

Thèse

pour obtenir le grade de
Docteur d'Aix-Marseille Université
Ecole doctorale : Cognition, langage, éducation E456
Spécialité : Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement par

Gilles FERNANDEZ

le jeudi 24 septembre 2015

Le développement professionnel des enseignants par le travail collectif.

Une approche du projet de formation au numérique responsable en collège.

Volume 1 / 2

Sous la direction de

Jean RAVESTEIN – Professeur des universités

Jean-Louis BOUTTE – Maître de conférences

JURY

M. Jacques AUDRAN – Professeur des universités – Rapporteur

M. Jean-Louis BOUTTE – Maître de conférences

M. Jean-François MARCEL – Professeur des universités – Rapporteur

M. Jean RAVESTEIN – Professeur des universités

M. Pascal ROQUET – Professeur des universités -Président

*A Jean-Pierre,
pour tout ce qu'il a pu apporter à tant d'élèves,
pour l'exemple qu'il est à mes yeux.*

*«Tu me dis, j'oublie.
Tu m'enseignes, je me souviens.
Tu m'impliques, j'apprends.»*

Benjamin Franklin

«Ne doutez jamais qu'un petit groupe d'individus conscients et engagés puisse changer le monde. C'est même de cette façon que cela s'est toujours produit ».

Margaret Mead, anthropologue (1901-1978).

The image shows a musical score for the Largo movement of Frédéric Chopin's Concerto No. 2 for Violin and Piano. The score is written for violin and piano. The violin part is on the top staff, and the piano part is on the bottom staff. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 3/4. The tempo is marked 'Larghetto'. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings. The violin part features a melodic line with slurs and accents, and a final cadence marked 'dolciss.'. The piano part provides harmonic support with chords and moving lines, including a section marked 'dim.'. The score concludes with a double bar line and repeat signs.

F. CHOPIN (1810-1849)-Concerto n°2 pour violon et piano. Larghetto

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude à Messieurs Jean RAVESTEIN et Jean-Louis BOUTTE, qui ont dirigé et encadré ma thèse. Ils ont su m'accompagner dans ce parcours doctoral avec rigueur, en accordant à mon égard une grande disponibilité et en faisant preuve de bienveillance afin de me permettre d'accéder à l'exigence nécessaire dans un tel exercice.

Au sein de l'Académie d'Aix-Marseille, ce travail n'aurait pas pu se concrétiser si je n'avais pas reçu le soutien et les précieux conseils de Madame Brigitte JAUFFRET, déléguée académique au numérique, à qui j'adresse mes sincères remerciements. Ce travail d'enquête a pu se réaliser grâce aux autorisations accordées par Monsieur le Directeur Académique des Services de l'Education Nationale des bouches du Rhône.

Je remercie les membres du jury qui ont accepté cette charge et m'ont fait profiter de leurs regards d'experts.

J'adresse une amicale attention à tous les membres de l'équipe EFE et les autres participants aux différents ateliers, conférences et séminaires au cours desquels nous avons pu échanger et partager nos points de vue qui m'ont amené à cet état de ma réflexion, ainsi qu'à tous les personnels du site de Lambesc que je côtoie avec bonheur depuis plusieurs années.

J'adresse aussi tous mes remerciements aux personnes qui ont participé à ce travail de recherche au travers du questionnaire, ainsi que les chefs d'établissements et leurs équipes qui ont bien voulu m'accueillir dans leur activité professionnelle.

J'ai eu la grande chance de pouvoir bénéficier des conseils avisés et protecteurs du professeur Samy Johsua. Je le remercie chaleureusement pour son aide, son soutien et la qualité des éléments de réflexion dont il a su me faire profiter.

Je remercie particulièrement mes relectrices Sylvie, Sylviane et Patricia qui ont bien voulu relire mes travaux, y apporter un regard critique avec une grande patience et une gentillesse de tous les instants.

Je ne peux oublier de remercier mes enfants Léa, Luna et Timéo pour leur présence, leur soutien dans cette épreuve que constitue le parcours doctoral et particulièrement ma compagne, Christine, sans qui ce travail n'aurait pu aboutir, elle m'a aidé à surmonter les moments creux pour mener à bien ce projet qui est devenu le nôtre.

Sommaire

INTRODUCTION GENERALE	6
PREMIÈRE PARTIE.....	10
La formation au numérique responsable comme logique collective	10
DEUXIÈME PARTIE.....	83
La professionnalisation des enseignants au travers de la formation au numérique responsable.....	83
TROISIÈME PARTIE.....	148
Méthodologie de recherche.....	148
QUATRIÈME PARTIE.....	237
Conclusions et perspectives.....	237
Listes des textes officiels cités.....	245
Bibliographie	249
Table des tableaux	286
Table des illustrations.....	287
Index des auteurs	289
Table des matières	292

INTRODUCTION GENERALE

Le positionnement actuel de l'institution scolaire autour du numérique caractérise l'enjeu fondamental que celui-ci constitue dans tous dispositifs de formation scolaire, universitaire et professionnel. Les indicateurs sociométriques confirment l'accroissement de la « bulle numérique » au travers des usages et des outils quotidiens. Ces différents éléments sont à intégrer dans l'évolution du métier d'enseignant et questionnent l'organisation scolaire dans son intégralité. Cette évolution sociétale s'accompagne de programmes d'actions scolaires pour le développement de ce que l'on désigne aujourd'hui comme le numérique scolaire. Au travers des programmes successifs est apparu un objectif de formation des futurs cyber-citoyens qui se concrétise par de nombreuses préconisations autour des pratiques des élèves ainsi qu'un accompagnement de l'extension de l'espace professionnel des enseignants. Cette démarche d'éducation permettrait d'accompagner au mieux l'évolution des pratiques numériques des élèves, mais celle-ci ne se fait pas sans heurt pour l'ensemble des acteurs du système éducatif. Il nous semble donc crucial d'observer de quelle façon s'opère l'intégration des évolutions numériques dans la pratique enseignante. Nous nous interrogerons également sur les modalités d'accompagnement dont dispose l'institution autour des différents plans de formation, car il est important que le quotidien de l'établissement, et ses différents acteurs, n'aient pas à subir malgré eux de trop lourdes contraintes. Ainsi nous avons souhaité aborder la professionnalisation des enseignants au travers de l'angle d'approche lié à la formation au numérique responsable, voir infra, adressée aux élèves.

Notre travail de thèse s'organise en quatre grandes parties.

La première partie a pour objet de présenter les éléments du contexte scolaire et social qui illustrent la prégnance de notre question de recherche dans le quotidien des établissements scolaires. La situation actuelle du développement du numérique dans les pratiques adolescentes apporte une indication sur la nécessité d'accompagner ces évolutions et de parfaire la formation autour des pratiques numériques. Les attentes sociales liées à l'école sont également vives dans le domaine du numérique en raison de l'objectif assigné à celle-ci, à savoir permettre et favoriser l'intégration des futurs citoyens dans la société. L'appellation numérique responsable renvoie à de nombreux éléments législatifs dans les pratiques scolaires tels que la propriété intellectuelle, l'utilisation des œuvres sous différentes formes et au travers des médias, les droits

d'auteurs et d'images et pour finir le travail éducatif d'accompagnement autour des chartes d'usage et les conditions générales d'utilisation (CGU). Les éléments du numérique responsable font partie des usages des médias utilisés en établissement comme les sites internet, les réseaux sociaux. Ils interviennent dans la production des documents réalisés sous un format numérique (exposés, devoirs, ...). Les éléments liés aux usages responsables du numérique se retrouvent dans les différents programmes disciplinaires, dans les différentes compétences du socle commun, ainsi qu'au travers du brevet informatique et internet. Tous ces éléments du parcours de formation (numérique) constituent un fondement par rapport aux attentes des familles et des élèves. Cela permet également de faire un lien avec les éléments de professionnalisation des enseignants au travers des compétences spécifiques requises tant au regard de la dimension collaborative au sein des différents collectifs que dans la dimension technique liée au numérique *stricto sensu*. Nous nous accorderons un temps d'analyse et de réflexion sur le fonctionnement des établissements scolaires, qui constituent le niveau *méso* de notre étude, dont la politique générale est aujourd'hui, normalement, sensiblement marquée par la dimension de formation à la responsabilité et à la citoyenneté au travers des différentes « éducations à ». Cet élément très, voire trop, générique implique que nous nous interrogeons sur les éléments de mise en cohérence avec chaque contexte pour ne pas assimiler cela à un dispositif « fourre-tout » dans lequel la précision de la notion, les objectifs et les attentes sont abordés de façon superficielle et floue.

La deuxième partie nous permettra d'aborder les éléments de réflexion théorique qui fondent et étayent notre propos. Cet ensemble théorique sera développé autour de la place des usages numériques et technologiques au sein des pratiques ordinaires en établissement scolaire. Nous développerons notre propos dans une perspective systémique que nous considérons comme le vecteur de développement des compétences du collectif voire de compétences collectives. Ainsi, nous nous intéresserons à la notion de professionnalisation des enseignants dans leur pratique quotidienne, autour du thème transversal de la formation au numérique responsable dans toutes les disciplines et des différentes formes de collaboration entre pairs que cela occasionne, voire implique.

La troisième partie sera consacrée à notre méthodologie de recherche portant sur des dispositifs mis en œuvre à destination des enseignants de collège public dépendant

du Ministère de l'Education Nationale. Ces deux dispositifs empiriques s'intéressent aux pratiques des enseignants en lien avec la formation aux usages responsables du numérique et les modes de régulation collectifs et collaboratifs existant en établissement.

Enfin, la quatrième partie nous permettra de discuter les éléments de réflexion qui se dégagent de nos travaux dans le domaine de la professionnalisation des enseignants. Nous veillerons à faire un lien avec la formation, des élèves, à un usage raisonné, critique et responsable des outils numériques et tenterons de proposer quelques perspectives de recherches dans le domaine des actions collectives et collaboratives en établissement scolaire.

PREMIÈRE PARTIE

La formation au numérique responsable comme logique
collective

Dans un premier temps nous tenterons de proposer un panorama des éléments qui constituent les spécificités du métier d'enseignant et y apporterons des éléments de contexte institutionnel, historique et local en lien avec la mise en œuvre de la formation au numérique responsable en direction des collégiens français. Notre développement se focalisera autour des pratiques liées au numérique en établissement scolaire et s'intéressera à la composante professionnelle des formateurs, à savoir les personnels d'éducation, d'enseignement et d'encadrement. Cela ne signifie pas que les autres acteurs ne soient pas concernés par ce dispositif. Nous proposerons une évolution des projets liés à l'informatique scolaire et le champ des possibles que de tels projets suscitent dans le cadre de l'autonomie laissée aux établissements et aux équipes en place. Les finalités prescrites au travers des divers textes officiels et programmes d'actions constituent pour nous un élément d'appréciation de la capacité de l'école à participer à l'éducation des futurs citoyens et de les préparer à l'exercice de la responsabilité dans cette nouvelle sphère. Cet espace social semble bien trop virtuel pour les élèves mais pourtant si concret, au regard des désordres (conflits, troubles psychologiques et sociaux) que certains comportements occasionnent. L'objectif de notre travail sera de savoir comment les enseignants, de façon individuelle, et le collectif d'enseignants œuvrent à la formation du citoyen autonome, critique et responsable autour de l'espace numérique. Cette dimension numérique, sa familiarité et la proximité d'utilisation constituent un leurre pour nombre d'utilisateurs. Cela pourrait provenir de la supposée maîtrise, que l'on s'accorde, en raison des nombreuses intégrations au sein des pratiques sociales quotidiennes. Notre engagement dans cette réflexion est illustré par la tension qui existe entre les instructions institutionnelles, les attentes sociales et la réalité des actions menées dans les établissements scolaires.

1. Préambule : le développement des usages numériques et les pratiques adolescents

Nous présenterons dans ce préambule les éléments qui nous ont amenés à ce travail de recherche.

Nous constatons quotidiennement la diffusion des outils de communications dans l'ensemble de la société. Les taux d'équipements sont importants avec une hausse linéaire depuis 10 ans qui nous amène à un taux d'équipement de 89% en téléphone portable des jeunes de plus de 12 ans (Bigot & Crouette, 2010, p. 35).

Les pratiques culturelles se développent sur toutes les formes d'écran. Dans un parc audiovisuel qui s'est enrichi avec l'arrivée des ordinateurs et le déploiement massif d'Internet (Donnat, 2009, pp. 1-2), l'accès permanent aux réseaux numériques a été facilité par le niveau d'équipement en smartphones, 39% des plus de 12 ans en sont désormais équipés (source CREDOC (Bigot & Crouette, 2012)), ainsi que l'émergence de nouvelles pratiques nomades avec l'apparition notamment des tablettes tactiles. L'accès à Internet est très largement répandu, en 2013 plus de 8 personnes sur 10 disposaient d'une connexion à domicile. La navigation peut s'effectuer dans la sphère scolaire, dans des cyber-cafés ou des certains lieux publics qui proposent des accès gratuits sur des réseaux locaux sans fil (de type Hotspots).

La place des réseaux sociaux (social networks), l'omniprésence du numérique, la diffusion rapide des technologies sont caractérisées dans les travaux de Peugeot et al. (2013) La fréquentation des réseaux sociaux est toujours très répandue dans les pratiques sociales. Toutes les générations sont concernées par ces activités de réseaux sociaux et l'apparition récente de ce type de réseaux à caractère professionnel illustre le phénomène de diffusion de ce média (Micheau, 2012, p. 7). Les réseaux sociaux pour les adolescents relèvent d'une problématique complexe. Le contact avec les pairs constitue une part de la construction identitaire et propose également une ressource pour apprendre sous une forme vicariante et par imitation (Fréquences école, 2010, p. 31). Ces notions d'interaction et d'appartenance aux groupes participent à la construction identitaire des adolescents et permet d'accéder à un nouvel espace d'autonomie (Mercklé & Octobre, 2012, p. 29). Nous considérons la socialisation comme le déploiement des moyens disponibles à l'individu pour se réaliser lui-même et non plus comme une adoption des normes du groupe. Les

adolescents donnent l'impression de disposer d'une périlmaitrise¹ en ce qui concerne les usages des réseaux sociaux (Abernot, 1993, p. 13). Serres (2012) caractérise les aptitudes numériques de cette génération, mais relève l'absence d'analyse qui apparaît au travers des différentes catachrèses que les adolescents proposent dans ces types de médias et précise les interrogations intergénérationnelles qui peuvent découler de ces usages. Les médias sociaux et la sphère numérique participent pour une part importante à une construction de soi de manière personnelle et collective au sein du groupe. Nous pouvons évoquer l'espace d'autonomie qui se développe au travers de ces pratiques numériques et sociales. Mais cet espace d'autonomie brouille les codes dans la construction de l'intimité et du désir « d'extimité » nécessaire, au sens de Tisseron, pour l'émergence des identités (Metton, 2004, p. 82; Tisseron, 2011, p. 85). La dimension mondiale de diffusion, l'immédiateté de la parution des informations et le prétendu droit à l'oubli d'Internet viennent, en raison de la virtualité des échanges, perturber le sens critique des adolescents qui ont du mal à en maîtriser tous les enjeux, les avantages et les risques. Les utilisateurs des nouveaux médias sont conscients, ou devraient l'être, des dangers existants mais ils ne se sentent que peu concernés bien que les phénomènes de cyber-harcèlement se multiplient (Bevort & Bréda, 2006, p. 11; Fréquences école, 2010, p. 82).

Les études concernant l'appropriation des médias par les jeunes montrent un ensemble de pratiques développées et modérées au sein de la vie quotidienne. On constate, malgré une utilisation importante, un manque de maîtrise et de connaissances pour expliquer leurs pratiques. Ce manque d'accès et de maîtrise des outils numériques par certains jeunes est un facteur possible d'apparition de fracture numérique d'usage ((Warschauer & Matuchniak, 2010) in (Karsenti & Collin, 2013b, p. 4); (Karsenti & Collin, 2013a, p. 96)). Les adolescents ne disposent que d'une approche floue et superficielle de l'outil technologique et se révèlent moins compétents qu'ils ne le pensent (Bevort & Bréda, 2006, p. 15; Mercklé & Octobre, 2012, p. 36; Metton-Gayon, 2009, p. 73). Tous ces aspects nous amènent à considérer les compétences numériques que l'on pourrait qualifier de « courantes » dans le champ de la culture scolaire en lien avec la formation du cyber-citoyen.

¹ La périlmaitrise, concept développé par Abernot (1993), renvoie à un degré de maîtrise supérieur. Il propose également une ouverture vers d'autres formes de pratiques qui découlent d'une transposition, voire d'une catachrèse, rendue possible par un usage intégré et recontextualisé dans de nouvelles situations plus ou moins lointaine du champ initial.

On constate le décalage entre des usages adolescents qui disposent d'une réelle compétence dans les activités relationnelles autour des réseaux, et des situations scolaires qui laissent apparaître un défaut de maîtrise des compétences dites « numériques scolaires » qui, pour de nombreuses personnes, n'ont de sens qu'au travers de l'expression B2i² et ne se traduisent pas en pratiques pédagogiques répandues (Dauphin, 2012). Il apparaît au travers des articles de Papi (2012) et Baron (2006) que les jeunes n'ont pas assez d'usages raisonnés des outils technologiques employés en classe qui s'appuient sur des compétences spécifiques et ne résultent pas de transposition ou de l'usage d'artefacts autour des pratiques usuelles des usagers (élèves). Ainsi, nous pensons qu'ils sont utilisateurs passifs de ces médias et constituent ainsi des « proies faciles » pour des manœuvres malveillantes dont les fins pourraient être de diverses natures. Les pratiques usuelles des adolescents constituent les supports de déficit de compréhension, de conceptualisation et d'une faible verbalisation des usages (Fluckiger, 2009, p. 43). Ainsi, ces usages adolescents profanes, ludiques et communicationnels semblent loin des prescriptions scolaires dont l'objectif est la formation du citoyen (Dauphin, 2012, p. 2; Fluckiger, 2008, p. 59). L'antagonisme entre les usages répandus et les prescriptions scolaires apparaît comme incontestable (Dauphin, 2012, p. 9). D'autres chercheurs comme Bernard et Ailincăi (2012, p. 224) considèrent que les pratiques adolescentes devraient être travaillées dans les pratiques scolaires afin de donner un sens à l'activité conscientisée et rendue opératoire en toute circonstance. L'analyse proposée au travers des recherches de Barrère et Jacquet-Francillon (2008, p. 7) caractérise la manière dont les enseignants considèrent l'intrusion des produits de la culture de masse des adolescents. Cette analyse trace une fracture nette entre élèves et enseignants sans pouvoir y apporter une explication. Les travaux de Hamon (2006) s'intéressent à l'appropriation d'internet dans les pratiques scolaires des collégiens et proposent une évolution des prescriptions institutionnelles aux différents niveaux de responsabilité afin de faire évoluer cette situation pour rapprocher ces deux paradigmes.

Nous aborderons pour terminer ce préambule, la notion de fracture numérique qui a longtemps été présentée comme matérielle et de nombreux plans d'actions ont été proposés pour la réduire. Nous pensons actuellement que la fracture numérique se

² Le B2I est l'abréviation du Brevet Informatique et Internet qui est délivré aux élèves pour attester la maîtrise des compétences numériques en école primaire et au collège. Le niveau lycée existe mais aucune recherche ne traite ce sujet à notre connaissance.

caractérise au niveau des usages, du degré de maîtrise qui en découle et de la familiarité développée. Cette dimension reste marquée par les milieux sociaux des usagers (Mercklé & Octobre, 2012, p. 39).

Cette distance entre pratiques numériques des adolescents et la formation prescrite autour de la formation du cyber-citoyen nous amène à nous questionner sur l'engagement collectif dans les établissements et des différents formateurs autour du projet de formation au numérique responsable. Nous tenterons d'observer dans quelle mesure l'accompagnement des usages se développe au sein des pratiques d'enseignement comme certaines études en abordent les effets (Warschauer & Matuchniak, 2010). Nous questionnerons également la place actuelle des projets d'établissement en matière de pilotage des projets liés au numérique responsable.

Pour quelles raisons pensons-nous que l'école doit accompagner ces usages et proposer des formations aux élèves ? Nous constatons que l'Ecole peine d'ores et déjà à suivre l'évolution des outils et des pratiques numériques, nous considérons que cette formation au numérique responsable nous permettrait de réduire la fracture numérique d'usage en s'appuyant sur le développement de l'esprit critique des usagers par rapport aux outils numériques actuels et futurs. Le caractère essentiel de ces notions, de fracture d'usage numérique et de formation au numérique responsable, dans le parcours des collégiens nous semblent pouvoir recouvrir une dimension mobilisatrice entre les différents formateurs (enseignants et non enseignants).

2. Le numérique responsable, un outil pour dépasser la logique des « plans » d'actions.

Les articles sont nombreux sur le thème des impacts des différents projets d'actions en lien avec les nouvelles technologies et leur évolution au sein des institutions scolaires (Barbot & Combès, 2006; Barbot, Debon, & Glikman, 2006; Baron & Bruillard, 2003; Collet, Anselm, Narvor, & Terepa, 2007; Hennessy, Ruthven, & Brindley, 2005; Karsenti & Collin, 2012, 2013a; Karsenti, Collin, & Harper-Merrett, 2012; Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2006b). Ces articles permettent de retracer les avancées des différents plans, leurs apports technologiques, pédagogiques, didactiques et les déceptions qu'ils ont occasionnés.

L'informatique est apparue dans le champ scolaire dans les années cinquante et a entraîné quelques pionniers formés dès la première heure. Quelques plans nationaux se sont succédé en proposant des prémices d'équipement dans les établissements et des plans de formation des enseignants. Les premiers temps étaient marqués par la logique disciplinaire qui était associée à l'informatique : une déclinaison de plans et de concertations qui traduisait la volonté d'impulser une logique de prescription, de type descendante, qui répondait à l'émergence d'un besoin : la prise en considération de l'informatique dans le parcours scolaire.

Un objectif ambitieux et ancien.

Bien que loin de la considération technologique, voire numérique, le plan Langevin-Wallon (1946) proposait déjà des éléments de formation de l'homme et du citoyen dont les éléments soulignent la nécessité de former des futurs citoyens à même d'exercer un rôle dans la vie sociale, de mesurer leur part de responsabilité et de faire valoir leur esprit critique. Les situations véritables et « la préparation à la vie de la cité (au sens grec) se feront par l'initiation progressive (le plus souvent possible par contact direct) à la réalité sociale. » (Langevin, Wallon, Allègre, Dubet, & Meirieu, 2004, p73). Dans cette perspective de développement de l'esprit critique des apprenants, nous considérons la formation au numérique responsable comme l'opportunité pour l'élève de développer son sens critique vis-à-vis des ressources et des outils numériques courants. Par son action concertée, l'Ecole tente d'accompagner les élèves dans les nouveaux usages de l'internet et de permettre l'acquisition d'une certaine maîtrise de l'usage responsable des réseaux et des services numériques. Au-delà des considérations disciplinaires, l'Ecole doit contribuer à l'éducation du cyber-citoyen et au développement de son autonomie.

Depuis les années cinquante, l'informatique se développe et son lien avec le domaine de l'éducation s'épaissit au fil du temps, au travers des différents projets. Nous tenterons d'observer le degré de prise en compte de cette formation du cyber-citoyen par les différents formateurs (enseignants ou non-enseignants)³ en tant qu'objet de formation.

³ Lorsque nous emploierons le terme générique de formateur, nous considérerons les personnels enseignants et les personnels non-enseignants qui interviennent et participent à la formation citoyenne des élèves sous une forme numérique ou non.

Une succession de plans nationaux.

Dans les années quatre-vingt le plan IPT (Informatique pour tous) marque un tournant dans les perspectives qu'il propose et correspond à des mutations prégnantes et profondes de la société (Archambault, 2005) d'autant qu'il coïncide avec le changement de statut des établissements scolaires et l'autonomie qui en découle dans le cadre de la naissance des E.P.L.E (Etablissement Public Local d'Enseignement)⁴. Nous observons également que l'évolution terminologique, que l'on a pu observer dans les différentes dénominations, a accompagné cette progression. Après l'informatique scolaire, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) se sont développées au gré de l'émergence de nouveaux supports technologiques, logiciels, ainsi que l'émergence d'Internet, qui a succédé au minitel qui fut le premier objet d'échange de données numériques en établissement scolaire. En perdant de leur nouveauté, ces Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement occupent à présent une place certaine dans le champ de l'enseignement, voire une certaine spécificité, ce nouvel ensemble est regroupé sous l'acronyme (TICE). Le récent changement pour une nouvelle appellation « numérique » démontre à la fois la constante évolution qui touche ce domaine mais également l'augmentation du secteur d'activité concerné par une appellation qui est plus englobante (Baron, 2014). Une notion que certains pourraient décrier en lui accordant un caractère « fourre-tout » mais à laquelle nous accordons un intérêt fort car il illustre le caractère omniprésent et transversal dans la société actuelle et que l'on retrouve également sous la forme TUIC (Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication) au sein du socle commun de connaissances et de compétences (2006).

Nous tenterons de proposer un autre regard sur les pratiques numériques et les formations proposées au travers des différents programmes qui contribuent à l'éducation à la citoyenneté par différents artefacts. Notons que les éléments actuels de la culture numérique scolaire ont évolué au début des années 2000. Bien que signalé comme absent du débat sur l'avenir de l'école (France & Commission du débat national sur l'avenir de l'École, 2004) par Guy Pouzard⁵, le numérique apparaît dès la loi de refondation de l'école de 2005 et dispose aujourd'hui d'une place connue

⁴ Les établissements scolaires du second degré ont été créés par le Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) modifié et un rapport conjoint IGEN IGAENR de 2006 rappelle son statut et ses missions (Delahaye et al., 2006).

⁵ Guy Pouzard - IGEN honoraire - signe un article dans la revue « Les cahiers d'Education & devenir » n°4 de décembre 2004.

par les différents acteurs. Peut-être serait-il intéressant de questionner la reconnaissance et l'apport de l'informatique scolaire telle qu'elle est mise en place ?

Différentes certifications scolaires et universitaires.

Le brevet informatique et Internet (B2i) en 2006 apparaît dès le primaire et offre une progressivité jusqu'au niveau du collège (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2006a). Il entre en considération dans la certification de fin de scolarité obligatoire depuis la session 2008 du diplôme national du brevet. Le B2i n'est pas un diplôme mais il propose dans le domaine 2⁶ : « Adopter une attitude responsable » et figure parmi les compétences du socle commun. Les éléments constitutifs du B2i sont en partie transversaux et permettent ainsi un travail entre les membres de l'équipe pédagogique ainsi qu'au niveau de toute la communauté éducative, en incluant les équipes de direction. Bertrand aborde les difficultés de mise en œuvre du B2i au niveau primaire et les attentes formatives qui en découlent (Bertrand, 2005)

Le socle commun de connaissances et de compétences, qui contient sept compétences⁷, entre pleinement dans la définition de notre travail de recherche. Le niveau de validation qui correspond au collège est intitulé le palier 3. La validation du palier 2 atteste de la maîtrise du socle à la fin de l'école primaire. Nous retrouvons un lien avec nos travaux avec la compétence 4 qui correspond à « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication » et s'intéresse à la dimension numérique, ainsi qu'au travers de la validation des compétences 6 « les compétences sociales et civiques » et 7 « L'autonomie et l'initiative » (DGESCO, 2011; Ministère de l'éducation nationale, 2012a). Ainsi nous reprenons, au travers du socle commun, un outil porteur de sens, au moins dans sa philosophie, en ce qui concerne une démarche d'évaluation commune et partagée des élèves par les équipes de formateurs (Walkowiak & Blanquart, 2013). Nous relevons dans un rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'Éducation Nationale (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2006b) de nombreuses préconisations intéressantes qui ont amené des évolutions notables. Tout

⁶ Nous considérons le référentiel du B2i en application lors de l'année scolaire 2013-2014 dont le texte de référence est entré en application à la rentrée 2012

⁷ Nous abordons ici, et dans la suite de notre travail, la version du socle en application lors de la mise en œuvre de notre dispositif de recherche .

en rappelant le « terreau fertile »⁸ que pouvait constituer notre Ecole, il est rappelé la nécessité de réduire la fracture numérique en s'appuyant également sur l'engagement des collectivités territoriales. Ce rapport pointe également la disparité d'engagement selon les disciplines dans le domaine du numérique, les freins matériels qui sont à l'origine de certains dysfonctionnements, voire renoncements pour certains, et l'inconfort technico-pédagogique que cela peut occasionner. La nécessaire maîtrise du corps professoral est évoquée avec la certification C2i de niveau 2 pour les « enseignants » qui traduit l'acronyme C2i2e⁹. Les travaux de Loisy (2009, p. 139) s'interrogent sur la capacité du référentiel (C2i2e) à être un levier d'actions pour développer les usages pédagogiques afin de répondre aux attentes sociales et institutionnelles. Nous aurons peut-être l'opportunité de voir au travers des apports des jeunes enseignants (en matière d'ancienneté dans la fonction) l'impact du C2i2e sur l'implication dans les actions de prévention en lien avec le numérique.

Ce rapport soulignait déjà l'importance de s'intéresser aux nouveaux usages des médias par les jeunes et d'y porter un autre regard (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2006b, p. 14) : « il devient urgent d'investir ces médias et de les amener à autre chose » et (p.15) « Il revient à l'Ecole d'investir les réseaux et de tisser des liens plus serrés entre ces deux temps de la construction des compétences scolaires et des attitudes sociales. ». Il apparaît également la nécessité de pilotage des projets TIC par les équipes de direction (Ibid, p. 16). Ce rapport propose des axes de réflexion dans cinq domaines dont l'un nous intéresse plus particulièrement à savoir « la formation et la mobilisation accrues des enseignants et de l'encadrement dont toutes les études montrent qu'eux seuls peuvent permettre la mise en œuvre des mesures d'impulsion en direction des élèves, des enseignants des établissements et des écoles. » s'en suit une série de vingt-cinq propositions. Nous observons que certaines mesures proposées sont désormais prises en considération comme l'introduction du numérique dans les programmes disciplinaires (mesure 1) , la prise en compte du B2i dans le diplôme du brevet des collèges (mesure 2) et les mesures 7 et 8 qui préconisent l'intégration forte des TICE dans le cahier des charges des IUFM (qui sont aujourd'hui devenus ESPE¹⁰ à la

⁸ Terme emprunté au plan d'actions du rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'Education Nationale.

⁹ Dont les éléments apparaissent officiellement en 2011 dans le référentiel officiel au B.O. n°5 du 3 février http://www.c2i.education.fr/IMG/pdf/BO_5_03022011_Arrete14122010_Referentiel.pdf

¹⁰ Les Institut Universitaire de Formation des Maitres (IUFM) sont devenus les Ecole Supérieure du professorat et de l'éducation à la rentrée 2013.

rentrée 2013). Au niveau des équipes d'encadrement, la quatrième mesure propose de mettre en place un plan de formation à destination des corps d'inspection et des équipes de direction, ce qui nous semble essentiel en terme de pilotage de l'organisation et très significatif dans la dynamique de projet (Brillaud, Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine, & Services, 2006).

D'une part, cette logique certificative du côté des élèves, B2I et socle commun des connaissances et des compétences (à l'origine en 2006), nous permettra de discuter de la cohérence nécessaire entre les activités scolaires organisées et les validations effectuées par les établissements sur les applications informatiques dédiées (Obii et LPC¹¹) en vue de l'obtention des diplômes de fin de scolarité obligatoire (Diplôme national du brevet et certificat de formation générale).

D'autre part cette logique de certification des compétences numériques des enseignants, qui se formalise par l'obtention du certificat informatique et internet niveau 2 « enseignant » (C2i2e) nous intéresse par rapport à l'évolution quantitative et qualitative des pratiques enseignantes en lien avec les actions de formation et de prévention autour numérique responsable.

L'informatique scolaire comme support d'une action collective

La dixième mesure, dudit rapport (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2006b) incite à une généralisation des volets TICE dans les projets d'établissement. Cette préconisation contribue tout d'abord à faire connaître cette orientation de la politique du numérique à l'ensemble de la communauté scolaire et permet de lui donner un statut d'action majeure. La onzième mesure correspond à notre approche collective du métier d'enseignant avec une réflexion articulée autour du plan de formation continue des équipes. Ces deux dernières mesures évoquées sont pour nous essentielles et nous permettront d'observer l'évolution du caractère collectif de l'activité des formateurs autour de l'objet de formation.

Nous ne développerons pas les autres mesures qui rappellent entre autre la nécessité d'asseoir la démarche de projet TICE sur une infrastructure matérielle de qualité car cela constituait déjà au moment du rapport un frein notable au développement de ce type d'action.

¹¹ Obii et LPC sont les acronymes des applications officielles de validation des compétences maîtrisées par les élèves.

Dans le cadre de notre travail de recherche, notre positionnement nous amène à considérer que la logique de formation au numérique responsable dépasse la logique de plan car elle laisse la place à l'adaptation locale par les équipes et les chefs d'établissement.

3. La formation au numérique responsable dans les programmes disciplinaires et les plans nationaux.

Les programmes disciplinaires du collège ont été modifiés en 2008¹² et comprennent un volet numérique dans chacune des disciplines. Dans le cadre de notre travail nous avons porté un regard spécifique à la formation au numérique responsable et au développement de l'esprit critique des élèves sur les différentes ressources numériques qu'ils sont susceptibles de rencontrer. Ces éléments seront abordés dans la partie intitulée : 5 ci-dessous en page 43.

3.1. La période 2010-2012 :

Les missions Fourgous de 2010 et 2012

Les outils numériques sont également présentés au travers les directives européennes qui proposent « une stratégie numérique pour l'Europe » (Barroso, 2010, p. 4) qui tient compte du déploiement d'Internet, y compris dans les zones rurales afin de promouvoir de nouveaux services en ligne modernes et accessibles à tous. Ce programme d'action s'exprime dans le cadre de la perspective d'une nouvelle formation à la citoyenneté qui contribue à lutter contre l'échec scolaire. En 2010, François Fillon, premier ministre, confie à Jean-Michel Fourgous deux missions d'étude en lien avec le déploiement des pratiques numériques au sein de l'enseignement, la seconde se fera en 2012. La première mission Fourgous a permis la rédaction d'un rapport intitulé « Réussir l'école numérique » en 2010. On peut trouver dans la lettre de mission adressée à Jean-Michel Fourgous les éléments retenus dans les rapports de 2007, de la cour des comptes, et de deux audits de 2008 qui pointent le retard des élèves français en matière d'usage et le retard au niveau des

¹² Les programmes des différentes disciplines du collège sont consultables <http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>

équipements des établissements scolaires (Fourgous, 2010, p. 3). Ce rapport a pour but la rédaction de préconisations concernant les champs suivants :

- Rôle et implication des acteurs selon le degré d'enseignement et la répartition des compétences
- Renforcement des partenariats et de la coopération entre les différents acteurs (collectivités locales, ministère de l'éducation nationale, monde économique)
- Conduite et accompagnement du changement dans le domaine du numérique à chaque échelon de responsabilité du système éducatif (ministère, académie, établissement)
- Développement en France des entreprises porteuses de valeur ajoutée dans le secteur des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement

Ce rapport a donné lieu à une douzaine de priorités et à la rédaction de 70 mesures pour *Réussir l'école du numérique* afin d'accompagner les élèves (issus de la génération des natifs du numérique) dans leurs apprentissages, sensibiliser les différents acteurs sur l'importance de la formation des enseignants pour l'intégration de ces technologies au collège et permettre une évolution des usages. Comme précédemment, nous n'aborderons pas spécifiquement les points qui traitent des équipements matériels et des ressources numériques sans pour autant négliger l'impact que cela a sur la mise en œuvre du numérique au sein de l'établissement. Le rappel de la prise en compte du C2i2e dans les concours de recrutement, qui est aujourd'hui effective, renforce la nécessité de prise en compte des compétences technologiques au sein des programmes de formation initiale. La mission Fourgous de 2010 préconise la création d'un référent numérique par entité de proximité circonscription, collège et lycée, ce qui propose une nouvelle fonction de conseiller du chef d'établissement qui a été depuis définie de façon statutaire et rémunérée en tant que telle. Il y a également nécessité d'accompagner et de former les personnels de direction et d'encadrement aux enjeux du numérique de façon à articuler les services numériques de l'administration et du pédagogique (mesures 9 et 53). Dans la sixième priorité, le développement de la culture informatique de l'élève est mis en avant dans la perspective d'insertion professionnelle à venir par la découverte et la formation aux enjeux du numérique, ce qui sous-entend une formation pour les équipes de

formateurs. La huitième priorité est très précisément centrée sur notre thématique de recherche et s'intitule « Eduquer au numérique pour responsabiliser les élèves et les adultes face aux enjeux de la société ». Il s'agit d'une incitation au renforcement de la formation citoyenne au numérique dans les validations du B2i, pour les élèves, et du C2i2e de niveau 2. La douzième mesure évoque l'accompagnement des équipes à partir des situations existantes afin de développer les échanges entre pairs.

Notre travail de recherche prend en considération les nouveaux dispositifs de formation, de certification des compétences numériques des enseignants et sur leur capacité à s'inscrire dans une action collaborative autour du projet de formation du cyber citoyen.

Le plan D.U.N.E., une réelle place pour la formation au numérique responsable

Nous notons que d'autres mesures significatives en lien avec les ressources comme les « chèques ressource numérique » ont été mises en place dans le plan de développement des usages du numérique à l'école et les jeux sérieux dont l'intégration aux apprentissages sont évoqués et se sont significativement développés et donnent lieu à divers travaux à ce sujet.

Le plan de développement des usages du numérique à l'école (D.U.N.E.) qui a été présenté en novembre 2010 par Luc Chatel Ministre de l'Education, comportait dans les cinq axes prioritaires : deux d'entre eux s'attachent respectivement à la formation et l'accompagnement des enseignants pour l'usage du numérique afin de favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques et la formation des élèves à un usage « responsable » et « citoyen » des technologies de l'information et de la communication (Chatel, 2010).

La formation au numérique des formateurs renforcée

De nouvelles fonctions de conseiller numérique du chef d'établissement sont évoquées afin d'y accorder un statut de « référent pour les usages numériques » et une indemnité¹³. La formation au numérique est de nouveau évoquée comme une nécessité pour le développement des usages pédagogiques. Le C2i2e, dont nous avons déjà évoqué la généralisation en 2007 à la formation initiale des enseignants, est complété par la huitième compétence du référentiel « Maîtriser les technologies de

¹³ Cette fonction de référent numérique est créée par le décret du 9 septembre 2010.

l'information et de la communication » (Ministère de l'Education Nationale, 2010) qui apparait comme élément spécifique dans le processus de recrutement des enseignants. Ce niveau de maîtrise et ce cursus de certification sont des éléments qui fondent légitimement la confiance que l'on peut accorder aux enseignants en ce qui concerne leur capacité à participer à l'éducation aux droits et aux devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ainsi que leur implication dans l'éducation à un usage civique, éthique et responsable des réseaux numériques ouverts sur l'Internet et à leurs risques et dangers éventuels (Chatel, 2010, p. 12).

Une réelle place pour la formation du cyber-citoyen

Un axe est consacré à la formation des élèves aux usages responsables des TIC, afin de former les « citoyens numériques » de demain en transmettant les droits et les devoirs dans la société d'information avec un renforcement de la sensibilisation, de l'information et de la formation des élèves aux risques liés à l'usage d'Internet. Un portail numérique « Internet responsable » sera créé en 2011¹⁴ et fera l'objet d'une vive critique par rapport au fait qu'il s'adresse spécifiquement aux enseignants et non pas aux élèves et aux familles (Ministère de l'éducation nationale, 2012b). Le pilotage des projets numériques est abordé aux différents niveaux (national, académique et local). Le citoyen numérique est évoqué clairement et sa formation numérique précisée comme un élément de la réussite scolaire et outil de prévention de l'échec scolaire. Le suivi du plan DUNE a donné lieu à l'élaboration d'un rapport *Suivi de la mise en œuvre du plan de développement des usages du numérique à l'Ecole*.

Des vives critiques à l'encontre du plan D.U.N.E

Nous retiendrons dans le cadre de ce travail que l'accompagnement des enseignants n'avait pas été jugé suffisant, les professeurs référents numériques dont la création est qualifiée d' « une des innovations pertinentes du plan » ne rencontrent pas une mise en place facile par le flou entourant la définition des missions auprès des collègues et une indemnisation dont les conditions mériteraient d'être revues et clarifiées. Le développement de l'internet responsable reste embryonnaire dans les établissements à cause de la confusion qui règne au niveau de son contenu, reçoit la

¹⁴ Consultable à l'adresse <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/>

critique en ce qui concerne la cible du portail dédié et les évolutions du B2i ne semblent pas suivies d'effets dans les établissements scolaires. Les enjeux sont limités et traités de façon mineure, ce qui de ce fait n'aborde pas la notion dans toute sa complexité. Il semblerait que les éléments d'appréciation critique de l'information ne soient pas toujours évoqués, les enseignants impliqués sont trop souvent les documentalistes ou des intervenants extérieurs à l'établissement. Il est préconisé que tous les enseignants soient directement impliqués :

« il apparaît donc nécessaire, pour assumer une formation plus totale à l'usage responsable du numérique, de resituer l'ensemble des actions entreprises dans un nouveau cadre d'apprentissage où tous les enseignants soient directement impliqués. » (Ministère de l'éducation nationale, 2012b, p. 21)

Cette préconsidation d'implication de tous les enseignants constitue le cœur de notre réflexion. Nous souhaitons savoir si au-delà de l'implication de chacun, qui peut se faire de façon isolée dans sa classe et autour de sa discipline, se développe en une dimension collective au sein des équipes de formateurs autour de la formation au numérique responsable.

Les effets des actions de la formation au numérique responsable sont qualifiés de « peu perceptibles » en raison de la faible mobilisation des enseignants, de la sollicitation de partenaires comme la police, la gendarmerie et des associations extérieures qui proposent des interventions d'inégale qualité. Ces actions sont souvent menées sur des heures de vie de classe, certaines académies organisent des séminaires ou des colloques afin de proposer des formations à destination des enseignants, ce qui rentre dans une orientation du plan de formation national.

D'une part, les réseaux sociaux sont abordés non sans ambiguïtés par les enseignants avec des impacts limités sur les pratiques des élèves hors des établissements. D'autre part, les blogs des enseignants sont utilisés de façon désorganisée sans que tous les gages de sécurité et de respect des droits ne soient garantis. Les ressources nationales sont peu connues des enseignants (Ibid, p 41). Quelques ressources institutionnelles en ligne sont mobilisables à destination des cadres sur le site de l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (ESEN) dans la rubrique « outils pour agir »¹⁵ et au travers de conférences en ligne (Hugon, 2012; Tisseron, 2012)¹⁶

¹⁵ <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/l-internet-responsable/>

¹⁶ Consultables et téléchargeables sur : <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/>

Les pratiques de management et de pilotage d'établissement questionnées

Les critiques spécifiques portant sur le pilotage des projets locaux et les ressources disponibles, confortent les précédents rapports « En l'absence de véritable management organisé par leur hiérarchie pour l'accompagnement de cette réforme, les chefs d'établissement sont parfois démunis et contraints de s'appuyer sur les rares « professeurs ressources en informatique », parfois pionniers de longue date, qui ne sont pas toujours les plus innovants ni les plus disposés à partager leur expertise avec leurs pairs. L'implication des IA-IPR est très variable et rares sont ceux qui développent un véritable pilotage pédagogique des usages du numérique » (ibid, p.45)

Quelle utilisation des moyens attribués au plan D.U.N.E ?

Le rapport évoque également le pilotage des chèques ressources numériques, qualifié de mesure phare du plan. Les évolutions restent lentes dans les collèges et l'octroi d'un budget de 1500 euros pour l'achat de ressources numériques ne suscite pas de réel enthousiasme de la part des équipes. Les constats sont tels que les collèges ne sont pas considérés comme lieux d'avant-garde en ce qui concerne les expérimentations pédagogiques numériques. L'état actuel de l'offre des manuels numériques ne donne pas satisfaction par rapport aux attentes des équipes. D'autres éléments significatifs sont évoqués comme des difficultés, comme le pilotage de déploiement des Environnements Numériques de Travail et la nécessité de conserver du lien avec les collectivités locales lors de la gestion des projets.

La mission Fourgous V2

La seconde mission Fourgous s'est déroulée en 2012 dont le rapport produit s'intitule « *Apprendre autrement* » à l'ère du numérique. Cette mission avait pour objectif principal d'engager une réflexion sur le rôle des établissements supérieurs dans la formation initiale et continue des enseignants du primaire au supérieur. Sur la base du précédent rapport issu de la mission de 2010 et des observations sur le terrain quant à la prise en considération par les enseignants et formateurs des enjeux sociétaux liés au numérique. Cette mission dispose également de quelques éléments d'analyse liés à la mise en œuvre en 2010 du plan de développement des usages du numérique à l'école (D.U.N.E.) cité précédemment et du rapport lié au suivi de la mise en place de ce plan. La mission Fourgous 2012 propose de faire évoluer la position de l'enseignant et la nature de son rôle vis-à-vis de cette ressource numérique afin que

les jeunes comprennent et maîtrisent la société qui se dessine en accompagnant le développement de l'esprit critique.

Les éléments apportés s'appuient sur le rôle de l'École au sein d'un nouveau réseau de communication. Il est rappelé la nécessité d'acquérir des compétences numériques pour les formateurs, dont le rôle est qualifié de central dans cette perspective, comme pour les élèves. La dimension collective et collaborative du métier d'enseignant est à nouveau soulignée dans l'exercice professionnel. La corrélation entre le développement de ces pratiques, le bien-être des enseignants et la réussite des élèves sont pointées. Cette observation ne se fait pas de façon massive mais de façon ponctuelle et argumentée, cela est rappelé sur la base d'autres expérimentations internationales :

« L'échec de l'expérimentation *School of the future*, à Philadelphie, a mis en évidence l'importance du leadership des chefs d'établissement pour réussir l'intégration efficace des outils numériques dans les écoles. » (Fourgous, 2012a, p. 10).

Cela confirme, selon nous, la nécessité de piloter les différents projets au sein de l'organisation et pour cela, il reste essentiel de pouvoir en déterminer les différents enjeux, les leviers disponibles et les possibilités d'action.

Des constats et des perspectives

A l'issue de cette seconde mission, il a été établi une liste de vingt-cinq propositions sur lesquelles nous porterons, à nouveau, un regard sur celles liées avec notre sujet de recherche. Nous remarquons que l'évolution est sensible en ce qui concerne les éléments de formation et d'accompagnement des enseignants et des cadres. La dimension collaborative est préconisée comme vecteur d'accroissement de la professionnalisation des enseignants. D'une part, la place des ressources est moindre par rapport aux précédentes études bien que des outils comme les tableaux numériques interactifs, les Espace Numérique de Travail (E.N.T), les tablettes tactiles, la baladodiffusion et les visioconférences soient considérés comme des indispensables pour oser le numérique en classe. D'autre part, nous constatons que des éléments de formation au numérique en lien avec la e-éducation sont à présent énoncés. La formation des jeunes générations aux e-compétences est énoncée comme un investissement dans l'ère du numérique au regard des métiers qui s'ouvrent à eux à l'heure de la mondialisation (Fourgous, 2012a, p. 51). Le rapport pointe également la superficialité des compétences numériques des adolescents bien

que l'usage important qu'ils ont des réseaux sociaux leur permette de manière implicite un auto-apprentissage et un apprentissage par les pairs (voire vicariant). La transversalité de compétences telles que l'autonomie, l'adaptabilité, le travail collaboratif, la créativité est soulignée et il est préconisé de les prendre en considération dans les examens, diplômes et concours.

Un dispositif national de gouvernance du numérique éducatif

Un axe fort concerne la gouvernance de la politique numérique à l'échelle nationale, académique et locale. La création d'une structure de gouvernance nationale permettrait de conduire des politiques éducatives cohérentes sur du long terme. Les projets numériques trouvent une place prépondérante et incontournable à tous les niveaux d'apprentissage de l'école maternelle à l'université. Pour le niveau secondaire, les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans le pilotage desdits projets, l'accompagnement des équipes et le développement d'espaces de formation entre pairs et de diffusion des bonnes pratiques.

Une place renforcée pour la formation au numérique et à la mutualisation

Les plans de formation apparaissent comme un outil adapté pour répondre aux demandes locales et aux initiatives de terrain. Une meilleure articulation entre les universités et les académies permettrait une meilleure articulation entre les plans de formation initiale et continue des enseignants. Nous observons la notion de développement du travail collaboratif et la mutualisation des expériences qui apparaissent dans l'activité enseignante (Fourgous, 2012a, p. 96), cela contribuant au bien-être collectif. Les éléments de formation apparaissent aussi dans le quatrième thème « Se former, s'évaluer et évaluer à l'ère du numérique » :

Mettre en place un plan de formation massif aux outils, usages et à la citoyenneté numérique, pour les élèves, les étudiants, les enseignants, les enseignants-formateurs, les cadres éducatifs (chefs d'établissements, inspecteurs...)

- *Promouvoir la cyber-éducation du citoyen de demain en créant de nouveaux modules d'éducation aux outils et aux médias numériques,*
- *Former les enseignants et cadres éducatifs aux outils numériques et au management,*

Extrait du rapport Fourgous (2012b, p. 10)

Nous verrons par la suite que cela a été pris en compte. Le rapport préconise d'amplifier la place du numérique dans un nouveau référentiel national de compétences professionnelles de l'enseignant par rapport à l'arrêté du 12 mai 2010 qui les intègre en 8^{ème} et 9^{ème} compétences (Fourgous, 2012a, p. 192).

Ce nouveau plan ne rompt pas avec la logique de prescription qui émane du Ministère. Il accorde cependant une place privilégiée à la formation au numérique responsable et insiste sur le rôle des cadres (inspecteurs et chefs d'établissement) pour mettre en place des actions adaptées et pertinentes.

3.2. Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique

Suite à la concertation pour la refondation de l'Ecole de la République de 2012, une nouvelle loi d'orientation et de programmation est votée et publiée au journal officiel le 9 juillet 2013¹⁷, année scolaire 2012/2013 au cours de laquelle nous effectuons notre travail de recherche et la diffusion de notre questionnaire en ligne ainsi que les observations de pratiques de régulation.

Cette loi de programmation comporte deux volets qui nous intéressent spécifiquement : la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) et un axe numérique conséquent intitulé « Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique ».

Le numérique responsable au cœur de la réflexion

Tout d'abord, nous reviendrons sur les éléments de la concertation qui ont précédé la loi de programmation et se déroulent en même temps que la mission parlementaire Fourgous de 2012. Le rapport de la concertation (Dulot, Bonneau, Colombani, Forestier, & Mons, 2012) propose quelques éléments de réflexion et d'analyse qui seront utiles pour interpréter les textes actuels d'orientation et de programmation de l'Ecole. Nous nous intéressons particulièrement aux éléments du thème « Une grande ambition pour le numérique à l'école ». Nous pouvons y lire en introduction :

« Elle (l'Ecole) doit non seulement former les élèves à maîtriser les outils qu'ils utilisent chaque jour dans leurs études et leurs loisirs, mais aussi, et surtout, préparer le futur citoyen à vivre dans une société dont l'environnement

¹⁷ Les éléments de communication relatifs à ce projet sont consultables sur la page <http://www.education.gouv.fr/cid72962/publication-de-la-loi-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole.html>

technologique est amené à évoluer de plus en plus rapidement. » (Ministère de l'éducation nationale, 2012d)

Dans la définition de cette ambition, nous apprécions l'attention portée à la maîtrise et la compréhension des usages et des outils que les élèves utilisent pour leurs études ou leurs loisirs et qui seront omniprésents dans leur quotidien (Ministère de l'éducation nationale, 2012c). Le caractère transversal des usages numériques est rappelé ainsi que le retard d'équipement dont la France souffre en matière de généralisation des outils technologiques comparativement avec des pays comme la Corée, dont les manuels sont numériques, ou le Canada, où toutes les classes disposent de tableau numérique interactif. Cette observation relance deux problématiques prégnantes sur l'évolution du numérique scolaire, à savoir la concertation avec les collectivités territoriales de rattachement (le département pour les collèges et la région pour les lycées) pour accompagner les pratiques par un degré d'équipement adapté et le niveau de formation des enseignants, pour leur permettre de développer des usages.

Un enjeu central pour la formation de cadres

La formation des enseignants, des chefs d'établissements, des inspecteurs, tant en formation initiale que continue, constitue un enjeu qualifié de « central », ce à quoi nous souscrivons pleinement. La dimension collective du métier est rappelée au travers notamment des travaux collectifs, des échanges de pratiques (Ibid, p.2 et 46). Le rapport pointe également les faiblesses des élèves en matière de compréhension de l'écrit numérique en deçà de la moyenne des autres pays de l'OCDE. Le rôle du collège doit être réaffirmé afin de contribuer pleinement au développement des enfants et adolescents qui lui sont confiés. Pour cela il apparaît nécessaire de trouver une meilleure cohérence et articulation entre les programmes disciplinaires et le socle commun (Dulot et al., 2012, p. 35).

La place de la cyber-citoyenneté dans le quotidien des établissements

L'éducation à la citoyenneté est également évoquée au travers de l'implication des services de Vie Scolaire afin de proposer un climat scolaire apaisé. Cet aspect de Vie Scolaire se traduit au quotidien par la prise en charge et l'accompagnement de la formation au numérique responsable par ces mêmes services en raison de multiples dysfonctionnements et autres cyber-violences. Ces dysfonctionnements et troubles requièrent une lourde gestion au quotidien. La note de vie scolaire permettait une

évaluation et une concertation autour des compétences sociales et civiques développées par les élèves. Bien que le rapport de l'IGEN pointe les limites de la note de vie scolaire auxquelles nous pouvons ajouter son inégalité de traitement sur le territoire et entre les établissements (Gasparini, 2011; Herbeuval, 2007). La nécessité de faire en sorte que les compétences sociales et civiques trouvent leur place au sein du socle commun et au travers de projets citoyens rejoint notre point de vue sur les efforts à poursuivre voire à entreprendre. Les éléments du numérique scolaire sont réaffirmés comme essentiels à la formation citoyenne au même titre que les apprentissages fondamentaux. La réaffirmation de la dimension numérique dans le socle commun est préconisée. Ces actions ne pouvant se concrétiser que si la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement est réalisée et si la dimension numérique entre dans les concours de recrutement (Dulot et al., 2012, p. 49). Le rapport aborde également la rénovation de la gouvernance avec le rappel de l'autonomie des établissements, le nécessaire pilotage académique et du travail partenarial avec les collectivités territoriales et les orientations ministérielles pour en déterminer les principes de fonctionnement¹⁸.

Les éléments de la loi concernent quatre domaines : la formation des enseignants, l'évolution des compétences professionnelles de ceux-ci, une nouvelle organisation de la gouvernance des projets et la place de l'éducation aux médias et au numérique responsable.

Ces quatre domaines nous intéressent tout particulièrement puisque nous souhaitons observer si dans le cadre « naturel » des établissements scolaires cette forme de prescription est efficace.

En 2012, apparition d'un plan « global » pour le numérique

Le programme « Faire entrer l'école dans l'ère du numérique » a été présenté le jeudi 13 décembre 2012 par Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation (Peillon, 2012). Celui-ci rappelle l'adhésion de la communauté éducative en ce qui concerne l'apport du numérique à l'enseignement, que cela concerne l'attractivité des cours et la participation des élèves. Il fait état d'un retard en la matière et d'une nécessité pour l'École de devenir actrice dans l'accompagnement des élèves dans la société

¹⁸Les éléments de synthèse de cette fiche sont consultables sur le lien suivant : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/une-gouvernance-renovee/>

numérique¹⁹. Le plan est compris dans une stratégie globale qui annonce *une formation au et par le numérique pour les enseignants et personnels d'encadrement* ce qui devrait permettre aux élèves de s'insérer dans la société en tant que citoyens et dans la vie professionnelle grâce aux ressources numériques. Une nouvelle gouvernance nationale sera instaurée et un conseil du numérique sera installé dès 2013. La stratégie présentée propose une mise en route dès la rentrée scolaire de 2013 et une feuille de route mène tous les acteurs (professionnels, parents et élèves) jusqu'en 2017. De nombreuses communications se succèdent et permettent aux actions de se mettre en œuvre successivement. A partir du mois de mars 2013, deux mesures en lien avec le numérique sont annoncées : l'entrée du numérique dans les enseignements scolaires et une politique ambitieuse de formation des enseignants aux usages du numérique.

Une nouvelle évolution du socle commun

La première mesure propose d'inscrire dans la loi la place du développement des connaissances, des compétences et de la culture nécessaires à l'exercice de la société dans la société de l'information comme un droit à l'éducation, Cette première mesure est complétée par un projet d'éducation aux médias inscrit dans les programmes d'enseignement afin de développer l'esprit critique vis-à-vis du numérique et de contribuer à des usages autonomes et responsables du numérique ainsi qu'une sensibilisation aux risques liés à l'usage de l'internet.

Une nouvelle mobilisation autour de la formation des enseignants

La seconde mesure qui s'inscrit dans la politique de formation des enseignants aux usages numériques prévoit un dispositif qui toucherait 150 000 enseignants sur deux années. Cette mesure s'appuie à la rentrée 2013 sur la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). La formation de tous les futurs enseignants au C2i2e s'appuierait également sur les plans académiques de formation afin d'atteindre les objectifs affichés. Certification dont Vaillant (2012) retrace les écueils rencontrés lors de sa mise en œuvre comme un cours qui peine à trouver sa place dans le cursus universitaire, voire au sein des universités, dont il pointe les

¹⁹Document de présentation du discours de Vincent Peillon : Faire entrer l'école dans l'ère du numérique – Une envie partagée. Consultable sur le lien :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_decembre/94/7/plannumerique_infographie_236947.pdf

difficultés face aux pratiques numériques des étudiants et aux compétences dont ils disposent. Par contre, il apprécie l'évolution de la relation d'accompagnement que ce dispositif permet de développer entre les moniteurs de C2i et les étudiants au fil des années. La circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013, du 10 avril 2013, rappelle l'importance d'accompagner l'acquisition des compétences numériques, le développement des formations et l'engagement des académies pour coordonner les actions en lien avec la feuille de route du numérique (Ministère de l'éducation nationale, 2013). Cette circulaire instaure, pour les élèves, un socle commun qui s'élargit à la culture et devient le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et annonce une version simplifiée du livret personnel de compétences (qui intègre dans sa version actuelle les éléments de la culture numérique) (DGESCO, 2011). Cette même circulaire propose d'installer un cadre protecteur et citoyen pour les élèves et les personnels entre autres grâce à un climat scolaire serein et à la promotion et l'éducation aux comportements responsables qui constituent un certain fondement pour l'éducation au numérique responsable.

Dans le cadre de l'avancement du programme, un point d'étape est proposé le 10 juin 2013²⁰ et permet l'annonce d'un renouvellement de l'éducation aux médias, à l'information et à l'usage responsable d'internet et des réseaux sociaux, pour former les citoyens de demain. Le cadre qui sera proposé devrait permettre une déclinaison concrète dans chaque discipline et un brevet certifiant d'un usage responsable. Afin d'accompagner au mieux les équipes, un guide pratique de prévention serait adressé aux équipes pédagogiques et aux chefs d'établissement afin de prévenir les situations complexes que l'on rencontre en établissement en lien avec les nouveaux médias.

Le dispositif « collèges connectés »

Lors de ce point d'étape, le dispositif des collèges connectés est présenté. Ce programme concernait une vingtaine de collèges, dans sa phase de lancement, dont la stratégie numérique était considérée comme significative dans les pratiques quotidiennes, disposant d'une connexion de type fibre optique dont l'intégration du numérique dans le projet d'établissement était effective. Le développement des usages des élèves devra s'appuyer sur une pratique effective des élèves de une à

²⁰ Consulter le point d'étape du 10 juin 2013 sur la mis en œuvre de la stratégie numérique http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/36/6/Point-etape-juin2013-strategie_numerique_Dossier_255366.pdf

deux heures par jour en moyenne. L'éligibilité au dispositif « collèges connectés » s'appuie sur la mise en place d'un comité de pilotage afin d'assurer l'intégration du numérique au projet d'établissement dans toutes ses dimensions. D'autre part, cette labellisation nécessite la prise en considération et la valorisation des compétences numériques au travers d'un plan de formation des enseignants.

La création des directions du numérique aux différents niveaux

Au niveau du ministère, le volet numérique trouve un nouvel essor avec la mise en place d'une direction du numérique pour l'éducation (DNE) afin de permettre une certaine synergie entre tous les acteurs du numérique éducatif au niveau du ministère. Les académies se dotent de délégués académiques du numérique éducatif (DANE) afin d'aider au pilotage des projets numériques auprès des recteurs et d'en traduire les orientations nationales dans leur contexte spécifique. Un bouquet de services numériques accompagne ce programme afin d'apporter aux élèves, parents et enseignants des outils permettant le développement de nouveaux usages. La désignation des délégués académiques au numérique marque une volonté affirmée de mettre en œuvre un projet académique en cohérence avec les contextes d'enseignements tout en assurant un rôle de prescripteur en matière de formation « au » et « par » le numérique en collaboration avec tous les partenaires en matière de formation, l'ESPE et les corps d'inspection²¹.

Dans le cadre de nos travaux, nous tentons de mesurer la prise en compte de ce nouveau plan numérique qui tente une forme d'approche complémentaire avec une volonté de pilotage du numérique de façon spécifique, un accompagnement des cadres par des formations mais ne permet de sortir de cette autonomie contrainte dans laquelle se trouvent les chefs d'établissements par rapport aux orientations nationales, les difficultés matérielles qui découlent des politiques territoriales et les incompréhensions, voire les divergences, liées au numérique qui existent entre les acteurs.

3.3. Des ressources pour accompagner et développer les pratiques enseignantes autour de la formation au numérique responsable

²¹ Les missions des Délégués Académiques au Numérique (DANE) sont consultables sur le lien suivant : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81628

Nous nous intéressons au projet de formation au numérique responsable qui constitue une appellation large dans le jargon scolaire. Le terme de numérique responsable se réfère aux usages du numérique, aux outils sur lesquels sont développés ces usages et aux responsabilités inhérentes aux pratiques qui en découlent. Le terme d'« Internet responsable » apparaît au travers du programme DUNE, en 2012, qui propose la mise en place d'un portail Web sur ce thème²². Il s'agit d'un outil dédié à la formation à un usage responsable d'Internet dans les pratiques scolaires. Le rapport lié à la mise en œuvre dudit plan (DUNE) émet une critique assez vive sur le fait que l'outil proposé ne s'adresse pas aux élèves, ni aux parents. Nous relevons une difficulté opérationnelle et conceptuelle autour de l'absence de définition précise de ce qui est attendu derrière ce terme. Nous pouvons tout de même y trouver un intérêt dans la constitution d'un portail d'accès, à destination des professionnels de l'éducation, vers des ressources utilisables dans leurs activités pédagogiques qui proposent des activités très concrètes. Cela permet pour certains enseignants de dépasser la difficulté entourant les représentations professionnelles liées à ce thème qui semble être énoncé comme un allant de soi. La loi d'orientation et de programmation de 2013 propose une nouvelle prise en compte de la formation du cyber-citoyen, la notion de responsabilité numérique est évoquée pour la formation des élèves et dans la perspective de la formation continue des enseignants. Cela offre une certaine continuité entre les différents aspects de la formation citoyenne qui s'inscrit dans le parcours scolaire des élèves et qui par conséquent nécessite de la part des enseignants des éléments de formation, initiale et continue, afin de pouvoir organiser ce type d'actions.

Une extension de la problématique aux formateurs non-enseignants.

Le thème du numérique responsable touche l'établissement scolaire dans son intégralité. Cela demande aux équipes de direction de maîtriser les éléments d'un diagnostic spécifique en dehors des disciplines, en lien avec la vie scolaire de façon à prendre toute la mesure du climat scolaire et son éventuelle dégradation au vu des mésusages liés au numérique. La forme la plus préoccupante se retrouve sous la forme du cyber-harcèlement et des actions de prévention liées aux usages d'Internet (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a). Nous avons pu observer une

²² Le portail de ressource « Internet responsable » est accessible sur le lien : <http://eduscol.education.fr/internet-responsable/> pour un accès général et pour la recherche de ressources pour les professionnels de l'éducation <http://eduscol.education.fr/cid58727/portail-de-ressources-internet-responsable.html>

augmentation significative d'associations qui travaillent autour des risques et de la prévention autour du numérique dont certaines d'entre-elles sont reconnues au travers de partenariat avec le Ministère de l'Education Nationale²³. Cette augmentation du nombre d'acteurs et de partenaires traduit d'abord une prise de conscience du grand public face à cette menace pour les jeunes, cela peut mettre en exergue un besoin de formation pour lequel les formateurs (enseignants et non enseignants) ne sont pas en capacité de faire face ou préfèrent solliciter des partenaires extérieurs à l'établissement de types associatifs ou institutionnels (police, gendarmerie, justice). Les directions académiques sont toutes dotées d'équipes mobiles de sécurité académique qui disposent d'un volet lié au numérique responsable et de spécialistes au sein de l'équipe. Nous aurons l'opportunité dans notre travail d'enquête de mesurer le nombre d'enseignants qui expriment le besoin de se faire aider par des tiers (extérieur, institution et association) pour organiser des activités de prévention. Ce qui traduit une difficulté pour l'institution scolaire quant à présenter tous les enseignants comme impliqués et légitimes sur le thème du numérique responsable et de la formation du cyber-citoyen.

Un lien social et associatif identifié et reconnu

Les sites ministériels proposent de nombreuses ressources en ligne à destination des professionnels, des familles et des élèves. Ces ressources institutionnelles sont parfois administrées par le ministère de l'Education Nationale comme la ressource Eduscol sur l'Internet responsable (<http://eduscol.education.fr/internet-responsable/>), Enseigner avec le numérique (<http://eduscol.education.fr/pid26435/enseigner-avec-le-numerique.html>), le site du CLEMI (<http://www.cleми.org/fr/l-eam-dans-les-programmes/>) ou les ressources proposées sur le réseau CANOPE <http://www.reseau-canope.fr/>, qui est la nouvelle dénomination du réseau de ressources pédagogiques (anciennement appelé Centre National de Documentation Pédagogique C.N.D.P.)

Certains sites sont dédiés à la prévention du cyber harcèlement <http://www.agircontrelharcelementalecole.gouv.fr/quest-ce-que-le-harcelement/le-cyberharcelement/>. Toutes ces ressources contribuent à la diffusion d'informations

²³Liste des associations agréées et reconnues par le ministère de l'Education Nationale <http://www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreees-et-ou-subventionnees-par-l-education-nationale.html>

pour les professionnels et à l'élargissement des publics sensibilisés par ces communications aux usagers (parents et élèves). Des associations proposent également des ressources pour favoriser un travail de prévention et des interventions dans les établissements scolaires afin de développer des projets de prévention comme l'ADEJ (<http://www.adej.org/>), l'association Calysto qui mène son action « Génération Numérique » <http://www.generationnumerique.com> ou encore une association reconnue par le ministère <http://www.e-enfance.org/>

Le site <http://www.internetsanscrainte.fr/> propose des ressources à destination des enseignants et des éducateurs dont nous retrouvons des liens sur de nombreux sites d'établissements, comme la série d'animation Vinz et Lou.

Des initiatives municipales sont à signaler comme « Soyez net sur le net » qui propose des tests et des informations variés sur la e-réputation et les traces laissées au gré des diverses activités sur la toile (<http://ereputation.paris.fr/>).

3.4. Définition retenue

Nous considérons comme définition du projet de formation au numérique responsable dans le cadre du parcours scolaire au collège un projet de formation spécifique qui prévoit de permettre à l'élève de développer son sens critique vis-à-vis des ressources et des outils numériques courants. Par son action concertée, l'Ecole tente d'accompagner les élèves dans les nouveaux usages de l'internet et de permettre l'acquisition d'une certaine maîtrise de l'usage responsable des réseaux et des services numériques. Au-delà des considérations disciplinaires, l'école doit contribuer à l'éducation du cyber-citoyen, au développement de son autonomie et de sa capacité de faire face à sa responsabilité par rapport à ses agissements sur des outils numériques. Lahire (2001) a évoqué la « pédagogie de l'autonomie » que nous pouvons compléter par une analogie sous la forme de la « pédagogie de l'esprit critique » qui s'inscrit dans une logique de formation citoyenne (Ravestein, 2006, p. 13-17).

3.5. Ressources institutionnelles

Nous constatons au travers de nombreux sites institutionnels que le numérique responsable est l'objet de communication sur des sites dédiés ainsi que sur des sites disciplinaires. Cela permet de relayer les prescriptions contenues dans les

programmes et d'autres éléments que l'on peut retrouver dans les lettres de rentrée adressées par les corps d'inspection aux enseignants placés sous leur autorité en matière de formation au numérique. Les professeurs documentalistes disposent d'une ressource (Doc et CDI) très fournie pour « enseigner avec le numérique ». Ce site propose des ressources transversales qui s'adressent à toutes les disciplines (<http://eduscol.education.fr/cdi/ticedu>), ce qui renforce la dimension collective au sein des équipes avec laquelle nous appréhendons la problématique du numérique responsable.

4. Le socle commun de compétences, de connaissance et de culture

Le socle commun de compétence, de connaissance et de culture comme nous le connaissons dans sa forme actuelle est le fruit d'évolutions multiples dont la dernière dénomination date du 11 juillet 2013. Sa mise en œuvre ne s'est pas faite sans difficulté lors des discussions entre les différentes disciplines. Ce socle commun devrait constituer le bagage minimum dont doit disposer chaque élève à la sortie du collège afin de former des hommes et des femmes autonomes, citoyens de la République et professionnels compétents (Raulin, 2008, p. 18). Nous considérons le socle commun comme un élément essentiel dans le cadre de notre objet d'étude. La validation du socle commun se matérialise par la validation du livret personnel de compétences de l'élève (DGESCO, 2011), bien qu'il y ait incohérence entre le livret personnel de compétences, les grilles de référence et le socle commun qui n'aide pas à une certaine clarification de la démarche (Rey, 2012), voire la complexifie considérablement. Cet outil peut, selon nous, permettre autour du numérique de développer une nouvelle forme scolaire qui soit plus dynamique, collaborative, dont la créativité pourrait profiter de la logique d'empowerment qui entoure le numérique éducatif. Cette logique d'empowerment profite d'un aspect attractif et motivant pour les élèves et les enseignants dans la mise en place d'activités pédagogiques sur des supports numériques. Cette démarche propose, avec l'appui du numérique, une nouvelle dimension collective et collaborative au sein des équipes grâce aux situations d'apprentissage qui seront proposées aux élèves afin d'effectuer une évaluation des compétences numériques mobilisées (Jonnaert, 2011b). L'objectif est de pouvoir identifier comment le savoir est approprié puis réinvesti dans des contextes variés autour de tâches complexes, si possible authentiques. La transition numérique

accorde une nouvelle position aux savoirs et nécessite de faire évoluer la forme scolaire afin que les élèves soient acteurs de leur vie dans une société numérique. Une forme scolaire qui valorise l'émergence du questionnement, de nouvelles démarches d'investigation plutôt que celle de la quête de réponses et de savoir. Cette évolution liée au numérique développe à la fois une nouvelle culture et sensibilise aux nouveaux enjeux économiques qui nécessitent une certaine forme de création. Ces perspectives s'appuient sur des pratiques de coopération et une horizontalité des échanges. Ainsi, l'intégration de ces nouveaux enjeux devrait permettre de faire changer l'approche institutionnelle en considération les réels besoins des enseignants pour rompre avec la logique de prescription et d'assignation qui a prévalu jusqu'à présent. Ce changement s'inscrit dans un objectif simple qui consiste à donner une certaine aisance aux enseignants avec l'outil numérique tout en conservant le temps de la relation avec l'élève (Conseil National du Numérique, 2014, p. 6).

4.1. Présentation des objectifs du socle commun des connaissances, des compétences et de culture²⁴.

Les sept compétences qui composent le socle sont de nature transversale. Ces compétences parcourent et dépassent l'ensemble des disciplines scolaires. D'un point de vue plus large, certaines compétences font appel à des éléments du quotidien des établissements qui participent au développement d'une réflexion collective autour de l'évaluation des élèves (Papi, 2012, p. 3). Le socle peut s'intégrer à une démarche de projet, au travail autour des « éducations à » (Audigier, 1999; Fluckiger & Bart, 2012) et permet à tous les personnels qui participent au travail éducatif de pouvoir échanger sur le parcours scolaire de l'élève . Le travail ne se limite plus à la somme des résultats obtenus au sein des différentes disciplines mais peut être l'occasion d'échanges entre les enseignants, les personnels d'éducation, de documentation en donnant à chacun la possibilité de trouver sa place dans le dispositif (Walkowiak & Blanquart, 2013). La logique du socle ne pourra se diffuser au sein des établissements et des équipes qu'après une réflexion sur les pratiques d'évaluation et l'apport des situations d'apprentissage qui mobilisent des tâches complexes bien plus riches au sens des apprentissages (Hazard et al., 2012, p. 38; Jonnaert, 2011a). Nous

²⁴ Dernière appellation, du 11 juillet 2013, du socle commun qui fait l'objet d'une consultation nationale au cours de l'année scolaire 2014-2015.

rejoignons le propos de Jonnaert, introductif à l'ouvrage de Ravesteyn (1999), qui considère la théorie des situations comme une réponse intéressante à la question du développement de l'autonomie de l'élève en bonne intelligence avec des interactions sociales. Selon nous, dans le cadre de la mise en place de la formation citoyenne autour du numérique responsable, l'esprit du socle participe à une démarche collective qui se centre sur l'individualisation du parcours de l'élève.

Nous ne traiterons pas l'ensemble des sept compétences dans le cadre de ce travail mais aborderons trois compétences plus spécifiquement : les compétences numériques (4), les compétences sociales et civiques (6) ainsi que les compétences relatives à l'autonomie et l'initiative (7).

Des difficultés et des incompréhensions

Parmi les nombreuses difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre du socle, nous pouvons retenir le nécessaire développement professionnel des enseignants autour d'un cadre de référence des activités pédagogiques et didactiques, autour des compétences mise en jeu par les élèves. Dans le cadre de l'autonomie offerte aux établissements autour du dispositif de certification des compétences, de nombreuses questions d'ordre pédagogique émergent autour des situations d'enseignements proposées, du degré évolutif que l'on peut rencontrer dans sa mise en œuvre, la déclaration de sa maîtrise et de l'acceptabilité sociale de celle-ci (Jonnaert, 2011b). Certains enseignants pensaient à tort qu'il fallait faire des « séances sur le socle » afin de le valider. Ces séances construites à dessein dénaturaient la cohérence pédagogique et le lien qu'il existe entre la mise en place des programmes, en matière de progression, et les différentes formes d'évaluation proposées. De plus, ces séances sont identifiées comme une surcharge de travail dont l'intérêt premier, voire unique pour certains, serait de répondre à une injonction de validation des compétences. Une fois l'écueil de travail d'élaboration passé, selon un cadre lié aux compétences, il restait à évaluer ces mêmes compétences selon un niveau évolutif sur l'ensemble du collège et les différents niveaux de classe. Le socle, et bien plus largement sa mise en place au sein des établissements a été l'occasion de bousculer et d'interroger l'organisation locale et la capacité du collectif à intégrer cette nouvelle commande institutionnelle. Les compétences découlent directement de l'application, voire de la transposition immédiate d'une partie des programmes disciplinaires, comme le rappelle le rapport conjoint des deux inspections IGEN-IGAENR (Hazard et

al., 2012, p. 33). Nous aborderons au paragraphe 5 ci-dessous) les éléments relatifs aux programmes. Nous ne pouvons pas en dire de même des compétences dites « transversales » sur lesquelles une démarche incitative des corps d'inspection a été utile afin d'observer une implication des équipes enseignantes. Il en est de même pour les travaux d'échange et de concertation qui peuvent être organisés dans l'établissement sous l'impulsion des équipes de direction en place.

Par contre, mais cela ne relève pas d'une démarche d'investigation précise et rigoureuse, il ne nous semble pas au gré des situations observées et des entretiens menés que le travail d'information, d'explicitation et d'accompagnement autour du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ait été effectué auprès des parents d'élèves. Ces éléments nous amènent à dire que l'évaluation par compétence ne semble pas faire partie des éléments de dialogue avec les familles et les élèves alors que cette validation est effectuée par les enseignants dans le cadre du livret personnel de compétences.

4.2. Les différentes compétences.

Nous aborderons parmi les sept compétences, celles qui proposent des éléments saillants de notre questionnement autour du projet de formation au numérique responsable. Notre réflexion porte sur trois compétences qui sont très significatives dans la formation du cyber-citoyen et permettent, voire demandent ou imposent, une nécessaire transversalité dans l'approche des équipes pédagogiques.

Les compétences numériques

La compétence 4 est intitulée « Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ». Cela traduit explicitement le lien avec le numérique éducatif. Cette compétence traduit la mise en place de ce qui apparaît comme la référence du numérique scolaire, à savoir le brevet informatique et internet (B2i) (Ministère de l'éducation nationale, 2011) dont la validation est nécessaire à l'obtention du diplôme national du brevet depuis la session 2008 (Houchot & Robine, 2007) dont le dernier référentiel a été publié en décembre 2011. Nous y considérerons plus spécifiquement ce qui relève du domaine 2 « Adopter une attitude responsable » qui se décompose en quatre items (Connaitre et respecter les règles élémentaires du droit relatif à sa pratique – Protéger sa personne et ses données – Faire preuve d'esprit critique face à

l'information et son traitement – Participer aux travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles). Ce domaine 2 peut être le support de collaboration entre les membres des équipes en raison de la transversalité des compétences et des items qui le constituent (Walkowiak & Blanquart, 2013). Les deux derniers domaines du B2i concernent l'éducation aux médias, le traitement de l'information et son exploitation qui sont des éléments transversaux dans l'éducation au numérique responsable. La mise en place d'un dispositif de validation du B2I a été déployée dans les établissements avant la validation du socle, ce qui peut constituer une expérience pour les établissements scolaires. Ces premières expériences collectives de collaboration et de validation peuvent être teintées de réussite, de crainte et de difficulté pour les équipes en place. Cette compétence questionne la prétendue maîtrise de l'outil numérique par les élèves au quotidien dont l'usage n'est pas sûr et bien trop empirique hors du cadre scolaire. La diffusion des pratiques numériques se faisant de façon par imitation, les élèves n'y opposent aucune critique en matière de droits, d'exercice des libertés et des responsabilités. C'est autour de cette pratique que l'Ecole doit accompagner la formation du futur citoyen.

Les différentes compétences civiques et citoyennes

La compétence 6 relative aux compétences sociales et civiques permet d'envisager l'élaboration d'un parcours civique qui traite des grandes notions de responsabilité individuelle. Ces compétences s'appuient sur une culture humaniste et scientifique qui participe à la formation et contribue à l'exercice d'une libre citoyenneté. Les éléments d'un tel parcours favorisent l'intégration des normes sociales et des règles de civilité. Ils contribuent à favoriser un exercice responsable et réfléchi de la citoyenneté numérique dans un espace virtuel de liberté. La connaissance des principes généraux de droit sur Internet constitue un aspect lié aux savoirs et au contenu d'enseignement qui constitue un biais pour l'engagement de tous les enseignants. Cette difficulté se caractérise en raison de la complexité des éléments législatifs et juridiques pour lesquels les enseignants ressentent un défaut de formation et d'information. Les réseaux sociaux constituent tout un bon support pour l'apprentissage de la vie en société car de nombreuses situations s'y trouvent transposées. Le respect des règles d'usage, de sécurité et d'utilisation de ces espaces permettent de mesurer les conséquences de ses actes. Le projet de formation au numérique intègre généralement l'éducation aux médias et développe une certaine prise de conscience

de la place qu'ils occupent, de leur influence au sein de la société. Tous ces éléments favorisent l'émergence d'une prise de conscience de la part des élèves concernant l'étendue de leurs droits et de leurs devoirs autour du numérique.

La compétence 7 est intitulée « Autonomie et initiative ». Seulement une partie est liée au projet de formation au numérique responsable. Cette compétence participe au développement de la capacité de juger par soi-même et considère la notion d'autonomie autour de la capacité d'adaptation aux évolutions personnelles, professionnelles et sociales nécessaires au futur citoyen.

Toutes ces compétences participent au parcours des élèves. Leur validation a un impact sur leur réussite scolaire et revêt un caractère important pour les élèves et leur famille. Nous ne travaillerons pas directement sur la validation de ces compétences mais nous tenons à relever la place du projet de formation au numérique responsable dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. L'engagement des enseignants dans le projet de formation au numérique responsable, qui constitue le support de notre étude, est une trace de leur implication dans une activité transversale favorable aux collaborations qui peut trouver un élément de son fondement dans les responsabilités professionnelles qui leur incombent par rapport aux élèves qui leur sont confiés.

5. Des programmes disciplinaires et des projets de service

5.1. La place accordée au numérique responsable dans les programmes

Ce paragraphe est à considérer par rapport à la formation au numérique responsable, au projet de formation du cyber-citoyen et à la transversalité de certaines notions. Les programmes disciplinaires sont des éléments de référence pour les familles qui engendrent également une certaine tension dans la pratique enseignante au regard des objectifs de fin de scolarité. Comme Jonnaert (2011a) le souligne, pour le modèle franco-européen (terme emprunté à Jonnaert (Ibid, p. 2)), le curriculum est défini comme l'ensemble des programmes disciplinaires, la superposition des deux est à la fois fréquente et difficilement évitable. La place accordée aux savoirs reste centrale. Ces tensions se retrouvent parfois dans les relations institutionnelles avec les

directions d'établissements, les corps d'inspection et les enseignants. La rationalité des curriculums, la logique et l'esprit d'un curriculum sont chahutés quotidiennement par les différents acteurs de l'école, par ses partenaires et la société civile (Jonnaert, 2011a). Nous préférons, pour aborder la logique du projet de formation au numérique responsable, l'approche nord-américaine qui propose un curriculum qui précède et oriente la mise en œuvre des programmes disciplinaires. Nous aborderons par la suite les éléments liés au référentiel de compétences des enseignants (paragraphe 9.6 ci-dessous page 71) qui sont volontairement dissociés de cette partie pour ne pas créer de confusion entre les parties qui font sens l'une pour l'autre mais ne doivent pas se confondre et se superposer.

Du point de vue exclusivement des programmes, nous pouvons observer que toutes les disciplines, sans exception, sont concernées par la formation au numérique responsable et par la dimension transversale à développer entre les disciplines pour créer du sens dans les situations d'enseignement et du lien entre les disciplines (Drot-Delange, 2012).

Les programmes disciplinaires appliqués actuellement sont publiés dans le BO Spécial N°6 du 28 Août 2008. Ces programmes seront modifiés très prochainement (pour une mise en application à la rentrée 2016), des consultations sont organisées afin de travailler à l'élaboration des nouveaux référentiels. La réécriture conjointe du socle et des programmes était un élément dont la mise en cohérence nécessaire pour les enseignants apparaissait comme une demande forte du terrain dans le rapport sur la mise en œuvre du livret de compétence (Hazard et al., 2012, p. 38)

En ce qui concerne la formation au numérique responsable, nous pouvons trouver des liens dans l'intégralité des disciplines bien que certaines soient plus spécifiquement marquées par la prégnance des outils technologiques. Nous ne disposons pas en France, en l'état actuel des choses, d'agrégation en informatique ni d'enseignement spécifique de l'informatique ou du codage dans l'enseignement secondaire. Ces arguments sont relayés par de nombreux universitaires spécialistes du numérique comme, de façon non exhaustive, Baron, Bruillard et Fluckiger. Les éléments du débat entre les informaticiens et les informaticiens pédagogiques ont déjà été repris par Baron (1994, p. 63-64; 74-77). Ces éléments apparaissent également que dans les préconisations du dernier rapport du Conseil National du Numérique (Conseil National du Numérique, 2014).

Les technologies de l'information et de la communication sont également clairement identifiées dans toutes les disciplines en lien avec des conseils d'activités pédagogiques. Nous relevons, dans la grande majorité des cas, qu'il s'agit d'un apport technologique et que la partie concernant l'usage critique et raisonné des ressources numériques est moins évoquée.

Ces différents éléments, ayant trait au projet de formation du cyber-citoyen apparaissent dans certaines parties du programme, dans les propos introductifs ou dans des paragraphes faisant référence au socle commun de connaissance et de compétence.

5.2. Des centres de documentation et d'information (C.D.I.) aux centres de connaissance et de culture (3C).

La position du centre de documentation et d'information (C.D.I.) a évolué depuis le début des années 90. Son positionnement a été considéré comme central dans les établissements scolaires. Les professeurs documentalistes ont su suivre l'évolution numérique et faire évoluer favorablement les projets documentaires avec les évolutions numériques. Les professeurs documentalistes constituent souvent une ressource dans l'établissement en ce qui concerne les projets numériques et permettent de créer des liens entre les disciplines autour des différents projets. Le projet d'éducation au numérique responsable s'inscrit dans le projet d'éducation aux médias. Cet apprentissage s'inscrit dans un but de formation citoyenne qui développe une lecture critique et distanciée des contenus au travers des différents supports d'information, numérique et autres. La présentation des différentes formes médiatiques constitue une réelle source d'ouverture grâce à une initiation aux différents langages. Ce projet de formation permet le développement des compétences de recherche, de sélection et d'interprétation de l'information qui contribueront à une expression libre et réfléchie des élèves. Cette éducation aux médias traite également des aspects sociétaux, techniques et éthiques liés aux différentes sources d'information et de communication. Tous ces éléments sont mis en œuvre tout au long du collège pour permettre aux élèves, futurs citoyens, une meilleure insertion sociale et professionnelle disposant d'un réel esprit critique. Le centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information (CLEMI) propose un

site internet²⁵ et différentes brochures pour accompagner les enseignants dans cette éducation aux médias qui permettent de faire un lien avec chaque discipline²⁶. La diffusion d'un livret contenant des fiches pour les enseignants du primaire et secondaire constitue une ressource accessible et de qualité (Ministère de l'éducation nationale & CLEMI, 2013).

Le rôle du professeur documentaliste s'inscrit dans une dimension collective et collaborative quotidiennement en raison des activités qu'il met en place avec ses différents collègues dans l'établissement. La culture numérique propre à la toile apporte une culture informationnelle hétéroclite, massive et variée. L'individu doit apprendre à trouver sa place dans ce réseau de communication qui constitue un nouveau lien social (Devauchelle, Platteaux, & Cerisier, 2009). Les « éducations à », au sens large, sont propices à la collaboration grâce au caractère transversal²⁷ des notions comme par exemple la citoyenneté, le développement durable et permettent le développement de la maîtrise des outils de communication. Les professeurs documentalistes ont, comme tous les autres enseignants de collège, une place de choix dans l'accompagnement des travaux des élèves pour l'épreuve d'histoire des arts. Le travail de préparation et de constitution du dossier est un support très intéressant pour l'éducation aux médias et la formation au numérique responsable.

Il nous apparaît important de signaler la perspective d'évolution qui concerne les centres de documentation et d'information. Il s'agit de les faire évoluer vers des centres de connaissance et de culture (appellation 3C). La position et la posture des professeurs documentalistes, ainsi que celle des autres formateurs, évolueraient vers de nouvelles pratiques pédagogiques et d'accompagnement des élèves en raison de la collaboration entre les enseignants et le décloisonnement des enseignements souhaités. L'approche intègre pleinement le numérique, en tant que ressource, et propose naturellement un mode de cohabitation avec les livres, en tant qu'objets. Cette évolution intègre les dernières évolutions technologiques qui favorisent l'accès à la connaissance, aux savoirs et à l'information. Ce mode de fonctionnement a pour objectif de développer des espaces plus conviviaux, propices au développement de l'autonomie, de l'esprit d'initiative des élèves, lieu d'exercice de citoyenneté et de

²⁵ <http://www.cleml.org/fr/>

²⁶ <http://www.cleml.org/fr/centre-de-documentation/l-education-aux-medias/college/>

²⁷ La collaboration avec les autres enseignants et le travail sur des thèmes transversaux font partie des missions des professeurs documentalistes depuis 1986. Consultable sur le site Savoir-CDI <http://www.cndp.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/acces-chronologique-aux-textes-reglementaires/1980-1989/circulaire-n-86-123-du-13-mars-1986.html>

responsabilité (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative, 2012).

L'approche proposée autour des centres de culture correspond pleinement à notre cadre d'étude avec une place accrue accordées au numérique, une évolution dans la posture des enseignants lors des séances d'apprentissage et une collaboration entre les disciplines et les différents formateurs.

D'un point de vue plus global, nous relevons que la certification des professeurs documentalistes, créée en 1989, est récente avec la création du concours de recrutement des professeurs documentalistes. Cette discipline ne bénéficie de la même ancienneté au sein de l'institution scolaire que les autres disciplines qui se fondent sur des savoirs académiques reconnus et stabilisés en tant que tels. Nous pouvons faire une approche similaire pour l'enseignement de la technologie qui reste une « jeune » discipline scolaire, discipline apparue en 1962, dont les évolutions successives passent aussi par la dénomination d'Education Manuelle et Technique, création de l'EMT en début des années 70 pour s'adapter aux évolutions du collège.

5.3. Le service de la « Vie scolaire »

Les missions premières du CPE par rapport au numérique responsable

Comme il est précisé dans la circulaire du 28 octobre 1982 qui définit les missions des conseillers principaux d'éducation, « l'ensemble des responsabilités exercées par la conseillère principale ou le conseiller principal d'éducation se situe dans le cadre général de la "vie scolaire" et peut se définir ainsi : placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective d'épanouissement personnel » ce qui contribue pleinement avec le terme actuel du « mieux vivre ensemble ». Le conseiller principal d'éducation agit en qualité de chef du service de la « Vie Scolaire » (Delahaye, 2012). Il dispose d'une équipe d'assistants d'éducation dont il assure l'animation et la régulation.

Le fonctionnement de la Vie Scolaire mis à mal par les réseaux sociaux

Le projet de Vie Scolaire est l'élément clé de la politique éducative et pédagogique organisée dans l'établissement. Ledit projet doit contribuer par sa mise en œuvre à l'épanouissement des élèves, permettre le bon déroulement de la scolarité et participer à la formation citoyenne des élèves. Il apparaît comme primordial qu'il soit

intégré au projet d'établissement et y trouve sa juste place (Charly, 2010). La place accordée à l'éducation à la citoyenneté a fait sensiblement évoluer le métier de CPE au début des années 90 et a eu une forte influence sur la professionnalisation de ces derniers. Ce projet de formation se traduit par une action quotidienne de prévention des incivilités, des violences et des conduites à risque, notamment par une attention particulière portée sur l'application des règles au travers des mesures de prévention et d'accompagnement²⁸. Le service de la vie scolaire est, selon nous, particulièrement impacté par la problématique de la formation à la citoyenneté numérique du point de vue de la gestion des conflits engendrés par les mésusages numériques et toutes les formes de harcèlements qui peuvent en découler (Catheline, 2012). Le quotidien des établissements scolaires est perturbé par de nombreuses formes de conflits issues des activités des collégiens sur les réseaux sociaux (Salin, 2010). Nous observons que l'aspect formatif recherché, qui se situe souvent dans une approche répressive, s'appuie sur des actions consécutives à un trouble ou face à une situation de crise. Il nous apparaît plus intéressant d'envisager un projet de formation et de prévention lié aux usages du numérique. Des ateliers et clubs sont souvent organisés sur les temps de demi-pension pour contribuer à cette éducation à la citoyenneté mais cela ne s'adresse pas à la totalité des élèves. Cette politique préventive devrait constituer un élément des projets de vie scolaire. La première approche de sensibilisation autour du cyber-harcèlement est très souvent menée par les CPE en lien avec les professeurs d'éducation civique.

Les outils de formation au numérique responsable

Le règlement intérieur et la charte de civilité²⁹ ainsi que des éléments de la charte de la laïcité³⁰ sont des outils fréquemment utilisés pour amener le cyber-harcèlement. De plus, les assistants d'éducation sont dans une position privilégiée pour observer les comportements des élèves. Ils sont généralement en position favorable pour accompagner les dysfonctionnements et autres troubles entre élèves ou les prévenir. L'inscription de l'équipe de vie scolaire, des équipes enseignantes, dans l'aide

²⁸ Une ressource en ligne propose de multiples thèmes de prévention et de formation pour l'établissement et la vie scolaire <http://eduscol.education.fr/pid25862/prevention-de-la-violence-et-jeux-dangereux.html>

²⁹ Le texte modifié relatif aux règlements intérieurs des établissements scolaires date du 1^{er} Aout 2011 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068 et comprend en annexe une charte de civilité du collégien

³⁰ Les éléments relatifs à la charte de la laïcité sont accessibles sur le site du Ministère <http://www.education.gouv.fr/cid73666/charte-de-la-laicite-a-l-ecole.html>

apportée dans la lecture de situations et plus largement scolaires ou extra-scolaires, au regard de concepts issus de la théories du droit, est très formatrice (Pagoni, 2004). En revanche, il est également nécessaire de rappeler aux équipes le caractère d'exemplarité qui leur incombe sur la « toile » au sein des différentes sphères publiques, professionnelles ou privées et la nécessaire distance qu'il convient de conserver avec les élèves particulièrement en ce qui concerne les réseaux sociaux, afin de conserver leur posture d'autorité et de référents.

Quelle évaluation des compétences par les CPE ?

Les conseillers principaux d'éducation participent au développement des compétences sociales et civiques des élèves. Cette validation dépasse largement la sphère du numérique. Il nous apparaît tout à fait légitime qu'ils participent à l'évaluation des compétences du livret personnel de compétences des élèves (Szoc, 2010). La véritable fonction pédagogique de l'activité des C.P.E. semble être faiblement reconnue par tous les enseignants (Barthélémy, 2000) dans l'exercice professionnel courant et trop souvent liée à une activité de type « club ».

Les CPE sont également confrontés à la difficile mise en œuvre de l'action collective qui s'appuie sur une nécessaire culture commune et la collaboration avec les autres enseignants (Cadet, Causse, & Roche, 2007). Le travail quotidien des CPE permet de favoriser les apprentissages autour de la notion du « vivre ensemble ». Ce type de fonctionnement est également lié au type de management développé par les équipes de direction et le contexte d'exercice. Pour reprendre l'expression « la vie scolaire est l'affaire de tous », il apparaît essentiel de développer une culture de travail collectif. Ce travail doit s'appuyer sur des compétences transversales qui dépassent la notion disciplinaire et s'inscrire dans le cadre de l'activité dite normale de chacun. Il ne s'agit pas de délaissier cette collaboration à des lieux plus confidentiels comme le comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC³¹) par exemple.

Lors de la session 2014 du diplôme national du brevet, la note de Vie Scolaire a été supprimée. Cette note sur vingt (dont l'appellation désignée induit la vie scolaire) permettait d'évaluer sur dix points, à parts égales l'assiduité de l'élève et le respect du règlement intérieur, et sur dix points une évaluation de la participation de l'élève à la vie de l'établissement, aux activités organisées ou reconnues par l'établissement et

³¹ Bulletin Officiel n°45 du 7 décembre 2006 : Protection du milieu scolaire. Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) - CIRCULAIRE N°2006-197 DU 30-11-2006
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/45/MENE0602019C.htm>

l'obtention des attestations. Cette note (et plus précisément ce temps d'évaluation concerté qui se traduisait par une note chiffrée dont la moyenne annuelle intervenait dans le contrôle continu du diplôme national du brevet) permettait un échange autour des compétences sociales et civiques des élèves (Gasparini, 2011; Herbeuval, 2007; Lamotte, 2010).

Dans le cadre de notre travail de recherche nous souhaitons discuter de l'engagement des différents formateurs, enseignants ou non, au sein de la communauté scolaire et éducative. Nous voulons voir si, au-delà de la prescription institutionnelle, l'engagement des enseignants est effectif dans la formation du cyber-citoyen.

6. La certification en fin de scolarité obligatoire.

Le diplôme national du brevet, connu pour de nombreux élèves sous l'acronyme DNB ou « Brevet », constitue le diplôme de fin de troisième. Cet élément de certification en fin de scolarité obligatoire (fin de troisième) constitue un élément institutionnel qui impacte les pratiques enseignantes, y compris en ce qui concerne les aspects liés au numérique responsable. Nous pouvons questionner à ce propos l'organisation scolaire et la mise en œuvre de la formation au numérique responsable dans le cadre spécifique de chaque collège. Nous pourrions émettre des remarques et critiques d'un point de vue général mais le fait de ne pas connaître réellement tous les éléments qui ont présidé à la réflexion des équipes en place nous amène à conserver une certaine réserve. En cela nous resterons très prudents car cela constituerait un jugement hâtif et sommaire de situations dont il convient de mesurer toute la complexité. Ainsi nous proposons une approche plus globale de cet élément certificatif qui constitue le premier diplôme. Le cadre national et réglementaire induit des comportements au sein des établissements dont nous ne pouvons pas faire abstraction lorsqu'on aborde la question du parcours scolaire des élèves. La notion ambiguë entretenue entre DNB et le socle commun de connaissances a été relevée par l'institution elle-même (Hazard et al., 2012, p. 43 et 47)

Le diplôme national du brevet constitue l'une des certifications possibles³² en fin de scolarité obligatoire à l'issue de la classe troisième. Actuellement le taux de réussite à

³² Le diplôme national du brevet comporte différentes séries et les élèves de fin de troisième ont la possibilité de présenter aussi le certificat de formation générale lorsqu'ils ont validé le palier 2 du socle commun des connaissances, de compétences et de culture.

cet examen, pour la session 2013, est de 86%³³ pour la série générale et nous pouvons lire actuellement les éléments d'évaluation suivants dans une note d'information de la direction de l'évaluation et de la prospective (Iannone, 2014) qui illustrent le niveau important d'accès à ce diplôme et le rôle de l'évaluation des enseignants de la classe qui est souvent supérieure à l'évaluation obtenue lors des épreuves terminales:

« Toutes séries confondues, 91 % des élèves en classe de troisième qui se présentent au DNB maîtrisent les compétences du socle exigible en fin de collège et nécessaires à l'obtention du diplôme. Toutefois, un élève sur deux obtient moins de 10/20 à l'épreuve finale de mathématiques et quatre élèves sur dix ont moins de la moyenne en français. Les notes attribuées par leurs professeurs au cours de l'année scolaire sont souvent plus élevées » Extrait (Iannone, 2014)

Le diplôme est délivré après délibération d'un jury qui prend en considération les éléments notés du contrôle continu³⁴ (à l'exception de l'histoire-géographie et éducation civique), les notes obtenues lors des quatre épreuves ponctuelles (mathématiques, français, histoire géographie et éducation civique et l'épreuve orale d'histoire des arts) et la validation, par le chef d'établissement d'origine de l'élève, de la validation de la maîtrise des compétences du socle commun au palier 3.

Bien que ce diplôme soit totalement détaché des procédures d'orientation et ne conditionne pas l'accès à la classe de seconde, l'attente sociale de réussite au premier diplôme est grande de la part des élèves et de leur famille. Les membres de l'équipe pédagogique³⁵ sont impliqués dans la validation des compétences du socle commun tout au long de l'année, que cela concerne les compétences numériques qui participent à la quatrième compétence, aux compétences sociales et civiques ainsi qu'à celles liées à l'autonomie et l'initiative. Cette situation d'évaluation place obligatoirement les membres de l'équipe pédagogique devant la difficulté de mise en œuvre des activités de formation au numérique responsable qui s'inscrit dans cette

³³ <http://www.education.gouv.fr/cid59753/diplome-national-du-brevet-session-2013-le-taux-de-reussite-se-stabilise-a-85.html>

³⁴ La session 2014 est marquée par la suppression de la note de vie scolaire (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76463) qui avait été instaurée en 2006 (<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/26/MENE0601604C.htm>) dont nous pouvons lire les éléments d'analyse proposés dans le cadre de sa mise en œuvre au travers de l'autonomie des établissements scolaires (Herbeuval, 2007).

³⁵ Nous entendons ici tous les enseignants de la classe, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation qui participent à l'évaluation et la validation des compétences du socle commun.

démarche transversale d'évaluation. Les enseignants ne souhaitent pas sanctionner négativement les élèves en raison d'une éventuelle non-réalisation de ces actions de formation qui n'appartiennent à aucune discipline de façon curriculaire car chaque établissement propose une mise en œuvre spécifique. La responsabilité de la validation revient certes au chef d'établissement qui traduit un acte de pilotage du projet d'établissement sur lequel nous prendrons le temps de nous positionner, en ce qui concerne la partie liée à la formation au numérique responsable.

Nous considérons que cet élément certificatif (obligation de validation du socle) constitue une injonction paradoxale pour les enseignants qui se voient dans l'obligation de valider certaines compétences alors qu'ils ne sont pas toujours en capacité, voire formés pour organiser les séquences de formation. Cela se traduisant par une responsabilité des enseignants dans le parcours scolaire des élèves par rapport une attente des familles. Cet ensemble d'enjeux complexes peut être source de tensions entre les enseignants avec les élèves ou leur famille et les différents partenaires institutionnels.

Au travers de cette présentation de la question de la formation au numérique responsable dans le fonctionnement actuel du système éducatif français, nous constatons une volonté de pilotage par les institutions nationales qui s'inscrit encore dans une logique de plans nationaux. Cette logique a pourtant démontré ses limites au fil des évolutions de l'enseignement secondaire. Nous en connaissons les lenteurs d'élaboration, de mise en application et les disparités qui s'installent sur le territoire. De plus, l'avantage que constitue la visée équitable et unitaire assignée aux établissements n'assure pas sa fonction vis-à-vis de l'ensemble des citoyens en raison de l'influence des contextes d'application (géographique, sociologique, démographique et autres). Une évolution des marges d'autonomie accordées aux chefs d'établissement pourrait proposer une adaptation plus rapide et mieux adaptée au niveau de pilotage. Il faut dans cette perspective espérer trouver des chefs d'établissement concernés et formés aux différentes problématiques scolaires.

Nous tenterons, par cette recherche, de mettre en évidence les différences de fonctionnement des établissements par rapport à la formation du cyber-citoyen. Cette nouvelle mission confiée à tous les formateurs sans distinction de discipline sonne comme une prescription, voire une injonction paradoxale, pour l'ensemble des professionnels. Nous questionnerons, à l'aide de différents outils, la légitimité que les

formateurs s'accordent dans le domaine de la formation au numérique responsable et l'auto-évaluation qu'ils ont de leur capacité à assurer cette formation.

7. Synthèse : la place du numérique responsable au travers des prescriptions institutionnelles et dans les pratiques enseignantes.

Cette première partie permet de poser le cadre de l'exercice actuel du métier d'enseignant et des différents formateurs. La place accordée au numérique scolaire a évolué en raison de la diffusion des pratiques numériques dans les pratiques sociales. L'intégration des éléments numériques se conçoit, dans le cadre de la formation des futurs citoyens, comme une attente de la société, des familles et des élèves et une nécessité en vue d'une meilleure insertion sociale et professionnelle. Malheureusement, le quotidien des établissements est marqué par les heurts et les malheurs liés aux mésusages numériques.

D'une part, ces éléments donnent une nouvelle forme, et davantage de prégnance aux développements des compétences sociales et civiques des collégiens et d'autre part, la définition même des programmes disciplinaires accorde une réelle place au numérique responsable, renforcé par la transversalité de cet enseignement et le socle commun de connaissance, de compétence et de culture y fait référence. Ce socle devrait constituer un cadre général par rapport à la démarche pédagogique des enseignants, des personnels d'éducation et de documentation, pour la mise en œuvre des programmes et l'exercice des missions de chacun. Nous constatons que le socle et les programmes s'entrechoquent, se superposent aux yeux des enseignants, sans permettre un réel travail collaboratif entre les formateurs et les cadres. Notre volonté de nous interroger sur la place accordée au projet de formation au numérique responsable engage toutes les disciplines et convoque les compétences 4, 6 et 7 du socle. Ces éléments devraient favoriser l'émergence d'un travail collectif et collaboratif au sein des établissements pour favoriser le parcours de formation des collégiens. Il nous semble d'autant plus important d'aborder ces questions d'un point de vue systémique (ou du point de vue de l'organisation) en raison de l'exigence institutionnelle qui découle de la prise en compte de tous ces éléments pour l'obtention du diplôme national du brevet.

8. Les éléments de politique générale au sein des collectivités territoriales

Il nous paraît inutile de repréciser et de développer dans ce paragraphe, les obligations d'entretien et d'équipement qui pèsent sur les collectivités territoriales de rattachement³⁶. Le domaine de l'informatisation des établissements est un domaine important en matière d'enveloppe budgétaire et très complexe en ce qui concerne le déploiement et la mise en œuvre des projets. Le dernier projet mené, issu du programme « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique » et présenté le 10 juin 2013 par Vincent Peillon, traduit la mise en œuvre d'une politique conjointe, Ministère et collectivités territoriales, liée aux développements des usages numériques.

Un nouveau projet entre collectivités territoriales et Ministère

Ce projet des collèges connectés³⁷ a concerné dans sa première tranche vingt-trois collèges répartis sur vingt-deux académies. Ledit projet a été étendu à soixante et douze collèges³⁸ sur vingt-sept académies dans sa seconde tranche, en date 21/11/2014. Les établissements retenus proposent une diversité d'implantation, et ont fait preuve d'une réelle motivation pour le développement des usages numériques dans l'établissement qui disposaient d'une infrastructure performante pour permettre de déployer une telle expérimentation (notamment une connexion internet par fibre optique). Cette opération propose une dotation supplémentaire pour développer des usages numériques enrichis à destination de tous les usagers. Le projet pédagogique numérique est partagé par tous les acteurs et s'inscrit dans une logique de gestion, organisationnelle et communicationnelle. Les éléments de pédagogie sont enrichis grâce au numérique, de nombreux services sont déployés et permettent la mise en réseau d'acteurs et de partenaires. Les projets transversaux sont favorisés par une mobilisation quotidienne du numérique par tous les enseignants et tous les élèves. L'élément le plus significatif au regard de notre travail de recherche reste l'engagement des équipes précisé, dans la présentation du projet des collèges connectés, sous la forme : (« Collèges connectés - Ministère de l'éducation nationale,

³⁶ Les conseils généraux sont les collectivités territoriales en charge de l'entretien et de l'équipement des collèges.

³⁷ Le programme des collèges connectés est accessible sur le site du Ministère à la référence bibliographique l'adresse (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013b)

³⁸ Nous observons que l'un des établissements dans lequel nous avons effectué nos observations de pratiques (méthodologie n°2) a été retenu dans cette seconde phase de l'expérimentation.

de l'enseignement supérieur et de la recherche », 2013; Ministère de l'Education Nationale, 2013b, p. 2)

*« Les collèges connectés : comment ?
Les équipes s'investissent dans l'éducation aux médias, à l'information, aux usages responsables d'Internet. »*

Cette préconisation permettra, très certainement à court terme, d'accéder à des terrains d'étude en ce qui concerne les effets de la sensibilisation autour des usages responsables du numérique.

Des expériences nombreuses, variées et variables

Nous revenons un instant sur les quelques expérimentations liées à des dotations de matériel numérique proposées par certaines collectivités territoriales. Ces précédents projets liés au développement des pratiques numériques étaient dédiés à la réduction de la fracture numérique ainsi que, dans certains cas, à la politique d'allégement des cartables. De nombreuses opérations massives d'équipement et de dons se sont succédées, à différents endroits du territoire national, avec une certaine variabilité en ce qui concerne l'atteinte des objectifs fixés à ces dispositifs. Nous citerons quelques actions entreprises sur la période de 2000 à nos jours qui ont permis la réalisation de travaux universitaires et proposent des projections qui soient utiles pour le développement de notre étude. Khaneboubi (2009a) propose dans son article un panorama de cinq projets départementaux³⁹ de dons (Landes, Bouches du Rhône, Ille-et-Vilaine, Oise et Corrèze) dont les objectifs diffèrent et fait état des degrés divers de réussite. L'objectif politique premier assigné à ces opérations concourt à la réduction de la fracture numérique⁴⁰. Les objectifs à destination des enseignants n'étaient pas toujours clairement identifiés et explicités (Khaneboubi, 2009a). Il apparaît que l'entrée du « développement des usages numériques au sein des collèges » au travers de l'arrivée massive de matériel n'ait pu atteindre les objectifs fixés en matière de développement et de diffusion des pratiques pédagogiques. Les usages développés et déclarés par les enseignants sont souvent « assez banals » (Rinaudo & Poyet, 2009). Le manque de formation des enseignants est avancé

³⁹ Les opérations de don se déroulent au niveau du collège et concerne exclusivement des conseils généraux.

⁴⁰ Ces opérations de dons s'inscrivent, pour certains départements, dans des projets d'équipement et de déploiement qui sont plus globaux. Le fait de réduire l'action de la collectivité à une opération de don serait très réducteur.

comme l'une des raisons possibles de non-usage et de mésusage liés à l'intégration de l'ordinateur dans les pratiques pédagogiques des enseignants aux pratiques numériques. Cela se retrouve dans de multiples études universitaires, au-delà des opérations massives de dons de matériel aux élèves pour lesquels les observations sont plus réduites mais permettent de dégager une tendance au développement des usages de types adolescents (et non liés aux activités du collège). Khaneboubi propose des éléments comparatifs en matière de dispositifs techniques proposés (environnements et suites logicielles) et quelques dispositifs d'accompagnements associés (formations des enseignants et personnels techniques). Les observations liées au déploiement dans l'Oise et les Landes ont confirmé que les enseignants qui utilisent le plus l'ordinateur ne sont pas les plus compétents d'un point de vue des savoir-faire techniques et ne sont pas les plus jeunes mais plutôt ceux qui ont une expérience d'enseignement plus conséquente (Khaneboubi, 2009a).

Un accueil mitigé par les enseignants

Nous considérons comme éléments de réflexion à ce propos que les enseignants les plus jeunes ont d'autres priorités en matière de gestion de classe et que leur style pédagogique n'est pas encore affirmé. Khaneboubi (2009b) retient la théorie de Bourdieu qui considère que les éléments d'actions se fondent, d'un point de vue anthropologique, sur la rencontre des *habitus*. Cadre que nous retiendrons également dans nos fondements méthodologiques lors des observations de pratique au sein de temps de concertation entre pairs qui pourraient être, selon nous, le cadre propice pour favoriser et développer ce type de rencontres. Les éléments issus des travaux de Khaneboubi (2009b) permettent de conclure à une non-influence des variables de genre et de statuts des enseignants dans la fréquence d'intégration des usages numériques aux pratiques enseignantes, tout comme les pratiques culturelles qui ne semblent pas avoir d'impact sur l'intégration des usages numérique en classe.

Un accompagnement des cadres mis en avant

Un élément significatif, pour le travail que nous proposons et selon le modèle théorique que nous développerons, réside dans l'analyse de l'influence du positionnement des cadres intermédiaires vis-à-vis des pratiques liées au numérique. L'image positive que diffuse les corps d'inspection est un facteur corrélé à une meilleure diffusion des usages ainsi que tout le travail qui consiste à intégrer parmi

leurs pairs, au travers de projets, les enseignants ayant le plus développé ces usages. Ces éléments favorisent une socialisation propre et une structuration des pratiques professionnelles des enseignants. L'habitus professionnel semble un facteur déterminant en ce qui concerne le développement des compétences numériques.

Des diversités d'objectifs qui sonnent comme des divergences

Autour de ce dispositif de don, il a été observé la mise en œuvre de politique d'équipements ainsi que des politiques organisationnelles déployées. La réussite dans certains établissements a été plus importante lorsque le projet tient compte des éléments du contexte et des éléments institutionnels sensibles afin de trouver un modus operandi efficient dans le cadre d'une action et synchronisée entre les parties techniques et pédagogiques du dispositif. Les travaux de Rinaudo et Ohana (2009) pointent de façon assez significative la complexité de mise en œuvre dans le quotidien des établissements scolaires. Les chercheurs ont pu observer le décalage entre les intentions des politiques et leur réception dans le contexte scolaire. Cette problématique des pressions, accueillies par les enseignants et les obligations qui en découlent, de la part des différents prescripteurs ministères et collectivités territoriales, avait déjà été observée par Daguet (2009) dans le cadre de l'opération landaise. On peut relever la difficulté pour les enseignants de recevoir une commande technologique qu'ils vivent parfois comme une injonction ne provenant pas de leur autorité de tutelle. Les discours enseignants sont marqués par une certaine résistance au dispositif qu'ils accueillent comme une contrainte. Les plus réticents au dispositif réduisent l'opération Ordi35 au seul don, en occultant toute la réflexion pédagogique qui a été pensée dans le cadre du déploiement. Même les enseignants les plus engagés dans le dispositif ne se privent pas d'émettre de vives critiques qui demeurent toutefois constructives.

La rencontre des politiques s'impose

Pour revenir sur les éléments de pilotage des dispositifs, il apparaît nécessaire au travers de ces travaux que l'accompagnement de la mise en place de ces opérations trouve un accueil plus favorable lorsque les enseignants perçoivent un pilotage organisé autour de la mise en place de nouvelles réflexions pédagogiques. Cela permettrait d'intégrer des contraintes technologiques à la fois individuelle et collective qui trouveraient leur sens dans les pratiques quotidiennes des enseignants (Bertrand

& Metzger, 2009). Les pratiques pédagogiques proposées autour de ce dispositif de don démontrent la prétendue maîtrise des élèves autour du numérique qui ne se retrouve pas au travers des activités pédagogiques proposées par les enseignants. D'autres travaux ont pu mettre en exergue les difficultés rencontrées lorsque l'injonction de mise en œuvre était adressée par le Ministère de l'Education Nationale (Collet, Anselm, Narvor, & Terepa, 2007). Le sujet de l'évolution des pratiques numériques dans l'activité d'enseignement a été traité comme un allant de soi et la notion d'acceptabilité n'a pas été suffisamment abordée lors du déploiement de l'opération « cartable numérique ». Ce type d'opération met également en évidence les difficultés rencontrées par les services engagés dans une telle mise en œuvre ayant trait à l'infrastructure technique (du point de vue matériel et humain) et en ce qui concerne les dispositifs d'accompagnement des personnels dans la démarche (Bertrand & Metzger, 2009). Nous retiendrons de façon significative la place essentielle des enseignants dans un tel projet pour lequel la prétendue « plus-value pédagogique » est mise en avant sans avoir été réellement débattue au regard des objectifs dudit projet et des attentes des institutions vis-à-vis de celui-ci. L'engagement des enseignants, l'implication des équipes de direction et l'accompagnement des corps d'inspection apparaît comme un élément crucial pour favoriser la contextualisation d'un projet issu d'une orientation de politique générale à chaque établissement scolaire. Ces éléments prépondérants à la conduite de projet nécessitent une définition claire et connue de tous les acteurs engagés dans le travail de planification. Ainsi nous espérons et émettons l'hypothèse que le dispositif *collèges connectés* soit construit en tenant compte des expériences précédentes en matière d'actions conjointes menées entre le ministère et les différents départements.

La seconde partie de notre travail de recherche consacrée au travail collaboratif au sein des établissements trouve son terrain d'enquête dans l'académie d'Aix-Marseille (Méthodologie de recherche n°2 : observations de séances de régulation. au paragraphe 0 en page 196, où se déroule l'opération Ordina13 dans le département des Bouches du Rhône. Ce département effectue le don d'un ordinateur portable à tous les élèves de quatrième ainsi qu'une clé USB. La forme initiale proposait un temps d'accès à internet au domicile mais cet aspect du don a été abandonné. Nous avons pu constater que le volet de prévention et de sensibilisation aux usages responsables a été pensé depuis la rentrée 2011 sous la forme d'un livret

d'accompagnement, réalisé par l'ADEJ, remis aux élèves et à leur famille⁴¹ (« Site du Conseil général des Bouches-du-Rhône - Livret don Ordina13 », 2011, p. 13). Cela traduit une prise en considération de notre problématique d'étude dans le cadre de la politique de prévention du Conseil Général des Bouches du Rhône. Ce livret est très accessible pour les élèves et leur famille, il propose des quizz, des rappels juridiques et des liens vers différentes ressources utiles. L'association qui a réalisé cette plaquette propose également des animations pour les jeunes dont le contenu est accessible sur leur site <http://www.adej.org/> autour du thème droit et internet.

9. L'établissement scolaire

Nous ne déclinons pas dans ce paragraphe les éléments statutaires des établissements scolaires (dont l'appellation officielle est E.P.L.E.⁴²) et les éléments liés à l'évolution des formes scolaires du second degré qui nous ont amenés à la forme actuelle, à savoir la mise en place du collège unique et les différents transferts de compétences liés aux lois de décentralisation. Nous concentrerons notre propos sur la dimension systémique que nous accordons à l'établissement scolaire et que nous retrouverons dans notre problématique théorique en page 83.

9.1. Les éléments de pilotage. Autonomie de l'établissement

Le projet d'établissement constitue le support privilégié pour traduire concrètement l'influence des éléments de contexte sur les pratiques pédagogiques et les orientations retenues autour de la politique d'établissement. Le projet d'établissement permet tout au long de son élaboration de faire émerger des éléments prioritaires qui tenteront de guider l'ensemble des actions. Toutes les actions liées à l'éducation à la citoyenneté numérique s'inscrivent dans cette démarche de projet. L'élaboration du projet d'établissement s'inscrit normalement dans l'optique de la déclinaison des priorités académiques. Ces priorités académiques du numérique peuvent se retrouver, par exemple comme nous le voyons pour l'académie d'Aix-Marseille, dans les éléments de la feuille de route du numérique (Académie d'Aix Marseille, 2013b). Le

⁴¹ Consultable sur le lien <https://www.cg13.fr/le-13-en-action/education/les-dispositifs/ordina-13/ordina13-bien-demarrer-sans-deraper/> (« Site du Conseil général des Bouches-du-Rhône. Ordina13 : bien démarrer sans dérapier », 2011)

⁴² E.P.L.E. Etablissement Public Local d'Enseignement : terme qui désigne les établissements scolaires du second degré, régit sous le statut du 30 août 1985. Les collèges sont rattachés aux conseils généraux (collectivité territoriale de rattachement) depuis les lois relatives à la décentralisation.

projet d'établissement peut permettre de mettre en avant les disciplines et les personnels engagés dans cette démarche afin de permettre de fédérer et de créer une adhésion à une culture commune de prévention. Nous sommes dans le paradigme du projet d'établissement qui serait le fruit de la réflexion du chef d'établissement ou de son équipe, voire de quelques individualités choisies, ou dans un autre cas particulier, une superposition d'actions dont le sens d'une politique commune serait absent. De nombreux travaux sur la démarche de diagnostic, de pilotage d'établissement et d'élaboration de projet d'établissement rappellent les quelques précautions d'usages et de formes. Il convient de tenter de les mettre en œuvre afin d'arriver à un projet qui soit le plus en phase avec les éléments de contexte (Boissinot, 2005; Brillaud et al., 2006; Obin & Cros, 2003). Ces différents ouvrages insistent sur la dimension systémique à accorder à l'établissement dans la notion de pilotage par les chefs d'établissement. La dimension préventive de certaines actions, liées au numérique responsable, est parfois laissée au second plan ou n'apparaît que dans certains axes des projets de vie scolaire ou d'éducation aux médias. Le temps d'élaboration du projet d'établissement pourrait se révéler bénéfique pour faire évoluer le regard des différents formateurs comme le fait apparaître le dernier rapport Conseil National du Numérique, (2014, p. 102).

« Que l'initiative prenne sa source dans les établissements. Le projet numérique ou plus exactement son projet d'établissement est local et humain il est riche de hasard et de rencontres ... » (Conseil National du Numérique, 2014, p. 102)

Les travaux d'élaboration du projet d'établissement sont précédés de la réunion du conseil pédagogique de l'établissement qui réunit des enseignants de toutes les disciplines et devrait, de par sa composition, permettre de renforcer la dimension transversale du travail d'éducation à la citoyenneté numérique. Pour parfaire la réflexion d'équipe autour de notre thème de recherche, nous n'omettons pas la « chambre de lancement » que constitue le conseil d'enseignement disciplinaire lorsque celui-ci est exploité dans sa pleine dimension de concertation entre les enseignants d'une même discipline et non comme la plus simple expression de régulation matérielle liée à la discipline (Konidari & Abernot, 2009). Quelques actions spécifiques peuvent toujours exister dans l'esprit des itinéraires de découverte qui, au collège, marquent une incitation à un travail différent des enseignants, plus collectif et interdisciplinaire, comme Barrère (2004) le précise pour les travaux personnels

encadrés au lycée qui s'inscrivent dans une même logique avec un développement de l'autonomie de l'élève favorisé par une démarche plurielle du travail scolaire.

9.2. La place des « éducations à »

Le terme générique des « éducations à » s'est largement développé dans la sphère scolaire. Cela correspond à de nombreuses actions d'éducation dont le but est de répondre aux demandes et préoccupations sociales sur des thèmes qui ne trouvent pas suffisamment d'appuis dans les programmes disciplinaires (Audigier, 2010). Nous trouvons sous cette appellation les éducations à la santé, au développement durable, aux médias et à l'information, à l'orientation ou à la citoyenneté. La mise en place de cette démarche relève davantage de volonté individuelle de quelques enseignants ou personnels d'encadrement. L'objectif de ces « éducations à » est de contribuer au développement de compétences sociales, de contribuer à favoriser les attitudes citoyennes et civiques.

Des projets transversaux et pluridisciplinaires

Ces projets s'inscrivent dans une démarche transversale et interdisciplinaire qui permet de développer l'esprit critique dans un champ spécifique et favorise la mise à distance des savoirs et des connaissances. L'École semble répondre au travers de ce type d'« éducation à » la mission d'émancipation face à l'information et participe à la formation des futurs citoyens responsables capables de comprendre et de réfléchir sur les différentes problématiques de nos sociétés. Ces projets permettent de faire collaborer les disciplines et laissent également un espace à différents personnels de l'établissements comme les personnels de santé (infirmières et médecins), d'orientation (conseiller (e) s d'orientation psychologues) et sociaux (assistant (e) social(e)) qui apportent un autre éclairage lié à l'objet d'étude et un autre regard sur les élèves. Malheureusement, la forme scolaire (emploi du temps, organisation, évaluation, ...) et la structure des programmes ne laissent que peu de place à ce type d'éducation. Les références aux « éducations à » sont limitées à la fois dans les textes d'accompagnement des programmes et dans les rares exemples d'activités au sein des différentes disciplines. Ces « éducations à » devraient permettre de mettre en relation les disciplines, d'établir un trait d'union entre les situations d'apprentissage et les formateurs, car elles n'appartiennent à aucune en particulier. Comme le

soulignaient Fluckiger et Bart (2012) autour du B2i, qui constitue un pan de l'éducation à la citoyenneté numérique, le caractère non disciplinaire pose question autour de l'organisation ou de l'évaluation de ces compétences, ainsi que les confusions qui en découlent. Nous notons également que, de manière contradictoire au niveau institutionnel, les « éducations à » se multiplient et se développent alors qu'aucun horaire institutionnel n'y est affecté. Ainsi, ces pratiques au sein de quelques enseignements ou lors de quelques heures attribuées au gré des initiatives et opportunités locales sont liées aux démarches des enseignants et à l'engagement des équipes de direction. A force de considérer que cette formation appartient à toutes les disciplines, nous constatons que dans beaucoup de cas, elle ne s'inscrit dans l'action effective de peu d'entre elles, voire dans certains domaines, dans aucune. En revanche, nous pouvons nous interroger sur l'influence d'une problématique sociale dans les missions des enseignants et la fragilisation des disciplines scolaires que cela induit.

Quelle place pour la formation du cyber-citoyen ?

Le projet de formation au numérique responsable s'inscrit dans ce type d' « éducation à » la citoyenneté, plus précisément sous sa forme numérique. L'éducation à la cyber-citoyenneté (digital citizenship) permet de présenter les droits et les devoirs de tout citoyen liés aux usages numériques. Ce type d'enseignement permet de faire prendre conscience des risques et dangers liés aux usages du numérique. Nous interrogeons la définition de la citoyenneté numérique proposée par (M. S. Ribble et al., 2004) (ci-dessous) qui s'appuie sur le développement de l'esprit critique, le rappel à la règle (ou la loi) et la compréhension des usages numériques et de leurs enjeux. Les auteurs ont défini une série de neuf éléments distincts qui jalonnent la citoyenneté numérique dans ces usages professionnels, familiaux et personnels.

« Digital citizenship can be defined as the norms of behavior with regard to technology use. As a way of understanding the complexity of digital citizenship and the issues of technology use, abuse, and misuse, we have identified nine general areas of behavior that make up digital citizenship. »

Les neuf éléments (Etiquette, Communication, Education, Access, Commerce, Responsibility, Rights, Safety and Security (Self-protection) semblent raisonnablement permettre une évaluation du degré de maîtrise de la citoyenneté numérique (ou DCS

Digital Citizenship dans l'article) au regard des travaux menés par Isman et Canan Gurgoren (2014) qui ont appuyé la pertinence des éléments. Ribble (2014) propose dans le prolongement des précédents travaux, les éléments d'un programme d'enseignement à envisager pour donner les bases de la citoyenneté numérique aux élèves afin qu'ils se construisent et développent ces pratiques au gré de leurs usages quotidiens, mais cet ensemble reste très prescriptif. Cette projection se construit autour de nombreuses propositions d'applications en classe qui relèvent de différentes disciplines scolaires (Pagoni & Tutiaux-Guillon, 2012). Ribble relève également le caractère vicariant accordé à l'exemplarité des adultes auprès des jeunes en ce qui concerne les usages responsables. Lacombed (2013) évoque les nouveaux enjeux de la citoyenneté numérique en prenant le contre-pied des débats alarmistes qui fustigent le déploiement du numérique. Il soutient les démarches éducatives qui prônent la maîtrise de ces nouveaux outils et la connaissance des risques sous-jacents. Il inscrit sa démarche dans un esprit d'apprentissage tout au long de la vie dont l'initiation serait élaborée sur un schéma du type « apprendre à apprendre ». Cette Ecole proposerait une organisation plus coopérative solidaire et créative autour du numérique en développant une démarche de questionnement plutôt que de la recherche de solutions existantes (Conseil National du Numérique, 2014). L'esprit de la formation à la citoyenneté numérique s'inscrit dans la logique des éléments déjà évoqués par Audigier, (2007) lorsqu'il parlait alors d'éducation à la citoyenneté. Il fondait son propos sur les mêmes influences des attentes sociales et la contradiction, toujours existante, de la contrainte issue de la forme scolaire d'un point de vue structurel, formel et disciplinaire (Vincent, Lahire, & Thin, 1994). Le projet de formation au numérique responsable devrait permettre de donner un sens plus large à la notion de connaissance et d'apprentissage ainsi que de favoriser l'affirmation de la complémentarité des disciplines scolaires.

L'amélioration de la perception du concept de « Vivre ensemble »

Cette extension numérique de la notion de citoyenneté est davantage une évolution sociétale que l'émergence d'une nouvelle notion. Cette connaissance des enjeux du numérique se définit comme la maîtrise essentielle des outils indispensables aux citoyens du 21^{ème} siècle. L'entrée la plus souvent utilisée, dans le cadre scolaire français, reste l'impact et l'influence du numérique sur la notion du « vivre ensemble ». Son impact sur les attitudes et les comportements nous renvoie vers des

problématiques de vie scolaire dont certains enseignants ont toujours du mal à s'emparer alors que les approches transversales sont fortement recommandées (Audigier, 2007) et le sens de la culture commune s'en trouve ainsi renforcé par un minimum d'accord dans les pratiques collectives (Fernandez G., 2012a; Tardif, 2007, p. 176).

La place d'Internet dans les pratiques scolaires

L'utilisation d'Internet est répandue dans les pratiques pédagogiques enseignantes avec diverses postures et approches (Ladage & Ravestain, 2013; Ravestain, Ladage, & Johsua, 2007). La prise en considération de la culture numérique extra-scolaire est remise en cause, voire rejetée, par les enseignants. La difficulté éprouvée par les élèves d'analyser, d'interpréter leur pratique numérique courante semble au cœur de la réflexion sur leur place au sein des enseignements. Par contre, nous pensons que le questionnement éducatif et professionnel sur les mésusages des jeunes reste une source pertinente dans une démarche de formation du cyber-citoyen et de contribution au développement de l'esprit critique et du libre arbitre de ceux-ci. Notre positionnement est fondé sur la théorie des situations qui s'inscrit dans une action de prévention et de formation.

Nous questionnerons dans notre première partie l'engagement des différentes disciplines dans la formation à la citoyenneté numérique. Il nous semble évident que les conseillers d'éducation, les professeurs documentalistes, les enseignants d'éducation civique seront principalement impliqués dans cette formation. Par contre, nous pensons que toutes les disciplines sont à même d'y contribuer de façon à mettre en œuvre des orientations des programmes disciplinaires qui s'inscriraient dans le sens des apprentissages sociaux voulus par le socle commun, certainement au prix de quelques transpositions didactiques, voire de pertinentes et inventives catachrèses (Ravestain, 2010), afin d'accéder aux compétences souhaitées.

Les récents attentats du 7 janvier perpétrés en France ont relancé le débat autour de la place centrale des valeurs attachées au service public d'Éducation. Ce travail essentiel d'éducation peut trouver au travers du numérique un excellent support. Un tel contexte renforce la nécessité de développer l'esprit critique des élèves et d'éduquer aux médias (Drot-Delange, 2012). Le numérique et le projet de formation au numérique responsable constituent des éléments favorables à la mise en œuvre d'actions liées à la laïcité, la liberté d'opinion et la critique de l'information. Aujourd'hui,

l'afflux d'informations par des sources numériques est important et il apparaît crucial d'éduquer sur la nature des informations reçues, de donner à tous une instruction et un niveau de réflexion nécessaires pour lutter contre toute forme d'obscurantisme. Pour les enseignants et les formateurs, cela renvoie également au référentiel de compétences des agents du service public (paragraphe 9.6) et des missions confiées auprès de notre jeunesse.

9.3. La formation au numérique responsable dans les instances de concertation

Le projet de formation au numérique responsable devrait trouver sa place dans les différentes équipes de l'établissement. La transversalité de la notion a été présentée dans la partie liée aux programmes. Ainsi les instances de concertation restent un lieu privilégié de réflexion autour de cette notion. La place qui lui sera accordée et le pilotage mis en œuvre par les équipes de direction sont des éléments significatifs quant à la prépondérance du sujet en lien avec le dynamisme que l'on peut trouver dans certaines instances (Bertrand & Metzger, 2009, p. 181). Chaque équipe disciplinaire dispose au sein des conseils d'enseignement d'un temps de concertation utile pour mesurer l'influence, le rôle et de l'impact de la notion sur leurs pratiques. La possibilité de co-construire des activités est parfois utilisée. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les conseils d'enseignement sont aussi des instants favorables à l'émergence de programmes communs d'actions menées sur un niveau de classe. La mise en place du conseil pédagogique a permis de trouver un nouvel espace d'échanges entre les disciplines. Ce temps de concertation et d'échanges entre les disciplines ainsi qu'entre les professeurs principaux de différents niveaux permet de travailler sur la partie pédagogique du projet d'établissement (Matringe, 2005). Nous évoquerons également une instance qui intègre dans sa composition des élèves et des parents d'élèves, à savoir le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (C.E.S.C.), comme un temps d'échanges et d'analyse des situations à privilégier selon les contextes d'exercice afin de prévenir les risques liés aux pratiques numériques (Horard, 2010). Dans de nombreuses situations sensibles en relation avec la citoyenneté numérique, les échanges de points de vue sont riches et formateurs pour tous car les représentations sociales sont importantes entre les diverses personnes. Nous regardons avec bienveillance et intérêt toutes les expérimentations

des conseils de la vie collégienne qui se sont multipliées sur l'ensemble du territoire national en prenant pour modèle le conseil de la vie lycéenne qui contribue dans certains cas à accorder une juste place aux pratiques sociales liées au numérique, échanger sur le thème et assurer une démarche de prévention et d'accompagnement dans le cas des situations délicates.

9.4. Le rôle des chefs d'établissement face à l'autonomie et l'engagement du pilotage des projets.

Il nous semble nécessaire en ouverture de cette courte partie de préciser que celle-ci concerne mon activité professionnelle. Nous nous efforcerons de conserver un regard objectif sur le métier en général afin de ne pas obérer notre posture de chercheur par une vision personnelle de « faire le métier ».

Une évolution des responsabilités liées au numérique

L'évolution de la fonction a nécessairement imposé un changement de posture des chefs d'établissement vis-à-vis du numérique. Même si différentes formes d'organisation sont encore possibles, il n'est plus concevable de ne pas s'en préoccuper. La solution d'évitement du numérique scolaire pour les personnels de direction n'en est plus une car, aujourd'hui, le numérique s'impose à l'organisation et toute forme d'évitement augmente la notion de contrainte. Il nous semble préférable d'agir et d'anticiper plutôt que de subir une telle situation.

La position du chef d'établissement face au projet de formation au numérique responsable est caractérisée par une approche systémique de l'organisation scolaire. La notion de pilotage de ce projet sera identique, si cela est souhaité, aux autres formes de projets variés qui viennent constituer le projet d'établissement. Nombreux sont les chefs d'établissements qui déclarent avoir comme source de motivation, à l'entrée dans le métier (Barrère, 2006b, p. 65), de vouloir faire évoluer leur établissement. Ils rencontrent de réelles difficultés à disposer d'un temps de réflexion et d'analyse suffisants pour une mise en œuvre plus facile, concertée et déconnectée de toute urgence, voire précipitation. Les directives institutionnelles ne tiennent pas compte des contraintes temporelles et organisationnelles rencontrées quotidiennement par les personnels de direction (Ducros, 2013). Certains écrits institutionnels des inspections conjointes évoquaient déjà en 2008 la nécessité de

refonder la politique de développement des TICE et le rôle des personnels de direction y est spécifiquement évoqué. Le qualificatif de quatrième dimension accordé au TICE en renforce la prégnance (Inspection Générale de l'Education Nationale & Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale, 2008)

Les responsabilités dans la mise en œuvre des actions renvoient bien évidemment au bon déroulement des *curricula* au sein des différentes disciplines. Cette action collective a pour but d'en faciliter les usages, les apprentissages et d'améliorer les acquis visés par les programmes d'enseignement. Cet ensemble devrait permettre l'acquisition et le développement de compétences nécessaires pour une utilisation autonome, responsable et efficace des TIC. Cette responsabilité est transférée progressivement aux collectifs qui agissent au sein des différents conseils d'enseignement et autres commissions de concertation (Letor & Garant, 2014, p. 16) ainsi que dans la validation des B2i et compétences 4,6 et 7 du socle (Ducros, 2013) Nous savons que les choix opérés par les équipes ne sont pas neutres pour la réussite des élèves. Ainsi, le rapport des inspections préconise l'organisation de la concertation pour couvrir l'intégralité des compétences du B2i en sollicitant plusieurs disciplines, plusieurs enseignants et niveaux de classes (Inspection Générale de l'Education Nationale & Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale, 2008, p. 145).

Le rôle pédagogique du chef d'établissement, difficilement reconnu par certaines équipes (Barrère, 2006a), est également très limité par l'organisation matérielle qui résulte des affectations de moyens alloués (Dotation Globale Horaire par exemple). Les établissements dits « favorisés » sont contraints de fonctionner avec une autonomie plus réduite et rencontrent des difficultés à faire évoluer les choses qui sont plus poussives car la notion d'urgence du projet ne fait pas sens de façon évidente. Des pratiques et des habitus d'alerte sont souvent dissimulés dans des pratiques sociales insidieuses et pourtant largement répandus des élèves.

La démarche systémique permet, selon nous, d'augmenter l'efficacité des actions pédagogiques liées au numérique responsable en tenant compte de l'apport de chaque élément du système (l'établissement) et des relations entre ces membres afin de s'organiser et de s'autoréguler.

L'autonomie accordée aux établissements dans le cadre des projets d'établissements permet également de décliner localement des grandes orientations nationales et académiques. Ces orientations aident à l'élaboration des projets annuels de

performance de l'établissement (PAPeT) et contrats d'objectifs (C.O.) (Ducros, 2013; Inspection Générale de l'Education Nationale & Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale, 2008, p. 43). La logique de professionnalisation du personnel d'encadrement s'inscrit dans un développement de l'autonomie mais contrebalancé par une responsabilisation de celui-ci par rapport aux résultats obtenus (Pelletier, 2010, p. 32). Les différents plans d'actions liés spécifiquement au numérique, le travail autour de l'amélioration de la notion de « Vivre ensemble » et le climat scolaire sont des domaines dans lesquels la place de la formation des cyber-citoyens trouve toute sa place. Nous rappelons l'évolution du lien avec la collectivité territoriale dans l'élaboration du contrat d'objectif. Ainsi, cet ensemble d'actions permet au personnel de direction de jouer un rôle de contributeur et d'acteur dans la mise en place de politiques locales (Barrère, 2006b, p. 21;56).

Nous ne pouvons que convenir de l'évolution des différentes facettes du métier de personnels de direction mais le terme de « manager » employé par Barrère (2006b) est fortement teinté d'une dimension entrepreneuriale dérangeante qui demanderait une autre étude, voire une autre thèse.

Le leadership, l'engagement du chef d'établissement, et plus largement de l'équipe de direction, sont des éléments significatifs pour la réussite de nombreuses actions liées au numérique. Tout d'abord car ils ont la capacité et certaines compétences, au moins fonctionnelles, de travailler sur les points de blocage, dits sensibles, des projets. La pédagogie de projet est un rouage essentiel dans le travail d'élaboration des projets d'établissements car elle apporte un aspect très positif à la réflexion (Reverdy, 2013). Ce type de démarche nécessite d'octroyer certaines délégations aux équipes qui illustrent une forme de leadership distribué. Ce qui amène et incite le collectif à s'interroger sur la démarche de projet, permet de convaincre et de susciter l'adhésion des équipes (Progin Romanato & Gather-Thurler, 2012, p. 52). Les chefs d'établissement doivent se placer en retrait et peuvent favoriser une démarche participative, pour laisser place aux propositions des enseignants et des équipes afin de profiter des ressources disponibles de manière adaptée et pertinente (Barrère, 2006b, p. 111)

L'organisation et la prise de décision (Barrère, 2006b, p. 57) constituent le cœur de l'activité quotidienne des personnels de direction. Les travaux inter- et pluri-disciplinaires sont de très bons vecteurs de collaboration, connus et appréciés des équipes enseignantes, tels que les itinéraires de découverte (IDD) qui favorisent un

dialogue et des temps d'échanges dans un espace pédagogique intermédiaire (Barrère, 2006a). Ces éléments de pilotage, nécessaires à la démarche de projet, éprouvent les compétences professionnelles des personnels de direction dans ce qui relève d'une forme de leadership pédagogique. Malgré cette volonté de développer le travail collaboratif, le travail enseignant reste encore trop souvent limité par la forme cellulaire liée à la structure de la classe et contraint par certains cloisonnements disciplinaires (Barrère, 2006a; Ducros, 2013 cite Tardif & Lessard, 1999). La posture bienveillante des personnels de direction est un incontournable pour construire les conditions favorables au développement des usages (Bertrand & Metzger, 2009). Ce travail collectif demande d'aménager des temps de travail et de discussion, ce qui entretient des paradoxes de nature organisationnelle avec les professeurs et la hiérarchie (Progin Romanato & Gather-Thurler, 2012, p. 31). Au travers de ce type de démarche, le personnel de direction s'engage dans une démarche de « co-construction » des identités professionnelles pour lui-même ainsi que pour l'ensemble des membres de la cité (au sens grec) éducative (Pelletier, 2010, p. 37).

Les dernières évolutions liées aux fonctions spécifiques apparaissent dans les établissements en lien avec le développement des usages numériques. La responsabilité des personnels de direction se joue au travers des délégations données, des missions confiées, du suivi du bon déroulement des actions et des atteintes des objectifs conjointement définis. Cette responsabilité s'accroît à l'horizon de la rentrée scolaire 2015 et l'attribution d'indemnités pour mission particulière (IMP)⁴³ adossées à des lettres de mission présentées en conseil d'administration.

Le travail du chef d'établissement (et plus largement celui des équipes de direction) a un impact significatif sur la réussite des projets d'éducation à la citoyenneté numérique. Nous travaillerons cet aspect au travers de la deuxième partie de la méthodologie de recherche.

9.5. Emergence de nouvelles fonctions et nouvelles instances

Le développement du numérique éducatif a été accompagné par la définition de nouvelles instances de concertation. Dans un premier temps, certains établissements

⁴³ Nous citons les IMP liées au numérique mais cette démarche d'élaboration concerne l'ensemble des missions spécifiques que l'on retrouve en établissement.

La mise en place des indemnités pour missions particulières sera effective à la rentrée 2015. Bulletin officiel n°18 du 30 Avril 2015. **Modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP)**. Application du décret n° 2015-475 du 27 avril 2015. Circulaire n° 2015-058 du 29-4-2015 (NOR [MENH1506032C](#))

ont installé des comités TICE ou de pilotage du numérique. La forme et le nombre de membres sont variables selon les établissements. Mais l'esprit qui accompagne cette démarche, est un esprit de concertation et d'implication des différentes disciplines et des différents acteurs. Nous constaterons au travers du recueil (Méthodologie de recherche n°1 : questionnaire en ligne sur les usages numériques. de données que l'installation (et le fonctionnement) des comités TICE ou de pilotage est répandue. De nouvelles fonctions sont apparues, depuis 2008, pour permettre un meilleur accompagnement des chefs d'établissements et des équipes. La désignation des correspondants numériques, leur rôle et les attributions peuvent être précisés selon le contexte. Cette première mission, qui porte sur un accompagnement technique, est complétée par la fonction de référent numérique. Celui-ci prend en charge la partie d'accompagnement et de développement des pratiques des enseignants et recherche d'outils pédagogiques, très généralement organisée sous la forme d'une veille technologique. A partir de la rentrée 2015, ces missions liées au numérique seront rémunérées sous la forme d'indemnités pour missions particulières.

9.6. Le référentiel professionnel des enseignants, des professeurs documentalistes et des conseillers principaux d'éducation.

Notre travail de recherche est centré sur l'activité des enseignants menée autour du projet de formation au numérique responsable et de la formation des cyber-citoyens. Le développement des compétences professionnelles s'appuie actuellement sur le référentiel de compétences des enseignants publié au bulletin officiel du 25 juillet 2013⁴⁴.

Un retour chronologique nous permet d'évoquer la précédente version du référentiel de juillet 2010, qui définissait les dix compétences à acquérir par les professeurs, les professeurs documentalistes et conseillers principaux pour l'exercice de leur métier⁴⁵. Ce texte précisait une évaluation des compétences au moment de la titularisation qui ne s'appliquait donc pas pour les enseignants déjà titulaires et en poste de façon rétroactive.

⁴⁴ Référentiel actuel des métiers de l'enseignement : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>

⁴⁵ Dix compétences nécessaires pour l'exercice du métier : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Actuellement, la certification des compétences numériques des enseignants est attestée par la validation du C2i2e qui définit le référentiel informatique et internet de niveau 2 « enseignant »⁴⁶ (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2011). Ce référentiel « numérique » se compose de deux types de compétences. Les compétences générales liées à l'exercice du métier dans un premier temps qui illustrent la prégnance de la maîtrise technique des outils numériques et de la connaissance des responsabilités professionnelles dans le cadre du système éducatif. Dans un second temps, les compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans la pratique d'enseignement qui font ressortir les différents aspects collectifs liés au développement des TICE dans les pratiques enseignantes. Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont chargées d'en assurer la validation (Papi, 2012) bien que certains travaux pointent le faible engagement dans les pratiques collaboratives au sein des dispositifs de formation initiale (Loisy, 2009; Netto, 2011, p. 30-31).

Les éléments reportés dans le Tableau 1 : Répartition par type de compétences dans les référentiels de 2010 et 2013 ; Tableau 174) constituent un recueil extrait du référentiel lié aux compétences numériques, à la dimension collective du métier et à la formation à la citoyenneté numérique. Notons que le C2i2e est intégré au référentiel dans sa compétence 8. Le référentiel du C2i2e privilégie l'entrée de la validation des élèves sans mettre cela en perspective avec les apprentissages des élèves au travers du B2i et le développement des usages liés au numérique (Loisy, 2009, p. 155).

Nous avons comparé les référentiels de 2010 et de 2013 et repéré les compétences caractéristiques par rapport à notre travail. Les éléments relatifs à la maîtrise des outils numériques sont appréhendés sous deux aspects : la maîtrise des outils d'usage pour l'enseignement et la maîtrise des outils nécessaires au développement des compétences numériques des élèves. Les compétences liées à la formation citoyenne, civique et au développement de l'esprit critique sont davantage cités dans l'actuel référentiel. Les compétences qui s'attachent à la connaissance des autres disciplines, leur prise en compte et la transversalité sont également renforcées. Les compétences liées à la formation continue des personnels sont citées dans les deux référentiels avec une même proportion. Les éléments en relation avec les échanges

⁴⁶ Création du Certificat Informatique et Internet de l'enseignement supérieur niveau 2 « enseignant » <http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html>

de pratique entre pairs et la capacité à se former en établissement apparaissent dans ce dernier type de compétence.

La forme du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 25 juillet 2013, ne permet pas une lecture aussi aisée. Ainsi, il est rédigé sous la forme de quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation, suivis de trois parties différenciées entre les professeurs, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation. Nous relevons une différence significative avec le précédent texte en précisant que :

« Celles-ci (les compétences) s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. ».

Cette disposition positionne favorablement la formation continue des enseignants et l'établissement comme lieu de formation des enseignants contrairement au texte de 2010 qui définissait une évaluation des dix compétences uniquement lors de la titularisation.

Dans le texte actuellement en vigueur, le haut conseil de l'Education relève que la compétence « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice du métier » devrait apparaître dans la partie consacrée au référentiel commun et concerner tous les membres de la communauté éducative. Cette remarque s'inscrit dans l'optique de la refondation de l'Ecole qui met l'accent sur la révolution numérique (Haut Conseil de l'Education, 2013). En revanche, le haut conseil de l'Education observe positivement la dissociation entre les référentiels pour les enseignants, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation. Ce texte ne se décline pas selon la forme compétences / connaissances / capacités et attitudes. Les compétences sont suivies d'items qui en détaillent les composantes et précisent le champ. Nous pouvons tout de même constater une réelle place pour le numérique éducatif, la formation cyber-citoyen et travail collectif. La notion d'usage responsable du numérique y apparait de façon explicite. Nous retrouvons dans le référentiel de

2013⁴⁷, dans le même esprit que le précédent référentiel de 2010⁴⁸ qui se présentait sous la forme d'une définition des dix compétences professionnelles, des éléments détaillés liés aux compétences relatives à la maîtrise des outils numériques pour enseigner avec et autour du numérique, de nombreux aspects relatifs à la transversalité des notions, au travail collectif ainsi que les compétences relatives à la formation citoyenne.

Compétences professionnelles des enseignants		
	Référentiel de 2010	Référentiel de 2013
Outils TICE -enseignants	8	9-D1
Formation TICE des élèves	7	C1
Formation citoyenne et civique / esprit critique	1-5	1-P1-P4-C2- C3-C6
Travail collectif et collaboratif. Notion de projet	3-4-9	5-6-10-D3-C4
Formation individuelle et collective	10	14

Tableau 1 : Répartition par type de compétences dans les référentiels de 2010 et 2013

A la lumière des différents éléments présentés, nous pouvons constater que les éléments liés à la formation du cyber-citoyen et l'élaboration d'une réelle culture numérique constituent un part non négligeable des référentiels professionnels des différents formateurs. Nous observerons dans la première partie de notre méthodologie de recherche les différences d'engagement selon les corps d'appartenance (personnels enseignant, d'éducation et de documentation) et les disciplines enseignées. Cette situation peut se dépasser avec un engagement dans une réelle démarche de projet autour de l'amélioration du « vivre ensemble » et de la place de la formation des futurs citoyens. Mais ces éléments sont liés à des questions de personnes et des effets de contexte.

9.7. Le développement des outils numériques professionnels.

⁴⁷ Bulletin officiel du 25 juillet 2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ; arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 (NOR [MENE1315928A](#))

⁴⁸ Bulletin officiel du 22 juillet 2010 : Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010 (NOR [MENH1012598A](#))

9.7.1. Des compétences numériques professionnelles en constante augmentation

La sphère numérique qui nous intéresse a évolué dans la sphère sociale mais également dans la sphère professionnelle.

Nous considérerons, sous l'appellation de « sphère numérique », tous les outils et les applications numériques qui génèrent des usages spécifiques. Cette évolution de la sphère numérique correspond à l'expansion dans la pratique courante et quotidienne de nombreuses applications numériques pour accéder à de nouveaux services ainsi que pour utiliser d'une manière nouvelle et évolutive des services qui ont été médiatisés par des supports numériques.

Il nous semble que les sphères professionnelle et sociale, dans lesquelles se trouve la dimension personnelle et identitaire, ne doivent pas entretenir une trop forte proximité. Mais il est vrai que le développement de la dimension numérique peut être propice à un rapprochement, voire à une confusion des genres. Cette distinction doit être perçue et comprise par les professionnels (enseignants ou non) afin de s'appropriier tous ces éléments et de pouvoir former les élèves sur ce thème. C'est d'ailleurs en ce sens que l'éducation au numérique responsable nous paraît essentielle pour tous, et *a fortiori* pour les futurs citoyens.

Depuis une dizaine d'année, les outils professionnels des enseignants sont sous un format numérique. Le dossier administratif des enseignants est accessible en ligne au travers de l'application I-prof à partir d'un identifiant professionnel. Ce site de gestion est utilisé pour toutes les opérations de notations, de promotions et de mutations. Ce même identifiant professionnel permet d'accéder à la messagerie professionnelle des enseignants. Cette messagerie professionnelle a permis de participer à la première approche en matière d'évolution professionnelle liée à la dimension juridique des outils numériques. Il est fortement recommandé d'utiliser cette adresse professionnelle pour toutes les communications liées à l'activité professionnelle. D'une part sa structure prénom.nom@ac-académie.fr garantit une appartenance à l'institution et marque symboliquement l'action professionnelle. De nombreux établissements et inspecteurs ne communiquent plus en dehors des adresses dites « académiques ». En matière de droits, les fonctionnaires disposent d'un appui juridique par les services rectoraux en cas de problèmes majeurs. Les outils liés à la vie quotidienne des établissements

comme les cahiers de textes⁴⁹, le suivi des notes et la gestion des bulletins scolaires sont informatisés. Ces ressources sont accessibles depuis le domicile des personnels et consultables par les parents d'élèves et les élèves, ce qui facilite le suivi de la scolarité. Les logiciels de « Vie scolaire » pour effectuer les appels pour les enseignants et assurer le contrôle des présences par la vie scolaire sont également effectués en ligne. Toutes ces évolutions ne se sont pas faites sans difficultés en raison des différents niveaux d'équipement des établissements, des formations à effectuer pour tous les types de personnels. Le développement des pratiques numériques a, dans le cadre d'un texte de référence de 2004⁵⁰, mis en place des procédures pour sécuriser les usages d'internet dans le cadre pédagogique. Cela comprend des mesures de filtrage pour les visites de sites internet depuis les établissements scolaires, avec la constitution d'une liste noire des sites interdits. Une mesure indispensable a été la création d'une chaîne d'alerte pour signaler les dangers et abus.

« Une chaîne d'alerte a ainsi été définie permettant d'engager les mesures adaptées dans les meilleurs délais et d'assurer la circulation de l'information utile afin de maintenir un niveau de protection optimal. »

Par exemple, dans l'académie d'Aix-Marseille celle-ci est accessible depuis le lien <https://oasi.ac-aix-marseille.fr/chaine-dalerte/> et bénéficie d'un accès public ou d'un accès professionnel après identification, ce qui donne un caractère prioritaire à l'information transmise.

9.7.2. Les usages numériques dans les pratiques enseignantes

L'évolution des pratiques enseignantes a été, en partie, marquée par l'apparition des outils numériques dans les pratiques enseignantes. Cette évolution a été diversement intégrée par les enseignants et se fait de façon lente et inégale. Nous pouvons observer un *continuum* entre les postures des cyber-dévots et celle des irréductibles réfractaires. La dimension technocentrée des outils informatiques semble être une des entrées privilégiées mais ne concernera pas directement notre travail de recherche,

⁴⁹Les éléments applicables depuis la rentrée 2011 relatifs au cahier de textes numérique sont accessibles dans le bulletin officiel du 9 septembre 2010 : Outils numériques Le cahier de textes numérique - circulaire n° 2010-136 du 6-9-2010 (NOR [MENE1020076C](http://www.education.gouv.fr/cid53060/mene1020076c.html)) <http://www.education.gouv.fr/cid53060/mene1020076c.html>

⁵⁰Bulletin officiel du 26 février 2004 : protection du milieu scolaire (RLR : 506-0) Usage de l'internet dans le cadre pédagogique et protection des mineurs - CIRCULAIRE N°2004-035 DU 18-2-2004 ([MENT0400337C](http://www.education.gouv.fr/bo/2004/9/MENT0400337C.htm)) <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/9/MENT0400337C.htm>

cette approche semble se réduire selon les domaines questionnées (Bruillard, 1997, p. 106). Les pratiques liées au numérique font intervenir une relation socio-psychologique avec l'outil et provoque un rapprochement entre les usages professionnels et personnels liés à ce type de média. L'introduction des TICE n'est pas la simple transposition des pratiques antérieures et implique une réflexion sur la structuration des savoirs en jeu. Les pratiques numériques seraient susceptibles de bouleverser les approches pédagogiques traditionnelles pour en favoriser de nouvelles plus favorables à la construction de connaissances (Karsenti, 2007, p. 202). Notre approche liée à la formation au numérique responsable s'intéressera à la position déclarée des formateurs face à cet outil sans pour autant s'intéresser aux divers profils d'utilisateurs. Nous développerons dans la problématique théorique l'impact des outils numériques, en lien avec le projet de formation du cyber-citoyen, sur le développement de la professionnalité enseignante.

9.8. Développement des Espaces Numériques de Travail

Les espaces numériques de travail (E.N.T.) sont évoqués par le ministère depuis le début des années 2000. De nombreuses expérimentations ont été menées sous des formes très variées. L'approche technologique a été initialement privilégiée pour ensuite évoluer vers des études de nature communicationnelle et organisationnelle. Ces études font apparaître la nécessaire implication des acteurs (enseignants et équipes de direction) et la prise en compte des ressources locales. Notons que peu d'études, voire aucune si ce n'est celles qui évoquent la notion de cadre au sens large, énoncent l'accompagnement de ces déploiements par les corps d'inspection.

La dimension collaborative qui sous-tend à notre approche conceptuelle, est très prégnante dans ces déploiements d'outils technologiques (Audran & Daele, 2009; Audran & Simonian, 2009; Daguet & Voulgre, 2011; Voulgre, 2011; Wallet, 2010). L'approche techno-centrée des études liées aux ENT a rapidement été dépassée afin de questionner autre chose que les apports de l'outil lui-même.

Voulgre (2010) dépasse l'écueil technologique et l'approche technique pour analyser et étudier la dimension formative de cette démarche liées aux Espaces Numériques. Bien que partant de la définition institutionnelle et de la prescription qui en découle, Voulgre (2010, p. 590) appréhende l'outil comme « un dispositif global » s'inscrivant dans une démarche globale. Tout en reprenant Rabardel (1995) et sa définition plus

complète, Voulgre ne considère pas l'ENT comme un « simple outil mais plutôt un ensemble d'outils dont la conception crée de nouvelles conditions de travail mais aussi collectif ». Ainsi cette approche confronte deux apports complémentaires du développement de l'outil ENT : la dimension technique et l'action de l'acteur pour en analyser l'usage. Il est rappelé également l'étendue de l'interface E.N.T. qui fournit aux usagers (de différents statuts) un point d'accès à travers les réseaux vers un ensemble de ressources et des services numériques. D'autres travaux tentent de caractériser et d'évoquer une certaine utopie provenant entre autre de l'écart constaté et du décalage conceptuel que l'on rencontre dans les instructions officielles et les pratiques de terrain (Daguet & Voulgre, 2011; Poyet & Genevois, 2009). Peut-être pouvons-nous nous interroger sur les espoirs qui ont été placés dans les ENT au travers des politiques nationales ou locales ?

L'engagement dans ce dispositif permet une interaction sociale médiatisée. La prise en compte de cet outil et l'intégration dans une pratique professionnelle développent nécessairement la mise à distance du professionnel par rapport à sa construction identitaire professionnelle. Cela a été mis en évidence par les travaux liés à la socialisation des enseignants au travers des E.N.T.

Un nouvel espace de socialisation et de professionnalisation se crée pour le développement des usages au sein d'un groupe socialement construit (interdépendant) autour d'un sens commun ou d'un intérêt partagé, qu'Audran et Daele présentent sous trois phases de socialisation lors de l'entrée dans le dispositif (Audran & Daele, 2009; Daele, 2006). Les trois phases identifiées de socialisation sont : l'approche individuelle (le rapport à soi), le lien à l'outil (appropriation communicationnelle) et enfin le rapport au groupe et aux autres (prise de conscience de l'alter). Les auteurs partagent une approche sur l'engagement dans une culture commune et la notion de sens accordé par les membres de ladite communauté. Ils soulèvent une grande différence entre les communautés de pratiques ayant un lien vers un sens réifié accompagnée d'une démarche synchrone (Wenger, 2005), et une communauté d'apprenants qui s'impliquent de façon asynchrone et ne « *parcourent pas ensemble le même chemin* » (Daele, 2006)

La dernière phase permettant de se projeter dans une démarche collective permet de mettre en perspective cet outil avec notre démarche de recherche. Les E.N.T. semblent appropriés pour renforcer par la démarche d'accompagnement, nécessaire

au développement des usages, leur mise en œuvre et leur diffusion dans les pratiques enseignantes (Puimatto, 2009)

Cependant, la distance (physique entre les acteurs) qu'offre l'ENT ne semble pas exploitée et reste peu présente dans les dispositifs de formation à l'accompagnement (Voulgre, 2010, p. 594).

La mise en place d'un E.N.T a permis de développer une approche systémique de l'organisation scolaire autour de l'installation d'un outil numérique (Voulgre, 2011; Wallet, 2010). Les modalités de mise en œuvre, d'adhésion et de planification sont essentielles à une bonne appropriation de l'outil, à la diffusion de pratiques collectives, aux formations interne et entre pairs des formateurs.

Ce type de démarche doit provoquer un questionnement en écho sur la place des acteurs, au sein de l'établissement, dans le cadre de ce projet mais également celle des chefs d'établissement.

Comme le précise Wallet, de telles décisions :

« déstabilisent les choix des Pédagogies des acteurs, transforment les relations des Acteurs, s'insèrent dans un Dispositif préexistant et interpellent des Institutions sur un travail partenarial » (Wallet, 2010).

10. Les dispositifs de formation des enseignants.

Notre travail de recherche s'engage sur le terrain de la formation au numérique responsable comme une évidence. Cela se fait dans les perspectives nouvelles engagées par l'actuel référentiel professionnel des formateurs et des programmes scolaires en cours d'application. Mais incontestablement, cela n'a pas le même retentissement pour un enseignant qui débute avec un C2i2e fraîchement obtenu en ESPE et un enseignant qui aborde sa trente cinquième année de carrière après une formation reçue à l'Ecole Normale.

Notre travail de recherche nous amènera à quelques surprises de taille et à déconstruire des idées reçues.

10.1. La formation initiale des enseignants.

La création des ESPE et les nouveaux modes d'organisation proposent à présent, au moins dans les programmes, une prise en compte des usages responsables du numérique. Cette dimension est abordée dans sa dimension disciplinaire au sein des

différents parcours ainsi que dans sa dimension transversale. De plus, les étudiants qui sortent actuellement des ESPE sont titulaires du C2i2e et davantage en capacité de maîtriser les usages des technologies afin de former à l'afflux d'information sous un format numérique (Devauchelle et al., 2009). Nous sommes raisonnablement en mesure de penser que les nouveaux enseignants disposent des éléments de réflexion pour s'engager dans la formation au numérique responsable des collégiens qui leur sont confiés.

10.2. Les différents dispositifs de formation continue autour du numérique

Tous les éléments de formation que nous abordons par la suite sont des éléments significatifs dans la prise en compte officielle du développement professionnel des enseignants. Tous les dispositifs évoqués s'adressent de manière indifférenciée à tous les enseignants. La formation continue proposée autour du numérique et plus précisément autour des usages responsables s'adresse aux enseignants dont l'entrée dans le métier n'a pas été accompagnée autour de ces pratiques. Ils construisent, pour partie, leur expérience au travers de leurs pratiques quotidiennes ainsi que celles des élèves. Ils ont peut-être bénéficié d'un dispositif d'accompagnement lors des évolutions des programmes, voire encore lors de l'apparition du socle et du B2I. Les enseignants sur le « terrain » semblent bel et bien souffrir d'un défaut de formation et d'accompagnement autour de ces pratiques, alors qu'ils sont, comme nous avons pu le souligner, amenés à valider ces éléments pour les élèves en fin de troisième et le diplôme nationale du brevet.

De nouvelles formes de collaboration et de formation sont maintenant organisées au niveau des bassins de formation (groupement de plusieurs établissements) ou de façon interne à chaque établissement.

10.3. Les formations institutionnelles

Chaque académie dispose d'un plan académique de formation qui propose un certain nombre d'actions de formation en lien avec la formation au numérique responsable. Il est évident que le coût de tels dispositifs amène à des choix et des mises en œuvre limités des dispositifs de formation. Ce plan académique de formation répond dans un

premier temps aux demandes individuelles des enseignants. Les éléments complémentaires sont élaborés au travers des plans de formation de bassin.

L'élaboration d'un plan de formation d'établissement permet d'accéder de façon prioritaire à une action ciblée dans l'établissement qui en exprime la demande en raison de la spécificité du contexte.

10.4. Les formations internes aux établissements.

Un dispositif de formation interne peut aussi être développé grâce aux ressources locales et au dynamisme de certains interlocuteurs « numériques » des établissements. Ce type de dispositif nécessite un accord de la direction pour permettre d'organiser ce temps d'échange et de formation avec les personnes volontaires. Ce dispositif s'apparente très souvent à un échange de pratiques qui se poursuit et percole dans les différents recoins de l'établissement, davantage qu'au travers d'espaces collaboratifs qui recueillent une adhésion inégale et restent l'apanage des plus militants (Raulin, Féraut, & Devauchelle, 2005). Ces dispositifs sont de très bons supports dans le cadre de formation entre pairs. Les équipes de direction sont essentielles pour rendre ces formations effectives et s'assurer de la mise en place des formations sans altérer l'organisation des enseignements (Bertrand & Metzger, 2009, p. 186). Ce type de mise en œuvre « interne » traduit l'engagement des cadres pour accompagner la mise en œuvre d'un mouvement du collectif de formateurs.

11. Synthèse de la problématique pratique liée aux établissements et aux formateurs

Cette synthèse de notre deuxième partie de problématique pratique permet d'établir plus précisément un trait d'union entre le quotidien des établissements scolaires et notre cadre de théorique qui suivra. Nous avons observé l'implication des collectivités territoriales sur le plan de l'équipement numérique et de l'apport matériel indéniable que cela constitue autour de la citoyenneté numérique. L'établissement scolaire apparaît sous la forme d'une organisation, au sens de Le Moigne (1990), qui nécessite un pilotage des projets. La dimension systémique que l'on retrouve dans le quotidien des établissements, à travers ses différentes instances et modalités de fonctionnement, propose à la fois une place aux différents acteurs de la formation et des temps d'échanges organisés. Tout le travail de formation du cyber-citoyen et le développement des compétences sociales sont soutenus par une véritable dimension institutionnelle et impactés par les postures d'accompagnement des personnels de direction qui soutiennent, valorisent et favorisent ces projets.

L'évolution des référentiels des compétences professionnelles intègre la maîtrise des outils numériques et leur emploi dans les pratiques d'enseignement. Par ailleurs, l'engagement dans un travail collectif et collaboratif apparaît comme une nécessité. Tous ces éléments contribuent, au quotidien, à la formation des élèves, à l'exercice des formateurs (au sens large) ainsi qu'à leur développement professionnel.

Sur la base des éléments institutionnels et quotidiens présentés, nous nous autorisons à penser que la formation au numérique responsable est organisée dans tous les établissements. Elle devrait être l'affaire de tous les formateurs et de toutes les disciplines et ainsi être l'« affaire de tous ». Dans ce cas, cette notion de transversalité liée à la formation du cyber-citoyen au sein de l'organisation permettrait-elle de favoriser une dimension collective au sein du collège ? Cette situation provoquerait-elle l'émergence d'un développement professionnel ?

DEUXIÈME PARTIE

La professionnalisation des enseignants au travers de la
formation au numérique responsable.

Introduction de la problématique théorique

Nous tenterons au travers de la partie consacrée à la problématique théorique de notre travail de recherche de conceptualiser notre démarche. Ainsi la réflexion menée autour de la formation au numérique responsable sera abordée selon de multiples approches. Par ailleurs la nécessité de faire évoluer les pratiques enseignantes, autour de la formation citoyenne concernant les outils numériques semble, pour nous, un élément essentiel du parcours scolaire. Cette formation doit s'inscrire dans une démarche éthique de respect des convictions individuelles des apprenants et des formateurs. La dimension transversale avec laquelle nous questionnons l'organisation scolaire nous amène à adopter une démarche systémique. Celle-ci nous permettra d'identifier les liens complexes et multiples qui se tissent dans les quotidiens des établissements scolaires entre les différents acteurs. Cette démarche nous semble favorable pour aborder l'établissement scolaire sous la forme d'une organisation apprenante : l'activité des enseignants, et des différents formateurs, est observée au travers dudit projet de formation au numérique responsable. La professionnalisation des enseignants est directement impactée par l'intégration de nouvelles exigences curriculaires pour les élèves et par la récente évolution du référentiel professionnel des enseignants, documentalistes et conseillers principaux d'éducation, en raison de la transversalité du numérique responsable. Le thème de l'éducation au numérique responsable nous semble également constituer un support adapté au développement et à la mise en œuvre de pratiques collectives et collaboratives dans les établissements scolaires. La dimension collective a évolué au travers des modifications successives du référentiel de métier et revient plus fréquemment dans les discours des enseignants et des responsables d'établissements. C'est pourquoi la prescription à la collaboration des enseignants est apparue dans le système éducatif comme cela était déjà le cas pour d'autres pays européens et nord-américains. Cet ensemble multi-référencé s'articule autour de trois concepts qui sont la dimension systémique, le développement professionnel des enseignants et la dimension collective du métier. Notre présentation tentera de faire ressortir avec quelle prégnance la dimension collective du métier d'enseignant traverse les différentes notions et dans quelle mesure elle propose un lien ténu pour œuvrer à la réussite des élèves et à la formation du cyber-citoyen. Cette démarche vise à faire apparaître la complémentarité des notions convoquées par rapport à la demande institutionnelle et

à l'enjeu sociétal d'intégration de la formation à la citoyenneté numérique au sein des pratiques enseignantes.

1. Une approche systémique pour favoriser l'organisation apprenante

Notre recherche heuristique⁵¹ sur la formation des élèves autour de la cyber-citoyenneté, des usages responsables du numérique propose une approche sociologique et psycho-sociale. Nous revenons avec force et conviction sur la nécessité de mettre en place ce type de formation au sein de l'école dans l'intérêt du futur cyber-citoyen. Ces attentes sociétales, l'émergence de nouveaux enjeux économiques et éthiques autour des usages numériques génèrent inévitablement une évolution du métier d'enseignant (Baron & Bruillard, 2001, p. 164; 170, 2003, p. 44). Le développement professionnel des métiers de l'apprentissage a favorisé depuis les années 2000 l'émergence de la notion d'équipe. Le numérique vient augmenter cette dimension collective. Les questions liées au numérique touchent de multiples sphères et mettent en interrelation les dimensions sociétales, institutionnelles et humaines (Mallet, 2008, p. 128). Nous remarquons également que la sphère numérique brouille les frontières sociales et culturelles, comme le relève Mallet (Ibid), auxquelles nous ajouterons la dimension professionnelle. Cette question d'apprentissage et de compétences non disciplinaires perturbe un certain nombre d'enseignants qui se considèrent compétents et légitimes au titre de la maîtrise d'un savoir et de connaissances académiques. Ainsi, le niveau de l'établissement nous permet de déclencher un processus de réflexions et d'actions afin de percevoir l'émergence d'un groupe de formateurs socialement établi qui pourrait dépasser individuellement et collectivement cette contrainte (Viens, 2007, p. 157). Bruillard et Baron ont rappelé la démarche américaine autour du programme PT3 (Preparing teachers for Tomorrow Technology) dont la visée explicite était de produire une évolution systémique en s'appuyant sur les technologies comme levier de changement (Baron & Bruillard, 2003, p. 41). Pour nous, le groupe apparaît comme un catalyseur d'enrichissement dans le cadre de relations intersubjectives et le collectif se centre sur l'atteinte des objectifs fixés. Nous considérons au sein d'un groupe socialement établi que les paramètres psychoaffectifs sous-tendent à la naissance et à la durabilité dudit groupe

⁵¹ Notre travail consiste à mieux connaître les activités et pratiques déclarées par les enseignants dans ce domaine. Nous n'ambitionnons pas de les transformer ou de les faire évoluer. Nous sommes dans une démarche diagnostique de la situation actuelle.

(Mallet, 2008, p. 130). Cette approche est complétée par la définition proposée par Wittorski de l'action collective :

La production négociée de règles qui structurent le collectif sur la base de décisions partagées, de compromis et d'accords. (Wittorski, 1997, p. 129)

1.1. Les éléments de la compétence

Bien que notre travail ne soit pas centré sur celle-ci, la notion de compétence est essentielle dans notre approche théorique. La compétence permet de définir la prescription scolaire et professionnelle au travers de la notion de maîtrise attendue. Cet élément fait partie du cadre et du langage institutionnel. Les éléments du socle commun en lien direct avec notre propos s'articulent autour de trois compétences. Celles-ci sont liées aux dimensions techniques du numérique, sociales et civiques et relatives à l'autonomie des élèves formés. La compétence peut être définie, selon le rappel de Raulin (2008, p. 50), comme la combinaison d'aptitudes, de connaissances et d'attitudes à mettre en œuvre de façon adaptée, dans des situations variées. La posture professionnelle des formateurs doit donc répondre à une commande institutionnelle qui se définit au travers d'un référentiel de compétences évoqué dans la première partie de ce travail. Dans une approche assez comparable nous retrouvons les travaux de Jonnaert :

« Une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé. » (Jonnaert, 2011b, p. 35)

La notion de compétence est présente dans de nombreux référentiels mais elle demeure une notion assez « floue » et très souvent liée au champ de la professionnalisation. Ce lien socio-historique observé, par Marcel (2009a) et Boutte (2008), se développe également de façon concomitante avec l'évolution des théories des organisations. Pour rappel, la place croissante occupée par la notion de compétence est liée aux changements industriels et économiques consécutifs des crises économiques des années 30 et des chocs pétroliers des années 70. Ces événements historiques majeurs ont consécutivement modifié l'approche de la qualification professionnelle ainsi que le développement des entreprises formatrices.

Dans les années 90, la notion d'entreprise qualifiante apparaît et modifie de nouveau le cadre professionnel.

A partir de cette date, la notion de compétences dites « transversales » apparaît. Les professionnels sont davantage mobiles au niveau des emplois et la dimension réflexive intègre l'activité. La formation par alternance se développe pour répondre au besoin de complémentarité entre savoirs scolaires et savoirs professionnels. Dès lors la compétence apparaît comme un savoir agir conforme et intègre les composantes cognitives et relationnelles. Cette dimension collective qui devient une composante essentielle pour tout métier traduit la mise en œuvre d'un savoir professionnel lié au travail d'équipe (Wittorski, 1997). Cette dimension collective place l'entreprise comme un lieu d'apprentissage pour ses acteurs ainsi que pour elle-même. De là apparaît l'émergence et le développement du concept d'organisations apprenantes depuis le début des années 2000. Ce type d'organisation apprenante favorise le développement de projets qui se trouvent placés au centre des dispositifs de management. Cette nouvelle approche propose une interrelation importante entre les savoir-faire disponibles et la dimension collective du métier. (Boutte, 2008, p. 15; 17). Le développement professionnel, voire la professionnalisation, sont connus comme l'articulation entre la formation initiale, l'activité professionnelle et la formation continue, avec pour objectif le développement de la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques. Un tel développement devrait, de nos jours, favoriser l'augmentation des composantes individuelles et collectives des compétences. Dans le champ des pratiques enseignantes, nous lierons la compétence à certaines dimensions de l'activité.

En raison de ces évolutions historiques, nous constatons la présence de la notion de compétence que nous tenons à différencier de l'expression d'usage questionnée par Bourbao (2008) d' « enseignant compétent ». Actuellement, l'approche par compétences, présente dans le discours officiel, ne sollicite pas seulement les individus apprenants et formateurs mais également les organisations (locales) et leurs divers cadres.

Par exemple, les travaux de Strebelle, Depover et Noël (2002) s'intéressent à la notion de transfert de compétences au travers de diverses situations. Ce que nous apprenons sur la motivation des élèves et leur développement cognitif est significatif au travers de pratiques de décontextualisation, qui favorisent la stabilité cognitive, et la recontextualisation, qui permet de solliciter les élèves afin qu'ils trouvent des situations

permettant la remobilisation des compétences. Ce type de travail nous intéresse également pour le développement professionnel des enseignants au niveau de la pratique réflexive que chaque enseignant saura adopter comme outil pour enseigner. Apollon (2010, p. 152) s'intéresse à la notion de dépassement des ajustements du système lorsque celui-ci est bloqué. Il soulève l'implication dans les « différents bricolages » qui participe de l'invention de soi et, selon nous, du développement de certaines compétences. L'appropriation du contexte et l'engagement individuel et collectif dans la mise en place d'artéfacts imaginatifs ou de catachrèses, en détournant certains objets de leur fonction originelle permet d'envisager un nouvel usage. L'interrelation entre pratique individuelle et pratique collective peut s'observer au travers de la mutualisation des outils (Marcel, 2005, p. 59) . Cette démarche de transformation « à sa main » des outils numériques semble être un vecteur de développement professionnel dans une dimension réflexive et liée au numérique (Apollon, 2010, p. 157). D'autre part, ce type de transposition autour de la notion de compétences favorise le travail en équipe et l'expérimentation. Ces démarches professionnelles font progresser le travail d'auto-formation, permettent une forme d'auto-critique des enseignants engagés, ce qui génère une action positive afin d'éviter un réflexe de recentration sur la matière (discipline) (Strebelle et al., 2002, p. 4).

Selon Mallet (2008, p. 124), les technologies offrent de nouvelles opportunités quantitatives et qualitatives d'interaction entre les groupes sociaux qui sous-tendent des apprentissages formels et informels. Mallet rejoint en ce sens les travaux de Marcel (2009a) sur l'opportunité qui existe autour de nouvelles compétences individuelles et collectives en lien avec les pratiques numériques. La compétence collective se fonde sur les pratiques de coopération. Les quatre compétences du collectif que l'on retrouve dans les recherches sont :

Se donner des objectifs communs, partager des ressources et des responsabilités, assurer la coordination , suivre et réguler des actions et insérer des périodes de mise en commun, d'analyse et de réflexion (Blanc & Eymard, 2008, p. 47).

Cette approche se fonde d'une part sur les théories de développement de l'organisation qui considère dans un premier temps la compétence collective comme l'agrégation de compétences individuelles des acteurs, et d'autre part sur la mise en place d'une démarche de projet. La compétence collective semble difficile à définir et à observer dans un établissement, en revanche, le développement de compétence du

collectif apparaît comme mieux adapté à la forme des établissements scolaires et à leurs organisations.

1.2. Le niveau institutionnel

Le niveau institutionnel, qui est considéré comme le niveau macro dans l'organisation scolaire, reste présent dans notre travail bien que celui-ci ne constitue pas notre terrain d'étude. Le niveau institutionnel est considéré comme le niveau macro dans l'organisation scolaire. Il impacte directement le niveau méso, l'établissement, sur lequel nous travaillons. Cet impact est consécutif à la déclinaison des politiques gouvernementales et des prescriptions qui en découlent. La nature complexe des liens et des enjeux varie selon les acteurs sollicités, les contextes d'établissement et les cultures locales qui se développent (Marcel, 2005, p. 111). Dans l'esprit de nos travaux, l'approche collective du métier est citée depuis les années 2000. Corriveau et Savoie-Zajc (2010, p. 7) citent le conseil supérieur de l'éducation (2003, p23) qui préconisait déjà le développement des formes de collaboration et de participation afin de rompre avec des décennies de pratiques de gestion centralisées et uniformes. Bien que cette logique ait pour objectif de permettre un développement du travail collectif, elle s'inscrit dans une application paradoxale d'injonction (guidée par une logique externe imposée aux individus) qui s'oppose à la logique de participation à une activité de collaboration entre pairs, ce qui nécessite, pour que naisse un véritable engagement, une confiance et une dimension psycho-affective (Letor & Perisset Bagnoud, 2010, p. 172). Nous rejoignons le point de vue de Devauchelle (2004) qui place l'établissement comme le maillon adapté à la mise en œuvre des dispositifs d'apprentissage numériques⁵². De plus, de nombreuses expériences ont démontré que les formations institutionnelles « clés en main » ou descendantes ne garantissent pas une efficacité car elles se privent des compétences et initiatives locales (Wallet, 2010, p. 80). La définition d'une commande institutionnelle et la diffusion des éléments attendus constituent un élément essentiel de pilotage du système éducatif. Pour l'ensemble de la communauté enseignante, la démarche institutionnelle conserve un rôle d'entraînement qui impacte le fonctionnement des établissements (Raulin et al., 2005). L'inertie générale du système, les habitudes ainsi que les diversités des contextes d'actions freinent l'évolution du pilotage institutionnel. La place occupée par

⁵² Les travaux de Devauchelle porte sur le B2i qui est intégré pour partie au projet de formation au numérique responsable

le modèle hiérarchique est encore importante, voire rassurante et significative pour les acteurs. Ainsi, la commande institutionnelle place certains acteurs dans une posture d'exécutants, ce qui les exonèrent de responsabilité dans la prise de décision. Ils subissent ainsi une dynamique institutionnelle dans laquelle ils sont impliqués qu'ils le veulent ou non (Monceau, 2004, p. 31). Cette dynamique est parfois marquée de contradictions et de paradoxes pour les acteurs. Cela provoque inévitablement des conflits d'ordre psycho-socio-affectifs pour les professionnels. La commande institutionnelle se décline à différents niveaux (national, académique et départemental) et à cela s'ajoutent les orientations retenues et souhaités par les collectivités territoriales qui exercent un impact sur la mise en œuvre des projets menés en établissement. Certaines expériences menées autour du développement des usages liés au numérique démontrent les difficultés de communication. Cette situation provient très certainement du fait que les académies et les collectivités locales n'ont pas pris la mesure des difficultés rencontrées par les usagers enseignants (Wallet, 2010, p. 73). Mais cela questionne de façon plus globale la gouvernance des établissements scolaires, notamment au niveau de l'impact des décisions hiérarchiques et fonctionnelles. Le fonctionnement de l'établissement scolaire a évolué tant dans la mise en œuvre de projets que dans le développement des pratiques et des usages pédagogiques autour du numérique. Cette organisation favorise le développement professionnel des enseignants et l'auto-organisation autour des démarches de projet. La difficulté d'intégrer et de contextualiser les orientations institutionnelles (niveau macro) au sein des établissements (niveau méso) n'est pas la résultante d'une démarche contestataire qui annoncerait la fin des institutions.

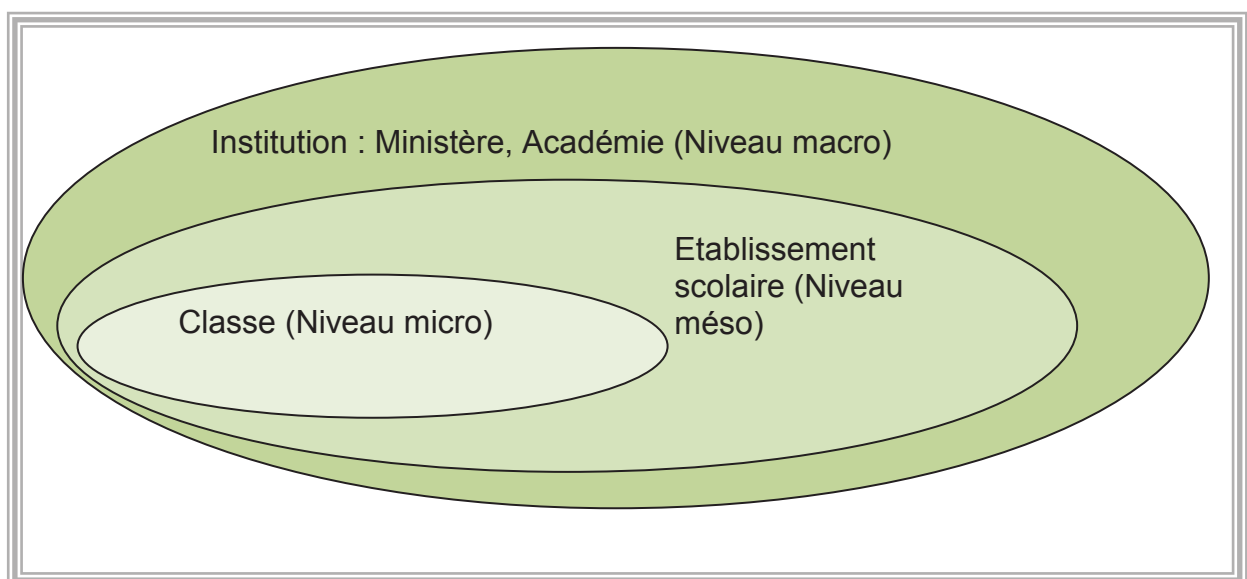


Figure 1: Différents niveaux de l'organisation scolaire

Notre réflexion s'engage bien dans une volonté de développement de nouvelles pratiques de régulation, de collaboration à initier et des modalités organisationnelles à faire évoluer.

1.3. Présentation de la démarche systémique

Notre objet de recherche s'intéresse au projet de formation au numérique responsable. Cette démarche porte plus particulièrement sur les spécificités ayant un lien avec la notion collective dans les établissements scolaires. Cette approche questionne la place des individus au sein et au service d'un collectif. Ce type de projet offre un espace de caractérisation du principe hologramatique cher à Edgard Morin. Nous considérons l'établissement comme une organisation qui, en raison de son autonomie structurelle, devrait pouvoir tendre vers une forme auto-organisée. Nous appréhenderons cette structure d'étude comme système organisé autour d'individus, de groupes sociaux et professionnels, de projets et de commandes institutionnelles. Les dimensions sociétales, humaines et institutionnelles sont présentes dans l'ensemble des enjeux interrelationnels (Viens, 2007, p. 157). Notre travail de recherche s'intéresse plus spécifiquement sur le sens donné au projet de formation du cyber-citoyen qui se construit et repose sur le contexte social dans lequel les usages sont développés. De nombreux éléments interviennent dans la notion de système en lien avec le développement des usages autour des objets technologiques. Dans notre cadre d'étude, la dimension technique de la pratique enseignante n'est pas essentielle, contrairement à la volonté de s'engager dans une perspective de prévention et de formation citoyenne.

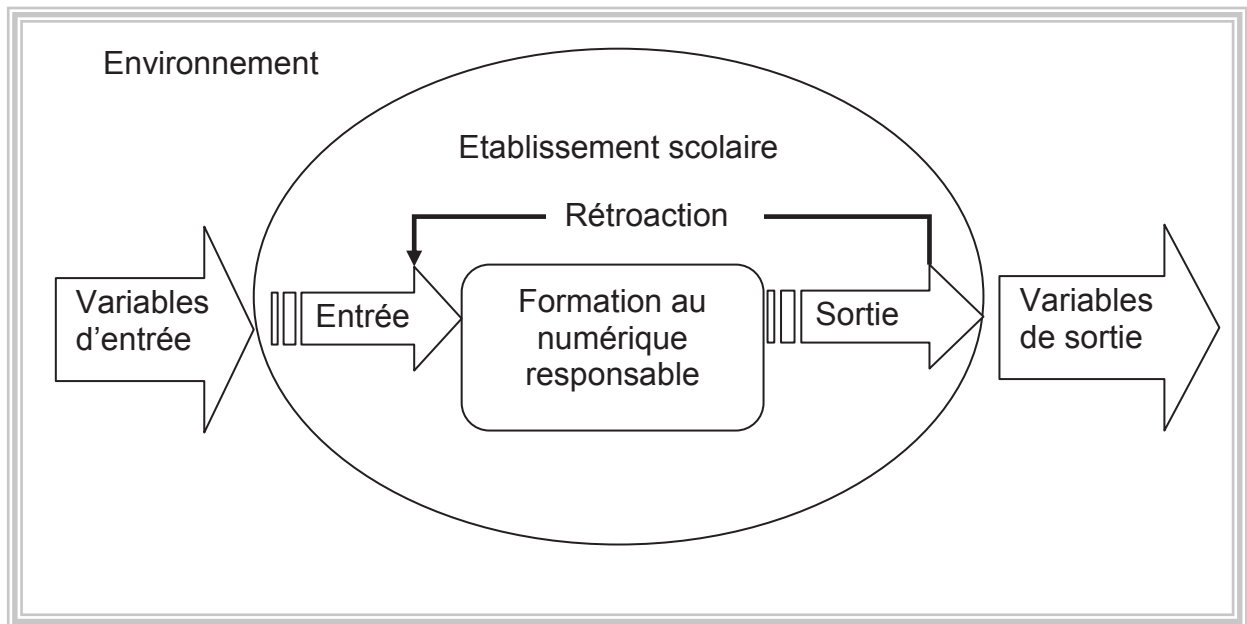


Figure 2: Approche systémique liée au projet de formation au numérique responsable

Cette démarche de projet peut, selon nous, permettre de faire en sorte que les éléments présents dans un contexte spécifique puisse faire système (Audran, 2001, p. 19; 97). L'implication des différents formateurs dans un projet de formation aussi spécifique est soumise aux différents *stimuli* du contexte (exogène et endogène). Les formateurs apprennent des situations et opèrent des modifications sur leurs représentations personnelles et professionnelles. Ces changements sont des sources d'évolution permanentes pour le système qui œuvre à son propre développement (Bonami, Letor, & Garant, 2010, p. 48). Les travaux de Coen (2007) rappellent sa position concernant l'apport de l'intégration des TIC dans une logique systémique du changement et de co-construction des pratiques professionnelles. Cette notion du développement vient compléter l'apport individuel pour chacun des acteurs impliqués. Coen (Ibid) précise également que les tensions existantes entre les formations dispensées et les besoins implicites des enseignants ne peuvent développer un caractère formateur pour les enseignants et se mettre en œuvre que si elles s'inscrivent dans la durée et ainsi permettent une transformation progressive des conceptions et des pratiques. Cette approche est guidée par une démarche socioconstructiviste de la formation professionnelle des enseignants autour du domaine des nouvelles technologies et du numérique Ibid (p. 135). Nous nous autorisons à pouvoir aborder notre sujet de recherche selon la même approche en raison de son inclusion dans le champ déjà traité. L'approche systémique sert de concept pour les travaux menés autour des objets numériques par Malek (2010);

Voulgre (2011) et Wallet (2010), sur le modèle dit du PADI (Pédagogie, Acteurs, Dispositifs et Institution). Dans le cadre de l'introduction d'outil numérique, le modèle empirique P.A.D.I. s'intéresse aux quatre pôles :

- La pédagogie (P) : qui concerne les éléments relatifs à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Les acteurs et les agents didactiques (A) : qui est centré sur les formateurs et les formés.
- Les dispositifs technologiques et procédés de formation associés (D) : Ces dispositifs s'intéressent aux éléments de présentiel enrichis par la technologie, l'alternance présence-distance et l'enseignement à distance.
- Les institutions (I) : à différents niveaux (locales, régionales, nationales) tant en fonction de régulation que d'administration.

Les quatre pôles sont mis en relation et permettent de maintenir l'équilibre du système. Le fait d'engager une action au sein du collectif modifie l'un des pôles et entraîne un déséquilibre qui influe sur les trois autres. Ce nouvel état oblige donc des changements ou des évolutions afin de rétablir un équilibre du système. Le modèle PADI a prouvé que dans certains cas, comme le déploiement des ENT, le déséquilibre pouvait être trop important en raison d'usages limités aux outils de gestion de vie scolaire. Au travers de cette observation, Wallet propose une approche systémique qui prendrait en considération les chartes d'usages, l'évaluation des dispositifs par les différents usagers, l'expression des besoins en formation, les travaux sur les projets d'établissement, allant de la création à la redéfinition. Cette proposition illustre bien la complémentarité des éléments de pilotage liés au numérique et caractérise l'interaction entre les différents pôles. L'articulation entre les composantes d'un projet est un élément significatif pour créer et développer de la cohérence entre les actions au sein d'une organisation. L'analyse des liens entre ces actions permet d'observer le degré d'articulation au sein d'un système. Une faible articulation peut être dépassée grâce à une meilleure compréhension des situations et grâce à la recherche de mécanismes de coordination qui rendraient possible l'évolution vers une plus grande cohérence des actions éducatives au sein d'un établissement, en espérant que cette cohérence accrue ait un effet sur les apprentissages des élèves (Dumay & Dupriez, 2010, p. 79). Cette articulation des

actions se construit dans un contexte spécifique et s'inscrit dans une continuité avec les actions précédentes. La structuration de la cohérence (d'action) se fonde sur la mise en place de règles et de ressources autour des actions précédemment accomplies (Corriveau, Boyer, Fernandez N., & Striganuk, 2010, p. 96). Cette démarche de construction permanente offre à chacun une capacité de création. Le système ainsi obtenu intègre alors une dynamique de projet qui résulte d'une interaction permanente entre les acteurs, les actions et permet de développer un processus de structuration récursif.

Le travail collectif en collège autour de la formation au numérique responsable correspond à un travail dynamique adapté à un contexte d'application. Ce contexte intègre dans son fonctionnement et son organisation des éléments de l'expérience et de l'histoire collective. Ces notions d'inscriptions historiques du contexte, de cohérence des actions et de structuration des organisations contribuent à l'élaboration d'une approche praxéologique comme la définissent Konidari et Abernot (2009, p. 37) à savoir une

« Approche consciente et organisée du collectif de faire sens, d'intégrer les actions à l'histoire individuelle et collective de chaque groupe ou individu, de se situer au meta niveau, tout en prenant en considération la complexité de la situation et participant par conséquent, à l'émergence de l'identité collective. »

Nous pensons que le développement de nos concepts dans une organisation scolaire permet de favoriser des apprentissages au sein des collectifs organisés. Pour rendre tout cela efficient du point de vue du pilotage, il faut se poser la question de la place du pilotage et du rôle de la direction (Garant, Letor, & Bonami, 2010, p. 66).

Mise en place de la démarche de projet, d'une pédagogie de projet autour du numérique responsable.

Nous développerons dans ce paragraphe l'apport de la démarche de projet dans l'éducation au numérique responsable. Nous pensons que la transversalité de la formation au numérique responsable permet de créer du lien entre les disciplines au travers de nombreuses situations d'apprentissage (Lebeaume, 2007, p. 59). Comme cela a déjà été observé, les TIC (notamment les réseaux) impliquent des interactions entre les groupes sociaux, favorisent l'émergence de nouvelles compétences individuelles et collectives. Cependant celles-ci sont freinées par des facteurs culturels

souvent sous-estimés (Mallet, 2008, p. 123). L'organisation systémique permet d'engager une approche globale complétée par les facteurs psycho-socio-affectifs spécifiques au contexte d'exercice. Ces multiples facteurs et spécificités développent la nature complexe de l'organisation. Il est nécessaire de mesurer le caractère formel ou informel des différents facteurs car les apparences et les idées reçues sont omniprésentes. Considérons quelques facteurs qui influent sur l'apprentissage : organisation du travail, aménagement spatio-temporel du travail, environnement matériel et technique, environnement symbolique (vestimentaire, rituels..). Les démarches de projet engagées créent et favorisent le processus d'apparition ou de développement d'une auto-organisation. Les projets liés aux évolutions technologiques (en usage, outils ou pratiques) sont propices à la discussion et à la création de conditions spécifiques favorisant la modélisation des politiques et de théorisation en lien avec le développement des organisations. La mise en œuvre de la formation du cyber-citoyen semble profiter au renforcement du concept d'organisation apprenante et au développement d'une intelligence collective (Ibid, p. 127).

Pour la mise en œuvre de la démarche de projet, nous nous appuyons sur les trois phases de préparation- action et bilan proposées par Blanc-Maximin et Eymard (2013).

Phases du projet	Indicateurs du travail en équipe de professeurs
Phase de préparation	Se donner des objectifs communs, partager ressources et responsabilités ((Massé, 2005) ; (Tardif & Lessard, 1999), (Perrenoud, 1997)) Insérer des périodes de mise en commun, d'analyse et de réflexion ((Massé, 2005) ; (Tardif & Lessard, 1999), (Perrenoud, 1997)). Dépasser les cloisonnements (participer à des projets collectifs, réaliser des décroisonnements) (Le Boterf, 2000) ; Assurer la coordination des actions ((Massé, 2005) ; (Tardif & Lessard, 1999), (Perrenoud, 1997))
Phase d'action	Agir en prenant et en mettant en œuvre des décisions ayant fait l'objet de concertations (Le Boterf, 2000). Insérer des périodes de mise en commun, d'analyse et de réflexion ((Massé, 2005) ; (Tardif & Lessard, 1999), (Perrenoud, 1997)). Assurer le suivi et la régulation des actions ((Massé, 2005) ; (Tardif & Lessard, 1999), (Perrenoud, 1997))
Phase de bilan	Insérer des périodes de mise en commun, d'analyse et de réflexion ((Massé, 2005) ; (Tardif & Lessard, 1999), (Perrenoud, 1997)) Assurer le suivi et la régulation des actions ((Massé, 2005) ; (Tardif & Lessard, 1999), (Perrenoud, 1997)) Conserver une mémoire des travaux collectifs (Le Boterf, 2000)

Tableau 2: Illustration de la démarche de projet liée à la formation au numérique responsable sur la base des travaux de (Blanc-Maximin & Eymard, 2013)

La prise en compte de la démarche de projet dans le schéma de l'approche systémique nous amène à proposer une nouvelle figure qui traduit l'intégration de ces trois phases au processus réflexif.

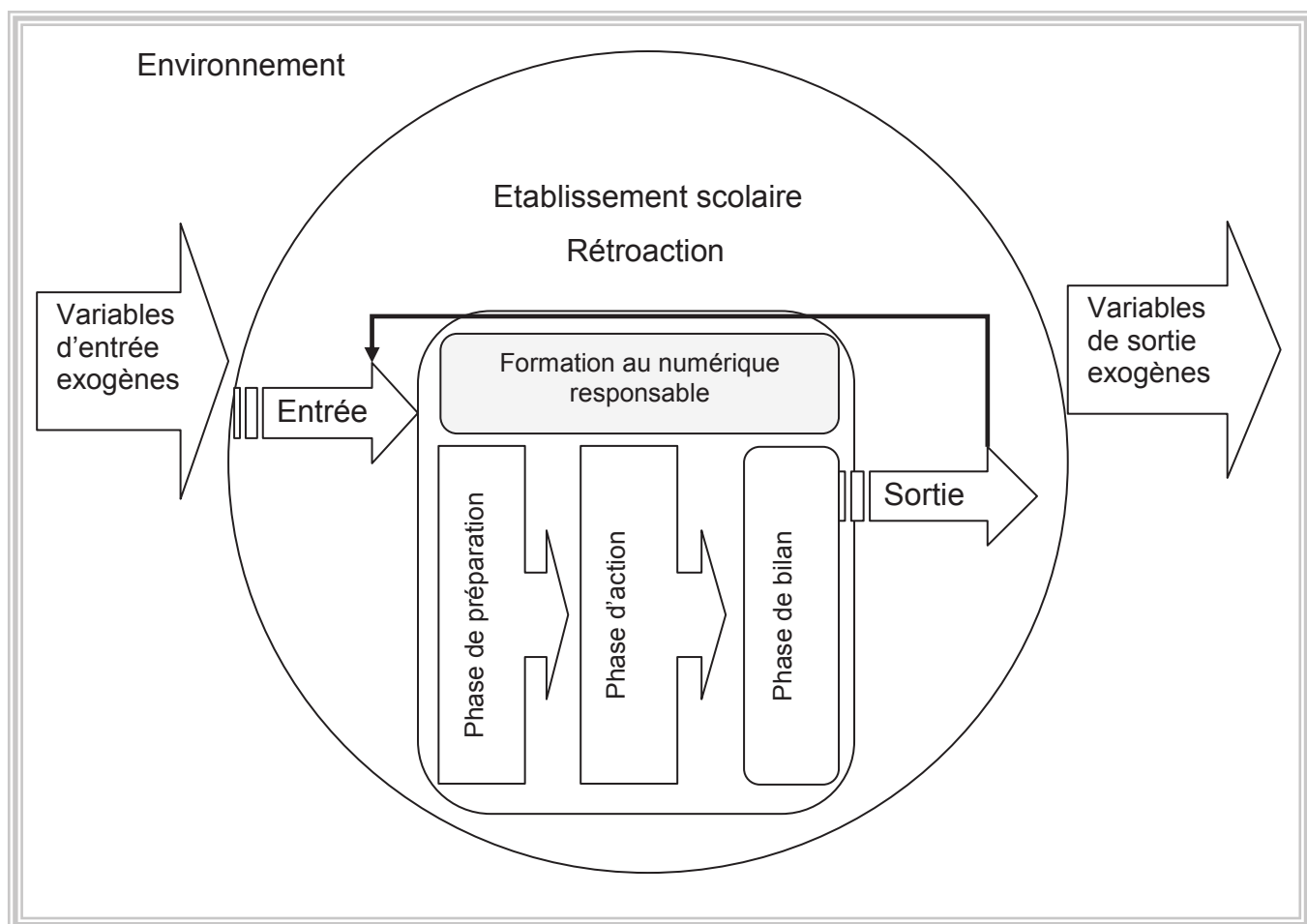


Figure 3: Approche systémique complétée par la démarche de projet liée à la formation au numérique responsable.

Nous avons notamment pu observer au travers d'une recherche québécoise que la démarche de projet doit refléter une certaine cohérence entre les actions individuelles et collectives (Lanaris & Savoie-Zajc, 2010, p. 111). Cette même étude fait référence aux travaux de Arpin et Capra (2001) qui mettent en avant l'apport de la pédagogie de projet sur l'engagement de l'élève dans la construction de ses savoirs, en interaction avec ses pairs et son environnement. Cette structuration organisationnelle place favorablement l'enseignant dans une action en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance. Ainsi, une démarche de concertation, pour prendre en compte les éléments de contexte, laisse une réelle place à des projets concrets et vivants. Boutinet (1990) notait la démarche volontariste

et participative qui contribue à la mise en œuvre d'une démarche de projet qui participe d'une démarche systémique. Les structurations institutionnelles comme les projets d'établissement pourraient prétendre être des « incubateurs de changements » des pratiques (Coen, 2007, p. 135). Les perspectives d'action offertes par le projet d'établissement sont importantes. Le projet d'établissement en tant qu'outil d'action et de communication est un levier dans la dynamique de questionnement et de développement des individus et des institutions. Le fonctionnement d'un établissement scolaire qui s'inscrit dans une logique d'organisation apprenante facilite la mise en œuvre de la pédagogie par projet. Notre réflexion s'appuie sur l'articulation d'un projet éducatif qui permet le développement et l'épanouissement des apprenants et des formateurs. (Lanaris & Savoie-Zajc, 2010, p. 112). La démarche de coaction et de co-construction des projets se réalise autour d'un travail d'équipe jalonné de temps d'échange. Ce travail de groupe s'inscrit dans des logiques opératives différentes lorsqu'il s'agit de préparation, d'accompagnement et d'évaluation concertée (Garant et al., 2010, p. 67). Ces temps de concertation permettent aussi l'apparition de la notion de sens autour de la pratique collaborative. Les espaces sociaux et les groupes sociaux ainsi développés favorisent un espace de sécurité pour les acteurs, aux travers des prises de décisions concertées, de recherches d'équipe pédagogique, axées sur la collaboration et un projet d'établissement co-construit (Garant et al., 2010). Au travers de cette mise en œuvre, la concertation est considérée comme vecteur d'une cogestion et coresponsabilité au travers du travail en équipe et de la gestion participative des établissements. Cette démarche d'extension du collectif enseignant à l'ensemble d'un établissement permet de créer du lien et de conserver une certaine proximité avec le contexte. Ria (2010) in Feyfant (2013) fait référence à l'émergence, par ce genre de pratique, d'une communauté éducative (toujours) apprenante avec laquelle il est possible de préserver une dimension affective par l'impact de la confiance accordée. Ce mode d'organisation et de coopération au sein d'un établissement devrait permettre de réduire la prégnance du modèle « un enseignant-une classe » emprunté à Gather-thurler et Perrenoud, voire d'autres modèles d'isolement de type « loup solitaire » (Huberman, 1995, p. 197)) ou l'isolement relevé par Tardif et Lessard (1999) dans le cadre de la cellule (au sens biologique du terme) de la classe. Les échanges que les enseignants jugent nécessaires ne remettent pas en cause la structure cellulaire de l'enseignement (Tardif & Lessard, 1999, p. 422). La structuration organisationnelle au travers de

points considérés par Corriveau, Boyer, Fernandez N. et Striganuk (2010, p.96), vise le projet, les tâches et la participation décisionnelle. Ces éléments nous amènent vers une modalité d'organisation de coaction (Figure 4, p.98). En effet l'action construite par les différents enseignants autour du numérique responsable met bien en tension les éléments de structuration relationnelle, organisationnelle et identitaire au sein du collectif. A partir des relations établies entre les enseignants, cette action peut s'engager dans une démarche conjointe par rapport aux objectifs définis.

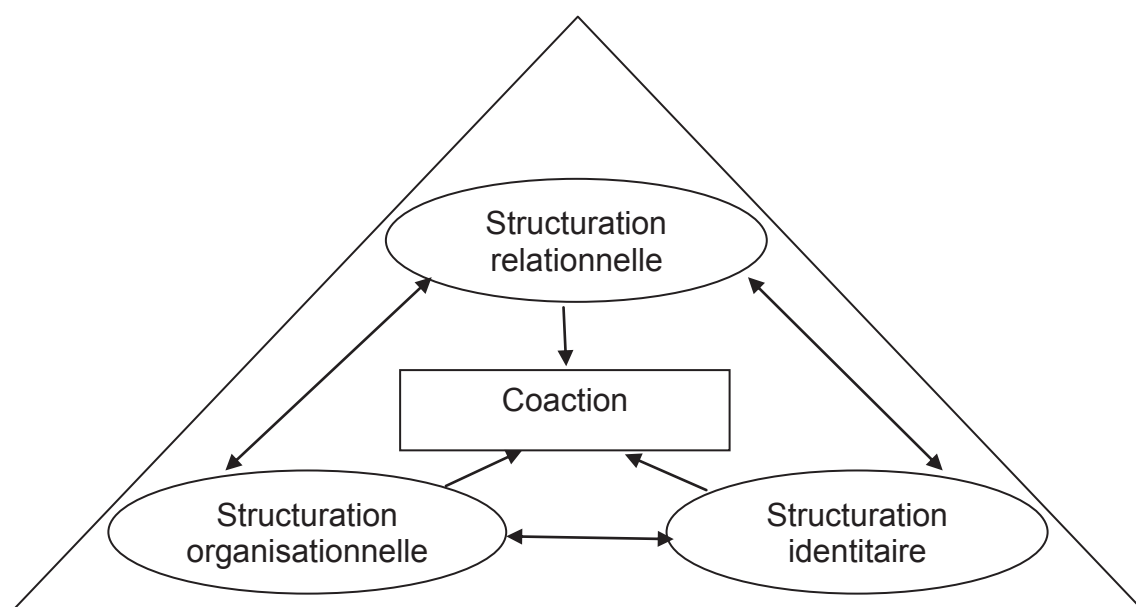


Figure 4 : Processus de structuration de la coaction selon Corriveau et al, 2010 p.96

La démarche de mise en projet autour de la formation au numérique responsable demande du temps et une cohérence dans la politique éducative de l'établissement. Ce type de dispositif nécessite un certain niveau de sécurité, pour l'engagement des enseignants, au sein de groupes sociaux constitués et un climat de confiance entre eux afin de permettre une confrontation des points de vue . La dynamique souhaitée doit être accompagnée d'un engagement de la direction qui peut profiter de sa légitimité fonctionnelle pour établir une mise en collaboration des acteurs progressive et durable. (Bonami et al., 2010, p. 61). Inversement, une posture autoritaire d'un ou plusieurs acteurs peut nuire à la dynamique et fragiliser le caractère durable des relations. Cette dimension de pilotage nous amènera un peu plus loin à aborder la notion de leadership.

Nous pensons que le caractère durable de la communauté de pratiques ainsi établi et le développement des individus est lié à cette double dimension : connaissance et intentionnalité de l'action. Cette attention se traduit dans ses composantes individuelles et collectives au travers des modalités retenues concernant les formes, les fonctions et la place accordées aux significations émergentes du collectif (Mallet, 2008, p. 132).

Nous considérons, en raison du caractère transversal déjà évoqué, que la formation au numérique responsable peut profiter d'une dynamique de coaction présentée par Corriveau (Corriveau et al., 2010, p. 101) voir Figure 5. Cette dynamique s'inscrit dans une logique systémique car elle intègre les acteurs et le contexte d'enseignement. De plus, elle reprend de façon dynamique les éléments de la démarche de projet.

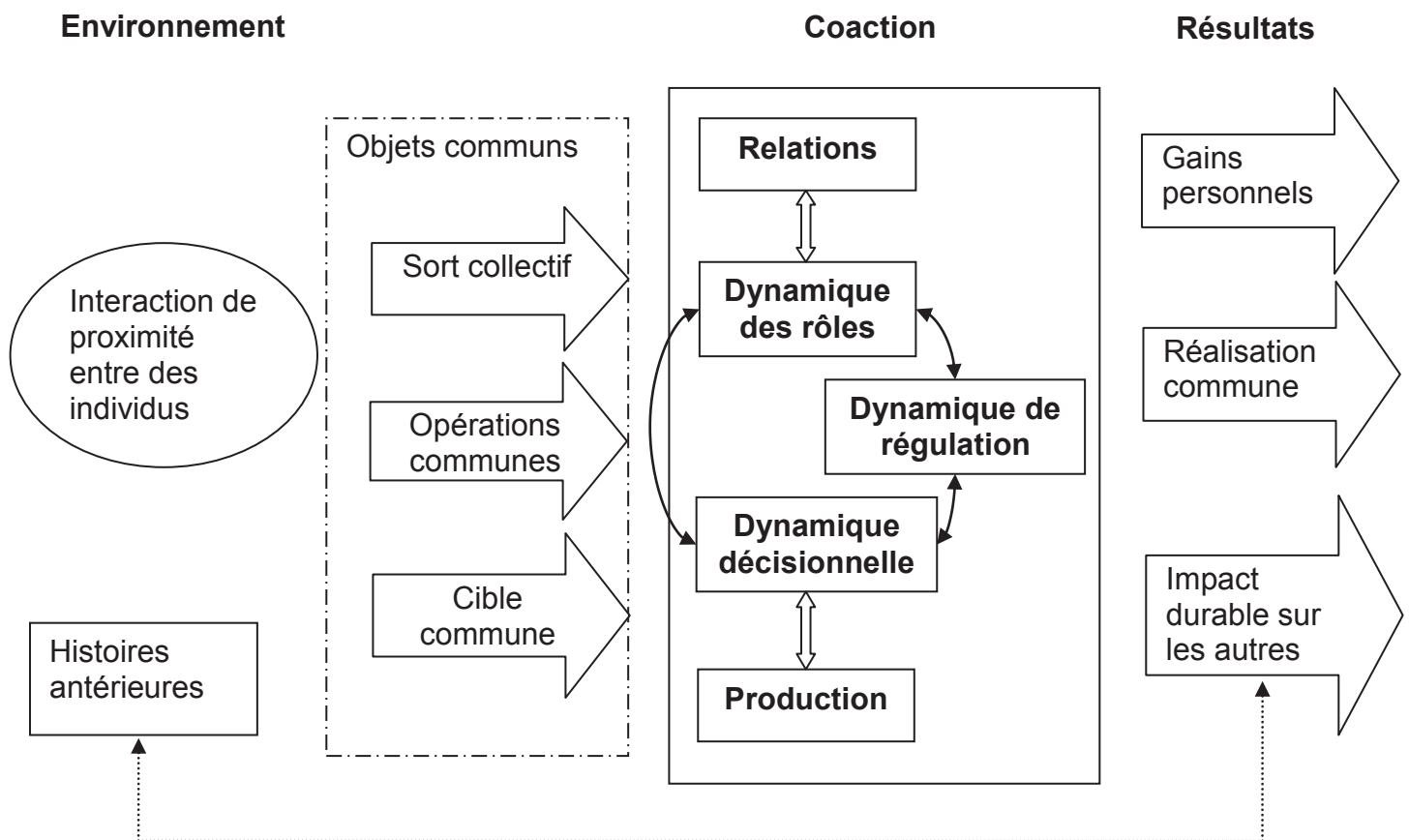


Figure 5: Construit de la dynamique de coaction selon Corriveau et al., (2010, p. 101)

La notion de pilotage de l'organisation et l'influence du Leadership

Nous évoquerons l'enjeu significatif que nous accordons aux éléments interrelationnels qui concernent les directions d'établissement, et présenterons

différentes formes de leadership et des types de fonctionnement qui en découlent. La place de la direction des établissements scolaires, et plus largement des cadres (parfois des corps d'inspection), est prégnante sur la dynamique de coaction qui s'instaure dans une démarche de projet. La notion d'équipe et de collectif est primordiale dans la construction et la définition du groupe social. Certaines directions se considèrent comme partie intégrante de l'équipe et traduisent cette position par l'emploi du « nous » lorsqu'ils s'expriment sur le projet ou s'impliquent dans les temps de concertation.

D'un point de vue systémique, le pilotage organisationnel peut s'opérer à l'intérieur de celui-ci ou à l'extérieur. Divers éléments de posture liés au pilotage influent sur la réussite des projets. Nous revenons sur les propos de Garant, Letor et Bonami (2010, p. 69) qui caractérisent les leaders comme « sachant ce qu'il faut faire » et les managers (en écho à l'expression de Barrère (2006b)) qui « savent ce qu'ils doivent faire ». Cette dichotomie de posture évoque l'influence de la prescription sur l'action de la direction. Certains types de fonctionnement semblent plus à même de profiter de la notion d'autonomie, qui traverse l'organisation scolaire du second degré, et permet de positionner la direction comme les meilleurs spécialistes pour impulser des politiques pédagogiques (Monceau, 2004, p. 34). Mais il apparaît dans le quotidien des établissements que cette autonomie a complexifié la fonction d'administration des établissements scolaires. Ainsi, certaines directions font des choix de protection des équipes vis-à-vis des prescriptions, que certains jugent trop excessives, et offrent ou s'octroient une plus grande autonomie. Grâce à cela, les activités de concertation constituent un levier pour la mise en place des actions pédagogiques qui en découlent (Garant et al., 2010, p. 67). Les démarches de participation collective aux prises de décisions, la collaboration entre les enseignants traduisent une plus grande centration du leadership dans une dimension pédagogique (Dumay & Dupriez, 2010, p. 81). La force de l'inscription des changements dans la sphère scolaire dépend de la capacité de l'établissement à entretenir et à renforcer les actions propres au développement. La diffusion des pratiques et l'élargissement des acteurs impliqués permettent de renforcer l'action selon des objectifs co-construits (Garant et al., 2010, p. 70).

La notion d'organisation apprenante nous semble adaptée et parfaitement illustratrice du développement des individus et des différents collectifs (au travers du projet de formation à la citoyenneté numérique). Cette organisation apprenante permet le développement des personnes, et par leurs actions, celui des dispositifs auxquels

elles participent. Ce type de développement des connaissances et des compétences permet de diffuser une manière d'agir adaptée, appropriée et durable. Selon les travaux de Garant, Letor et Bonami (Ibid), ce type d'organisation est dirigé par des responsables qui manifestent des caractéristiques de « leadership transformationnel ». Cela s'illustre par une forme de leadership distribué favorisant le travail en équipe, la responsabilité collective et la distribution de responsabilité. Dans le cadre de notre objet d'étude, nous observons que ce type de pilotage pourrait affecter la gouvernance car il remet en cause les tutelles hiérarchiques. En effet, l'impact de la prescription est réduit au profit de l'influence des pairs. Comme le précisent Raulin, Féraut et Devauchelle (2005), cette stratégie peut générer une déresponsabilisation des acteurs, amener des risques d'éclatement du système mais en contrepartie elle permet de s'interroger sur les nouvelles pratiques, d'éprouver leur efficacité et les améliorations apportées.

Ce type de pilotage permet de rompre avec la notion d'isolement professionnel des enseignants, de favoriser la créativité des pratiques et en permettre la diffusion. Cette démarche de développement professionnel se concrétise dans un espace qui n'apporte pas de garantie de résultats mais qui bénéficie des dynamiques interactives possibles « positives » (entre pairs et entre formateurs) nécessaires à ce type de pilotage. Nous observons que l'impact des TICE sur la gouvernance n'a pas une conséquence aussi significative et révolutionnaire que les zéloteurs l'imaginaient. Tout porte à croire que le niveau établissement sera le plus impacté par les évolutions dues aux technologies du numérique et de ses usages (Raulin et al., 2005). La spécificité des projets liés au numérique comme celui qui nous intéresse offre des spécificités et des propriétés émergentes, par l'usage des technologies collaboratives, à condition qu'il s'agisse d'un pilotage dynamique, culturellement accepté par les formateurs et les apprenants et *in fine* réellement éthique des représentations et des convictions de chacun (Mallet, 2008, p. 125; 131). Au sein des établissements, l'évolution entre les contenus disciplinaires, les pratiques pédagogiques et le lien aux pratiques sociales semblent nécessiter une modification significative du pilotage des établissements qui demande une implication plus forte des chefs d'établissement en lien avec les corps d'inspection (Raulin et al., 2005). Les TICE sont propices au développement de nouvelles pratiques, au sein de l'établissement (considéré comme organisation), et à l'augmentation des effets positifs dans les relations entre les sujets, ainsi que sur les

sujets eux-mêmes qui s'inscrivent dans de nouvelles perspectives et acquièrent de nouvelles responsabilités. Comme le souligne Mallet (2008) :

Mais si, dans certaines organisations, les habitudes centralisatrices, les valeurs et normes bureaucratiques, le repli sur un management peu participatif l'emportent, alors ces technologies seront d'un moindre effet (même si on achète et on les implante). Elles n'auront dans ce cas qu'un faible impact sur le développement potentiel de multiples compétences individuelles et collectives.

Cette approche globale de la démarche de projet nous permet d'envisager le développement d'une logique de coaction au sein des établissements qui favorisent les relations interpersonnelles et les échanges entre les équipes et la direction.

1.4. Une démarche participative qui tend vers une organisation apprenante

Nous avons précédemment évoqué les notions de systémique, d'auto-organisation et de démarche de projets afin de préciser leurs apports dans le domaine des nouvelles technologies et plus spécifiquement en ce qui concerne la formation au numérique responsable. Nous nous attacherons dans cette partie à établir l'apport de la démarche participative et de la dynamique de projets qui tendrait à faire évoluer une auto-organisation vers une organisation apprenante.

De nombreux écrits vont dans le sens de notre propos et sont fondés sur les travaux de Le Moigne (1990) en ce qui concerne les théories des organisations et les approches systémiques. Le développement de celles-ci vers la notion d'organisation apprenante est également soutenu par les théories de la complexité (Argyris & Schön, 2002; Morin, 2005) et des actions de nature réflexive qui peuvent être conduites en établissement (Perrenoud, 2001; Schön, 1994). La dimension réflexive est prégnante afin de favoriser la prise en compte de l'influence du contexte sur les usages et les diverses formes de régulation d'actions. Nous pouvons considérer que la démarche de projet, qui relie les éléments de formation citoyenne en lien avec des usages numériques sociaux, est à interpréter au sens de Mallet (2008, p. 126). Le rappel des principes de dialogie, de récursivité et d'hologramme propose une conception théorique de l'établissement scolaire sous la forme d'un « système ouvert auto-éco-organisé » qui mobilise l'intégralité de l'équipe et la communauté dans son ensemble.

Ces notions d'organisations et d'équipes apprenantes permettent de solliciter une forme d'intelligence collective (Boutte, 2007). La structure organisationnelle, propre à l'autonomie d'un établissement, est selon nous un cadre privilégié dont il est utile de se saisir afin de développer le principe hologramatique au niveau des acteurs et au sein des actions, afin de développer une culture commune. Cette démarche de communauté de sens permet le développement des apprentissages aux différents niveaux de l'organisation. Nous remarquons que la formation au numérique responsable pourrait être propice à l'émergence d'une forme d'interdisciplinarité (par approche transversale) dans laquelle les formateurs pourraient partager des objets et des intentions communes (Charlier & Peraya, 2007, p. 241).

La notion d' « établissement apprenant » a été développée par Gather-Thurler (citée in (Marcel & Garcia, 2010)) et présentée comme le cadre le plus propice et adapté au développement professionnel des enseignants. Cette notion de développement est favorisée par une prise en considération du local, du contexte et la mise en œuvre du projet d'établissement qui contribue de façon réflexive au développement de l'autonomie de l'établissement (Ibid, 2010, p. 16). Ces mêmes éléments de contexte favorisent, dans le cadre d'un travail partagé, au développement professionnel des enseignants et aux apprentissages des différents individus (Bonami et al., 2010, p. 48). Nous savons que la mise en place de modalités de travail partagé choisi favorise, également, les apprentissages sociaux. Ces types de pilotage se caractérisent par une absence de prescription et une hétérogénéité des groupes constitués. Nous constatons ainsi au sein des différents groupes, la notion de légitimité qui autorise l'énonciation de règles et de pratiques reconnues et validées par les pairs (Durat & Mohib, 2008, p. 29). Ces usages ou pratiques (formels ou informels) reçoivent de la part du collectif un sens et une autorisation (au sens de l'accord entre les parties) de se diffuser et s'accomplir.

Nous revenons sur la notion de sens accordé aux projets par le collectif. Il apparaît au travers des travaux de Coburn (2001) que les enseignants accordent peu de temps de travail à la réflexion sur la nécessité, l'importance et l'intérêt du travail en équipe également évoqué dans les travaux de Marcel (2005). Nous considérons que la notion de sens partagé et de représentations partagées sont vecteurs de cohésion et favorisent les apprentissages individuels et collectifs. Il est important pour le pilotage des organisations d'accorder un regard compréhensif sur les éléments de fonctionnement afin de décoder le processus par lequel le travail collectif entre

enseignants peut être associé à l'émergence de représentations partagées de l'activité éducative (Dumay & Dupriez, 2010, p. 80). Par ailleurs nous revenons aux précédents travaux qui montrent l'impact sur les apprentissages sociaux de la réflexion et la diffusion d'éléments qui appartiennent au collectif socialement constitué (Fernandez G., 2010). Il est donc important selon nous de créer un espace d'échange et de dialogue entre pairs afin de créer du sens au travers de situations qui échappent initialement aux attentes et aux cadres d'interprétations des individus et du collectif. Ce type de dispositifs assure une organisation du travail dont les répercussions se font sur la création du sens et le processus de cadrage, bien qu'ils n'échappent pas aux regroupements affinitaires et aux enjeux d'interactions locales (Barrère, 2002, p. 489). Ce type de pratiques doit pouvoir proposer une construction sociale, issue de pratiques interprétatives et communicationnelles du collectif, qui favorise la construction d'une action auto-organisée plutôt que de s'imposer un modèle d'organisation donné.

Nous pourrions proposer la dénomination de communauté de sens au travers de notre approche en raison du sens commun accordé par l'ensemble des membres du groupe après concertation et définition de l'objectif du projet de formation. Cette expression pourrait apparaître excessive pour qualifier l'action du collectif. Cela impliquerait de définir la notion de sens accordé au projet comme l'opérateur collectif réifié au sens de Wittorski (1997) (Fernandez G., 2013).

Nous complétons notre propos notant l'évolution de la structuration identitaire des enseignants qui provient du développement de la porosité des frontières de l'établissement avec le contexte d'exercice (Raulin et al., 2005). Cette situation risque d'amener une évolution dans la relation de l'établissement scolaire avec son environnement social et économique proche. Nous employons le terme de risque car il nous semble que la contrainte d'intégration de la culture environnante et de ses diverses composantes (normes, valeurs, instruments, outils, concrets ou symboliques) est corrélée à la notion de développement de l'établissement scolaire vers une organisation apprenante (Feyfant, 2013, p. 2). Cette démarche permet aux formateurs de profiter de leurs expériences acquises et de développer des compétences grâce à une réflexion dialogique, au sens de Morin (2005), entre les éléments du contexte organisationnel, du collectif de travail et des environnements social et institutionnel. Cette circularité entre le comprendre et le faire est consécutive du développement des compétences individuelles et collectives des enseignants. La posture réflexive des

formateurs permet de mettre en relation leur culture propre et l'environnement, qui constituent pour nous un axe de développement. La réflexivité entre l'expérience et la pratique enseignante est un acte formateur selon Marcel (2005, p. 3). La professionnalisation des enseignants est d'autant plus importante que ceux-ci se retrouvent en position d'acteurs du changement au sein de ladite organisation. Cette considération est une spécificité française qui semble liée à l'autonomie de l'établissement, à la différence des certaines expérimentations nord-européennes qui établissent un lien entre la notion d'organisation apprenante et une certaine culture communautaire professionnelle (Feyfant, 2013, p. 3; Karsenti, 2007, p. 203).

Nous fondons notre travail de recherche autour de la place accordée à l'établissement scolaire comme milieu de professionnalisation, espace de formation dans lequel il est possible de créer des conditions favorables et propices aux pratiques collaboratives. Ainsi, nous considérons le collectif et l'établissement comme en interaction, cette approche a pour but de permettre à chacun de ses membres d'exploiter au mieux sa capacité d'apprendre, de développer les connaissances et de faire croître les ressources (Lanaris & Savoie-Zajc, 2010, p. 112) pour lui permettre de progresser et de construire des compétences individuelles et collectives (Karsenti, 2007, p. 203).

Par ailleurs, le changement d'échelle qui découle de l'articulation entre l'activité individuelle et l'activité collective permet d'interroger les pratiques concernant le travail informel qui se saisit du quotidien de l'établissement. Le travail collectif formalisé favorise l'émergence d'un processus d'apprentissage « organisationnel » (Feyfant, 2013, p. 7) qui rejaillit sur le développement individuel de la réflexivité des processus d'apprentissage ainsi que les interrelations existantes.

2. Le développement professionnel des enseignants.

La notion de professionnalisation et de développement professionnel du métier d'enseignant constitue un axe de recherche largement traité. L'approche de la professionnalisation de Wittorski (2007) est associée à une perspective qui associe la notion d'activité et la volonté de rendre le travailleur plus professionnel. Cette démarche se fonde sur une meilleure connaissance de l'activité et du métier afin de permettre au salarié de faire face à différentes situations. Cette logique considère que celui-ci pourra dans ces conditions faire preuve d'autonomie. Une telle approche du métier contribue à développer l'identité professionnelle du salarié, la qualité des

savoir-faire engagés, une meilleure maîtrise des outils et une certaine expertise des techniques employées. Dans le cadre des pratiques enseignantes, l'acquisition d'une meilleure technique de classe se traduit par un degré de maîtrise des processus d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la réussite des élèves. Pour Wittorski, le terme polysémique de professionnalisation provient de la proximité conceptuelle qu'il accorde à la notion de compétence. Les trois sens de la professionnalisation, selon Wittorski, sont liés à la nature de l'organisation dans lequel celle-ci se développe : la première s'intéresse à la constitution des professions liés à l'évolution des marchés mais ne participe pas au sens accordé aux perspectives enseignantes, le second correspond aux secteurs professionnels qui nécessitent et/ou imposent une flexibilité des emplois et s'inscrit dans une intention organisationnelle liée à ladite flexibilité (Roquet & Wittorski, 2013b, p. 74; Wittorski, 2010, p. 8, 2011, p. 5-6) et le troisième sens, qui nous intéresse davantage, considère la professionnalisation comme un processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, s'inscrit dans une recherche d'efficacité. Wittorski (2010) pointe la place importante de l'articulation entre les actions de formation et l'action du professionnel. Cette articulation est propice à l'analyse de la pratique professionnelle et permet de mettre en œuvre des expérimentations pour une nouvelle façon de travailler. Le rôle de l'organisation est également repris par Choplin (2007, p. 59) qui évoque la construction d'une légitimité des compétences professionnelles comme objet de la professionnalisation. Ces compétences doivent être clairement définies au sein de l'organisation ainsi que les deux dimensions, individuelle et collective à travailler. La notion de professionnalisation sous-tend le processus de développement professionnel. Processus que nous pouvons mettre « à l'épreuve du terrain » par une démarche de réflexion continue et systématique sur leur métier au travers d'un processus autonome qui favorise l'acquisition de connaissances (Altet & Guilbert, 2014, p. 84). Cela fait référence à la démarche réflexive développée par Schön (1994). Ce positionnement implique d'entretenir une réflexion critique sur sa propre pratique professionnelle afin de l'adapter aux conditions d'enseignement, aux publics, ainsi qu'au contexte. Cette démarche de développement professionnel s'appuie sur une bonne connaissance des compétences attendues dans le cadre des pratiques réflexives pour en proposer un niveau de maîtrise satisfaisant. Marcel (2005, p. 19, 2009b, p. 163) propose une définition du développement professionnel, qu'il emprunte à (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994), correspondant à l'ensemble des

« transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations professionnelles ». De son côté, Perrenoud (2010, p. 121) rapproche la notion de professionnalisation à une approche nord-américaine qui différencie métier et profession, le métier se définissant par un ensemble de tâches à accomplir et / ou les situations à gérer. La place accordée à l'autonomie s'entend dans la limite de la réalisation de la tâche prescrite qui correspond au référentiel de métier. Perrenoud présente dans cette étude une quinzaine de dimensions estimées pertinentes pour évaluer, soit le degré de professionnalisation, soit son évolution (Tableau 3: Tableau des dimensions de la professionnalisation établi par LIFE en 2008 dans Perrenoud (2010;p.123).

Tableau des dimensions de la professionnalisation établi par LIFE en 2008

N°	Dimension	Professionnalisation minimale	Professionnalisation maximale
1	Nature du prescrit et degré d'autonomie au travail.	Prescrit détaillé et fermé relatif aux finalités et aux modalités du travail, dans toutes ses composantes. Le métier se résume à l'exécution de procédures censées assurer la réussite de l'action, même si elles requièrent toujours, de facto, une part de jugement et d'adaptation. Les possibilités d'innovation ne sont pas ou presque envisagées. Si elles le sont, elles demandent à l'acteur un investissement difficile ou/et « hors la loi ».	Prescrit ouvert, se limitant aux objectifs et aux principes généraux à respecter, avec une invitation, s'agissant des modalités, à faire au mieux compte tenu des situations, des ressources, en restant dans le cadre du droit et de l'éthique. La capacité d'innovation est possible et nourrie.
2	Référence à un état de l'art et des savoirs.	Cet état est à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de le connaître et ils n'ont pas la formation intellectuelle requise pour en saisir le contenu. La part du jugement professionnel est très limitée.	Les praticiens sont censés connaître l'état de l'art et des savoirs et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies efficaces. La part du jugement professionnel est très grande.
3	Référence à des orientations éthiques.	Ces orientations sont à la base des prescriptions, les opérateurs n'ont pas besoin de les connaître. La part du jugement éthique est très limitée.	Les praticiens sont censés connaître ces orientations et s'y référer pour prendre des décisions et adopter des stratégies éthiques.
4	Prise collective des acteurs sur leur métier.	Le métier est défini par les employeurs, il n'est pas organisé en corporation au-delà de l'association syndicale, il n'est pas représenté comme tel dans la société.	Le métier est constitué en une corporation professionnelle, parfois un ordre professionnel, qui a des tâches de développement, de relations publiques, de rapport à l'Etat, d'intervention dans les médias.
5	Contrôle de la formation initiale et continue.	La formation initiale et continue est pilotée par les employeurs et par des écoles dans lesquelles le métier n'est pas fortement représenté. Si les gens de métiers interviennent dans la formation, ils n'ont pas prise sur les programmes et les dispositifs.	La formation initiale et continue est pilotée par les professionnels et leur corporation. L'essentiel de la conception et de la mise en œuvre de la formation appartient aux professionnels.
6	Responsabilités juridiques	Les praticiens ne sont responsables personnellement que s'ils se sont écartés des prescriptions. Les autres responsabilités sont assumées par l'organisation qui les emploie et prescrit leur travail. La responsabilité se limite à une obligation de moyens.	Les praticiens sont responsables civilement et pénalement de leurs actes, ils peuvent être poursuivis personnellement pour faute professionnelle, manquement à l'éthique ou résultats insuffisants. La responsabilité tend vers une obligation de résultats.
7	Développement professionnel.	Les salariés sont astreints, s'ils veulent garder leur emploi, à suivre des formations obligatoires et définies par l'organisation.	Les professionnels sont censés prendre les initiatives nécessaires pour tenir à jour et développer les connaissances et compétences.
8	Prise sur l'organisation et la division du travail	L'organisation et la division du travail sont fixées par la hiérarchie, les opérateurs s'y inscrivent sans aucun pouvoir de les questionner, de les aménager, encore moins de les transformer.	Les opérateurs conçoivent et négocient l'organisation et la division du travail.
9	Mode d'encadrement	Les supérieurs hiérarchiques peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail des opérateurs, sans être pour autant capables de l'exercer.	Ne peuvent intervenir sur toutes les composantes du travail que les professionnels de spécialisation identique ou voisine attestant d'un niveau supérieur d'expertise dans le métier lui-même. Dans le cas contraire, les supérieurs hiérarchiques n'interviennent que sur les composantes les plus génériques du travail (présence, rapport aux collègues, usages des ressources, protection des informations)
10	Reddition de comptes	Sur la conformité au prescrit.	Sur l'efficacité de l'action, sur ses résultats
11	Source du contrôle	Par la hiérarchie.	Par les pairs, même sans relation hiérarchique.
12	Diversité des tâches	Faible diversité et liste préétablie des situations de travail les plus fréquentes.	Grande diversité et liste ouverte de situations de travail
13	Complexité des problèmes à résoudre	Les problèmes sont censés avoir pour la plupart des solutions (ou des trames de solutions) répertoriées ou à défaut appeler des procédures de résolution éprouvées.	Les problèmes sont souvent inédits et appellent des solutions originales, à construire en fonction de la situation.

Tableau 3: Tableau des dimensions de la professionnalisation établi par LIFE en 2008 dans Perrenoud (2010;p.123)

Perrenoud interroge la notion d'évolution dans son ensemble et questionne les formes développées selon chaque dimension. Il conclut que l'évolution professionnelle ne se fait pas de façon homogène selon chacune des dimensions et précise le caractère asynchrone des diverses dimensions. La notion de culture professionnelle est introduite par les dispositifs de formation initiale, se développe par la socialisation entre pairs qui permet de favoriser et de développer l'incarnation des pratiques maîtrisées par la profession. L'ensemble ainsi présenté par Perrenoud nous conduit à observer chez le professionnel l'intégration d'une culture de métier. La notion de la socialisation professionnelle est reprise par Marcel, (2009b, p. 162) lorsqu'il développe et complète la définition citée précédemment, avec de la dualité entre compétence et socialisation professionnelle. Ce lien est sous-tendu par un lien fondamental avec les dispositifs de formation, qui peuvent s'inscrire dans la logique de développement professionnel des enseignants grâce aux compétences spécifiques qu'ils requièrent sans que celles-ci soient forcément techniques ou numériques. Notre travail de recherche s'intéresse à deux prescriptions spécifiques qui constituent des transformations du métier d'enseignant : le travail collectif et la formation aux usages responsables du numérique. Dans les travaux présentés par Marcel (2005, p. 585), il s'agit de situations rencontrées par les enseignants du primaire face à des prescriptions professionnelles qu'ils ont su intégrer et dépasser pour se les réapproprier. Les transformations professionnelles sont parfois insufflées au travers des politiques, parfois prescrites comme le travail collectif, ou au travers des différentes évolutions des référentiels de métier. Cette présentation de l'évolution de la socialisation des enseignants au travers des pratiques collaboratives est considérée comme une évolution du métier : elle s'appuie sur de multiples compétences liées à la réflexivité des pratiques, à l'évolution de l'activité des enseignants. Comme pour la notion de travail collectif, l'enseignant ne peut se soustraire à l'injonction institutionnelle (Marcel & Garcia, 2010, p. 16). Cela concernera la prise en charge la formation du cyber-citoyen pour notre objet d'étude. Nous appréhendons le processus de développement professionnel des enseignants comme un dépassement des exigences de l'employeur, voire de la société, au regard du référentiel de métier dont le haut niveau de qualification ne les protège pas (Monceau, 2004, p. 38). L'évolution des exigences professionnelles induites par les politiques numériques, de prévention et d'éducation est liée aux exigences curriculaires des élèves. L'introduction de compétences numériques doit s'entendre dans la perspective attendue de

développement de l'autonomie intellectuelle de l'élève, la nécessité d'exercer son jugement critique et la recherche d'interaction avec des ressources virtuelles (Larose, Grenon, Lenoir & Desbiens, 2007, p. 219).

La notion de professionnalisation se conçoit également dans la perspective des apprentissages professionnels des enseignants, se caractérisant par une forme de développement. Cette notion de développement proposée par Marcel (comme par Altet précédemment) s'inscrit dans une approche dynamique et globale. Il propose une catégorisation des apprentissages professionnels selon quatre dimensions inter-reliées qui illustrent le caractère global de son approche. Les dimensions individuelles et collectives sont croisées avec les deux types d'apprentissage professionnel, à savoir ceux relevant de l'expérience et ceux relevant de la socialisation professionnelle.

	Apprentissages individuels	Apprentissages collectifs
Apprentissages relevant de l'expérience professionnelle	Evaluer Structurer son enseignement à l'aide des compétences à acquérir Différencier sa pédagogie S'adapter aux décisions collectives Travailler avec des partenaires	Travailler ensemble Elaborer, mettre en œuvre et évaluer un projet d'école Construire un livret scolaire Assurer le suivi des élèves Procéder à la répartition des contenus d'enseignement
Apprentissages relevant de la socialisation professionnelle	Se positionner par rapport aux parents de ses élèves, par rapport aux collègues, par rapport aux autres partenaires	Travailler ensemble Construire l'identité collective de l'école S'aider, se soutenir Mutualiser les expériences

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des apprentissages composant le développement professionnel de l'enseignant du secondaire à partir des travaux de (Marcel, 2005, p. 600)

Le développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles et collectives. La nécessité de s'adapter aux transformations et aux évolutions du métier constitue le vecteur d'une socialisation professionnelle. Cela peut s'envisager selon Marcel (2005, p. 591) par deux pans de la professionnalité enseignante, à la fois distincts et complémentaires, que sont la façon d'« être le métier » et de « faire le métier ». L'apparition de nouveaux partenaires au sein des établissements contribue au développement de nouvelles formes de pratiques enseignantes. L'évolution des rôles des partenaires est constante et nécessite la mise en œuvre de pratiques collaboratives et collectives. Dans son article, Marcel (2009b, p. 163) propose une revue de littérature afin de préciser les différentes positions d'étude relatives au développement professionnel. Certains comme Clot tentent de provoquer le développement professionnel pour mieux l'étudier, quant à Gather-Thurler, elle tente d'en repérer les conditions favorables à sa mise en œuvre. Pour sa part, Marcel essaie de reconnaître ce qui caractérise le développement professionnel afin de le comprendre et l'expliquer à l'aide d'une auto-évaluation des enquêtés en s'intéressant à la fois à l'écart entre une prescription et une position déclarative des enquêtés, comme nous le ferons par la suite dans le cadre d'un questionnaire qui constitue notre première partie de méthodologie de recherche.

Le développement professionnel s'intéresse de façon concomitante aux différents types de formations adressées aux enseignants qui permettent de contribuer à ce même développement. Wittorski (2011, p. 8) souligne également les liens forts qui se tissent entre professionnalisation et formation au travers des situations rencontrées. Cette tension ouvre la voie aux formations utiles, voire nécessaires, pour penser davantage l'apprentissage à partir des activités quotidiennes développées par les individus. Il questionne le rapport entre la professionnalisation et la place accordée à la question de la construction individuelle et collective des enseignants, éventuellement au sein des différents groupes sociaux qui se constituent en établissement.

Selon Daele (2013, p. 14), les formations des enseignants, initiale et continue, bousculent l'approche traditionnelle centrée sur la dimension des savoirs, de la pédagogie et de la didactique. Ces formations se basent davantage sur les théories de l'apprentissage situé qui sont fondées sur un développement des connaissances professionnelles à partir d'un certain processus. Celui-ci s'appuie sur l'action de l'enseignant, au travers des différentes interactions dans lesquelles il s'inscrit ou auxquelles il participe. Le support privilégié d'apprentissage est constitué des diverses formes de dialogue et d'échange à partir de collaboration et d'implication dans la construction et la participation d'une culture professionnelle. Daele s'inscrit dans la perspective de nombreux travaux lorsqu'il déclare aborder la notion de développement professionnel à un niveau social. Il prend de façon globale l'apprentissage de l'enseignement et le développement des pratiques professionnelles qu'il considère au travers des formations initiales et continues, des interactions entre pairs et le développement de pratiques réflexives au travers de tous les types de situations rencontrées (Daele, 2013, p. 24).

Ces différents points de vue nous amènent à questionner d'une part la place des différentes formations pour l'appropriation des pratiques liés à l'éducation à la citoyenneté numérique, d'autre part l'impact que cela prend sur la diffusion des pratiques. Les travaux de Schön sur la pratique réflexive sont omniprésents dans les discussions autour de la capacité des enseignants à questionner, analyser et modifier leur pratique. Le caractère d'observation se situe au niveau de l'enseignant lui-même par cette dimension d'auto-régulation et d'auto-réflexion reprise par (Daele, 2013). Le caractère individuel et réflexif déjà évoqué par Donnay et Charlier (2008) est complété par un travail collaboratif qui permet de créer les conditions de formation.

Malgré les différents travaux que nous avons pu consulter, il apparaît difficile de repérer et de matérialiser l'existence et l'apparition d'une forme de développement.

Une question d'importance vient donc à se poser : Quelles sont les conditions requises pour que le développement s'opère ? Différentes variables interviennent pour matérialiser le développement, comme les variables individuelles, situationnelles, contextuelles et relationnelles. Ces relations se construisent au gré des liens qu'entretient l'enseignant avec son contexte et permettent de contribuer au développement professionnel.

Le développement professionnel des enseignants s'inscrit dans une logique de métier qui l'éloigne de la notion de « loup solitaire » évoquée par Huberman (1995, p. 197),

ainsi que l'isolement de la cellule classe que citaient Tardif et Lessard (1999). Un tel processus est complexe, doit s'inscrire dans la durée et s'appuie sur de nombreuses interactions au sein de l'organisation. Nous sommes partis de la problématique de la mise en place d'actions de préventions et de formations des élèves qui questionnent des pratiques professionnelles des enseignants pour élaborer notre recherche. Ces pratiques professionnelles sont à la fois l'origine et le but du développement professionnel des enseignants.

Nous présenterons à présent la notion de travail collectif lié au développement des enseignants et des pratiques de collaboration. Au travers d'une étude québécoise, Karsenti (2005, p. 75-78) présente la dimension collective de la professionnalisation du métier au Québec dont il relève le manque ou l'absence dans des activités liées aux TIC. Les raisons évoquées sont la surcharge de travail, des horaires inadaptés, un manque de leadership des directions d'établissement et des pratiques évaluatives qui freinent l'entraide et renforcent la résistance au changement. Il a questionné, comme nous tenterons de le faire, l'impact des TIC sur la culture de collaboration entre les enseignants. Selon lui, l'avantage des TIC en la matière est incontestable (Karsenti, 2005, p. 78). L'engagement de la démarche s'est organisé comme une collaboration contrainte, car prescrite, et non comme une véritable culture de collaboration. Il s'avérera nécessaire de conduire les enseignants vers des divers types de collaborations, plus régulières, plus riches et plus profondes. Selon Karsenti, (Ibid, p. 87) la culture de collaboration est garante du développement professionnel des enseignants. De plus, il précise que les TIC pourraient servir de catalyseur à une collaboration accrue entre les enseignants et œuvrer à un professionnalisme collectif. Le travail collectif d'enseignants demande une cohérence et engendre des transformations de pratiques enseignantes générées par le collectif. Pour reprendre les termes de Wittorski (1997, p. 198) « Les compétences collectives produites « laissent des traces », au niveau individuel » ce qui traduit la diffusion d'un apprentissage collectif au sein d'une pratique individuelle. L'incidence de pratiques collectives sur l'organisation modifie les pratiques des enseignants grâce à des apprentissages organisationnels au sens où l'organisation apprend des nouvelles façons de faire qui seront partagées par plusieurs groupes d'acteurs Wittorski (1997, p. 198).

Les échanges entre les enseignants sont nécessaires pour favoriser l'apprentissage du métier d'enseignant. Il apparaît très important d'échanger, d'entrer en contact avec

les collègues, de pouvoir parler de ses pratiques afin de permettre de les analyser. Ce genre de pratiques est un vecteur de développement des projets d'équipe (Daele, 2013, p. 13). Nous nous intéresserons dans notre démarche méthodologique à des moments d'échange entre formateurs (enseignants et non-enseignants) autour du projet de formation au numérique responsable.

Au travers de ses travaux, Wenger (2005) évoque la formalisation tacite des connaissances dans le cadre des communautés de pratiques. Le caractère interdisciplinaire des pratiques d'explication et de communication des gestes professionnels. Ces types de dispositifs permettent de favoriser l'acquisition des pratiques de métier pour les jeunes professionnels, de travailler à leur amélioration. D'autre part, ces dispositifs d'échange peuvent être considérés comme un élément de formation continue pour les plus expérimentés. Nous savons que de tels dispositifs d'échange de savoirs pratiques, lorsqu'ils sont orientés vers l'action, sont directement transférables dans l'activité professionnelle ((Donnay & Charlier, 2008, p. 54) in (Daele, 2013, p. 13)). Par contre, cet accès au sens n'est pas toujours évident pour soi ou pour autrui et sa verbalisation assez difficile. Il faut donc rendre accessible les savoirs professionnels sous d'autres formes, comme par exemple la construction située lors d'observation de collègue. Cette pratique d'observation doit nécessairement tenir compte pour l'apprenant de l'identité professionnelle du collègue observé, de son identité professionnelle et de l'expérience dont il dispose. Certains des savoirs pratiques observés et/ou échangés ne sont pas toujours exploitables et transférables en l'état. Cette démarche implique d'intégrer un processus de décentration pour provoquer une forme de déséquilibre de l'enseignant par rapport à ses connaissances des pratiques professionnelles, ce qui en permettra une appropriation. Si ces savoirs professionnels sont crédibles et utilisés par d'autres enseignants avec succès, ils pourront peut-être être utilisés dans le cadre d'une pratique collective à condition d'être formalisés. L'impact positif de la collaboration est perceptible au niveau du groupe, du développement des pratiques collectives, dans la culture d'établissement ainsi que dans l'apprentissage des élèves (Vescio et al 2008 in (Daele, 2013, p. 49)). La collaboration autour du projet de formation au numérique responsable se produit initialement au regard de l'obligation d'adopter une réforme. Cette circonstance peut susciter ou motiver une évolution de pratiques. Les objectifs, liés à la démarche de collaboration, peuvent se définir et s'atteindre au quotidien grâce à des situations particulières. La définition des objectifs peut se construire

individuellement ou lors de discussion entre collègues. Dans le cadre conceptuel des communautés de pratiques, au sens de Wenger, la collaboration permet d'associer la réflexion sur l'action et la négociation du sens des actions. La notion de la réification du sens est développée par (Wittorski, 1997) lorsqu'il évoque la notion d'opérateur collectif.

Sous un aspect plus limitant pour le développement professionnel, dont Marcel envisage une forme collective (Marcel, 2005, p. 587), nous évoquons l'influence du collectif d'appartenance sur l'autonomie accordée au groupe et à ses membres individuellement. Marcel précise la réduction d'autonomie qui peut s'opérer, voire la confiscation de celle-ci (Marcel, 2005; Mérini, 2007, p. 46). Il est important de préciser dans le cadre d'un travail collaboratif que le choix d'engagement dans la démarche est propice au développement professionnel du point de vue d'une approche socio-cognitiviste et d'apprentissage par imitation active, contrairement au travail partagé subi qui se révèle souvent générateur de tensions interpersonnelles.

Il convient d'évoquer des situations plus délicates qui peuvent également découler des démarches de développement professionnel. Le processus de développement professionnel est susceptible de rencontrer ou de générer des situations de blocages. Plus spécifiquement en lien avec notre objet d'étude, certains enseignants dénoncent une rupture de contrat par rapport aux conditions d'entrée dans l'enseignement. Le métier ne semble plus correspondre à la définition acceptée lors de leur entrée dans la fonction ou à la représentation qu'ils en avaient. L'extension des « éducations à », la crise de légitimité qui peut survenir dans le cas où l'enseignant perçoit le contenu de sa discipline minimisé, voire même passer au second plan. Monceau tente d'aborder ces situations différemment (Monceau, 2004, p. 35). Il ne considère pas la situation de blocage comme la conséquence d'un acte insensé. Il se propose de se saisir des situations qui amènent à considérer les résistances enseignantes comme des opportunités d'analyse de l'évolution institutionnelle. Au travers de cette étude, certains enseignants expriment un lien entre l'extension de leur champ d'intervention professionnelle et la réduction de leur champ d'invulnérabilité. Ils expriment leur réticence face à l'exposition aux jugements des élèves et des parents au sein des instances de l'établissement. Par ailleurs, ils sont de plus en plus sollicités hors de la classe et par une extension de la sphère éducative (réunions de suivi, rendez-vous avec des partenaires ...) mais ces types de résistances ne sont pas homogènes et généralisés (Monceau, 2004, p. 35). L'engagement dans le projet de formation du

cyber-citoyen provoque et suscite des blocages de la part des formateurs qui sont également liés à leur familiarité avec les outils numériques et leur proximité personnelle avec les réseaux sociaux.

Le développement professionnel ne peut se faire au travers d'une pédagogie de projet que si celle-ci propose une cohérence entre les actions individuelles et collectives (Lanaris & Savoie-Zajc, 2010, p. 111). L'existence du projet favorise la cohabitation des formateurs dans un même espace professionnel et leur permet d'acquérir des savoirs professionnels relatifs à la socialisation professionnelle qui favorise l'intégration des normes locales (Marcel, 2009c, p. 142). Par contre, ce n'est qu'au travers du « travail partagé » qu'ils construisent en plus des savoirs professionnels relatifs à l'activité professionnelle (construction de séances spécifiques, évaluation). Comme présenté précédemment et renforcé selon la théorie des communautés de pratiques, nous rappelons que l'engagement volontaire dans le projet apporte une contribution déterminante à sa dynamique. La gestion globale des projets, considérés comme le vecteur du développement professionnel des enseignants, nécessite un effort notable de communication. Cette démarche d'explication et d'adhésion s'appuie sur l'explicitation des savoirs, des savoir-faire, des manières d'agir, des conditions de régulation du projet et du mode de communication et d'évaluation. L'instauration d'un cadre organisationnel fait naître une forme d'autorité institutionnelle reconnue au sein du dispositif. Cette mise en place permet de mobiliser les ressources pour rendre possible le développement d'une action collective réflexive, de constituer une mémoire active des savoirs et savoir-faire accumulés et d'assurer leurs diffusions dans l'organisation (Bonami, Letor, & Garant, 2010, p. 49; 54).

2.1. Théorie de l'activité en communauté selon Engeström

Le cadre des théories de l'activité est fréquemment employé pour aborder l'activité des enseignants. Historiquement, cette théorie s'appuie sur les travaux de penseurs russes tels que Leontiev et Vygotski. L'évolution apportée par la théorie d'Engeström (1994) réside dans la prise en compte du contexte dans l'observation des interrelations. Cette théorie propose une approche de l'analyse de l'activité enseignante en rupture avec la notion d'isolement qui la caractérisait jusqu'alors. Le modèle d'Engeström place l'acteur en son centre et étudie les dimensions sociales qui apparaissent dans les différentes interactions. Pour Daele (2013, p. 35), le modèle

d'Engeström permet d'établir un lien entre l'action de l'enseignant et la réflexion que celui-ci effectue dans l'objectif de faire évoluer ses pratiques de classe et contribuer à son développement professionnel.

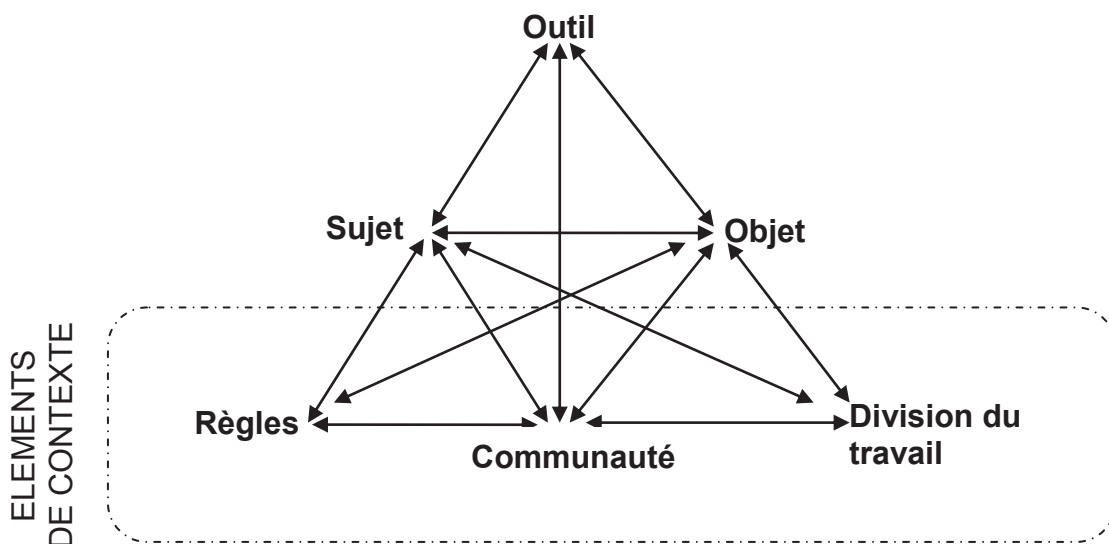


Figure 6: Modèle de l'activité d'Engeström

Le modèle de l'activité d'Engeström propose un cadre qui coïncide avec une démarche systémique. Celle-ci est matérialisée par le triangle supérieur constitué du sujet (enseignant) qui souhaite atteindre un but (formation du cyber-citoyen) à l'aide d'outils spécifiques (réseaux sociaux, Internet, autres non numériques tels que les mésusages des élèves...). La partie inférieure du modèle prend en considération les éléments de contexte (règles de vie, communauté et division du travail). La volonté d'intégrer au sein d'un collectif d'établissement scolaire un projet de formation au numérique responsable se caractérise par la définition des objectifs construits, l'élaboration de règles pour y contribuer et l'engagement de la communauté dans le projet pour développer une dimension collective.

Nous illustrerons notre réflexion concernant notre objet de recherche par l'étude des relations entre l'enseignant (le sujet) et la communauté à laquelle il participe. Nous observons deux triangles de relations spécifiques :

- **Sujet – Règles – Communauté** : la relation entretenue par l'enseignant (sujet) avec la communauté (autour de la formation au numérique responsable) est médiatisée par les règles de fonctionnement de l'établissement ou d'un groupe

socialement constitué qui a élaboré ces règles. Ce triangle fait apparaître la part d'influence des règles établies par le collectif sur l'activité individuelle. Réciproquement, chaque individu peut s'impliquer lors de l'élaboration des règles, dont la communauté se dote, et y trouver un espace de reconnaissance sociale et professionnelle.

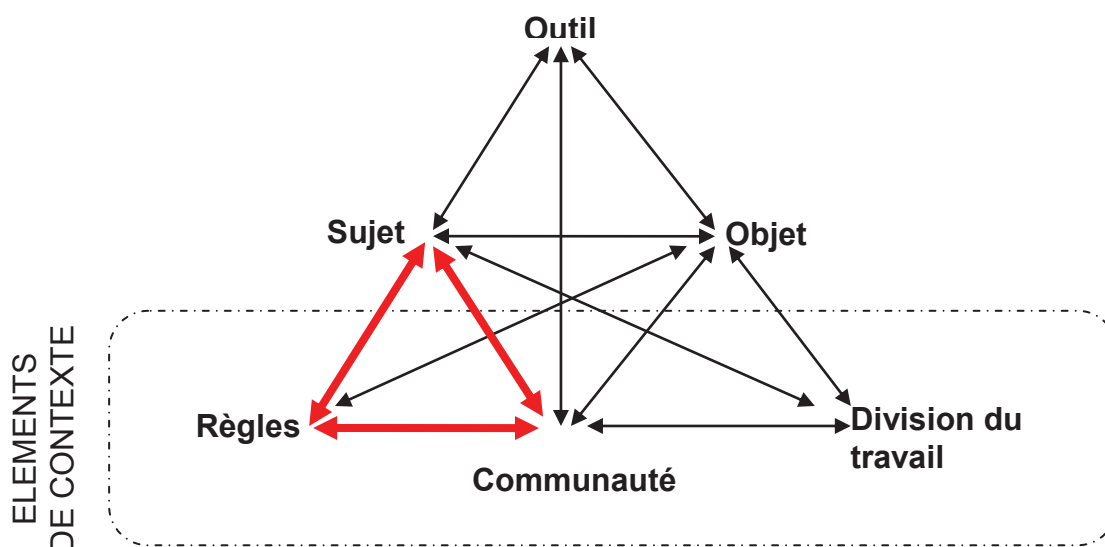


Figure 7: Modèle de l'activité d'Engeström- Etude du triangle Sujet-Règles - Communauté

Dans le cadre de la formation au numérique responsable, l'analyse de l'activité dans le triangle Sujet – Règles – Communauté s'illustre par exemple par la notion d'élaboration de règles pratiques de gestion de classe en lien avec les pratiques numériques dans l'établissement.

- Sujet - Communautés- Division du travail : la relation entretenue par l'enseignant (sujet) avec la communauté (autour de la formation au numérique responsable) est également médiatisée par l'organisation de la division du travail.

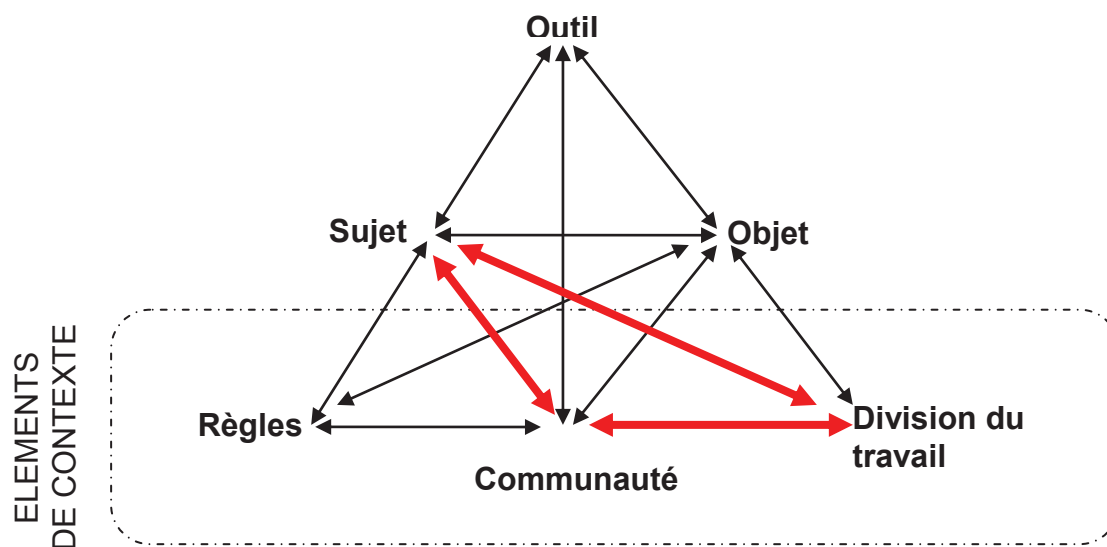


Figure 8: Modèle de l'activité d'Engeström- Etude du triangle Sujet-Communauté - Division du travail

La répartition des tâches liées au projet de formation numérique est une étape essentielle de régulation pour permettre à chacun de trouver sa juste place et de s'engager à hauteur de ses propres compétences. Le degré d'implication des enseignants est variable et la répartition doit en tenir compte pour générer un climat de sécurité professionnelle pour chacun des enseignants. Nous rappelons que le projet de formation au numérique responsable ne convoque pas, selon nous, obligatoirement une dimension technologique. Nous pensons que la relation personnelle et professionnelle que l'enseignant entretient avec cet objet produit une influence certaine. Comme l'ont déjà évoqué Clot (1999, p. 7) et Audran (2001, p. 301), en lui faisant référence, l'apparition de la technologie dans l'environnement professionnel enseignant a élargi et déplacé l'activité d'un élément prescrit vers de nouvelles dimensions.

L'observation d'un travail efficace se traduit par l'appropriation des pratiques collectives par certains enseignants et une diffusion de celles-ci aux autres pour induire des changements de pratiques. Ces formes de développement professionnel pourront se propager à d'autres dispositifs et sur d'autres objets. D'après la théorie de l'activité développée par Engestrom, il est possible d'obtenir des outils conceptuels communs et de faire apparaître des processus par lesquels les enseignants intègrent les changements et les décisions collectives à leurs pratiques. A la lecture des travaux de Daele, ce premier modèle des théories de l'activité peut être complété par les

travaux d'Huberman (1995) in Daele (2013, p. 32) qui s'intéressent à la place des réseaux humains dans le développement professionnel des enseignants. Ainsi, Daele reprend un processus cyclique de développement professionnel construit sur la base de la participation des enseignants à une communauté virtuelle. Notre travail s'intéresse à une démarche en présentiel qui intègre l'apport du groupe dans le développement professionnel de l'enseignant. Par contre, les usages adolescents du numérique sont propices à de nombreux questionnements des enseignants dans la construction et la préparation des cours.

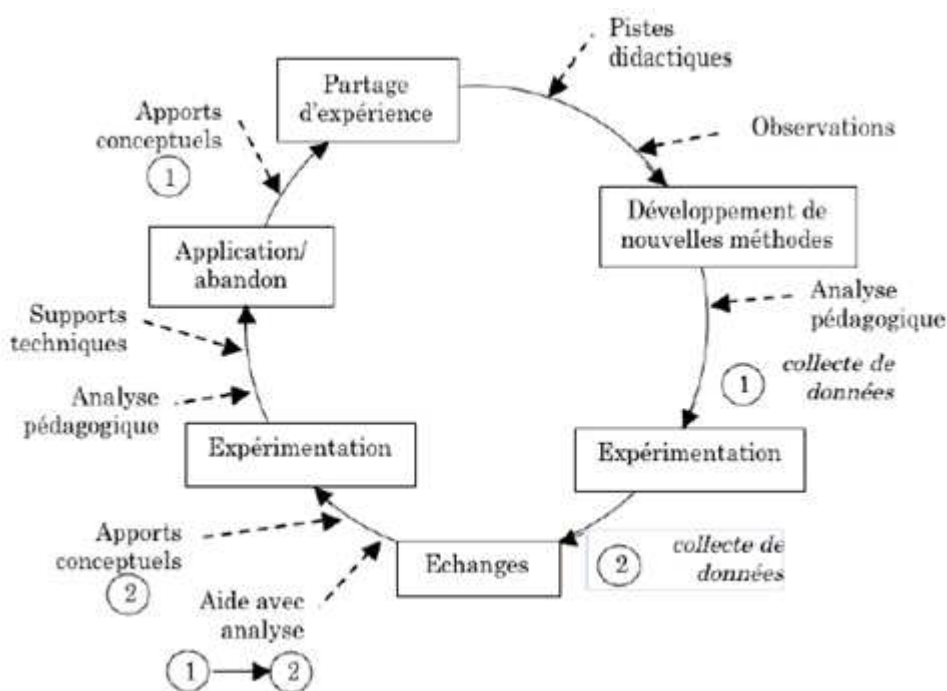


Figure 9 : Cycle de développement professionnel des enseignants de Huberman (1995, p. 202) in Daele (2013, p. 33)

Nous pensons que notre approche de la formation au numérique responsable au travers des groupes de régulation, dits « Comité TICE », se saisit de la pratique en classe et favorise des développements professionnels pour ses membres selon les trois domaines, présentés par Daele dans le schéma : les conditions d'entrée, les conditions de participation et les conditions d'apprentissage que nous déplaçons dans un contexte d'activité présenteielle.

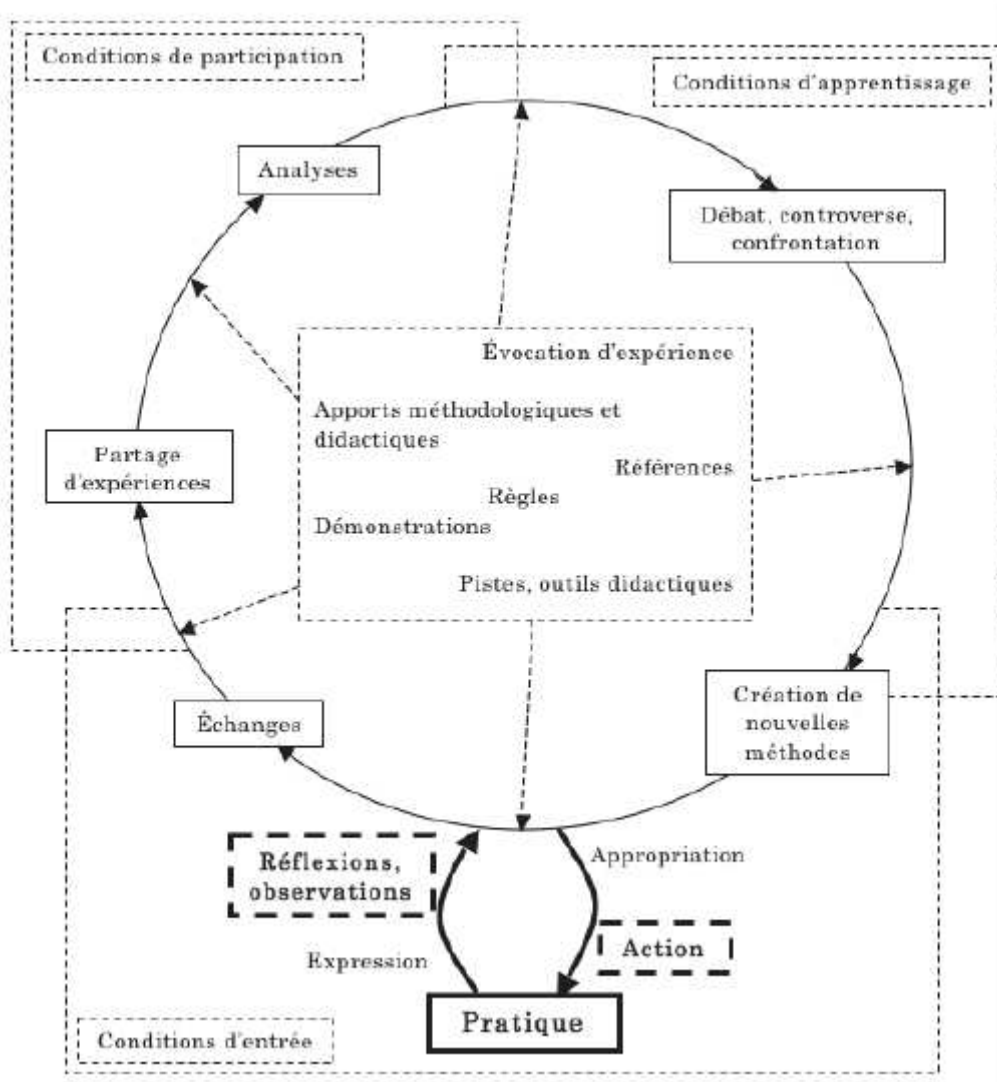


Figure 10 : Modèle de développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté à partir des travaux de Daele (2013, p. 39)

2.2. La professionnalisation des enseignants et le contexte d'exercice

Nous questionnerons la notion de développement professionnel en relation avec le contexte d'exercice dans lequel l'activité se déroule. Nous considérons que l'individu et l'espace social, dans lequel il évolue, se construisent simultanément et de manière interactive. Dans le cadre de l'activité professionnelle, les processus de réflexion, d'apprentissage et de mise en action dans le travail sont des données qui ne peuvent être envisagées séparément et se produisent de façon synchrone (Feyfant, 2013, p. 4). La place des formateurs et leur rôle, dans le cadre d'une démarche systémique, se retrouve classiquement dans la classe, de façon plus large au sein de l'établissement et dans l'organisation sous toutes ses formes (Altet, 2010, p. 14; Audran, 2001, p. 12). L'enseignant aborde sa pratique à l'aide de son expérience et de sa formation initiale

dont les prescriptions apparaissent souvent inadaptées (Altet & Guilbert, 2014, p. 81). Ce constat oblige les enseignants à adapter leurs pratiques au contexte de travail réel et d'en faire des prescriptions circonstanciées. Cette analyse réflexive de l'activité génère des compromis opératoires entre le travail prescrit et le travail réalisé. La transformation de l'espace professionnel amène depuis de nombreuses années à une rupture avec l'image d'isolement associée à l'activité en salle de classe et la nécessaire ouverture qui élargit les différentes marges d'autonomie offertes par les évolutions organisationnelles (Marcel, 2005, p. 598). Un certain nombre de dispositifs de formation favorisent l'accès progressif des novices dans une culture professionnelle en organisant des espaces et des moments de dialogue et de collaboration avec des collègues expérimentés (Daele, 2013, p. 15). Ces personnes ont développé des compétences expertes du point de vue disciplinaire mais aussi des savoirs organisationnels, des méta-savoirs et des savoirs propres à l'activité collective, ces compétences étant propres à la gestion de projets, au travail collectif et à la réflexion sur leur pratique en vue de l'améliorer de façon continue avec une pratique réflexive (Desrosiers, Gervais, & Nolin, 2000; Tardif & Lessard, 2004).

L'influence du contexte de travail est importante comme le souligne Daele (2013, p. 27) dans ses travaux, en s'appuyant une riche revue de littérature (Day, 1999; Donnay & Charlier, 2008; Hargreaves & Fullan, 1992). Il nous semble opportun de considérer le processus de développement professionnel comme orienté par la définition des objectifs retenus ainsi que la démarche projet qui occupe une position centrale dans notre travail. Ce processus se nourrit des interactions entre l'altérité au travers des échanges et des discussions et autres formes de débats. Il est situé dans un contexte spécifique en raison de son histoire et des éléments de tension qui s'y rattachent. Le développement professionnel n'est que partiellement planifiable car imprévisible, dynamique, continu et entretenu par récursivité. La dimension personnelle intervient également dans le développement professionnel des individus. Cette notion sera reprise plus loin lorsque nous reprendrons, à l'instar de Marcel, le lien existant entre le sentiment d'efficacité professionnelle et personnelle. Ce développement se déroule selon le rythme de l'individu, en accord avec ses valeurs individuelles et s'appuie sur ses capacités mobilisables. Nous remplaçons également ce processus par la construction et l'évolution de l'identité professionnelle des enseignants en ce qui concerne les relations qu'ils entretiennent avec les autres et la prégnance qu'ils accordent aux missions confiées. Nous considérons également que ce processus ne

se fait pas de manière linéaire et synchrone pour l'ensemble des individus et pour chacun des membres d'un collectif (Day, 1999). Cette évolution de la professionnalisation constitue un processus de changement en lien avec l'évolution de l'identité professionnelle qui engage la responsabilité de l'enseignant et nécessite un contexte favorable pour se réaliser.

Au sein des communautés, les processus ont besoin de précédents pour se réaliser et se construire. Ils sont favorisés par les différents échanges et la notion de partage qui sont inter-reliés et s'entretiennent au quotidien (Daele, 2013, p. 41). La notion de communauté est complexe et spécifique lorsqu'on entend celle-ci dans le cadre d'un établissement scolaire en raison des contraintes liées aux aspects statutaires et institutionnels. Nous pouvons concevoir le fonctionnement des groupes en fonction des contraintes institutionnelles et d'en percevoir un engagement actif de ses membres selon trois niveaux : le fonctionnement du groupe en lui-même, le produit du travail partagé et la sphère implicite qu'il sous-tend (Marcel & Murillo, 2014, p. 3). Cette démarche d'engagement est liée au contexte en raison de la diversité des enseignants (leur histoire et leur ancienneté) du processus d'autonomisation qui se construit au travers fonctionnement du groupe et de l'auto-prescription qui s'installe entre les membres pour atteindre les buts fixés. Cet espace d'autonomie et de partage de responsabilité, dans le cadre professionnel, permet de générer une démarche de pratique réflexive qui participe au développement professionnel de l'enseignant (Roquet & Wittorski, 2013b, p. 77). La place octroyée ou accordée aux enseignants dans le contexte auquel il participe, sous diverses formes, est essentielle pour favoriser engagement et motivation. L'interaction entre croyance d'efficacité et réceptivité de l'environnement rappelle, dans le cadre des travaux de Bandura, l'importance accordée à la notion d'efficacité collective (Lecomte, 2004, p. 63). Almudever et Marcel reprennent également la dimension systémique qu'ils attribuent à l'ensemble des pratiques professionnelles des enseignants. Ils considèrent qu'il existe une relation entre les pratiques individuelles de l'enseignant dans la classe et les pratiques collectives dans l'établissement scolaire (il s'agit d'une école dans le cadre proposée) (Almudever & Marcel, 2004, p. 13).

Lecomte propose un regard à travers de l'influence combinée des croyances d'efficacité et des performances attendues au sein des organisations, qui correspond à ce que l'on peut rencontrer au travers de l'engagement aux différentes « éducation à » et en particulier autour du numérique responsable (Tableau 5 ci-dessous).

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendications Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Auto-dévalorisation Découragement

Tableau 5: Interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement d'après Lecomte (2004,p.63).

2.3. Notion de communauté et d'espace social construit.

Le développement professionnel induit par les pratiques collaboratives déplace la focale, non pas sur l'acte d'enseigner, mais bien sur l'acte d'apprendre à enseigner. Il s'agit d'une forme de décentration. La mise en place de pratiques collaboratives permet un soutien mutuel des apprenants. Tous les dispositifs de co-construction de connaissances constituent une réponse aux attentes des enseignants et répondent à un besoin de s'engager. Cet espace de co-construction accorde une place aux enseignants novices comme aux enseignants expérimentés qui bénéficient de ces échanges entre pairs. Dans la mise en œuvre de pratiques de collaboration, le chef d'établissement dispose d'un rôle d'organisateur de façon à faire en sorte que le travail en équipe amène chacun à connaître et à intervenir dans la pratique des collègues (Monceau, 2004, p. 40). Le pilotage de ces pratiques de collaboration constitue un levier de changement qui peut s'appuyer sur la place qui lui est accordé dans les différents conseils qui organisent la vie d'un établissement (conseils d'enseignement, pédagogique, conseil de classes, conseil d'administration ...). Comme c'est le cas pour notre objet d'étude, la démarche peut être initiée parfois par l'injonction, puis intégrée à l'ensemble des pratiques par un phénomène de diffusion ou de percolation pour reprendre les termes de Brousseau (2002) et de Chevallard (2003). Nous pouvons évoquer l'adhésion qui se crée, au sein d'un collectif socialement construit, et contribue à l'appropriation des objets construits. Une fois

passé le cap d'acceptation de l'injonction, le collectif peut s'émanciper du cadre pour devenir constitutif du travail enseignant et ainsi s'intégrer à la pratique. Lorsque certaines difficultés locales sont contournées (comme par exemple la constitution du collectif : aléatoire, imposé, affinitaire) comme Marcel l'a déjà souligné (Marcel, 2005, p. 595).

La notion de travail partagé et de pratiques de collaboration contribuent à l'apparition de communauté d'apprentissage dans la perspective d'un développement professionnel, dans lequel le rôle des pairs est essentiel au titre des théories de l'apprentissage social (Paquay, Perrenoud, & Etienne, 2014; Saint-Luc, 2011, p. 140). Choplin (2007, p. 57) organise les différentes communautés selon les deux axes de la collaboration et de la communauté. Nous y retrouvons à la fois les communautés de pratiques et les communautés d'apprentissage qui nous intéressent.

Degré de communauté Degré de collaboration	Commun faible	Commun fort
Collaboration forte	2-Réseaux d'entraide, groupes « projet »	3-Communautés d'apprentissage
Collaboration faible	1-Réseaux	4-Communautés de pratiques

Tableau 6: Quatre types de collectifs selon Choplin (2007 ; p.57)

Le développement de la communauté ne se réduit pas aux échanges, notamment autour des pratiques langagières. Ce développement s'appuie également sur l'engagement mutuel et collectif autour du « faire ensemble » et des principes de coaction développés précédemment (Marcel & Garcia, 2010, p. 18-19). L'élaboration d'actions communes est nécessaire pour que les situations de collaboration et de coopération soient propices aux apprentissages professionnels, que cela soit par imitation ou de nature vicariante. L'approche de la théorie de l'apprentissage vicariant (Bandura, 1995) a également été retenue par Marcel pour observer la construction de savoirs professionnels au travers de l'investissement et l'engagement des enseignants dans un travail partagé (prescrit ou choisi). Ces travaux laissent apparaître une influence de la nature de la prescription. La prescription est de nature descendante lorsqu'elle vient de l'institution, à caractère hiérarchique, celle-ci est vécue comme une injonction, ou montante si elle provient du collectif, dans ce cas elle est concertée et

contextualisée (Marcel, 2009c, p. 141). L'organisation d'un projet montant est propice à un apprentissage social car une telle démarche permet la structuration du collectif, participe à l'élaboration de règles de fonctionnement, organise et expose un mode de prise de décision et de régulation. Ces types de responsabilisation des acteurs constituent, selon Carré et Charbonnier (2005), un espace favorable au développement des apprentissages professionnels informels. D'autre part, chaque dispositif nécessite une planification des tâches et une cohérence entre les actions et les différents acteurs. Par la mise en place de ce type d'action au travers des échanges et des débats argumentés, se développe un climat de sécurité dans le sens où chaque acteur se considère libre de s'engager et de s'exprimer dans un espace de construction. Il s'agit de trouver un cadre convivial et rassurant de nature à créer une dynamique d'engagement et une perception d'un espace social identifié dépourvu d'animosité et d'agressivité (Daele, 2013, p. 17). Chaque individu s'engage dans cette démarche selon sa trajectoire personnelle, ses intérêts et les stratégies qui l'animent. Il existe également au sein des différents dispositifs, des formes de luttes et de concurrences qui se jouent. Ces différents éléments se tissent et se déploient au travers de cet environnement professionnel social (Lahire, 2007, p. 76). Le nécessaire établissement de bonnes relations humaines apparaît essentiel pour le développement des facteurs de motivation dans un apprentissage social (Bandura, 1995, p. 97). La caractérisation d'un groupe social par une définition statutaire (les personnels enseignants) ne permet pas assurément la naissance d'un collectif dans lequel les interactions sociales seront porteuses. L'espace social, au sens où nous l'entendons, permet de décrire les interactions sociales qui se construisent au sein d'un groupe (Daele, 2013, p. 20). L'engagement dans un contexte d'apprentissage partagé, de développement des connaissances et de compétences par le biais de l'interaction entre les apprenants correspond à la définition d'un espace social. Cet espace ainsi défini est utile pour l'enseignant, qui en fait partie, pour réfléchir et agir dans la classe et ne pas se sentir seul dans cette démarche réflexive. Le cadre construit par la communauté permettra d'en guider l'analyse. La notion de communauté et d'espace social accompagnent chaque membre de celle-ci pour dépasser le niveau individuel du dialogue professionnel afin de l'étendre au niveau de la communauté. Le processus complexe de développement professionnel dépasse la dimension individuelle grâce aux interactions sociales créées dans cet espace social et par le lien

avec la communauté. Une routine de réflexion est ainsi créée dans l'action de façon immédiate et peut s'inscrire dans la durée au niveau de la carrière professionnelle.

Cette notion de communauté et de collectif (varié) d'enseignants a déjà été reprise par Marcel & Murillo (2014, p. 2) au niveau du primaire sur la base établie par Marcel (2006) « groupe d'enseignants engagés collectivement dans la réalisation d'un projet dans le champ professionnel » autour desquels l'influence du sentiment d'efficacité professionnel est significative par l'engagement. Ces auteurs évoquent également la limite d'un collectif prescrit et la définition de la marge d'autonomie dont les acteurs disposent. Il en ressort que cette marge est à construire et à aménager selon le contexte, comme nous le précisons plus tôt en ce qui concerne l'espace social à construire pour favoriser l'existence d'un collectif.

Pour revenir sur notre cas particulier de recherche, la pratique enseignante doit tenter de répondre collectivement à une prescription de formation au numérique responsable. Cette question motive l'engagement et l'objectif des collectifs sera de faire évoluer ces pratiques dans les classes. Ce cas de figure illustre le propos de Daele (2013, p. 39) qui évoque, comme Donnay et Charlier (2008), que la pratique est à la fois le point de départ et d'arrivée du développement professionnel des enseignants. Les questionnements dans l'espace social aborderont la notion de faire apprendre, ce que Wenger appelait le « faire » et Marcel le « faire le métier ». Une telle pratique est sociale, s'inscrit dans une histoire personnelle et professionnelle et vient structurer et donner un sens à l'action. La pratique inclut le tacite et l'explicite de la profession de la discipline enseignée et les idéaux personnels (Wenger, 2005, p. 47) et se construit et s'éprouve au quotidien dans les classes, pour permettre de trouver un *modus operandi* avec les élèves. Les artefacts utilisés lors des enseignements sont les objets qui assurent l'échange à moyen terme entre les membres d'une communauté pour en discuter le sens. Nous ne pouvons pour autant limiter la pratique professionnelle des enseignants aux pratiques de classe. Une part de l'activité professionnelle des enseignants se développe au sein du groupe professionnel par une dimension sociale qui se mobilise continuellement y compris dans des lieux et des temps informels. Cette imprégnation continue dans la sphère professionnelle des codes et pratiques du métier sont des vecteurs forts d'intégration des pratiques du métier, de la profession et du contexte (Daele, 2013, p. 41). Lors des échanges, divers construits dans l'espace professionnel de la verbalisation propose une ouverture des pratiques aux autres, de façon réciproque, lors d'échange entre

pairs. Ce processus d'échange-apprentissage s'opère en continu et de façon parfois furtive et imprévisible. Des situations d'apprentissage mises en jeu par des conflits sociocognitifs se trouvent bien présentes dans le quotidien de l'enseignant. Ceux-ci se construisent selon un processus sociocognitif et participent au développement professionnel. D'une part la dimension individuelle est présente lorsqu'on s'intéresse à la façon de « faire » le métier et correspond au style de l'enseignant. D'autre part, la composante collective contribue à définir « genre » au sens de Clot (1999) in Marcel (2005, p. 587). L'impact du collectif est significatif dans le modelage du développement professionnel d'un enseignant car il est étroitement lié à la culture d'établissement (Kherroubi, 2004). L'intégralité du système et les différentes relations, qui le constituent, participent à la construction de l'identité professionnelle des enseignants (Dubar, 1996). Cette mise en tension de la construction identitaire et du développement professionnel d'un individu est d'autant plus marqué que les schèmes collectifs sont acceptés par un groupe d'acteurs importants et que les échanges se font dans un esprit bienveillant et de confiance (Tardif & Lessard, 1999, p. 428). La présence de traces du collectif dans les pratiques individuelles semble liée à l'existence d'un collectif socialement reconnu, ce qui permet de faire en sorte que l'enseignant décroïssonne son activité et s'intègre au groupe.

La notion de communauté d'apprentissage s'inspire des travaux de Wenger sur la pratique de la collaboration. La méthode de résolutions commune de problèmes à partir d'un travail de reformulation repose sur un principe de confrontation des modes de penser. La confrontation des points de vue fait apparaître des conflits sociocognitifs potentiellement riches d'apprentissage réciproques pour les acteurs du débat ainsi que pour les autres membres du groupe. Pour rappeler la position de Vygotski, nous évoquerons la place qu'il accordait à la dispute et aux discussions pour favoriser le développement de la réflexion (Vygotski, 1997, p. 105). Une telle mise en tension qui permet le développement d'une communauté d'apprentissage exige un enjeu de professionnalisation pour ses acteurs (Choplin, 2007, p. 57-58; Karsenti, 2007, p. 203) (Choplin, 2007, p. 57-58).

2.4. Professionnalisation au travers des échanges de pratiques

Nous développerons le rôle des situations d'échanges de pratiques formalisés. La démarche d'un groupe d'échanges (et non d'analyse, la sémantique est importante)

permet l'intégration des pratiques communes et développe une dimension collective du développement professionnel. Dans le débat, chacun apporte sa personnalité, sa façon d' « être le métier » et son expérience qui obéissent à ses propres règles et ses valeurs. Il s'agit, à l'instar Marcel (2005, p. 19), de permettre aux participants de développer des « compétences en analyse » susceptibles d'être mobilisées pour appréhender les futures situations professionnelles qui se présenteront à lui. La volonté de rendre ses positions légitimes et crédibles imposera à l'individu d'étayer et de justifier ses prises de décisions. Au sein d'un groupe socialement reconnu, la place accordée à une expérience vécue par l'un des membres est davantage considérée qu'une expérience livresque, moins contextualisée. L'appropriation des expériences qui s'inscrit dans le contexte local par les membres du groupe se diffuse selon des dimensions individuelles et collectives qui participent à renforcer le sens négocié et la pratique réflexive (Donnay & Charlier, 2008). La notion d'engagement dans un collectif se traduit par la participation au débat afin que chaque membre puisse donner du sens aux expériences partagées et faire de cet échange un support d'apprentissage. Cette démarche rend les pratiques intelligibles et crée ainsi un enrichissement mutuel au travers des confrontations d'expériences et développe un autre mode de formation (Altet & Guilbert, 2014, p. 85). Les pratiques d'activités de discussion et de collaboration sur les pratiques dans et hors de la classe favorisent une décentration du point de vue. L'objectif souhaité est variable selon les individus et peut concerner notamment le renouvellement des pratiques, l'intégration des réformes. Grâce à ces dispositifs, l'intégration des jeunes enseignants est facilitée et ceux-ci se familiarisent à la culture professionnelle (Audran & Daele, 2009). Toute la dimension liée au projet, évoquée précédemment, provoque souvent le dialogue et les enseignants débattent de questions pratiques. Cela permet de questionner en profondeur les situations, de les analyser, développer une attitude réflexive et la faire évoluer pour s'adapter, augmenter la maîtrise de la pratique et améliorer le sentiment d'auto-efficacité. Ces pratiques discursives amènent à se décentrer, à argumenter pour élargir leurs visions d'une problématique pédagogique. Nous voyons apparaître un autre rôle attribué au groupe qui consiste à créer des savoirs, pour ensuite les diffuser dans le groupe (Marcel & Garcia, 2010, p. 19).

Nous reprenons à l'instar de ce qui est développé par Daele (2013, p. 45) les trois conditions pour qu'une communauté se développe. Bien que ces travaux soient issus

d'un travail sur une communauté virtuelle, la transposition nous semble appropriée et intéressante.

Les conditions d'entrée : cette condition est liée au mode de désignation des membres du groupe. Ce groupe se constitue-t-il à partir d'un volontariat ou d'un intérêt commun pour un thème d'étude ? Dans le cadre des comités TICE des établissements, il sera important de savoir comment le groupe observé aura été constitué. Il peut être intéressant dans un groupe de connaître l'habitude et la place accordée par les membres aux pratiques réflexives. Les différences de statut sont à prendre en considération bien que celles-ci peuvent apparaître comme favorables aux échanges dans certaines situations (Wittorski, 1997) ainsi que la nature des relations existantes entre les membres.

Conditions de participation et d'implication : la nature et l'importance du développement professionnel dépendent des membres du groupe eux-mêmes, de leurs histoires personnelles et de la confiance qu'ils pourront s'accorder les uns avec les autres. La nature de l'animation et la place de l'animateur sont importantes pour favoriser la participation et l'implication des participants. Du cadre de fonctionnement du groupe dépendra le caractère d'employabilité accordé aux savoirs construits et échangés.

Conditions d'échanges entre participants et entre pairs : La liberté et la sincérité des échanges dépendent du respect mutuel ressenti et du droit à l'erreur consenti par tous. L'acceptation par l'enseignant du projet commun défendu par la communauté est nécessaire. L'acceptation d'entrer dans une controverse est liée à l'acceptation du conflit, et doit s'accompagner d'une reconnaissance des compétences de chacun des membres et des règles de vie du groupe.

Le travail de groupe et la négociation du sens se construisent par la réunion régulière du groupe pour favoriser la mise en action d'un intérêt commun. Cette pratique développe de nouvelles façons de considérer ou de comprendre les activités d'enseignement. L'engagement dans ce type de pratiques contribue à façonner l'identité professionnelle des enseignants et permet un développement des compétences professionnelles. Les membres de ces groupes d'échanges sont en capacité de connaître les éléments du milieu culturel et social qui impactent sur la situation, identifient les liens entre les enseignants et le milieu. Au sein du groupe se développent deux processus inséparables : la co-construction de connaissances et le conflit socio cognitif qui permet au groupe de ne pas se couper de nouvelles idées

pour faire avancer la réflexion. Le développement professionnel se construit souvent autour d'un conflit socio cognitif qui apparaît au cours d'un échange et provoque une décentration sur les pratiques qui favorise la compréhension de celles-ci et diffuse les éléments de réflexion dans le groupe professionnel. Les informations perturbantes qui ressortent des différentes interactions et autres formes de prises d'informations sont essentielles. Ces éléments de remise en question des pratiques amènent les enseignants à un enjeu social de rétablissement et le besoin d'un équilibre cognitif qui permet de dépasser les difficultés et établir une nouvelle structure qui sera elle-même précaire dans un futur proche (Bourgeois & Nizet, 1997; Daele, 2013, p. 13;65). Un exemple intéressant de posture d'accompagnement et de développement de compétences est proposé par Boutte lorsqu'il fait apparaître l'évolution des échanges entre novices et experts pour mettre en évidence une réciprocité des échanges au sein des dyades (Boutte, 2004). Grâce au processus de co-construction, les idées peuvent être travaillées sans être perpétuellement remises en cause.

Nous remarquons que la formation liée au numérique responsable est souvent rejetée car perçue comme une nouvelle intrusion des objets technologiques dans les pratiques enseignantes. Nous savons que la diffusion des pratiques numériques a été difficile pour certains enseignants avec notamment une difficulté d'approche pour les anciens qui ont pu être dépassé par de nombreuses pratiques collaboratives et des formations appuyées sur des apprentissages socioconstructivistes (Coen, 2007, p. 126). Nous pouvons convenir que les échanges de pratiques à propos de la formation du cyber-citoyen seront initialement centrés sur les contradictions institutionnelles actives, les oppositions voire conflits entre enseignants ou autres catégories de personnels. Dans ce cas, ces dispositifs deviennent des analyseurs de situations présentes ainsi que des évolutions institutionnelles qui pèsent sur les activités d'enseignement. Pour Monceau, une situation conflictuelle tient de la dynamique de groupe, elle permet de faire évoluer les rapports aux autres groupes sociaux. Le rapport est de même nature avec l'évolution institutionnelle que l'on retrouve dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. (Monceau, 2004, p. 32). De façon tout à fait contraire, Mallet (2008, p. 128) considère les conflits et les malentendus comme des sources de régression de formes, y compris des processus d'intelligence collective et des organisations apprenantes. Pour Marcel, les situations d'échange de « trucs » et de savoir-faire contribuent au développement du savoir « être » à son métier. La progressivité du réinvestissement au sein des pratiques

illustre à la fois le phénomène de développement professionnel et le dispositif de transmission (Marcel, 2009a, p. 136-137). Pour les enseignants novices, il s'agit de pouvoir tirer profit des pratiques expertes par une mise en questionnement des gestes professionnels et le développement d'un esprit critique au travers des situations exposées. Par exemple, une activité conjointe avec un professeur plus expérimenté dispose de plus de crédit et permet une projection de la pratique. Une telle situation offre une place privilégiée au langage. (Marcel, 2009c, p. 140).

Nous abordons notre travail de recherche avec la notion « insidieuse » qui concerne la relation personnelle que pourrait entretenir les jeunes enseignants à la cyber-citoyenneté. Cette position pourrait déplacer la situation d'expertise accordée aux gestes professionnels (aux enseignants expérimentés) vers une expertise d'usage et de proximité sociale (aux novices).

La situation d'apprentissage proposée, au travers des échanges de tour de mains, propose une réflexion sur l'action qui peut générer de nouvelles expériences de pratiques mais n'engendre pas forcément de changements. Les réponses données à un message lors de la discussion entre deux enseignants offrent un partage d'expériences en décrivant et précisant les contextes, ce qui permet un élargissement du champ d'observation. Cet échange peut déboucher sur une adaptation des éléments, une appropriation et peut-être une réutilisation des éléments conceptualisés. En ce qui concerne les enseignants qui apportent leur témoignage, le fait de devoir argumenter leur point de vue favorise la décentration, élargit la représentation de leurs pratiques et construit du sens autour des pratiques quotidiennes. La participation aux débats et le règlement de conflits socio-cognitifs augmentent la qualité des échanges et favorisent l'implication des membres (Boutte, 2004; Daele, 2013, p. 16). Cette démarche d'échanges de pratiques engage des raisonnements collectifs, se construit sur un argumentaire plus poussé et permet pour l'établissement de créer des liens entre savoirs, théories, concepts et la pratique enseignante, alors que les liens initiaux n'étaient pas si évidents pour les différents acteurs du groupe (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004). L'apport du groupe est plus intéressant qu'un échange direct avec un expert unique qui ne proposerait qu'un seul point de vue et ne pourrait profiter d'une variété d'analyse. Bien entendu, la discussion ne fonctionne pas toujours car elle dépend de la capacité des enseignants à s'ouvrir à la démarche réflexive et à leur degré d'acceptation de la critique. Ce type de pratiques peut permettre de développer des réponses plus

adaptées à des situations de classes nouvelles pour soi et imprévisibles. Pour saisir les situations dans leur intégralité (sous tous les aspects : matériels, conceptuels et organisationnels) les participants à ces échanges doivent accepter de s'exposer et de s'ouvrir aux regards des autres. Pour construire et développer des compétences grâce à ce type de pratiques, il est nécessaire que les enseignants fassent preuve d'une réelle envie de collaborer. La démarche réflexive et les prises de position argumentées sur des débats pédagogiques peuvent faire progressivement évoluer la culture des enseignants en y intégrant une routine d'exposition aux opinions divergentes et au débat argumenté. Ces pratiques réflexives appartiennent aujourd'hui aux dispositifs de formation initiale et gagneraient à être mise en place en formation continue pour diffuser ces *habitus* dans les pratiques enseignantes. Les situations d'apprentissage proposées en groupe se font au travers de situations variées d'interaction qui prennent un caractère formel ou informel (Daele, 2013, p. 53). Les gestes professionnels présentés demandent des capacités d'adaptation pour faire en sorte de s'approprier les éléments de l'échange. Nous connaissons l'impact pour les jeunes enseignants du modèle du tuteur et de sa contribution dans le déploiement de certaines pratiques dont nous pouvons penser que les apprentissages ont été vicariants ou par imitation et supportés par l'échange de pratiques tout au long de l'accompagnement du stagiaire (Karsenti, 2007).

Nous avons relevé une situation dissymétrique dans le cadre d'un parcours de formation initiale qui relève d'un accompagnement à l'entrée dans le métier. Lorsque les échanges se déroulent entre des personnes de même statut et dans un climat de confiance réciproque, les échanges sont favorables et riches. Ce climat de confiance se traduit par un respect mutuel des personnes, une liberté de parole et de comportement. Un tel contexte provoque une décentration de sa propre activité, ce qui est une source importante d'apprentissage (Daele, 2013, p. 64). Dans une démarche de décentration, l'individu n'est pas l'objet d'un jugement, le travail collectif porte sur la résolution d'un problème pédagogique ou lié à la pratique enseignante. La performance individuelle et la mise en avant des personnes n'est pas au centre des préoccupations. Toutes ces conditions matérielles contribuent à développer pour les participants un sentiment de sécurité perceptible sur plusieurs points. Cette situation de sécurité est favorable à l'expression libre, authentique, dépourvue de crainte et empreinte de sincérité. Lorsque le groupe sort de sa définition première, les échanges

se bloquent, les apprentissages se réduisent pour ensuite disparaître et parfois générer des tensions.

Pour préserver le bon fonctionnement de tels groupes, il est nécessaire de s'assurer de sa bonne organisation. Le respect des règles constitutives du collectif doit être une garantie. La place de l'animateur et/ou du modérateur est importante pour garantir un respect mutuel et un fonctionnement harmonieux. Cette sécurité psychologique octroie aux membres du groupe un espace dans lequel ils n'ont pas à gaspiller d'énergie ni à lutter contre les diverses formes de critique. Les enseignants engagés peuvent se consacrer exclusivement à leurs pratiques professionnelles. Des relations interpersonnelles d'aide et de soutien se créent pour permettre l'expression des émotions lors d'expériences diverses pour y apporter un regard différent. Tous ces éléments sont de nature à renforcer le lien initial d'engagement dans la collaboration, par la présence de signes d'appartenance à un groupe socialement constitué et reconnu.

Ainsi, le sentiment d'appartenance au groupe se construit à la fois à partir de l'histoire antérieure des individus et sur la base d'expériences communes. Le temps consacré à l'adhésion au groupe et à l'établissement des perspectives du collectif sert de catalyseur à la démarche. Pour le bon fonctionnement du groupe, il est nécessaire que les frontières soient distinctement marquées entre les échanges à l'intérieur mais aussi à l'extérieur du groupe.

Dans sa revue de littérature, Rovai, (2002) in (Daele, 2013, p. 81) met en avant quatre caractéristiques qui favorisent le développement du sens de la communauté. Tout d'abord l'esprit de communauté qui traduit l'appartenance et le lien qui existe entre ses membres qui partagent un objectif commun, la confiance mutuelle qui lie les membres du groupe et favorise la bienveillance, une notion d'engagement qui permet de favoriser les apprentissages et l'interaction entre ses membres qui se définit par les relations personnelles.

Les travaux de groupe permettent la construction de savoirs au travers d'une forme de socialisation professionnelle. Celle-ci est définie et caractérisée par les éléments de l'identité professionnelle des enseignants, leur positionnement face aux différents acteurs du contexte, les espaces professionnels qu'ils fréquentent et ceux qu'ils évitent ainsi que les règles du métier qu'ils ont incorporées et qu'ils incarnent (Marcel, 2005, p. 19). Les expériences professionnelles sont également constitutives de cette identité en raison des échecs et des réussites qui ont jalonné la carrière. Certaines

situations professionnelles caractéristiques peuvent être sensibles et chargées émotionnellement, tant en terme de réussite que d'échec.

De notre point de vue, l'approche des analyses de pratiques demande une mise en place très précise et des dispositifs de formation pour les animateurs et les régulateurs des séances. Ces dispositifs demandent une méthodologie spécifique dans la mise en œuvre du dispositif et dans l'accompagnement de l'exploitation des matériaux obtenus. Notre travail s'intéresse davantage à des échanges autour de pratiques et d'analyse des situations qui ne sont pas identifiés comme des analyses de pratiques. L'objectif de notre approche est de permettre aux enseignants, dans un dispositif accessible, de comprendre la façon de « faire » d'un point de vue plus large. Cette forme d'analyse propose une résolution des situations jugées parfois problématiques et place l'enseignant en difficulté pour la mettre à l'épreuve de la théorie et ainsi trouver collectivement des solutions qui profitent à chacun des participants. Nous nous retrouvons dans la perspective sémantique que propose Perrenoud (2001) lorsqu'il évoque des analyses de pratiques moins méthodiques et cadrées. Nous avons une position explicite sur le fait que ces deux types d'actions ne se font pas concurrence. Les dispositifs d'analyse de pratiques participent à une formation continue plus élaborée et complexe. Nous défendons l'idée que l'accès aux dispositifs d'échanges sur les pratiques sera plus facile à intégrer au quotidien des établissements scolaires. Ces dispositifs locaux permettront d'engager un nombre plus important d'enseignants dans une pratique discursive et collaborative autour des problématiques de terrain. Cette démarche nous semble pertinente pour faire en sorte que les enseignants soient en capacité de se nourrir de la diversité et capable de susciter certaines controverses pour dépasser les différentes formes d'opposition. Ce format de dispositif d'échange et de formation peut selon nous proposer une entrée plus large pour discuter de la formation au numérique responsable et permettre une adhésion sur le thème, voire une diffusion des pratiques. Cette démarche collective et collaborative est transposable à d'autres objets de travail et à d'autres collectifs constitués et à venir.

2.5. La professionnalisation et les théories de l'apprentissage.

Nous compléterons notre approche théorique par un rappel des différentes notions liées aux théories de l'apprentissage qui nous ont été utiles dans le cadre du développement professionnel des enseignants.

Les premiers apprentissages dits professionnels des enseignants se construisent au sein du dispositif de formation initiale. Cette formation dispensée dans les ESPE profite d'une expérience construite depuis la mise en place des anciennes Ecoles Normales puis des IUFM qui ont précédé la structure actuelle. Nous porterons un regard sur les différents dispositifs de formation initiale et continue des enseignants et la nature des apprentissages qu'il est possible d'observer en établissement scolaire car les enseignants ont bénéficié et bénéficient de leur droit à la formation. Les modalités d'organisation de la formation initiale dans les ESPE et la formation continue tentent d'ancrer ces dispositifs dans la pratique quotidienne. Les enseignants actuels ont été formés majoritairement à l'IUFM créés en 1991 dont la transmission était essentiellement didactique et dont la part de transversalité était réduite. La mise en place des ESPE tente de proposer le développement d'une culture de coopération entre pairs susceptible de s'adresser à des formateurs en charge de mêmes élèves au sein des équipes pédagogiques, lors de la mise en œuvre de projets communs afin de conserver de la cohérence et du sens. Cette démarche s'appuie tout d'abord sur l'évolution des référentiels du métier d'enseignant et la validation de celui-ci pour les enseignants stagiaires dont l'ESPE à la charge (Altet, 2010, p. 13-15; Marcel, 2005, p. 590). Les ESPE disposent de formateurs expérimentés, dont certains enseignaient déjà en IUFM, de statuts différents et qui s'impliquent dans la formation initiale en proposant des apports variés en raison de la diversité des statuts, des origines professionnelles et des expériences individuelles. Ces formateurs d'enseignants sont bénéfiques pour articuler des postures différentes, intégrer des savoirs et savoir-faire d'origine diverses afin de provoquer la rencontre entre théorie et pratique. Cependant dans les faits, la coopération professionnelle entre enseignants de statuts variés est difficile. Dans le champ des activités de formation, les logiques se basant sur la seule offre externe de savoir et la valorisation des activités *in situ* comme outil de formation (direct ou indirect) via la notion de compétence par exemple qui s'appuie sur un paradigme constructiviste et rapproche les champs du travail et de la formation (Roquet & Wittorski, 2013b, p. 73).

Nous avons pu présenter les éléments positifs que nous accordons aux pratiques de collaboration et la participation aux groupes de discussion afin d'échanger et de se confronter au regard des pairs. Ces pratiques réflexives en groupe se diffusent dans les dispositifs de formation continue pour permettre de déboucher sur des pistes d'actions transposables et exploitables directement en établissement scolaire (Daele,

2013, p. 14; Donnay & Charlier, 2008). Ces dispositifs permettent en général, et plus spécifiquement autour du projet de formation au numérique responsable, d'être transposés dans les établissements sous la forme d'actions de formation interne qui contribuent au développement des compétences dans un environnement proche. La nature contextualisée de l'apprentissage est importante, tout comme les ancrages culturels variés et sociaux des apprenants qui permettent une appropriation différenciée des savoirs (Lahire, 2007, p. 73)

Il nous paraît intéressant d'évoquer et de situer les différents types d'apprentissages qui nous semblent essentiels dans le cadre de notre approche conceptuelle, en ce qui concerne le développement professionnel des enseignants relatif à la pratique pédagogique liée aux objets de formation au numérique responsable.

Les enseignants construisent et développent leurs pratiques professionnelles en construisant des savoirs d'action, en construisant du sens et en développant un processus de changement. Les théories cognitivistes défendent l'apprentissage par l'activité du sujet apprenant (enseignants) qui impliquent des processus internes avec le milieu environnant. Les approches sociocognitives et interactionnistes se complètent à propos du développement professionnel des enseignants (Marcel, 2005, p. 167). La notion d'apprentissage au sein de divers groupes sociaux et dans un contexte professionnel nous conduit à évoquer les théories de l'apprentissage social lorsque ces apprentissages sont construits en situation de travail partagé avec d'autres enseignants puis remobilisés dans d'autres situations d'enseignement (Marcel, 2007, p. 129). Cet apprentissage conduit à intégrer, au travers de pratiques de la vie en société, des savoir-faire ou connaissances liés aux conduites et pratiques qui découlent d'un élément d'influence sociale, comme c'est le cas pour l'intégration des pratiques numériques sociales. Nous faisons référence aux travaux de Bandura, de Vygotski et de Bruner.

La base de l'apprentissage social pour Bandura (1995) se situe dans une forme d'apprentissage par imitation des individus, dans une situation spécifique qui occupe la fonction de modèle. Le facteur d'interaction sociale est déterminant par la déstabilisation cognitive qu'elle engendre chez le sujet apprenant (Winnykamen, 1990). Les travaux de Vygotski contribuent à marquer la prégnance du langage dans le développement social des individus et dans le développement des fonctions psychologiques supérieures. Vygotski considère lui aussi que l'imitation est vecteur d'un apprentissage qui contribue au développement. Pour Vygotski, l'imitation est

indissociable du concept de zone proximale de développement (ZPD) (Vygotski, 1997, p. 270) qui caractérise l'apprentissage acquis par l'action d'un tiers médiateur. La possibilité de développement d'un individu est augmentée si un tiers lui vient en aide. Cette marge de progression est atteinte dans notre étude lorsqu'il y a une pratique collaborative et de coaction vers un stade supérieur dans lequel il se situe individuellement. Le tiers joue le rôle de médiateur qui doit donner la capacité au formé à accéder à un stade supérieur « proche » de son état en mettant en œuvre des situations appropriées et adaptées (Ibid, p. 273). A l'instar de Collin et Karsenti (2011, p. 575), nous considérons que le langage contribue au développement d'une dimension collective dans les pratiques réflexives. La mise en commun d'informations de façon empirique autour des situations d'apprentissage organisées permet de développer un processus social au sein du groupe de formateurs qui peut être considéré dans certains cas comme une communauté. Ainsi le fait d'échanger sur les pratiques permet de développer une pratique réflexive au travers des interactions verbales entre pairs. Un tel dispositif nécessite un certain degré de collaboration entre les acteurs. Une part du phénomène de développement professionnel relève de l'ordre d'une dimension interne aux individus (intrapsychological level). Comme nous pouvons le voir sur le processus proposé (ci-dessous Figure 11), lorsque les éléments sont questionnés de façon interne par les enseignants, ils apparaissent parallèlement dans les relations interpersonnelles. Ce processus réflexif se développe dans une zone proximale de développement et permet l'intégration progressive de ces éléments, qui réapparaîtront ensuite dans les pratiques, à travers de la manifestation de l'autonomie dans la pratique professionnelle (Collin & Karsenti, 2011, p. 575).

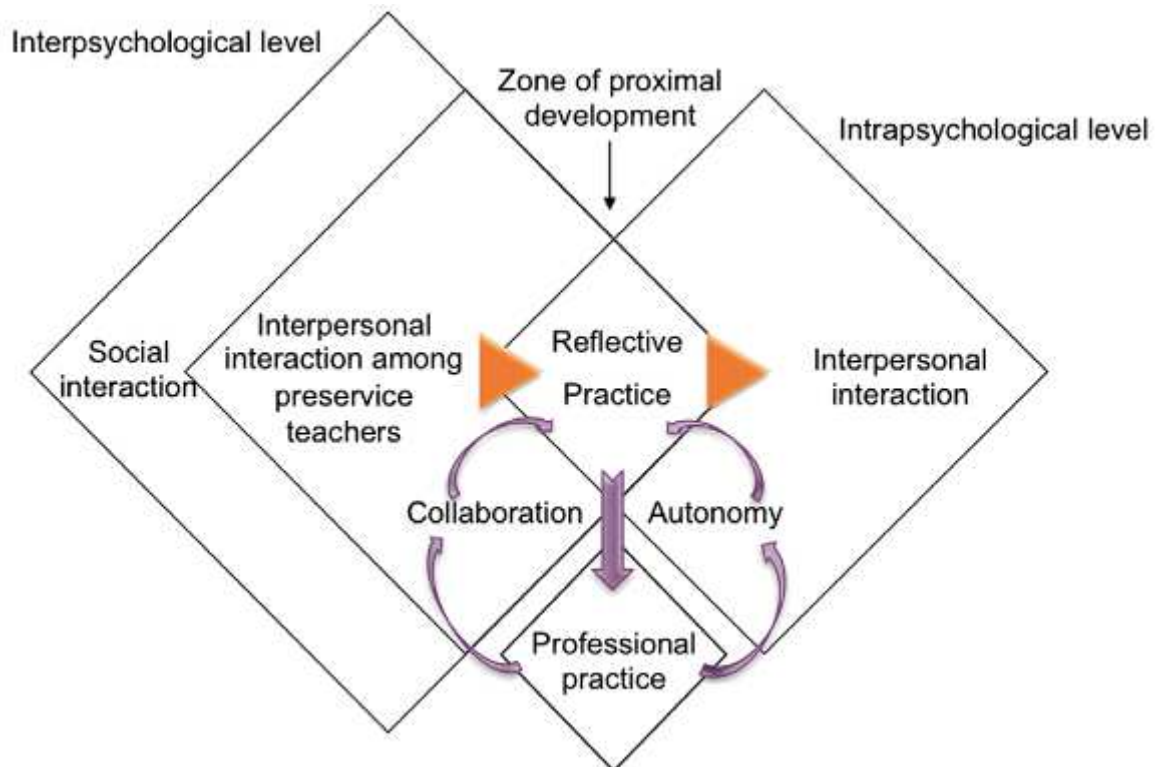


Figure 11: Relation entre la pratique réflexive et les interactions verbales sous une approche Vygostkienne proposée par Collin et Karsenti,(2011, p. 576)

Cet apport des interactions langagières dans la pratique réflexive est complété par l'accès à un apprentissage par imitation et aux apprentissages sociaux lors des observations de pratiques et toutes les formes de mutualisation d'expériences. Cet apprentissage par imitation est central dans les situations de développement des individus au travers des situations d'apprentissage parents/enfant et maître/élève par exemple. Cette forme d'apprentissage se produit lorsqu'il y a un engagement volontaire pour acquérir des traits comportementaux spécifiques adaptés à une nouvelle conduite. Nous pensons que les apprentissages des jeunes autour des réseaux sociaux se développent entre pairs pour les amener à une maîtrise (Abernot, 1993, p. 327) de ces types d'usages et que l'accès aux pratiques de formation autour du numérique responsable pourra se diffuser progressivement également au sein des pratiques enseignantes par imitation de pratiques spécifiques. La volonté de s'inscrire dans une posture de modèle n'est pas forcément présente dans les échanges entre enseignants. Dans ce cas, l'apprentissage se fait sous une forme vicariante, le sujet qui fait référence met en œuvre le comportement qui est le but de l'apprentissage en tant que comportement à acquérir dans ses pratiques (Bandura, 2003, p. 28). Nous reprenons la position de Winnykammen (ci-dessous)

que nous reconsidérons dans la perspective d'échanges entre enseignants experts et novices ou avec plus ou moins d'ancienneté dans la fonction :

«Ainsi, l'imitation s'avère présenter surtout une valeur fonctionnelle de communication entre pairs et d'acquisition dans les relations avec les aînés et les adultes » (Winnykamen, 1990, p. 330).

Notre position dans la prise en compte des éléments de langage comme vecteur d'interactions est également soutenue au travers des travaux de Goffman (1974, p. 34) dans lesquels il précise la part de rituels établis. Les individus engagés dans une interaction langagière devraient avoir conscience des enjeux liés à la posture qu'ils proposent et décident à chaque moment des attitudes à adopter de manière consciente et dirigée. Dès lors, la communication ne se limite plus qu'à l'expression verbale et s'accompagne d'une forme de communication liée aux expressions physiques, gestuelles et comportementales.

Le sentiment d'efficacité professionnelle est un élément essentiel dans le cadre de notre approche du développement professionnel des enseignants. Ce concept est issu des travaux de Bandura et a été repris puis prolongé par Marcel dans le cadre des travaux qu'il propose sur le développement professionnel des enseignants du primaire et de l'enseignement agricole. Lorsque Marcel aborde la notion de développement professionnel, il considère le sentiment d'efficacité professionnelle comme un indicateur de ce développement (Marcel, 2009b, p. 162). Les travaux de Bandura (2003, in Lecomte 2004, p. 67) présentent le fondement de la croyance d'efficacité à partir de quatre principales sources d'informations : les expériences actives de maîtrise, l'apprentissage social qui se développe par observation d'autres personnes, la persuasion par autrui de cette capacité et l'état physiologique et émotionnel dans lequel se trouve l'individu. Effectivement tous ces éléments physiologiques, psychologiques participent à la prédisposition de chacun pour s'engager dans une action. Nous nous appuyons sur la définition donnée par Marcel (Marcel, 2009b, p. 164) sur le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) dont l'origine provient des travaux de Bandura :

« L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » Bandura (2003, p. 12)

Nous tenterons de saisir, dans notre approche de la formation au numérique responsable, les éléments qui traduisent les convictions des enseignants en leurs

capacités de formation. Comme nous l'avons évoqué précédemment, une dimension personnelle de l'individu contribue à définir ce sentiment. Pour Marcel le sentiment d'efficacité professionnelle est un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle. La dimension personnelle est également soulignée par cet auteur au moment de l'entrée dans le métier des enseignants. Lors de cette étape, Marcel évoque la notion de creuset des valeurs identitaires qui participe à la construction identitaire professionnelle. Les valeurs individuelles liées à l'éducation, le rapport au métier « rêvé » et les contributions familiales font partie de l'approche psychologique et philosophique avec lesquelles l'enseignant intègre sa fonction. Cette démarche d'entrée dans la fonction demande une accommodation au métier qui se fait au prix de déceptions diverses. Le moi enseignant s'installe dans sa différence aux autres. La participation aux échanges entre pairs est libérée après l'inspection de validation et une certaine évolution de la relation au tuteur (Marcel, 2005, p. 19). Au travers des travaux menés en coaction et en animation pluridisciplinaire, intégrant des enseignants débutants, novices et expérimentés, s'opère la construction de savoirs professionnels diversifiés et le développement du sentiment d'efficacité personnelle (Marcel, 2009c, p. 143). Les enseignants s'engagent dans ces pratiques collectives en se considérant capables de réussir une tâche et osent la mettre en œuvre pour la réussir avec succès (Marcel & Murillo, 2014, p. 3). Pour Lecomte (2004, p. 67), un sentiment d'efficacité élevé se perçoit au niveau de la croyance qu'ont les enseignants de faire apprendre aux élèves des notions difficiles avec l'appui de la famille. En revanche un faible sentiment d'efficacité se caractérise par une croyance réduite en la motivation des élèves, ces enseignants se sentent impuissants face au contexte et abandonnent rapidement face aux difficultés. Les indicateurs liés à un faible sentiment d'efficacité sont relatifs aux difficultés de gestion de classe, l'apparition de stress et de nervosité dans les attitudes. Afin de contourner ces difficultés individuelles, il est important de faire percevoir aux enseignants qu'ils ne sont pas isolés dans l'établissement. L'organisation dans son ensemble est concernée par le développement pédagogique qui contribue à l'amélioration du sentiment d'efficacité. L'importance de ce sentiment d'efficacité professionnelle est observable dans le cadre de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant, de la motivation à s'engager dans l'action et dans sa participation aux prises de décisions. Le concept de motivation qui découle du sentiment d'efficacité professionnelle s'inscrit dans l'approche socio cognitiviste de Bandura. Dans cette dynamique d'organisation, la

place du leadership est significative lorsque l'objectif visé est d'améliorer l'enseignement et de construire le sentiment d'efficacité pédagogique des enseignants, contrairement aux directions qui adoptent un fonctionnement de type administrateur (Lecomte, 2004, p. 67). Ces éléments confortent notre logique d'approche systémique et de dynamique collective. Lorsque l'objectif des actions des enseignants trouve de la cohérence et du sens en matière de résultats attendus, de nombreux travaux recensés par Galand et Vanlede (2004, p. 6-7, in Marcel, 2009b, p. 164) soulignent la convergence des résultats « existence d'une relation entre le sentiment d'efficacité professionnelle, la performance et la persévérance ». La notion de performance effective n'est pas forcément liée aux compétences « objectives » mais également en la confiance en la maîtrise de celles-ci, ce qui rejoint les travaux de Marcel sur la notion de développement perçu qui renvoie à ce que l'individu pense maîtriser et cette perception joue un rôle dans son engagement dans la tâche. D'une façon différente, Daele évoque la notion de confiance et de sécurité perçues qui favorisent l'engagement dans la tâche. Cette considération participe de la même logique d'environnement perçu favorablement et propice au développement des professionnels. La perception du bien-être et les sentiments de réussite apparaissent surévalués dans certaines études puisque les difficultés qui sont présentes dans les différentes situations sont souvent minorées. Ces difficultés augmentent dans certains cas la part de doute sur soi et en ses capacités à faire face aux situations. Ainsi une évaluation optimiste des capacités personnelles accroît et soutient la motivation de telle façon que les personnes peuvent tirer le meilleur parti de leurs talents.

Face à la difficulté qui s'annonce, par rapport au projet de formation au numérique responsable, il semble important de considérer la notion de persévérance qui est associée au sentiment d'efficacité professionnelle. Nous savons que dans la mesure où les enseignants se sentent capables d'atteindre l'objectif fixé et disposent d'une bonne estime de leur efficacité professionnelle, ils sauront faire preuve de persévérance pour la mise en place des actions. Inversement, les enseignants les moins confiants auront tendance à se démobiliser plus facilement et à abandonner les actions de formation dans lesquelles ils s'engageraient. Il apparaît dans ce cas très important de renforcer cette estime par un étayage collectif et une forme d'accompagnement.

Pour considérer le développement professionnel des enseignants autour du numérique responsable, nous considérons les variables de types individuelles,

situationnelles et relationnelles comme des entrées importantes pour provoquer l'évolution des pratiques au travers des échanges entre pairs. L'évolution de cet apprentissage envisage donc d'apprendre par les autres mais aussi aux autres et bien entendu avec une constante interactivité des individus (Marcel, 2007, p. 131).

3. La déprofessionnalisation

Peu de travaux abordent la notion de déprofessionnalisation. En première approche cette notion, que nous qualifierons de nouvelle, peut s'entendre comme une perte effective ou ressentie de professionnalité. Son fondement peut provenir d'une réaction de la profession à des évolutions sociales plus larges, voire à certaines attentes sociales liées au domaine de l'éducation. Les récentes évolutions de référentiels des compétences des enseignants, les modalités d'évaluation des élèves au travers de la notion de compétences et la multiplication des activités hors la classe et détachées de la discipline scolaire sont à l'origine d'une remise en cause de l'identité professionnelle enseignante. Les recherches de Perrenoud (2010, p. 121) et Roquet et Wittorski (2013b) abordent cette notion, de déprofessionnalisation, selon une approche consubstantielle de la professionnalisation. Dans notre système éducatif, l'évolution professionnelle des enseignants est organisée dans une logique de développement des compétences des professionnels sans s'intéresser à l'autre face de la réalité qui concerne le processus de déprofessionnalisation (Roquet & Wittorski, 2013a, p. 9). Dans le cadre de la professionnalisation des enseignants que nous entendons au sens de Roquet et Wittorski (2013b, p. 74) comme une professionnalisation–formation, rappelons que cette forme s'intéresse au développement de savoirs et des compétences des individus dans leur travail, la déprofessionnalisation est perçue comme la perte de compétences individuelles au travers d'acquis de terrain non reconnus. Cette situation développe le sentiment d'être employé en dessous de son niveau d'expertise et l'engagement en formation a pour but d'amener l'individu à occuper un emploi jugé moins valorisé et détourné de son identité professionnelle. La déprofessionnalisation s'appréhende également au niveau collectif comme un affaiblissement ou une perte de repères professionnels (identitaires, culturels, éthiques et déontologiques). Un tel processus remet en cause les gestes professionnels ordinaires et se traduit par une perte de confiance dans l'activité. Certains formateurs (enseignants ou non) ressentent une forme de

déprofessionnalisation du fait de l'appel à de nouvelles compétences qui participent à une remise en cause de la professionnalité collective existante. Ces situations ont un impact négatif d'un point de vue psychologique et sont susceptibles de provoquer une diminution du Sentiment d'Efficacité Professionnelle, notion proposée par Bandura puis reprise et développée par Marcel dans différentes recherches. Les travaux de Roquet et Wittorski (2013a, p. 9) tentent de définir les frontières entre les processus de professionnalisation et déprofessionnalisation. Les professions, de façon générale, sont enclines à vivre des cycles successifs de construction et de déconstruction. Ces boucles d'apprentissage génèrent des logiques de professionnalisation articulées à des logiques de déprofessionnalisation. Une question semble requérir notre attention : la formation déprofessionnalise-t-elle ? Ce qui signifierait que les dispositifs de formation sont employés à contre-courant des objectifs assignés dès lors qu'ils n'intègrent pas explicitement cette composante ou la prend en considération. Les dynamiques de professionnalisation organisées au sein des établissements scolaires visent le développement des compétences transversales en vue d'accroître l'efficacité du travail. Mais l'évolution de la place accordée aux compétences transversales a en réalité des effets déprofessionnalisants, dus à la remise en cause de compétences spécifiques à certaines professions. Une illustration significative d'une forme de déprofessionnalisation pourrait être consécutive à une instruction imposée d'autorité à la profession sans qu'elle ne fasse sens. Une telle situation rappelle aux enseignants leur position de subordination alors que la tendance actuelle de la gouvernance s'inspire d'une dynamique d'adhésion. Ce genre de situation est d'autant plus négativement vécu qu'il illustre la notion de perte d'autonomie professionnelle (Roquet & Wittorski, 2013a, p. 11). Les formes de déprofessionnalisation ressenties et effectives sont induites par les nouvelles pratiques organisationnelles au travers des modes de promotion, les sollicitations d'adaptabilité et le développement de compétences transversales. Cette évolution s'accompagne de l'inconfort d'une « conversion » identitaire collective promue par les changements prescrits (Ibid, p. 74). Les travaux de Maroy et Cattonar (2002) in (Roquet & Wittorski, 2013b, p. 78) apportent des indices de déprofessionnalisation des enseignants : nouveaux modes de prescription et de contrôle de l'activité enseignante, l'introduction de nouveaux standards s'imposant à tous (évaluation par compétences, épreuves étalonnées et de nouveaux acteurs ayant droit de regard sur l'activité enseignante : parents, élèves et collectivités territoriales). L'activité enseignante n'est plus stabilisée par des processus

identitaires reconnus et cette démarche apparaît comme une destruction de logiques professionnelles antérieures. Pour finir sur la déprofessionnalisation et faire le lien avec notre travail autour du projet de formation au numérique responsable, nous reprenons un extrait de l'article de Roquet et Wittorski (2013b, p. 85) :

« ... les logiques implacables du développement des compétences et du développement professionnel imposent aux individus des dynamiques de professionnalisation institutionnelles et organisationnelles qui se transforment en logique de déprofessionnalisation dans leurs trajectoires professionnelles ».

Il semble que la difficulté liée à la déprofessionnalisation apparaisse comme un nouveau champ d'exercice autour duquel les avis divergent. Certains enseignants pour diverses raisons considèrent que ce travail est fait au détriment d'autre chose, qu'il est révélateur des difficultés de l'Ecole à accompagner les pratiques sociales, voire même qu'il illustre bien l'influence de certaines pratiques sociales sur les objectifs de l'Ecole. Il semble que ce thème, dit transversal, soit un élément de déprofessionnalisation des enseignants.

4. Synthèse de la partie théorique.

Notre approche théorique de la mise en place d'un projet de formation au numérique responsable en établissement scolaire se base sur une démarche systémique. L'établissement scolaire est considéré dans sa globalité tant en matière de dispositifs que d'acteurs. Cette démarche s'intéresse à l'organisation scolaire au travers des nombreuses interactions qui participent au fonctionnement quotidien et s'illustrent par tant de variétés. Ces interactions sont de différentes natures : sociales, culturelles, personnelles et professionnelles. Cette approche centrée sur la mise en œuvre d'un projet qui ne soit pas de nature disciplinaire propose un champ d'autonomisation accru pour les formateurs. Cette démarche de formation s'inscrit selon nous dans une démarche de projet qui permet d'appréhender chaque établissement dans son environnement proche et de prendre en compte son contexte social. L'implication des acteurs (formateurs, élèves et partenaires) permet de faire vivre les instances de concertation et de régulation pour permettre le développement d'une auto-organisation qui tend à évoluer vers une forme d' « établissement apprenant » afin de rendre spécifique chaque projet en fonction des spécificités locales.

Nous appréhendons au travers des documents officiels et des attentes qui en découlent les notions de compétences et de professionnalisation des enseignants. Cette démarche de la professionnalisation des enseignants est questionnée au travers de l'activité des enseignants sous l'éclairage des travaux d'Engeström qui propose une dimension systémique de celle-ci. Notre prise en considération de l'activité enseignante est centrée sur la dimension collective du métier et les différentes formes que cela recouvre. Nous considérons que la notion d'échange sur les pratiques est propice à l'émergence d'un collectif professionnel qui favorise le développement professionnel individuel des enseignants. La mise en place de pratiques d'échange et de concertation participe à l'apparition d'une communauté professionnelle qui propose aux acteurs un espace social dans lequel ils peuvent se former et échanger dans un climat de confiance et de sécurité. Cet espace d'échange et de formation permet un engagement des enseignants afin de participer à la hauteur de leur maîtrise respective à la réalisation d'un objectif commun. Le développement professionnel s'en trouve renforcé par l'apport d'une dimension collective du métier qui se caractérise par un projet transversal dont les apprentissages professionnels peuvent se faire de façon

formelle et informelle dans la pratique courante. Les enseignants s'inscrivent dans une pratique réflexive des activités enseignantes de manière individuelle et collective.

Pour proposer un état de la démarche de professionnalisation objectif, nous avons abordé la notion de déprofessionnalisation qui se place en opposition avec l'ensemble des compétences que nous souhaitons mettre à jour. Mais il semble que la déprofessionnalisation soit consubstantielle avec la notion de professionnalisation comme un élément nouvellement évoqué.

Ainsi, la démarche de formation du cyber-citoyen apparaît dans cette partie théorique comme une attente institutionnelle et sociétale qui semble proposer toutes les garanties pour contribuer à une réflexion collective et un engagement des équipes dans ce projet de nature à la fois transversale et pluridisciplinaire. La proximité épistémologique et paradigmatique, qui doit animer les différents intervenants de ce projet, augmente les chances de nouer des liens solides entre les disciplines et ainsi de permettre de s'enrichir de cet échange pluri-disciplinaire (Lahire, 2001, p. 78).

5. Hypothèse de recherche

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons présenté dans les deux premières parties les éléments pratiques et théoriques qui nous amènent à énoncer notre hypothèse de recherche. Nous nous engageons dans une démarche en deux étapes :

- Le premier temps de notre approche exploratoire s'intéresse principalement à la mise en place de pratiques enseignantes autour d'une prescription institutionnelle : La mise en œuvre du projet de formation au numérique responsable par les enseignants de collège.

Cette démarche nous permettra d'établir une analyse comparative entre la prescription et la réalité des établissements.

- Dans un second temps, nous poursuivrons la recherche par la mise en questionnement de notre hypothèse au travers de l'activité de groupe :

La formation au numérique responsable constitue un cadre favorable au développement de la dimension collective du métier d'enseignant.

TROISIÈME PARTIE

Méthodologie de recherche

Introduction de la partie méthodologique.

Nous abordons à présent la partie méthodologique de notre travail. Dans un esprit de cohérence, nous avons souhaité aborder l'établissement dans sa dimension globale tout en tenant compte du contexte dans lequel il se situe. Nous nous sommes intéressés aux pratiques des enseignants de façon individuelle et collective. Notre travail de recherche s'articule autour de deux dispositifs expérimentaux empiriques que nous avons voulu complémentaires. La complémentarité des dispositifs se caractérise par la différence entre les techniques de recueil, les outils de traitement déployés et les aspects quantitatif et qualitatif questionnés (Karsenti & Collin, 2012, p. 131; Schumacher, Coen, & Steiner, 2010, p. 118). Nous proposons une première approche de collecte d'informations déclaratives des enseignants, recueillies par questionnaire en ligne, autour de leurs pratiques en lien avec la formation au numérique responsable dans leur activité professionnelle au sein de leur établissement, au sein des différents collectifs et dans leurs pratiques pédagogiques individuelles. Cette approche déclarative a été complétée par des observations de séances de régulation qui apportent un éclairage sur la mise en commun des pratiques et les modalités d'organisation des collectifs. L'objectif de ce travail en deux étapes est de connaître l'implication des enseignants dans des pratiques collaboratives et lorsque celles-ci existent, d'apprécier la richesse des échanges et la nature des informations partagées.

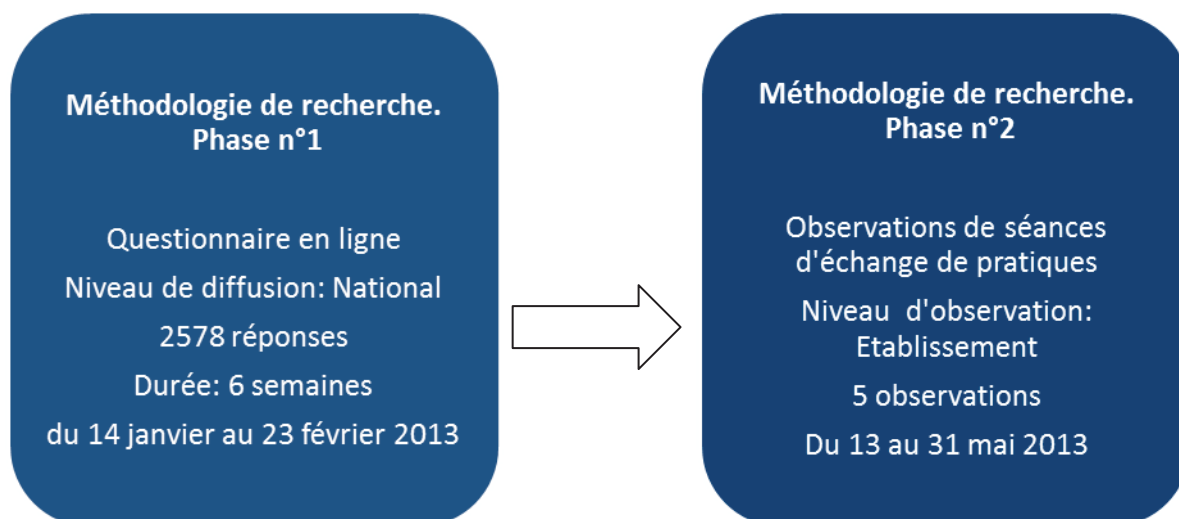


Figure 12 : Modèle conceptuel de la démarche méthodologique

1. Rappel de l'hypothèse de recherche :

Notre hypothèse de recherche :

La formation au numérique responsable constitue un domaine propice au développement des compétences collectives des enseignants.

Cette hypothèse de recherche s'appuie sur le cadre théorique développé et notre réflexion au travers des éléments de problématique pratique. Nous tentons de proposer des éléments de réponse à la question de recherche qui apparaît dans notre problématique. Ce qui respecte l'une des préconisations méthodologiques, à savoir que nous tenterons de la confirmer ou de l'infirmer le cas échéant (Abernot & Ravestein, 2009; Eymard & Moncet, 2003; Grawitz, 2001)

2. Méthodologie du travail de recherche

La méthodologie de recherche retenue est de type mixte. Elle se compose de deux modalités de recueils de données empiriques. Ces choix nous semblent pertinents et complémentaires pour répondre à l'« accommodation intellectuelle », terme emprunté à Grawitz (2001), que nécessite notre objet de recherche. Le dispositif de recherche proposé

Notre travail s'appuie dans un premier temps sur la diffusion d'un questionnaire en ligne sur les usages numériques et les actions de formation au numérique responsable proposées par les enseignants et formateurs de collège à destination des élèves. Ainsi nous avons décidé d'adresser ce questionnaire aux professeurs, professeurs documentalistes et aux conseillers principaux d'éducation de collèges dans l'objectif de collecter les éléments déclaratifs en ce qui concerne la formation au numérique responsable effectuée en collège et la dimension collective qu'ils développent autour de ce type de pratiques. La forme du questionnaire nous semble appropriée à notre recherche car ce travail s'adresse à un public nombreux avec une répartition fractionnée sur le territoire (Eymard & Moncet, 2003; Grawitz, 2001).

La visée de ce travail de collecte n'est pas de se renseigner sur ce que font les formateurs mais de comprendre ce qu'ils pensent faire, et ils l'explicitent au travers du questionnaire. Nous ne devons pas perdre de vue l'écart qu'il peut y avoir entre une réalité observée et la perception d'un sujet (Eymard & Moncet, 2003), d'autant que nous accordons toute la sincérité nécessaire aux réponses obtenues (Grawitz, 2001). L'anonymat du recueil permet de collecter des réponses souvent plus personnelles et sincères. Le fait d'utiliser un support informatisé nous apporte une collecte numérique qui en facilitera le traitement et permet d'avoir davantage de spontanéité des réponses. Ainsi, avec ce support, nous abordons les pratiques en établissement, par les enseignants, en lien avec l'utilisation du numérique dans le développement de l'autonomie des élèves. Quels artefacts utilisent-ils pour permettre dans le cadre de la validation du B2i ou du socle commun de connaissance, entre autres, pour favoriser et contribuer au développement des pratiques numériques responsables par les élèves ? (Ravestein, 2010; Simonian & Eneau, 2009) Comment mesurent-ils l'efficacité de leur travail ?

Dans un second temps, nous avons participé à des séances d'échanges de pratiques en établissements scolaires. Les séances observées constituent un moyen de se saisir des échanges *in situ* qui ont lieu dans le quotidien des établissements.

L'accès à ce terrain permet de se saisir des éléments de présentation des actions conduites autour de la formation au numérique responsable qui constituent le support de l'activité des formateurs que nous questionnons dans la perspective du développement des compétences collectives et collaboratives.

Les outils de suivi et de mesure sont doubles : analyse textuelle et mesure quantitative des échanges pour éprouver la nature des échanges et l'engagement des formateurs dans les collectifs de travail. Nous rappelons que la formation au numérique responsable n'est pas l'objet central de notre de recherche mais il constitue, de façon spécifique, le support de l'engagement des enseignants dans une démarche collective et collaborative.

D'une part, notre démarche s'appuie sur une volonté de saisir des moments authentiques d'échanges afin d'observer les difficultés rencontrées en établissement autour de la mise en place du projet de formation au numérique responsable. Nous avons souhaité mettre à l'épreuve du terrain notre hypothèse de recherche qui envisage les dimensions collective et collaborative comme naturellement développées dans un cadre « natif » par la nature même de la formation au numérique responsable. Notre démarche méthodologique postule d'une intégration aux pratiques enseignantes et d'un certain degré de maîtrise de l'ensemble des compétences professionnelles. Cette démarche constitue une observation des pratiques afin de questionner l'écart entre les pratiques prescrites et celles réellement observées.

D'autre part, la double analyse quantitative et qualitative du corpus nous permet de faire un lien entre notre hypothèse de recherche, la formation au numérique responsable constitue un cadre favorable au développement de la dimension collective du métier d'enseignant, et le fonctionnement des collectifs observés.

Ainsi, l'opportunité de constater l'état de réflexion, l'engagement des formateurs et la mise en œuvre des actions dans le cadre d'un dispositif de prévention et de formation à la cyber-citoyenneté constitue, selon nous, un dispositif utile et intéressant dans le cadre de notre approche conceptuelle du développement professionnel des enseignants.

3. Méthodologie de recherche n°1 : questionnaire en ligne sur les usages numériques.

3.1. Présentation du questionnaire et objectifs

Le questionnaire informatisé a été élaboré à l'aide du logiciel Le Sphinx IQ. La diffusion de sollicitation s'est faite par courriel afin de transmettre un lien informatique

qui pointe sur le serveur dédié et permet de recueillir les données. L'objectif du questionnaire en ligne est de connaître, après caractérisation des répondants, leur point de vue sur les pratiques au collège qui accompagnent les usages responsables et le projet de formation autour du numérique. Cette collecte de données s'appuie sur une démarche déclarative des répondants et comporte un caractère anonyme.

3.2. Définition du terrain d'enquête :

Notre cible dans le cadre de ce travail de recherche est constitué de l'ensemble des professeurs de différentes disciplines, des professeurs documentalistes et des conseillers principaux d'éducation dépendant du Ministère de l'Education Nationale qui exercent en collège public. Ce qui correspond à la scolarité des classes de sixième à troisième ainsi que l'ensemble des dispositifs intégrés de l'enseignement adapté de type SEGPA et ULIS.

3.3. Elaboration et traitement du questionnaire

3.3.1. Préparation du questionnaire

Notre préparation du questionnaire s'est faite à partir d'une organisation précise afin d'obtenir un questionnaire équilibré, agréable à renseigner tout en évitant autant que possible les longueurs, la monotonie et les redondances. La structuration initiale des parties nous a permis de constituer l'architecture du questionnaire. Nous avons sélectionné les éléments essentiels dans chacune des parties de façon à obtenir les données appropriées pour notre recherche. Des choix ont été établis au sein des différentes parties afin d'équilibrer notre questionnaire et permettre au répondant d'aborder la partie de la formation aux usages responsables dans les meilleures dispositions. Une fois la longueur des parties et les éléments (que nous déclinerons en variables) sélectionnés, nous avons élaboré différents types de questions (ouvertes, fermées, d'échelles, choix unique ou multiple). Cet aspect du questionnaire est essentiel car il permet de constituer un outil méthodologique accessible pour les répondants, ce qui évitera un nombre trop important d'abandon en cours de remplissage. La formulation des questions a été travaillée en fonction du public de professionnel sans pour autant se limiter à des termes trop spécifiques qui restreindraient notre enquête à un public d'experts.

3.3.2. La phase de test du questionnaire

Cette phase de test est essentielle pour évaluer l'outil méthodologique. Cette démarche permet notamment de valider la structure du questionnaire, la clarté, la juste cohérence et l'enchaînement des questions. Les questions triviales se repèrent avec une forte proportion de réponses identiques. Afin d'effectuer ce test dans des conditions réelles, nous avons adressé le questionnaire initial à quarante enseignants (36 enseignants, 2 CPE et 2 professeurs documentalistes) qui enseignent en collège et appartiennent donc à notre terrain d'enquête. Nous avons adressé un mail pour renseigner le questionnaire et proposer de recueillir les avis sur le questionnaire par retour de mail. Nous avons ainsi pu corriger des éléments de formulation et modifier certaines questions. Les questions de type « Autres, précisez : » nous ont permis de savoir si les éléments préétablis étaient adaptés ou si nous devions ajouter des propositions qui revenaient de façon significative. Il nous a été possible lors de cette étape de mesurer le temps passé à répondre au questionnaire, ceci dans l'objectif de voir si ce temps de saisie n'était pas trop important et pourrait constituer une cause d'abandon en cours de remplissage.

3.3.3. Composition du questionnaire

Le questionnaire a été mis en ligne sous un format numérique. Nous avons ajouté en annexe le document papier en (voir Annexes 2 et 3) qui ne respecte pas la mise en page exacte constatée à l'écran. Cette annexe « papier » du questionnaire comprend toutes les questions sans les modalités d'affichage conditionnel. Les conditions de renvois et de présentation ont conduit à ne présenter en moyenne que 84,1 questions⁵³ sur la totalité du questionnaire qui comprend 103 questions ouvertes, fermées et d'échelle.

La page d'accueil rappelle le thème étudié, l'engagement de confidentialité du recueil et les conditions d'exploitation des données. Le logo de l'université est identifiable et

⁵³Données issues de l'exploitation du questionnaire à l'aide du logiciel Sphinx iQ

apporte une caution de recherche universitaire. Le questionnaire comporte neuf questions conditionnelles au sein des différentes parties.

Le questionnaire se décompose en 6 parties.

- La partie 1 intitulée « Vous » pour le recueil des caractéristiques individuelles et des éléments concernant le parcours professionnel se compose de onze questions dont trois de type « Autres : précisez ».
- La partie 2 intitulée « Votre collègue » apporte quelques éléments sur l'établissement d'exercice du répondant, à savoir la taille, la typologie du collègue et l'académie concernée. Cette deuxième partie est constituée de sept questions.
- La partie 3 intitulée « Le numérique et vous ? » permet de recueillir les évaluations autour des usages personnels et professionnels des outils numériques ainsi que leur perception de la fréquence d'intégration des ressources numériques dans leur activité pédagogique. Elle est composée de vingt-cinq questions dont trois de type « Autres : précisez ».
- La partie 4 intitulée « Projet TICE et formation aux usages responsables du numérique » comprend quarante-sept questions dont dix questions ouvertes de type « Autres : précisez ». Cette série de questions constitue le cœur de la problématique de recherche car nous abordons les usages en établissement en lien direct avec la formation au numérique responsable ainsi que les éléments de l'engagement du collectif dans cette démarche. Nous tentons d'établir le lien avec un éventuel projet de formation au numérique responsable que celui-ci soit tacite ou déclaré. Quelques questions nous permettent de mesurer le degré de connaissance de la politique de l'établissement, si celle-ci existe, et la prise en compte de l'organisation collective retenue.
- La partie 5 intitulée «Echange entre pairs » comprend onze questions qui aborderont les usages de chacun en établissement autour des pratiques collaboratives existantes, des modalités d'organisation en ce qui concerne les (co)-constructions et mise en commun de ressources dont une de type «Autres : précisez » pour recueillir des données libres sur une question ouverte.

- La partie 6 intitulée «Entretiens » comprend deux questions. Cette partie était prévue pour solliciter quelques volontaires dans l'éventualité d'un approfondissement de la recherche vers des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1996). En raison des autorisations de recherche accordées nous n'avons pas pu utiliser ces données.

Aux neuf questions conditionnelles nous pouvons ajouter les questions ouvertes de type textuel qui sont un complément aux réponses de type « Autres, précisez : », qui offrent au répondant la possibilité de s'exprimer en cas de besoin.

3.3.4.Modalité de recueil des données.

Notre terrain d'enquête est constitué de l'ensemble des collèges publics dépendant du Ministère de l'Education Nationale. Ainsi nous avons utilisé la liste des collèges⁵⁴, disponible sur le site du Ministère, à partir des numéros d'établissement pour constituer notre base de diffusion. Une manipulation informatique nous a permis de générer les adresses électroniques des établissements scolaires selon le format suivant : ce.numéro_d'établissement@ac-académie.fr

Une procédure de vérification a été utile pour les académies ayant un nom composé ainsi que pour les territoires et départements d'Outre-Mer et la Polynésie. Afin de procéder à cette vérification, nous avons visité un site officiel de collège dans chaque académie pour contrôler la validité du format de l'adresse électronique constituée.

Cette démarche a permis de générer une liste de 5361 établissements du second degré de type collège.

Le questionnaire en ligne a été adressé aux personnels par l'intermédiaire de la boîte électronique des établissements dans lesquels ils enseignent. Un message a été adressé aux chefs d'établissement leur présentant le travail de recherche et leur demandant de transférer un mail à leurs personnels afin qu'ils participent à notre enquête. Dans le mail adressé aux chefs d'établissement, nous précisions tout de même mon activité professionnelle de chef d'établissement et nous donnions le lien qui permettait d'accéder à notre enquête. Cette organisation leur laissait la possibilité de tester l'outil en s'identifiant en qualité de personnel de direction. De plus,

⁵⁴ Lien vers liste <http://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.html>

l'université d'Aix-Marseille et notre laboratoire ADEF (équipe EFE) étaient clairement identifiables afin de positionner le cadre de cette recherche dans un parcours doctoral.

Le message à transférer aux personnels d'enseignement, CPE et professeurs documentalistes contenait le lien pointant sur l'enquête, ainsi qu'un propos introductif de l'objet de l'enquête, en lien avec le projet de formation au numérique responsable. Nous avons offert la possibilité de recevoir un retour d'enquête sur simple demande à partir d'une adresse électronique étudiante à Aix-Marseille Université. Cela a abouti à une quinzaine de demandes de retour de personnels et de chefs d'établissements. Nous n'avons pas souhaité utiliser les listes de diffusions officielles pour atteindre individuellement les personnes concernées en raison de la difficulté à obtenir les autorisations préalables de toutes les académies. Le choix de ce dispositif introduit un intermédiaire supplémentaire dans la diffusion de l'enquête, et de ce fait un biais, mais contourne la difficulté de collecter et d'utiliser les boîtes professionnelles de tous les personnels concernés et même toutes les listes de diffusion officielles. Nous ne sommes pas en mesure de préciser le nombre d'établissements qui ont transmis le message en raison du caractère anonyme du questionnaire.

La durée d'ouverture de l'enquête a été de six semaines sur le serveur Le Sphinx IQ avec une relance à mi-parcours dans l'objectif de collecter quelques réponses supplémentaires, (voir Annexe 3 à 6) exception faite de l'académie d'Aix-Marseille, en ce qui concerne la relance, pour laquelle nous avons l'information qu'une enquête institutionnelle se déployait sur la même période sur un thème voisin, ce qui aurait pu perturber ce travail.

Nous avons constaté qu'un certain nombre de collègues qui disposaient d'une SEGPA ont transmis le questionnaire aux enseignants spécialisés et aux enseignants d'« atelier », à savoir des enseignements professionnels. Cela a élargi notre public de recherche car nous n'avons pas anticipé la participation à notre enquête des enseignants affectés en SEGPA. Nous ne sommes pas en mesure d'identifier si pour certaines cités scolaires, comprenant donc un collège, des enseignants du lycée ont répondu à notre travail. Mais la nature de la recherche ainsi que les relations avec le socle commun de connaissance, de compétence et de culture ou le Brevet Informatique et Internet réduisent considérablement ce biais car notre recherche ne concerne que le niveau du collège. Nous avons pu constater une cinquantaine de réponses enregistrées par des personnels de direction très certainement afin de tester

l'outil et nous apporter quelques éléments de réflexion que nous pourrions exploiter par la suite. Nous supposons également qu'un certain nombre d'abandons en cours de questionnaire proviennent d'autres chefs d'établissement qui ont contrôlé l'outil avant une éventuelle diffusion.

Nous avons eu quelques refus de transmission et peu de renvois vers les autorités académiques. A la marge, un établissement nous a indiqué ne pas être pourvu de matériel informatique car en attente du plan d'équipement informatique de sa collectivité territoriale de rattachement.

Cette collecte de données présente un nombre significatif de réponses mais cela est tout de même inférieur à notre attente en raison du nombre important d'établissements sollicités. Nous observons, sur les courbes des annexes 5 et 6, une similitude des formes et de variations pour les différents effectifs cumulés croissants. La forme de la courbe traduit les différentes phases dans la procédure de collecte des données que nous décrivons comme la phase de démarrage puis l'obtention d'un palier qui caractérise une baisse de fréquentation suivi d'un nouveau saut, suite à la relance pour se terminer par une valeur limite obtenue lorsque le questionnaire n'est plus visité. Les courbes d'enregistrements cumulés croissants et les abandons en cours cumulés croissants se superposent, ce qui traduit un effectif identique de ces données. Nous obtenons ainsi la répartition des effectifs cumulés totaux suivante : 6137 accès au questionnaire, 1363 abandons immédiats (soit 22% des accès), 2356 abandons en cours de saisie (soit 38,4% des accès) et un nombre d'enregistrements de 2418 (soit 39,4% des accès) (voir Annexe 4).

Le nombre d'abandon immédiat est assez important mais conforme à ce genre d'enquête, en raison de visiteurs «furtifs» qui abandonnent dans notre cas avant la troisième question (source sphinx iQ). Nous obtenons un taux d'enregistrement de 38,4% par rapport aux taux d'accès. Les graphes proposés en Annexe 5 et 6 permettent de suivre l'évolution des accès au questionnaire sur la période d'ouverture de six semaines.

Nous avons 272 réponses qui n'apportent pas l'identification de l'académie d'exercice du répondant, ce qui correspond à 13,7% des répondants. La répartition totale des répondants se fait sur l'ensemble du territoire national à l'exception de la polynésie et de Wallis et Futuna. Cela représente 32 des 34 académies dépendant du Ministère de

l'Education Nationale (voir Tableau 7 : Tableau de répartition des réponses par académie ci-dessous).

Nous constatons une surreprésentation de l'académie d'Aix Marseille très certainement due à mon activité professionnelle au sein de celle-ci (voir Annexe 7). Bien que n'ayant pas eu de relance à mi-durée, le taux de transmission du mail semble être supérieur aux autres académies ainsi que celui de participation des enseignants. D'autre part, nous avons sollicité sept collèges de cette académie pour participer à une observation des pratiques de concertation dans la seconde partie de la méthodologie de notre travail. Les principaux sensibilisés et impliqués à notre travail de recherche ont sollicité les enseignants pour qu'ils y apportent leurs contributions.

	Académie	Effectif		Académie	Effectif
1	Aix-Marseille	289	19	Nancy-Metz	75
2	Amiens	67	20	Nantes	57
3	Besançon	44	21	Nice	88
4	Bordeaux	77	22	Nouvelle-Calédonie	4
5	Clermont-Ferrand	67	23	Orléans-Tours	68
6	Caen	24	24	Paris	12
7	Corse	7	25	Poitiers	43
8	Créteil	61	26	Polynésie	0
9	Dijon	42	27	Reims	33
10	Grenoble	120	28	Rennes	63
11	Guadeloupe	4	29	Réunion	22
12	Guyane	10	30	Rouen	50
13	Lille	68	31	Strasbourg	42
14	Limoges	13	32	Toulouse	95
15	Lyon	72	33	Versailles	59
16	Martinique	4	34	Wallis et Futuna	0
17	Mayotte	4	35	Non renseignée	271
18	Montpellier	72			

Tableau 7 : Tableau de répartition des réponses par académie

3.3.5. Les données obtenues dites « brutes » et la phase de nettoyage.

Nous exposerons dans cette partie notre procédé pour améliorer la qualité du jeu de données à l'issue de collecte. Elles constituent la base que nous qualifierons de « brute » qui comprend 2435 répondants. Nous savons d'ores et déjà qu'une cinquantaine de chefs d'établissements a participé à cette enquête avant de la

transmettre à leurs personnels et ne correspondent pas à notre terrain d'enquête. Nous n'avons pas retenu ces réponses dans notre échantillon final et nous envisageons de poursuivre notre travail autour de l'exploitation des résultats obtenus, voire sur ce nouveau terrain d'enquête.

Un premier tri a été opéré sur la variable des disciplines enseignées. Le fait de proposer une catégorie « Autre » nous a permis d'identifier les personnels non-enseignants qui ont participé en raison de leur implication dans le projet numérique de l'établissement. Nous avons pu redéfinir les catégories ommises dans le menu déroulant à savoir les enseignants de SEGPA (enseignants spécialisés et Professeurs de Lycée Professionnel).

Nous avons procédé à un filtrage à l'aide du logiciel pour repérer les réponses systématiques, les réponses non pertinentes ou peu documentées et les diverses singularités. Nous avons complété cette étape par un repérage des doublons et des incohérences. Une dernière étape « à la main » nous a permis de vérifier la base obtenue de 2027 répondants. Ainsi nous avons conservé (86,44%) des réponses initiales obtenues (Sans oter systématiquement les réponses incomplètes).

Le traitement et la recodification des données ouvertes a été fait à partir d'un double codage grâce à l'aide d'un autre membre de notre laboratoire, que je remercie.

3.3.6. Les données obtenues après nettoyage.

Le corpus obtenu après nettoyage a été nommé « Echantillon pour recherche ». Nous pouvons considérer que la précision des résultats est satisfaisante en raison du grand nombre de réponses et cela sous réserve de la représentativité de notre échantillon. La table des données conservée est documentée à 72,3% et la documentation des variables est satisfaisante sur les différents types rencontrés : fermées, d'échelle, numériques et textes (Voir Annexes 9 et 10).

Les observations sont suffisamment riches et présentent un taux de documentation des observations, sans tenir compte des non-réponses, qui se décomposent en 91,5% d'observations peu documentées et 8,5% d'observations correctement documentées (Voir Annexe 10).

Le détail des taux de remplissage met en avant l'absence de singularité suite à la phase de nettoyage. Les questions textuelles ouvertes sont, comme très souvent dans ce genre d'enquête, mal documentées et les réponses obtenues imprécises, justifiées en partie par le peu de propension à l'écriture de certaines personnes et la difficulté de synthétiser par écrit des éléments parfois complexes.

3.3.7. Synthèse par type de variables.

Nous pouvons observer une bonne qualité générale des données obtenues selon les types de variables. Nous rappelons que les variables fermées sont les plus nombreuses avec cinquante-huit variables fermées de type uniques, multiples ou ordonnées. Nous dénombrons vingt-trois variables textes et dix-neuf variables d'échelle. Dans une tout autre mesure, le questionnaire ne compte que trois variables numériques.

La qualité de la documentation est satisfaisante dans chaque type de variables. Les variables numériques sont majoritairement bien documentées, voire intégralement documentées, comme très souvent dans ce genre de travail. Les variables fermées le sont aussi avec une proportion très faible en ce qui concerne les éléments intégralement ou peu documentés. Les variables d'échelle sont en intégralité considérées comme correctement documentées. Les variables fermées et d'échelle sont documentées dans la quasi-totalité et le corpus est riche. Seules les variables textes sont en grande partie considérées comme peu documentées mais il ne s'agit pas d'un élément surprenant car les parties trop rédactionnelles sont des « freins » dans le recueil des questionnaires, en raison, probablement, d'une certaine complexité, voire d'une imprécision des questions, de la qualité et la propension à l'écriture des répondants ainsi qu'une certaine « crainte » par rapport aux erreurs d'orthographe. Les variables numériques disposent également d'un corpus riche avec une partie minime mal documentée. En ce qui concerne les variables textes, celles-ci sont en grande partie mal documentées mais l'apport est tout de même satisfaisant.

3.3.8. Exploitation des données

Nous abordons notre travail d'analyse selon deux types d'exploitation qui se complètent au sein des thèmes abordés. Les statistiques descriptives apportent des

éléments de position et de dispersion des données obtenues de type moyenne, fréquence, effectif médiane, variance, etc. et les statistiques inférentielles qui nous permettent d'étudier les liens éventuels entre les différentes variables. Cette analyse complète nous permettra de rendre plus solide les conclusions que nous tenterons de dégager dans ce travail de recherche.

Caractérisation de l'échantillon spontané obtenu.

Notre mode de collecte, basé sur la participation volontaire et anonyme, permet d'obtenir un échantillon spontané. Ce type de recueil altère la représentativité de l'échantillon obtenu. Le public s'engageant spontanément dans ce type de questionnaire est souvent considéré comme assez familier du thème abordé et dispose d'une certaine « proximité » d'usage ou de culture avec le numérique, voire les deux. Nous pouvons supposer avoir recueilli les usages déclaratifs des enseignants qui se situent sur le « haut de l'échelle » (Mauger, 1991). Certaines données obtenues nous laissent à penser que notre échantillon n'est pas trop marqué par cette sur-représentation des « cyber-dévots » (Ravestein, 2006). L'autre caractéristique significatif de notre échantillon est l'effectif total de 2345 répondants, ce qui nous permet d'envisager une certaine robustesse dans les conclusions proposées, voire des corrélations observées, en raison du fondement entre autres des exploitations des questionnaires et autres sondages sur la loi des grands nombres (Grawitz, 2001). L'échantillon spontané obtenu se caractérise par une participation de femmes (67,2%) (Voir Annexe 11) supérieure à la proportion effective au sein des enseignants du collège qui s'élève à 58%⁵⁵. Cette différence de 9,2 points féminise la typologie de notre échantillon. La féminisation des enseignants, que nous savons plus importante dans le premier degré, est encore caractéristique dans le corps des certifiés mais s'estompe dans celui des agrégés pour se situer à une quasi-parité⁵⁶. Le fait d'obtenir un nombre plus important de réponses données par des femmes illustre probablement leur implication au sein des pratiques TICE et une communication plus importante autour des activités menées. Ce phénomène avait déjà été constaté au travers d'autres travaux de recherche autour des usages de TICE en Europe et sur le

⁵⁵ Données issues de : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Statistiques - publications annuelles - Édition 2013 http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Donn%C3%A9es_publicques Chapitre 9 les personnels

⁵⁶ Idem

continent américain (Collin & Karsenti, 2013; Ladage & Ravestein, 2013). Les disciplines les plus marquées par cette féminisation sont, dans le cadre de notre recherche, les lettres, les langues vivantes et les professeurs documentalistes, cependant nous constatons majoritairement un public masculin dans les disciplines comme les mathématiques, les sciences physiques, la technologie, l'histoire-géographie et l'éducation physique et sportive (Annexes 13 et 14).

La répartition des classes d'âge est conforme à la répartition constatée chez les enseignants du secondaire ⁵⁷ avec une classe modale constituée des enseignants entre 35 et 39 ans. Nous constatons que la proportion de 32,7% de répondants masculins ne se retrouve pas pour toutes les classes d'âge. Il y a une sous-représentation des hommes sur les tranches d'âges 20-24 ans, 25-29 ans et 30-34 ans ainsi qu'une surreprésentation sur la tranche d'âge 50-54 ans (Voir Annexe 15). Cette proportion est matérialisée par la ligne verticale sur l'annexe 16 qui illustre le croisement des variables d'âge et de discipline.

Nous obtenons un échantillon qui présente les caractéristiques professionnelles moyennes suivantes : 14,69 années d'ancienneté générale de service, 4,87 postes occupés, une ancienneté dans le poste de 7,22 ans. Nous obtenons une moyenne assez jeune de l'échantillon qui est légèrement supérieure à 38 ans alors que la moyenne d'âge des certifiées en exercice en 2013 est de 42 ans (Annexe 17).

L'expérience constituée se retrouve dans la diversité des dispositifs spécifiques rencontrés (Education Prioritaire, Zone Sensible, dispositifs ECLAIR et autres PEP IV⁵⁸) (voir Annexe 21). L'ensemble des disciplines scolaires enseignées au collège est représenté ainsi que les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation, pour lesquels nous dénombrons respectivement 196 et 127 répondants (voir Annexe 13). La discipline Langues vivantes regroupe toutes les langues étudiées au collège. Ces éléments obtenus nous permettent de supposer que toutes les disciplines scolaires ont engagé une réflexion sur le thème de la formation au numérique responsable comme le préconisent les référentiels disciplinaires et les lettres de cadrage des corps d'inspection. Pour autant, cela ne permet pas de

⁵⁷ Données issues de : L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français. Statistiques - publications annuelles - numéro 23, octobre 2013 http://www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-30-indicateurs-sur-le-systeme-educatif-francais.html#Donn%C3%A9es_publicques

⁵⁸ Présentation du dispositif spécifique PEP IV, visant à stabiliser les équipes de professeurs volontaires sur des zones d'enseignement difficiles : <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010607/MENP0100942N.htm>

présager de l'engagement disciplinaire dans la démarche au sein des différents établissements. Comme nous l'avons abordé plus haut à propos de l'échantillon spontané obtenu, le thème abordé pourrait n'attirer que des enseignants portés sur l'usage des TICE mais nous constatons qu'ils sont seulement 14,2% à occuper la fonction référent TICE de discipline et 7,4% à exercer la fonction de Co-TICE dans l'établissement. L'échantillon spontané obtenu ne semble pas correspondre à un panel de « cyber-dévots » ou de « zélateurs » (Ravestein, 2006). Les réponses complémentaires obtenues à l'aide de la question ouverte de type «Autres, précisez : » font apparaître des nouvelles fonctions autour de l'accompagnement du numérique en établissement comme les administrateurs et les gestionnaires de réseau, les professeurs ressources ou enseignants référents (pour 46 réponses sur 266), viennent ensuite les professeurs formateurs et chargés de mission auprès d'inspection et pour terminer des fonctions d'aide, d'accompagnement et de soutien aux projets en qualité d'enseignants référents dans différents domaines (Annexe 22).

Les caractéristiques de non-participation au comité TICE de l'établissement pour 81% des répondants (Annexe 24) confortent cette perception et le fait déclaré que près des trois quart (72,2%) d'entre eux n'occupent aucune fonction en lien avec les TICE (Annexe 23). Ainsi nous pouvons retenir la cohérence et la qualité satisfaisante de cet échantillon sans pour autant lui attribuer une représentativité significative d'un point de vue purement statistique.

Les différentes typologies d'établissements d'exercice des répondants, les dispositifs spécifiques auxquels ils appartiennent et la répartition des effectifs des établissements n'indiquent pas une absence au sein de l'échantillon (Annexes 19, 20 et 25).

En ce qui concerne les autres dispositifs fréquentés par les répondants à notre questionnaire, nous obtenons des dispositifs de l'enseignement adapté, des établissements à l'étranger, des dispositifs spécifiques de formation par alternance et des autres niveaux d'enseignement (primaire, lycées et supérieur). Ce 167 réponses de type « Autres » dont une douzaine n'est pas prise en considération car qualifie des typologies « normale » ou « classique », n'apporte pas de spécificité réelle à notre échantillon.

Nous avons également sollicité les répondants à propos de leur implication dans les instances de consultation et de travail au sein du collège et sur l'exercice des fonctions spécifiques en établissement scolaire. Le fait d'occuper la fonction de

professeur principal, entre autre, implique la création du lien entre les membres de l'équipe pédagogique pour suivre, comprendre et anticiper la vie de la classe au cours de l'année scolaire et pouvoir disposer d'éléments pour échanger avec la vie scolaire et les parents d'élèves. Nous constatons que cette réponse ne recueille qu'un taux de réponse de 78%, ce qui peut s'expliquer par la diversité du public. Nous savons que certaines des fonctions proposées ne sont pas ouvertes à tous les répondants (par exemple les conseillers principaux d'éducation et les professeurs documentalistes ne peuvent pas être « professeurs principaux », voire certaines disciplines qui ne disposent pas de coordonnateur d'équipe en raison de l'unicité de l'enseignant de la matière qui vient obérer la notion d'équipe disciplinaire). Par ailleurs, cela peut également provenir d'un manque d'intérêt accordé à la question, au regard de l'ampleur des fonctions spécifiques qui sont citées.

La question relative à la participation au comité TICE dispose d'un taux de réponse de 98,2% et apporte un élément significatif avec 19% des répondants qui y participent. Nous sommes confortés ainsi dans l'hypothèse précédente que nous avons touché un public qui n'est pas focalisé essentiellement sur l'univers du numérique. Cette tendance se retrouve lorsque nous constatons que 72,2% des répondants n'occupent pas de responsabilité en lien avec les TICE. Les fonctions les plus fréquemment occupées sont la fonction de Co-TICE (Conseiller TICE du chef d'établissement) avec 7,8% et la fonction de référent TICE de discipline avec 10,5%. Une implication importante se fait également au travers de l'administration et l'animation des sites Internet pour 10,8 % des répondants, les sites internet constituant une ressource encore intéressante pour la pratique pédagogique, bien que peu attractive pour l'activité et les usages adolescents quotidiens.

Les Co-TICE sont présents dans un grand nombre d'établissements afin d'assister les chefs d'établissement à élaborer la politique interne en lien avec les usages numériques. La fonction de référent TICE de discipline est assez présente bien que non-officielle. Elle permet de pouvoir compter sur un membre de chaque équipe disciplinaire pour faire remonter les besoins auprès de la direction de l'établissement et assurer un relais dans la transmission d'informations en retour à destination des équipes. En revanche, la fonction de référent numérique est définie et permet de percevoir une rémunération pour cette fonction. La récente évolution dans la rémunération des missions des enseignants en établissement scolaire pour les

référents dans les ressources et usages pédagogiques en lien avec le numérique entre dans l'attribution d'une indemnité pour missions particulières⁵⁹.

Les fonctions en lien avec les TICE occupées en établissement sont très significativement exercées par les enseignants de technologies, sciences physiques et les professeurs documentalistes (Annexes 28 et 29). Nous retrouvons également deux marqueurs qui influent très significativement sur cette variable, à savoir le genre et l'âge. Le genre est un marqueur très significatif (Annexe 27) pour toutes les fonctions proposées car les femmes sont très en retrait sur ce genre de fonction en établissement. Les fonctions sont largement occupées par des personnels qui appartiennent aux classes d'âges de 45 ans et plus (Annexe 26). Nous remarquons que les plus jeunes ne sont pas représentés dans ce type de fonctions. Cela peut traduire une certaine réserve à occuper la fonction ou un manque de maîtrise professionnelle des outils numériques. Il peut s'agir éventuellement d'un manque de légitimité vis-à-vis des pairs en raison d'une expérience moindre alors que le marqueur générationnel pourrait laisser supposer le contraire.

Usages numériques

Les données obtenues pour les différents usages démontrent une certaine familiarisation à l'outil informatique par les enseignants du collège dans leurs usages professionnels et privés. Ces deux variables semblent très significativement liées (corrélation 0,82) mais seule la notion de maîtrise des usages professionnels est corrélée positivement avec la fréquence d'intégration des usages numériques dans l'activité pédagogique (Annexe 30). Seule une part très réduite d'enseignants (1,3%) déclare ne pas utiliser de ressources informatiques dans des usages personnels (Annexe 32). Cette donnée nous permet de constater le développement des usages numériques dans la sphère privée des enseignants tout comme nous le connaissons dans la société. Nous retrouvons les résultats obtenus dans de récentes études ((Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Ladage & Ravestein, 2013), à savoir que les enseignants déclarent fréquenter les ressources numériques de type Internet (99,4%), messageries électroniques (98,3%), réseaux sociaux (42,8%), blogs et messageries

⁵⁹ Bulletin officiel du 30 avril 2015 - Modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP)
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87297

instantanées (40,6%) dans leurs pratiques enseignantes (Annexe 32). Les caractéristiques que nous obtenons proposent un lien entre les usages numériques professionnels et privés. La perception de la maîtrise des usages numériques est relativement bonne pour l'ensemble des répondants, que ce soit dans des usages personnels ou professionnels. Le sentiment de maîtrise permet de développer des usages pédagogiques variés (Collin & Karsenti, 2013, p. 201). Nous sommes donc amenés à penser que les enseignants sont impactés par le développement du numérique dans leurs pratiques tant personnelle que professionnelle. La perception de maîtrise de ces deux types d'usage est meilleure en ce qui concerne l'usage privé par rapport à la maîtrise professionnelle déclarée (Annexe 35). D'autres études ont pu déterminer le lien entre l'intégration de compétences numériques dans les référentiels professionnels, les éléments de la formation initiale et la réduction du fossé qu'il existe entre la formation et les usages technologiques se développant dans la société (Karsenti, 2007, p. 202; Tondeur, van Braak, & Valcke, 2007, p. 974).

Nous constatons une influence de la variable de genre sur cette perception, comme des travaux précédents (Drot-Delange, 2011, 2012; Ladage & Ravestain, 2013; Le Douarin, 2004), car les hommes déclarent une maîtrise supérieure dans les deux types d'usage et une intégration plus importante des outils numériques. Les ressources supplémentaires citées sont des outils institutionnels (et d'autres ressources que nous catégorisons dans les navigations consultées sur Internet), des logiciels spécifiques disciplinaires et des manuels numériques.

Nous ne nous attarderons pas sur les très rares réponses de non-usage du numérique à titre personnel et professionnel. Cette catégorie de personnels apparaît aujourd'hui comme très minoritaire.

Bien que le lien soit très significatif entre les deux types de maîtrise, personnelle et professionnelle, nous n'observons pas d'éléments remarquables entre les usages personnels et le degré d'intégration à l'activité pédagogique. L'intégration des ressources numériques aux activités pédagogiques nous paraît en évolution dans le domaine de l'enseignement au collège (Annexe 34). La notion d'intégration de ce type de ressource est liée de façon très significative à la discipline enseignée (Annexe 36). Les enseignants qui déclarent intégrer le plus fréquemment les ressources numériques sont les professeurs de technologie, les professeurs documentalistes et les professeurs d'histoire-géographie, ce qui se confirme par leur engagement dans la

formation au numérique responsable. Cependant, les enseignants d'Education musicale et de sciences apparaissent comme intégrant assez peu le numérique, ce qui nous laisse à penser une forme de non-adhésion au projet de formation au numérique responsable.

Remarque concernant les non-réponses obtenues au sein des différentes parties : les taux de non-réponses sont difficilement interprétables avec certitude en raison de la multiplicité des causes possibles. Nous ne sommes pas en mesure de conclure que l'enquête n'a pas de réponse à proposer. La compréhension de la question, sa clarté, sa forme ou l'embarras qu'elle occasionne peuvent induire un biais conséquent dans notre réflexion. Selon Eymard & Moncet (2003), lorsque le taux de non-réponse est supérieur à 20%, nous pouvons considérer que la question n'est pas correctement formulée ou adaptée à la variable traitée.

Ressource pédagogique

Les ressources pédagogiques déclarées comme utilisées pour l'enseignement sont assez diversifiées. Nous revenons à une utilisation majoritaire d'Internet comme ressource documentaire, pour 87,2% des répondants (Annexe 37). Ce que nous rappellent les travaux de Ladage et Ravestein (2013) Ravestein et al. (2007) sur les éléments de maîtrise d'internet par les enseignants du secondaire et les formations aux recherches documentaires. Les créations personnelles sont utilisées par 82% des enseignants, ce qui peut caractériser une maîtrise des outils considérée comme suffisante et ainsi contribuer à une plus grande autonomie dans la création des supports pédagogiques. Les ressources achetées sont utilisées par 37,8% des répondants

Notre approche du travail collaboratif des enseignants autour des pratiques numériques portera par la suite sur les cours échangés et les ressources numériques issues de création collective, citées par 40,1% des répondants (Annexe 37) et sur la dimension collective que l'on peut considérer avec l'adhésion aux règles communes établies en matière de numérique.

Les supports numériques employés

Les supports de travail se diversifient pour l'éducation au numérique même si nous constatons une prédominance de l'usage d'Internet (89,8%). Nous ne manquerons pas de rappeler les considérations didactiques, pédagogiques et éthiques qui sont pointées au travers des travaux de Ladage et Ravestein (2013), en ce qui concerne le degré d'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement ((Coen & Schumacher, 2006, p. 9; Villeneuve, Karsenti, & Collin, 2013, p. 38). Les autres ressources sont toutes utilisées par une proportion d'enseignants inférieure à 50%. Les réseaux sociaux et les blogs ne sont pas au cœur de la culture scolaire car ils sont utilisés seulement par un dixième des répondants (10,8%). Les faits divers et d'actualité sont des marqueurs de communication et d'échanges sociaux, ils sont cités par un peu plus d'un tiers des répondants (35,4%). Les faits de vie scolaire sont également cités dans un sixième des cas (17,9%), ce qui illustre l'impact de la vie de l'établissement sur le questionnement citoyen proposé aux élèves et la formation critique que le collège serait susceptible de proposer (Annexe 38). Les médias sociaux ne sont pas considérés comme un outil de travail et d'apprentissage pour les enseignants qui peinent à se dégager de l'utilisation première que l'on peut faire de ce type de ressources. Nous sommes dans une situation de rejet de la part de certains enseignants, ce qui peut traduire la difficulté à transférer les compétences technologiques dans des situations concrètes d'enseignement (Karsenti, 2007, p. 205). D'autant plus que nous considérons les médias sociaux dans leur ensemble, car facebook, twitter semblent en perte de vitesse par rapport à de nouveaux noms comme instagram et snapchat. Cette rapidité d'évolution des supports illustre parfaitement la nécessité de ne pas former les élèves à un outil particulier mais de proposer une formation critique des usages que l'on peut rencontrer et les troubles qui se déploient dans cette sphère sociale. Il en est de même pour tous les usages développés au travers des wikis et des blogs ou forums qui sont à développer et à questionner en tant que ressources collaboratives et évolutives dans la logique de fonctionnement du web 2.0. (Bélisle, 2010, p. 35; Dioni, 2008; Ravestein, 2007). Cette logique s'inscrit dans un développement au sein des pratiques scolaires d'une culture personnelle et sociale en interaction avec les savoirs et les connaissances mobilisées par les élèves et les enseignants (Bélisle, 2010, p. 41)

Les différentes ressources proposées et utilisées par les enseignants ne permettent pas de proposer un lien entre les ressources et les disciplines enseignées (Annexe 39). Nous constatons un fort usage déclaré et l'utilisation de ressources variées.

Les motivations à mettre en œuvre pour utiliser les ressources numériques.

Nous avons proposé de classer les éléments de motivation qui poussent les enseignants à faire des cours dont l'objet est la ressource numérique. Dans le cadre d'une étude anglaise, les motivations à utiliser les ressources numériques sont liées au contexte organisationnel et à la diffusion des pratiques dans le rapport BECTA (Hennessy & Deaney, 2005, p. 34). Dans un premier temps nous questionnerons les scores cumulés obtenus. Notre question renvoyait à trois catégories de motivation : les éléments institutionnels, les caractéristiques de l'établissement qui s'attachent au contexte et les motivations personnelles. Les éléments institutionnels sont les éléments qui recueillent le plus de motivations énoncées par les enseignants si l'on considère les programmes nationaux (73,7%), la validation du socle commun des connaissances, des compétences et de culture (70%) et l'objectif de certification pour le diplôme nationale du brevet (50,1%). Cette constatation renvoie à un engagement certain des enseignants dans les programmes disciplinaires et vers les objectifs fixés institutionnellement qui questionnent les pratiques enseignantes au quotidien (Jonnaert, 2011a, p. 7). La composante individuelle en terme de motivation à utiliser des ressources numériques est très marquée (77,6%). Cela fait écho à la proximité et la maîtrise de chacun avec le numérique en tant que tel. En troisième et dernière caractéristique, nous avons des éléments de contexte qui sont propices aux déploiements des usages numériques. Les projets d'équipe (classe, discipline, thème, etc.) sont considérés comme un support motivant (50,4%) mais bien entendu le nombre et la nature des projets sont variables selon les établissements. Ce qui est le plus couramment observé dans la vie des établissements, ce sont les faits de vie scolaire qui recueillent beaucoup de réponses positives en ce qui concerne le lien aux ressources numériques (33,6%). Les problématiques des réseaux sociaux, du cyberharcèlement et de l'éducation au numérique responsable dépassent les caractéristiques sociales et culturelles des élèves. Les incidents entre élèves permettent souvent d'amorcer une réflexion, que l'on voudrait collective selon notre vision de l'établissement. Les situations de crise sont considérées comme utiles pour 27,5% des répondants, nous pouvons émettre une réserve sur la perception d'une crise pour chacun et l'imprécision que cela génère en raison d'une appréciation subjective de la notion de crise (Annexes 40 et 41).

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux rangs attribués aux différentes motivations. Les programmes disciplinaires et les envies personnelles sont très majoritaires au premier rang et conservent une certaine prégnance lors des trois premiers rangs. Le socle commun de connaissance et de compétence apparaît avec une importance moindre au rang 1 et passe majoritaire aux rangs 2 et 3. Les incidents de classe et situations de crise sont considérés dans une moindre proportion comme à l'origine des motivations des actions de formation, ce qui nous permet d'envisager les démarches de formation au numérique responsable comme un objectif concerté et programmé, sans pour autant négliger le quotidien qui propose, malheureusement, des illustrations de mésusages numériques (Annexe 41 et 42). La question ouverte fait apparaître des éléments facilitateurs liés à la motivation des élèves et l'attractivité des séances numériques.

Activités pédagogiques

La question concernant l'influence de la formation au numérique selon le type de séances ou d'activités est proposée avec des items de type oui / assez / un peu / non. Cette question permet d'observer une variation importante dans l'appréciation de l'apport du numérique selon les objectifs des séances. D'un point de vue strictement calculatoire, les réponses de type « oui » sont affectées d'une valeur nulle et les réponses de type « non » d'une valeur (4), ce qui explique qu'une moyenne proche de la valeur 2 traduit une perception négative de cet impact du numérique. Ainsi nous constatons que du point de vue des enseignants la formation au numérique responsable permet de rendre un support attractif (moyenne 1,57), de travailler sur un meilleur usage d'Internet par les élèves (moyenne 1,73) et le développement des compétences transversales (moyenne 1,87).

Dans une moindre mesure, l'apport sur les projets spécifiques est signalé comme peu intéressant (moyenne à 2,01) mais sans réponse significative de type « oui » ou « assez ». En revanche, les enseignants ne semblent pas considérer que l'éducation au numérique soit d'un apport significatif en ce qui concerne leur progression de cours (moyenne 2,4) et le travail sur l'histoire des arts (moyenne 2,48), ce qui peut paraître tout de même surprenant par rapport à la nature des travaux de recherche et d'argumentation que requiert cette épreuve du diplôme nationale du brevet. Pourtant

les nombreux textes de cadrage autour de l'histoire des arts (HDA)⁶⁰ proposent des instructions précises à ce sujet, notamment en ce qui concerne les activités préparatoires à mener (Annexe 43).

L'éducation à la citoyenneté en lien avec les matériels.

Le questionnement autour de la participation des enseignants à la formation citoyenne, en ce qui concerne les usages numériques, donne des éléments de réflexion significatifs. Tout d'abord, nous constatons que seulement un tiers des enseignants (34,2%) déclarent participer à ces formations (Annexe 45).

Nous proposons en analyse complémentaire de croiser la variable de participation à un travail lié à la formation citoyenne avec les variables de genre (Annexe 46), de discipline enseignée (Annexe 47) et d'âge (Annexe 48). Ces croisements de variables nous amènent à proposer un constat davantage marqué par les variables disciplinaires et d'âge. En ce qui concerne le genre, la différence est significative à la faveur d'un engagement plus important des hommes.

La variable disciplinaire conforte ce que nous pouvons retrouver au niveau d'autres travaux de recherche en lien avec l'informatique scolaire qui place la technologie comme la discipline « phare » des nombreuses sollicitations numériques. Les enseignants de technologie ne sont pas les seuls engagés dans cette démarche, ils sont aidés par les enseignants engagés dans l'éducation à la citoyenneté comme les professeurs d'histoire-géographie éducation civique, les professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation qui travaillent autour des compétences sociales en lien avec le support numérique et trouvent au sein des programmes des éléments précis d'actions. Nous constatons également un écart significatif entre les différentes classes d'âge impliquées dans le projet de formation citoyenne en lien avec le numérique. Les jeunes enseignants dont l'âge varie entre 20 et 35 ans (répartis en 3 classes d'âge) sont très significativement en retrait, ce qui est relativement surprenant en raison des pratiques numériques qui marquent le quotidien de cette

⁶⁰ Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée : <http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html>

génération dite « *Digital natives* »⁶¹. Nous questionnerons très certainement les éléments de la formation initiale reçue, notamment l'influence des tuteurs de stage sur les pratiques d'intégration du numérique par les jeunes enseignants et la maîtrise de classe dont ils font preuve pour tenter d'y voir une explication (Karsenti, 2007).

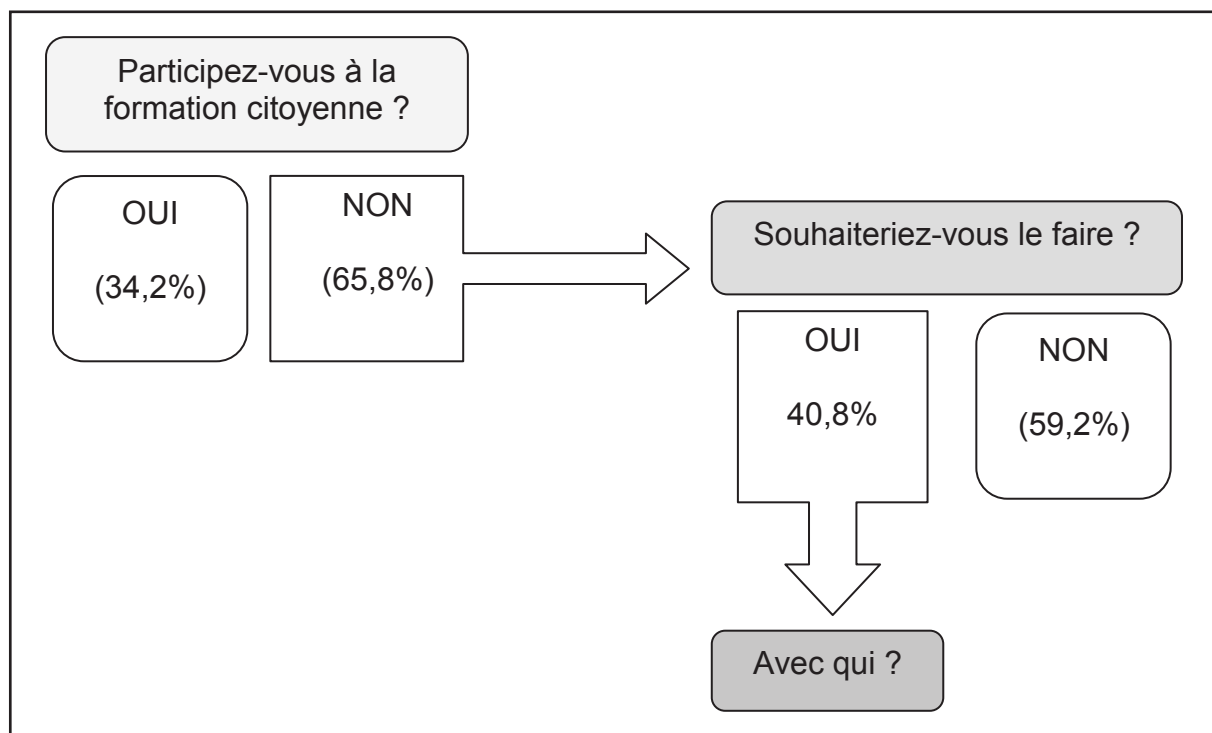


Figure 13 : Schéma explicatif du questionnaire de la volonté d'engagement dans la formation au numérique responsable.

Une question conditionnelle a été adressée à ceux qui ne participent pas à la formation citoyenne en lien avec le numérique afin de savoir s'ils souhaiteraient faire ce genre de formation et avec quels partenaires (Figure 13). Nous constatons qu'une part importante des enseignants non encore impliqués serait intéressée par cette démarche (40,8%).

Notre proposition de partenariat nous amène à l'hypothèse que certains d'entre eux pensent pouvoir le faire seuls (43,7%) et que d'autres ressources sont mobilisables en interne ou en externe à l'établissement.

Les réponses de types « autres » sont essentiellement constituées de dispositifs institutionnels proposés par les services de police, de gendarmerie et de justice qui

61 Nous considérons la définition proposée par Ravestein et Ladage (2015) : *On appelle « Digital Native » toute personne ayant grandi dans un environnement numérique (informatique, internet, téléphones mobiles, lecteurs MP3, etc.). Ces personnes sont considérées comme des autochtones du numérique qui façonnent leur rapport à la société en général : le matériel lié étant généralement utilisé de manière intuitive et dont les règles et usages en vigueur sont devenus parties intégrantes de leurs modes de pensée.*

proposent des modules de prévention sur ce thème (60 réponses sur 98), des dispositifs associatifs de prévention (10 réponses sur 98) et des organisations internes à l'établissement avec notamment une place privilégiée accordée aux professeurs principaux (17 réponses sur 98). Cette réponse complète, par des appellations spécifiques, la liste de choix proposée. Ces réponses sont significatives sur différents aspects : la place accordée aux référents institutionnels en matière de rappel à la loi, la place accordée à la ressource interne et la possibilité octroyée à certaines associations à proposer des interventions dans les établissements, parfois en partenariat avec les collectivités territoriales qui en assurent le financement.

En ce qui concerne la variable disciplinaire, nous constatons les mêmes différences entre les disciplines concernant la volonté de participation et l'engagement dans cette action (Annexes 49 à 51).

Responsabilité des Usages Numériques (RUN)

Dans cette partie, nous aborderons l'intégration du numérique au sein de l'enseignement par rapport aux différentes interactions que l'on peut observer à l'intérieur de l'établissement scolaire. Les différents points d'analyse seront relatifs à l'impact du numérique sur l'enseignement dans sa globalité. Nous nous intéresserons également à la prise en considération des autres enseignants et des autres disciplines, bien que ces points soient toujours liés aux affinités entre les enseignants, les tensions et les relations existantes au sein des différents établissements, qui se fondent notamment sur l'estime mutuelle entre les différents acteurs.

La formation à l'usage des matériels numériques est déclarée comme prise en compte par une grande majorité des enseignants au sein de leur enseignement car seulement (6,8%) d'entre eux déclarent ne jamais avoir d'impact au niveau de leur enseignement ou (14,8%) le font rarement (Annexe 53). Nous obtenons les mêmes constatations en ce qui concerne l'écart déclaré entre les hommes et les femmes pour ce qui est de la prise en compte du numérique et les pratiques individuelles (Annexes 52). Les hommes déclarent prendre « très souvent » en considération l'impact de la formation aux usages numériques dans leur enseignement alors que les femmes considèrent cet impact comme « occasionnel ». La variable disciplinaire vue précédemment confirme un engagement plus marqué pour certaines d'entre elles où les enseignants

déclarent être impactés de façon significative sur des prises en compte fréquente, de type « souvent » à « très souvent », dans des pratiques d'enseignement (Annexe 54).

La notion d'âge nous confirme que les jeunes enseignants ne sont pas très concernés par cette dimension de formation aux usages contrairement à la catégorie d'âge « cinquante ans et plus » qui en tiennent davantage compte dans leur activité professionnelle (Annexe 55). Nous n'avons pas constaté de lien significatif entre l'impact de la formation aux usages dans l'enseignement et les deux caractéristiques d'établissement que sont la taille et la typologie sociale de l'établissement (Annexe 56).

Dans la suite du paragraphe, nous nous intéresserons à la prise en considération des pratiques des autres enseignants en lien avec notre problématique de formation au numérique responsable. Cette démarche débute par la nécessaire connaissance des exigences comportementales des enseignants (Annexe 57), liées à l'usage des appareils numériques au collège, au-delà de toutes considérations sur la pertinence des exigences elles-mêmes.

Le questionnement sur ces exigences aborde des éléments de gestion de classe alors que la connaissance des attentes des autres collègues questionne les finalités et objectifs des activités de formation. Il est bien entendu que ces deux axes s'inscrivent dans une logique d'intégration des pratiques et nous amènent à la logique collective que nous souhaitons questionner autour du projet de formation au numérique responsable et des actions de formation citoyenne qui s'y rattachent. Seulement un quart des enseignants (28%) déclare ne pas connaître les attentes des autres collègues, un peu plus d'un tiers (37,4%) en ont une connaissance partielle et un tiers (33%) d'entre eux considère les connaître. Une question conditionnelle s'adressant à ceux qui considèrent avoir une connaissance partielle ou totale des attentes des autres collègues nous permet de savoir s'ils en tiennent compte dans leur pratique professionnelle. Le mode de cette question conditionnelle est constitué par une intégration « occasionnelle » à la pratique légèrement supérieure au tiers (36,2%) des enseignants concernés par cette réponse conditionnelle. Nous pouvons considérer qu'un peu moins de la moitié (valeur cumulée) des enseignants (43%) est dans l'intégration d'une exigence extérieure. Par contre, un cinquième des enseignants (en valeur cumulée) déclare ne « jamais » en tenir compte (5,3%) et un sixième d'entre eux ne le fait que « rarement » (14%) bien que connaissant ces exigences ou attentes

(Annexe 58). Ce type d'intégration des autres exigences semble être lié à la discipline (Annexe 60) et aux fonctions occupées (Annexe 61). Nous pouvons déclarer que les enseignants de technologie intègrent souvent les exigences de leurs collègues à l'inverse des professeurs d'éducation physique et sportive, d'éducation musicale et de mathématiques qui déclarent ne jamais le faire ou rarement. Les différentes fonctions exercées en lien avec le numérique semblent favorables à la prise en considération des exigences comportementales des autres collègues, néanmoins cette tendance ne se retrouve pas auprès des professeurs principaux et des coordonnateurs de discipline. Les variables liées aux contextes d'enseignement « taille » et « typologies des établissements » n'interviennent pas dans la prise en compte des exigences des autres disciplines dans leur propre pratique, ce qui traduit la prise en compte du collectif d'établissement, contrairement à ce que l'on pourrait penser ayant trait relativement à la cohésion nécessaire dans les établissements dits « difficiles ».

Evaluation et productions des élèves.

Nous avons recueilli quelques éléments relatifs à l'évaluation des élèves et les différentes formes de production qui sont utilisées par les enseignants autour des usages numériques responsables. Nous souhaiterions aborder ces questions dans la perspective du contexte actuel d'exercice des enseignants et du suivi des élèves au travers des applications informatiques dédiées. Ainsi nous pouvons voir que les formes de production des élèves sont variées, qu'elles soient individuelles ou collectives (Annexe 62). L'évaluation semble évoluer vers un partage entre notes et validation de compétences car le système actuel oblige la superposition des deux types d'évaluation (Annexe 63). Cela caractérise une réelle difficulté pour les enseignants mais également pour les parents qui ne sont pas formés.

Tout cela se traduit, pour une très grande majorité des professeurs, par une déclaration de validation des items du B2i pour les trois quart d'entre eux (74%) et des compétences du socle pour les quatre cinquième (79,8%) (Annexe 64).

Apports aux élèves

Nous avons établi et proposé une liste (non exhaustive) des apports supposés selon nous des séances de formation au numérique pour les élèves. Les éléments proposés sont considérés comme facilitant plutôt la maîtrise technique, l'acquisition d'une

culture numérique scolaire, le travail de groupe (ce qui rejoint notre observation sur les productions collectives). Cependant on peut noter une certaine carence dans le développement du sens critique et de l'adaptation de leur culture numérique dans le cadre de situations scolaires. La proposition de notre liste de choix que les enseignants retiennent avec le plus de réserve est le développement du raisonnement spécifique en lien avec la culture numérique, ce qui peut constituer une interrogation pour nous car cette proposition apparaissait comme la plus adaptée à l'esprit de la formation numérique au collège. L'analyse de cette donnée est intéressante et s'apprécie en fonction de l'élément modal correspondant à chaque proposition mais également à l'aide de la répartition dans les différentes modalités (beaucoup, plutôt, un peu et non). La proportion de réponses du type « non pas du tout » est aussi un élément d'appréciation lorsque nous atteignons un score significatif (10% environ) pour le raisonnement spécifique et pour le travail de groupe. Ces résultats corroborent donc notre constat et s'inscrivent dans les positions défendues par (Baron & Bruillard, 2008; Hamon, 2012, p. 14)

Dimensions collective, collaborative et coopérative.

Nous aborderons dans cette partie plus spécifiquement la dimension collective de la pratique professionnelle des enseignants. Cette partie questionne les pratiques des enseignants afin d'établir un éventuel lien entre une pratique collective et l'implication dans la formation aux usages numériques responsables (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014, p. 67).

Variable Etablissement

Notre recueil de données permet de constater qu'une très grande majorité des enseignants (90,9%) travaille dans un établissement dont le règlement intérieur⁶² aborde la problématique des usages de matériels numériques de types téléphones portables, baladeur et autres. Ces règles sont la preuve d'un usage répandu au sein de l'établissement et leur but est de faire en sorte que les élèves maîtrisent les

⁶² Les règlements intérieurs des établissements scolaires ont évolué depuis la réforme des procédures disciplinaires et sont spécifiques à chaque établissement dans le cadre de son autonomie suite aux lois de décentralisation.

Bulletin officiel : Le règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068

pratiques numériques qui se développent dans leur quotidien. D'autre part, le quotidien des établissements scolaires est davantage impacté par le développement de la judiciarisation également en ce qui concerne la sphère numérique (Robbes, 2007). Le fait d'avoir une faible quantité (4,9%) de réponses de type « je ne sais pas » peut traduire une certaine absence de traitement de cette question au travers de l'activité de ces professeurs. Ainsi l'établissement caractérise le niveau sensible dans lequel se construit le projet éducatif qui correspond le mieux au contexte en adéquation avec les ressources disponibles (Dupriez, 2007, p. 33)

Les différents effets de la formation aux usages numériques.

Nous avons tenté de recueillir la perception des enseignants en ce qui concerne l'impact de la formation aux règles d'usage des appareils numériques sur le climat de l'établissement. Les enseignants considèrent que les risques de perte et de vols sont « un peu » touchés par les effets de la formation (Annexe 67). Par contre, ils considèrent que l'impact majeur d'une formation aux règles d'usage des appareils numériques apporte la cohésion affichée dans l'application du règlement intérieur, ce qui rejoint nos précédents travaux (Fernandez G., 2010, 2012b). Nous avons observé des éléments relatifs à l'application du règlement intérieur et une meilleure acceptation de celui-ci par les élèves lorsqu'ils y trouvaient une cohérence entre les membres de l'établissement dans leurs démarches et au travers des justifications données de l'application de la règle.

Attitudes communes et règles collectives

Nous constatons que plus de la moitié des répondants (56,6%) travaille dans des établissements où les équipes pédagogiques ont défini des attitudes communes en ce qui concerne la prévention et la formation aux usages des matériels numériques (Annexe 68). Cet élément est complémentaire dans l'approche systémique que l'on peut proposer en ce qui concerne la cohérence des pratiques enseignantes. Dans ce cas les attitudes communes sont très largement appliquées pour quatre enseignants sur cinq (81,4%) (de façon fréquente pour 46,5% d'entre eux et permanente pour 34,9%) alors qu'un sixième des enseignants concernés (16,6%) déclare ne pas participer à l'application de ces règles communes (sous la forme d'application rare pour 13% d'entre eux et non appliquées pour 3,6%). Nous émettons diverses

hypothèses dans cette non-adhésion comme par exemple un manque de légitimité accordé aux règles édictées, le sentiment de n'être pas concerné par cette problématique entre autres car les motifs pourraient être également éthiques, psychologiques et philosophiques. La priorité des enseignants peut être disciplinaire et ils ne semblent pas forcément accorder de temps, voire en perdre pour certains, à l'évocation de la législation en matière de numérique. Ils peuvent également ne pas se sentir suffisamment compétents pour aborder cette thématique.

Nous aborderons plus loin la notion de la définition commune des règles de bon usage des ressources numériques afin de connaître le degré de développement d'une dimension collective en établissement autour de la compétence stratégique. Cette compétence stratégique implique de faire évoluer les stratégies d'usages en fonction des relations interpersonnelles et des événements. Cette démarche utilitaire identifie les positions divergentes dans le collectif et permet de restructurer les situations par un ensemble de nouvelles actions (Agostinelli, 2010, p. 168).

Les attentes communes en ce qui concerne les règles de bon fonctionnement sont définies pour une petite moitié des établissements (49,1%) (Annexe 70), ce qui est légèrement inférieur à la proportion d'établissements ayant défini des attitudes communes en matière de réponses des adultes aux comportements des élèves liés aux usages numériques. Nous constatons un engagement moindre des enseignants dans l'élaboration des règles de bon usage (20,2%) (Annexe 71). Nous sommes surpris par le nombre d'enseignants qui n'appliquent pas ces règles de bon usage dites « communes » avec un score cumulé d'un quart des enseignants (28,3%) (qui se décompose en (20,9%) de réponses « non » et (7,4%) de réponses « rarement ») (Annexe 72). Ainsi, nous constatons un nombre important d'enseignants qui font le choix de ne pas aborder dans le cadre de leur discipline, d'une part la notion du bon usage de l'outil numérique, et d'autre part la justification et l'application des règles inhérentes à leur emploi au sein du collège qui est, ne l'oublions pas, une collectivité. Cette démarche est significative en matière de non-adhésion à la démarche de construction d'une communauté d'apprentissage qui passe par des dynamiques paradoxales d'opposition / coopération (Mérini, 2007, p. 37).

Le projet TICE au collège.

La place du numérique est vive et actuelle au sein du collège et se traduit par de nombreuses actions d'importance qui s'intègrent dans le projet global de « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique ». Nous savons également que le constat d'installation des comités TICE dans les collèges pour un peu moins de la moitié (41,7%) (Annexe 75) est le résultat d'une politique d'intégration des TICE qui a débuté depuis le début des années 80 avec le plan Informatique Pour Tous (IPT). De nombreuses collectivités ont travaillé pour développer les organisations matérielles, humaines et structurelles des réseaux d'établissement. Les programmes disciplinaires ont évolué progressivement et des formations de toutes sortes se sont déployées. Dans les établissements, nous voyons apparaître de nombreuses fonctions qui contribuent au bon fonctionnement de l'établissement comme les conseillers TICE (Co-TICE), les référents numérique, les référents TICE de discipline et les animateurs de formation diverses. Par ailleurs, nous voyons apparaître de nombreux administrateurs de réseau qui contribuent au bon fonctionnement des établissements. Les Co-TICE sont souvent des ressources identifiées pour les autres professeurs. Les référents TICE de discipline sont les relais d'information avec les équipes de direction pour transmettre les différentes contraintes et perspectives à la direction et pour diffuser les informations en retour. Ils sont aussi une ressource pour les collègues d'une même discipline. Le projet TICE permet de favoriser les contacts et les échanges autour de différentes actions ponctuelles sans adhérer à une nouvelle donne professionnelle, ce qui illustre un changement de posture des enseignants (Barrère, 2002, p. 495).

Concrétisation du projet de formation au numérique responsable.

Les éléments de contexte qui permettent de traduire une politique collective et concertée sont éclairants en ce qui concerne la vivacité des échanges que l'on peut rencontrer dans un établissement (Annexe 76). Nous obtenons comme éléments de réponse, en ce qui concerne la mise en œuvre de la formation au numérique responsable, tout d'abord la traduction d'une politique de prévention de l'établissement (57,1%) et à un niveau quasi-équivalent, une volonté individuelle en lien avec les programmes nationaux (56,7%). L'engagement individuel est significatif en ce qui concerne les actions de prévention autour des usages responsables du numérique. Cela peut traduire un intérêt personnel de l'enseignant (44,5%). La notion d'engagement dans un projet d'équipe existe, bien que dans une proportion moins

prégnante. Le niveau de l'équipe pédagogique est cité pour près d'un tiers des répondants (34,1%) et l'équipe disciplinaire seulement par (18,4%) d'entre eux, ce qui renvoie à la vivacité des conseils d'enseignement et aux échanges entre pairs autour des usages responsables du numérique que nous aborderons à travers quelques questions par la suite. La question ouverte n'a pas donné de nouvelles pistes d'action mais davantage de réponse du type « je ne sais pas ».

Le projet de formation citoyenne en lien avec le numérique participe au projet de formation du collégien. De nombreuses actions existent dans les établissements, mais il n'est pas toujours aisé que cette démarche soit énoncée clairement aux élèves au travers des actions de formation proposées par les enseignants. Ainsi nous remarquons que seulement (18,3%) énoncent clairement le projet de formation citoyenne et (27,3%) le font, mais pas assez clairement selon eux (Annexe 77). Par contre, pour (7,6%) des établissements, les actions de formation citoyenne ne sont énoncées que pour une partie des élèves, ce qui nous laisse imaginer qu'il s'agit d'élèves qui sont liés à des dysfonctionnements en lien avec le numérique. Cette démarche de formation ne s'inscrit plus dans une volonté préventive et formative (au sens curriculaires de ces actions, et s'adresse seulement à une partie des élèves. Dans ce cas, cela s'inscrit dans la gestion des faits de vie scolaire et dans la dimension éducative qui accompagne la gestion des événements de la scolarité, bien au-delà de la considération répressive que l'on accorde trop souvent au service de Vie Scolaire. Notre interrogation se fait également autour de la démarche de projet qui accompagne le travail sur le règlement intérieur ainsi que sur le fonctionnement et les compétences des comités TICE qui sont installés dans de nombreux collèges.

Dans la question ouverte nous obtenons des réponses qui rappellent la validation du socle commun et du B2i. L'éducation civique est citée comme discipline à solliciter et deux réponses illustrent que peu d'enseignants ignorent ou refusent de travailler dans le champ du numérique responsable en argumentant sur le manque d'intérêt pédagogique.

La formation au numérique et les différentes disciplines

La dimension collective peut être un outil de réflexion en ce qui concerne le lien fait avec les autres disciplines et la notion de partage des tâches qui peut se dégager des organisations pédagogiques. Nous observons que l'engagement de toutes les

disciplines semble être confirmé et une spécificité n'est plus d'actualité vers une discipline ou une autre, en ce qui concerne le numérique. Les débuts de l'informatique scolaire ont introduit dans l'inconscient collectif des liens entre numérique et Technologie (en tant que discipline scolaire), entre éducation civique et apprentissage de la citoyenneté ainsi que le service Vie Scolaire et sanction dans l'établissement.

Nous constatons pour une grande majorité des enseignants (70,1%), qu'ils considèrent que la formation au numérique est intégrée à l'enseignement (Annexe 78). Cela confirme la dimension transversale, au sein des curricula, de la formation aux usages numériques dans sa dimension prescrite.

Le taux de réponse est de 81,3% sur cette question, ce qui illustre qu'un certain nombre de répondants ont choisi de ne pas y apporter d'éléments de réponse. De plus, la question ouverte de type « autres » a reçu 22,6% de réponses ce qui est important et peut nous laisser penser que la question est mal posée ou incomplète. Parmi les 348 réponses de type « Autres » nous distinguons trois groupes majoritaires (effectif de chaque groupe 65 environ sur 348 réponses) :

Les interventions extérieures, les actions de formation menées en technologie et en éducation civique et, plus surprenant, les formations organisées hors des temps de cours lors d'actions spécifiques (CESC par exemple...) prises en charge par le service de la Vie Scolaire.

Dans une moindre proportion, deux autres groupes sont définis autour d'une formation organisée pendant l'heure de vie de classe par les professeurs principaux et ceux qui n'ont pas de propositions à faire. Et pour finir, de façon très minoritaire, nous retrouvons deux groupes d'une dizaine de réponses qui font référence à une formation supportée par toutes les disciplines, au B2i et au socle commun.

Vie de l'établissement – Vie scolaire – Collectif d'enseignants

Nous aborderons dans ce paragraphe la dimension « établissement » avec tout ce que cela convoque au niveau de l'organisation et de son fonctionnement. Notre souci est de connaître les éléments qui favorisent le développement des compétences au sein de l'établissement et de faire en sorte que celui-ci se développe comme une organisation apprenante (Mallet, 2008). Dans un premier temps, la question se pose en ce qui concerne la gestion des faits de vie scolaire et l'appropriation par le collectif

de formateurs des événements qui marquent le quotidien des élèves et constituent une ressource en matière de développement de compétences sociales. Les réponses sont caractéristiques et affichent une certaine tendance à ne pas faire le lien entre les événements du quotidien et la formation au numérique en établissement. La vie de l'établissement ne semble pas offrir aux yeux des formateurs de situations concrètes pour proposer des situations réalistes aux élèves afin de développer leur sens critique par rapport à ces pratiques et permettre une réflexion sur leurs usages « adolescents » du numérique. Nous pensons à l'instar de Mérini, (2007, p. 41) que ces événements peuvent proposer une rupture avec les modes de fonctionnement habituels et déclencher une prise de conscience collective du besoin d'agir ensemble. Le lien aux événements n'est pas fait pour un tiers des enseignants (31,1%) ou occasionnellement pour plus de la moitié (53%) (Annexe 80). En ce qui concerne le lien à d'autres disciplines, nous constatons les mêmes proportions de méconnaissance de ce lien pour plus d'un tiers des enseignants (35,8%) et occasionnellement pour un peu moins de la moitié (49,7%) (Annexe 84). Cela illustre un certain cloisonnement de l'activité pédagogique au sein de la classe et une certaine frontière avec le service de Vie Scolaire. Ces éléments illustrent le manque d'adhésion à une démarche collective, voire au projet si celui-ci a été abordé, qui ne semble pas faire sens même lorsqu'il prend appui sur le numérique responsable.

Tout d'abord, nous nous intéresserons à l'intégration des événements de la vie de l'établissement dans la formation au numérique responsable. Cette caractéristique semble être liée plus spécifiquement aux variables de genre, d'âge et de discipline scolaire enseignée.

En ce qui concerne le genre nous pouvons déclarer, de façon significative, que les enseignantes ont davantage tendance à ne pas intégrer les événements du quotidien de l'établissement comme des supports de leurs séances de formation au numérique (Annexe 81).

L'intégration des événements au sein de l'activité professionnelle constitue un élément significatif de l'exercice du métier de conseiller principal d'éducation. Cela explique le taux très significatif (TS) de réponses de type « Très souvent » et « assez souvent » d'intégration. D'autre part, l'implication des professeurs documentalistes et de technologie désigne de façon très significative (TS) une intégration des événements de la vie de l'établissement, ce qui traduit une certaine dimension collective au travers

des activités de formation. Les enseignants d'EPS déclarent de façon significative une intégration occasionnelle des événements liés au numérique de la vie quotidienne. Par contre, nous observons de façon très significative (TS) une non-prise en considération des événements de la vie de l'établissement pour les enseignants de mathématiques. Cette tendance reste significative (S) pour les enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre (Annexe 82) L'âge intervient également de façon très significative dans la prise en compte des événements de la vie de l'établissement. Nous observons que les jeunes enseignants (dont l'âge varie entre 24 et 35 ans) intègrent moins fréquemment, voire jamais, ces événements, contrairement aux enseignants plus âgés, appartenant à la tranche 50-60ans, qui intègrent cette variable plus souvent et de façon significative (Annexe 83).

Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'attention portée à l'engagement des autres disciplines dans le projet « numérique responsable » et à l'impact potentiel sur leurs propres pratiques. Nous constatons que les variables générationnelles et disciplinaires sont prégnantes en ce qui concerne ce type de prise en considération des autres disciplines contrairement à la variable de genre (Annexe 85). La prise en considération des autres disciplines augmente avec l'âge des répondants. Nous pouvons interpréter ce fait comme une plus grande intégration des autres pratiques qui croît avec l'expérience professionnelle (Annexe 87). La discipline enseignée constitue également un facteur significatif dans la prise en considération des autres disciplines dans l'activité de formation au numérique (Annexe 86). Nous constatons à nouveau un engagement des professeurs documentalistes, des C.P.E. et des enseignants de technologie. Les enseignants spécialisés (professeurs des écoles et PLP) qui enseignent en dispositifs adaptés (de type SEGPA, ULIS, etc...) déclarent être impliqués dans cette démarche. Nous constatons avec surprise que les enseignants d'histoire-géographie ne prennent pas majoritairement en considération les autres disciplines. Par ailleurs, les disciplines scientifiques semblent à nouveau le plus en retrait en ce qui concerne le rapport à une dimension interdisciplinaire.

Nous pensons que la dimension collective en établissement apparaît et se développe, au travers de la formation au numérique responsable, par l'interaction entre différentes composantes du quotidien des établissements scolaires. Les cinq domaines qui contribuent à cette forme de développement collectif dans une perspective individuelle

(développement professionnel) et groupale (développement de l'organisation) sont, selon nous :

- la définition de règles communes et participation à leurs applications,
- la définition des pratiques communes et participation à leurs applications,
- la connaissance des exigences des collègues et prise en considération de celles-ci,
- liens entretenus entre la formation numérique responsable et les différentes disciplines,
- Liens entretenus entre la formation au numérique responsable et les événements de la vie de l'établissement

Ces cinq domaines sont mis en relation de façon circulaire et réciproque par les différents partenaires et au gré des différentes actions menées dans l'établissement (Figure 14).

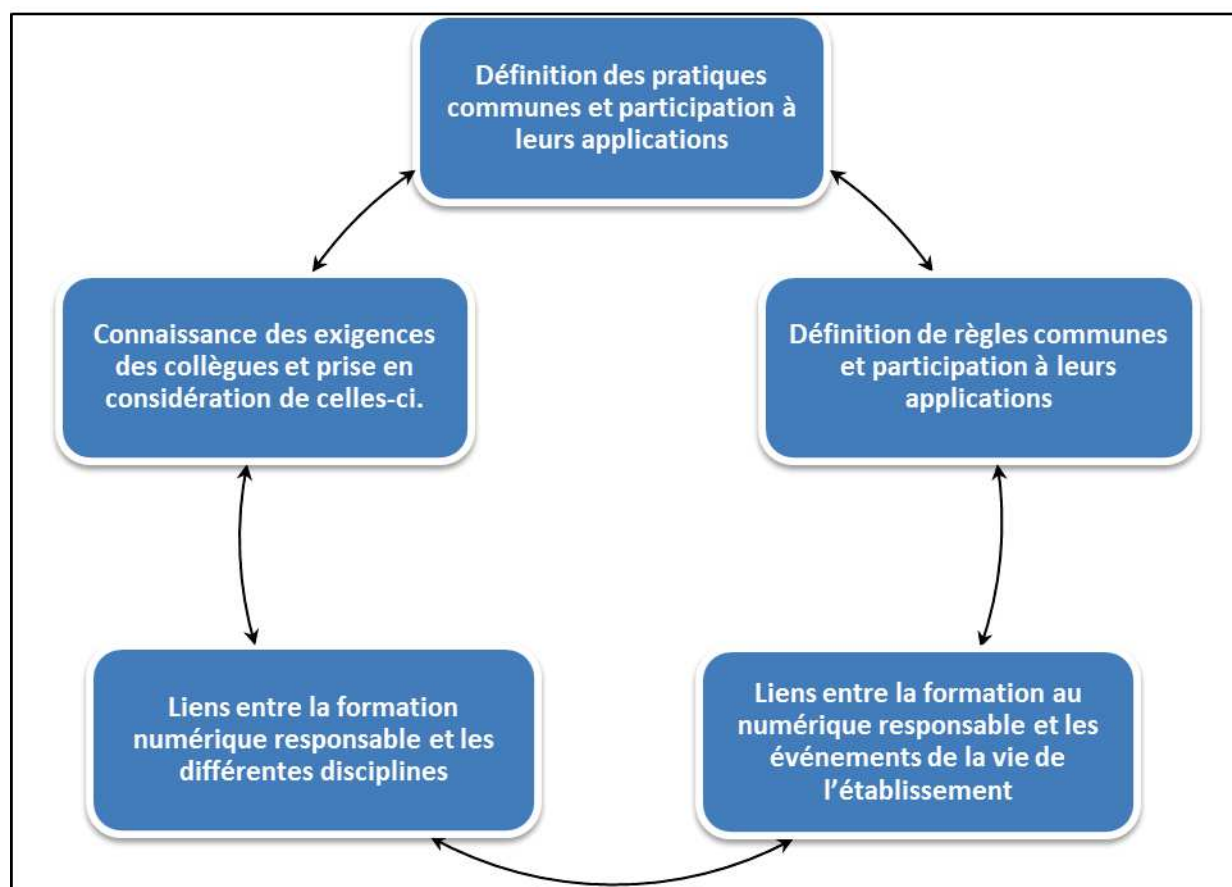


Figure 14: Modélisation du développement de la démarche collective

La dimension collaborative autour des séances numériques :

Nous poursuivrons notre travail d'analyse par l'influence du collectif sur l'activité professionnelle des enseignants au travers de l'intégration de la formation au numérique responsable. Nous porterons un regard plus spécifique sur la part de travail collaboratif au sein des pratiques enseignantes (Marcel, 2007, p. 139). Nous sommes surpris de constater que les réponses sont, de façon très significative, tournées vers un fonctionnement individuel des enseignants en ce qui concerne les séances de cours. Notre questionnaire porte toujours sur les séances de formation au numérique qui pourraient constituer un support d'échange interdisciplinaire et intergénérationnel. Les enseignants déclarent montrer occasionnellement leurs séances « numériques » aux collègues à (57,6%) et (26,5%) ne le font jamais (Annexe 88).

Les éléments obtenus illustrent un manque d'échange constructif et de volonté de s'ouvrir à de nouvelles pratiques pour permettre, dans le lieu d'exercice, l'émergence d'un lieu stable pour la construction de dynamique collective (Barrère, 2002, p. 484). Nous sommes conscients que ce type de pratiques expose les individus et est susceptible de générer un regard critique de la part d'autres collègues et donc traduit très certainement une crainte de s'exposer à un jugement extérieur. Le fait de ne pas être sollicité par les collègues pour leur montrer leurs séances de formation au numérique responsable confirme le manque d'échanges pédagogiques entre enseignants autour de la construction de nouveaux outils ou même le fait de reconnaître les collègues comme ressources dans ce type d'échanges et de se priver de la potentialité d'une co-construction de pratiques. Nous constatons que dans ce sens (sollicitation de la part des collègues) l'échange n'est pas plus riche avec légèrement moins de la moitié (45%) de réponses de type « jamais » et tout autant (47,5%) de réponses de type « occasionnellement » (Annexe 89). Les travaux de Malet et Brisard recensaient les différentes évolutions du travail collaboratif dans la professionnalisation des enseignants (p.17-20) et proposent une analyse croisée avec le système anglais qui impose un fonctionnement cadré (p.20-26). La place des directions d'établissement est importante pour mettre en place des organisations qui développent des pratiques collectives et collaboratives que les programmes politiques ont désignées comme une évolution fondamentale du métier d'enseignant (Malet & Brisard, 2005).

Préparations collectives

Nous continuons notre travail exploratoire et la tendance se confirme au niveau des préparations collectives de séances numériques avec une proportion des réponses de type « jamais » qui occupe une forte majorité de près de (61,6%) auquel s'ajoute un peu moins d'un tiers (32,5%) de réponses de type « occasionnellement » (Annexe 90). Ainsi, si cet axe pouvait être retenu à titre expérimental nous pourrions engager une réflexion sur son contenu, l'organisation matérielle et pédagogique ainsi qu'une observation, voire une évaluation de l'impact sur les élèves d'une action concertée de la part des enseignants. Le travail collectif ne semble pas trouver de concrétisation autour de la préparation de séances au sein de l'équipe, que celle-ci soit disciplinaire ou pédagogique. D'autres travaux ont montré le manque de vivacité et d'échanges de certains conseils d'enseignements (Konidari & Abernot, 2009) bien que ceux-ci ne soient pas l'unique possibilité d'échange et de travail entre collègues. Cette question permet d'examiner dans quelle mesure le travail conjoint peut être un espace d'évolution du métier d'enseignant (Mérini, 2007, p. 38).

Les observations réciproques aux cours

Il nous semblait intéressant de savoir également si certains collègues assistent aux cours d'autres collègues ou proposent à ces derniers d'assister aux leurs (Letor, Bonami, & Garant, 2007, p. 148). Nous observons une évolution qui ne paraît pas se faire au niveau des collaborations sur le numérique. Bien que les portes s'ouvrent dans les collèges, de plus en plus de collègues travaillent réellement portes ouvertes et s'entraident sur des postures d'autorité et de gestion de classe. La structure classe reste encore présente et fermée, voire autarcique, autour des échanges entre pairs en ce qui concerne le savoir et la transmission pédagogique. Est-ce une peur de se dévoiler et de s'impliquer dans une relation non hiérarchique entre pairs ? Quels sont les enjeux sous-jacents qui bloquent et freinent le développement de cette pratique ? Notre travail de recherche fait état des trois quart des enseignants (74,5%) qui n'ont jamais rendu visite à l'un de leur collègue pour observer une séance et moins d'un quart qui le font occasionnellement (23,7%). Ces activités de collaboration et de coopération favorisent le développement des compétences professionnelles grâce à l'accès aux ressources multiples citées par Jonnaert (2011b, p. 37) (au cadre situationnel, au champ d'expériences et au cadre des ressources). De plus, Piot a

montré l'impact de la participation et de la préparation conjointe sur la construction d'images opératives de la tâche qui se coordonnent « pour » et « dans » l'action ((Piot, 2009) in (Germier, 2014)).

Echange de pratiques :

Nous mettrons en perspective la question des échanges de pratique entre pairs dans la suite de notre travail de recherche. Cela consiste, généralement, à participer à un temps d'échanges autour des pratiques de formation aux usages numériques responsables en direction des élèves. Les séances qui se déroulent au sein des établissements ne prétendent pas obtenir la désignation d' « analyse de pratiques » au sens des recherches universitaires et ne disposent pas de l'ensemble méthodologique qui s'y rattache. De nombreux dispositifs universitaires d'analyse de pratiques existent et leurs modes de fonctionnement nécessitent dans certains cas la présence d'animateurs formés et de cadres organisationnels précis. Ainsi les éléments rapportés sont disparates, s'ils existent, ou s'accompagnent d'une représentation d'échanges de pratiques pour ceux qui n'y participent pas.

Nous constatons que les échanges de pratiques bénéficient d'un jugement plutôt positif pour les enseignants bien que certaines positions restent ambivalentes entre une position de crainte ou de refus et engagement (Barrère, 2002, p. 487). Cela traduit, à notre avis, le potentiel accordé à la réciprocité des échanges entre pairs et la richesse qui en découle dans un espace qui propose une certaine force de négociation (Germier, 2014, p. 13). Avec un taux de réponses négatives de seulement 3,7% en moyenne, nous pouvons considérer le dispositif comme pertinent à proposer comme élément de travail en établissement (celui-ci est d'ailleurs utilisé dans deux établissements sur cinq) (). Nous pensons au regard des autres réponses que ces usages de collaboration existent en établissement mais ne sont pas systématiquement liés au thème du numérique et à la formation au numérique responsable. Nous avons établi nos questions sur les échanges de pratiques comme dispositifs de formation interne, l'apport dans la dynamique d'équipe et le moyen de transmission des « trucs et astuces qui marchent » de type « boîtes à outils de l'enseignant ».

Ainsi nous obtenons des informations qui permettent d'envisager le développement d'une communauté de pratiques, au sens de Wenger (Wenger, 2005), en établissement scolaire autour de la formation au numérique et la possibilité de

s'appuyer sur une modalité de fonctionnement de l'organisation scolaire locale. Ce débat dans l'établissement permet d'effacer l'illusion d'un accord partagé sur les finalités et le sens de l'éducation et de faire un point sur les modalités organisationnelles existantes (Maubant, 2014, p. 7).

Nous observons que la variable générationnelle n'intervient pas dans la perception que peuvent avoir les enseignants sur l'apport de l'échange de pratiques sous les trois formes que nous proposons (Annexes 93 et 96).

Nous constatons que près de quatre cinquièmes des avis sont positifs en ce qui concerne la dynamique induite par les échanges de pratiques pour l'ensemble des répondants. Moins d'un tiers des réponses apporte un constat concernant la dynamique générée par ces échanges de pratiques. Les enseignantes sont surreprésentées en ce qui concerne la représentation positive de la dynamique créée, bien que ne participant pas à ce type d'échanges. Les enseignants sont pour leur part représentés en ce qui concerne les avis négatifs (TS) ou sans opinion (S) (Annexe 93). La variable disciplinaire apporte des éléments très significatifs en ce qui concerne la dynamique qui peut apparaître autour des échanges de pratiques. Dans un premier temps, nous observons que les enseignants de sciences physiques sont très significativement en retrait sur ce type d'apport, car près d'un quart des enseignants de la discipline sont sans opinion à ce sujet. Il en est de même pour les enseignants de lettres dont un certain nombre, près d'un sixième de cet effectif, reste en retrait. En ce qui concerne les disciplines qui se distinguent négativement au regard des apports des échanges de pratiques sur la dynamique dans l'équipe, nous retrouvons très significativement les lettres (8,9%) et les arts plastiques (10,5%) (Annexe 95). Par contre, nous avons deux types de réponses positives en ce qui concerne la dynamique impulsée par l'échange de pratiques. Nous considérons cela comme une ressource pour l'échange entre pairs car cela peut s'appuyer sur une expérience acquise dans le cas d'une réponse du type « oui, nous le constatons » ou sur un engagement positif lorsque la réponse est du type « oui, mais nous ne le faisons pas ». Ce type de dynamique semble déjà profiter à certaines disciplines : les professeurs documentalistes, les mathématiques (qui doivent le mettre en œuvre dans des concertations disciplinaires en raison des réponses précédentes sur leur faible engagement dans la formation au numérique responsable) et les enseignants de technologie. Les disciplines qui proposent, de façon significative, un avis favorable sur

ce type d'action sont les lettres et les langues vivantes bien que ne l'ayant pas encore mis en place.

Il nous faut examiner la perception des enseignants en ce qui concerne la diffusion de gestes professionnels adaptés sous la forme de type « boîte à outils » au travers des échanges de pratiques. Le fait de trouver dans ces échanges de pratiques des astuces pour l'exercice du métier est davantage constaté par les hommes lors des échanges et les enseignantes considèrent, significativement, les échanges de pratiques comme le lieu propice aux transmissions de « trucs et astuces ». Nous retrouvons au travers de cette variable les éléments qui laissent à penser que les enseignants de mathématiques ne s'engagent pas dans la formation au numérique responsable bien qu'ayant des habitudes d'échanges et de concertation. Les enseignants de technologie sont significativement représentés en ce qui concerne la transmission de « trucs et astuces » lors de telles pratiques d'échanges. La variable disciplinaire confirme également la perception favorable de certaines disciplines comme les lettres et les langues vivantes autour de ces pratiques. La variable disciplinaire est un élément discriminant dans la façon de considérer l'apport des échanges de pratiques et la mise en commun de ressources. La relation est significative entre les différents apports des échanges de pratiques et les disciplines.

Plan de formation :

La participation aux actions de formation semble recueillir davantage d'adhésion lorsqu'il s'agit de formation interne aux établissements. Cela confirme que les éléments apportés au travers d'autres recherches, qui abordent le développement de compétences professionnelles au sein des établissements, considèrent l'organisation comme lieu de travail et de formation. Nous pouvons considérer que la moitié des enseignants s'engage dans la formation continue sous l'une des deux formes que nous proposons. Le plan de formation de l'établissement est à donc considérer comme un des outils à privilégier afin de mettre en place les formations utiles à la mise en œuvre de projets (Villeneuve et al., 2013, p. 40). Notre propos s'intéressera plus spécifiquement aux formations au numérique et plus particulièrement le numérique responsable.

La formation interne est un dispositif qui est diversement utilisé selon les collèges. Ce dispositif nécessite certaines ressources locales, voire à l'échelle du bassin, dans des

domaines bien spécifiques. Il requiert une organisation spécifique pour sa mise en œuvre qui entre dans le cadre de l'autonomie des établissements scolaires.

Formation interne

L'engagement dans les dispositifs de formation interne n'est pas significativement marqué par la variable de genre (Annexe 103). Néanmoins, nous observons un impact certain de l'âge des enseignants qui marque significativement l'engagement dans des dispositifs de formation interne. Nous observons que les enseignants les plus jeunes, dont l'âge est compris entre 20 et 34 ans et qui sont très souvent les plus récemment sortis des formations initiales, participent moins aux dispositifs proposés (Annexe 102). La proximité avec leur formation initiale leur donne certainement un sentiment de maîtrise et leur préoccupation première semblerait être le bon fonctionnement de leur enseignement. Peut-être n'ont-ils pas encore perçu toute la ressource vive « à disposition » dans leur établissement au travers de ces temps de formation entre collègues. En ce qui concerne l'impact de la variable disciplinaire, nous entendons la difficulté des effectifs d'enseignants, faibles, dans certaines disciplines et des professeurs documentalistes ou des conseillers principaux d'éducation qui sont très souvent seuls. Toute l'attractivité du dispositif repose alors sur la nature de la formation et du thème retenu pour créer un intérêt transversal qui concerne un large public qui pourrait dépasser le cadre des enseignants en impliquant les A.E.D (surveillants), les agents, les personnels du pôle santé social et les équipes de direction élargies (chef, adjoint, gestionnaire), ce qui peut contribuer à l'extension de la dimension collective dans l'établissement. Certains thèmes de formation sont davantage propices à développer de la cohésion dans les équipes et favoriser les relations interpersonnelles (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014, p. 43). Ces formations peuvent s'intéresser, par exemple, à la formation aux premiers secours et permettre ainsi de nouer un contact entre les membres de l'établissement de façon intercatégorielle.

Participation au PAF (Plan Académique de Formation)

Le plan de formation continue des enseignants est organisé au niveau académique afin de répondre aux orientations proposées dans ce domaine par les corps d'inspections disciplinaires et s'inscrit dans les préconisations rectorales en matière de

formation professionnelle continue. Ce plan de formation prévoit de répondre aux sollicitations individuelles des enseignants. Les variables de genre (Annexe 106) et d'âge (Annexe 105) ne sont pas significatives en ce qui concerne la participation au plan académique de formation (P.A.F.). Cependant la variable disciplinaire apparaît comme significative en ce qui concerne la participation aux actions de formation proposées aux P.A.F. Les disciplines qui ne semblent pas y trouver les éléments attendus dans des activités de formation sont les conseillers principaux d'éducation, les enseignants spécialisés, les enseignants d'éducation physique et sportive, d'histoire-géographie et de lettres. En revanche, certaines disciplines sont significativement investies dans les actions de formation continue comme les professeurs documentalistes, les enseignants de langues vivantes et de technologie.

4. Synthèse des éléments issus du questionnaire.

Nous pouvons reprendre certains éléments significatifs de notre première partie concernant la méthodologie de recherche.

Les usages numériques des enseignants de collège :

- Les hommes déclarent un degré de maîtrise supérieur dans les usages professionnels ou privés.

- L'intégration du numérique à l'activité pédagogique est fortement liée à la discipline enseignée. Les enseignements spécialisés, les professeurs d'éducation musicale, d'histoire-géographie, de sciences physiques, de sciences de la vie et de la terre et de technologie ont une bonne intégration des usages numériques. En revanche, les enseignants d'arts plastiques, d'éducation physique, de langues vivantes, de lettres, de mathématiques et les conseillers principaux d'éducation (CPE) ont une intégration moindre des outils numériques dans leur pratique.

- Les réseaux sociaux et blogs ne représentent des ressources pédagogiques que pour 10% des répondants.

- Un tiers des enseignants (34%) participe à la formation citoyenne liée aux matériels numériques. Les hommes sont davantage impliqués que les femmes dans la formation du cyber citoyen. Les enseignants de technologie, histoire-géographie, documentalistes et les CPE sont les enseignants les plus impliqués dans cette formation à la citoyenneté numérique.

- Les enseignants appartenant aux classes d'âge [20 – 35] sont en retrait sur les actions de formations citoyennes en lien avec le numérique alors que les enseignants des classes d'âge de [40-44] ans et les [55-59] ans sont davantage impliqués.

L'organisation numérique en établissement - La formation au numérique responsable dans l'établissement scolaire

- 9 établissements sur 10 (91%) ont intégré la problématique des usages de matériels numériques dans leur règlement intérieur.

- 56,4% des enseignants travaillent dans des établissements où des attitudes communes ont été définies. Cependant lorsque ces règles communes sont définies, un enseignant sur six (17%) ne les applique pas.

- On constate l'existence de règles concertées de « bon usage » des ressources numériques élaborées dans près de la moitié (48%) des établissements. Cependant celles-ci ne sont pas prises en considération par un enseignant sur cinq (19%), voire rarement pour 6% d'entre eux. Cela constitue un effectif cumulé d'un quart des enseignants qui n'appliquent pas les règles définies par le collectif.

- Près de quatre enseignants sur cinq ne se servent pas du numérique responsable pour créer un lien, ni avec les événements de la vie de l'établissement, ni avec les autres disciplines.

- La formation au numérique responsable s'appuie aussi sur un projet de prévention pour 58% des établissements. Le projet de formation du cyber citoyen trouve majoritairement sa dynamique dans les programmes disciplinaires et s'appuie sur la volonté individuelle des enseignants.

Nous nous intéresserons à présent à la dimension collective développée autour du projet de formation au numérique responsable :

Les échanges entre pairs et les pratiques collaboratives

- Près de la moitié des enseignants (48%) partagent avec leur pairs des séances de cours de façon occasionnelle et moins d'un quart (22%) ne le font pas.

- Trois enseignants sur quatre (75%) n'ont jamais assisté à un cours d'un collègue et deux enseignants sur trois (66%) n'ont jamais accueilli de collègue. Cette observation illustre le cloisonnement qui existe encore dans l'activité enseignante.

Les échanges de pratiques :

- L'échange de pratiques est considéré comme un dispositif de formation interne pour 45% des répondants. Ces échanges de pratiques permettraient de créer une certaine dynamique dans l'équipe pour 52%, mais ce dispositif n'est pas mis en œuvre. *L'a priori* concernant ce dispositif est positif avec une possibilité de transmettre certaines astuces qui fonctionnent pour 45% des réponses bien que cela ne soit pas fait.

Plan de formation :

La formation interne répond à un besoin pour les enseignants les plus expérimentés dont les plus jeunes ne semblent pas mesurer l'intérêt. Le plan de formation académique donne un niveau de satisfaction variable selon les disciplines enseignées.

5. Méthodologie de recherche n°2 : observations de séances de régulation.

5.1. Introduction de la seconde partie de méthodologie

Nous avons présenté dans la première partie, La formation au numérique responsable comme logique (p.10) de ce travail, les éléments qui illustrent certains changements institutionnels liés à la formation au numérique responsable. Les différents référentiels observés traitent des compétences numériques nécessaires pour l'exercice du métier d'enseignant de nos jours et en tenant compte de l'impact du numérique dans les pratiques quotidiennes. D'autres éléments sont en lien avec les nouvelles fonctions induites et sont nées du développement du numérique au sein des établissements et de ses instances. Les conclusions émises dans la première partie méthodologique se retrouvent dans de nombreux résultats d'autres études universitaires et soulignent la difficulté de formation que rencontrent les enseignants face à ces nouveaux outils et les faibles pratiques collaboratives et collectives qui se développent autour du projet de formation au numérique responsable. Pour donner suite à notre première démarche exploratoire, nous avons observé le quotidien des établissements scolaires et participé à des séances de régulation autour de la mise en place d'un projet de formation au numérique responsable.

Nous traiterons dans cette seconde partie de la dimension collective et collaborative liée à ce même projet et de sa mise en œuvre quotidienne. Les éléments recueillis se veulent complémentaires des éléments déclaratifs recueillis à l'aide du questionnaire en ligne. Nous avons collecté des données empiriques lors d'un temps de concertation entre les différents types de personnels⁶³ engagés dans une démarche de projet liée au numérique responsable. Nous avons eu l'opportunité d'assister à quelques réunions de régulation des comités numériques⁶⁴ d'établissement lors de l'élaboration du projet de formation au numérique responsable. Nous avons pu, lors de ces

⁶³ Lors de ces échanges, nous avons pu assister aux échanges entre des personnels d'éducation, d'enseignement, de documentation, des assistants d'éducation, des Agents Technique Informatique (A.T.I- personnels du conseil général des bouches du Rhône) et des personnels de direction.

⁶⁴ L'appellation la plus courante et la plus fréquemment observée, pour ce genre de dispositif, est le « comité TICE » de l'établissement.

réunions, recueillir le point de vue des différents acteurs en la matière et les actions qui pourraient être proposées aux élèves.

Ce travail d'observation et d'analyse ne s'inscrit pas dans un courant de l'analyse de pratiques avec les multiples orientations et diversités que celles-ci comportent : les courants de socio-analyse, l'apport de l'analyse de l'activité, de l'ergonomie et autres courants issus du courant de la psychologie. (Altet, Bru, & Blanchard-Laville, 2012; Blanchard-Laville & Fablet, 2000; Etienne & Picques, 2003). Notre démarche d'observation s'inscrit dans la logique de deux recommandations du rapport « Jules Ferry 3.0 » : d'une part, la troisième recommandation qui évoque la nécessité d'observer les pratiques pour les faire progresser et percoler vers d'autres disciplines et d'autre part la sixième recommandation qui rappelle le rôle et l'implication des équipes de direction dans la mise en œuvre des actions liées au numérique (Conseil National du Numérique, 2014, p. 106-107).

Notre recueil de données a été effectué lors de réunions d'« échanges sur les pratiques ». Nous nous sommes intéressés au fonctionnement des comités TICE des établissements scolaires (appellation la plus fréquemment employée pour désigner l'instance de régulation des projets numériques). Nous avons émis le postulat que celui-ci pouvait permettre la coordination des projets et proposait une certaine impulsion des actions liées au numérique, faisant de cette instance un lieu privilégié d'échange entre pairs sur notre objet de recherche. Cette démarche s'inscrit davantage dans les perspectives ouvertes par les travaux de Bourbao (2008) dont le dispositif des « passeurs d'expérience » propose une réunion d'échanges entre pairs afin d'engager une discussion et une réflexion communes autour des gestes professionnels sur un thème donné. Notre réflexion se fonde sur la capacité offerte aux établissements de faire en sorte que certaines instances soient perçues comme des sphères de développement professionnel et l'établissement comme lieu de formation. A l'heure actuelle, ces pratiques se développent sans pour autant être considérées ni qualifiées véritablement de dispositif de formation. Ces moments de mise en commun de pratiques, marqués par le contexte local, pourraient permettre à chacun des participants, voire aux membres de la communauté scolaire, de considérer l'établissement comme un lieu de formation et d'identifier les autres acteurs locaux comme des ressources potentielles en ce qui concerne le champ de la formation au numérique responsable. La dimension interrelationnelle de cet espace d'échange nous apparaît comme essentielle pour favoriser l'apparition d'un espace de

social construit, si toutefois il apparaît aux yeux des participants comme légitime et sécurisé. Grâce à ce type d'échanges, nous pensons que les éléments de la politique d'établissement sont à même de se clarifier entre les membres du groupe et de se diffuser par la suite au sein de la communauté des formateurs. Cette démarche contribuerait donc au principe hologramatique.

5.2. Objectifs méthodologiques

Notre objectif, au travers de l'observation des échanges au sein de réunion, est de proposer dans un premier temps une réflexion sur ce qui est actuellement mis en œuvre dans les collèges en lien direct avec la démarche de formation au numérique responsable. Nous tenterons de saisir les éléments relatifs à la dimension collective qui s'est construite après quelques années de mise en œuvre de la commande institutionnelle. Nous avons observé des pratiques de mutualisation, des éléments de professionnalisation des enseignants autour du numérique responsable.

Dans un contexte d'exercice professionnel partagé, la dimension systémique est prégnante au regard d'une autonomie locale, de l'équipe de direction, sans oublier une déclinaison des instructions officielles soumises contraintes du quotidien.

Nous sommes conscients des limites d'une telle observation qui ne se veut pas une analyse des pratiques. Nos hypothèses d'interprétation des éléments collectifs et professionnalisants sont pour certains réfutables car marqués par les spécificités de notre positionnement théorique et du contexte spécifique de chaque établissement.

Il est également nécessaire de signaler le caractère labile des propos contextualisés au regard des expériences qui se jouent et se constituent dans le quotidien de chaque établissement avec une dimension synchrone relative au moment de l'observation. Nous savons pertinemment que le simple fait de travailler sur le « dire » par rapport à son activité professionnelle modifie déjà le regard et le prochain engagement dans le « faire », au regard des différents travaux en lien avec la posture réflexive des enseignants (Perrenoud, 2001). Ainsi les axes de réinvestissements des impacts des pratiques collaboratives sont multiples, comme les dispositifs de formation, l'analyse de pratiques et de dispositifs de management. Certaines instances de concertation peuvent permettre d'analyser les dysfonctionnements constatés dans la mise en place de projet et d'échanger sur le positionnement de certains acteurs dans le cadre d'une non-adhésion. Toutes ces pratiques s'inscrivent dans les théories du développement

des organisations (Mallet, 1996, 2001; Morin, 2005) et permettent au quotidien de faire émerger des propositions de réajustement et de réorientations éventuels.

Ce dispositif nous semble répondre à la question pratique induite par notre recherche : Comment les enseignants répondent-ils à la prescription et s'engagent-ils dans le projet de formation au numérique responsable, qui n'appartient à aucun programme disciplinaire ?

L'objet de cette seconde partie du travail de recherche est de percevoir et de saisir au travers du déroulement des réunions observées et des pratiques enseignantes relatées, les différentes actions et les éléments de collaboration, de coopération entre les enseignants (Marcel, 2006, 2009c; Marcel & Piot, 2014; Marcel & Murillo, 2014) ainsi que les échanges de pratiques et de transmission de savoir-faire entre pairs au sein d'une instance officielle autour des apprentissages de la citoyenneté numérique.

Quelques questions ont jalonné notre démarche exploratoire :

Comment les enseignants, les personnels d'éducation, de documentation et autres échangent-ils autour de leurs pratiques numériques ?

Prendent-ils en compte le travail d'autrui et ont-ils connaissance des initiatives existantes dans l'établissement ?

Quelles sont leurs préoccupations et quelles difficultés rencontrent-ils au travers de la formation au numérique responsable ?

Il nous semble que les enseignants sont confrontés à une double contrainte. Une tension existe en raison des prescriptions institutionnelles et des organisations retenues dans les établissements. Les enseignants se retrouvent face à une injonction paradoxale de validation des compétences, en raison des éléments certificatifs obligatoires pour le diplôme de fin de troisième, et de responsabilité de validation des actions réellement mises en œuvre dans l'établissement autour du numérique responsable et des compétences qui y sont rattachées.

Ainsi une nouvelle question s'impose : l'élève peut-il être sanctionné au travers de la validation des compétences par rapport à l'engagement ou le non-engagement dans le projet de formation au numérique responsable des enseignants, voire des établissements ?

5.3. Démarche méthodologique

5.3.1. Modalités et précautions

Nous avons obtenu l'autorisation d'accéder à notre terrain d'enquête (Annexe 1 et 2) par les services de la Direction Académique des Bouches du Rhône et sollicité une extension de celui-ci à un établissement des Hautes-Alpes.

Nous avons sollicité les chefs d'établissements qui nous avaient précédemment donné un accord de principe quant à la participation à notre enquête. Nous nous étions assurés qu'un comité de pilotage du numérique (comité TICE) y soit installé et en activité dans l'établissement. Son action était jugée pérenne et stable par l'équipe de direction. Nous souhaitons également nous assurer de la concordance chronologique de notre observation et du programme prévisionnel de l'établissement (bilan et/ou questionnement) en matière d'actions de prévention et de formation sur le numérique responsable. Toutes les observations se sont déroulées au cours du même mois (mai 2013) afin qu'il y ait une similitude opérationnelle vis-à-vis des directives institutionnelles liées au numérique, avec des éléments chronologiques similaires liés au déroulement de l'année scolaire ainsi que des échéances institutionnelles identiques liées aux impératifs de fin d'année scolaire et de certification des élèves de troisième par rapport au Diplôme National du Brevet.

Le comité de pilotage du numérique (TICE) propose une instance de concertation pluri-catégorielle et pluridisciplinaire qui correspond à la dimension systémique selon laquelle nous abordons notre sujet d'étude. Nous avons volontairement évité de participer à des conseils d'enseignement disciplinaire afin d'observer le fonctionnement de l'établissement pris dans sa dimension la plus large d'un point de vue systémique. L'ordre du jour était défini à l'avance et l'organisation était laissée totalement libre à l'équipe de direction afin d'observer une séance habituelle dudit comité. L'animation a été laissée à la direction de l'établissement comme lors des séances précédentes. Par conséquent, aucun dispositif de formation n'a été à prévoir pour les membres afin de mettre en œuvre notre dispositif de recherche. Un entretien avec le chef d'établissement a précédé l'observation afin de s'assurer de la bonne définition du sujet de recherche et des modalités d'organisation de la séance. Nous avons pu constater des différences de points de vue concernant la définition des actions de formation au numérique responsable : ces divergences portent sur les objectifs désignés, sur la mise en œuvre de cette politique éducative et sur les outils utilisés par les équipes. Cela traduit la prégnance du contexte sur l'organisation.

5.3.2. Organisation pratique

La durée initialement prévue pour la réunion était d'une heure dans le courant du mois de mai afin d'assurer un invariant chronologique et organisationnel dans nos observations. Nous avons réalisé un enregistrement audio des séances auxquelles nous avons assisté (Annexe Audio jointe). Une retranscription des séances a été produite aussi fidèle que possible en matière de contenus et de prises de parole en respectant le principe d'anonymat des participants. (Annexe 110). Nous disposons comme support d'analyse de deux types de documents : le premier est constitué d'un tableau de prise de parole et de mesure du temps de parole, le second document, de type textuel issu de la retranscription des séances observées, sera réutilisé pour l'analyse de contenu au travers des données textuelles.

Présentation du terrain d'enquête.

Le terrain d'enquête pour nos observations de séances en établissement se situe exclusivement dans l'académie d'Aix-Marseille. La typologie des établissements varie ainsi que leur implantation géographique. Cette étude s'intéresse à trois établissements de la ville de Marseille, l'un situé sur Salon de Provence et l'autre à Manosque. Seuls les établissements marseillais font partie d'un réseau spécifique, à savoir deux établissements ECLAIR et un établissement désigné sensible. Ces éléments de typologie interne à l'institution scolaire sont des indicateurs des catégories sociales des publics accueillis. En raison des différences départementales au sein de l'académie, nous avons étudié quatre établissements des Bouches du Rhône et un établissement dans le département des Hautes Alpes afin d'observer si l'impact de l'opération Ordina 13⁶⁵ pouvait être encore significatif sur la mise en œuvre d'actions liées à la formation au numérique responsable. Nous reprenons dans le tableau récapitulatif les caractéristiques des établissements, les membres participant aux séances, la durée des commissions observées et l'ancienneté d'installation de ces instances (Annexe 137).

Nous avons modifié les noms et prénoms lors des retranscriptions dans les documents textuels et avons établi un tableau de correspondance des participants selon la nomenclature suivante (Annexe 138). Chaque établissement est identifié par

⁶⁵ Ordina 13 opération lancée depuis 2003 support de recherche de certains travaux de Khaneboubi (2009a)

l'initiale de l'intervenant, caractère alphabétique de A à E. La deuxième partie de la nomenclature permet d'identifier la fonction d'animation, de direction ou de participant. Les participants identifiés en 1^{ère} position (voire 1bis pour l'établissement A) sont les référents numériques de chaque établissement (voir Figure 15 ci-dessous).

Figure 15 : Définition de la nomenclature des participants

Etablissements de A à E.

Fonctions d'animation (Anim), direction (Dir), participants (Part).

A-Anim pour désigner les prises de parole de l'animateur lors de la séance observée dans l'établissement A

B-Dir1 et B-Dir2 pour désigner les prises de parole de deux membres de l'équipe de direction lors de la séance observée dans l'établissement B

E-Part 4 pour désigner les prises de parole du quatrième participant lors de la séance observée dans l'établissement E

Déroulement des séances d'observation

Le projet de formation au numérique responsable était le thème commun à toutes les observations. Dans deux établissements observés, l'ordre du jour comportait d'autres points (établissements B et C), ce qui justifie en partie une durée moins longue d'enregistrement de l'observation, et dans les trois autres le bilan des actions liées au numérique responsable constituait l'unique point à l'ordre du jour.

La thématique proposée par les différentes directions d'établissement et la problématique abordée sur le projet de formation au numérique responsable n'a surpris aucun des participants et ceux-ci disposaient d'éléments de réflexion à propos du sujet, ce qui traduit un engagement et une réflexion sur le thème traité. Ce constat confirme l'engagement de tous les établissements dans cette démarche. Nous considérons que nous avons pu assister à une réunion de régulation qui constituait un point d'étape, voire un bilan, par rapport aux actions menées autour du projet de formation au numérique responsable. Dans ce cadre bien précis, l'évaluation de son propre travail par chaque enseignant est difficile alors l'apport du collectif peut être très bénéfique (Y. Clot, 2007, p. 88).

Les compositions des instances de concertation observées sont variables (Annexe 138). Un seul établissement organisait ces réunions en présence des deux personnels de direction. Nous avons remarqué que les comités de concertation du numérique

d'établissement ne comprennent pas dans leur composition, tout du moins ceux observés, aucun personnel du pôle santé-social, ni élèves, ni parents d'élèves. Il en est de même pour les personnels de santé et du pôle social qui ne participent pas à ces réunions alors qu'ils pourraient être associés à de nombreuses actions de prévention liées au thème du numérique responsable et les différentes formes de cyber-harcèlement, entre autres. Après un entretien avec les personnels de direction des établissements, nous avons pu constater que certains d'entre eux abordaient le thème du cyber-harcèlement et des réseaux sociaux au travers des actions proposées dans le cadre du Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (C.E.S.C), bien que certains reconnaissent la difficulté de faire fonctionner correctement cette instance et d'y trouver une participation de nombreux professeurs. Il semble difficile de créer un lien et de la cohérence au projet de formation au numérique responsable au travers de deux instances assez distinctes l'une de l'autre du point de vue de leur composition. Nous relevons que le C.E.S.C s'engage davantage vers les comportements adolescents liés aux usages d'internet et actions de prévention liés à la cyber citoyenneté. Les comités de pilotage du numérique en revanche semblent centrer leurs actions vers le traitement de l'information numérique, son exploitation pédagogique et le travail autour du développement de l'esprit critique des élèves. Seulement deux conseillers principaux d'éducation ont participé aux séances de concertation dans le cas de l'établissement A. Il s'agissait d'un personnel en charge du journal de l'établissement et référent du projet e-classe, en matière de vie scolaire, et pour l'établissement C le C.P.E proposait des séances de prévention et des ateliers au cours desquels il utilisait les ressources institutionnelles de prévention du cyber-harcèlement⁶⁶.

Dans tous les établissements, nous avons pu relever la participation au comité numérique du professeur documentaliste. Une seule absence a été observée pour l'établissement C en raison d'une séance pédagogique programmée avec une classe simultanément à notre observation. Cela semble légitime au regard de l'analyse et des problématiques abordées qui sont souvent centrées autour du traitement de l'information.

Cet écart de participation entre les conseillers principaux d'éducation et les professeurs documentalistes accentue notre perception de cloisonnement entre deux

⁶⁶ Ces ressources en ligne citées sont accessibles sur les sites suivants : les films <http://www.agircontroleharcelementalecole.gouv.fr/> et Vinz et Lou <http://www.vinzetlou.net/vinz-et-lou-sur-internet/dessins-animes-du-mois>

axes du projet de formation au numérique responsable. Le comité numérique s'engage préférentiellement sur le traitement de l'information dans toutes les disciplines et le C.E.S.C. semble encore trop cloisonné et dédié à l'éducation et la prévention et la prise en compte des (més)usages des réseaux sociaux, ce qui nous paraît regrettable au regard des conclusions sur la diffusion de règles communes au sein des établissements, de l'atténuation de la charge mentale pour les enseignants (Barrère, 2002, p. 494) et de l'acceptation de celles-ci par les élèves (Fernandez G., 2010, 2012b). Nous rappelons également l'influence du contexte et de la mobilisation des enseignants en terme d'effets positifs pour les élèves, tant sur les résultats scolaires que sur les apprentissages sociaux (Marcel, 2005, p. 71)

La variable départementale semble intervenir en ce qui concerne la participation d'un personnel dit « non-enseignant » au comité de pilotage du numérique. Les quatre établissements des Bouches du Rhône proposent un soutien technique et opérationnel dans la mise en œuvre des actions avec la présence du personnel supplémentaire non-enseignant.

De nouvelles fonctions sont apparues suite à la diffusion des pratiques numériques au sein des établissements scolaires ainsi que dans le développement de l'accompagnement de l'évolution des pratiques enseignantes autour du numérique. Nous avons identifié comme premier participant (X-Part1) aux séances, les enseignants désignés pour exercer la fonction de CoTICE ou de référents numériques (Académie d'Aix Marseille, 2013a, p. 25), à caractère pédagogique, dans les établissements concernés afin d'observer les interactions engagées et la place qu'ils occupent au sein du collectif. L'exploitation du corpus retranscrit, des observations de séances seront développées au travers de deux outils dont nous tâcherons de faire émerger une certaine complémentarité. Le premier outil s'appuie sur une analyse des temps de parole des participants, sur les nombres d'interventions de chacun ainsi que sur la place occupée par la direction de l'établissement au sein de l'instance ainsi que l'engagement des équipes dans le dispositif comme signifiant de l'implication des acteurs dans l'espace de socialisation que constitue cette instance professionnelle. La seconde partie sera basée sur une analyse des données textuelles à l'aide du logiciel libre Iramuteq⁶⁷ (Ratinaud & Déjean, 2009).

⁶⁷ Le logiciel IRAMUTEQ dont l'acronyme correspond à Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Iramuteq est un logiciel libre développé par Pierre Ratinaud et téléchargeable sur <http://www.iramuteq.org>

Création d'un outil de suivi des échanges et mesure des temps de parole

Le déroulement des séances observées en établissement nous a amenés à réfléchir à l'élaboration d'un outil pour tenter de mesurer le degré de participation et d'engagement des participants aux réunions. Nous avons effectué une nouvelle écoute afin de pointer toutes les prises de parole et d'en identifier les participants. Cet outil de mesure tente de dépasser la perception purement qualitative et parfois trop subjective, relative à l'implication des différents acteurs dans un échange de groupe. La limite d'un tel outil est bien évidemment l'absence de prise en compte de la richesse des propos tenus au cours des débats par chacun des participants.

Objectif et unité de mesure

L'objectif de notre démarche est de quantifier le temps de parole et le nombre d'interventions des participants. L'analyse proposée se situe au niveau méso de l'organisation. En ce qui concerne le découpage temporel, nous considérons la seconde comme unité de mesure indivisible.

5.3.3. Synthèse générale des observations de pratiques

Nous présenterons dans une première partie nos relevés de conclusion en considérant l'ensemble des établissements afin de dégager quelques différences notables en fonction des contextes locaux.

La durée des séances observées est très variable, allant de 25 minutes et 53 secondes à 47 minutes et 54 secondes. La durée d'enregistrement liée au projet de formation au numérique responsable ne permet pas d'obtenir un invariant. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous comparerons les fréquences de participation des intervenants afin de gommer cette disparité dans les durées des séances.

Le nombre de participants permet de prendre en considération la transversalité du projet de formation au numérique responsable, tout au moins pour l'équipe de direction qui a réuni les différents personnels impliqués et concernés par ce projet au sein de leur établissement. Deux établissements, ceux appartenant à la typologie ECLAIR, ont un effectif de participants variant de six à sept professeurs alors que les trois autres établissements disposaient de onze professeurs présents et d'une plus grande pluralité de disciplines représentées.

Les comités de pilotage ont tous été installés entre 2007 et 2008, ce qui correspond aux préconisations de pilotage des projets numériques en établissement. L'établissement A est l'établissement dont le comité de pilotage dispose de la moindre ancienneté d'activité. Toutes les équipes de direction qui ont participé à ce travail de recherche bénéficiaient d'une ancienneté dans l'établissement comprise entre trois et cinq années.

Analyse des résultats obtenus

Nous tenterons dans cette partie de caractériser les déroulements des séances observées en fonction des mesures obtenues et d'en extraire des pistes de réflexion au regard des contextes présentés par les équipes de direction.

Analyse textuelle du corpus retranscrit

Choix du logiciel de traitement des données textuelles

L'analyse textuelle informatisée est un outil répandu dans le traitement et l'exploitation des discours en Sciences de l'Education et dans bien d'autres domaines de recherches universitaires. Cette pratique se développe depuis une trentaine d'années sur la base des travaux menés par Reinert (1983) et l'élaboration de l'outil ALCESTE. Notre travail sur les données textuelles s'appuie sur le logiciel, libre de droit, Iramuteq développé par Ratinaud. Le logiciel Iramuteq propose des performances assez comparables en raison de la méthode de traitement des données reposant sur l'outil statistique R, qui permet son fonctionnement en termes d'analyse et de graphes, et la qualité des dictionnaires qui y sont associés (Ratinaud & Déjean, 2009). Notre corpus est constitué de l'ensemble des retranscriptions des cinq séances. Cet élément de taille ne nous amène pas à considérer notre corpus comme relativement important d'un point de vue quantitatif. Nous avons pris la précaution de nous assurer que ce logiciel libre de traitement des données textuelles puisse satisfaire au traitement de données de taille importante (Ratinaud & Marchand, 2012). La version utilisée du logiciel Iramuteq (0.6 alpha 3) propose une analyse sous la dénomination de GNEPA qui correspond à la nouvelle dénomination de classification hiérarchique descendante. Cette méthode, initiée par Reinert, permet l'obtention de classes de mots à partir d'un algorithme qui effectue une analyse factorielle de correspondance (A.F.C.) sur

l'ensemble des formes dites « pleines » du corpus. Chaque étape de l'algorithme propose une bi-partition des classes en permutant chaque unité (ou mot) d'une classe à l'autre afin de calculer dans tous les inerties inter-classes, pour ne conserver que la composition de classes qui maximise l'inertie inter-classe. Les formes spécifiques d'une classe (déterminée par calcul de χ^2) sont retirées de l'autre classe (Ratinaud & Déjean, 2009; Ratinaud & Marchand, 2012). Initialement, nous avons conservé le paramétrage par défaut qui correspond à un nombre maximal de dix classes de mots. Cela n'a pas été un élément limitant de notre analyse car le nombre maximal de classe obtenu est de six.

Préparation et formatage du corpus

Le corpus complet est constitué de l'ensemble des cinq retranscriptions. Nous considérons chaque retranscription comme une unité de contexte initial. La disparité des contextes justifie le choix d'analyser chaque retranscription plutôt que de construire un seul corpus, ce qui nous semble être moins pertinent. Nous travaillerons sur un corpus lemmatisé lors de toutes les analyses.

Notre version du logiciel Iramuteq s'appuie sur une analyse en trois temps comme c'est le cas dans la méthode Alceste. Chaque entretien constitue un texte principal (unité de contexte initiale, notée u.c.i) sur lequel un second découpage s'opère en fonction des retours à la ligne qui correspondent aux différentes prises de parole, en tenant compte des éléments de ponctuation (nombre d'occurrences). Une dernière étape, avant l'analyse statistique, est obtenue par concaténation des formes au sein d'un même entretien (u.c.i.) afin d'obtenir un nombre suffisant de formes pleines et actives pour rendre le corpus analysable sur les regroupements de segments de textes obtenus. Le seuil minimum est fixé par défaut à zéro (sans limite inférieure) dans le logiciel mais ce paramètre est modifiable par le chercheur si nécessaire (Garnier & Guérin-Pace, 2010, p. 69).

Le répertoire dédié à l'analyse des données textuelles est dans un dossier joint en annexe sous format numérique.

5.3.4. Discussion des résultats obtenus

Dans le paragraphe qui suit, consacré à l'analyse des données obtenues, nous développerons notre analyse en deux temps. Nous commencerons par une

présentation des résultats pour chacun des établissements (notés de A à E) puis nous tenterons dans un second temps de proposer quelques éléments de comparaison entre ceux-ci.

Les éléments de contexte seront présentés en introduction et nous tenterons de dégager quelques traits saillants au travers de cette observation quantitative et qualitative.

Les éléments de suivi seront considérés comme des éléments quantitatifs liés aux « traces » de l'activité des enseignants, traduisant l'engagement de chacun à propos du sujet qui nous intéresse au sein d'une instance officielle de l'organisation. L'analyse textuelle obtenue est-elle susceptible de permettre de vérifier la cohérence organisationnelle en établissement, à partir des éléments déclarés par les enseignants ? (Trébuq, 2012) Notre réflexion théorique par rapport à l'exploitation de l'analyse textuelle s'appuie sur les travaux et les théories développées par Reinert sur les modes lexicaux stabilisés (1993, 2007, 2008). Les travaux auxquels nous faisons référence nous permettent de considérer que les éléments retranscrits sont significatifs de l'engagement des enseignants dans la réflexion proposée et constituent une trace exploitable et fiable de leur réflexion sur l'acte d'enseigner et de s'impliquer dans le projet de formation. Nous pouvons considérer que notre analyse dépasse le caractère simplement déclaratif que l'on pourrait lui attribuer de primes abords de telles formes de dispositifs collaboratifs. (Ratinaud & Marchand, 2012).

L'analyse qualitative de contenu (Bardin, 1998) a pour objectif de faire ressortir les thèmes abordés, d'en noter la fréquence et l'intensité d'apparition des diverses formes du « monde vécu » par les enseignants (Hamon, 2012, p. 8).

Etablissement A

Cet établissement ECLAIR traite la formation au numérique responsable de manière transversale dans l'établissement. Différents supports pédagogiques semblent se prêter au développement de ce projet comme le club journal par exemple. Cette année, d'ailleurs, la création (projet de classe) d'une « e-classe » en sixième a été mise en place, avec une utilisation généralisée et accrue de netbook, quelles que soient les disciplines. Cette sixième spécifique dispose d'une salle de classe attitrée afin de permettre une meilleure organisation matérielle. L'équipe pédagogique était majoritairement représentée dans la réunion ainsi que la professeure documentaliste,

très impliquée dans le projet et dans le développement du numérique au sein de l'établissement. La C.P.E (conseillère principale d'éducation) présente, en charge de la classe, est également impliquée dans le club journal du collège.

Le temps de parole réduit de l'équipe de direction et de l'animateur illustre le fait que tous les participants avaient un certain regard critique avancé autour de la problématique de formation au numérique responsable et que les interventions, plus nombreuses, étaient liées à des éléments de régulation des échanges et de relance. La direction apparaît comme une ressource technique pour les enseignants et accorde une écoute bienveillante à l'évolution du projet numérique qui est piloté en accord avec le comité TICE installé depuis 2008.

En ce qui concerne les éléments de suivi des prises de parole (Annexes 142 et 143) nous constatons l'émergence de deux groupes (A-Part de 1 à 3 et A-Part de 4 à 7). Le premier groupe (A-part1 à 3) a pris la parole plus souvent que l'autre, ce qui montre un degré de réflexion et un engagement inégal au sein de l'équipe, sans pour autant traduire de rupture franche entre les participants au projet, à l'exception du A-Part6 qui n'a pris qu'une seule fois la parole. La mesure des temps de parole illustre une position affirmée et importante du A-Part3 lors de la réunion bien que celui-ci ne soit pas le référent numérique de l'établissement (repéré par la position A-Part1). Grâce aux observations liées au suivi de l'activité des participants, nous pouvons conclure que ce projet lié au numérique, dans lequel la direction de l'établissement est engagée, apparaît comme une ressource : Le développement du projet semble trouver un écho entre les formateurs (enseignants et non-enseignants) qui favorise les échanges et le développement des pratiques collaboratives.

L'analyse de contenu du corpus retranscrit fait apparaître un nuage de mots dont l'élément central est la « classe » (Annexe 112). Nous obtenons cinq classes de mots élaborées à partir des 934 formes actives (voir Tableau 8 en page 211). Nous avons désigné pour chaque classe une tendance générale.

La classe 1, représente 24.84 % du corpus, est composée de quinze verbes d'action et caractérise la mise en activité et l'apport de l'outil numérique. Cette classe 1 est très éloignée des quatre autres selon le facteur 1 (32.01 %). Les classes 2 à 5 sont regroupées autour de valeurs comprises, en abscisses négatives comprises entre 0 et -1 pour le facteur 1. La différence entre ces deux classes se caractérise au niveau du facteur 2 (25.96 %) La classe 5, liée aux apports des nouveaux outils et la valorisation

des pratiques, est légèrement détachée des classes 2, 3 et 4 selon ce facteur 2, en ordonnée positive. Nous observons une grande proximité des classes 2, 3 et 4 dans le secteur des abscisses et des ordonnées négatives. Ces trois classes concernent les initiatives d'actions (classe 2), le développement des pratiques et leur diffusion (classe 3) ainsi que les interactions au travers des pratiques (classe 4) (Annexe 113). Ainsi nous relevons que les échanges d'expériences sont nombreux, les personnes motivées. Elles s'inscrivent dans des pratiques collaboratives avec un certain enthousiasme et conservent un regard critique par rapport aux outils numériques.

Les classes de mots obtenues dans cet établissement sont réparties en deux grandes catégories :

Les classes 1 et 5, qui occupent chacune à peu près un quart du corpus, sont centrées sur les différentes activités menées à l'aide des différents outils. Au sein de ce groupe les deux classes sont distantes. Ces classes traduisent un sentiment de réussite du projet car elles expriment la motivation et l'intérêt pour cet outil de travail.

Les classes 2, 3 et 4 occupent chacune approximativement un sixième du corpus concernent la mise en circulation, la diffusion et la collaboration à favoriser autour de ces pratiques. Ce regroupement de trois classes forme un groupe assez homogène.

Etablissement A**Typologie**

Classe 1	outil - trouver - informatique - élève - page - rapport - créer - penser - accord - discipline - base - atmosphère - permettre - finalement - utiliser - arriver - fond - faciliter - canaliser - aider - proposer - servir - motivation - grand - fonctionner - différent - côté - constater - apprendre - acheter - sixième - travail – pratique	Apport des actions engagées en situation de classe
Classe 2	site - niveau - essayer - travailler - collègue - intéresser - sujet - parler - vie - social - ressource - année - souci - pratique - instant - là_dessus – ludique	Initiative d’actions à proposer
Classe 3	prendre - séance - ordinateur - façon - aller - petit - exposer - internet - temps - utiliser - développer - présenter - partir - ensemble - enfant - demander - truc - manipuler - parler - coup - travail - eclasse	Diffusion de la démarche et des actions
Classe 4	venir - projet - vrai - tbi - cyber - gérer - cinquième - harcèlement - suite - effectivement - heure - cours - sixième - chose - journal - prévention - p - quotidien - intervenir - classe - exemple - vie - formation - difficile - situation - poser - commencer - professeur	Diffusion et interaction – domaines et niveaux d’activité
Classe 5	utilisation - passer - problème - exercice - super - début - jeu - forme - mettre - photo - vraiment - forcément - montrer - image - tableau - année - place - nouveau - appréciable - repartir - oral - récent - idée - etc – détourner	Valorisation des nouveaux outils numériques

Tableau 8: Tableau des classes de mots établissements A

L’analyse des similitudes textuelles (Annexe 116) propose une branche principale (l’épaisseur du trait caractérise la fréquence d’apparition des liens évoqués dans le discours) dont la plus longue chaîne comprend sept formes : classe - vrai – aller – mettre – chose – utiliser –outil. Cette chaîne est quasiment fermée en raison de la ramification de la forme « parler » qui appartient au même nuage que la forme « utiliser ». Cette observation illustre, selon nous, la cohérence des échanges et la relation qu’il existe entre les différents sous-ensembles de mots définis. Un focus intéressant est à faire sur le nuage de mots qui contient les trois verbes : parler, utiliser et travailler. Nous voyons que cet ensemble contient deux éléments de la plus longue chaîne et regroupe les éléments relatifs aux réseaux sociaux (cyber, harcèlement, prévention) et au travail d’équipe.

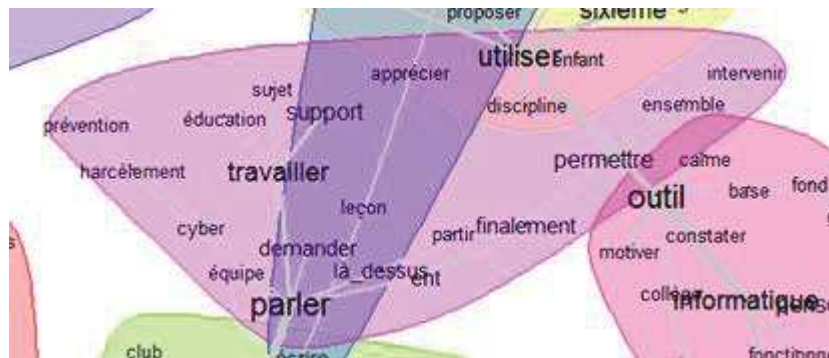


Figure 16 : Focus sur un élément de l'analyse de similitude de l'établissement A

Nous pourrions dire que dans cet établissement la politique de prévention semble réfléchie, définie collectivement et engagée. Les partenaires se sentent soutenus pour expérimenter de nouvelles pratiques de prévention et de sensibilisation avec certains élèves dans de bonnes conditions matérielles. Ces enseignants engagés se proposent à collaborer avec d'autres personnes et faire partager leurs pratiques.

Au sein du groupe, la parole circulait librement et l'échange était très serein pour faire en sorte que la dimension collective, présente entre les formateurs engagés dans ce comité, se diffuse aux autres personnels. Le sentiment d'efficacité professionnelle apparaît satisfaisant et l'établissement, en tant qu'organisation, constitue un cadre propice au développement d'une dimension collective au travers de la collaboration qui démarre actuellement.

Etablissement B

L'établissement B est un établissement ECLAIR de Marseille dans lequel la politique liée au numérique responsable est organisée principalement par l'équipe de direction. Il s'agit du seul établissement dans lequel deux personnels de direction ont participé à la réunion de régulation (Annexe 138). Les prises de parole nombreuses et longues de la direction traduisent bien l'implication de celle-ci dans cet axe du projet de formation (Annexes 144 et 145). La position clairement affichée de « laisser les réseaux sociaux en dehors de l'établissement » et l'absence des C.P.E. illustrent la distinction faite entre la place accordée aux réseaux sociaux, la formation aux nouveaux outils numériques, le développement de l'esprit critique des élèves au travers des activités pédagogiques et la gestion des faits de vie scolaire. La volonté de l'établissement est de marquer clairement la frontière entre des éléments de la sphère privée et l'environnement scolaire. Le temps d'échange autour du projet de formation au

numérique responsable a été positionné en deuxième temps de cette réunion après un bilan sur l'état de validation des items du B2i. Ce choix d'ordre du jour caractérise également l'évaluation du temps d'échange nécessaire à notre objet de recherche par les formateurs impliqués. Les nombreuses interventions des participants identifiés B-Part2 et 5 témoignent d'un besoin d'information sur des mises en œuvre pédagogiques et d'apports spécifiques en matière de possibilités d'activités autour des actions de prévention et de formation au numérique responsable. La position très en retrait du référent numérique (B-Part1) traduit une certaine distance par rapport à cet axe de la formation mais aussi un manque de connaissance sur ce thème donc un défaut de légitimité vis-à-vis de ses collègues au sein de cet espace de socialisation.

Le nuage de mots obtenus est illustratif de la position centrale occupée par « facebook » et les craintes que cela suscite dans cet établissement (Annexe 117). Les rôles des différents acteurs, au sein de l'établissement, sont analysés afin de définir le champ des possibles et dépasser les idées reçues autour des réseaux sociaux.

L'analyse de contenu dégage cinq classes de mots. Ces classes ne sont pas rigoureusement équiréparties mais nous pouvons considérer qu'elles ont un poids quasi identiques à l'exception de la classe 4 qui est en retrait avec une part de 15,05% du corpus. Deux classes de mots sont assez proches déjà par le champ sémantique des mots qui les composent : la classe 1, qui aborde les formations liées aux réseaux sociaux de différents types, et la classe 3, qui présente des contenus d'activités. Cette proximité, de facteurs 1 et 2, se retrouve sur le graphe de position des classes (abscisses et ordonnées négatives) (Annexe 119) ainsi que sur le dendrogramme (Annexe 120). Les classes 2 et 5 sont éloignées selon le facteur 2, qui représente 26,38% du corpus, ce qui illustre l'opposition entre la difficulté matérielle et la mise en œuvre de la formation aux usages responsables dans l'établissement. Les classes 4 et 5 sont éloignées selon le facteur 1, qui représente 29,47% du corpus, et illustrent une opposition entre les attentes institutionnelles et la mise en place des actions de formation du cyber-citoyen. Les classes 2 et 4 sont les plus éloignées, selon les deux facteurs, ce qui caractérise les difficultés matérielles rencontrées comme un premier frein à la mise en œuvre de la formation au numérique responsable. Bien que la composante matérielle du réseau informatique ait été évoquée, le participant B-Part6

n'a pas pris la parole régulièrement car les difficultés rencontrées provenaient de la grosse infrastructure réseau, indépendante de son activité.

Etablissement B		Typologie
Classe 1	former - formation - élève - classe - facebook - compte - ami - twinning - professeur - skype - aller - penser - institutionnel - réponse - interdire - enseignant	Formations liées aux réseaux sociaux de différents types
Classe 2	vrai - travailler - parler - clair - établissement - gérer - besoin - accès - travail - twitter - laisser	Organisation matérielle des accès aux réseaux sociaux
Classe 3	exemple - cours - collègue - internet - bloquer - discuter - prendre - blogs - truc - blog - penser - collègue - technologie - échange - temps - conseil	Echange de pratiques et contenu des activités
Classe 4	marseille - site - qualité - programme - aix - institutionnel - différence - chose - italien - fr - transmettre - respecter - maths - professeur	Dimensions et prescriptions institutionnelles
Classe 5	rapport - numérique - usage - question - responsable - compétence - essayer - effectivement - valider - voir - pratique - poser - coup - mettre - niveau - ressource - critique - éducation - quotidien - part	Attentes de définition des pratiques responsables

Tableau 9 : Tableau des classes de mots établissements B

L'analyse de similitudes textuelles permet d'illustrer le questionnement qui a traversé cette observation de réunion. La branche principale est constituée de sept formes dont la première et la dernière appartiennent au même groupe. Les formes rencontrées sont : établissement – facebook – élève – usage – numérique – professeur et collègue avec un lien épais entre facebook et élèves. Il est vrai que les réseaux sociaux préoccupent les enseignants qui méconnaissent parfois les marges d'actions dont ils disposent vis-à-vis de l'institution, de la loi, des pratiques sociales et des contraintes du contexte local.

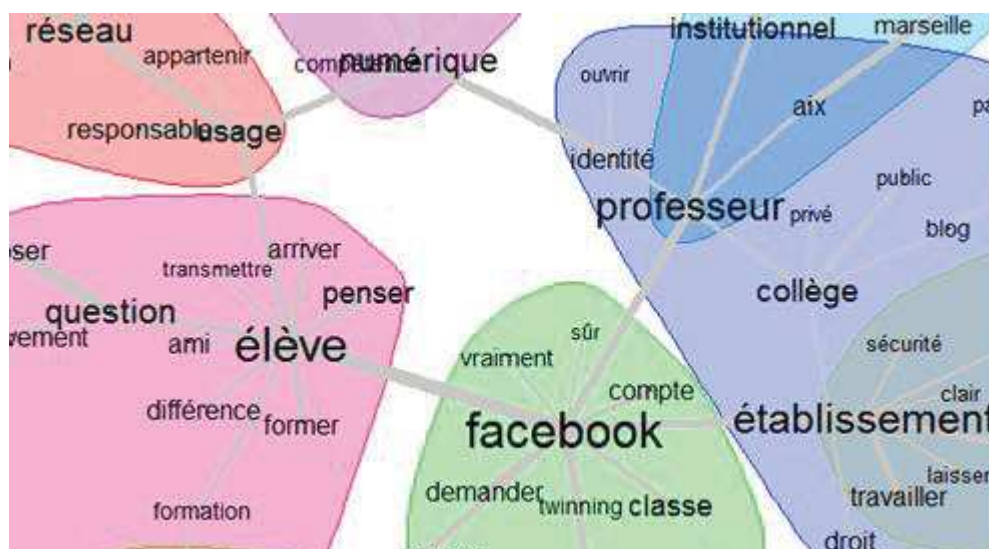


Figure 17 : Focus sur un élément de l'analyse de similitude de l'établissement B

Le comité TICE observé dans l'établissement B n'a pas permis de développer des échanges sur les pratiques existantes (ou très minoritairement) entre les formateurs car le manque de maîtrise du sujet et de pilotage concerté ne permettent pas de faire en sorte que cette instance soit considérée comme une opportunité de développement professionnel au titre d'une pratique réflexive et de mutualisation. Par contre, cela a répondu à un besoin de formation et d'information grâce à la présence d'un correspondant numérique du bassin de formation (Il s'agit d'un interlocuteur de proximité qui bénéficie d'une décharge pour assurer un soutien technique et opérationnel aux établissements et aux enseignants qui le sollicitent). La forme de pilotage proposée autour du numérique n'est pas collaborative et l'activité enseignante semble centrée sur des pratiques disciplinaires. La formation au numérique responsable n'apparaît pas comme le vecteur d'un travail collaboratif et ne profite pas non plus d'une habitude de coaction et de concertation entre les membres présents dans ce groupe. Nous constatons que le numérique responsable en tant que commande institutionnelle ne se suffit pas à lui-même pour une réelle mise en œuvre. Il en est de même pour le comité TICE qui apparaît comme une instance de régulation et de diffusion des informations liées au numérique mais ne participe pas à un développement de la forme auto-organisée de l'établissement.

Etablissement C

Le troisième établissement que nous avons observé appartient à la typologie « sensible ». Il s'agit d'un établissement dont l'effectif est plus important que les deux précédents. Le comité TICE est bien implanté et bénéficie d'un certain crédit pour le pilotage du numérique dans l'établissement.

Ce groupe de pilotage et de travail est composé de onze participants, ce qui augmente considérablement les interrelations entre les disciplines et le nombre d'échanges par rapport aux établissements A et B qui comptait respectivement sept et six membres. Les prises de parole sont nombreuses et réparties sur neuf des participants. Les suivis respectifs des temps de parole (Annexe 146) et du nombre de prises de parole (Annexe 147) permettent de quantifier la place prépondérante du référent numérique. La direction se considère comme novice dans un domaine technique lié au TICE mais qualifie d'essentiel le fait de participer activement au pilotage du projet numérique. Cette position s'illustre par des prises de parole peu nombreuses mais assez longues en raison des situations présentées et développées. L'ancienneté d'installation du comité TICE et la liberté des échanges entre les participants illustrent la présence d'un espace social construit et intégré au fonctionnement du projet et de l'établissement. Le référent numérique semble avoir une place reconnue et une certaine légitimité au sein du groupe. Bien que la dimension technique et matérielle ne pose pas de problème, le référent technique (C-Part11) participe au débat et apporte son éclairage à la réflexion collective.

Le nuage de mots obtenu place en position centrale les parents d'élèves, les élèves et souligne le caractère responsable attribué à l'objet de la réunion (Annexe 122).

Les formes actives obtenues sont classées dans cinq classes. Comme pour l'établissement B nous avons deux classes qui se détachent et occupent légèrement plus de 20% du corpus traité, mais dans l'ensemble les cinq classes sont de même taille, ce qui traduit la bonne proportion des thèmes abordés lors de cette réunion (Tableau 10 : Tableau des classes de mots établissements C).

	<i>Etablissement C</i>	Typologie
Classe 1	recherche - pratique - part - idd - vraiment - sujet - moteur - vrai - institutionnel - attendre - exemple - clair - aller - collègue - petit - sixième	Eléments institutionnels
Classe 2	enfant - chose - numérique - interroger - responsabilité - comprendre - niveau - projet - coup - responsable - demander - truc - général - équipe - dépasser - façon - forcément - classe	Démarche collective / Classe / équipes / projets
Classe 3	année - professeur - début - rencontre - heure - mettre - prochain - lire - expliquer - signer - troisième - travailler - parent - charte - entrée - élève	Eléments de responsabilisation
Classe 4	copier - coller - source - premier - travail - donner - fois - responsable - histoire - information - base - question - réflexion - clé - notamment - effectivement - aller - quatrième - auteur - numérique	Pratiques et usages numériques responsables
Classe 5	réseau - parler - vie - social - scolaire - cas - média - photo - problème - prendre - rencontrer - domaine - dernier - vérifier - utilisation - envoyer - sûr	Lien à la vie scolaire, au « vivre ensemble » et aux médias sociaux

Tableau 10 : Tableau des classes de mots établissements C

Les classes 2 et 4 sont très proches et se situent à l'origine du repère. Elles concernent la démarche collective, le travail d'équipes (classe 2) et les pratiques et usages responsables (classe 4) (voir Tableau 10 : Tableau des classes de mots établissements C). Cette proximité, entre les classes 2 et 4 (Annexe 123), illustre le caractère collaboratif et collectif présent dans les pratiques des enseignants de cet établissement. Nous voyons apparaître la classe 3 sur un écart relatif au facteur 2, d'ordonnée (-2), en dessous des classes 2 et 4. La classe 3 fait référence aux faits de vie scolaire et aux pratiques sociales en lien avec les réseaux sociaux. Son positionnement n'est pas impacté par le facteur 1, ce qui caractérise selon nous une différenciation avec les pratiques de classes et une prise en considération collective des troubles rencontrés et autres mésusages. D'autre part, nous voyons apparaître dans les contenus des classes 1 et 3 le caractère institutionnel lié à notre objet de recherche. La classe 1 caractérise l'institution au sens des disciplines, des programmes et des enseignements alors que la classe 3 renvoie à la dimension

officielle liée aux engagements pris envers l'établissement comme la signature des chartes informatiques par exemple. Nous observons une distinction entre les notions d'attentes, d'obligation et d'engagement qui s'exercent dans un cadre statutaire, réglementaire et un niveau d'organisation local plus proche qui permet de penser, d'ajuster et de contextualiser les pratiques.

Ces éléments de proximité se retrouvent au travers du dendrogramme obtenu par Classification Hiérarchique Descendante, qui précise les positionnements des classes de formes actives. Le dendrogramme illustre d'abord la plus grande proximité entre les classes 2 (démarche collective) et 3 (éléments de responsabilisation), ce qui traduit un engagement collectif souhaité et débattu au sein de ce comité pour faire évoluer les pratiques existantes. Ensuite, nous constatons le lien évoqué entre les classes 2 et 3 et les pratiques sociales et usages des réseaux sociaux, ce qui traduit une réflexion collective comme un élément de questionnement des équipes pour y apporter une réponse adaptée et concertée (Annexe 123).

L'analyse de similitudes propose une branche principale qui n'est pas circulaire contrairement aux établissements précédents. Cette branche principale est constituée d'un total de cinq formes avec une séparation à la quatrième forme qui est « responsable ». Cela donne deux branches : soit élève, année, parent, responsable, numérique, soit élève, année, parent, responsable, établissement. Cette branche principale illustre le questionnement du groupe autour des pratiques adoptées au cours de cette année scolaire pour les faire évoluer en fonction de la définition du projet et de la définition des priorités arrêtées. Il s'agit d'une phase de bilan et d'adaptation du dispositif propices aux conflits sociocognitifs entre les membres du groupe.

L'ensemble des éléments présentés pour l'établissement C permet d'illustrer l'influence des équipes de direction ainsi que l'apport fonctionnel des référents numériques dans la démarche de projet. Cet établissement illustre le fait que le fonctionnement d'un groupe d'échange se construit au fil des ans et gagne en opérationnalité avec le temps. Nous avons pu observer un groupe qui échange sincèrement sans éviter les sujets de tension ni de divergence. Tous les membres du groupe se sentent concernés par la discussion et l'espace social d'échange semble construit. Les réflexions sur le bilan annuel proposent des pratiques réflexives et de décentration par rapport à l'activité professionnelle. De façon collective, la

déconstruction des actions menées ouvre de nouvelles perspectives coconstruites en fonction des attentes communes, des objectifs définis et en fonction des contraintes spécifiques de l'établissement. Les enseignants se considèrent dans un collectif et y trouvent un appui pour s'engager dans des actions de prévention et de sensibilisation aux usages responsables du numérique qui les concernent également dans leur fonctionnement quotidien.

Etablissement D

Cet établissement est un établissement situé à l'extérieur de Marseille dans le département des Bouches-du-Rhône. Il s'agit de l'établissement avec le plus gros effectif d'élèves de notre terrain de recherche. Il bénéficie donc, comme les trois premiers, de l'opération Ordina 13 en ce qui concerne le don des ordinateurs portables aux élèves de quatrième, de l'équipement des collèges du département par la collectivité et de la présence d'un personnel qui assure la maintenance du parc informatique dans l'établissement. Cet établissement est bien équipé, deux enseignants sont également reconnus comme des ressources institutionnelles en matière de numérique pour le rectorat et ont été désignés référent numérique et Co-TICE de l'établissement. Cet établissement participe régulièrement à diverses expérimentations pédagogiques en lien avec le numérique.

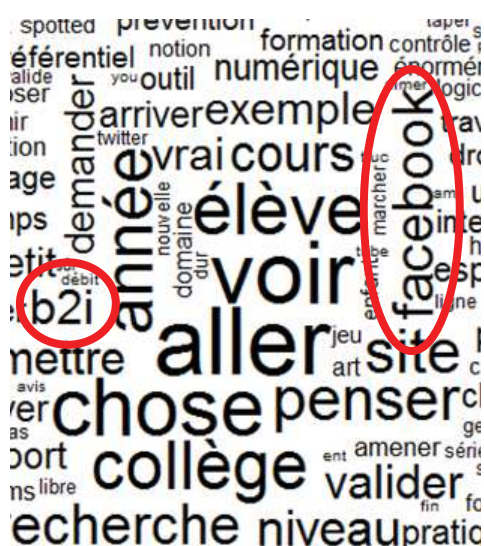


Figure 18 : Focus de centre du nuage de mots de l'établissement D

Le nuage de mots relatif à la retranscription de la séance observée place l'« élève » au centre de cette représentation graphique (Annexe 127). Nous y retrouvons également la présence des formes « facebook » et « b2i » qui illustrent notre objet de recherche centré sur les réseaux sociaux et la validation de compétences liées aux usages numériques qui sont renseignées au travers de la validation du B2i (Voir Figure 18 ci-contre).

Le suivi quantitatif des prises de parole et des temps cumulés de parole fait ressortir une présence marquée du référent numérique, identifié sous l'appellation D-part 1 (Annexe 139 et 148). Nous observons une prise de parole

répartie au sein du groupe qui comprend la quasi-totalité des disciplines enseignée au collège et à nouveau comme pour l'établissement C un effectif important de onze participants. Les C.P.E., pourtant concernés par la problématique des réseaux sociaux, n'ont pas participé à cette réunion. Cette position est tout de même significative en matière de non-engagement dans le projet de prévention lié aux réseaux sociaux.

Nous obtenons par classification hiérarchique descendante cinq classes de mots à partir d'un corpus total de 991 formes (Tableau 11 : Tableau des classes de mots établissements D). Nous observons tout d'abord une répartition inégale des taux de fréquence des classes. Les classes 1 et 4 sont les moins importantes avec des valeurs respectives de 14,77% et 16,11%) alors que les classes 2, 3 et 5 sont davantage présentes avec des taux de présence respectifs de 24,83%, 19,46% et 24,83% (Annexe 129). Nous constatons une présence plus importante des thèmes liés à la formation à l'esprit critique, les éléments institutionnels et l'intégration des pratiques adolescentes.

Nous constatons une proximité entre les classes 1 et 3 qui se traduit par des abscisses égales selon le facteur 1 (présent à 30,06%) et un faible écart selon le facteur 2 (présent à 25,31%) (Annexe 128). Ces deux classes concernent les actions numériques mises en place dans une dimension disciplinaire (classe 1) et les éléments de nature institutionnels (classe 3) ce qui traduit l'explicitation et la présentation de pratiques d'enseignement devant le groupe. Nous voyons apparaître sur la partie des abscisses négatives un regroupement de trois classes qui se retrouve sur le haut du dendrogramme lié aux analyses factorielles de correspondance (AFC). Il s'agit des classes 2, 4 et 5 qui regroupent les formes en lien avec les actions de formation au jugement critique (classe 2), aux démarches de prévention et aux activités citoyennes (classe 4) et l'intégration aux pratiques scolaire des pratiques adolescentes liées aux réseaux sociaux. Les échanges obtenus sont riches et variés, les pratiques numériques nombreuses et développées dans le champ disciplinaire. Certaines disciplines comme la technologie et l'éducation civique se sont emparées des actions de prévention et de formation aux usages responsables selon une entrée institutionnelle au travers des programmes officiels (Lebeaume, 2011, p. 18). Il semble que la diffusion de ces pratiques ne soit pas encore effective et que les autres disciplines marquent une certaine distance. Nous constatons que le numérique a

apporté un cadre collaboratif et de formation par les pairs pour la prise en main des outils administratifs et professionnels (messagerie professionnelle, logiciel d'absences et de notes, cahiers de textes).

<i>Etablissement D</i>		Typologie
Classe 1	art - plastique - plutôt - vraiment - éducation - logiciel - histoire - intéressant - prendre - accord - moment - réponse - mettre - professeur - niveau - vrai - numérique - terme - pratique - quatrième – rapport	Activités mises en place dans les différentes disciplines pour l'enseignement
Classe 2	esprit - critique - recherche - aller - chercher - information - google - indiquer - poser - temps - fois - année - face - preuve - lancer - question – parler	Actions de formation à l'esprit critique au sein des cours
Classe 3	b2i - référentiel - élève - formation - valider - arriver - items - voir - contrainte - trouver - classe - compétence - notion - troisième - année - niveau - programme - monde - valide - rentrer - coup - changement - présent - maths - compte - cinquième - collègue - professeur - venir - discipline	Eléments institutionnels : (former, évaluer et valider)
Classe 4	cours - libre - contrôle - justement - site - parental - genre - exemple - demander - chose - droit - comprendre - travailler - insister - sûr - sélectionner - avance - énormément - aller - internet - article - petit - parent - problème	Activités citoyennes et prévention
Classe 5	facebook - penser - interdire - conscience - cas - twitter - possible - mode - sms - ami - outil - intégrer - accompagner - effet - prendre - passer - prévention - amener - parent - essayer - sentir - wikipédia - spotted - enfant - changer - profil - forme - servir - heure	Intégration des pratiques adolescentes et des réseaux sociaux à l'activité pédagogique

Tableau 11 : Tableau des classes de mots établissements D

L'analyse des similitudes laisse apparaître un corpus riche et qui se compose de douze nuages de mots (Annexe 127). La chaîne épaisse la plus longue relie douze formes actives : prendre, mettre, élève, collègue, site, recherche, aller, chose, penser, facebook, numérique et responsable. La longueur de cette chaîne illustre la diversité des sujets mis en débat lors de cette réunion de régulation et traduit l'engagement des enseignants dans la réflexion collective.

Nous proposons un focus sur le nuage de mots qui comprend les termes relatifs aux réseaux sociaux. Ce nuage de mots ne comprend pas de forme centrale unique mais deux formes « facebook » et « numérique » qui apparaissent à un niveau supérieur dans le nuage (taille de police de caractère).

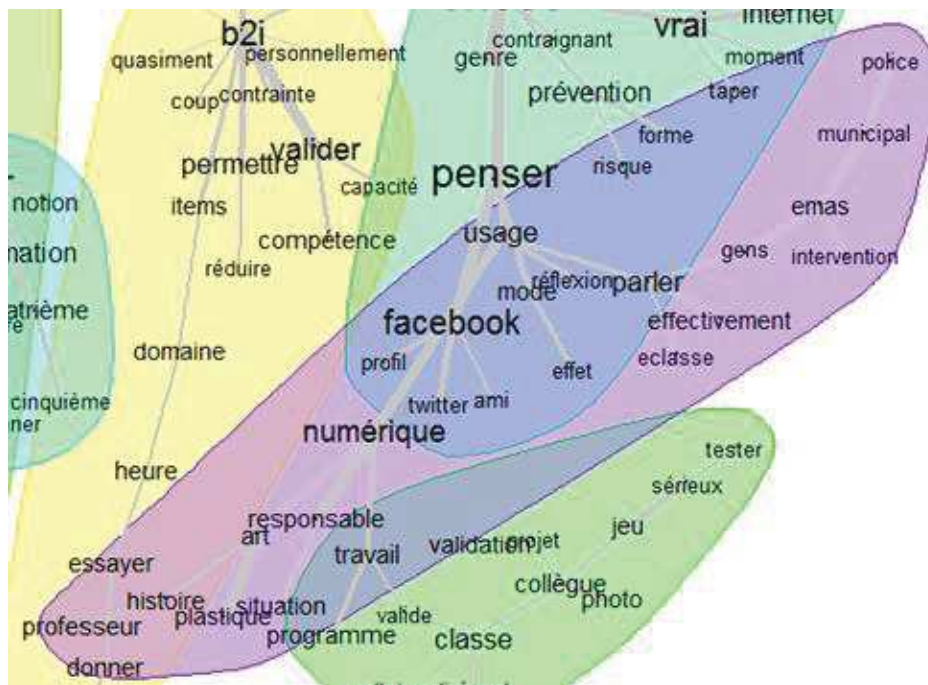


Figure 19 : Focus sur le nuage des réseaux sociaux dans le graphe de similitude de l'établissement D

Ce focus convoque différentes disciplines autour des réseaux sociaux comme l'histoire et les arts plastiques ainsi que les professeurs ce qui confirme le caractère transversal de la notion. Ce nuage de mots contient également les éléments techniques des réseaux sociaux et plus spécifiquement de facebook ou twitter avec la notion d'ami ou de profil qui sont évoqués autour du projet d'e-classe. Un troisième domaine est évoqué dans ce nuage et concerne le domaine de la prévention autour des usages des réseaux sociaux et les partenaires engagés dans ces interventions (police, emas : équipe mobile académique de sécurité de la direction académique).

Cette quatrième observation de séance d'échange de pratiques nous a permis de constater que les actions liées à la formation au numérique responsable étaient organisées dans différentes disciplines ainsi que dans l'établissement par des actions de prévention pour tout un niveau de classe. En revanche, nous ne disposons pas des éléments qui illustrent le fait que le projet soit pensé collectivement et vecteur de collaboration entre les formateurs. Les référents numériques sont de réelles ressources dans la définition des objectifs du projet de formation responsable. Les

enjeux pédagogiques, sociaux et organisationnels sont maîtrisés et les outils pédagogiques connus par les équipes mais nous n'avons pas perçu de présence d'un collectif fort.

Etablissement E

L'établissement E dont nous présentons les résultats se situe à Manosque. Il ne bénéficie pas des actions du programme Ordina 13 et ne dispose pas d'un personnel de la collectivité territoriale de rattachement pour la gestion du parc informatique. Sur cet établissement, le onzième et dernier participant n'a pas de spécificité technique, il s'agit d'un enseignant. Dans cet établissement, les réunions à propos du numérique se déroulent régulièrement et en présence de toutes les disciplines. Selon notre logique d'observation du quotidien sans transformation de la réalité, nous avons demandé au chef d'établissement d'organiser la réunion sous le format habituel. Nous avons donc tous les coordonnateurs de disciplines ainsi que les enseignants spécialisés qui interviennent à l'ULIS⁶⁸ et la professeure documentaliste. Le chef d'établissement dispose d'une formation initiale en lien avec l'informatique et participe aux groupes de pilotage académique en ce qui concerne le numérique. Nous pouvons considérer qu'il bénéficie d'une solide expérience dans le domaine et qu'il propose une analyse fine des enjeux de notre objet de recherche. La présentation et le déroulement de la séance ont permis de vérifier que la réflexion sur les usages responsables avait déjà été engagée dans cet établissement.

Les éléments de suivi des temps de parole et de prises de parole mettent en avant la place occupée par la direction et le rôle de pilotage qui est joué. Nous verrons par la suite en quoi ce chef d'établissement se distingue des autres chefs d'établissements. Nous observons une place privilégiée accordée à l'enseignante qui occupe la fonction de référent numérique (E-Part1). Elle participe au débat en mettant en commun des initiatives individuelles, en communiquant sur des travaux transversaux qu'elle a pu mener avec d'autres membres de l'équipe, présent à la réunion ou pas. Elle propose également de l'aide et des opportunités de collaboration autour des pratiques responsables. Nous constatons que la parole est assez bien répartie en temps à l'exception de deux personnes qui parlent moins longtemps mais tout aussi fréquemment. Ce groupe fonctionne très bien, les échanges sont constructifs,

⁶⁸ L'ULIS est un dispositif d'enseignement adapté qui signifie Unité Locale d'Intégration Scolaire

empreints de franchise et des propositions d'action émergent dans les différents niveaux de classe y compris dans l'enseignement spécialisé. Toutes les disciplines sont concernées et les enseignants font souvent référence à la fonction de professeur principal qui les amène à gérer des situations en lien avec des mésusages sur les réseaux sociaux et autres responsabilités numériques dans une dimension collective avec le conseiller principal d'éducation et les autres membres de l'équipe pédagogique.

Le nuage de mots obtenus (Annexe 132) fait apparaître comme pour les établissements C et D les termes : chose, élève, parent et deux verbes aller et voir. Cette similitude de forme illustre le fait que les échanges se soient situés autour d'une approche similaire des situations et des thématiques évoquées. Cette analogie peut traduire une approche globale cohérente et identique de notre objet de recherche dans tous les établissements. Nous en déduisons qu'en dépit d'une définition du projet de formation au numérique responsable explicitement posée, les logiques d'action sont assez proches les unes des autres.

Le corpus traité est composé de 1087 formes actives qui sont réparties en six classes. Il s'agit du seul établissement qui propose six classes de mots par rapport à tous les autres qui en obtiennent cinq.

Les classes de mots obtenues questionnent plus précisément les activités pédagogiques en lien avec les disciplines et l'accompagnement des élèves. Pour exemple, nous voyons que la recherche est une problématique qui concerne tous les enseignants et que les faits de vie scolaire sont intégrés aux pratiques des enseignants comme supports de formation. Les formateurs (enseignants ou non) se saisissent collectivement des mésusages en matière de plagiat et de copier-coller et également lors de diffusion de photos sans autorisation lors d'un voyage scolaire. Nous constatons un engagement dans le projet collectif.

La répartition des classes se fait selon deux groupes :

le groupe des classes 1,3 et 4 dont chaque classe représente approximativement 20% du corpus

le groupe 2, 5 et 6 dont la taille de chaque classe est moindre et représente environ 12 à 13% du corpus.

	Etablissement E	Typologie
Classe 1	finalement - ordinateur - façon - ulis - mail - classe - professeur - manière - exemple - groupe - penser - prendre - souci - échange - objet - coup - forme - entier - langue - lettre - évaluer - heure - communication - électronique - fois - adulte - conscience - arriver - 4ème - train - technologie - permanence - français - correspondre - sûr - travailler	Place du numérique dans les différentes disciplines de l'établissement
Classe 2	étape - envoyer - image - obliger - recopier - copier - mot - note - dossier - coller - ent - personnel - passer - forcément - droit - utilisation - parler - juridiquement - gêner - constituer - utiliser - main - message - etc - travail	Pratiques numériques sur différents supports et outils hors disciplinaires
Classe 3	problème - source - recherche - lien - aller - question - document - demander - mauvais - apprendre - cas - wikipédia - truc - plagiat - voir - etc - écrire - histoire - régulièrement - citer - art - message - montrer - faute - venir - matière - définition - cahier - accord - dépendre - sûr - prendre - temps - réunion	Evaluation et usages responsables dans la recherche d'informations
Classe 4	cinquième - sixième - usage - quatrième - chose - sentir - cadre - éducation - civique - vraiment - identité - niveau - concerner - là_dessus - année - cours - discipline - dernier - numérique - effectivement - quasiment - part - remarquer - poser - notamment - collégien - travailler - doute - recevoir - plutôt - outil	Usages responsables dans tous les niveaux du collège selon différentes activités
Classe 5	petit - ressource - correspondance - sembler - formation - responsable - début - donner - vrai - collègue - amener - année - possible - cpe - ligne - outil - espace - heure - moment - mettre - information - discipline - internet - intéressant - site	Projets à développer et formations à diffuser
Classe 6	social - fichier - réseau - facebook - conseil - compte - clé - atelier - débat - réalité - entrer - activité - jeu - oeuvre - utiliser - trouver - pédagogique - déclencheur - internet - communication - jouer - sérieux - photo - addiction - information - main - appropriier - travailler - forcément	Pratiques sociales, juvéniles autour des médias et réseaux sociaux

Tableau 12 : Tableau des classes de mots établissements E

La lecture du diagramme de position des classes lié à l'analyse factorielle de correspondance (AFC) (Annexe 133) et du dendrogramme lié à la classification hiérarchique descendante (CHD) (Annexe 134) laisse apparaître tout d'abord une proximité entre les classes 1, 4 et 5 qui traitent de la place du numérique dans les différentes disciplines de l'établissement (1), des usages responsables dans tous les niveaux du collège selon différentes activités (4) et des pratiques sociales, juvéniles

autour des médias et réseaux sociaux (5) qui se situent dans le secteur du graphe de position des classes avec les abscisses positives et les ordonnées négatives. Le dendrogramme fait apparaître par ailleurs une plus grande proximité des classes 4 et 5 dont les thèmes sont proches autour des activités de formation à la responsabilité numérique dans les différentes disciplines et des usages responsables dans les différents niveaux du collège.

La classe 6 s'intéresse aux pratiques sociales et juvéniles avec les médias et réseaux sociaux et occupe 13,39% du corpus. Cette classe suit le trinôme des classes 1, 4, 5 dans le dendrogramme mais en s'en détachant. Cet écart de la classe 6 avec les autres classes est également observable sur le graphe de position des classes puisque la classe 6 est la seule présente dans la partie aux abscisses et ordonnées positives. Cet élément apporte la preuve que les pratiques sociales sont bien distinctement dissociées de la pratique scolaire sur les médias et réseaux sociaux.

Les classes 2 et 3 s'intéressent respectivement aux pratiques numériques sur différents supports et outils hors disciplinaires (11,72% du corpus) et l'évaluation des usages responsables dans la recherche d'informations (20,5% du corpus). Ces deux classes concernent les éléments transversaux du parcours scolaire et ils s'identifient bien au travers des échanges avec une gestion collective dont la part cumulée de fréquence représente près d'un tiers du corpus (32,22%) et démontre tout l'intérêt que cela constitue pour les membres du groupe.

Nous retrouvons ainsi une implication de toutes les disciplines, les différentes actions sont exposées et favorisent une information du collectif qui interroge et dissocie les activités transversales des activités disciplinaires.

L'analyse de similitudes place l'élève au centre du graphique avec un lien épais entre « élève » et « chose » peut-être pour illustrer toutes les activités que l'on peut entreprendre avec l'élève. Par ailleurs, le mot « chose » par son extrême polysémie montre la multiplicité de l'usage et l'importance du numérique dans la vie de l'élève. Ce graphe de similitude comprend quinze nuages de mots secondaires.

Dans ce graphique de similitude, nous proposons un focus sur deux nuages de points :

Le premier est centré sur la forme « élève » qui occupe le centre du graphique et le second sur le nuage de points qui contient les éléments relatifs aux réseaux sociaux.

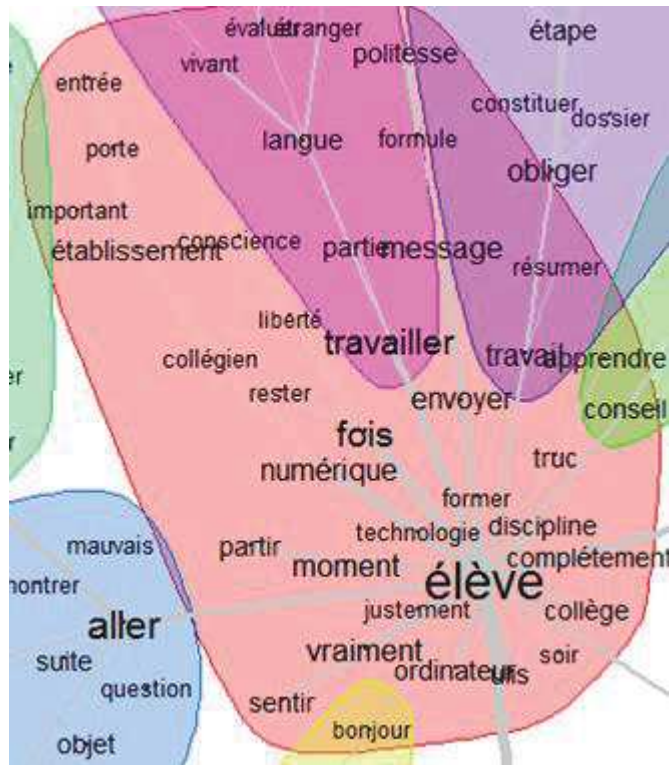


Figure 20 : Focus sur le terme "élève" dans le graphe de similitude de l'établissement E

Ce premier focus place bien l'élève au centre du dispositif de formation dans un environnement qui est cité dans son intégralité (établissement, collège) et illustre la prégnance de l'implication de tous dans la réflexion et de la place que chacun peut y trouver. Ce nuage évoque la notion de liberté qui existe dans cette sphère numérique, notion importante que l'appropriation de cette liberté de la part des élèves. Ce focus nous permet d'insister sur la dimension collective qui se dégage de la participation de tous au débat, de leur implication par des actions spécifiques par discipline et par niveau. Il nous semble que la notion de sens accordé au projet est bien présente dans cet établissement.

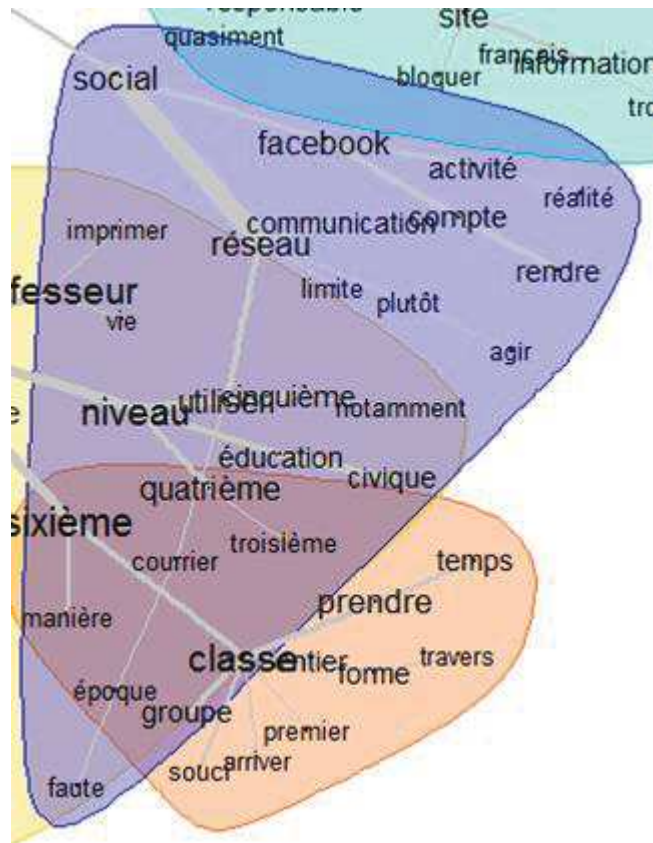


Figure 21 : Focus sur le nuage des réseaux sociaux dans le graphe de similitude de l'établissement E

Dans ce *focus*, nous voyons que le mot le plus gros est « niveau », ce qui traduit selon nous le fait que les membres du groupe considèrent que les réseaux sociaux peuvent être traités à tous les niveaux du collège. Ces niveaux sont tous cités (sixième, cinquième (derrière utiliser et notamment), quatrième et troisième).

Ce focus illustre le travail qui est préférentiellement fait en éducation civique mais que les membres du groupe ont abordé dans le cadre de l'échange d'informations sur les réseaux sociaux dans le cadre d'une activité avec les élèves.

Place du binôme animation-direction

Afin de comparer les fonctionnements des différentes séances observées, nous proposons une comparaison de l'activité du binôme animation et direction. Comme précédemment indiqué, nous comparerons les fréquences cumulées (exprimées en pourcentage) sur le temps de parole et sur les nombres d'interventions afin de gommer les différences de durée entre les observations.

Dans toutes les séances nous relevons une part quasi-stable en terme de nombre d'interventions du binôme Animation-Direction qui se situe aux alentours de 30% des interventions. En dehors de l'établissement B qui se distingue par une participation plus importante (47,76%) du nombre d'interventions, le pourcentage précédemment exprimé semble illustrer la position de retrait des équipes enseignantes sur le thème abordé. Cette position forte et directive se traduit également par la présence de deux personnels de direction lors de la séance observée.

Nous pouvons, sur la base de cet élément quantitatif, confirmer la dynamique d'une réunion de groupe en s'appuyant sur le fait que le temps de parole des participants est (deux fois) supérieur au temps occupé par le binôme direction-Animation. Cet élément traduit la participation des équipes à l'instance de concertation et un engagement dans le projet de formation au numérique responsable. La position de l'équipe et son engagement sont des éléments primordiaux pour favoriser la dynamique de projet. En matière de leadership, nous constatons que lorsque les équipes disposent d'une marge de décision et de concertation, les échanges sont nourris et permettent une collaboration des enseignants. Les normes de fonctionnement du groupe sont intégrées et l'hétérogénéité du groupe du point de vue disciplinaire, qui pourrait être source de tension, semble dans ce cas être le moteur de la progression et une source de créativité (Anzieu & Martin, 2003, p. 273). Cette dynamique augmente, selon nous, la capacité ressentie par les équipes à faire face à un besoin de formation autour de la citoyenneté numérique qui contribue à augmenter le sentiment d'efficacité professionnelle des formateurs et favorise un engagement dans une démarche d'action collective (Lator et al., 2007, p. 149). La qualité de la formation des personnels de direction et la connaissance, voire la maîtrise parfaite, du sujet sont primordiales pour favoriser le pilotage du projet de formation au numérique responsable (Dupriez, 2007, p. 31). Cette dimension est illustrée par la capacité du principal de l'établissement E qui connaissait parfaitement les enjeux de notre objet d'étude et avait organisé le pilotage de celui-ci à l'occasion de précédentes réunions selon d'autres entrées (pédagogiques, organisationnelles et matérielles). Cette notion de pilotage par des cadres formés sur les thématiques est à étendre au corps des personnels d'inspection afin d'exploiter l'entrée disciplinaire qui devrait être questionnée en raison de l'accès aux savoirs par internet avec un développement de l'esprit critique qui semble essentiel.

Place spécifique des référents numériques

Tous les établissements observés avaient désigné un enseignant qui exerçait la fonction de référent numérique⁶⁹. Nous remarquons également que la direction de l'établissement A a choisi d'en désigner deux dans des disciplines différentes.

Nous aborderons dans un premier temps la place attribuée, au sein du collectif par la direction à cet enseignant lors de la désignation de cette personne ressource. Il apparaît, par sa posture et ses prises de parole, que ces personnes bénéficient d'une certaine reconnaissance de leurs pairs. Cela se traduit par des interventions plus nombreuses et d'une durée plus longue au sein des différents collectifs.

Les données extraites des tableaux de suivi sont à considérer au regard des prises de parole et des temps d'intervention des autres participations dans une même séance afin de constater la position de cet enseignant référent par rapport au groupe (Annexe 141).

Place des personnes ressources techniques.

Les personnes chargées de la maintenance et de l'entretien technique des réseaux sont repérées dans le tableau de suivi comme derniers participants dans les établissements A à D. L'établissement E, qui ne se situe pas dans le département des Bouches du Rhône, ne dispose pas d'un personnel de la collectivité territoriale à plein temps pour exercer cette fonction.

Dans les établissements A, C et D les référents techniques participent au débat et donc à la réflexion collective de façon tout à fait légitime. Ils représentent une réelle ressource technique pour tous les enseignants et plus spécifiquement pour les moins aguerris aux usages technologiques. Ces référents apportent un soutien organisationnel et logistique nettement identifié. Nous observons d'autre part que dans le cas de l'établissement B, cette personne était chargée d'assurer l'état du réseau et la continuité des accès à internet mais il apparaît qu'en dehors de cette charge, l'implication dans une réflexion collective autour des usages responsables soit faible.

Nous retenons de notre travail d'observation le rôle facilitateur des référents techniques des établissements. Ils sont impliqués dans la démarche de projet dès lors

⁶⁹ Dans la première partie de recherche, liée au questionnaire en ligne, cela représente 7,8% des répondants qui exercent la fonction de Co-TICE et 10,5% d'entre eux exercent cette fonction plus spécifiquement au sein de leur discipline.

que la technique fonctionne. Ils apportent à la fois un éclairage technique dans les échanges et une ressource pour l'accompagnement des enseignants novices.

5.4. Conclusions issues des séances en établissement

Le choix d'observations des séances des comités TICE des établissements nous a permis d'accéder à un espace de partage d'expériences et à la confrontation de points de vue illustratifs des pratiques existantes (Letor et al., 2007, p. 146- 147). Ce choix nous semble pertinent car le recueil de données textuelles nous éclaire sur la dimension collective qui se crée autour du projet de formation au numérique responsable. Les comités TICE sont des espaces d'échanges autour des pratiques et des usages du numérique éducatif. Les séances de régulation observées sont des séances d'échanges et non d'analyse et les débats ont contribué à faire réfléchir les enseignants par eux-mêmes à partir de situations d'enseignement issues de leur pratique, celle-ci s'inscrivant dans un contexte de proximité car se déroulant dans leur établissement d'exercice (Altet, 2010, p. 17). La problématique du numérique responsable est un élément relativement nouveau de l'activité pédagogique en tant qu'objet d'enseignement. Les pratiques d'échanges d'informations peuvent permettre de sédimenter l'information et de la rendre intelligible et partageable comme Audran l'a mis en avant autour du campus Pegasus, sous un format numérique (Audran, 2004, p. 2). Notre second volet d'étude méthodologique propose une approche du travail au travers de l'énonciation et de la présentation des activités en lien avec cette nouvelle problématique. Ces pratiques constituent un étayage des difficultés liées à la professionnalisation des enseignants. Le support de travail et d'analyse est principalement constitué des paroles, mais aussi des actes, que nous n'avons pas abordés des enseignants qui participent aux dispositifs d'échanges et fournissent ainsi des matériaux d'analyse et de réflexion pour les participants (Monceau, 2004, p. 31) ainsi que pour le collectif. Comme le précisait Daele (2013, p. 13) dans ses travaux, l'échange entre pairs contribue à l'ouverture des pratiques professionnelles par verbalisation. Pour l'apprentissage initial et continu du métier d'enseignant, il est important d'échanger et d'entrer en contact avec les collègues, d'analyser et de parler de ses pratiques, de mener des projets en équipes. Bien que la notion de communauté des enseignants puisse être discutée, les travaux de (Wenger, 2005) accordent une place importante aux communautés de pratiques afin de permettre la

formalisation tacite de connaissances. La dimension interdisciplinaire des échanges observés en lien avec la nature de notre objet de recherche nécessite de se prêter à cet exercice de communication. L'énonciation des pratiques demande des explications et cette forme de communication provoque par ailleurs pour l'intéressé un processus réflexif. Cette démarche permet aux jeunes enseignants de découvrir et de comprendre de nouvelles pratiques, de les améliorer et de permettre une diffusion de ces pratiques au sein des établissements et des différents collectifs. Les interrelations langagières sont les supports de la transmission de savoirs relatifs à la socialisation professionnelle qui illustrent une certaine expérience. Selon Marcel (2005, p. 19), ces interactions permettent un dialogue entre les notions *d'être le métier* et de *faire le métier* pour les professionnels qui participent à ces échanges.

Les différentes instances de régulation observées se diversifiaient de par leur composition. Certaines étaient constituées sur la base du volontariat, d'autres selon un engagement dans un projet spécifique et enfin les dernières en qualité d'une représentation disciplinaire. Ces instances de discussion, de régulation et de partage permettent d'exposer des situations professionnelles qui s'appuient sur une habitude de fonctionnement qui était déjà installée avant notre observation. Ces types d'échanges autour de la formation au numérique responsable sont ainsi un support adapté pour permettre le questionnement des collègues et favoriser un partage d'expériences. Ce type de pratiques oblige les acteurs qui ont déjà mis en place ces activités pédagogiques à s'ouvrir aux questionnements pratiques des plus novices. Cette démarche sollicite les plus expérimentés au travers des argumentations techniques, pédagogiques et didactiques, plus spécifiquement autour de leurs gestes et des procédures de métier, ce qui leur apporte également des éléments dans la reconfiguration des composantes de leurs propres actions (Marcel, 2009a, p. 158). Les enseignants les plus expérimentés et les plus investis dans le projet de formation du cyber citoyen jouent un rôle dans le développement des compétences des enseignants (Karsenti, 2007, p. 205-209) et dans l'influence du modelage pour diffuser certaines pratiques (notamment celles liées au TIC). A l'instar de Audran (2007, p. 186), pour des communautés virtuelles, nous considérons que la situation a pour intérêt de donner corps à la dimension transitionnelle d'un dispositif d'échanges et propose un accès au vécu des acteurs. Ce processus de présentation et d'explication rend visible la part de leurs expériences et les transformations qu'ils vivent. Cette démarche collective et collaborative fait ressortir les accords mais aussi les

désaccords, les malentendus et les dissonances du projet et des pratiques liées. Boutigny (2004, p. 1335-1337) évoque dans ses travaux les avantages accordés à l'existence de conflits au sein d'un groupe ou d'une équipe qui portent sur des éléments relationnels ou sur le processus qui intéressent les acteurs concernés. Avec un tel dispositif, nous approchons la notion de bricolage, sans cesse questionné et éprouvé par les acteurs au gré des activités pour y introduire des caractéristiques nouvelles qui s'inscrivent dans une composante du développement professionnel des enseignants. Nous avons pu observer, plus particulièrement avec l'établissement C, que le travail autour du désaccord augmente l'efficacité des actions proposées, les antagonismes et la complémentarité du collectif sont des ressources pour l'établissement ainsi que pour le projet en lui-même en tant qu'objet de collaboration. Les possibilités de développement professionnel sont augmentées en fonction de l'hétérogénéité du groupe qui constitue une richesse en matière de diversité d'échanges. Des échanges nourris, argumentés et illustratifs augmentent l'intensité des relations dans le groupe et favorisent les conflits sociocognitifs. Bien que nous évoquions l'engagement dans le débat et l'apport des différents points de vue, il est essentiel de rappeler que cela peut se construire et se dérouler dans un climat serein et apaisé au sein du groupe. Le climat social qui règne dans le groupe est important pour la stabilité et la durabilité des actions engagées.

Nous avons pu constater que le projet de formation au numérique responsable est diversement considéré selon les établissements et le traitement de cette problématique est naturellement contextualisé en fonction des ressources disponibles et des objectifs définis, comme le précisait déjà Barrère pour le travail en équipe en lui-même (Barrère, 2002, p. 483). Bien que cité dans les référentiels disciplinaires, présents dans les compétences du socle commun et au travers du B2i, le projet de formation au numérique responsable ne bénéficie pas d'une légitimité et d'une attention accrue de la part de tous les formateurs et dans tous les établissements. Il semblerait que ce type d'actions soit davantage associé à un projet transversal de même nature que les « éducation à ». Les dimensions collective et collaborative du métier se développent autour d'une mise en commun des ressources en raison de la nouveauté du champ d'intervention. Nous avons pu constater que les enseignants ne travaillent ensemble qu'informellement ou au travers de projets ponctuels sans adhérer à une nouvelle donne professionnelle, comme le précisait déjà Barrère (2002, p. 495). La nécessité d'intégrer la formation au numérique responsable à la formation

scolaire n'est pas un impératif pour étendre l'activité des enseignants à une dimension éducative plus large et ne s'appuie pas sur une habitude professionnelle de travail collectif et collaboratif. Nous avons pu constater par la dimension transversale et multidisciplinaire que les textes officiels (programmes et diplôme) accordent au projet de formation au numérique responsable que cela ne provoque pas un engagement des acteurs et une dynamique spontanée dans les établissements, comme la plupart des éléments qui se viennent se rajouter à l'activité quotidienne des enseignants. Par conséquent, nous constatons comme pour de nombreux projets qu'une nécessité de pilotage s'impose pour organiser la formation des élèves dans des pratiques responsables autour du numérique dans la sphère scolaire. Nous savons cependant que les pratiques adolescentes et les dysfonctionnements constatés dans les établissements, trop souvent uniquement perçus par les services de vie scolaire, pourraient en renforcer l'importance auprès de la communauté des formateurs.

La place d'une dimension collective du métier d'enseignant ne semble pas être intégrée en tant que telle, mais mobiliser beaucoup plus facilement au gré des projets et des situations. La profession enseignante semble plus encline à s'ouvrir aux regards et pratiques des autres professionnels de l'établissement. Cet état d'esprit semble s'être développé au travers de la nécessité imposée par certaines situations de classe (notamment en lien avec la remise en cause de l'autorité des enseignants) ainsi que par rapport aux difficultés rencontrées pour mener à bien des commandes institutionnelles.

Le développement de situation d'échanges et de concertations des enseignants face à des problématiques choisies favorise l'appropriation des pratiques collectivement définies, la diffusion aux autres membres de l'établissement et l'évolution des pratiques. Ces modalités de diffusion des outils conceptuels communs, comme la définition du projet de formation au numérique responsable, et d'intégration aux pratiques courantes ont déjà été évoquées dans les travaux d'Engeström (1994). Cette notion de définition commune a été reprise par Marcel et Murillo (2014, p. 4) lorsqu'ils relèvent l'importance de dépasser la simple notion d'information réciproque des participants aux groupes d'échange. Ces deux auteurs évoquent l'apport de l'intensité de la collaboration des enseignants dans l'action concertée qui dépasse l'information réciproque au travers des modes de collaboration, de coopération et de co-élaboration des actions.

Nos observations se sont principalement centrées sur le fonctionnement du groupe et sur le contenu des propos échangés par les personnels présents dans ces réunions. Notre questionnement n'a pas porté sur les participants dans l'ensemble des dimensions qui pourraient être questionnées dans le cadre de cet engagement. Le fonctionnement du collectif est considéré comme un véritable objet de recherche sans vouloir définir avec précision chacune de ses individualités constitutives. Nous avons pu constater que malgré la stabilité du sujet d'échange et du travail de préparation avec les équipes de direction (pour connaître l'état d'avancement du sujet dans chaque établissement) nous avons vécu des situations bien différentes selon les contextes. La situation de développement professionnel proposée est variable selon les modes d'animation et de coordination choisis, la constitution des groupes d'échange, le mode de fonctionnement ainsi que le degré d'appropriation de celui-ci par ses membres. Ces éléments de contexte participent à la qualité des interactions sociales et favorisent l'apparition d'une certaine convivialité dans le groupe (Bourgeois & Nizet, 1997; J. F. Marcel & Murillo, 2014, p. 4).

6. Synthèse des éléments issus de l'observation des séances en établissement

Nous avons mis en place un dispositif d'observation des séances existantes en établissement afin de compléter certains éléments obtenus dans la première partie de notre méthodologie de recherche. La complémentarité des dispositifs et des outils de traitement permet une meilleure connaissance des compétences à maîtriser ainsi que les opportunités de développement professionnel que rencontrent les enseignants au quotidien. L'objectif de cette observation était de connaître la nature des échanges de pratiques et le contenu des informations qui pouvaient se diffuser au travers de ces dispositifs.

Les outils de mesure des prises de parole, en temps et en fréquence, ont permis de constater un engagement des enseignants dans ces échanges de pratiques avec une certaine habitude de fonctionnement. Les éléments liés à l'analyse de contenu démontrent majoritairement une connaissance, à l'exception d'un établissement, des enjeux liés à la formation au numérique responsable. Les organisations et la nature des échanges sont variables et ne questionnent pas naturellement une dimension collective. Cette dimension n'apparaît qu'avec un certain degré de maturité et un niveau d'échanges entre les formateurs (enseignants ou non) autour d'une démarche de projet.

Le projet de formation au numérique responsable semble se questionner de façon différente et disjointe dans la classe par une approche disciplinaire et dans l'établissement avec un regard plus global. La dimension collective se développe lorsque la frontière entre ces deux dimensions s'estompe entre les acteurs et qu'une définition commune parvient à susciter l'adhésion entre les formateurs, notamment au niveau des pratiques communes.

Le rôle des équipes de direction, des référents numériques ressortent très significativement dans la mise en œuvre de cette action spécifique qui rencontre encore quelques difficultés matérielles majeures lorsque les réseaux sont défectueux. Mais selon nous, la dimension technique ne s'impose pas obligatoirement au travail de prévention et de formation.

QUATRIÈME PARTIE

Conclusions et perspectives

Nous tenterons à présent de conclure ce travail de recherche par une prise de position concernant les apports de la recherche menées sur l'objet d'étude. Nous aborderons la notion de limite de dispositifs, de posture et d'engagement du chercheur. Nous évoquerons pour clore ce travail, les perspectives qui peuvent être envisagée en vue d'une amélioration de la formation au numérique responsable au sein des établissements scolaires.

1. Conclusions relatives à l'hypothèse de recherche

1.1. Les apports de la recherche

Dans un premier temps, il nous apparaît nécessaire de nous positionner par rapport à notre hypothèse de recherche dont nous rappelons l'énoncé ci-dessous :

La formation au numérique responsable constitue un cadre favorable au développement de la dimension collective du métier d'enseignant.

Nous développerons une réponse en deux étapes :

Premièrement, la conclusion de notre travail ne peut être qu'une infirmation de notre hypothèse, c'est-à-dire l'obligation de formation au numérique responsable qui revient aux établissements scolaires ne permet pas de développer de façon intrinsèque et systématique une dimension collective dans les pratiques enseignantes.

Dans un second temps, nous nuancerons notre propos en rappelant l'observation que nous avons faite du développement de la dimension collective dans certaines conditions.

La pression sociale résultant des usages quotidiens et les commandes institutionnelles ne suffisent pas pour créer une réelle mise en place du projet de formation du cyber-citoyen ainsi qu'une dimension collective dans les établissements autour de cette même problématique. Le fait que cette commande ne soit pas marquée d'une dimension disciplinaire identifiée et d'un caractère d'importance pour tous les cadres laissent la place à une mise en œuvre disparate selon les établissements. Nous observons comme pour d'autres projets antérieurs (apprentissage de la citoyenneté, différentes « éducation à »,) que cette pseudo-appartenance à tous les formateurs relègue cette action à un second plan qui se

développe et s'organise au gré des centres d'intérêt des enseignants et des formateurs, selon les affinités existantes.

Ce programme de formation au numérique responsable ne rencontre pas les mêmes définitions et les mêmes priorités selon les contextes. Il nécessite, comme toutes les démarches de projet, une étape d'adhésion et de définition de sens, qui constitue le premier obstacle à une démarche collective immédiate. La formation au numérique responsable n'est pas un catalyseur d'une culture de travail collectif pour les formateurs qui n'ont pas encore intégré cette nouvelle donne professionnelle. Il ne nous semble pas abusif de déclarer que la pratique collective et collaborative ne constitue pas une activité professionnelle intégrée aux pratiques des enseignants même si son acceptation en tant que compétence professionnelle et d'évolution du métier est selon nous acquise au sein de la population enseignante.

Notre étude se place dans une double commande institutionnelle. Il s'agit de la nécessité de prise en compte par tous les enseignants et les personnels non-enseignants de la formation au numérique responsable et de la participation prescrite et contrainte aux pratiques collectives et collaboratives dans les nouveaux référentiels du métier (Barrère, 2005, p. 133).

La place accordée aux projets et le rôle des directions d'établissement sont des points essentiels pour donner aux formateurs le sentiment d'une action légitime et réalisable dans laquelle ils ont envie de s'impliquer. Le fonctionnement des établissements qui favorisent le travail d'équipe rend possible les échanges entre pairs afin de permettre la transmission de savoirs d'expérience, de savoir-faire et l'adhésion à une culture commune. Lorsque le travail d'équipe vient surcharger l'activité professionnelle sans apporter aux intéressés une forme de développement professionnel exploitable, la dimension collective devient illusoire alors que si le mode de travail proposé est intéressant, attractif et exploitable par et pour les membres dudit collectif, dès lors la dimension collective trouve sa place et sa légitimité dans le paysage professionnel et organisationnel.

Nous avons appréhendé notre objet d'étude sous l'angle de l'analyse de l'activité des enseignants et du développement du sentiment d'efficacité professionnelle. Nos observations nous permettent de déclarer que l'engagement des enseignants dans les pratiques collectives et collaboratives illustre leur perception de l'action commune

définie et la croyance des individus en leur efficacité à former les jeunes face aux usages du numérique. La prise en compte du contexte par les équipes permet de questionner les contraintes et les ressources au niveau local car selon les situations, celles-ci peuvent être diamétralement opposées (Bru, 2002, p. 70). Sans apporter de spécificité particulière en lien avec le numérique responsable, notre étude place le développement professionnel comme processus dynamique qui fait ressortir une influence mutuelle entre les représentations et le vécu personnel, l'expérience et les expériences professionnelles et le contexte organisationnel dans lequel ce processus s'opère, dont le fondement est social (Karsenti & Collin, 2013b, p. 3) (Henri, 2010, p. 180). Les éléments de formation (initiale, continue et d'auto-formation) participent à ce développement et sont complétés par les situations d'échanges informels qui peuvent se présenter au sein d'un espace professionnel serein. Le facteur commun de la collaboration dans un groupe reste la pratique sociale et la construction du sens qui se développe autour de l'évolution des technologies qui impacte le fonctionnement des établissements.

1.2. Généralisation des conclusions

Notre travail propose des éléments de conclusion dont la portée peut être généralisée sans pour autant apporter un caractère inédit à notre objet d'étude. Notons que l'espoir de développer et de diffuser des pratiques professionnelles grâce à la spécificité des artefacts numériques ne se fait pas davantage autour des usages collaboratifs ni autour de la dimension collective du métier d'enseignant. Bien que l'objet de recherche soit socialement inscrit dans les pratiques adolescentes et sensible en lien avec les usages et mésusages autour des médias sociaux et autres outils numériques d'information, cet objet de formation se pense et s'organise comme toutes les démarches de projets.

Il semble essentiel d'apporter comme élément de retombée professionnelle de ce travail la nécessité de piloter et d'accompagner les démarches de formation au numérique responsable par des personnels formés et conscients des enjeux liés, à la fois au développement professionnel des enseignants, et aux spécificités du numérique. Il semble également important de préciser que les éléments de formation liés au numérique ne bénéficient pas d'un engagement plus important de la part des

enseignants par rapport aux autres types d' « éducation à ». De plus, la distance entre les usages numériques dans les pratiques scolaires et sociales reste encore bien marquée.

2. Et si nous évoquions les limites du travail...

2.1. La posture du chercheur

Ce travail universitaire a mis en œuvre une réflexion personnelle portant sur les différentes postures face au travail de recherche. Le cadre de la recherche a contribué à de multiples échanges entre mon identité professionnelle et personnelle. Le travail du collectif, auquel le « nous » rédactionnel renvoie, a été très utile pour conserver la posture du chercheur et ne pas se laisser gagner par un engagement militant et passionné en ce qui concerne l'objet de recherche et la place accordée aux collectifs en établissement. La définition de l'objet de recherche a nécessairement fait apparaître les éléments qui plaçaient le chercheur au cœur du processus en raison de son statut professionnel. La distanciation nécessaire au bon déroulement de ce travail a été omniprésente dans les choix qui présidaient dans l'élaboration des outils de recueil et la posture à occuper lors des observations.

Dans un travail de recherche, de nombreuses précautions sont prises pour contenir les influences des différentes identités du chercheur (affective, intime, professionnel, intellectuel, militant, ...). Ce travail traduit également l'engagement du chercheur dans une démarche de recherche, au sens propre du terme (Kaddouri, 2011, p. 79). La limite de notre engagement de chercheur semble être atteinte lorsque les différentes postures ne permettent plus de confronter les différentes dimensions de l'objet de recherche pour l'appréhender sous un angle différent mais qui sont le théâtre d'une superposition des postures identitaires du chercheur. La difficulté d'un tel travail est de contenir l'énergie du chercheur poussée par les multiples facettes qui constituent sa personnalité.

Ainsi, dans la logique de ce qu'écrit Beillerot :

« Le rapport au savoir n'est pas un trait comme un élément de caractère. Ce n'est pas une substance, mais un processus ou une relation entre des éléments. On "n'a pas"

un rapport au savoir. Il serait plus juste de dire que l'on "est" son rapport au savoir » (Beillerot, 2000, p. 49)

2.2. Les limites de la recherche

Notre travail de recherche s'appuie sur une recherche mixte dont les outils sont répandus et éprouvés. Le protocole de recueil des séances a été le dispositif le plus délicat à mettre en place par rapport à la difficulté de conserver la posture de chercheur. Notre dispositif ne s'inscrivait pas dans une démarche de recherche-action et les personnes rencontrées nous accordaient très facilement une légitimité pour travailler avec elles selon ce type de recherche. Comme notre approche n'était pas antagoniste et opposée aux représentations des publics rencontrés, nous avons pu conserver le protocole établi et présenté dans notre partie méthodologique. Cette difficulté organisationnelle ne constitue pas, selon nous, un biais de recherche : la limite de la recherche peut provenir de la non-définition par chaque collectif observé de ce que les participants mettaient derrière la notion de numérique responsable. Il n'y a pas eu de verbalisation de cette définition, mais ce travail aurait constitué en lui-même un autre objet de recherche.

D'autre part, notre travail de recherche s'intéresse au collectif enseignant constitué autour du projet lié au numérique responsable. Nous n'avons pas souhaité nous intéresser aux individus qui composaient les différents collectifs ainsi que la nature de la motivation liée à leur implication. Cette approche anthropologique des collectifs offrirait d'autres éléments d'interprétation du développement professionnel des enseignants et constituerait un angle tout à fait différent de notre objet d'étude.

3. Perspectives

Notre travail de recherche et le dispositif mis en place nous ont conduits à l'infirmité de notre hypothèse de recherche tout en laissant apparaître des échanges au sein des établissements. La notion de citoyenneté numérique n'offre pas de dimension fédératrice en ce qui concerne l'engagement du collectif enseignant, dans le cadre « natif » mais il nous semble pertinent d'envisager de nous intéresser à cette notion en soi. Nous pourrions tenter deux types d'approches : notre première perspective s'intéresserait à la cyber-citoyenneté, en tant qu'objet, du point de vue des attentes et

des interprétations des formateurs. La question se pose alors sur la nature même de leur activité autour de la formation au numérique responsable.

La seconde perspective, qui nous semble intéressante dans la logique de nos travaux, s'intéresse à la mise en place de dispositifs spécifiques construits pour servir et organiser la formation au numérique responsable en établissement scolaire et, au travers de cela, permettre l'observation du développement d'une compétence collective en établissement.

Nous partons du constat d'infirmité de notre hypothèse et du fait que, dans le cadre « natif » d'observation, la formation au numérique responsable n'entraîne pas automatiquement l'apparition d'une dimension collective. La prise en considération de la formation au numérique et le fonctionnement actuel des établissements ne proposent pas un cadre « naturel » de développement de la dimension collective du métier d'enseignant. Il nous semble que les savoirs disciplinaires et les techniques mobilisés dans ces apprentissages du numérique responsable n'ont pas de raison systématique de s'inscrire dans une action collective au travers de ce projet de formation du cyber-citoyen. Il est utile et nécessaire de constituer le support de cette coaction.

Notre projet envisage de s'intéresser à la construction d'un dispositif spécifique qui considère la formation au numérique comme le support du développement de la dimension collective du métier d'enseignant.

Il serait nécessaire de concevoir la construction d'un outil spécifique qui ne place pas de discipline dans une position dominante en matière de savoir ou de technique. Les modalités de définition du cadre expérimental devraient proposer une organisation qui ne soit pas une extension de l'activité curriculaire. La condition d'entrée d'un tel dispositif serait centrée sur une définition concertée du projet de formation au numérique responsable avec une réelle concertation des différentes disciplines pour s'appuyer sur une dimension transversale et pluridisciplinaire. Cette condition semble nécessaire pour susciter un engagement plus important des enseignants. L'engagement volontaire ou désigné des membres du collectif permet d'évoquer le risque d'engendrer de nouveaux clivages entre les cyber-dévots et les réfractaires.

La mise en place du cadre expérimental permettrait d'en définir les contraintes et de préciser les conditions locales de mise en œuvre du projet afin de se rendre compte

de sa faisabilité. L'analyse des contraintes, selon les contextes, dégagerait les variables qui interviennent dans la mise en œuvre du projet au travers des spécificités de l'établissement. Le pilotage du projet et la place du leadership pourraient nous garantir de ne pas dénaturer l'esprit de la formation du citoyen dans la limite de l'adaptation voulue par les équipes.

Nous concevons l'élaboration d'un tel projet, défini selon les modalités énoncées, dont nous serions assurés de la mise en œuvre et dans lequel nous pourrions être engagés au travers de la mise en place d'un dispositif de type recherche-action.

Lorsque cette étape sera atteinte, le projet construit et maîtrisé, et uniquement après cela, nous pourrions envisager de nous engager dans la concrétisation de cette expérimentation au sein du groupe des formateurs (enseignants ou non-enseignants). Ainsi le cadre construit permettrait de proposer un environnement restreint, délimité, non contraint, et accepté, de formation du cyber-citoyen qui dépasse la notion prescriptive trop large et floue qui entoure le cadre « natif » actuel.

Ces précautions de définition, d'explication, d'adhésion et d'accompagnement de l'objet pourraient constituer un cadre favorable pour aboutir au développement des compétences collectives en établissement scolaire tenant à la nature de l'activité (la formation au numérique responsable).

Listes des textes officiels cités

Lois d'orientation

- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation dite « Loi Jospin ». <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT00000606917&dateTexte=20090422> .
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite « loi Fillon ». <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=&categorieLien=id>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT00000606917&dateTexte=20090422>

Décrets classés par ordre chronologique

- Les établissements scolaires du second degré ont été créés avec le Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) modifié par la circulaire n° 2011-112 du 1^{er} Août 2011 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068
- Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun des connaissances et des compétences et modifiant le code de l'éducation.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf

Bulletins officiels classés par ordre chronologique

Organisation des enseignements au collège de 2002 à 2008 :

- Arrêté du 14 janvier 2002 fixant l'organisation des enseignements dans les classes de sixième au collège.
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200055A.htm>
- Arrêté du 14 janvier 2002 fixant l'organisation des enseignements du cycle central de collège.
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020221/MENE0200056A.htm>
- Arrêté du 6 avril 2006 relatif à l'organisation des enseignements du cycle central. <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/18/MENE0601016A.htm>
- Arrêté du 2 juillet 2004 journal officiel du 6 juillet 2004. Organisation des enseignements du cycle d'orientation de collège (classe de troisième).
<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MENE0401438A.htm>

Divers domaines

- Circulaire 93-087 du 21/1/93 (relatif aux missions du professeur principal)
http://circulaire.legifrance.gouv.fr/pdf/2009/04/cir_1293.pdf
- Bulletin officiel n°5 du 4 février 1993 : Décret n° 93-55 du 15 janvier 1993 relatif aux ISOE (Indemnités de Suivi et d'Orientation des Elèves).
- Le Collège des années 2000. Texte d'orientation, supplément au B.O n°23 du 10 juin 1999. La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun
<http://www.education.gouv.fr/bo/1999/sup23/som.htm>
- Bulletin officiel du 7 juin 2001 : Mouvement des personnels. Dispositif expérimental destiné à favoriser la stabilité des équipes de direction et des équipes éducatives dans certains établissements d'Ile-de-France. N.S. n° 2001-089 du 30-5-2001
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010607/MENP0100942N.htm>
- Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008 : les programmes du collège
<http://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>

- Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010 : Dix compétences nécessaires pour l'exercice du métier : <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>
- Bulletin officiel spécial n° 32 du 9 septembre 2010 : Outils numériques - Le cahier de textes numérique circulaire n° 2010-136 du 6-9-2010 (NOR MENE1020076C) <http://www.education.gouv.fr/cid53060/mene1020076c.html>
- Bulletin officiel du 13 janvier 2011 : Indemnités pour fonctions d'intérêt collectif. Modalités d'attribution. (Réfèrent pour les usages pédagogiques numériques) <http://www.education.gouv.fr/cid54506/menh1028790c.html>
- Bulletin officiel n°5 du 3 février 2011. Référentiel national du certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 «enseignant» (C2i2e) <http://www.education.gouv.fr/cid54844/esrs1000461a.html>
- Bulletin officiel du 1^{er} Aout 2011 modifie le texte relatif aux règlements intérieurs des établissements scolaires http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57068 et comprend en annexe une charte de civilité du collégien.
- Bulletin officiel du 27 septembre 2012 : Livret Personnel de Compétences. Simplification pour l'année 2012-2013. Note de service n° 2012-154 du 24-9-2012 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61611
- Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013 : Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Bulletin officiel n° 33 du 12 septembre 2013 : Charte de la laïcité à l'École - Valeurs et symboles de la République. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73659
- Bulletin officiel n°31 du 28 Août 2014 : Les missions des Délégués Académiques au Numérique (DANE) http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81628

- Création du Certificat Informatique et Internet de l'enseignement supérieur niveau 2 « enseignant »
- Bulletin officiel n°3 du 17 janvier 2008 : Brevet Informatique et Internet. Référentiels de connaissances et capacités exigibles pour le brevet informatique et internet-ARRÊTÉ DU 18-12-2007. JO DU 28-12-2007 (NOR : [MENE0773559A](#))
- Bulletin officiel n°3 du 17 janvier 2008 : Diplômes (Diplôme National du Brevet). Modalités d'attribution du diplôme national du brevet pour la session 2008-NOTE DE SERVICE N°2008-003 DU 9-1-2008 (NOR : [MENE0701950N](#))

Bulletin officiel n°6 du 6 février 2014 :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=30487

- **Diplôme national du brevet** : Modalités d'attribution : modification arrêté du 14-1-2014 - J.O. du 15-1-2014 (NOR MENE1331946A)
- **Note de vie scolaire** : Conditions d'attribution : abrogation arrêté du 14-1-2014 - J.O. du 15-01-2014 (NOR MENE1331948A)

Bulletins académiques classés par ordre chronologique

- Académie d'Aix Marseille. (2013b). Feuille de route numérique 2013-2017. Rectorat d'Aix Marseille. Consulté à l'adresse http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-08/stategie_numerique_web.pdf
- Académie d'Aix Marseille. Bulletin Académique Spécial (2013). BA n°282 du 11 novembre 2013 - Bulletin académique spécial numérique 2013-2014
Consulté à l'adresse http://bulacad.ac-aix-marseille.fr/BA/BA282S/BASPE_282.pdf
- Académie d'Aix Marseille. Bulletin Académique Spécial (2014). BA Spécial n°288 du 14 avril 2014 –Chartes numériques
https://bulacad.ac-aix-marseille.fr/uploads/BA/BA288S/BASPE_288.pdf

Bibliographie

- Abernot, Y. (1993). *La périlmaitrise* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université Louis PASTEUR, Strasbourg.
- Abernot, Y., & Ravestein, J. (2009). *Réussir son master en sciences humaines et sociales : problématiques, méthodes, outils*. Paris: Dunod.
- Académie d'Aix Marseille. Bulletin Académique Spécial (2013). Consulté à l'adresse http://bulacad.ac-aix-marseille.fr/BA/BA282S/BASPE_282.pdf
- Académie d'Aix Marseille. (2013b). Feuille de route numérique 2013-2017. Rectorat d'Aix Marseille. Consulté à l'adresse http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2013-08/stategie_numerique_web.pdf
- Agostinelli, S. (2010). Entre structure et action : la compétence communicative des TIC. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.7 n°14), 161-174. <http://doi.org/10.4000/questionsvives.691>
- Almudever, B., & Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2010). Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : processus de formation professionnalisante en héritage. *Recherches en Education*, (8), 12-23.
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: Harmattan.
- Altet, M., & Guilbert, P. (2014). Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (p. 79-97). De Boeck.

- Anzieu, D., & Martin, J. Y. (2003). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: Presses universitaires de France.
- Apollon, D. (2010). Invention de soi et compétences à l'ère des réseaux sociaux. *Questions Vives*, 7(14), 147-160.
- Archambault, J.-P. (2005). 1985, vingt ans après... *EpiNet*, (77), 4.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. Paris; Bruxelles: De Boeck Université.
- Arpin, L., & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière Mc Graw-Hill.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Institut national de recherche pédagogique. Consulté à l'adresse http://didactique-histoire-net.site-preview.net/IMG/pdf/Citoyennete_Conference_Audigier.pdf
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (44), 25–34.
- Audigier, F. (2010). Les curriculums chahutés. L'exemple des éducations à ... In *Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*. (p. 23-39). Bruxelles: De Boeck.
- Audran, J. (2001). *Influences réciproques relatives à l'usage des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication par les acteurs de l'école. Le cas des sites Web des écoles primaires françaises*. Université de Provence-Aix-Marseille I. Consulté à l'adresse <http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00342534/>
- Audran, J. (2004). Quel « travail collaboratif » sur le campus Pegasus? *Information sciences for decision making*, (10), 12 pages.

- Audran, J. (2007). Le dispositif ne fait pas la situation : heurs et malheurs des formations en ligne. In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 173-188). Bruxelles: De Boeck.
- Audran, J., & Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles: contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Revue de l'éducation à distance*, 23(1), 1-18.
- Audran, J., & Simonian, S. (2009). Etudier les communautés d'apprenants en ligne : quel(s) agencement(s) des méthodes de recherche ? *Education-Formation*, (e-290), 7-18.
- Bandura, A. (1995). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., & Demailly, L. (1994). Editorial. *Recherche et Formation*, (17), 5-8.
- Barbot, M.-J., & Combès, Y. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC. *Education Permanente*, 4(169), 133 - 152.
- Barbot, M.-J., Debon, C., & Glikman, V. (2006). Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives. *Education permanente*, 4(169), 13-26.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Baron, G.-L. (1994). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. (Habilitation à Diriger des Recherches). Université René Descartes, Paris. Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/63/PDF/hdr_baron.pdf
- Baron, G.-L. (2006). Avant-propos. In *Technologies de communication et formation des enseignants* (p. 7-16). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.

- Baron, G.-L. (2014). Elèves, apprentissages et « numérique »: regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en éducation*, (18), 91-103.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2001). Une didactique de l'informatique? *Revue française de Pédagogie*, 163–172.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2003). Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques. *Revue française de pédagogie*, (145), 37-49.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation? *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, 15, 12–pages.
- Baron, G.-L., Drot-Delange, B., Khaneboubi, M., & Sedooka, A. (s. d.). Genre et informatique : compte rendu d'une enquête récente par questionnaire sur les opinions d'élèves de lycée. Consulté à l'adresse <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1009c.htm>
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du travail*, (44), 481-497.
- Barrère, A. (2004). Pour une approche plurielle du travail scolaire. *SPIRALE*, (33), 3-9.
- Barrère, A. (2005). Autour des mots. *RECHERCHE et FORMATION*, (49), 125-134.
- Barrère, A. (2006a). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (156), 89 - 99.
- Barrère, A. (2006b). *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.

- Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves: enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, (163), 5-13.
- Barroso, J. M. (2010). *Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*. (p. 40). Bruxelles: Commission Européenne. Consulté à l'adresse
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20FR%20BARROSO%20-%20Europe%202020%20-%20FR%20version.pdf>
- Barthélémy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire: vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial? *Revue française de pédagogie*, 117–127.
- Beillerot, J. (Éd.). (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bélisle, C. (2010). Les technologies : quels usages, pour quels effets ? In *Apprendre avec les technologies* (p. 35 - 45). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bernard, F.-X., & Ailincăi, R. (2012). De l'introduction des TICE à l'école aux pratiques actuelles des jeunes. *Revue française d'éducation comparée*, (8), 215-226.
- Bertrand, C. (2005). Le B2i: une prescription ambiguë. *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*, 157–166.
- Bertrand, C., & Metzger, J.-L. (2009). Ordinateurs portables dans les collèges et construction d'usages. In *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* (p. 159 - 188).
- Bevort, E., & Bréda, I. (2006). Appropriation des nouveaux médias par les jeunes: une enquête européenne en éducation aux médias. Consulté 9 mai 2013, à l'adresse
http://www.cleml.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediappro_light.pdf

- Bigot, R., & Croutte, P. (2010). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (p. 231). CREDOC. Consulté à l'adresse http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-2010-101210.pdf
- Bigot, R., & Croutte, P. (2012). La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française. *Centre de Recherches pour l'Etude et l'Observation des Conditions de vie, NR290*. Consulté à l'adresse http://intranet.ariège-expansion.com/123/doc_72088.pdf
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: l'Harmattan.
- Blanc-Maximin, S., & Eymard, C. (2013). Le projet comme dynamique de l'élaboration d'une compétence collective chez une équipe d'enseignants du premier degré. *Education et socialisation [En ligne]*, (33).
- Blanc, S., & Eymard, C. (2008). Compétence issue d'un collectif d'école. *Questions Vives*, 5(10), 43-55.
- Boissinot, M.-M. (2005). *Pilotage pédagogique et autonomie des établissements scolaires*. Clermont-Ferrand: CRDP d'Auvergne.
- Bonami, M., Letor, C., & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. (p. 47-62). De Boeck.
- Bourbao, M. (2008). Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? *Questions Vives*, 5(10), 73-92.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation pour adultes*. Paris: PUF.

- Boutigny, E. (2004). *Coopération dans l'entreprise et compétence collective*. Présenté à XVème congrès de l'AGRH, Montréal.
- Boutte, J.-L. (2004). *Transmission de Savoir-Faire - une relation pédagogique de l'Expert au Novice* (Doctorat en sciences de l'Éducation). Université de Provence - Université Aix-Marseille I.
- Boutte, J.-L. (2007). *Transmission de savoir-faire : réciprocity de la relation éducative expert-novice*. Paris: Harmattan.
- Boutte, J.-L. (2008). De Taylor au KM, quelle(s) approche(s) de la compétence ? *Questions Vives*, (10), 11-23.
- Brillaud, D., Centre régional de documentation pédagogique d'Aquitaine, & Services, culture. (2006). *Pilotage et projet d'établissement : enjeux, démarches, outils*. Bordeaux: SCERÉN/CRDP Aquitaine.
- Brousseau, G. (2002). Les doubles jeux de l'enseignement des mathématiques. *Revue du Centre de Recherches en Éducation, Université de Saint Etienne*, (22-23), 83–155.
- Bruillard, E. (1997). L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument. In *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration* (p. 99-118). Neuchatel: IRDP.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63–73.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20(5), 435-455.
- Cadet, J.-P., Causse, L., & Roche, P. (2007). Conseiller principal d'éducation: un métier au coeur des enjeux sociaux. *Bref du Céreq*, (242).

- Carré, P., & Charbonnier, O. (2005). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris: L'Harmattan.
- Catheline, N. (2012). Le harcèlement à l'école. Consulté 10 septembre 2012, à l'adresse <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1386&cHash=82e6e519b7>
- Charlier, B., & Peraya, D. (2007). Conclusion. In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 241-245). Bruxelles: De Boeck.
- Charly, C. (2010). Un ensemble de solistes, ou un véritable chef d'orchestre? *Les cahiers pédagogiques*, (485), 18-19.
- Chatel, L. (2010). *Plan de développement des usages du numérique à l'École* (Dossier de presse) (p. 39). Paris: Ministère de l'Éducation Nationale. Consulté à l'adresse http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf
- Chevallard, Y. (2003). Didactique et formation des enseignants. *B. David (éd.), Impulsions*, 4, 215–231.
- Choplin, H. (2007). Les communautés d'apprentissage dans la recherche-innovation. In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 53-64). B: De Boeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique [En ligne]*, 1(1), 83–93.
- Coburn, C. (2001). Collective sensemaking about Reading: How Teachers Mediate Reading Policy in their Professional Communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.

- Coen, P.-F. (2007). Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC: une question de formation ou de transformation? In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 123-136). Bruxelles: De Boeck Université.
- Coen, P.-F., & Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire.*, 3(3).
- Collèges connectés - Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). Consulté 8 mai 2014, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid72373/colleges-connectes.html>
- Collet, G., Anselm, D., Narvor, B., & Terepa, C. (2007). L'opération « cartable numérique » de Grenoble: ambiguïtés du système et développement des usages. *ISDM*, (29). Consulté à l'adresse <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/COLLET.pdf>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice*, 12(4), 569-581. <http://doi.org/10.1080/14623943.2011.590346>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, XLI(1), 192 - 210.
- Conseil National du Numérique. (2014). *Jules Ferry 3.0* (p. 119). Paris. Consulté à l'adresse http://www.cnnumerique.fr/wp-content/uploads/2014/10/Rapport_CNNum_Education_oct14.pdf

- Corriveau, L., Boyer, M., Fernandez, N., & Striganuk, S. (2010). Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. (p. 93-106). De Boeck.
- Corriveau, L., & Savoie-Zajc, L. (2010). Introduction. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. (p. 7-12).
- Daele, A. (2006). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire. In *Technologies de communication et formation des enseignants* (p. 59-80). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Daele, A. (2009). Socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Education - Formation*, (e-290), 67-77.
- Daele, A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement: analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*. University of Geneva. Consulté à l'adresse <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:27065>
- Daguet, H. (2009). La mise à disposition d'ordinateurs portables et ses effets sur la pédagogie et les usages Tice des enseignants. Le cas de l'opération landaise « un collégien, un ordinateur portable ». In *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* (p. 107 -121).
- Daguet, H., & Voulgre, E. (2011). Discours et pratiques autour des Environnements Numériques de Travail-Utopie ou réalité? In *Actes de la conférence EIAH 2011* (p. 231–241). Consulté à l'adresse <http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/71/84/PDF/Daguet-Herve-EIAH2011.pdf>

- Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles: Quels usages pour quelles compétences ? *Questions Vives [En ligne]*, 7(17).
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- Delahaye, J.-P. (2012). *Le conseiller principal d'éducation: de la vie scolaire à la politique éducative*. Paris: Berger-Levrault.
- Delahaye, J.-P., Charbonnier, D., Henriot, A., Mamou, G., Sorbe, X., Louis, F., ... Salle, J. (2006). *L'EPLÉ et ses missions* (No. 2006-100) (p. 55). Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consulté à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/35/8/4358.pdf>
- Desrosiers, P., Gervais, C., & Nolin, C. (2000). *Portaits des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*. (Rapport de recherche). Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Devauchelle, B. (2004). *Le Brevet Informatique et Internet (B2i): d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques* (Doctorat en sciences de l'Education). Université de Paris 8 - Vincennes Saint-Denis.
- Devauchelle, B., Platteaux, H., & Cerisier, J.-F. (2009). Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations. *Les cahiers du numérique*, 5(3), 51-69. <http://doi.org/10.3166/lcn.5.3.51-69>
- DGESCO. (2011). Livret personnel de compétences. Palier 3. DGESCO. Consulté à l'adresse http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/enseignements_pedagogie/socle_commun/socle-Grilles-de-reference-palier3.pdf
- Dioni, C. (2008). Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563/>

- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. *Culture études*, (5), 1–12.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur (Belgique): Presses universitaires de Namur.
- Drot-Delange, B. (2011). Informatique et web : quelle place pour les filles ? : Le cas d'étudiants d'une formation hybride. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.8 n°15). <http://doi.org/10.4000/questionsvives.809>
- Drot-Delange, B. (2012). Enseignement de l'informatique, éducation aux technologies de l'information et de la communication en France dans l'enseignement général du second degré. *SPIRALE*, (50), 25-37.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education Permanente*, (128), 37-44.
- Ducros, C. (2013). 387 - Les chefs d'établissement scolaire face au management | AREF 2013. In *387- Les chefs d'établissements face au management*. Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/387-les-chefs-d%E2%80%99%C3%A9tablissement-scolaire-face-au-management-0>
- Dulot, A., Bonneau, F., Colombani, M.-F., Forestier, C., & Mons, N. (2012). *Refondons l'école de la république. Rapport de la concertation*. (p. 52). Consulté à l'adresse http://multimedia.education.gouv.fr/2012_rapport_concertation/files/assets/downloads/publication.pdf
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2010). Processus de coordination et régulation interne des établissements scolaires (p. 79-92).

- Dupriez, V. (2007). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements? In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 21-34). Paris.
- Durat, L., & Mohib, N. (2008). Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement d'agir. *Questions Vives*, 5(10), 25-41.
- Engeström, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: Activity-theoretical study of an innovative teacher team. *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, 43-61.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
<http://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Etienne, R., & Picques, P. (2003). De la nécessité d'analyser. *Les cahiers pédagogiques*, (416), 8.
- Eymard, C., & Moncet, M.-C. (2003). *Initiation à la recherche en soins et santé*. Paris: Lamarre.
- Fernandez, G. (2010). *Le développement des compétences sociales et civiques en établissement scolaire*. (Mémoire de Master). Université de Provence, Aix en Provence.
- Fernandez, G. (2012a). L'autorité éducative exercée dans une dimension collective pour développer l'autonomie des élèves et les compétences sociales. (p. 13). Présenté à MECSE 2012, Hammamet.

- Fernandez, G. (2012b). Le projet de formation au numérique pour favoriser le développement des compétences sociales des élèves. In *Actes du colloque international francophone « Expérience 2012 »*. Consulté à l'adresse <http://www.trigone.univ-lille1.fr/experience2012/actes/34.pdf>
- Fernandez, G. (2013). Le projet de formation au numérique responsable en établissement scolaire. Quelle dimension collective au sein des collèges ? Présenté à AREF 2013, Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/177-le-projet-de-formation-au-num%C3%A9rique-responsable-en-%C3%A9tablissement-scolaire-quelle>
- Feyfant, A. (2013). *L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants*. Lyon: ENS de Lyon.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61.
- Fluckiger, C. (2009). Internet et ses pratiques juvéniles. *MEDIALOG*, (69), 42-45.
- Fluckiger, C., & Bart, D. (2012). L'introduction du B2i à l'école primaire : évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement ? *Questions vives recherches en éducation*, 7(17). <http://doi.org/10.4000/questionsvives.1006>
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école du numérique* (p. 328). Paris. Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080/0000.pdf>

- Fourgous, J.-M. (2012a). « *Apprendre autrement* » à l'ère du numérique. (Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants) (p. 237). Consulté à l'adresse http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf
- Fourgous, J.-M. (2012b). *Livret Mission Fourgous 02. «Apprendre autrement» à l'ère numérique Se former, collaborer, innover: un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances.* (p. 13). Assemblée Nationale. Consulté à l'adresse http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/livret_fourgous_v15.pdf
- France, & Commission du débat national sur l'avenir de l'École. (2004). *Les Français et leur école: le miroir du débat, septembre 2003-mars 2004.* Paris: Dunod.
- Fréquences école. (2010). Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers . Consulté 3 décembre 2013, à l'adresse http://www.generationcyb.net/IMG/pdf/Rapport_Frequences_Ecoles.pdf
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, HS 2004*, 91-116.
- Garant, M., Letor, C., & Bonami, M. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation.* (p. 65-77).
- Garnier, B., & Guérin-Pace, F. (2010). *Appliquer les méthodes de la statistique textuelle.* Paris: CEPED.

- Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Déviance et Société*, 35(4), 531-553.
<http://doi.org/10.3917/ds.354.0531>
- Germier, C. (2014). Le collectif d'enseignants, objet de représentations professionnelles : proposition d'un cadre de lecture. *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21). <http://doi.org/10.4000/questionsvives.1508>
- Goffman, E., & Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Hamon, D. (2006). *L'appropriation d'INTERNET par les élèves de collège* (Doctorat en sciences de l'Education). Université Paris 8 Vincennes- Saint-Denis, Paris.
Consulté à l'adresse http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/17/94/52/PDF/THESE_Hamon.pdf
- Hamon, D. (2012). Le sens des dispositifs d'enseignement - apprentissage instrumentés par les TICE pour les collégiens. *Spiral-E*, (49), 3-19.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development*. New York, N.Y.: Teachers College Press.
- Haut Conseil de l'Education. (2013). *Avis du Haut Conseil de l'Éducation sur les référentiels de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. (p. 3). Paris: Haut Conseil de l'Education. Consulté à l'adresse http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/20/123.pdf

- Hazard, B., Nicodeme, R., Bovani, M., Laudet, P., Gauthier, R.-F., & Taupin, A. (2012). *La mise en oeuvre du livret personnel de compétences au collège*. (IGEN- IGAENR No. 2012-094) (p. 88). Paris: Ministère de l'Education Nationale - Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/67/2/Rapport-IGEN-IGANER-2012-094-La-mise-en-oeuvre-du-livret-personnel-de-competences-au-college_226672.pdf
- Hennessy, S., & Deaney, R. (2005). *Sustainability and Evolution of ICT - Supported Classroom Practice* (Rapport BECTA) (p. 49).
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192. <http://doi.org/10.1080/0022027032000276961>
- Henri, F. (2010). Collaboration, communautés et réseaux: partenariats pour l'apprentissage. In *Apprendre avec les technologies* (p. 169-180). Presses Universitaires de France.
- Herbeuval, J.-Y. (2007). *Mise en oeuvre de la circulaire n° 2006-105 du 23 juin 2006 relative à la note de vie scolaire* (No. 2007-017) (p. 16). Paris: Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Horard, S. (2010). Documentalistes et CPE, formateurs de citoyens. *Les cahiers pédagogiques*, (485), 23-25.
- Houchot, A., & Robine, F. (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. (No. 2007-48) (p. 61). Paris.

- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching*, 1(2), 193-211. <http://doi.org/10.1080/1354060950010204>
- Hugon, S. (2012). Vers un internet responsable ? Consulté 15 décembre 2012, à l'adresse <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1343&cHash=9c169b4ca3&p=2>
- Iannone, C. (2014). *Diplôme national du brevet, session 2013: le taux de réussite se stabilise à 85%* (p. 4). Paris: DEPP Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/79/3/DEPP_NI_2014_07_diplome_national_brevet_session_2013_309793.pdf
- Inspection Générale de l'Education Nationale, & Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale. (2008). *Rapport annuel des inspections générales 2007* (p. 246). Consulté à l'adresse <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000092/0000.pdf>
- Isman, A., & Canan Gurgoren, O. (2014). Digital Citizenship. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(1), 72.
- Jonnaert, P. (2011a). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (56), 135–145.
- Jonnaert, P. (2011b). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Education & Formation*, (e-296), 32-43.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69. <http://doi.org/10.3917/savo.025.0069>

- Karsenti, T. (2005). Développer le professionnalisme collectif des futurs enseignants par les TIC. *RECHERCHE et FORMATION*, (49), 73-90.
- Karsenti, T. (2007). Comment s'articulent les facteurs qui influencent leur utilisation? In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 201-217). De Boeck Université.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2012). Ups and Downs of Computers Science Projects in Primary and Secondary Canadian Schools. *International Journal of Applied*, 2(1). Consulté à l'adresse <http://karsenti.ca/archives/16.pdf>
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013a). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, *XLI*(1), 94 - 122.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2013b). TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, 41(1), 1-6.
- Karsenti, T., Collin, S., & Harper-Merrett, T. (2012). *Pedagogical Integration of ICT: Successes and challenges from 100+ African Schools*. Ottawa: ON: IDRC.
- Consulté à l'adresse https://mail-attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=259d96eb03&view=att&th=141423480f740f35&attid=0.1&disp=safe&zw&saduie=AG9B_P_EZRIcsTN-46w5UTW4YNfJ&sadet=1379854088097&sads=10A9SDssenMY5nuLgld7vFv
- BIMs

- Khaneboubi, M. (2009a). Description de quelques caractéristiques communes aux opérations de dotations massives en ordinateurs portables en France. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (STICEF)*, 16. Consulté à l'adresse <http://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00696410/>
- Khaneboubi, M. (2009b). Structure des usages de l'ordinateur en classe et socialisation des enseignants de collège du département des Landes. In *Espaces numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques* (p. 123-134). Consulté à l'adresse http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/76/52/04/PDF/khaneboubi_mars_2009_def.pdf
- Kherroubi, M. (2004). Les activités pédagogiques hors la classe au collège. In *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 19-30). L'Harmattan.
- Konidari, V., & Abernot, Y. (2009). *Les cités de connaissance : l'institution au coeur de la réussite scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Lacombled, D. (2013). *Digital citizen: manifeste pour une citoyenneté numérique*. [Paris]: Plon.
- Ladage, C., & Ravestein, J. (2013). Internet et enseignants: entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire. *Revue STICEF*, 20. Consulté à l'adresse <http://sticef.org>
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoir et pouvoirs. *Revue Française de Pédagogie*, 135(135), 151-161.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education & Didactique*, (1), 73-82.
- Lamotte, G. (2010). La note de vie scolaire: une question encore vive. *Les cahiers pédagogiques*, (485), 35-36.

- Lanaris, C., & Savoie-Zajc, L. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. (p. 109-123). Bruxelles: De Boeck.
- Langevin, P., Wallon, H., Allègre, C., Dubet, F., & Meirieu, P. (2004). *Le rapport Langevin-Wallon : pour l'école*. Paris: Mille et une nuits.
- Larose, F., Grenon, V., Lenoir, Y., & Desbiens, J.-F. (2007). Le rapport des futurs enseignants à l'utilisation de l'informatique pédagogique: fondements et trajectoire longitudinale. In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 219-239). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre ». In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 49-60). Paris: De Boeck Université.
- Lebeaume, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Education & Didactique*, 7 - 22.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Dunod.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (Hors-série), 59-90.
- Le Douarin, L. (2004). Hommes, femmes et micro-ordinateur : une idéologie des compétences. *Réseaux*, 123(1), 149. <http://doi.org/10.3917/res.123.0149>
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Dunod.
- Letor, C., Bonami, M., & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et de production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 142-155).

- Letor, C., & Garant, M. (2014). Contours et dynamiques de pratiques d'encadrement et de leadership dans les actions pédagogiques et socio-éducatives. In *Encadrement et leadership*. (de Boeck, p. 11-20). Paris: De Boeck.
- Letor, C., & Perisset Bagnoud, D. (2010). Travailler ensemble entre logiques professionnelles, organisationnelles et institutionnelles : un développement professionnel sous contraintes. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. (p. 165-173). Bruxelles: De Boeck.
- Loisy, C. (2009). Environnements numériques en classe et compétences des enseignants. In *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques?* (p. 137-157). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Malek, R. (2010). *Les dispositifs électroniques pédagogiques conçus pour l'encadrement en ligne des cours présentiels universitaires: le cas du Liban*. Université de Rouen. Consulté à l'adresse <http://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00554968/>
- Malet, R., & Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et formation*, 49, 17–33.
- Mallet, J. (1996). *L'organisation apprenante* (Vol. Tome I et II). Université de Provence: Département des Sciences de l'Education.
- Mallet, J. (2001). *L'entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Mallet, J. (2008). Compétence collective, équipe apprenante et technologies. Problèmes culturels et éthiques sous-jacents. *Questions Vives*, (10), 123-135.

- Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Université de Toulouse II - le Mirail. Consulté à l'adresse <http://jf.marcel.free.fr/02%20-%20Note%20de%20Synthese%20HDR%20-%20Jean-Francois%20MARCEL.pdf>
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585. <http://doi.org/10.7202/013911ar>
- Marcel, J.-F. (2006). Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, (5), 85–100.
- Marcel, J.-F. (2007). « Nouvelles » pratiques enseignantes et développement professionnel. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 129-142). Paris: De Boeck Université.
- Marcel, J.-F. (2009a). Introduction: Investir l'objet «développement professionnel» par l'entrée «indicateurs». *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 157–159.
- Marcel, J.-F. (2009b). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives recherches en éducation*, (Vol.5 n°11), 161-176. <http://doi.org/10.4000/questionsvives.564>
- Marcel, J.-F. (2009c). «Travail partagé» de l'enseignant et apprentissages professionnels. *Recherche & formation*, (2), 131–144.

- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. (p. 47-62).
- Marcel, J. F., & Murillo, A. (2014). Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique. *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21). <http://doi.org/10.4000/questionsvives.1507>
- Marcel, J.-F., & Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question (s). *Questions Vives. Recherches en éducation*, (21). Consulté à l'adresse <http://afguhmaivzzviamhugfa.questionsvives.revues.org/1524>
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603557/>
- Matringe, G. (2005). *Le conseil pédagogique dans les E.P.L.E.* (p. 33). Paris: Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consulté à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/98/8/5988.pdf>
- Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante ? *Questions vives recherches en éducation*, (n° 21). <http://doi.org/10.4000/questionsvives.1514>
- Mauger, G. (1991). Enquêter en milieu populaire. *Genèses*, 125-143.
- Mercklé, P., & Octobre, S. (2012). La stratification sociale des pratiques numériques des adolescents. *RESET-Recherches en Sciences Sociales sur Internet*, 1(1). Consulté à l'adresse <http://www.journal-reset.org/index.php/RESET/article/view/3>

- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 35-47). Paris.
- Metton, C. (2004). Les usages de l'Internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis les domiciles. *Réseaux*, 1(123), 59-84.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et internet: tu viens sur MSN?*. Paris: L'Harmattan.
- Micheau, F. (2012). *Observatoire des réseaux sociaux* (p. 23). Paris: IFOP. Consulté à l'adresse http://www.ifop.com/media/poll/2050-1-study_file.pdf
- Ministère de l'Education Nationale. (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Consulté 27 juillet 2012, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2011). Brevet Informatique et Internet Compétence 4 du socle commun. Consulté 20 mars 2013, à l'adresse http://media.eduscol.education.fr/file/Certification_B2i/19/8/Referentiel_B2i_coll_ege_decembre_2011_201198.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. (2012a). Présentation du socle commun - Les compétences sociales et civiques - Éduscol. Consulté 16 décembre 2012, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid45612/competence.html>
- Ministère de l'éducation nationale. (2012b). *Suivi de la mise en oeuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école Rapport à* (No. 2012-082). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-082_plan_developpement_usages_du_numerique_225058.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2012c). Une grande ambition pour le numérique.

Consulté 8 mai 2014, à l'adresse
http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/synthese_une_grande_ambition_pour_le_numerique.pdf

Ministère de l'éducation nationale. (2012d). Une grande ambition pour le numérique |

Refondons l'École de la République. Consulté 8 mai 2014, à l'adresse
<http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/une-grande-ambition-pour-le-numerique/>

Ministère de l'Education Nationale. (2013a).

2013_harcelement_guide_cyberviolence1.pdf. Consulté 28 novembre 2013, à l'adresse
http://www.agircontrelharcelementalecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2013/11/2013_harcelement_guide_cyberviolence1.pdf

Ministère de l'éducation nationale. Circulaire d'orientation et de préparation de la

rentrée 2013 (2013). Consulté à l'adresse
http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2013/04/cir_36843.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (2013b). *Présentation des collèges connectés. 23*

sites pilotes pour développer les usages pédagogiques du numérique. Consulté à l'adresse
http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/41/1/Colleges_Connectes_255411.pdf

Ministère de l'Education Nationale. (s. d.). Prévention et traitement de la cyber

violence entre élèves. Consulté 28 novembre 2013, à l'adresse
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=75290

Ministère de l'éducation nationale, & CLEMI. (2013). *Médias & information, on apprend !*. [Paris]: CNDP : CLEMI.

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. (2012).

Vademecum - Vers des centres de connaissances et de culture. Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Consulté à l'adresse

http://media.eduscol.education.fr/file/actus_2012/77/1/2012_vademecum_culture_int_web_214771.pdf

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

(2006a). BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET. Connaissances et capacités exigibles pour le B2i. Consulté 20 mars 2013, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601490A.htm>

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

(2006b). *Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'Education Nationale* (p. 34). Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/chrgrt/rapport-tice-2006.pdf>

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

(2014). *Enquête PROFETIC 2014 auprès de 5000 enseignants du second degré*. Paris. Consulté à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ETIC_et_PROFETIC/58/0/PROFETIC-2014-rapport_346580.pdf

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Référentiel national du

certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2 « enseignant » (2011). Consulté à l'adresse http://www.c2i.education.fr/IMG/pdf/BO_5_03022011_Arrete14122010_Referentiel.pdf

- Monceau, G. (2004). Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnelle. In *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 31 - 45). L'Harmattan.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. [Paris]: Seuil.
- Netto, S. (2011, septembre 26). *Professionalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire: une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles* (Doctorat en sciences de l'Education). Université de Toulouse II, Toulouse.
- Obin, J.-P., & Cros, F. (2003). *Le projet d'établissement*. (HACHETTE Education). Paris: Hachette.
- Pagoni, M. (2004). La tâche de l'élève en éducation morale et civique. *SPIRALE*, (33), 11-26.
- Pagoni, M., & Tutiaux-Guillon, N. (2012). Les éducations à - Présentation. *Spirale*, (50), 3-10.
- Papi, C. (2012). Des référentiels à la validation des compétences numériques: questionnements et dispositifs. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 7(17). Consulté à l'adresse <http://questionsvives.revues.org/986>
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, Marguerite, & Étienne, R., Desjardins, Julie. (2014). *Travail réel des enseignants et formation quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Peillon, V. (2012). Faire entrer l'École dans l'ère du numérique : discours de Vincent Peillon - Ministère de l'Éducation nationale. Consulté 27 mars 2013, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html>

- Pelletier, G. (2010). De la professionnalisation en éducation: regard sur les directions d'établissement. In *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets* (p. 29-38). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Perrenoud, P. (1997). Réfléchir ou agir ensemble. *Educateur*, (12), 8-11.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Perrenoud, P. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en Education*, (8), 121-127.
- Peugeot, V., Abiteboul, S., Andrieux, N., Balagué, C., Briand, M., Garcia, C., ... others. (2013). *Inclusion numérique: Citoyens d'une société numérique—Accès, Littératie, Médiations, Pouvoir d'agir: pour une nouvelle politique d'inclusion*. Conseil national du numérique. Consulté à l'adresse <http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=Sp8YBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=%22d%C3%A8s+lors+que+des+mesures,+forc%C3%A9ment+temporaires,+parviendraient+%C3%A0+faire+%C2%AB%22+%22les+enjeux+d%E2%80%99inclusion+num%C3%A9rique+concernent+d%C3%A9sormais+l%E2%80%99ensemble+de%22+%22troisi%C3%A8me+constat,+le+num%C3%A9rique,+lorsqu%E2%80%99il+est+convoqu%C3%A9+dans+des%22+&ots=imonOALz9J&sig=qw-eJApS7G3S-TAA6VhiWiW51ts>
- Piot, T. (2009). Coordination de l'activité des enseignants en situation de travail partagé en classe: L'exemple des itinéraires de découverte au collège. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 67. <http://doi.org/10.3917/lstdle.422.0067>

- Poyet, F., & Genevois, S. (2009). Intégration des ENT dans les pratiques enseignantes : entre continuités et ruptures. In *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* (p. 23-46). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Progin Romanato, L., & Gather-Thurler, M. (2012). Le leadership pédagogique: un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherches en Education*, (Hors série n°4), 42-54.
- Puimatto, G. (2009). Espaces numériques de travail, retour vers une approche fonctionnelle ? In *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* (p. 189-211). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes & les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Ratinaud, P., & Déjean, S. (2009). IRaMuTeQ: implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre. *Modélisation Appliquées aux Sciences Humaines et Sociales (MASHS2009)*. Consulté à l'adresse http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf
- Ratinaud, P., & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de« gros » corpus et stabilité des« mondes lexicaux »: analyse du« Cable-Gate » avec IraMuTeQ. *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 835–844.
- Raulin, D. (2008). *Le socle commun des connaissances et des compétences*. Paris: SCEREN-CNDP : Hachette éducation.

- Raulin, D., Féraut, C., & Devauchelle, B. (2005). Impact d'Internet et des TIC sur la mise en oeuvre des politiques éducatives. *Distances et savoirs*, 3(3), 403-416.
- Ravestein, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Paris; Bruxelles: De Boeck Université.
- Ravestein, J. (2006). *Contribution à une anthropologie didactique des Technologies de l'Information et de la Communication* (Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Provence.
- Ravestein, J. (2007). Web 2.0, quelles conséquences dans les institutions éducatives? In *Actes du Colloque International TICEMED*. Consulté à l'adresse <http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms29/RAVESTEIN.pdf>
- Ravestein, J. (2010). Compétences et catachrèses. De l'usage des ordinateurs en formation. *Education Permanente*, (184).
- Ravestein, J., & Ladage, C. (2015). Ordinateurs et Internet à l'école élémentaire française. *Education & didactique*, 8(3), 9–21.
- Ravestein, J., Ladage, C., & Johsua, S. (2007). Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques. *Revue française de pédagogie*, (158). Consulté à l'adresse <http://rfp.revues.org/pdf/495>
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, VIII(n°2), pp.187-198.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66(66), pp. 5-39.

- Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et société*, 3(n° 121 - 122), p. 189- 202.
- Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. *Actes de la JADT 2008*, 981–993.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (82). Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>
- Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (76). Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>
- Ria, L. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : Un dispositif expérimental de formation au fil de l'eau. Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève.
- Ribble, M. S., Bailey, G. D., & Ross, T. W. (2004). Digital citizenship. Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning & Leading with Technology*, 32(1), 6-11.
- Ribble, M., & Thonnard, K. (2014). *Citoyenneté numérique à l'école*. Editions Reynald Goulet.
- Rinaudo, J.-L., & Ohana, D. (2009). Entre aise et malaise : pratiques banales des enseignants autour d'Ordi35. In *Environnements numériques en milieu scolaire. Quels usages et quelles pratiques ?* (p. 71-82). Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Rinaudo, J.-L., & Poyet, F. (2009). *Environnements numériques en milieu scolaire quels usages et quelles pratiques ?*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.

- Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelles à l'autorité éducative de l'enseignant : des savoirs à construire entre représentation et action*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Education). Paris X, Paris.
- Roquet, P., & Wittorski, R. (2013a). La déprofessionnalisation : une idée neuve ? *Recherche et formation*, (72), 9-14.
- Roquet, P., & Wittorski, R. (2013b). Professionnalisation et déprofessionnalisation: des liens consubstantiels. *Recherche & formation*, (72), 71-88.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). Consulté à l'adresse <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/79>
- Saint-Luc, F. (2011). *De la confrontation coopérative interculturelle à l'autoformation coopérative : le cas des formateurs d'enseignants au sein du mouvement international de l'Ecole Moderne* (Doctorat en sciences de l'Education). Université d'Aix-Marseille I - Université de Provence, Lambesc.
- Salin, J. (2010). La vie scolaire en version numérique. *Les cahiers pédagogiques*, (485), 39-40.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Schumacher, J., Coen, P.-F., & Steiner, M. (2010). Les futurs enseignants et la créativité : quelles conceptions ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (11), 115-131.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Le Pommier.
- Simonian, S., & Eneau, J. (2009). Appropriation des TIC et professionnalisation par l'affordance : attribuer une fonction aux outils d'apprentissage. *Journal of distance education - Revue de l'éducation à distance*, 23(1), 1-18.

- Site du Conseil général des Bouches-du-Rhône - Livret don Ordina13. (2011). Consulté 31 octobre 2014, à l'adresse <https://www.cg13.fr/le-cg13-en-action/education/les-dispositifs/ordina-13/ordina13-bien-demarrer-sans-deraper/>
- Site du Conseil général des Bouches-du-Rhône. Ordina13 : bien démarrer sans déraper. (2011). Consulté 31 octobre 2014, à l'adresse <https://www.cg13.fr/le-cg13-en-action/education/les-dispositifs/ordina-13/ordina13-bien-demarrer-sans-deraper/>
- Strebelle, A., Depover, C., & Noël, B. (2002). Favoriser l'acquisition et le transfert de compétences à l'école., 5.
- Szoc, N. (2010). Le socle commun, outil pour le CPE? *Les cahiers pédagogiques*, (485), 33-34.
- Tardif, M. (2007). Conclusion. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (p. 171-179). Paris: De Boeck Université.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *Devenir enseignant aujourd'hui*. Québec: PUL.
- Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 1(88), 83-91. <http://doi.org/http://dx.doi.org.lama.univ-amu.fr/10.3917/commu.088.0083>
- Tisseron, S. (2012). Les nouvelles technologies de la communication et les nouveaux comportements des jeunes. Consulté 8 mai 2014, à l'adresse <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/conferences-en-ligne/detail-d-une-conference/?idRessource=1341&cHash=67723c1b7b>

- Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 962-976.
- Trébucq, S. (2012). Le « Balanced scorecard » comme outil normé de communication stratégique : une étude des problèmes organisationnels révélés par l'analyse textuelle (p. 183). Présenté à Communiquer dans un monde de normes. Consulté à l'adresse http://hal.univ-lille3.fr/file/index/docid/841339/filename/axe_1_colloque_cmn_trebucq.pdf
- Vaillant, S. (2012). Le Certificat Informatique et Internet : toute une expérience. *Questions Vives [En ligne]*, 7(17).
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.
- Viens, J. (2007). Intégration des savoirs d'expérience et de la recherche : l'incontournable systémique. In *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 155-172). Bruxelles: De Boeck.
- Villeneuve, Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et francophonie*, XLI(1), 30-44.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Voulgre, E. (2010). Espace numérique de travail en collège. Etude sur la formation continue des enseignants. *Distances et savoirs*, 8(4). Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info.lama.univ-amu.fr/revue-distances-et-savoirs-2010-4-page-585.htm>

- Voulgre, E. (2011, novembre 25). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants*. (Doctorat en sciences de l'Éducation). Université de Rouen, Rouen.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Walkowiak, C., & Blanquart, F. (2013). *Réussir l'école du socle: en faisant dialoguer et coopérer les disciplines*. Issy-les-Moulineaux: Esf Editeur.
- Wallet, J. (2010). Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. In *Apprendre avec les technologies*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.
<http://doi.org/10.3102/0091732X09349791>
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique: [apprentissage, sens et identité]*. Saint-Nicolas: Presses de l'Université Laval.
- Winykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?*. Paris: Presses universitaires de France.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2010). La professionnalisation: d'un objet social à un objet scientifique... In *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets* (p. 7-11). Toulouse: Presses universitaires du Mirail.

Wittorski, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation. *Education Permanente*, (188), 5-10.

Table des tableaux

Tableau 1 : Répartition par type de compétences dans les référentiels de 2010 et 2013	74
Tableau 2: Illustration de la démarche de projet liée à la formation au numérique responsable sur la base des travaux de (Blanc-Maximin & Eymard, 2013).....	95
Tableau 3: Tableau des dimensions de la professionnalisation établi par LIFE en 2008 dans Perrenoud (2010;p.123).....	108
Tableau 4 : Tableau récapitulatif des apprentissages composant le développement professionnel de l'enseignant du secondaire à partir des travaux de (Marcel, 2005, p. 600)	111
Tableau 5: Interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement d'après Lecomte (2004,p.63).....	124
Tableau 6: Quatre types de collectifs selon Choplin (2007 ; p.57)	125
Tableau 7 : Tableau de répartition des réponses par académie.....	159
Tableau 8: Tableau des classes de mots établissements A.....	211
Tableau 9 : Tableau des classes de mots établissements B.....	214
Tableau 10 : Tableau des classes de mots établissements C.....	217
Tableau 11 : Tableau des classes de mots établissements D.....	221
Tableau 12 : Tableau des classes de mots établissements E.....	225

Table des illustrations

Figure 1: Différents niveaux de l'organisation scolaire	91
Figure 2: Approche systémique liée au projet de formation au numérique responsable	92
Figure 3: Approche systémique complétée par la démarche de projet liée à la formation au numérique responsable.	96
Figure 4 : Processus de structuration de la coaction selon Corriveau et al,2010 p.96	98
Figure 5: Construit de la dynamique de coaction selon Corriveau et al., (2010, p. 101)	99
Figure 6: Modèle de l'activité d'Engeström	117
Figure 7: Modèle de l'activité d'Engeström- Etude du triangle Sujet-Règles - Communauté	118
Figure 8: Modèle de l'activité d'Engeström- Etude du triangle Sujet-Communauté - Division du travail	119
Figure 9 : Cycle de développement professionnel des enseignants de Huberman (1995, p. 202) in Daele (2013, p. 33).....	120
Figure 10 : Modèle de développement professionnel d'un enseignant au sein d'une communauté à partir des travaux de Daele (2013, p. 39).....	121
Figure 11: Relation entre la pratique réflexive et les interactions verbales sous une approche Vygostkienne proposée par Collin et Karsenti,(2011, p. 576).....	139
Figure 12 : Modèle conceptuel de la démarche méthodologique	150
Figure 13 : Schéma explicatif du questionnement de la volonté d'engagement dans la formation au numérique responsable.	173
Figure 14: Modélisation du développement de la démarche collective	185
Figure 15 : Définition de la nomenclature des participants	202
Figure 16 : Focus sur un élément de l'analyse de similitude de l'établissement A	212
Figure 17 : Focus sur un élément de l'analyse de similitude de l'établissement B	215
Figure 18 : Focus de centre du nuage de mots de l'établissement D	219
Figure 19 : Focus sur le nuage des réseaux sociaux dans le graphe de similitude de l'établissement D	222
Figure 20 : Focus sur le terme "élève" dans le graphe de similitude de l'établissement E.....	227

Figure 21 : Focus sur le nuage des réseaux sociaux dans le graphe de similitude de l'établissement E228

Index des auteurs

- Abernot, 13, 61, 94, 139, 150, 187
Agostinelli, 179
Ailincal, 14
Allègre, 16
Almudever, 123
Altet, 106, 110, 121, 129, 136, 196, 230
Anselm, 59
Anzieu, 228
Apollon, 88
Archambault, 17
Argyris, 102
Arpin, 96
Audigier, 39, 62, 64
Audran, 77, 78, 92, 119, 121, 129, 230, 231
Bandura, 123, 125, 126, 137, 139, 140, 141, 144
Barbier, 106
Bardin, 207
Baron, 14, 17, 44, 85, 177
Barrère, 14, 61, 67, 68, 69, 70, 100, 104, 180, 186, 188, 203, 232, 238
Barroso, 21
Bart, 39, 63
Barthélémy, 49
Beckingham, 132
Bélisle, 169
Bernard, 14
Bertrand, 18, 58, 66, 70, 81
Bevort, 13
Bigot, 12
Blanc, 88, 95
Blanchard-Laville, 196
Blanc-Maximin, 95
Blanquart, 18, 39, 42
Boissinot, 61
Bonami, 92, 94, 98, 100, 103, 116, 187
Bonneau, 29
Bourbao, 87, 196
Bourgeois, 131, 234
Boutigny, 232
Boutte, 86, 87, 102, 131, 132
Boyer, 94, 98
Bréda, 13
Brillaud, 20, 61
Brisard, 186
Brousseau, 124
Bru, 196, 239
Bruillard, 44, 77, 85, 177
Bruner, 137
Butler, 132
Cadet, 49
Canan Gurgoren, 64
Capra, 96
Carré, 126
Catheline, 48
Cattonar, 144
Causse, 49
Cerisier, 46
Chaix, 106
Charbonnier, 126
Charlier, 103, 112, 114, 122, 127, 129, 137
Charly, 48
Chatel, 23
Chevallard, 124
Choplin, 106, 125, 128
Clot, 111, 119, 128, 201
Coburn, 103
Coen, 92, 97, 131, 149, 169
Collet, 59
Collin, 13, 138, 139, 149, 167, 169, 239
Colombani, 29
Corriveau, 89, 94, 98, 99
Cros, 61
Croutte, 12
Daele, 77, 78, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 142, 230
Daguet, 58, 77, 78
Dauphin, 14
Day, 122
Deaney, 170
Déjean, 203, 205
Delahaye, 17, 47
Demailly, 106
Depover, 87
Desbiens, 110
Desrosiers, 122

Devauchelle, 46, 80, 81, 89, 101
 DGESCO, 18, 33, 38
 Dioni, 169
 Donnat, 12
 Donnay, 112, 114, 122, 127, 129, 137
 Drot-Delange, 44, 65, 167
 Dubar, 128
 Dubet, 16
 Ducros, 67, 68, 69, 70
 Dulot, 29, 30
 Dumay, 93, 100, 103
 Dupriez, 93, 100, 103, 178, 228
 Durat, 103
 Eneau, 151
 Engeström, 116, 117, 118, 119, 146, 233
 Ertmer, 166
 Etienne, 125, 196
 Eymard, 88, 95, 150, 151, 168
 Fablet, 196
 Féraut, 81, 101
 Fernandez G., 65, 104, 178, 203
 Fernandez N., 94, 98
 Feyfant, 97, 104, 105, 121
 Fluckiger, 14, 39, 44, 63
 Forestier, 29
 Fourgous, 21, 22, 26, 27, 28, 29
 Fullan, 122
 Galand, 142
 Garant, 68, 92, 94, 97, 100, 116, 187
 Garcia, 103, 109, 125, 129
 Garnier, 206
 Gasparini, 31, 50
 Gather-Thurler, 69, 70, 103, 111
 Genevois, 78
 Germier, 188
 Gervais, 122
 Goffman, 140
 Grawitz, 150, 151, 162
 Grenon, 110
 Guérin-Pace, 206
 Guilbert, 106, 122, 129
 Hamon, 14, 177, 207
 Hargreaves, 122
 Hazard, 39, 40, 44, 50
 Hennessy, 170
 Henri, 239
 Herbeuval, 31, 50, 51
 Horard, 66
 Houchot, 41
 Huberman, 97, 112, 120
 Hugon, 25
 Iannone, 51
 Isman, 64
 Jacquet-Francillon, 14
 Jarvis-Selinger, 132
 Johsua, 65
 Jonnaert, 38, 39, 40, 43, 86, 170, 187
 Karsenti, 13, 77, 105, 113, 128, 133, 138, 139, 149, 167, 169, 173, 231, 239
 Khaneboubi, 56, 200
 Kherroubi, 128
 Konidari, 61, 94, 187
 Lacombed, 64
 Ladage, 65, 166, 167, 168, 169, 173
 Lahire, 37, 64, 126, 137, 147
 Lamotte, 50
 Lanaris, 96, 105, 116
 Langevin, 16
 Larose, 110
 Lauscher, 132
 Le Boterf, 95
 Le Douarin, 167
 Le Moigne, 82, 102
 Lebeaume, 94, 219
 Lecomte, 123, 124, 140, 141
 Lenoir, 110
 Leontiev, 116
 Lessard, 70, 95, 97, 112, 122, 128
 Letor, 68, 89, 92, 94, 100, 116, 187, 228, 230
 Loisy, 19, 72
 Malek, 92
 Malet, 186
 Mallet, 85, 88, 95, 99, 101, 102, 131, 182, 197
 Marcel, 86, 88, 89, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 115, 116, 122, 123, 125, 126, 127, 129, 131, 134, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 186, 198, 203, 231, 233, 234
 Marchand, 205, 207
 Maroy, 144
 Martin, 228
 Matringe, 66
 Matuchniak, 13, 15
 Maubant, 189
 Mauger, 162
 Meirieu, 16
 Mercklé, 12, 13, 15
 Mérini, 115, 179, 183, 187

Metton, 13
 Metzger, 59, 66, 70, 81
 Micheau, 12
 Mohib, 103
 Monceau, 90, 100, 109, 115, 124, 131, 230
 Moncet, 150, 151, 168
 Mons, 29
 Morin, 91, 102, 104, 197
 Murillo, 123, 127, 141, 198, 233, 234
 Narvor, 59
 Netto, 72
 Nizet, 131, 234
 Noël, 87
 Nolin, 122
 Obin, 61
 Octobre, 12, 13, 15
 Ohana, 58
 Ottenbreit-Leftwich, 166
 Pagoni, 49, 64
 Papi, 14, 39, 72
 Paquay, 125
 Peillon, 31, 32
 Pelletier, 69, 70
 Peraya, 103
 Perisset Bagnoud, 89
 Perrenoud, 95, 97, 102, 107, 108, 109, 125, 135, 143, 197
 Peugeot, 12
 Picques, 196
 Piot, 187, 198
 Platteaux, 46
 Pouzard, 17
 Poyet, 56, 78
 Progin Romanato, 69, 70
 Puimatto, 79
 Rabardel, 77
 Ratinaud, 203, 205, 207
 Raulin, 38, 81, 86, 89, 101, 104
 Ravestein, 37, 40, 65, 150, 151, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 173
 Reinert, 205, 207
 Reverdy, 69
 Rey, 38
 Ria, 97
 Ribble, 63, 64
 Rinaudo, 56
 Robbes, 178
 Robine, 41
 Roche, 49
 Roquet, 106, 123, 136, 143
 Rovai, 134
 Saint-Luc, 125
 Salin, 48
 Savoie-Zajc, 89, 96, 105, 116
 Schön, 102, 106, 112
 Schumacher, 149, 169
 Serres, 13
 Simonian, 77, 151
 Steiner, 149
 Strebelle, 87
 Striganuk, 94, 98
 Szoc, 49
 Tardif, 65, 70, 95, 97, 112, 122, 128
 Terepa, 59
 Thin, 64
 Tisseron, 13, 25
 Tondeur, 167
 Trébucq, 207
 Tutiaux-Guillon, 64
 Vaillant, 32
 Valcke, 167
 van Braak, 167
 Vanlede, 142
 Vermersch, 156
 Viens, 85, 91
 Villeneuve, 169, 190
 Vincent, 31, 32, 55, 64
 Voulgre, 77, 79, 93
 Vygotski, 116, 128, 137, 138
 Walkowiak, 18, 39, 42
 Wallet, 77, 79, 89, 93
 Wallon, 16
 Warschauer, 13, 15
 Wenger, 78, 114, 127, 128, 188, 230
 Winnykamen, 137, 140
 Wittorski, 86, 87, 104, 105, 111, 113, 115, 123, 130, 136, 143

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	6
PREMIÈRE PARTIE.....	10
La formation au numérique responsable comme logique collective	10
1. Préambule : le développement des usages numériques et les pratiques adolescents.....	12
2. Le numérique responsable, un outil pour dépasser la logique des « plans » d'actions.....	15
3. La formation au numérique responsable dans les programmes disciplinaires et les plans nationaux.	21
3.1. La période 2010-2012 :	21
3.2. Faire entrer l'Ecole dans l'ère du numérique	29
3.3. Des ressources pour accompagner et développer les pratiques enseignantes autour de la formation au numérique responsable ...	34
3.4. Définition retenue	37
3.5. Ressources institutionnelles	37
4. Le socle commun de compétences, de connaissance et de culture	38
4.1. Présentation des objectifs du socle commun des connaissances, des compétences et de culture.	39
4.2. Les différentes compétences.....	41
5. Des programmes disciplinaires et des projets de service.....	43
5.1. La place accordée au numérique responsable dans les programmes	43
5.2. Des centres de documentation et d'information (C.D.I.) aux centres de connaissance et de culture (3C).....	45
5.3. Le service de la « Vie scolaire »	47
6. La certification en fin de scolarité obligatoire.....	50
7. Synthèse : la place du numérique responsable au travers des prescriptions institutionnelles et dans les pratiques enseignantes.	54
8. Les éléments de politique générale au sein des collectivités territoriales.....	55
9. L'établissement scolaire	60
9.1. Les éléments de pilotage. Autonomie de l'établissement	60
9.2. La place des « éducations à »	62
9.3. La formation au numérique responsable dans les instances de concertation.....	66

9.4.	Le rôle des chefs d'établissement face à l'autonomie et l'engagement du pilotage des projets.	67
9.5.	Emergence de nouvelles fonctions et nouvelles instances.....	70
9.6.	Le référentiel professionnel des enseignants, des professeurs documentalistes et des conseillers principaux d'éducation.	71
9.7.	Le développement des outils numériques professionnels.....	74
9.7.1.	Des compétences numériques professionnelles en constante augmentation.....	75
9.7.2.	Les usages numériques dans les pratiques enseignantes	76
9.8.	Développement des Espaces Numériques de Travail	77
10.	Les dispositifs de formation des enseignants.....	79
10.1.	La formation initiale des enseignants.	79
10.2.	Les différents dispositifs de formation continue autour du numérique	80
10.3.	Les formations institutionnelles	80
10.4.	Les formations internes aux établissements.....	81
11.	Synthèse de la problématique pratique liée aux établissements et aux formateurs	82
DEUXIÈME PARTIE.....		83
La professionnalisation des enseignants au travers de la formation au numérique responsable.....		83
	Introduction de la problématique théorique	84
1.	Une approche systémique pour favoriser l'organisation apprenante	85
1.1.	Les éléments de la compétence	86
1.2.	Le niveau institutionnel	89
1.3.	Présentation de la démarche systémique.....	91
1.4.	Une démarche participative qui tend vers une organisation apprenante	102
2.	Le développement professionnel des enseignants.....	105
2.1.	Théorie de l'activité en communauté selon Engeström	116
2.2.	La professionnalisation des enseignants et le contexte d'exercice	121
2.3.	Notion de communauté et d'espace social construit.....	124
2.4.	Professionnalisation au travers des échanges de pratiques.....	128
2.5.	La professionnalisation et les théories de l'apprentissage.....	135
3.	La déprofessionnalisation	143
4.	Synthèse de la partie théorique.....	146
5.	Hypothèse de recherche	147

TROISIÈME PARTIE.....	148
Méthodologie de recherche.....	148
Introduction de la partie méthodologique.	149
1. Rappel de l'hypothèse de recherche :	150
2. Méthodologie du travail de recherche.....	150
3. Méthodologie de recherche n°1 : questionnaire en ligne sur les usages numériques.....	152
3.1. Présentation du questionnaire et objectifs.....	152
3.2. Définition du terrain d'enquête :	153
3.3. Elaboration et traitement du questionnaire	153
3.3.1. Préparation du questionnaire	153
3.3.2. La phase de test du questionnaire	154
3.3.3. Composition du questionnaire	154
3.3.4. Modalité de recueil des données.....	156
3.3.5. Les données obtenues dites « brutes » et la phase de nettoyage.....	159
3.3.6. Les données obtenues après nettoyage.....	160
3.3.7. Synthèse par type de variables.	161
3.3.8. Exploitation des données	161
Caractérisation de l'échantillon spontané obtenu.	162
Usages numériques.....	166
Ressource pédagogique.....	168
Les supports numériques employés.....	168
Les motivations à mettre en œuvre pour utiliser les ressources numériques.....	170
Activités pédagogiques.....	171
L'éducation à la citoyenneté en lien avec les matériels.	172
Responsabilité des Usages Numériques (RUN).....	174
Evaluation et productions des élèves.	176
Apports aux élèves.....	176
Dimensions collective, collaborative et coopérative.....	177
Variable Etablissement.....	177
Les différents effets de la formation aux usages numériques.....	178
Attitudes communes et règles collectives.....	178
Le projet TICE au collège.	179
Concrétisation du projet de formation au numérique responsable.....	180

La formation au numérique et les différentes disciplines	181
Vie de l'établissement – Vie scolaire – Collectif d'enseignants ...	182
La dimension collaborative autour des séances numériques :	186
Préparations collectives.....	187
Les observations réciproques aux cours	187
Echange de pratiques :.....	188
Plan de formation :	190
Formation interne	191
Participation au PAF (Plan Académique de Formation)	191
4. Synthèse des éléments issus du questionnaire.....	193
5. Méthodologie de recherche n°2 : observations de séances de régulation.....	196
5.1. Introduction de la seconde partie de méthodologie	196
5.2. Objectifs méthodologiques	198
5.3. Démarche méthodologique	199
5.3.1. Modalités et précautions.....	199
5.3.2. Organisation pratique	201
Présentation du terrain d'enquête.	201
Déroulement des séances d'observation.....	202
Création d'un outil de suivi des échanges et mesure des temps de parole	205
Objectif et unité de mesure.....	205
Synthèse générale des observations de pratiques	205
Analyse des résultats obtenus.....	206
Analyse textuelle du corpus retranscrit.....	206
Choix du logiciel de traitement des données textuelles	206
Préparation et formatage du corpus	207
Discussion des résultats obtenus	207
Etablissement A	208
Etablissement B	212
Etablissement C	215
Etablissement D	219
Etablissement E	223
Place du binôme animation-direction.....	228
Place spécifique des référents numériques.....	230
Place des personnes ressources techniques.	230

5.4.	Conclusions issues des séances en établissement.....	231
6.	Synthèse des éléments issus de l'observation des séances en établissement	236
QUATRIÈME PARTIE.....		237
Conclusions et perspectives		237
1.	Conclusions relatives à l'hypothèse de recherche.....	238
1.1.	Les apports de la recherche	238
1.2.	Généralisation des conclusions.....	240
2.	Et si nous évoquions les limites du travail... ..	241
2.1.	La posture du chercheur.....	241
2.2.	Les limites de la recherche	242
3.	Perspectives	242
Listes des textes officiels cités		245
Bibliographie		249
Table des tableaux		286
Table des illustrations.....		287
Index des auteurs		289
Table des matières		292

Résumé :

Depuis quelques années, les usages numériques se sont significativement développés au sein des pratiques sociales. Leur maîtrise s'inscrit comme un objectif de formation dans le parcours des collégiens français. Cette recherche propose un support de réflexion sur l'engagement des enseignants de collège dans le projet de formation au numérique responsable ainsi que sur la dimension collective qui en découle et participe à leur développement professionnel. La double analyse proposée permet de disposer d'éléments déclaratifs significatifs en ce qui concerne les actions menées, les caractéristiques disciplinaires et les diversités de fonctionnement en établissement. Ces éléments sont complétés par une observation des collectifs d'enseignants dans le cadre d'échange de pratiques. Notre travail tente de mettre en évidence l'apport du travail collectif dans le développement professionnel des enseignants, constate la diversité de ressources en établissement et fait ressortir la nécessité de pilotage de ces types de projets par des cadres formés et sensibilisés au sujet

Mots-clés : Numérique responsable, citoyenneté numérique, développement professionnel, dimension collective, enseignants de collège.

Abstract:

For several years, the uses of the new digital technologies have grown up in the social practice. Their command appears as an aim to train the French students' career. This search proposes both an aid to think of the secondary school teachers' commitment in the project to attend a session course on the digital technology and also on the public dimension which follows on from and which participates in their professional development. The double analysis that is proposed allows to get declarative and meaningful elements in relation to the actions which are carried out, some specific features linked to the subjects and the variety of ways to run schools. These elements are completed by an observation of groups of teachers communicating about their practice. Our report tries to focus the advantages of the work in groups in the teachers' professional development and it shows the diversity of resources in schools. It emphasizes that these types of projects have to be guided by well-trained managers who are conscious of the different issues.

Key-words: responsible use of digital technologies, digital citizenship, professional development, collective dimension.



Thèse

pour obtenir le grade de
Docteur d'Aix-Marseille Université
Ecole doctorale : Cognition, langage, éducation E456
Spécialité : Sciences de l'Education

présentée et soutenue publiquement par
Gilles FERNANDEZ
le jeudi 24 septembre 2015

Le développement professionnel des enseignants par le travail collectif.

Une approche du projet de formation au numérique responsable en collège.

Volume 2 / 2 : Annexes

Sous la direction de
Jean RAVESTEIN – Professeur des universités
Jean-Louis BOUTTE – Maître de conférences

JURY

M. Jacques AUDRAN – Professeur des universités – Rapporteur
M. Jean-Louis BOUTTE – Maître de conférences
M. Jean-François MARCEL – Professeur des universités – Rapporteur
M. Jean RAVESTEIN – Professeur des universités
M. Pascal ROQUET – Professeur des universités -Président

Table des annexes

Annexe 1 : Autorisations de recherche.....	7
Annexe 2 : Questionnaire imprimé.....	9
Annexe 3 : Récapitulatif des types de variables par partie.....	35
Annexe 4: Effectifs totaux des accès, abandons immédiats et en cours de saisie. ...	35
Annexe 5 : Suivi de fréquentation sur 6 semaines.....	36
Annexe 6: Effectifs cumulés croissants de fréquentation et d'enregistrement.....	37
Annexe 7 : Répartition académique des répondants.....	38
Annexe 8 : Détail de la documentation des variables et des observations.....	38
Annexe 9 : Documentation des variables.....	39
Annexe 10 : Documentation des observations.....	39
Annexe 11 : Répartition des genres.....	39
Annexe 12 : Répartition des classes d'âge.....	39
Annexe 13 : Tableau disciplines des répondants, complément de l'.....	40
Annexe 14 : Représentation graphique de la répartition disciplinaire.....	40
Annexe 15 : Répartition de la variable genre par tranche d'âge.....	41
Annexe 16: Croisement des variables genre et discipline enseignée.....	41
Annexe 17 : Anciennetés et parcours professionnels.....	42
Annexe 18 : Dispositifs déjà fréquentés.....	42
Annexe 19 : Répartition des effectifs d'établissement des répondants.....	42
Annexe 20 : Répartition des catégories socio-professionnelles des établissements...	43
Annexe 21 : Dispositifs spécifiques et localisation des établissements.....	43
Annexe 22 : Fonctions particulières exercées.....	43
Annexe 23 : Taux d'exercice d'une fonction TICE.....	44
Annexe 24 : Taux de participation au comité TICE établissement.....	44
Annexe 25: Typologie des établissements.....	44
Annexe 26 : Croisement de la variable "Age" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE".....	45
Annexe 27 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE".....	46
Annexe 28 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE" 1/2.....	47
Annexe 29 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE" 2/2.....	48
Annexe 30 : Croisement de la variable "Evaluation de la maîtrise professionnelle " avec la variable "Comment évaluez-vous votre degré de maîtrise personnel".....	49
Annexe 31 : Evaluation des usages numériques personnels.....	49
Annexe 32 : Ressources numériques utilisées par les enseignants à titre personnel	49
Annexe 33 : Evaluation des usages numériques professionnels.....	50
Annexe 34 : Intégration du numérique à l'activité pédagogique.....	50
Annexe 35 : Croisement de la variable "Evaluation de la fréquence d'intégration du numérique" avec la variable "Evaluation de la maîtrise professionnelle du numérique".....	51
Annexe 36 : Croisement de la variable disciplinaire avec la variable "Fréquence d'intégration numérique à l'activité".....	52
Annexe 37: Ressources numériques utilisées dans l'enseignement.....	52

Annexe 38: Supports de travail utilisés dans les séances	53
Annexe 39 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Resources utilisées pour enseigner"	55
Annexe 40: Les motivations à participer au numérique responsable	56
Annexe 41 : Représentation des motivations déclarées d'engagement aux usages du numérique par ordre de priorité	57
Annexe 42: Motivations déclarées aux usages du numérique.....	58
Annexe 43: Apport du numérique sur différents types de pratiques.	59
Annexe 44: Apport du numérique responsable sur les dispositifs spécifiques	60
Annexe 45: Participation à l'éducation au numérique responsable	61
Annexe 46 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Participations aux actions formation citoyennes".....	61
Annexe 47 : Croisement de la variable « discipline » avec la variable « Participations aux actions formation citoyennes »	62
Annexe 48 : Croisement de la variable "Age" avec la variable « Participations aux actions formation citoyennes »	63
Annexe 49: Volonté de participer à l'éducation au numérique responsable	64
Annexe 50: Partenaires souhaités en cas d'implication dans la formation au numérique responsable.....	64
Annexe 51 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Aimeriez-vous pouvoir le faire?".....	65
Annexe 52 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Impact du numérique sur l'enseignement"	66
Annexe 53: Impact de la formation aux usages de matériels numériques sur l'enseignement.	66
Annexe 54 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable " Impact du numérique sur l'enseignement "	67
Annexe 55 : Croisement de la variable "Age" avec la variable "Impact du numérique sur l'enseignement "	68
Annexe 56: Croisement de la variable « Typologie des établissements » et de la variable « Intégration de la formation aux usages dans l'enseignement »	69
Annexe 57 : Connaissance des exigences comportementales des collègues	70
Annexe 58 : Prise en considération des exigences comportementales des collègues	70
Annexe 59 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Intégration des exigences comportementales des collègues dans ses propres pratiques".....	71
Annexe 60 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Intégration des exigences comportementales des collègues dans ses propres pratiques ".....	72
Annexe 61 : Croisement de la variable "Fonctions occupées" avec la variable " Intégration des exigences comportementales des collègues dans ses propres pratiques "	73
Annexe 62 : Types de productions des élèves	74
Annexe 63: Types d'évaluation proposée.....	74
Annexe 64: Différentes validations proposées	75
Annexe 65: Apports spécifiques des séances numériques pour les élèves	75
Annexe 66: Intégration des usages numériques au règlement intérieur.....	75
Annexe 67: Impact de la formation au numérique sur le quotidien des collègues.	76
Annexe 68: Définition d'attitudes communes au sein des équipes pédagogiques. ..	76
Annexe 69: Participation aux règles communes définies	76
Annexe 70: Définition de règles communes au sein de l'établissement.	77

Annexe 71: Implication dans l'élaboration des règles communes	77
Annexe 72: Mise en œuvre des règles communes	77
<i>Annexe 73 : Croisement de la variable disciplinaire avec la variable d'application des règles communes</i>	78
Annexe 74 : Participation des répondants au comité TICE si celui-ci existe	79
Annexe 75: Présence d'un projet TICE dans l'établissement	79
Annexe 76: Motivation de la formation à un usage responsable du numérique	80
Annexe 77: Enonciation de la formation citoyenne liée au numérique comme objectif de formation	80
Annexe 78 : Dispositifs permettant la formation au numérique responsable	81
Annexe 79: Sentiment de rattachement de la formation au numérique associée à une discipline spécifiquement	81
Annexe 80: Liens entre formation au numérique responsable et la vie del'établissement.....	82
Annexe 81: Croisements de la variable genre avec le lien aux autres événements..	82
Annexe 82: Croisement de la variable disciplinaire avec la question "Faites-vous un lien avec d'autres événements"	83
Annexe 83 : Croisement de la variable "Age" avec la variable "Lien avec d'autres événements"	84
Annexe 84: Lien entre la formation au numérique responsable et les autres disciplines.....	84
Annexe 85: Croisement de la variable d'âge avec le lien fait aux autres disciplines	85
Annexe 86: Croisement des variables "Discipline" et "liens avec d'autres disciplines"	86
Annexe 87: Croisement des variables "Âge" et "Liens avec d'autres disciplines"	87
Annexe 88: Montrez-vous vos séances numériques ?	87
Annexe 89: Certains collègues vous ont-ils montré leur cours ou séances ?	88
Annexe 90: Préparation collective de séances numériques	88
Annexe 91: Accueil d'un collègue.....	89
Annexe 92: Visite lors d'une séance d'un collègue	89
Annexe 93 : Effet induit par l'échange de pratiques	90
Annexe 94: Croisement des variables « genre » et « diffusion d'une dynamique dans l'équipe par les échanges de pratiques »	90
Annexe 95: Croisement de la variable disciplinaire et de la conception de la dynamique créée dans l'équipe.....	91
Annexe 96: Croisement des variables « âge » et « diffusion d'une dynamique dans l'équipe par les échanges de pratiques »	92
Annexe 97: Croisement des variables de genre et diffusion de « trucs et astuces qui marchent » par les échanges de pratiques "	92
Annexe 98: Croisement des variables disciplinaire et diffusion de « trucs et astuces qui marchent » par les échanges de pratiques "	93
Annexe 99 : Croisement de la variable d'âge et la diffusion de « trucs et astuces qui marchent » par les échanges de pratiques	94
Annexe 100: Croisement des variables genre et diffusion de formation en interne par les échanges de pratiques.....	94
Annexe 101: Croisement de la variable disciplinaire et diffusion de formation en interne par les échanges de pratiques	95
Annexe 102: Croisement des variables d'âge et diffusion de formation en interne par les échanges de pratiques.....	96

Annexe 103: Croisement des variables "genre" et "participation aux actions de formation interne"	96
Annexe 104: Croisement des variables "discipline" et "participation aux actions de formation interne"	97
Annexe 105: Croisement des variables "âge" et "participation aux actions de formation interne"	97
Annexe 106: Croisement des variables "genre" et "participation au P.A.F."	97
Annexe 107 : Croisement des variables "discipline" et "participation au P.A.F."	98
Annexe 108 : Croisement des variables d'âge et "participation au P.A.F."	99
Annexe 109 : Enregistrement audio des séances d'échanges de pratiques- CD joint et fichier audio	100
Annexe 110 : Retranscription des séances d'échange de pratiques	100
Annexe 111 : Tableau de suivi des prises de paroles au cours des séances.....	161
Annexe 112 : Nuage de mots de l'établissement A	191
Annexe 113: Graphe de position des classes établissement A	192
Annexe 114 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etablissement A	193
Annexe 115 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement A	194
Annexe 116 : Analyse des similitudes établissement A.....	195
Annexe 117 : Nuage de mots établissement B.....	196
Annexe 118: Graphe de position des classes établissement B	197
Annexe 119 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etablissement B	198
Annexe 120 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement B	199
Annexe 121 : Analyse des similitudes établissement B.....	200
Annexe 122 : Nuage de mots établissement C	201
Annexe 123: Graphe de position des classes établissement C.....	202
Annexe 124: Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etablissement C	203
Annexe 125 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement C	204
Annexe 126 : Analyse des similitudes établissement C	205
Annexe 127 : Nuage de mots établissement D	206
Annexe 128: Graphe de position des classes établissement D.....	207
Annexe 129 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etablissement D	208
Annexe 130 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement D	209
Annexe 131 : Analyse des similitudes établissement D	210
Annexe 132 : Nuage de mots établissement E.....	211
Annexe 133 :: Graphe de position des classes établissement E.....	212
Annexe 134 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etablissement E	213
Annexe 135 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement E	214
Annexe 136 : Analyse des similitudes établissement E.....	215
Annexe 137 : Tableau récapitulatif des séances observées et caractéristiques des établissements	216
Annexe 138: Tableau des participants	217

Annexe 139 : Tableau récapitulatif des séances par participants et par établissement	218
Annexe 140: Tableau de comparaison de l'activité des binômes Animation- Direction	219
Annexe 141: Tableau comparatif de l'activité des référents numériques.....	220
Annexe 142: Suivi des temps de parole Etablissement A	221
Annexe 143: Suivi des prises de parole Etablissement A	221
Annexe 144: Suivi des temps de paroles pour l'établissement B	221
Annexe 145: Suivi des prises de parole pour l'établissement B	221
Annexe 146: Suivi des temps de parole pour l'établissement C.....	221
Annexe 147 : Suivi des prises de parole pour l'établissement C	221
Annexe 148: Suivi des temps de parole pour l'établissement D.....	222
Annexe 149: Suivi des prises de parole pour l'établissement D	222
Annexe 150: Suivi des temps de parole pour l'établissement E	222
Annexe 151 : Suivi des prises de parole pour l'établissement E	222
Annexe 152: Répartition des temps de parole par établissement	223
Annexe 153: Répartition des nombres d'intervention par établissement.....	224
Annexe 154: Récapitulatif des données textuelles	225

BROUILLON

Annexe 1 : Autorisations de recherche



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA VIE ASSOCIATIVE



Bordereau d'envoi

Marseille, le 1^{er} février 2012

Monsieur le Principal – Collège Olympe de Gouges

Secrétariat Général

Référence

Plan de Cuges

Dossier suivi par

nombre de pages 1 + 1

Téléphone

04 91 99 68 37

Fax

04 91 99 68 98

Mél.

ce.ia13@ac-aix-marseille.fr

28-34 boulevard
Charles Nédelec
13231 Marseille
cedex 1

Documents	Nombre	Observations
Suite à votre demande concernant vos travaux de recherche – thèse Doctorat en Sciences de l'Éducation -	1	<i>Accord sous réserve que les recherches conduites dans le collège Olympe de Gouges soient opérées par un étudiant ou enseignant-chercheur habilité, extérieurs à l'établissement</i>

Pour l'Inspecteur d'Académie,
L'Inspecteur d'Académie adjoint,



Daniel PASSAT



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE



Direction
des services
départementaux
de l'éducation nationale
des Bouches-du-Rhône

Cabinet

Référence
MP/HHM
2013-01-17-2934
Dossier suivi par
Michèle PÉTRIS
Téléphone
04 91 99 66 41
Fax
04 91 99 68 98
Mél.
ce.ia13@ac-aix-marseille.fr

28-34 boulevard
Charles Nédelec
13231 Marseille
cedex 1



Le directeur académique
des Services de l'éducation nationale
des Bouches du Rhône

à

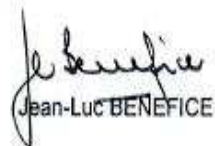
Monsieur Gilles FERNANDEZ
Principal du collège Olympe de Gouges
13380 Plan de Cuques

Marseille, le 17 janvier 2013

Objet : demande de modification de méthodologie de travaux de recherche - extension du terrain d'étude.

En réponse à votre demande du 17 décembre 2012, j'ai l'honneur de vous faire connaître que je donne mon accord quant à l'extension de votre terrain de recherche à trois établissements supplémentaires hors Marseille.

Aux termes de votre travail de recherche, vous voudrez bien me faire parvenir une synthèse de vos résultats et de vos analyses.


Jean-Luc BENEFIGE

Annexe 2 : Questionnaire imprimé.

La forme imprimée du questionnaire ne permet pas d'avoir les options d'affichage conditionnel pour certaines questions.



Madame, Monsieur,

nous vous remercions de votre participation à cette enquête sur les usages de matériels numériques et sur la formation au numérique en établissement scolaire. Toutes vos réponses et les données, que vous nous transmettez, sont strictement confidentielles et utilisées à des fins de recherche fondamentale anonymée.

Ce questionnaire vous prendra approximativement une dizaine de minutes.

Vous

1. Genre

2. Discipline enseignée

- Arts Plastiques
- Conseiller Principal d'éducation
- Documentaliste
- Education Musicale
- Education Physique
- Enseignement religieux catholique
- Enseignant spécialisé
- Histoire-Géographie et Education Civique
- Langues vivantes
- Lettres
- Mathématiques
- PLP en SEGPA
- Sciences Physiques
- Science de la Vie et de la Terre
- Technologie
- Test de direction
- Autre, précisez...

Autre, précisez...

4. A quelle classe d'âge appartenez-vous?

12-14. Éléments de carrière:

12. Quelle est votre ancienneté dans l'éducation nationale ?
(Valeur en années entières)

13. Quelle est votre ancienneté dans le poste actuel (En
comptant l'année en cours) ?

14. Combien de poste avez-vous occupés (y compris le poste
actuel) ?

15. Quels sont les dispositifs que vous avez déjà fréquentés ? (Plusieurs réponses possibles)

Zone d'Education Prioritaire

Réseau d'Education Prioritaire

Réseau Ambition Réussite

A Prévention Violence

Dispositif Eclair

Etablissement Sensible

Autre, précisez...

Autre, précisez...

17. Assurez-vous des fonctions particulières? (Plusieurs réponses possibles)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Professeur principal | <input type="checkbox"/> Référent TICE de votre discipline |
| <input type="checkbox"/> Coordonnateur de discipline | <input type="checkbox"/> Co Tice |
| <input type="checkbox"/> Représentant des personnels | <input type="checkbox"/> Autre, précisez... |
| <input type="checkbox"/> Chargé de mission d'inspection | |

Autre, précisez...

Votre collège

5. Combien d'élèves fréquentent votre établissement?

6. Le public accueilli dans votre collège est considéré comme:

7-10. Dans quel type d'établissement êtes-vous affecté(e) ?

	Oui	Non
7. Votre collège est-il dans le dispositif éclair?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Votre collège est-il classé sensible ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Votre établissement est-il situé en zone rurale ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Votre établissement est-il situé en centre ville ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Votre collège se trouve dans quelle académie?

BIBLIOTHÈQUE

Le numérique et vous ?

19. Comment évaluez-vous votre degré de maîtrise des ressources numériques à titre personnel ?

20. Quelles ressources numériques utilisez-vous à titre personnel ? (Plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Je n'utilise pas les ressources numériques | <input type="checkbox"/> Blog |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Chat, messagerie instantanée (MSN, Skype, etc...) |
| <input type="checkbox"/> Réseaux sociaux (de type Facebook, twitter, etc...) | <input type="checkbox"/> Autres |
| <input type="checkbox"/> Email et messagerie électronique | |

Autres



e

22. Comment évaluez-vous votre degré de maîtrise des ressources numériques à titre professionnel ?

23. Comment évaluez-vous votre fréquence d'intégration des ressources numériques à votre activité pédagogique ?

Jamais

Occasionnellement

Assez souvent

Très souvent



Projet de formation citoyenne en établissement:

24. Faites-vous des actions de formation d'éducation à la citoyenneté en ce qui concerne l'utilisation de matériels numériques (téléphones portables, mp3 ou autres baladeurs, photos et vidéos) au sein de votre établissement ?

Oui

Non

25. Aimeriez-vous pouvoir le faire?

oui

non

26. Avec quel type de partenaire ? (Plusieurs réponses possibles)

Tout seul

Interne: enseignant

Interne: CPE

Interne: professeur documentaliste

Interne: infirmière

Interne: assistante sociale

Externe: association

Externe: enseignants hors établissement

Autre, précisez...

Autre, précisez...

28. Utilisez-vous l'heure de vie de classe pour effectuer la formation à la citoyenneté des élèves ?

- Oui Non

29. Si vous le faites en vie de classe, vous intervenez: (Plusieurs réponses possibles)

- Seul En groupe de formateurs
 Avec un collègue

30. Le règlement intérieur de votre établissement aborde-t-il la problématique des usages de matériels numériques (téléphones portables, MP3 ou autres baladeurs, etc...) ?

- Oui Non Je ne sais pas

31. Dans votre établissement et entre les membres de l'équipe pédagogique, avez-vous défini des attitudes communes en ce qui concerne la prévention et la formation des élèves par rapport aux usages des matériels numériques (portable, mp3, ...) ?

- Oui Non Je ne sais pas Autre, précisez...

Autre, précisez...

a

33. Si oui, y participez-vous ?

- Pas du tout Tout à fait
 Plutôt non Cela dépend, précisez

Plutôt oui

Cela dépend, précisez

35. La formation à l'usage des matériels numériques a-t-elle un impact sur votre enseignement ?

- Jamais Assez souvent
 Rarement Très souvent
 Occasionnellement

36. Avez-vous connaissance des exigences comportementales de vos collègues liées à l'usage des appareils numériques au collège ?

Oui

Oui, très peu

Non

37. Si oui, les intégrez-vous à votre pratique ?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="radio"/> Jamais | <input type="radio"/> Assez souvent |
| <input type="radio"/> Rarement | <input type="radio"/> Très souvent |
| <input type="radio"/> Occasionnellement | <input type="radio"/> Tout le temps |

38-42. Dans l'établissement, la formation aux règles d'usage des appareils numériques influe:

	oui	assez	un peu	non
38. sur le climat de travail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. sur l'ambiance de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. pour montrer de la cohésion dans l'application du règlement intérieur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. sur les dérangements de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. au niveau des risques de perte et de vol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



43. Dans l'établissement, quelles-sont les principales règles d'usage partagées par la communauté éducative ?

Projet TICE et formation aux usages responsables du numérique.

44. Y a-t-il un projet TICE dans votre établissement?

Oui

Non

Je ne sais pas

45. Participez-vous au comité TICE de votre établissement ?

Oui

Non

46. Avez-vous une responsabilité en lien avec les TICE ? (Plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> oui, en qualité de Co TICE, | <input type="checkbox"/> oui, en qualité de formateur à l'extérieur de votre établissement |
| <input type="checkbox"/> oui, en qualité de Référent TICE de discipline | <input type="checkbox"/> non |
| <input type="checkbox"/> oui, en qualité d'animateur de site (ou d'une partie) | <input type="checkbox"/> Autre, précisez... |
| <input type="checkbox"/> oui, en qualité de formateur dans l'établissement | |

Autre, précisez...

48. La formation citoyenne en lien avec le numérique est-elle clairement énoncée comme un objectif de formation et présentée aux élèves ?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="radio"/> oui | <input type="radio"/> oui mais pas à tous les élèves | <input type="radio"/> Autre, précisez... |
| <input type="radio"/> oui mais pas assez clairement | <input type="radio"/> non | |

Autre, précisez...

50. Considérez-vous que ces actions de formation au numérique soient spécifiques à une discipline particulière?

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| <input type="radio"/> Oui | <input type="radio"/> Non |
|---------------------------|---------------------------|

51. Quelle discipline?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Arts Plastiques | <input type="radio"/> Lettres |
| <input type="radio"/> Conseiller Principal d'éducation | <input type="radio"/> Mathématiques |
| <input type="radio"/> Education Musicale | <input type="radio"/> Sciences Physiques |
| <input type="radio"/> Education Physique | <input type="radio"/> Science de la Vie et de la Terre |
| <input type="radio"/> Documentaliste | <input type="radio"/> Technologie |
| <input type="radio"/> Histoire Géographie et Education Civique | <input type="radio"/> Autre, précisez... |
| <input type="radio"/> Langues vivantes | |

Autre, précisez...

53. Ces formations se font dans le cadre: (Plusieurs réponses possibles)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> de votre enseignement | <input type="checkbox"/> d'un atelier |
| <input type="checkbox"/> d'un club | <input type="checkbox"/> de l'accompagnement éducatif |
| <input type="checkbox"/> de l'UNSS | <input type="checkbox"/> Autre, précisez... |
| <input type="checkbox"/> de la chorale | |

Autre, précisez...

55. Quelles ressources numériques sont utilisées dans votre enseignement ? (Plusieurs réponses possibles)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> cours échangés | <input type="checkbox"/> création personnelle |
| <input type="checkbox"/> ressources achetées | <input type="checkbox"/> création collective |
| <input type="checkbox"/> ressources récupérées sur Internet | <input type="checkbox"/> Autre, précisez... |

Autre, précisez...

57. Ces séances amènent à des productions d'élèves:

individuelles



les deux formes (individuelle et collective)



collectives



58. Dans quelle proportion ?

(Déplacez le curseur bleu pour indiquer la proportion souhaitée entre production individuelle et collective)

Production individuelle

Production collective

59-60. Grâce à ces séances, vous validez:

	oui	non
59. des items du B2i	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. des capacités et / ou des compétences du socle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. Faites-vous un lien entre la formation au numérique et des événements dans la vie de l'établissement?

- Jamais Occasionnellement Assez souvent Très souvent

62. Faites-vous un lien entre la formation au numérique responsable avec d'autres disciplines ?

- Jamais Occasionnellement Assez souvent Très souvent

63. Qu'est-ce qui justifie et motive des séances de cours sur des ressources numériques ? (Classez vos réponses par ordre d'importance pour vous)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> les programmes nationaux | <input type="checkbox"/> les incidents de classe |
| <input type="checkbox"/> un projet d'équipe | <input type="checkbox"/> une situation de crise |
| <input type="checkbox"/> l'évaluation du socle commun des connaissances | <input type="checkbox"/> votre envie personnelle |
| <input type="checkbox"/> le Diplôme National du Brevet (DNB) pour les troisièmes | <input type="checkbox"/> Autre, précisez... |

Autre, précisez...

65-70. De votre point de vue d'enseignant, l'organisation de séances de formation au numérique responsable favorise

	oui	assez	un peu	non
65. la progression de votre cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. développement de compétences transversales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. la réalisation d'un projet spécifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. le travail sur l'histoire des arts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. un meilleur usage d'Internet par les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. rend attractif le support pédagogique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. (Si nécessaire, précisez) De votre point de vue d'enseignant, l'organisation de séances de formation au numérique responsable favorise

72. Existe-t-il des attentes communes de règles de bon usage des ressources numériques dans votre établissement?

- Oui Non Je ne sais pas

73. Avez-vous participé à leur élaboration ?

- Oui Non

74. Les mettez-vous en œuvre?

- Oui Parfois Rarement Non

75. Quelles formes d'interaction avec les élèves privilégiez-vous dans l'animation des séances en lien avec la formation aux usages numériques ? (Classez vos réponses par ordre d'importance)

Discussions-Débat

Travaux individuels

Cours magistraux

Autre, précisez...

Travaux de groupes

Autre, précisez...

77. Selon vous, pour effectuer un travail d'éducation au numérique, l'utilisation de ressources authentiques (réseaux sociaux, blogs, Internet, ...) est-elle indispensable?

Pas du tout

Plutôt non

Plutôt oui

Tout à fait

Cela dépend, précisez

Cela dépend, précisez

79. Quels sont les supports de travail que vous utilisez dans vos séances d'éducation au numérique ? (Plusieurs réponses possibles)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Usage d'un blog | <input type="checkbox"/> Faits divers ou d'actualité |
| <input type="checkbox"/> Recherche internet | <input type="checkbox"/> Usages et fonctionnement de l'ENT (Environnement Numérique de Travail) |
| <input type="checkbox"/> Activités en lien avec les réseaux sociaux | <input type="checkbox"/> Documents et œuvres pour l'histoire des arts |
| <input type="checkbox"/> Articles de presse | <input type="checkbox"/> Autre, précisez... |
| <input type="checkbox"/> Faits de vie scolaire | |

Autre, précisez...

81. Comment évaluez-vous vos séances de formation aux usages numériques ?

- de façon notée les deux formes d'évaluation (notes et évaluation des compétences) par une évaluation par compétence



82. En ce qui vous concerne, ces actions de formation à un usage responsable du numérique sont la traduction d'une politique:(Plusieurs réponses possibles)

- d'établissement.
 d'une volonté individuelle en lien avec vos programmes.
- d'équipe pédagogique.
 d'une volonté individuelle en raison d'un intérêt personnel.
- d'équipe disciplinaire.
 Autre, précisez...

Autre, précisez...

84-89. Selon vous, les séances de formation au numérique permettent de développer chez les élèves :

	oui beaucoup	oui plutôt	oui un peu	non pas du tout
84. une maîtrise technique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. une culture numérique scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. des raisonnements spécifiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. le travail de groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. le sens critique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. l'adaptation de leur culture numérique à des situations scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

90. Quels sont les effets des séances de formation au numérique auprès de vos élèves ?

BRUC

Echange de pratiques

91. Montrez-vous vos séances "numériques" à vos collègues ?

- Jamais Occasionnellement Assez souvent Très souvent

92. Est-ce que certains collègues vous ont montré leurs cours ou séances de formation au numérique responsable ?

- Jamais Occasionnellement Assez souvent Très souvent

93. Préparez-vous des séances numériques à plusieurs ?

- Jamais Occasionnellement Assez souvent Très souvent

94. Avez-vous assisté à ce type de séance numérique organisée par un autre collègue ?

- Jamais Occasionnellement Assez souvent Très souvent

95. Avez-vous accueilli un collègue pour montrer certaines séances numériques?

Jamais

Occasionnellement

Assez souvent

Très souvent

96-98. Les échanges de pratiques et la mise en commun de ressources permettent de

	oui, mais nous ne le faisons pas.	oui, nous le constatons.	non	je ne sais pas
96. créer une dynamique dans l'équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. connaître les trucs et astuces des collègues qui "marchent"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. se former en interne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



99. (Si nécessaire, précisez) les échanges de pratiques et la mise en commun de ressources permettent de:

100-101. Participez-vous à des séances de formation en lien avec le numérique ?
(usages, outils, pratiques, etc...)

	Oui	Non
100. Plan de formation académique (Rectorat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Formation interne à l'établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Entretiens

102. Accepteriez-vous de participer à un entretien individualisé (durée 30 minutes environ) pour nous permettre de comprendre l'organisation de vos séances numériques ?

Oui

Non

103. Nous vous remercions de votre réponse. Pouvez-vous nous indiquer votre nom, prénom ainsi qu'un email de contact ou un numéro de téléphone.

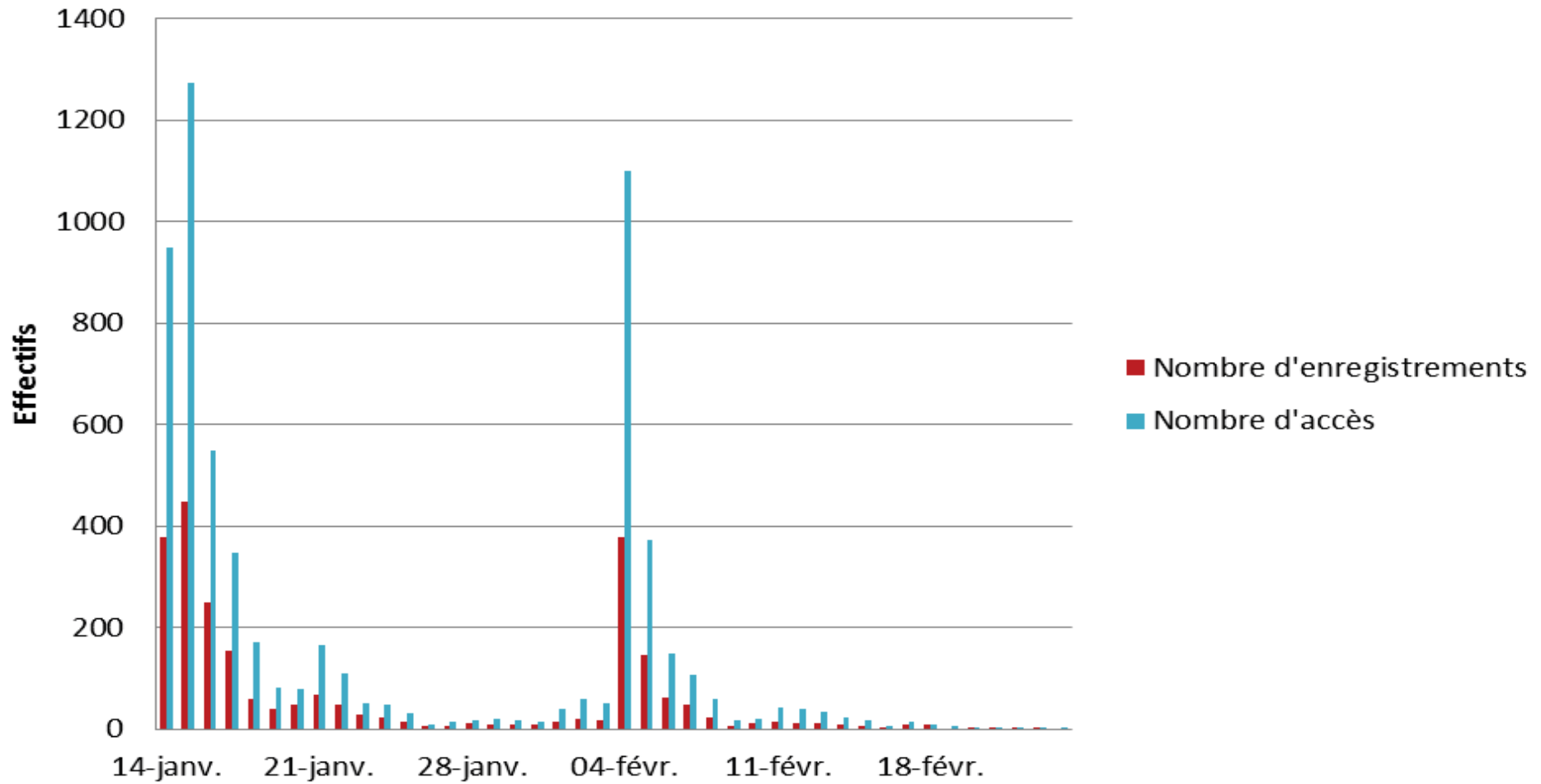
Annexe 3 : Récapitulatif des types de variables par partie

Type de variable	Total	Partie 1	Partie 2	Partie 3	Partie 4	Partie 5	Partie 6	Total
Fermée Echelle	19	0	1	4	10	4	0	19
Fermée Unique	46	3	5	13	18	6	1	46
Fermée Multiple	10	2	0	3	5	0	0	10
Fermé ordonnée	2	0	0	0	2	0	0	2
Texte	23	3	1	5	12	1	1	23
Numérique	3	3	0	0	0	0	0	3
	103	11	7	25	47	11	2	103

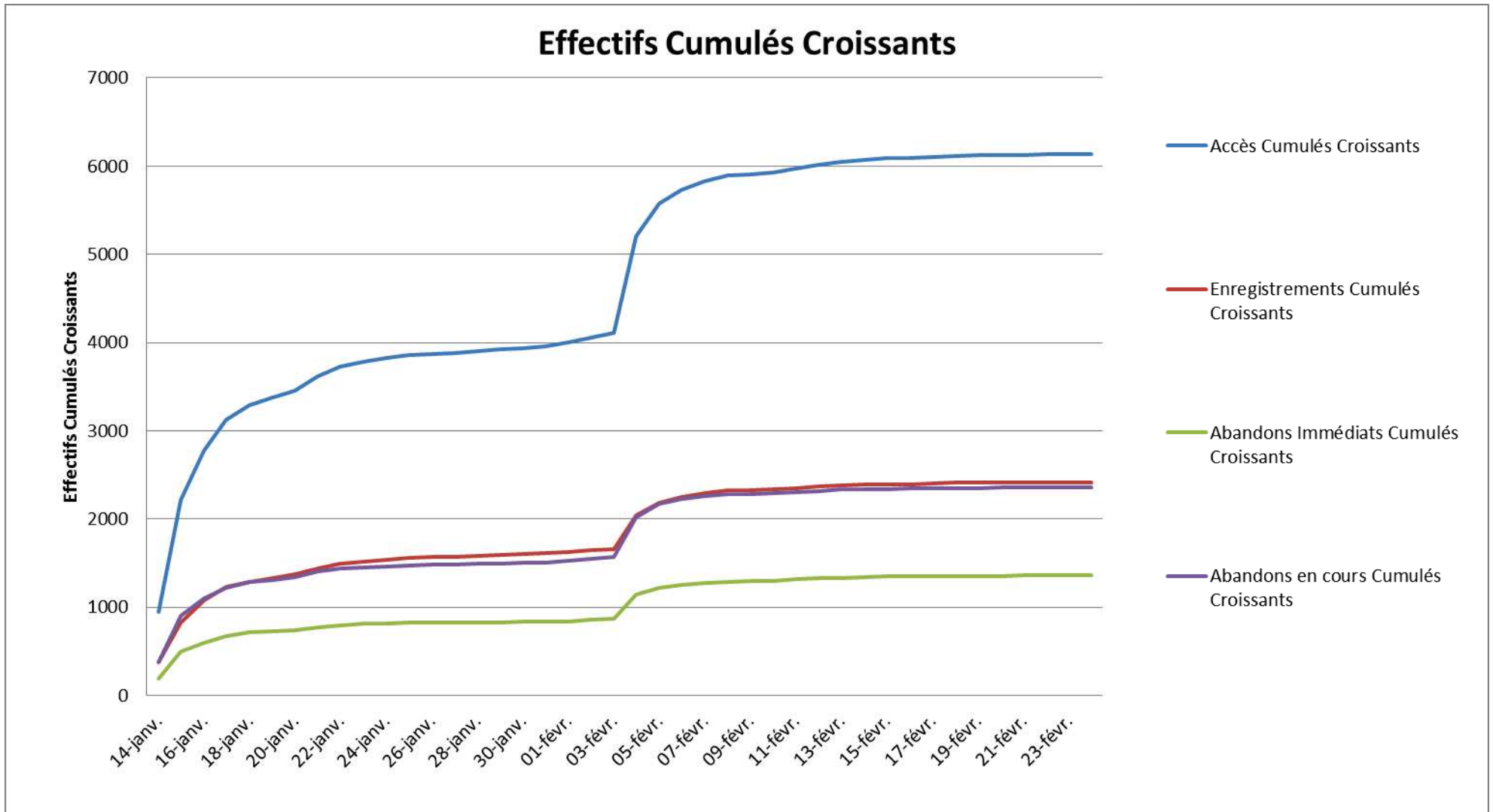
Annexe 4: Effectifs totaux des accès, abandons immédiats et en cours de saisie.

	Total
Nombre total d'accès	6137
Nombre d'enregistrements	2418
Taux d'aboutissement	39%
Nombre d'abandons immédiats	1363
Taux d'abandons immédiats	22%
Nombre d'abandons en cours de saisie	2356
Taux d'abandons en cours de saisie	38%

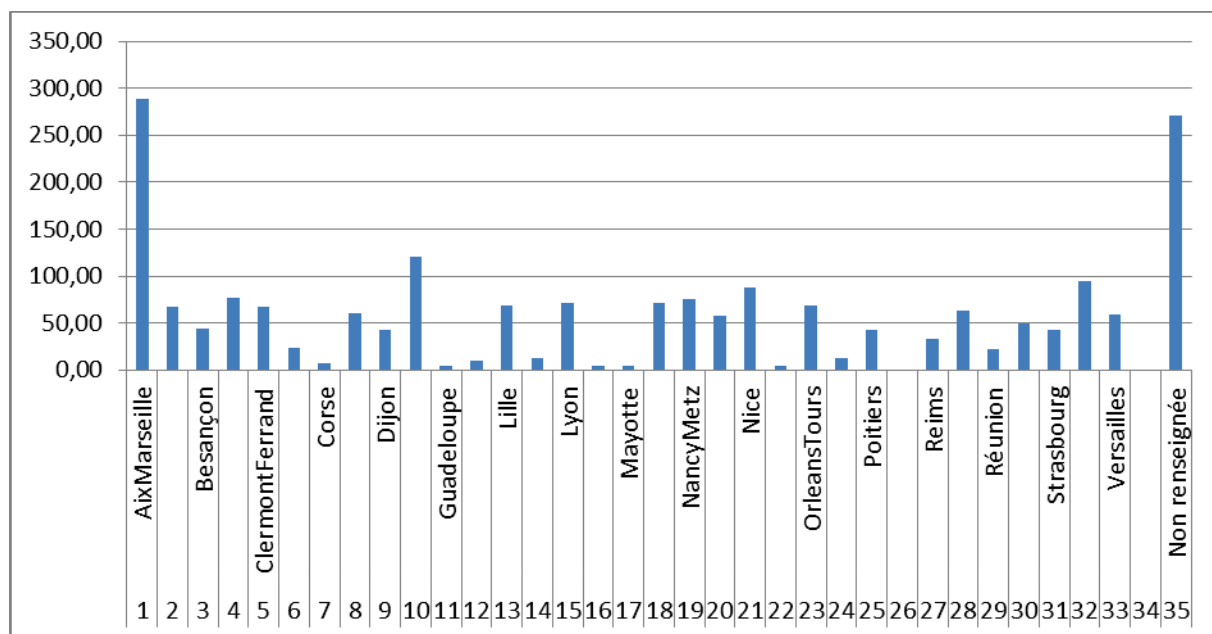
Suivi de fréquentation accès et enregistrements



Annexe 6: Effectifs cumulés croissants de fréquentation et d'enregistrement



Annexe 7 : Répartition académique des répondants



Annexe 8 : Détail de la documentation des variables et des observations

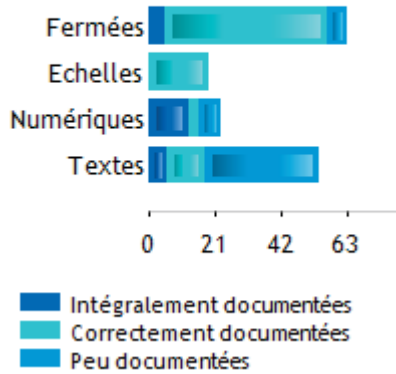
	Variables					Observations				
	Fermées	Echelles	Numériques	Textes	Total	Pour l'ensemble des variables	Pour les fermées	Pour les échelles	Pour les numériques	Pour les textes
Intégralement documentées	5	0	14	8	27	0	0	1225	0	0
Correctement documentées	52	19	3	13	82	215	1803	574	295	4
Mal documentées	6	0	7	34	47	1812	224	228	1732	2023
Singulières	–	–	–	–	–	0	0	0	0	0
	63	19	24	55	156	2027	2027	2027	2027	2027

Qualité du jeu de données à partir du logiciel Sphinx iQ

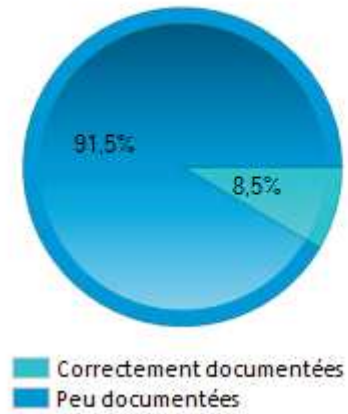
Annexe 9 : Documentation des variables

Annexe 10 : Documentation des observations

Documentation des variables



Documentation des observations



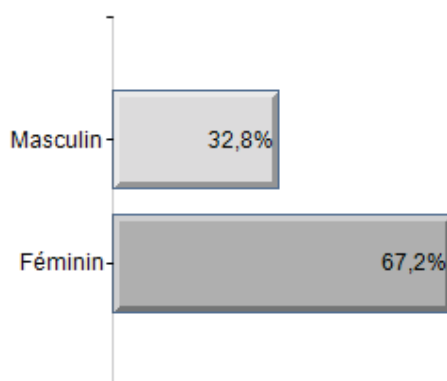
Caractérisation de l'échantillon

Annexe 11 : Répartition des genres

Annexe 12 : Répartition des classes d'âge

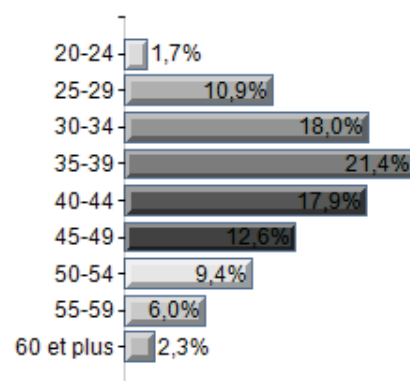
1. Genre

Taux de réponse : 100,0%



4. A quelle classe d'âge appartenez-vous?

Taux de réponse : 96,2%

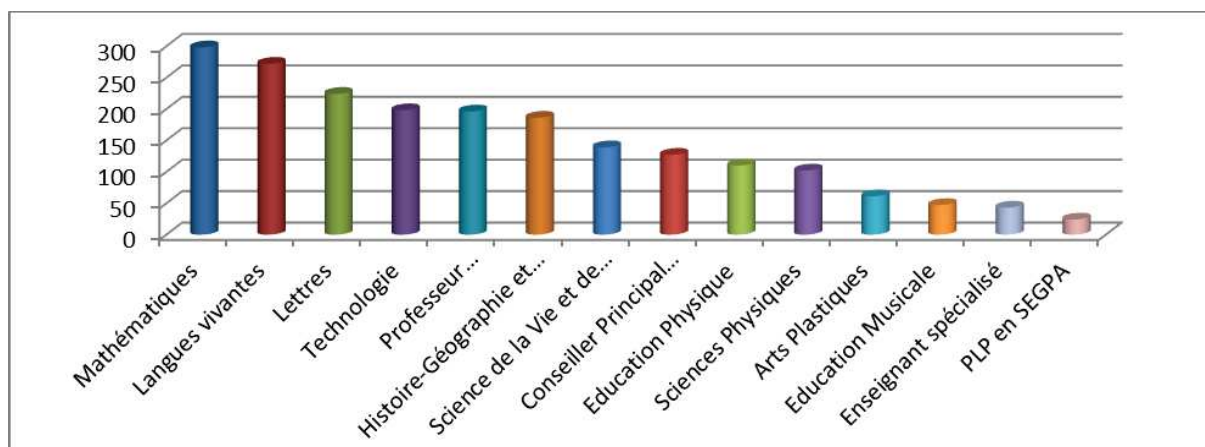


Annexe 13 : Tableau disciplines des répondants, complément de l'Annexe 14

Genre	Masculin			Féminin			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	5	15,2%	- S	28	84,8%	+ S	33	100%

Disciplines	Effectifs
Mathématiques	298
Langues vivantes	272
Lettres	224
Technologie	198
Professeur documentaliste	196
Histoire-Géographie et Educ. Civique	186
Science de la Vie et de la Terre	139
Conseiller Principal d'Education	127
Education Physique	110
Sciences Physiques	102
Arts Plastiques	61
Education Musicale	47
Enseignant spécialisé	43
PLP en SEGPA	24
TOTAL	2027

Annexe 14 : Représentation graphique de la répartition disciplinaire

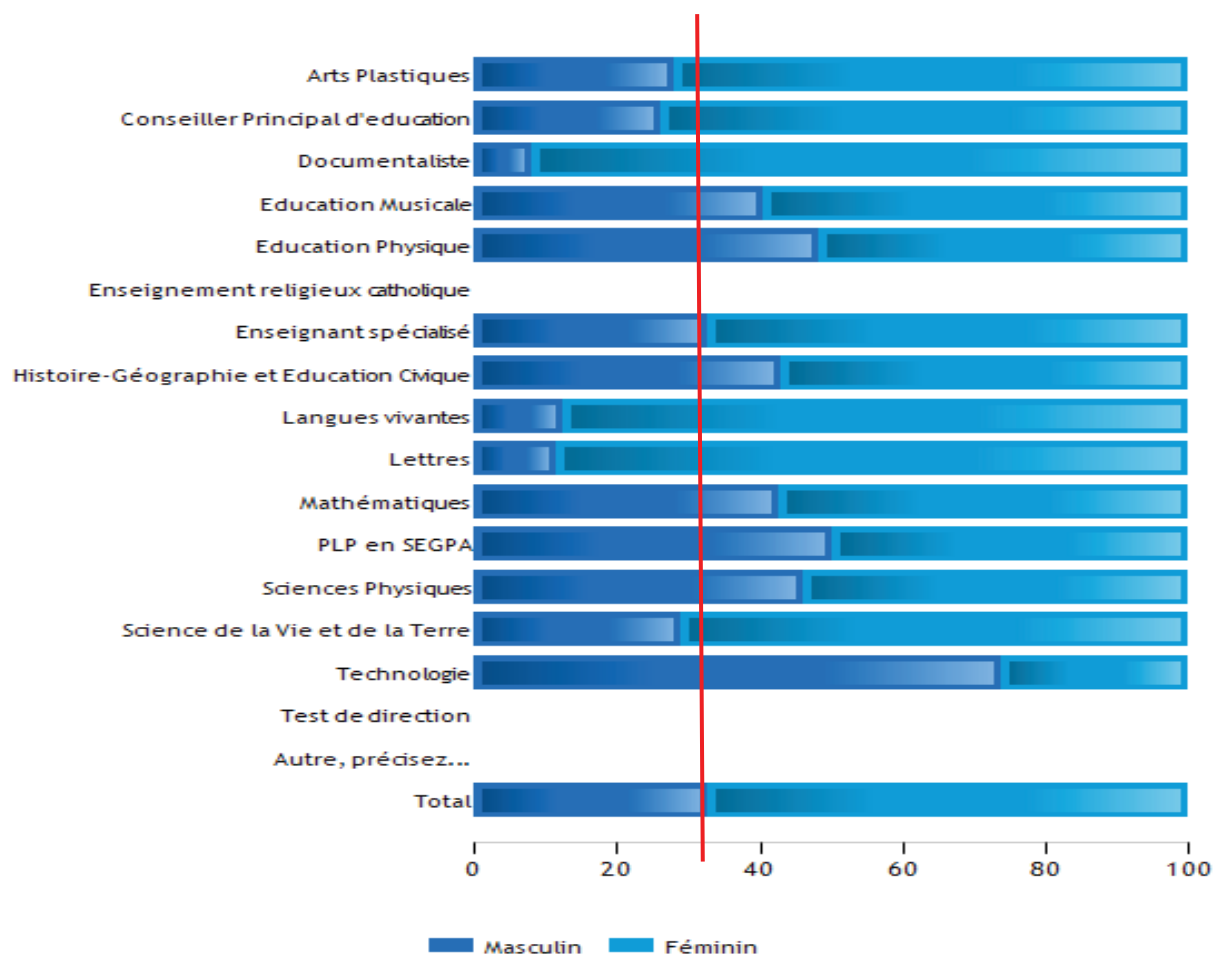


Annexe 15 : Répartition de la variable genre par tranche d'âge

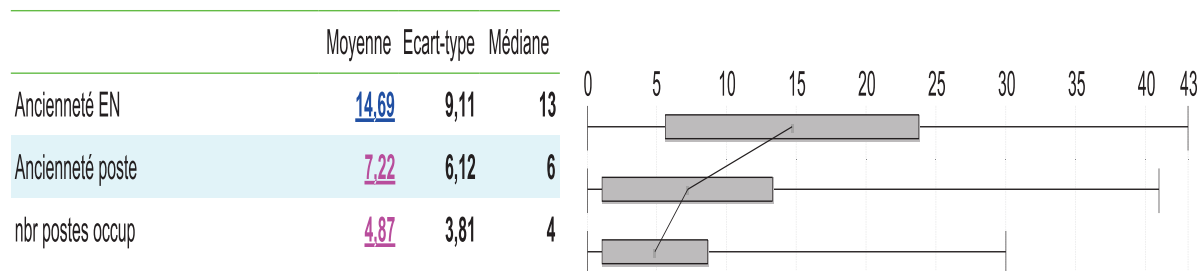
Genre	Masculin			Féminin			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	5	15,2%	- S	28	84,8%	+ S	33	100%
25-29	54	25,5%	- S	158	74,5%	+ S	212	100%
30-34	94	26,9%	- S	256	73,1%	+ S	350	100%
35-39	150	36%	+ PS	267	64%	- PS	417	100%
40-44	112	32,2%		236	67,8%		348	100%
45-49	81	33,1%		164	66,9%		245	100%
50-54	75	41%	+ TS	108	59%	- TS	183	100%
55-59	40	34,5%		76	65,5%		116	100%
60 et plus	15	33,3%		30	66,7%		45	100%
Total	626	32,1%		1323	67,9%		1949	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%). Réponses effectives : 1949 Non-réponse(s) : 78 Taux de réponse : 96,2% p-value = < 0,01 ; Khi2 = 22,96 ; ddl = 8,00 (La relation est très significative)

Annexe 16: Croisement des variables genre et discipline enseignée



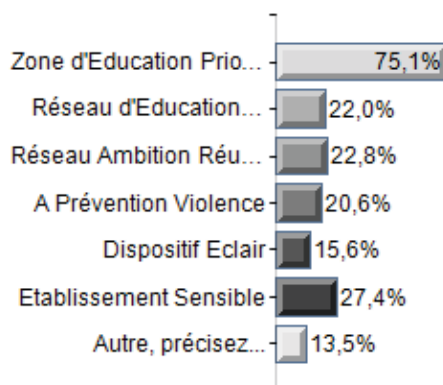
Anciennetés



Annexe 18 : Dispositifs déjà fréquentés

15. Quels sont les dispositifs que vous avez déjà fréquentés ? (Plusieurs réponses possibles)

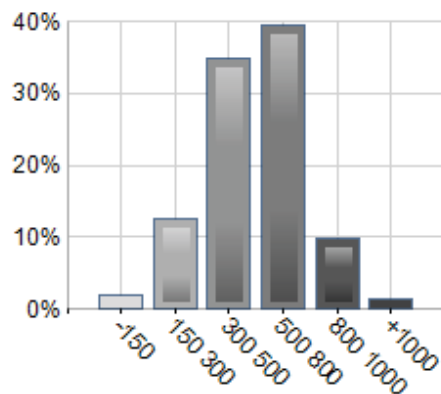
Taux de réponse : 66,7%



Annexe 19 : Répartition des effectifs d'établissement des répondants

5. Combien d'élèves fréquentent votre établissement?

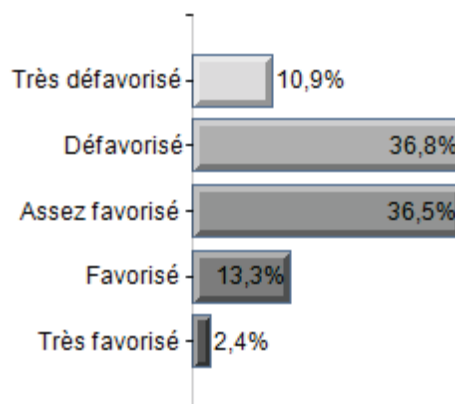
Taux de réponse : 99,5%



Annexe 20 : Répartition des catégories socio-professionnelles des établissements

6. Le public accueilli dans votre collège est considéré comme:

Taux de réponse : **98,8%**

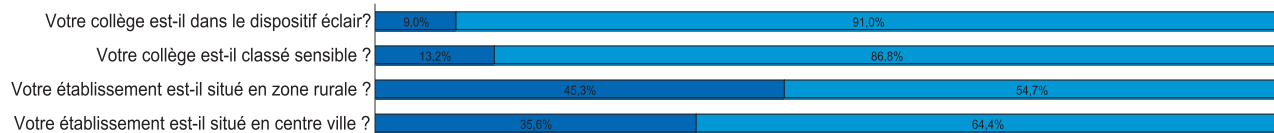


Annexe 21 : Dispositifs spécifiques et localisation des établissements.

Dans quel type d'établissement êtes-vous

	Oui	Non
Votre collège est-il dans le dispositif éclair?	170	1712
Votre collège est-il classé sensible ?	247	1620
Votre établissement est-il situé en zone rurale ?	859	1036
Votre établissement est-il situé en centre ville ?	671	1213

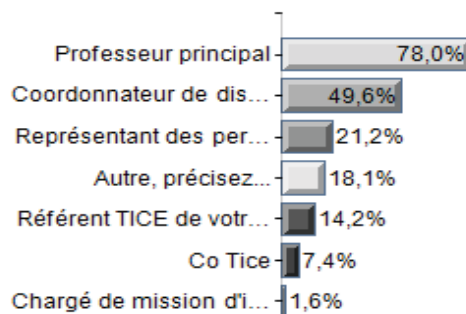
$p = <0,01$; $Khi2 = 901,40$; $ddl = 3$ (TS)



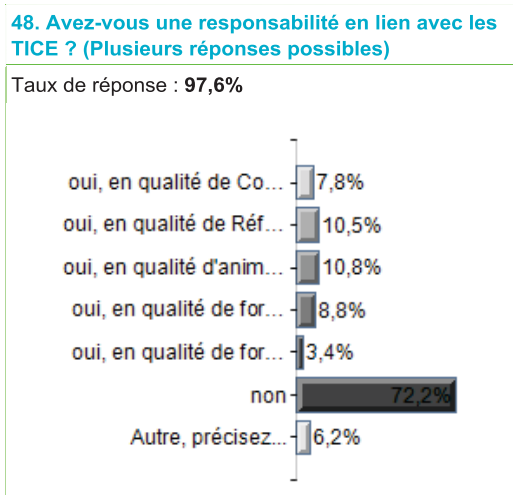
Annexe 22 : Fonctions particulières exercées

19. Assurez-vous des fonctions particulières? (Plusieurs réponses possibles)

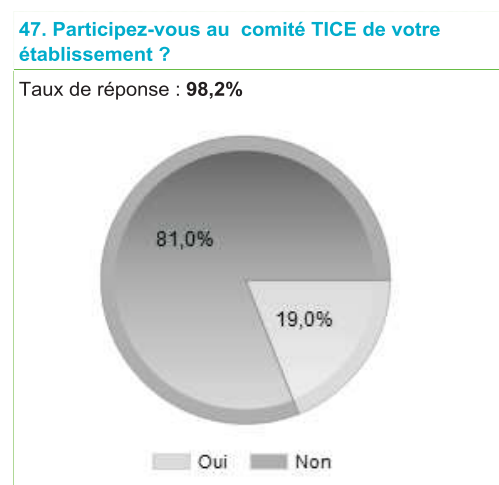
Taux de réponse : **73,4%**



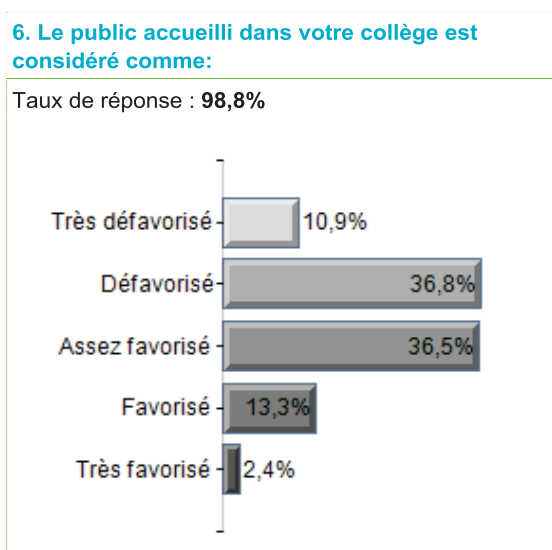
Annexe 23 : Taux d'exercice d'une fonction TICE



Annexe 24 : Taux de participation au comité TICE établissement



Annexe 25: Typologie des établissements

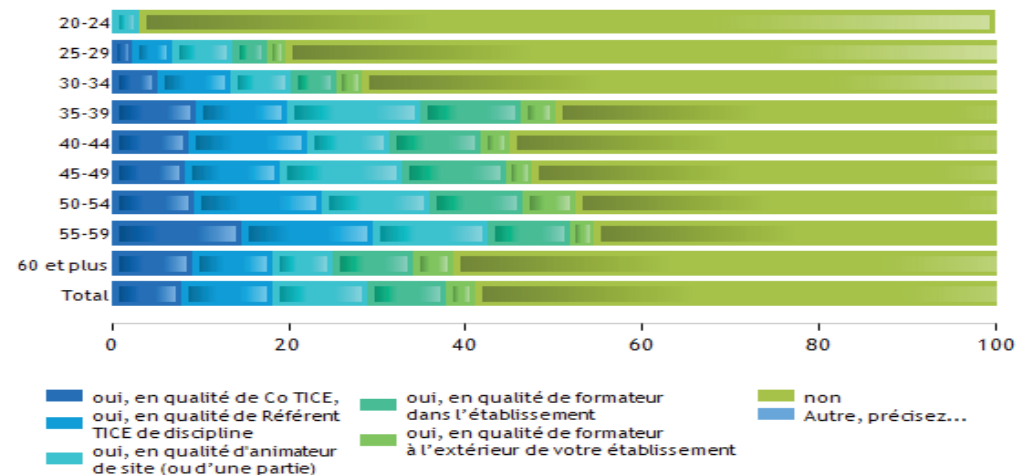


Annexe 26 : Croisement de la variable "Age" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE"

Responsabilité en lien avec TICE	oui, en qualité de Co TICE,			oui, en qualité de Référent TICE de discipline			oui, en qualité d'animateur de site (ou d'une partie)			oui, en qualité de formateur dans l'établissement			oui, en qualité de formateur à l'extérieur de votre établissement			non			Autre, précisez...			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	0	0%	- PS	0	0%	- PS	1	3,1%		0	0%	- PS	0	0%		31	96,9%	+ TS	0	0%		32	100%
25-29	5	2,5%	- TS	9	4,4%	- S	14	6,9%		8	3,9%	- S	4	2%		168	82,4%	+ TS	8	3,9%		204	100%
30-34	18	5,2%	- PS	28	8,2%		24	7%	- S	17	5%	- S	10	2,9%		272	79,3%	+ TS	14	4,1%	- PS	343	100%
35-39	39	9,6%		42	10,3%		61	15%	+ TS	46	11,3%	+ PS	16	3,9%		274	67,5%	- TS	30	7,4%		406	100%
40-44	30	8,7%		46	13,4%	+ PS	32	9,3%		36	10,5%		11	3,2%		247	71,8%		17	4,9%		344	100%
45-49	20	8,3%		26	10,8%		33	13,8%		28	11,7%		7	2,9%		165	68,8%	- S	21	8,8%	+ PS	240	100%
50-54	17	9,4%		26	14,4%	+ PS	22	12,2%		19	10,5%		11	6,1%	+ PS	116	64,1%	- TS	18	9,9%	+ PS	181	100%
55-59	16	14,8%	+ S	16	14,8%		14	13%		10	9,3%		3	2,8%		72	66,7%	- S	8	7,4%		108	100%
60 et plus	4	9,1%		4	9,1%		3	6,8%		4	9,1%		2	4,5%		32	72,7%		2	4,5%		44	100%
Total	149	7,8%		197	10,4%		204	10,7%		168	8,8%		64	3,4%		1377	72,4%		118	6,2%		1902	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.
La somme des lignes et ou des s colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples.

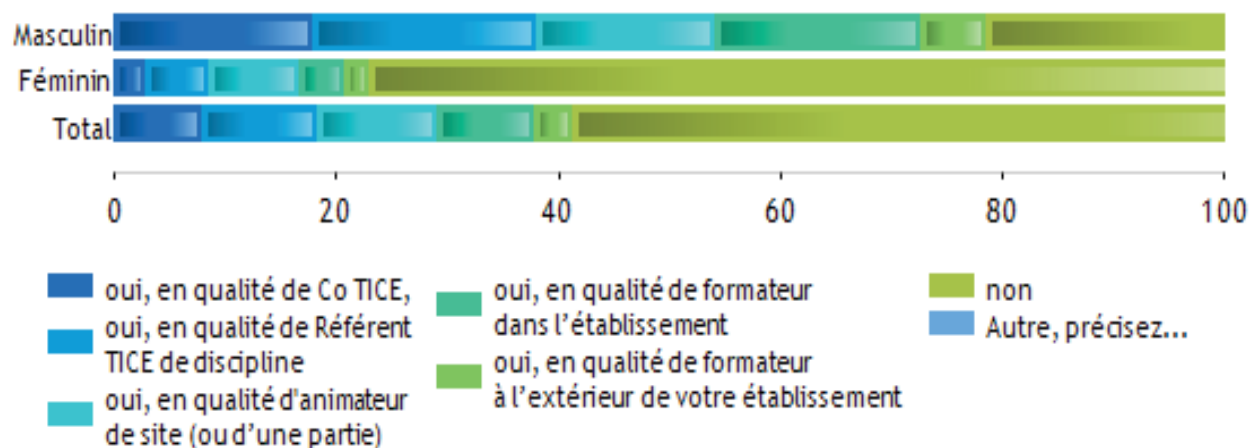
Réponses effectives : 1902 ; Non-réponse(s) : 125 ; Taux de réponse : 93,8%
p-value = < 0,01 ; Khi2 = 113,38 ; ddl = 48,00 (La relation est très significative)



Annexe 27 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE"

Responsabilité en lien avec TICE	oui, en qualité de Co TICE,			oui, en qualité de Référent TICE de discipline			oui, en qualité d'animateur de site (ou d'une partie)			oui, en qualité de formateur dans l'établissement			oui, en qualité de formateur à l'extérieur de votre établissement			non			Autre, précisez...			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Masculin	117	17,9%	+ TS	132	20,2%	+ TS	105	16,1%	+ TS	121	18,5%	+ TS	39	6%	+ TS	358	54,7%	- TS	53	8,1%		654	100%
Féminin	37	2,8%	- TS	76	5,7%	- TS	108	8,2%	- TS	54	4,1%	- TS	28	2,1%	- TS	1071	80,9%	+ TS	70	5,3%		1324	100%
Total	154	7,8%		208	10,5%		213	10,8%		175	8,8%		67	3,4%		1429	72,2%		123	6,2%		1978	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.



La somme des lignes et ou de colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1978 ; Non-réponse(s) : 49 ; Taux de réponse : 97,6%

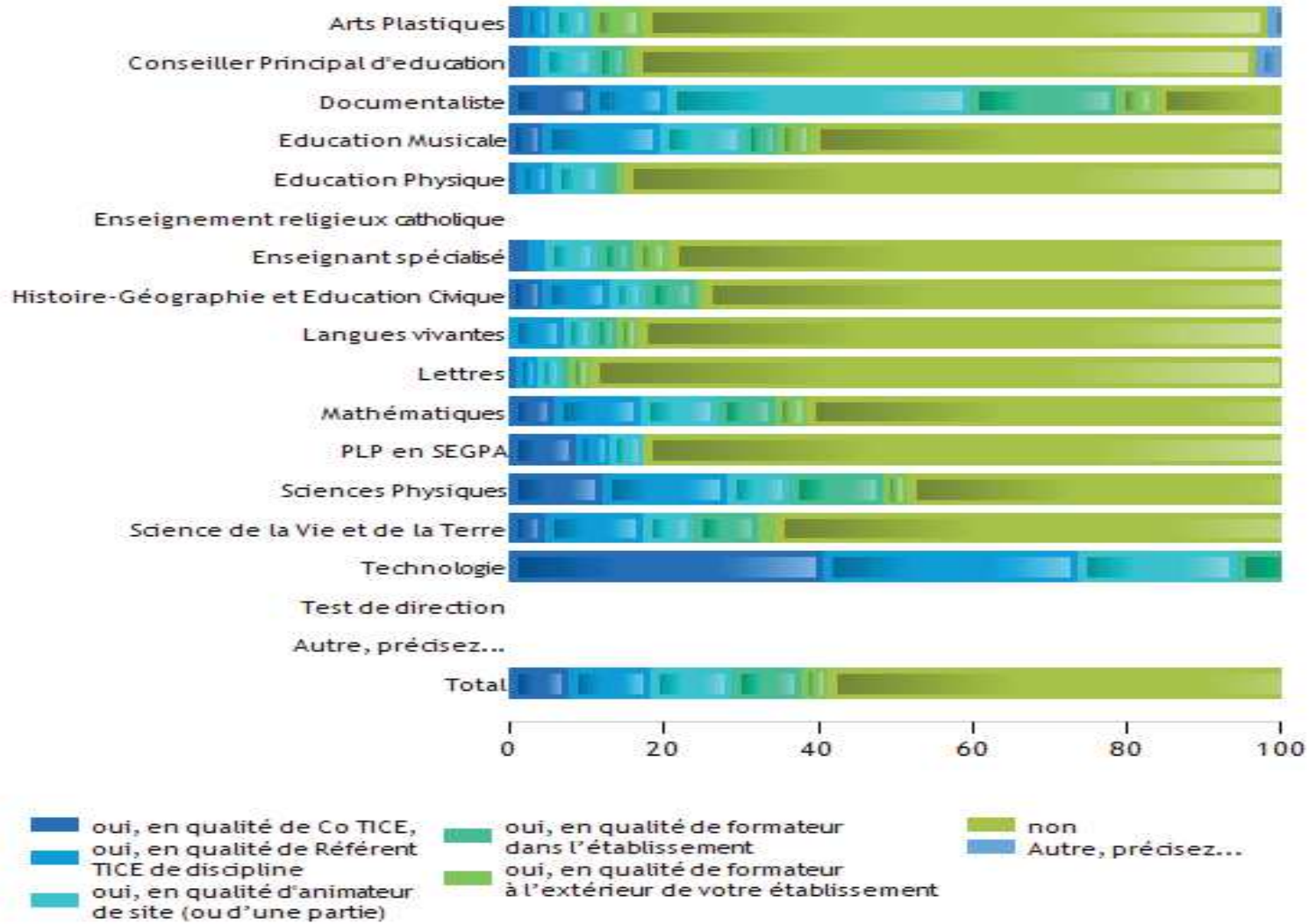
p-value = < 0,01 ; Khi2 = 345,10 ; ddl = 6,00 (La relation est très significative)

Annexe 28 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE" 1/2

Responsabilité en lien avec TICE	oui, en qualité de Co TICE,			oui, en qualité de Réfèrent TICE de discipline			oui, en qualité d'animateur de site (ou d'une partie)			oui, en qualité de formateur dans l'établissement			oui, en qualité de formateur à l'extérieur de votre établissement			non			Autre, précisez...			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	1	1,8%	- PS	2	3,5%	- PS	3	5,3%		0	0%	- S	4	7%	+ PS	46	80,7%	+ TS	4	7%		57	100%
Conseiller Principal d'éducation	3	2,4%	- PS	2	1,6%	- TS	9	7,3%		5	4%	- PS	1	0,8%		100	80,6%	+ TS	7	5,6%		124	100%
Documentaliste	20	10,6%		19	10,1%		74	39,2%	+ TS	36	19%	+ TS	10	5,3%		73	38,6%	- TS	26	13,8%	+ TS	189	100%
Education Musicale	2	4,3%		7	15,2%		5	10,9%		2	4,3%		2	4,3%		35	76,1%		2	4,3%		46	100%
Education Physique	1	0,9%	- S	5	4,6%	- PS	7	6,5%		2	1,9%	- S	1	0,9%		93	86,1%	+ TS	5	4,6%		108	100%
Enseignant spécialisé	1	2,3%		1	2,3%	- PS	3	7%		2	4,7%		2	4,7%		38	88,4%	+ S	2	4,7%		43	100%
Histoire-Géographie et Education Civique	8	4,4%	- PS	16	8,8%		8	4,4%	- TS	12	6,6%		2	1,1%	- PS	153	84,1%	+ TS	5	2,7%	- PS	182	100%
Langues vivantes	0	0%	- TS	19	7%		10	3,7%	- TS	9	3,3%	- TS	7	2,6%		231	85,6%	+ TS	12	4,4%		270	100%
Lettres	2	0,9%	- TS	6	2,8%	- TS	7	3,2%	- TS	2	0,9%	- TS	6	2,8%		196	90,3%	+ TS	6	2,8%	- PS	217	100%
Mathématiques	17	5,8%		33	11,3%		29	9,9%		22	7,5%		12	4,1%		218	74,4%		14	4,8%		293	100%
PLP en SEGPA	2	8,7%		1	4,3%		1	4,3%		0	0%	- PS	0	0%		20	87%	+ PS	2	8,7%		23	100%
Sciences Physiques	12	12,1%		16	16,2%	+ PS	8	8,1%		12	12,1%		3	3%		63	63,6%	- S	13	13,1%	+ TS	99	100%
Science de la Vie et de la Terre	6	4,5%		17	12,8%		9	6,8%		11	8,3%		3	2,3%		100	75,2%		7	5,3%		133	100%
Technologie	79	40,7%	+ TS	64	33%	+ TS	40	20,6%	+ S	60	30,9%	+ TS	14	7,2%	+ PS	63	32,5%	- TS	18	9,3%		194	100%
Total	154	7,8%		208	10,5%		213	10,8%		175	8,8%		67	3,4%		1429	72,2%		123	6,2%		1978	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne. La somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples. Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%). **Réponses effectives : 1978 Non-réponse(s) : 49 Taux de réponse : 97,6% p-value = < 0,01 ; Khi2 = 776,24 ; ddl = 78,00 (La relation est très significative)**

Annexe 29 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Responsabilité en lien avec TICE" 2/2



Annexe 30 : Croisement de la variable "Evaluation de la maîtrise professionnelle " avec la variable "Comment évaluez-vous votre degré de maîtrise personnel"

	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Min - Max	Somme	Effectif
Evaluation de votre maîtrise professionnelle	3,38	0,97	4	0 - 5	6326	1874
Comment évaluez-vous votre degré de maîtrise	3,53	0,92	4	0 - 5	6856	1942

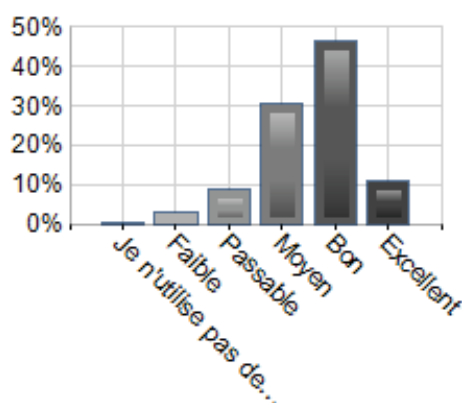
Réponses effectives : 1814 ; Non-réponse(s) : 214 ; Taux de réponse : 89,45%

Corrélation = 0,82 (La relation est très significative)

Annexe 31 : Evaluation des usages numériques personnels

21. Comment évaluez-vous votre degré de maîtrise des ressources numériques à titre personnel ?

Taux de réponse : 95,8%

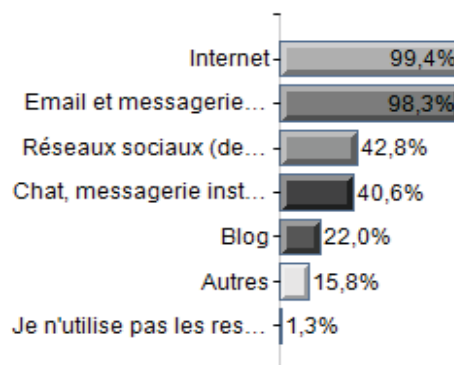


Annexe 32 : Ressources numériques utilisées par les enseignants à titre personnel

22. Quelles ressources numériques utilisez-vous à titre personnel ? (Plusieurs réponses possibles)

Taux de réponse : 100,0%

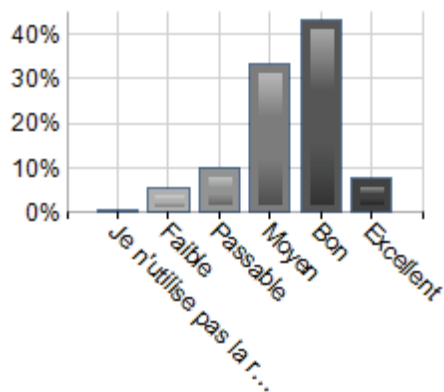
	Nb
Internet	2015
Email et messagerie électronique	1993
Réseaux sociaux (de type Facebook, twitter, etc...)	868
Chat, messagerie instantanée (MSN, Skype, etc...)	822
Blog	445
Autres	321
Je n'utilise pas les ressources numériques	26
Total	2027



Annexe 33 : Evaluation des usages numériques professionnels

24. Comment évaluez-vous votre degré de maîtrise des ressources numériques à titre professionnel ?

Taux de réponse : 92,4%

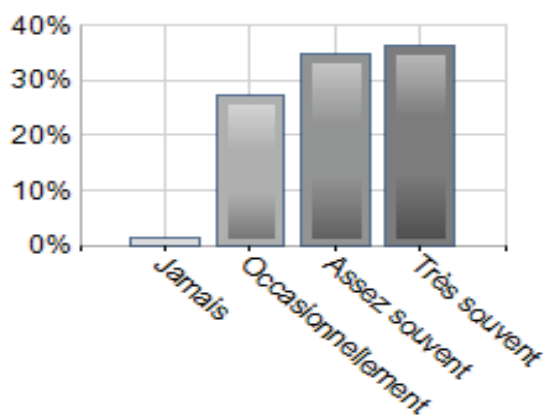


Annexe 34 : Intégration du numérique à l'activité pédagogique

25. Comment évaluez-vous votre fréquence d'intégration des ressources numériques à votre activité pédagogique ?

Taux de réponse : 99,8%

	Nb
Jamais	30
Occasionnellement	552
Assez souvent	706
Très souvent	735
Total	2023



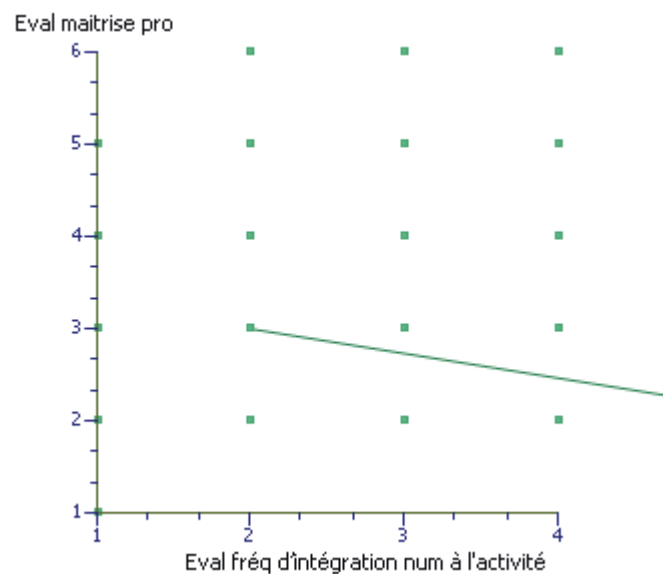
Annexe 35 : Croisement de la variable "Evaluation de la fréquence d'intégration du numérique" avec la variable "Evaluation de la maîtrise professionnelle du numérique"

	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Min - Max	Somme	Effectif
Evaluation de la maîtrise professionnelle du numérique	3,37	0,97	4	0 - 5	6321	1873
Evaluation de la fréquence d'intégration du numérique	4,05	0,88	4	1 - 5	8185	2023

Réponses effectives : 1869 ; Non-réponse(s) : 158 ; Taux de réponse : 92,2%

Corrélation = 0,57 (La relation est significative)

Eval maitrise pro = 0,666 * Eval fréq d'intégration num à l'activité + 2,34



Annexe 36 : Croisement de la variable disciplinaire avec la variable "Fréquence d'intégration numérique à l'activité"

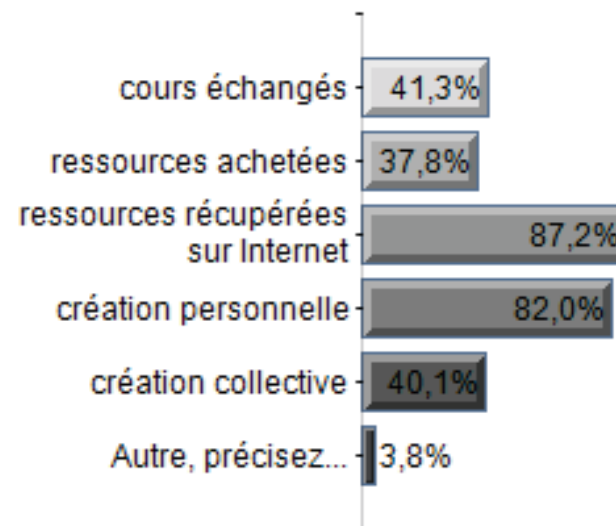
Discipline	Évaluation numérique à l'activité →	fréquence d'intégration	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Min - Max	Effectif
Arts Plastiques			3,8	0,95	4	1- 5	61
Conseiller Principal d'éducation			3,89	1,07	4	1- 5	126
Documentaliste			4,43	0,65	5	3 - 5	196
Education Musicale			4,26	0,82	4	3 - 5	47
Education Physique			3,39	0,87	3	1 - 5	110
Enseignant spécialisé			4	0,69	4	3 - 5	43
Histoire-Géographie et Education Civique			4,22	0,79	4	1 - 5	185
Langues vivantes			3,97	0,85	4	1 - 5	271
Lettres			3,58	0,83	3	1 - 5	224
Mathématiques			3,89	0,83	4	1 - 5	297
PLP en SEGPA			4,12	0,8	4	3 - 5	24
Sciences Physiques			4,21	0,76	4	3 - 5	102
Science de la Vie et de la Terre			4,15	0,87	4	1 - 5	139
Technologie			4,7	0,54	5	1 - 5	198
Total			4,05	0,88	4	1 - 5	2023

Annexe 37: Ressources numériques utilisées dans l'enseignement.

57. Quelles ressources numériques sont utilisées dans votre enseignement ? (Plusieurs réponses possibles)

Taux de réponse : **96,7%**

	Nb
cours échangés	809
ressources achetées	742
ressources récupérées sur Internet	1710
création personnelle	1609
création collective	787
Autre, précisez...	74
Total	1961

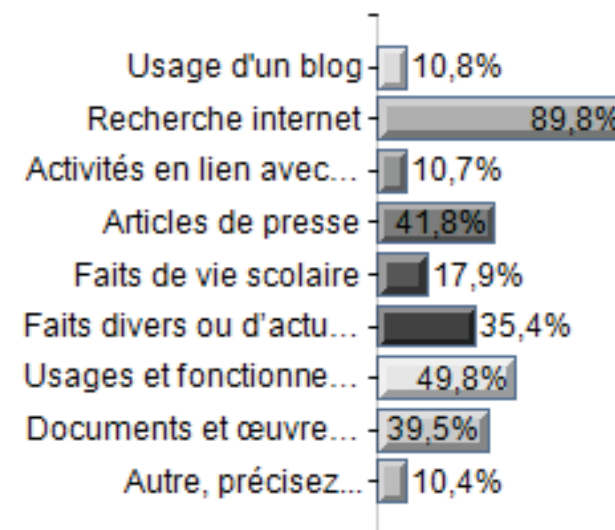


Annexe 38: Supports de travail utilisés dans les séances

81. Quels sont les supports de travail que vous utilisez dans vos séances d'éducation au numérique ? (Plusieurs réponses possibles)

Taux de réponse : **90,7%**

	Nb
Usage d'un blog	198
Recherche internet	1650
Activités en lien avec les réseaux sociaux	196
Articles de presse	768
Faits de vie scolaire	329
Faits divers ou d'actualité	651
Usages et fonctionnement de l'ENT (Environnement Numérique de Travail)	916
Documents et œuvres pour l'histoire des arts	726
Autre, précisez...	191
Total	1838



Annexe 39 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Ressources utilisées pour enseigner"

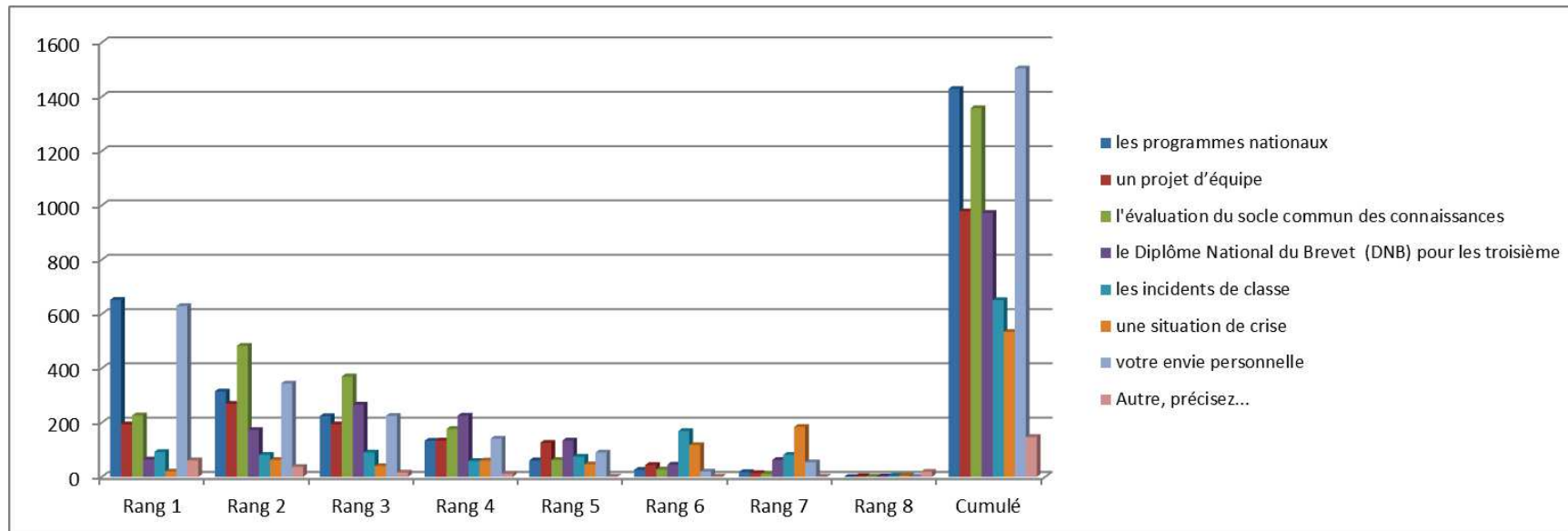
Ressources utilisées pour enseigner	cours échangés			ressources achetées			ressources récupérées sur Internet			création personnelle			création lective co →			Autre, précisez... ↓ cart			Total	
	Discipline	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	23	39,0%	+ TS	17	28,8%	+ TS	51	86,4%	+ TS	50	84,7%	+ TS	22	37,3%	+ TS	2	3,4%		59	100,0%
Conseiller d'éducation Principal	24	24,2%	+ TS	34	34,3%	+ TS	59	59,6%	+ TS	49	49,5%	+ TS	35	35,4%	+ TS	13	13,1%	+ TS	99	100,0%
Documentaliste	56	28,7%	+ TS	98	50,3%	+ TS	168	86,2%	+ TS	138	70,8%	+ TS	85	43,6%	+ TS	11	5,6%	+ TS	195	100,0%
Education Musicale	19	40,4%	+ TS	22	46,8%	+ TS	43	91,5%	+ TS	37	78,7%	+ TS	22	46,8%	+ TS	2	4,3%	+ PS	47	100,0%
Education Physique	30	30,3%	+ TS	16	16,2%		86	86,9%	+ TS	74	74,7%	+ TS	37	37,4%	+ TS	3	3,0%	+ PS	99	100,0%
Enseignant spécialisé	17	40,5%	+ TS	11	26,2%	+ S	39	92,9%	+ TS	38	90,5%	+ TS	16	38,1%	+ TS	1	2,4%		42	100,0%
Histoire-Géographie et Education Civique	97	52,7%	+ TS	82	44,6%	+ TS	166	90,2%	+ TS	167	90,8%	+ TS	63	34,2%	+ TS	4	2,2%		184	100,0%
Langues vivantes	92	34,3%	+ TS	107	39,9%	+ TS	246	91,8%	+ TS	234	87,3%	+ TS	96	35,8%	+ TS	11	4,1%	+ TS	268	100,0%
Lettres	84	38,4%	+ TS	77	35,2%	+ TS	190	86,8%	+ TS	168	76,7%	+ TS	77	35,2%	+ TS	5	2,3%		219	100,0%
Mathématiques	147	50,9%	+ TS	102	35,3%	+ TS	238	82,4%	+ TS	245	84,8%	+ TS	114	39,4%	+ TS	10	3,5%	+ TS	289	100,0%
PLP en SEGPA	10	41,7%	+ TS	4	16,7%		21	87,5%	+ TS	20	83,3%	+ TS	9	37,5%	+ TS	1	4,2%		24	100,0%
Sciences Physiques	45	44,1%	+ TS	31	30,4%	+ TS	95	93,1%	+ TS	93	91,2%	+ TS	44	43,1%	+ TS	4	3,9%	+ S	102	100,0%
Science de la Vie et de la Terre	49	35,5%	+ TS	63	45,7%	+ TS	126	91,3%	+ TS	119	86,2%	+ TS	52	37,7%	+ TS	4	2,9%	+ PS	138	100,0%
Technologie	116	59,2%	+ TS	78	39,8%	+ TS	182	92,9%	+ TS	177	90,3%	+ TS	115	58,7%	+ TS	3	1,5%		196	100,0%
Total	809	41,3%		742	37,8%		1710	87,2%		1609	82,0%		787	40,1%		74	3,8%		1961	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne. La somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples. Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

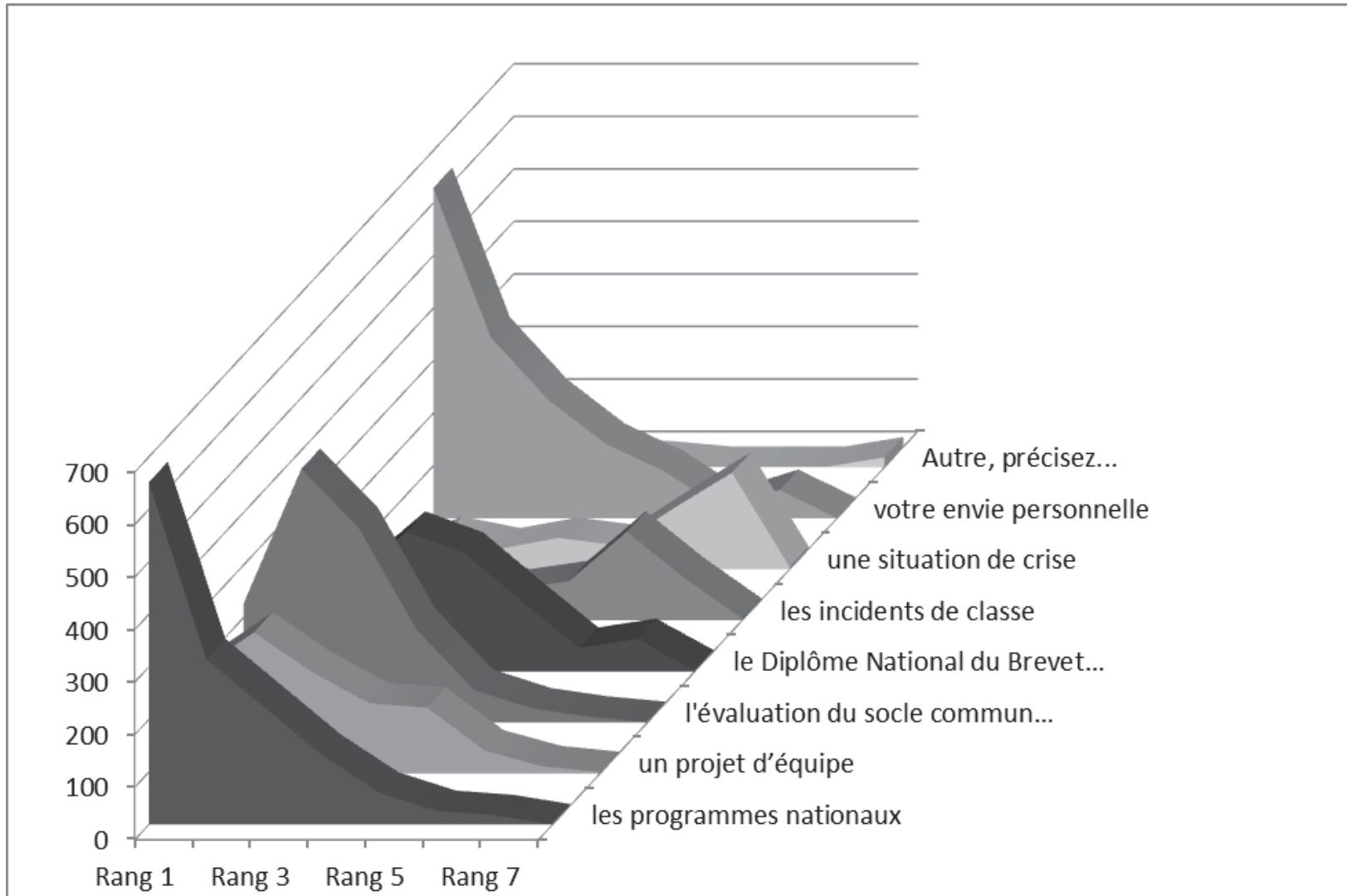
Réponses effectives : 1961 ; Non-réponse(s) : 66 ; Taux de réponse : 96,74% ; p-value = < 0.01% ; Khi2 = 133,12 ; ddl = 65 (La relation est très significative)

Annexe 40: Les motivations à participer au numérique responsable

Motivations	Rang 1	Rang 2	Rang 3	Rang 4	Rang 5	Rang 6	Rang 7	Rang 8	Cumulé
les programmes nationaux	652	315	224	133	61	26	18	0	1429
un projet d'équipe	194	269	194	134	126	44	14	3	978
l'évaluation du socle commun des connaissances	227	483	370	177	62	27	11	1	1358
le Diplôme National du Brevet (DNB)	64	173	266	226	134	45	62	2	972
les incidents de classe	92	81	90	59	75	169	81	4	651
une situation de crise	20	62	40	60	46	117	184	5	534
votre envie personnelle	629	344	225	141	90	20	54	1	1504
Autre, précisez...	61	37	16	11	1	1	1	19	147
	1939	1764	1425	941	595	449	425	35	



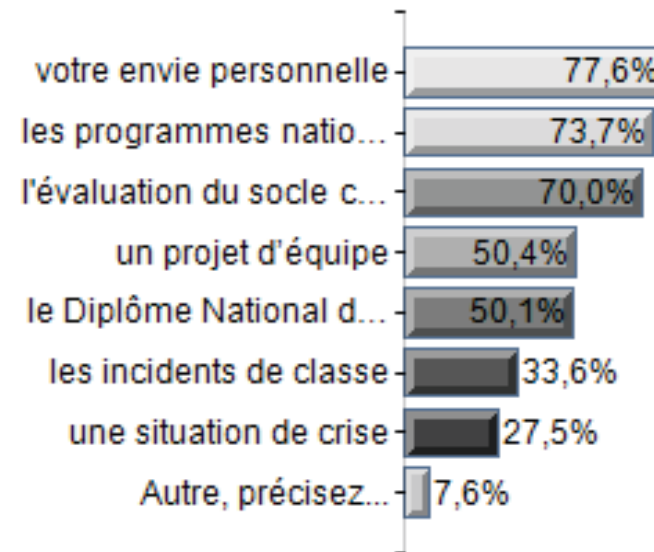
Annexe 41 : Représentation des motivations déclarées d'engagement aux usages du numérique par ordre de priorité



65. Qu'est-ce qui justifie et motive des séances de cours sur des ressources numériques ? (Classez vos réponses par ordre d'importance pour vous)

Taux de réponse : **95,7%**

	Nb
votre envie personnelle	1504
les programmes nationaux	1429
l'évaluation du socle commun des connaissances	1358
un projet d'équipe	978
le Diplôme National du Brevet (DNB) pour les troisième	972
les incidents de classe	651
une situation de crise	534
Autre, précisez...	147
Total	1939



$p = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 1666,27$; $\text{ddl} = 7$ (TS)

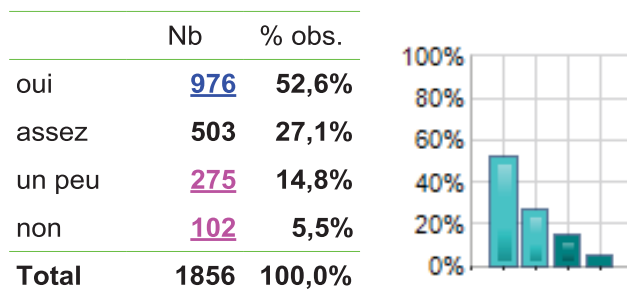
La relation est très significative.

Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés.

Annexe 43: Apport du numérique sur différents types de pratiques.

un meilleur usage d'Internet par les élèves

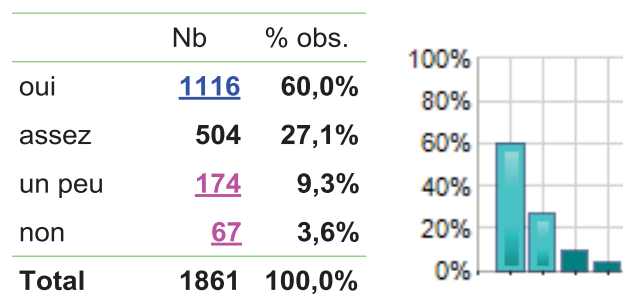
Taux de réponse : **91,6%**
Moyenne = **1,73** Médiane = **1,00**



p = **<0,01** ; Khi2 = **927,65** ; ddl = 3 (TS)

rend attractif le support pédagogique

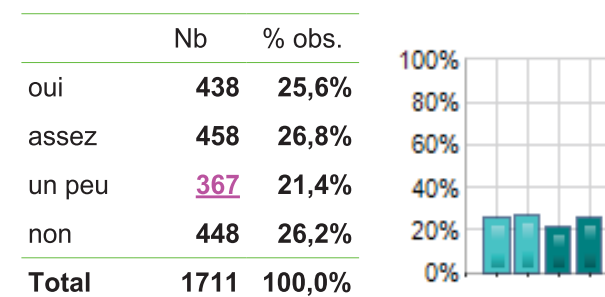
Taux de réponse : **91,8%**
Moyenne = **1,57** Médiane = **1,00**



p = **<0,01** ; Khi2 = **1436,66** ; ddl = 3 (TS)

le travail sur l'histoire des arts

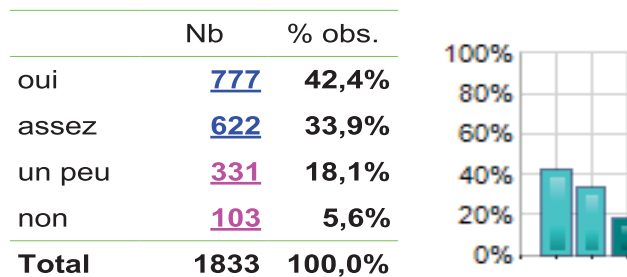
Taux de réponse : **84,4%**
Moyenne = **2,48** Médiane = **2,00**



p = **0,007** ; Khi2 = **11,97** ; ddl = 3 (TS)

développement de compétences transversales

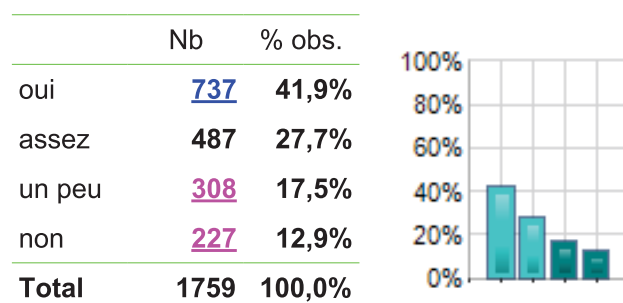
Taux de réponse : **90,4%**
Moyenne = **1,87** Médiane = **2,00**



p = **<0,01** ; Khi2 = **590,97** ; ddl = 3 (TS)

la réalisation d'un projet spécifique

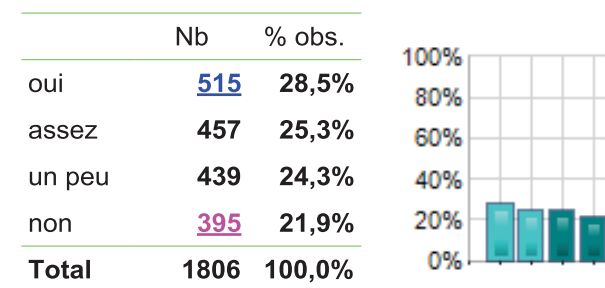
Taux de réponse : **86,8%**
Moyenne = **2,01** Médiane = **2,00**



p = **<0,01** ; Khi2 = **348,40** ; ddl = 3 (TS)

la progression de votre cours

Taux de réponse : **89,1%**
Moyenne = **2,40** Médiane = **2,00**

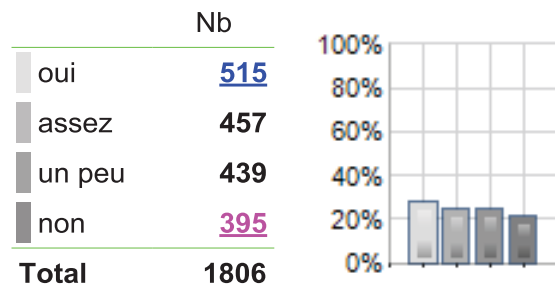


p = **<0,01** ; Khi2 = **16,41** ; ddl = 3 (TS)

Annexe 44: Apport du numérique responsable sur les dispositifs spécifiques

la progression de votre cours

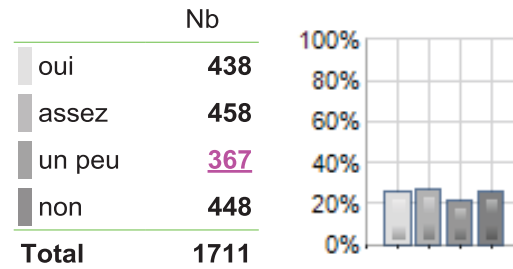
Taux de réponse : **89,1%**



$p = <0,01$; Khi2 = **16,41** ; ddl = 3 (TS)

le travail sur l'histoire des arts

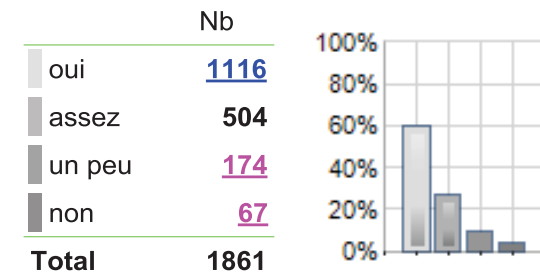
Taux de réponse : **84,4%**



$p = 0,007$; Khi2 = **11,97** ; ddl = 3 (TS)

rend attractif le support pédagogique

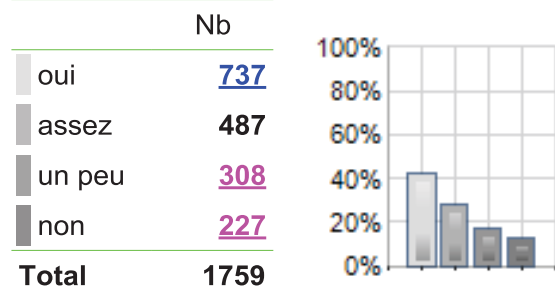
Taux de réponse : **91,8%**



$p = <0,01$; Khi2 = **1436,66** ; ddl = 3 (TS)

la réalisation d'un projet spécifique

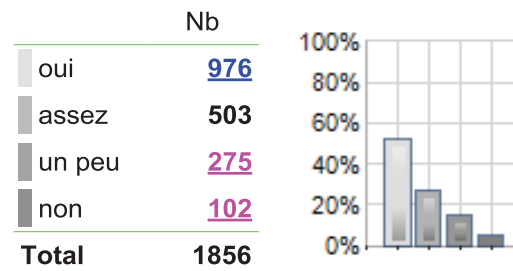
Taux de réponse : **86,8%**



$p = <0,01$; Khi2 = **348,40** ; ddl = 3 (TS)

un meilleur usage d'Internet par les élèves

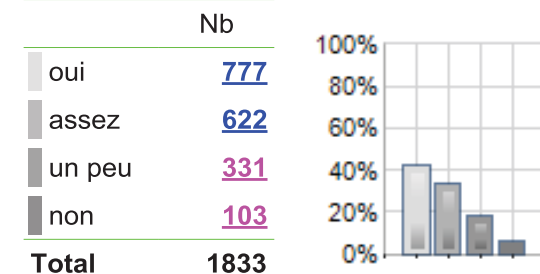
Taux de réponse : **91,6%**



$p = <0,01$; Khi2 = **927,65** ; ddl = 3 (TS)

développement de compétences transversales

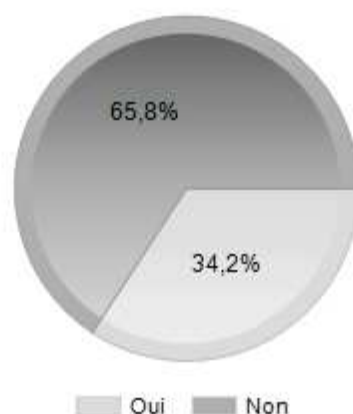
Taux de réponse : **90,4%**



$p = <0,01$; Khi2 = **590,97** ; ddl = 3 (TS)

26. Faites-vous des actions de formation d'éducation à la citoyenneté en ce qui concerne l'utilisation de matériels numériques (téléphones portables, mp3 ou autres baladeurs, photos et vidéos) au sein de votre établissement ?

Taux de réponse : **99,6%**



Annexe 46 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Participations aux actions formation citoyennes"

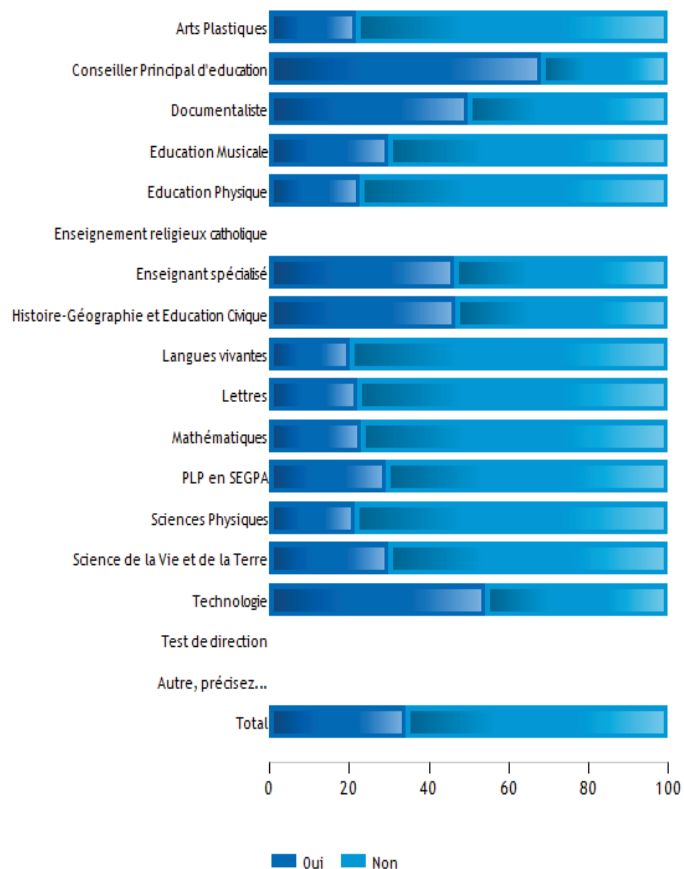
Actions formation citoyennes →	Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% REp.
Genre ↓								
Masculin	248	37,4%	+ S	415	6,6%	- S	663	100,0%
Féminin	443	32,7%	- S	912	67,3%	+ S	1355	100,0%
Total	691	34,2%		1327	65,8%		2018	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 2018 ; Non-réponse(s) : 9 ; Taux de réponse : 99,56%.
p-value = 3,62% ; Khi2 = 4,39 ; ddl = 1 (La relation est significative)

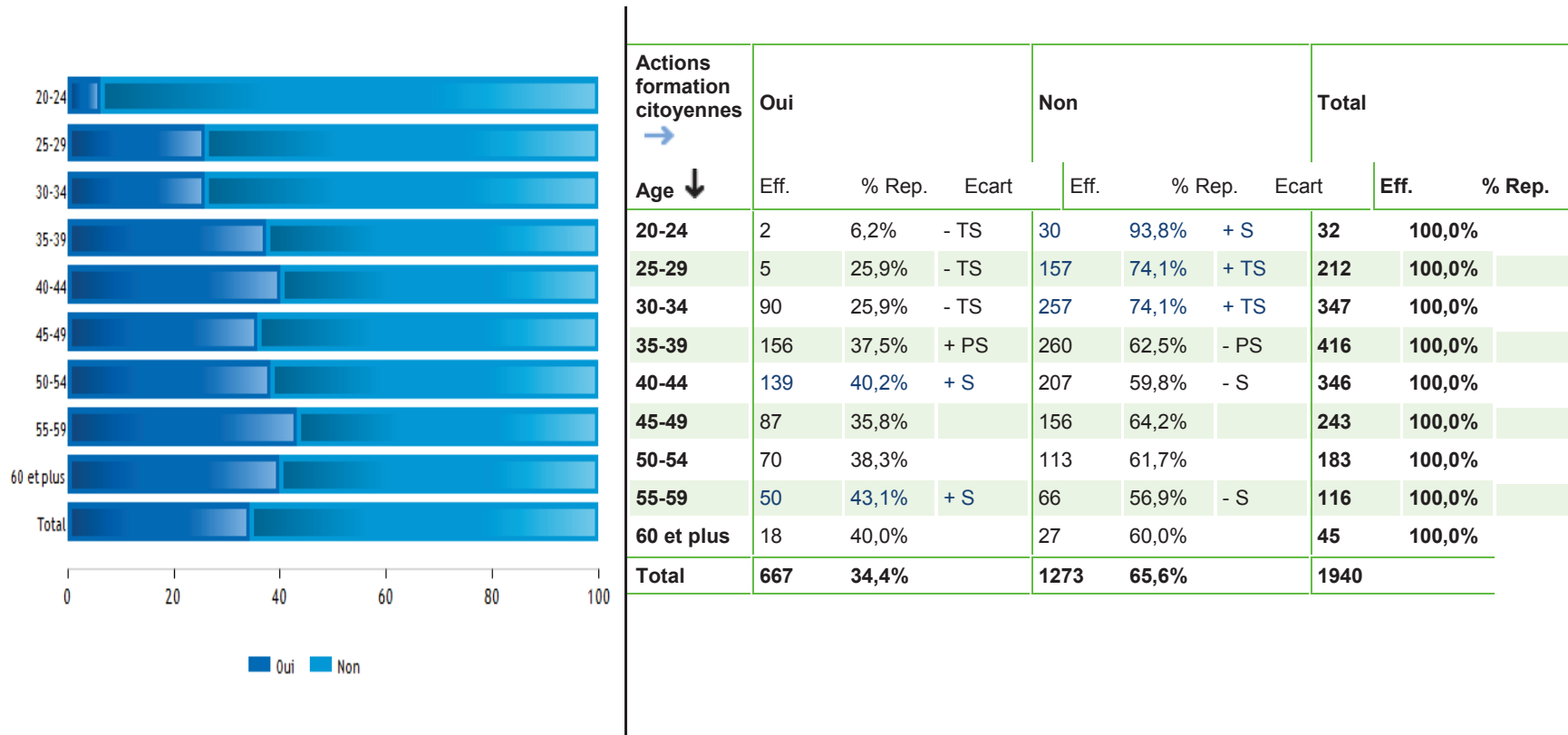
Annexe 47 : Croisement de la variable « discipline » avec la variable « Participations aux actions formation citoyennes »



Discipline	Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff	% Rep.
Arts Plastiques	13	21,7 →	- S	47	78,3%	+ S	60	100,0%
Conseiller Principal d'éducation	86	68,3%	+ TS	40	31,7%	- TS	126	100,0%
Documentaliste	97	49,7%	+ TS	98	50,3%	- TS	195	100,0%
Education Musicale	14	29,8%		33	70,2%		47	100,0%
Education Physique	25	22,7%	- TS	85	77,3%	+ TS	110	100,0%
Enseignant spécialisé	20	46,5%	+ PS	23	53,5%	- PS	43	100,0%
Histoire-Géographie et Education Civique	87	46,8%	+ TS	99	53,2%	- TS	186	100,0%
Langues vivantes	55	20,3%	- TS	216	79,7%	+ TS	271	100,0%
Lettres	49	22,1%	- TS	173	77,9%	+ TS	222	100,0%
Mathématiques	68	22,9%	- TS	229	77,1%	+ TS	297	100,0%
PLP en SEGPA	7	29,2%		17	70,8%		24	100,0%
Sciences Physiques	22	21,6%	- TS	80	78,4%	+ TS	102	100,0%
Science de la Vie et de la Terre	41	29,9%		96	70,1%		137	100,0%
Technologie	107	54,0%	+ TS	91	46,0%	- TS	198	100,0%
Total	691	34,2%		1327	65,8%		2018	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%). Réponses effectives : 2018 Non-réponse(s) : 9
Taux de réponse : 99,56% p-value = < 0.01% ; Khi2 = 210,64 ; ddl = 13 (La relation est très significative)

Annexe 48 : Croisement de la variable "Age" avec la variable « Participations aux actions formation citoyennes »



Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

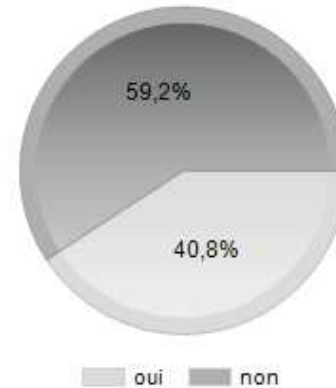
Réponses effectives : 1940 ; Non-réponse(s) : 87 ; Taux de réponse : 95,71%

p-value = < 0.01% ; Khi2 = 41,8 ; ddl = 8 (La relation est très significative)

Annexe 49: Volonté de participer à l'éducation au numérique responsable

27. Aimeriez-vous pouvoir le faire?

Taux de réponse : 98,1%

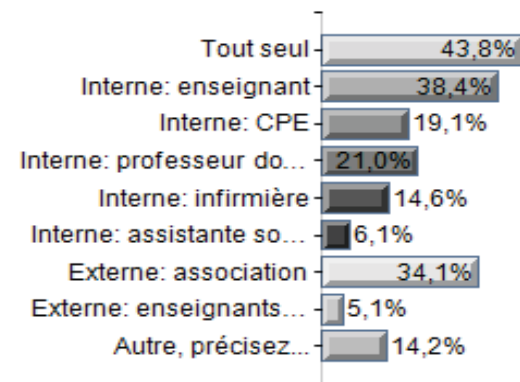


Annexe 50: Partenaires souhaités en cas d'implication dans la formation au numérique responsable.

28. Avec quel type de partenaire ? (Plusieurs réponses possibles)

Taux de réponse : 99,9%

	Nb
Tout seul	302
Interne: enseignant	265
Interne: CPE	132
Interne: professeur documentaliste	145
Interne: infirmière	101
Interne: assistante sociale	42
Externe: association	235
Externe: enseignants hors établissement	35
Autre, précisez...	98
Total	690



Annexe 51 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Aimeriez-vous pouvoir le faire?"

Aimeriez-vous pouvoir le faire? → Discipline ↓	oui			non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	14	31,8		30	68,2%		44	100,0%
Conseiller Principal d'éducation	32	78,0%	+ TS	9	22,0%	- TS	41	100,0%
Documentaliste	60	62,5%	+ TS	36	37,5%	- TS	96	100,0%
Education Musicale	11	33,3%		22	66,7%		33	100,0%
Education Physique	39	46,4%		45	53,6%		84	100,0%
Enseignant spécialisé	15	71,4%	+ TS	6	28,6%	- TS	21	100,0%
Histoire-Géographie et Education Civique	48	49,0%	+ PS	50	51,0%	- PS	98	100,0%
Langues vivantes	98	46,2%	+ PS	114	53,8%	- PS	212	100,0%
Lettres	67	38,3%		108	61,7%		175	100,0%
Mathématiques	47	20,7%	- TS	180	79,3%	+ TS	227	100,0%
PLP en SEGPA	6	35,3%		11	64,7%		17	100,0%
Sciences Physiques	25	31,6%	- PS	54	68,4%	+ PS	79	100,0%
Science de la Vie et de la Terre	33	34,4%		63	65,6%		96	100,0%
Technologie	40	46,0%		47	54,0%		87	100,0%
Total	535	40,8%		775	59,2%		1310	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1310 Non-réponse(s) : 26 Taux de réponse : 98,05%
 p-value = < 0.01% ; Khi2 = 102,99 ; ddl = 13 (La relation est très significative)

Annexe 52 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Impact du numérique sur l'enseignement"

Impact sur enseignement → Genre ↓	Jamais			Rarement			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	
Masculin	48	7,3%		101	15,4%		183	27,9%	- S	187	28,5%		137	20,9%	+ TS	656
Féminin	87	6,5%		194	14,5%		441	33%	+ S	413	30,9%		202	15,1%	- TS	1337
Total	135	6,8%		295	14,8%		624	31,3%		600	30,1%		339	17%		1993

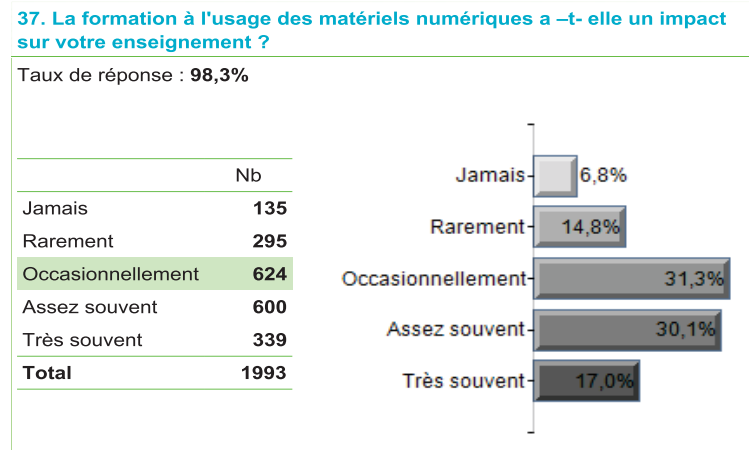
Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1993 ; Non-réponse(s) : 34 ; Taux de réponse : 98,3%

p-value = < 0,01 ; Khi2 = 13,76 ; ddl = 4,00 (La relation est très significative)

Annexe 53: Impact de la formation aux usages de matériels numériques sur l'enseignement.



Annexe 54 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable " Impact du numérique sur l'enseignement "

Impact sur enseignement Discipline	Jamais			Rarement			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Ef.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	7	12,5%	+ PS	9	16,1%		13	23,2%		20	35,7%		7	12,5%		56	100,0%
C.P.E	14	12,1%	+ S	20	17,2%		41	35,3%		31	26,7%		10	8,6%	- S	116	100,0%
Documentaliste	3	1,6%	- TS	15	7,8%	- TS	35	18,1%	- TS	76	39,4%	+ TS	64	33,2%	+ TS	193	100,0%
Ed Musicale	3	6,4%		6	12,8%		17	36,2%		8	17,0%	- S	13	27,7%	+ S	47	100,0%
Ed Physique	11	10,1%		28	25,7%	+ TS	45	41,3%	+ S	22	20,2%	- S	3	2,8%	- TS	109	100,0%
Ens spécialisé	2	4,7%		3	7,0%	- PS	16	37,2%		17	39,5%		5	11,6%		43	100,0%
Hist.-Géo. et Ed. Civ.	13	7,1%		28	15,2%		67	36,4%	+ PS	50	27,2%		26	14,1%		184	100,0%
Langues vivantes	12	4,4%	- PS	40	14,8%		97	35,9%	+ PS	85	31,5%		36	13,3%	- PS	270	100,0%
Lettres	20	8,9%		35	15,6%		89	39,7%	+ TS	63	28,1%		17	7,6%	- TS	224	100,0%
Mathématiques	21	7,1%		66	22,4%	+ TS	92	31,2%		75	25,4%	- PS	41	13,9%	- PS	295	100,0%
PLP en SEGPA	1	4,3%		2	8,7%		7	30,4%		9	39,1%		4	17,4%		23	100,0%
Sc Physiques	10	9,8%		17	16,7%		29	28,4%		34	33,3%		12	11,8%	- PS	102	100,0%
Scde la Vie et de la Terre	11	8,1%		19	14,1%		47	34,8%		44	32,6%		14	10,4%	- S	135	100,0%
Technologie	7	3,6%	- PS	7	3,6%	- TS	29	14,8%	- TS	66	33,7%		87	44,4%	+ TS	196	100,0%
Total	135	6,8%		295	14,8%		624	31,3%		600	30,1%		339	17,0%		1993	

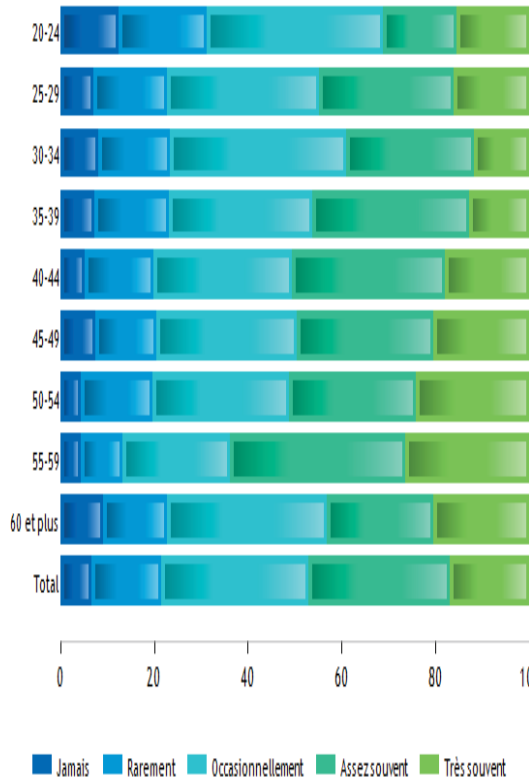
Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rougesont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

p-value = < 0.01% ; Khi2 = 295,01 ; ddl = 52 (La relation est très significative)

Réponses effectives : 1993 ; Non-réponse(s) : 34 ; Taux de réponse : 98,32%

Annexe 55 : Croisement de la variable "Age" avec la variable "Impact du numérique sur l'enseignement "



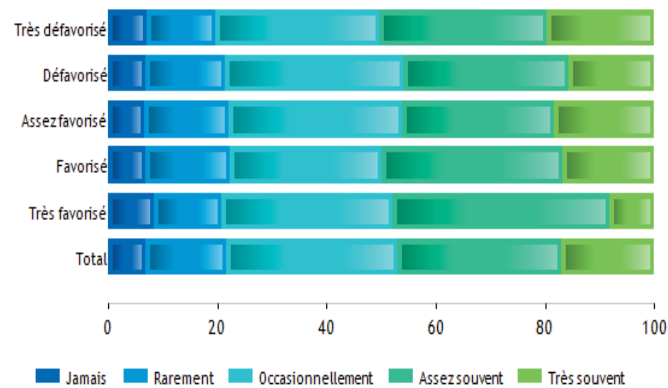
Impact sur enseignement Age	Jamais			Rarement			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Re	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	4	12,5%		6	18,8%		12	37,5%		5	15,6%	- PS	5	15,6%		32	100,0%
25-29	15	7,1%		33	15,7%		68	32,4%		60	28,6%		34	16,2%		210	100,0%
30-34	28	8,1%		53	15,3%		130	37,6%	+ TS	94	27,2%		41	11,8%	- TS	346	100,0%
35-39	30	7,4%		64	15,8%		124	30,5%		136	33,5%	+ PS	52	12,8%	- S	406	100,0%
40-44	18	5,2%		51	14,7%		102	29,5%		113	32,7%		62	17,9%		346	100,0%
45-49	18	7,5%		31	12,9%		72	30,0%		70	29,2%		49	20,4%	+ PS	240	100,0%
50-54	8	4,5%		27	15,2%		52	29,2%		48	27,0%		43	24,2%	+ TS	178	100,0%
55-59	5	4,4%		10	8,8%	- PS	26	23,0%	- S	42	37,2%	+ PS	30	26,5%	+ TS	113	100,0%
60 et plus	4	9,1%		6	13,6%		15	34,1%		10	22,7%		9	20,5%		44	100,0%
Total	130	6,8%		281	14,7%		601	31,4%		578	30,2%		325	17,0%		1915	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1915 ; Non-réponse(s) : 112 ; Taux de réponse : 94,47% ; p-value = 1,63% ; Khi2 = 51,39 ; ddl = 32 (La relation est significative)

Annexe 56: Croisement de la variable « Typologie des établissements » et de la variable « Intégration de la formation aux usages dans l'enseignement »



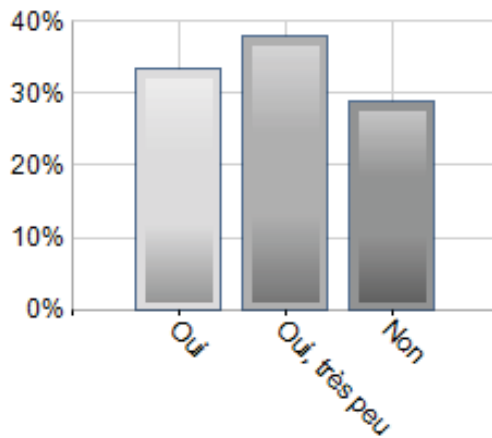
Impact sur enseignement	Jamais			Rarement			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart Eff.	% Rep.	Ecart Eff.	% Rep.	Ecart Eff.	% Rep.	Ecart Eff.	% Rep.	Ecart Eff.	% Rep.	Ecart Eff.	% Rep.	Ecart Eff.	% Rep.	
Très défavorisé	15	7%		27	12,6%		64	29,9%		66	30,8%		42	19,6%		214	100%
Défavorisé	49	6,7%		107	14,7%		236	32,5%		220	30,3%		114	15,7%		726	100%
Assez favorisé	48	6,7%		111	15,4%		229	31,8%		201	27,9%	- PS	132	18,3%		721	100%
Favorisé	18	6,9%		40	15,4%		72	27,7%		86	33,1%		44	16,9%		260	100%
Très favorisé	4	8,3%		6	12,5%		15	31,2%		19	39,6%	+ PS	4	8,3%	- PS	48	100%
Total	134	6,8%		291	14,8%		616	31,3%		592	30,1%		336	17,1%		1969	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%). Réponses effectives : 1969 Non-réponse(s) : 58 Taux de réponse : 97,1% p-value = 0,82 ; Khi2 = 10,75 ; ddl = 16,00 (La relation n'est pas significative)

38. Avez-vous connaissance des exigences comportementales de vos collègues liées à l'usage des appareils numériques au collège ?

Taux de réponse : 99,1%

	Nb
Oui	669
Oui, très peu	759
Non	581
Total	2009



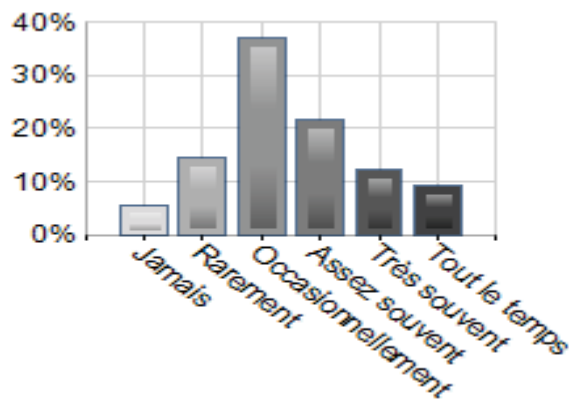
$p = <0,01$; $\text{Khi}2 = 23,66$; $\text{ddl} = 2$ (TS)

Annexe 58 : Prise en considération des exigences comportementales des collègues

39. Si oui, les intégrez-vous à votre pratique ?

Taux de réponse : 97,3%

	Nb
Jamais	76
Rarement	200
Occasionnellement	517
Assez souvent	301
Très souvent	168
Tout le temps	128
Total	1390



$p = <0,01$; $\text{Khi}2 = 545,00$; $\text{ddl} = 5$ (TS)

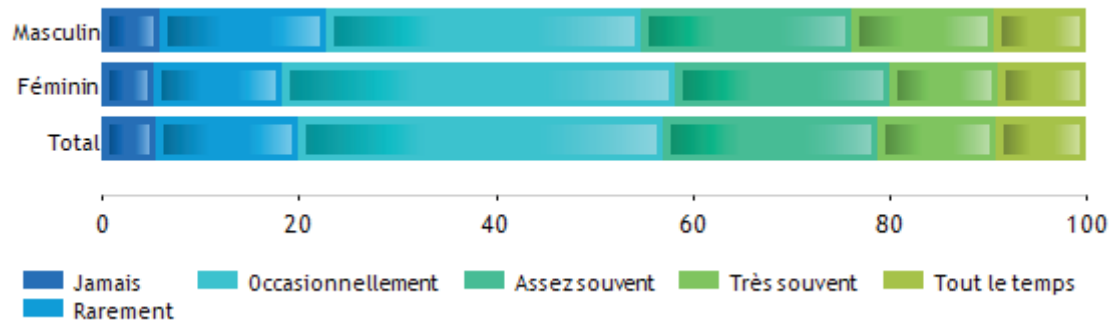
Annexe 59 : Croisement de la variable "Genre" avec la variable "Intégration des exigences comportementales des collègues dans ses propres pratiques"

intégration aux siennes Genre	Jamais			Rarement			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Tout le temps			Total	
	Eff.	% Rep.	cart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	cart	Eff.	% Rep.
Masculin	28	5,9%		80	16,8%	+ PS	152	32,0%	- TS	102	21,5%		68	14,3%	+ PS	45	9,5%		475	100,0%
Féminin	48	5,2%		120	13,1%	- PS	365	39,9%	+ TS	199	21,7%		100	10,9%	- PS	83	9,1%		915	100,0%
Total	76	5,5%		200	14,4%		517	37,2%		301	21,7%		168	12,1%		128	9,2%		1390	

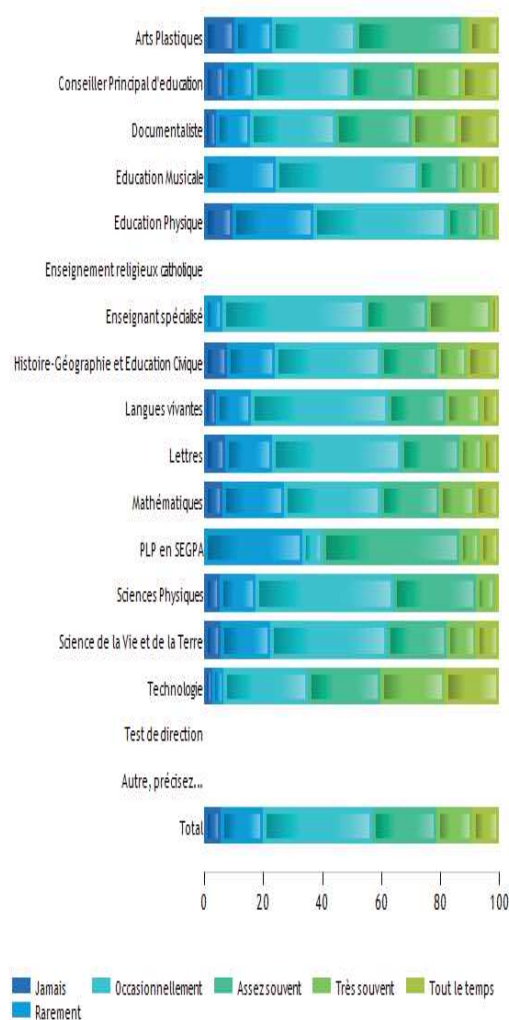
Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1390 Non-réponse(s) : 38 Taux de réponse : 97,34%
p-value = 4,19% ; Khi2 = 11,53 ; ddl = 5 (La relation est significative)



Annexe 60 : Croisement de la variable "Discipline" avec la variable "Intération des exigences comportementales des collègues dans ses propres pratiques "



Discipline	Jamais			Rarement			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Tout le temps			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	cart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	4	10,3%		5	12,8%		11	28,2%		14	35,9%	+ S	1	2,6%	- PS	4	10,3%		39	100%
Conseiller Principal d'éducation	7	6,9%		10	9,9%		33	32,7%		22	21,8%		16	15,8%		13	12,9%		101	100%
Documentaliste	6	4,1%		17	11,5%		43	29,1%	- S	38	25,7%		23	15,5%		21	14,2%	+ S	148	100%
Education Musicale	0	0%		7	24,1%	+ PS	14	48,3%		4	13,8%		2	6,9%		2	6,9%		29	100%
Education Physique	7	9,6%	+ PS	20	27,4%	+ TS	33	45,2%	+ PS	8	11%	- S	4	5,5%	- PS	1	1,4%	- S	73	100%
Enseignant spécialisé	0	0%		2	6,1%		16	48,5%		7	21,2%		7	21,2%	+ PS	1	3%		33	100%
Histoire-Géographie et Education Civique	10	7,8%		21	16,3%		46	35,7%		25	19,4%		13	10,1%		14	10,9%		129	100%
Langues vivantes	7	4,1%		20	11,8%		79	46,5%	+ TS	33	19,4%		20	11,8%		11	6,5%		170	100%
Lettres	11	7,1%		25	16%		68	43,6%	+ PS	31	19,9%		12	7,7%	- PS	9	5,8%	- PS	156	100%
Mathématiques	11	6%		38	20,9%	+ TS	60	33%		36	19,8%		22	12,1%		15	8,2%		182	100%
PLP en SEGPA	0	0%		5	33,3%	+ S	1	6,7%	- S	7	46,7%	+ S	1	6,7%		1	6,7%		15	100%
Sciences Physiques	4	5,3%		9	12%		35	46,7%	+ PS	21	28%		5	6,7%	- PS	1	1,3%	- S	75	100%
Science de la Vie et de la Terre	5	5,6%		15	16,9%		35	39,3%		18	20,2%		9	10,1%		7	7,9%		89	100%
Technologie	4	2,6%	- PS	6	4%	- TS	43	28,5%	- S	37	24,5%		33	21,9%	+ TS	28	18,5%	+ TS	151	100%
Total	76	5,5%		200	14,4%		517	37,2%		301	21,7%		168	12,1%		128	9,2%		1390	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1390 ; Non-réponse(s) : 38 ; Taux de réponse : 97,3% ; p-value = < 0,01 ; Khi2 = 154,61 ; ddl = 65,00 (La relation est très significative)

Annexe 61 : Croisement de la variable "Fonctions occupées" avec la variable " Intégration des exigences comportementales des collègues dans ses propres pratiques "

Fonctions	Jamais			Rarement			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Tout le temps			Total	
	Eff.	% ep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	cart	Eff.	% Rep.
Professeur principal	44	5,6%		123	15,6%	+ TS	297	37,7%	+ S	156	19,8%	- S	99	12,6%		69	8,8%	- TS	788	100%
Coordonnateur de discipline	26	5%		75	14,5%		178	34,3%		124	23,9%		67	12,9%		49	9,4%		519	100%
Représentant des personnels	9	4%		25	11%		86	37,9%		48	21,1%		31	13,7%		28	12,3%		227	100%
Chargé de mission d'inspection	1	5,3%		1	5,3%		8	42,1%		3	15,8%		2	10,5%		4	21,1%		19	100%
Référent TICE de votre discipline	5	3,1%		11	6,8%	- S	43	26,5%	- S	43	26,5%		31	19,1%	+ S	29	17,9%	+ TS	162	100%
Co Tice	2	2,3%		6	7%	- PS	19	22,1%	- S	28	32,6%	+ S	19	22,1%	+ S	12	14%		86	100%
Autre, précisez...	11	5,9%		17	9%	- PS	66	35,1%		38	20,2%		27	14,4%		29	15,4%	+ S	188	100%
Total	56	5,5%		143	14,1%		377	37,2%		216	21,3%		123	12,1%		98	9,7%		1013	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

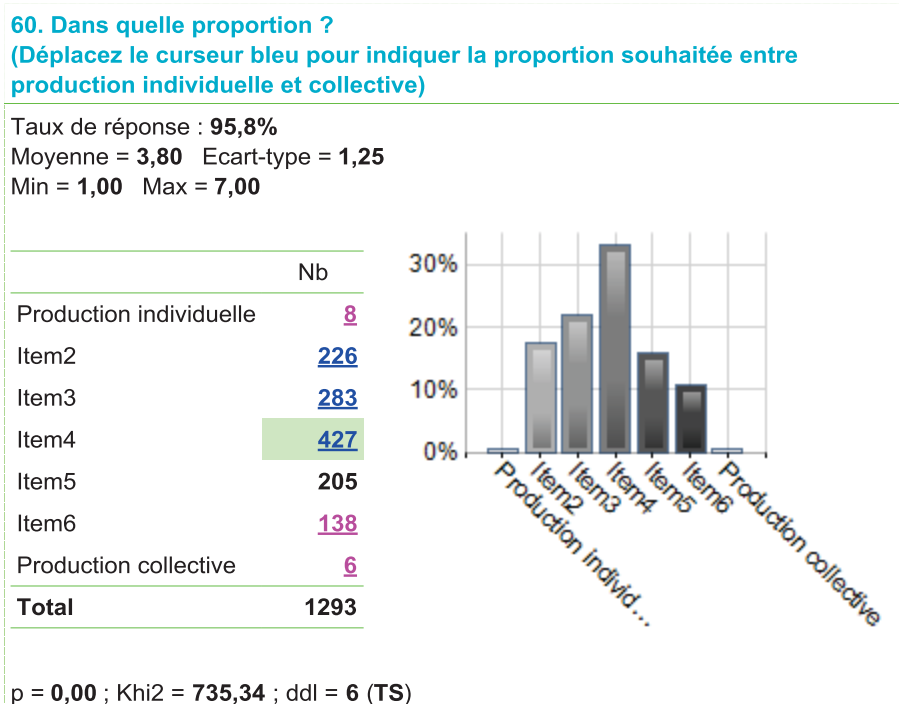
La somme des lignes et ou des colonnes est différente du nombre d'observations du fait des réponses multiples.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1013 ; Non-réponse(s) : 415 ; Taux de réponse : 70,9%

p-value = < 0,01 ; Khi2 = 65,51 ; ddl = 30,00 (La relation est très significative)

Annexe 62 : Types de productions des élèves



Annexe 63: Types d'évaluation proposée

83. Comment évaluez-vous vos séances de formation aux usages numériques ?

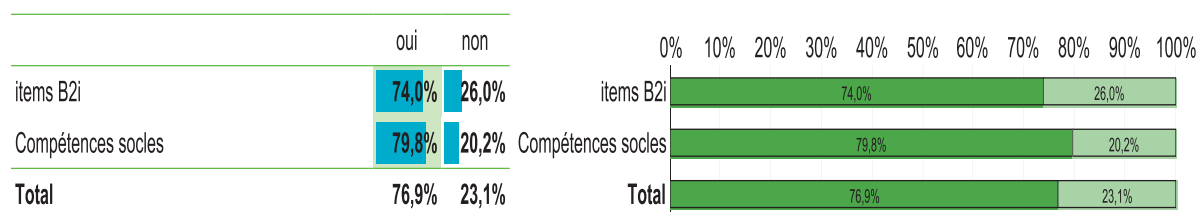
Taux de réponse : **79,3%**

	Nb
de façon notée	178
les deux formes d'évaluation (notes et évaluation des compétences)	790
par une évaluation par compétences	639
Total	1607



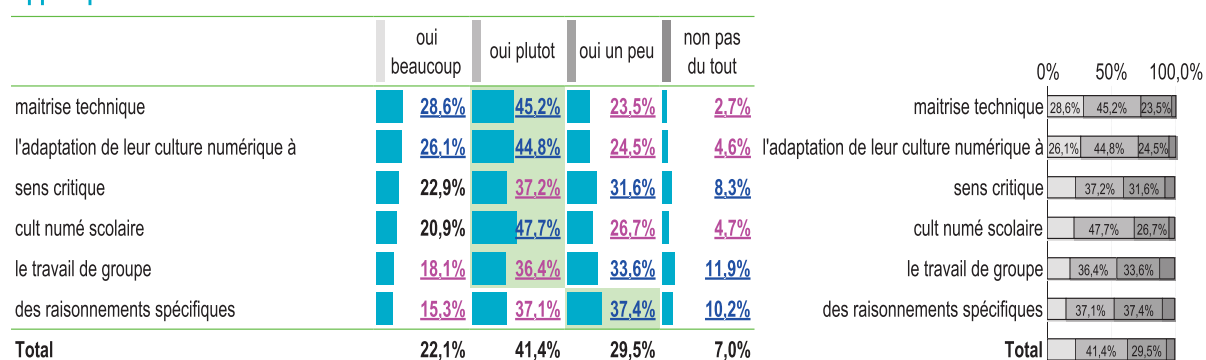
Annexe 64: Différentes validations proposées

Grâce à ces séances, vous validez:



Annexe 65: Apports spécifiques des séances numériques pour les élèves

Apport pour l'élève des séances de formation



$p = <0,01$; $\chi^2 = 431,75$; $ddl = 15$ (TS)

Annexe 66: Intégration des usages numériques au règlement intérieur

32. Le règlement intérieur de votre établissement aborde-t-il la problématique des usages de matériels numériques (téléphones portables, MP3 ou autres baladeurs, etc...) ?

Taux de réponse : 99,6%



Annexe 67: Impact de la formation au numérique sur le quotidien des collèves.

Impact de la formation au numérique sur le quotidien des collèves

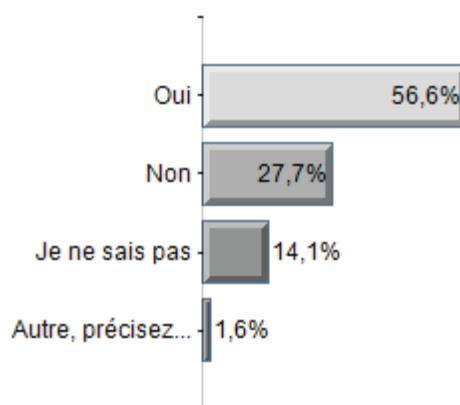
	oui	assez	un peu	non	
climat travail	18,4%	20,9%	26,8%	34,0%	climat travail
ambiance classe	17,9%	20,0%	27,5%	34,6%	ambiance classe
Cohésion	29,4%	23,9%	23,3%	23,4%	Cohésion
dérangement	24,0%	19,8%	25,6%	30,6%	dérangement
risques vols perte	21,1%	20,7%	29,1%	29,1%	risques vols perte
Total	22,2%	21,1%	26,4%	30,3%	Total

p = 0,00 ; Khi2 = 151,55 ; ddl = 12 (TS)

Annexe 68: Définition d'attitudes communes au sein des équipes pédagogiques.

33. Dans votre établissement et entre les membres de l'équipe pédagogique, avez-vous défini des attitudes communes en ce qui concerne la prévention et la formation des élèves par rapport aux usages des matériels numériques (portable, mp3, ...) ?

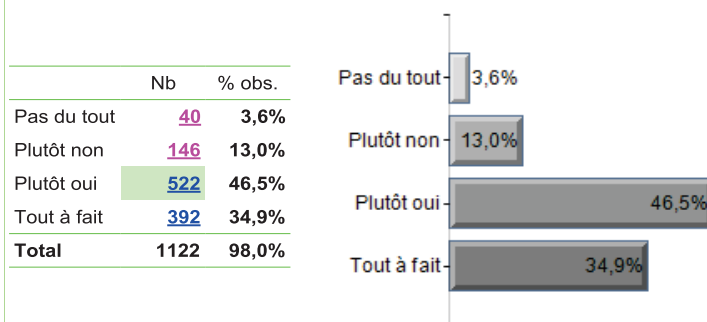
Taux de réponse : 99,5%



Annexe 69: Participation aux règles communes définies

35. Si oui, y participez-vous ?

Taux de réponse : 98,2%



p = <0,01 ; Khi2 = 532,96 ; ddl = 3 (TS)

Annexe 70: Définition de règles communes au sein de l'établissement.

74. Existe-t-il des attentes communes de règles de bon usage des ressources numériques dans votre établissement?

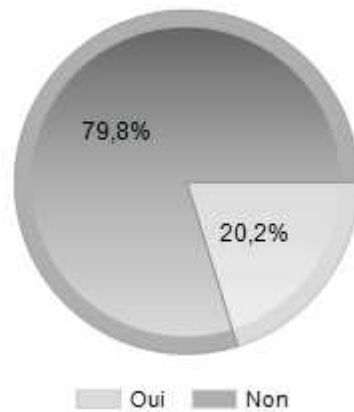
Taux de réponse : 97,6%



Annexe 71: Implication dans l'élaboration des règles communes

75. Avez-vous participé à leur élaboration ?

Taux de réponse : 94,2%

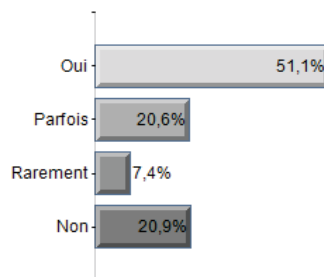


Annexe 72: Mise en œuvre des règles communes

76. Les mettez-vous en œuvre?

Taux de réponse : 89,5%

	Nb	% obs.
Oui	752	51,1%
Parfois	303	20,6%
Rarement	109	7,4%
Non	308	20,9%
Total	1472	100,0%



p = <0,01 ; Khi2 = 604,24 ; ddl = 3 (TS)

Annexe 73 : Croisement de la variable disciplinaire avec la variable d'application des règles communes

Croisement de la question "Discipline" avec la question "Les mettez-vous en œuvre?"

Les mettez-vous en œuvre? → Discipline ↓	Oui			Parfois			Rarement			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	18	45%		10	25%		2	5%		10	25%		40	100%
Conseiller Principal d'éducation	59	60,2%	+ PS	11	11,2%	- S	10	10,2%		18	18,4%		98	100%
Documentaliste	84	65,1%	+ TS	29	22,5%		2	1,6%	- TS	14	10,9%	- TS	129	100%
Education Musicale	16	50%		6	18,8%		3	9,4%		7	21,9%		32	100%
Education Physique	30	36,1%	- TS	14	16,9%		13	15,7%	+ TS	26	31,3%	+ S	83	100%
Enseignement religieux catholique	0	0%		0	0%		0	0%		0	0%		0	100%
Enseignant spécialisé	17	47,2%		10	27,8%		0	0%	- PS	9	25%		36	100%
Histoire-Géographie et Education Civique	78	54,9%		27	19%		8	5,6%		29	20,4%		142	100%
Langues vivantes	91	43,8%	- S	54	26%	+ S	17	8,2%		46	22,1%		208	100%
Lettres	75	44,4%	- PS	40	23,7%		15	8,9%		39	23,1%		169	100%
Mathématiques	92	46,9%		32	16,3%	- PS	16	8,2%		56	28,6%	+ TS	196	100%
PLP en SEGPA	9	50%		4	22,2%		0	0%		5	27,8%		18	100%
Sciences Physiques	39	48,8%		16	20%		7	8,8%		18	22,5%		80	100%
Science de la Vie et de la Terre	55	53,9%		18	17,6%		10	9,8%		19	18,6%		102	100%
Technologie	89	64%	+ TS	32	23%		6	4,3%	- PS	12	8,6%	- TS	139	100%
Test de direction	0	0%		0	0%		0	0%		0	0%		0	100%
Autre, précisez...	0	0%		0	0%		0	0%		0	0%		0	100%
Total	752	51,1%		303	20,6%		109	7,4%		308	20,9%		1472	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

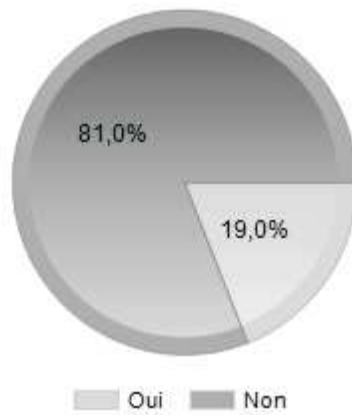
Réponses effectives : 1472 Non-réponse(s) : 172 Taux de réponse : 89,5%
p-value = < 0,01 ; Khi2 = 84,50 ; ddl = 39,00 (La relation est très significative)

Remarque : les variables de genre et d'âge ne sont pas significatives

Annexe 74 : Participation des répondants au comité TICE si celui-ci existe

47. Participez-vous au comité TICE de votre établissement ?

Taux de réponse : **98,2%**



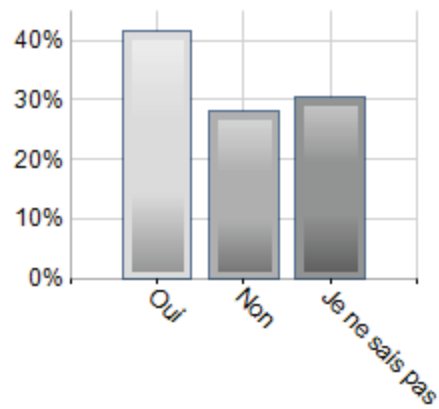
Annexe 75: Présence d'un projet TICE dans l'établissement

46. Y a-t-il un projet TICE dans votre établissement?

Taux de réponse : **98,7%**

Médiane = **2,00**

	Nb	% obs.
Oui	833	41,7%
Non	560	28,0%
Je ne sais pas	607	30,4%
Total	2000	100,0%



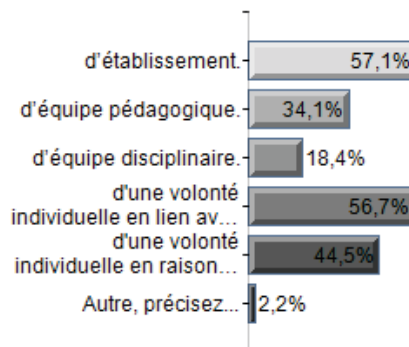
$p = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 63,91$; $\text{ddl} = 2$ (TS)

Annexe 76: Motivation de la formation à un usage responsable du numérique

84. En ce qui vous concerne, ces actions de formation à un usage responsable du numérique sont la traduction d'une politique:(Plusieurs réponses possibles)

Taux de réponse : 92,6%

	Nb	% obs.
d'établissement.	1073	57,1%
d'équipe pédagogique.	641	34,1%
d'équipe disciplinaire.	346	18,4%
d'une volonté individuelle en lien avec vos programmes.	1065	56,7%
d'une volonté individuelle en raison d'un intérêt personnel.	836	44,5%
Autre, précisez...	41	2,2%
Total	1878	



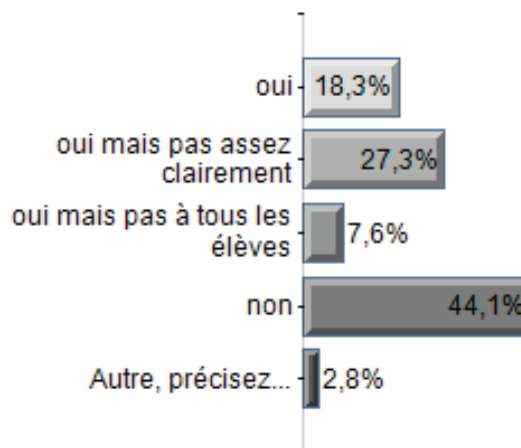
p = <0,01 ; Khi2 = 1375,18 ; ddl = 5 (TS)

Annexe 77: Enonciation de la formation citoyenne liée au numérique comme objectif de formation

50. La formation citoyenne en lien avec le numérique est-elle clairement énoncée comme un objectif de formation et présentée aux élèves ?

Taux de réponse : 97,8%

	Nb	% obs.
oui	363	18,3%
oui mais pas assez clairement	541	27,3%
oui mais pas à tous les élèves	150	7,6%
non	874	44,1%
Autre, précisez...	55	2,8%
Total	1983	100,0%



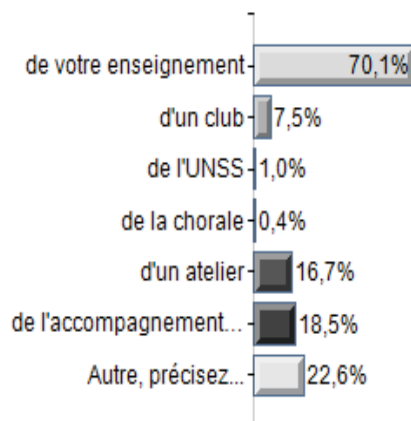
p = 0,00 ; Khi2 = 1077,64 ; ddl = 4 (TS)

Annexe 78 : Dispositifs permettant la formation au numérique responsable

55. Ces formations se font dans le cadre: (Plusieurs réponses possibles)

Taux de réponse : 81,3%

	Nb	% obs.
de votre enseignement	1154	70,1%
d'un club	124	7,5%
de l'UNSS	17	1,0%
de la chorale	7	0,4%
d'un atelier	275	16,7%
de l'accompagnement éducatif	304	18,5%
Autre, précisez...	372	22,6%
Total	1647	

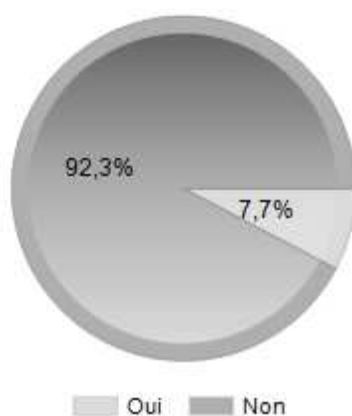


p = 0,00 ; Khi2 = 3266,82 ; ddl = 6 (TS)

Annexe 79: Sentiment de rattachement de la formation au numérique associée à une discipline spécifiquement

52. Considérez-vous que ces actions de formation au numérique soient spécifiques à une discipline particulière?

Taux de réponse : 99,2%

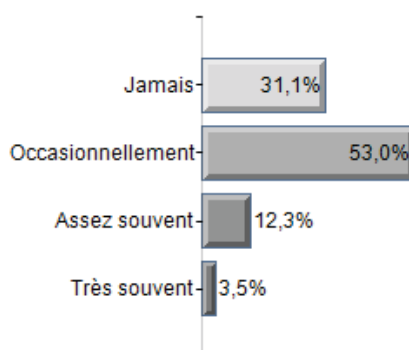


Annexe 80: Liens entre formation au numérique responsable et la vie de l'établissement

63. Faites-vous un lien entre la formation au numérique et des événements dans la vie de l'établissement?

Taux de réponse : 97,6%

	Nb	% obs.
Jamais	615	31,1%
Occasionnellement	1049	53,0%
Assez souvent	244	12,3%
Très souvent	70	3,5%
Total	1978	100,0%



p = <0,01 ; Khi2 = 1142,45 ; ddl = 3 (TS)

Annexe 81: Croisements de la variable genre avec le lien aux autres événements.

Faites-vous un lien avec d'autres événements	Jamais			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Masculin	178	27,%	- S	355	54,5%		93	14,3%	+ PS	25	3,8%		651	100,0%
Féminin	437	32,9%	+ S	694	52,3%		151	11,4%	- PS	45	3,4%		1327	100,0%
Total	615	31,1%		1049	53,0%		244	12,3%		70	3,5%		1978	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1978 ; Non-réponse(s) : 49 ; Taux de réponse : 97,58% ; p-value = 4,52% ; Khi2 = 8,04 ; ddl = 3 (La relation est significative)

Annexe 82: Croisement de la variable disciplinaire avec la question "Faites-vous un lien avec d'autres événements"

Faites-vous un lien avec d'autres évènements	Jamais			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total	
	Discipline	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.
Arts Plastiques	22	37,3%		30	50,8%		7	11,9%		0	0,0%	- PS	59	100,0%
Conseiller Principal d'éducation	14	12,3%	- TS	58	50,9%		28	24,6%	+ TS	14	12,3%	+ TS	114	100,0%
Documentaliste	28	14,9%	- TS	108	57,4%		44	23,4%	+ TS	8	4,3%		188	100,0%
Education Musicale	18	39,1%		23	50,0%		5	10,9%		0	0,0%		46	100,0%
Education Physique	25	23,6%	- PS	69	65,1%	+ S	9	8,5%		3	2,8%		106	100,0%
Enseignant spécialisé	9	20,9%	- PS	27	62,8%		4	9,3%		3	7,0%		43	100,0%
Histoire-Géographie et Education Civique	63	34,2%		100	54,3%		16	8,7%	- PS	5	2,7%		184	100,0%
Langues vivantes	93	34,8%		138	51,7%		26	9,7%		10	3,7%		267	100,0%
Lettres	74	33,6%		119	54,1%		21	9,5%		6	2,7%		220	100,0%
Mathématiques	138	46,9%	+ TS	134	45,6%	- TS	17	5,8%	- TS	5	1,7%	- PS	294	100,0%
PLP en SEGPA	4	17,4%		13	56,5%		4	17,4%		2	8,7%		23	100,0%
Sciences Physiques	38	37,6%	+ PS	47	46,5%		15	14,9%		1	1,0%		101	100,0%
Science de la Vie et de la Terre	56	40,6%	+ S	70	50,7%		9	6,5%	- S	3	2,2%		138	100,0%
Technologie	33	16,9%	- TS	113	57,9%	+ PS	39	20,0%	+ TS	10	5,1%		195	100,0%
Total	615	31,1%		1049	53,0%		244	12,3%		70	3,5%		1978	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1978 Non-réponse(s) : 49 Taux de réponse : 97,58%
p-value = < 0.01% ; Khi2 = 191,77 ; ddl = 39 (La relation est très significative)

Annexe 83 : Croisement de la variable "Age" avec la variable "Lien avec d'autres événements"

Faites-vous un lien avec d'autres événements	Jamais			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	16	51,6%	+S	12	38,7%	- PS	3	9,7%		0	0%		31	100%
25-29	71	34%		106	50,7%		29	13,9%		3	1,4%	- PS	209	100%
30-34	136	39,7%	+ TS	170	49,6%		31	9%	- S	6	1,7%	- S	343	100%
35-39	122	30%		229	56,3%	+ PS	40	9,8%	- PS	16	3,9%		407	100%
40-44	91	26,8%	- PS	191	56,2%		40	11,8%		18	5,3%	+ PS	340	100%
45-49	63	27,2%		128	55,2%		36	15,5%	+ PS	5	2,2%		232	100%
50-54	52	28,6%		89	48,9%		32	17,6%	+ S	9	4,9%		182	100%
55-59	24	21,2%	- S	61	54%		19	16,8%	+ PS	9	8%	+ S	113	100%
60 et plus	15	34,1%		21	47,7%		5	11,4%		3	6,8%		44	100%
Total	590	31%		1007	53%		235	12,4%		69	3,6%		1901	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

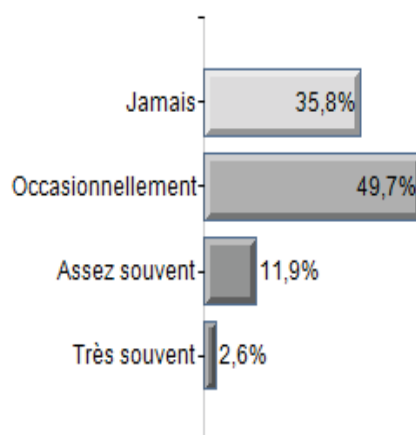
Réponses effectives : 1901 ; Non-réponse(s) : 126 ; Taux de réponse : 93,8%
p-value = < 0,01 ; Khi2 = 57,78 ; ddl = 24,00 (La relation est très significative)

Annexe 84: Lien entre la formation au numérique responsable et les autres disciplines

64. Faites-vous un lien entre la formation au numérique responsable avec d'autres disciplines ?

Taux de réponse : 96,8%

	Nb	% obs.
Jamais	703	35,8%
Occasionnellement	975	49,7%
Assez souvent	233	11,9%
Très souvent	51	2,6%
Total	1962	100,0%



p = < 0,01 ; Khi2 = 1099,62 ; ddl = 3 (TS)

Annexe 85: Croisement de la variable d'âge avec le lien fait aux autres disciplines

Faites-vous un lien avec d'autres événements	Jamais			Occasionnellement			Assez souvent			Très souvent			Total		
	Age	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	ff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	16	51,6%	+S	12	38,7%	- PS		3	9,7%		0	0%		31	100%
25-29	71	34%		106	50,7%			29	13,9%		3	1,4%	- PS	209	100%
30-34	136	39,7%	+ TS	170	49,6%			31	9%	- S	6	1,7%	- S	343	100%
35-39	122	30%		229	56,3%	+ PS		40	9,8%	- PS	16	3,9%		407	100%
40-44	91	26,8%	- PS	191	56,2%			40	11,8%		18	5,3%	+ PS	340	100%
45-49	63	27,2%		128	55,2%			36	15,5%	+ PS	5	2,2%		232	100%
50-54	52	28,6%		89	48,9%			32	17,6%	+ S	9	4,9%		182	100%
55-59	24	21,2%	- S	61	54%			19	16,8%	+ PS	9	8%	+ S	113	100%
60 et plus	15	34,1%		21	47,7%			5	11,4%		3	6,8%		44	100%
Total	590	31%		1007	53%			235	12,4%		69	3,6%		1901	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1901 Non-réponse(s) : 126 Taux de réponse : 93,8% p-value = < 0,01 ;
 Khi2 = 57,78 ; ddl = 24,00 (La relation est très significative)

Annexe 86: Croisement des variables "Discipline" et "liens avec d'autres disciplines"

Faites-vous un lien avec d'autres discip	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Min - Max	Somme	Effectif
Discipline						
Arts Plastiques	2,33	1,08	3	1 - 4	135	58
Conseiller d'éducation Principal	2,77	1,27	3	1 - 5	305	110
Documentaliste	3,28	0,96	3	1 - 5	624	190
Education Musicale	2,24	1,08	3	1 - 4	103	46
Education Physique	2,2	1,1	3	1 - 5	235	107
Enseignant spécialisé	3,14	0,81	3	1 - 5	132	42
Histoire-Géographie et Education Civique	2,26	1,14	3	1 - 5	414	183
Langues vivantes	2,26	1,1	3	1 - 5	593	262
Lettres	2,35	1,19	3	1 - 5	517	220
Mathématiques	2,18	1,13	3	1 - 5	633	290
PLP en SEGPA	2,62	1,31	3	1 - 5	63	24
Sciences Physiques	2,23	1,08	3	1 - 4	223	100
Science de la Vie et de la Terre	2,12	1,14	3	1 - 4	291	137
Technologie	2,83	1,06	3	1 - 5	547	193
Total	2,45	1,17	3	1 - 5	4815	1962

Réponses effectives : 1962 ; Non-réponse(s) : 65 ; Taux de réponse : 96,79% ; p-value = < 0.01% ; Fisher = 16,25 (La relation est très significative)

Annexe 87: Croisement des variables "Âge" et "Liens avec d'autres disciplines"

Faites-vous un lien avec d'autres discip	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Min Max	Somme	Effectif
Age						
20-24	1,97	1,16	1	1 - 4	59	30
25-29	2,35	1,2	3	1 - 5	493	210
30-34	2,29	1,12	3	1 - 5	784	343
35-39	2,44	1,17	3	1 - 5	983	403
40-44	2,5	1,17	3	1 - 5	845	338
45-49	2,51	1,14	3	1 - 5	579	231
50-54	2,67	1,22	3	1 - 5	470	176
55-59	2,74	1,1	3	1 - 5	307	112
60 et plus	2,66	1,14	3	1 - 5	117	44
Total	2,46	1,17	3	1 - 5	4637	1887

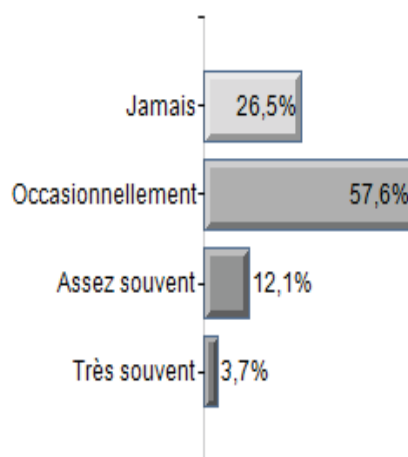
Réponses effectives : 1887 ; Non-réponse(s) : 140 ; Taux de réponse : 93,09%
 p-value = 0,16% ; Fisher = 3,35 (La relation est très significative)

Annexe 88: Montrez-vous vos séances numériques ?

93. Montrez-vous vos séances "numériques" à vos collègues ?

Taux de réponse : 94,8%

	Nb	% obs.
Jamais	509	26,5%
Occasionnellement	1108	57,6%
Assez souvent	233	12,1%
Très souvent	72	3,7%
Total	1922	100,0%



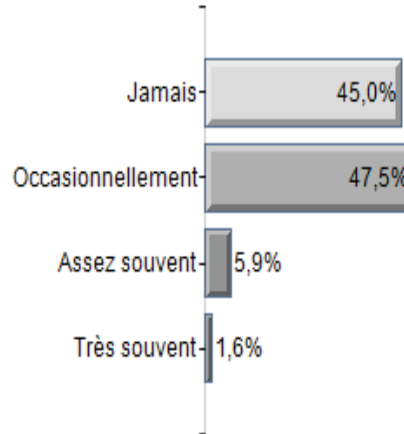
p = <0,01 ; Khi2 = 1295,94 ; ddl = 3 (TS)

Annexe 89: Certains collègues vous ont-ils montré leur cours ou séances ?

94. Est-ce que certains collègues vous ont montré leurs cours ou séances de formation au numérique responsable ?

Taux de réponse : 96,2%

	Nb	% obs.
Jamais	877	45,0%
Occasionnellement	926	47,5%
Assez souvent	116	5,9%
Très souvent	31	1,6%
Total	1950	100,0%



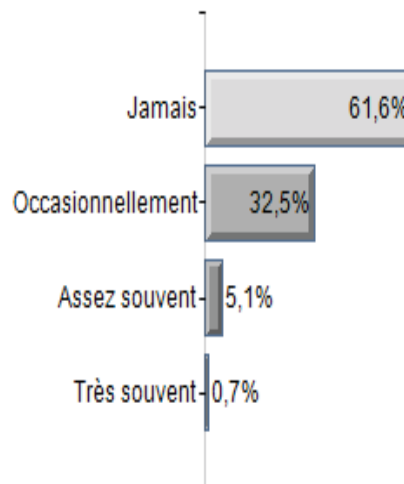
$p < 0,01$; $\text{Khi}^2 = 1416,20$; $\text{ddl} = 3$ (TS)

Annexe 90: Préparation collective de séances numériques

95. Préparez-vous des séances numériques à plusieurs ?

Taux de réponse : 95,6%

	Nb	% obs.
Jamais	1194	61,6%
Occasionnellement	630	32,5%
Assez souvent	99	5,1%
Très souvent	14	0,7%
Total	1937	100,0%



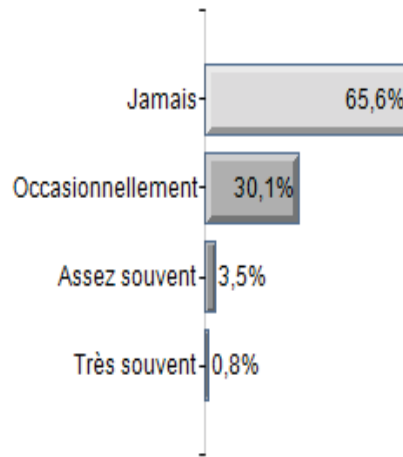
$p < 0,01$; $\text{Khi}^2 = 1847,27$; $\text{ddl} = 3$ (TS)

Annexe 91: Accueil d'un collègue

97. Avez-vous accueilli un collègue pour montrer certaines séances numériques?

Taux de réponse : 95,5%

	Nb	% obs.
Jamais	1270	65,6%
Occasionnellement	583	30,1%
Assez souvent	67	3,5%
Très souvent	15	0,8%
Total	1935	100,0%



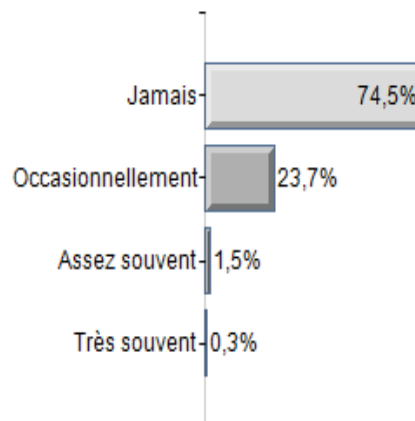
p = <0,01 ; Khi2 = 2111,52 ; ddl = 3 (TS)

Annexe 92: Visite lors d'une séance d'un collègue

96. Avez-vous assisté à ce type de séance numérique organisée par un autre collègue ?

Taux de réponse : 95,8%

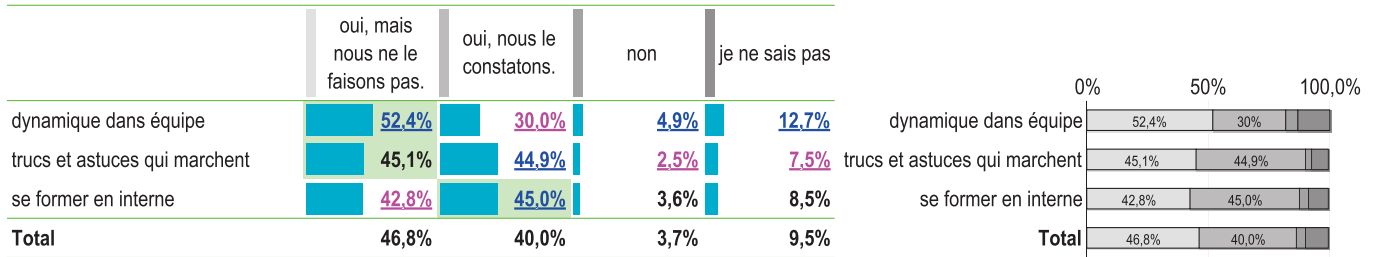
	Nb	% obs.
Jamais	1447	74,5%
Occasionnellement	460	23,7%
Assez souvent	29	1,5%
Très souvent	5	0,3%
Total	1941	100,0%



p = <0,01 ; Khi2 = 2811,76 ; ddl = 3 (TS)

Annexe 93 : Effet induit par l'échange de pratiques

Effet induit par l'échange de pratiques



$p = 0,00$; $Khi2 = 136,92$; $ddl = 6$ (TS)

Annexe 94: Croisement des variables « genre » et « diffusion d'une dynamique dans l'équipe par les échanges de pratiques »

dynamique dans équipe	oui, mais nous ne le faisons pas.			Oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Eff.	%	Re. Ecart	Eff.	%	Re. Ecart	Eff.	%	Re. Ecart	Eff.	%	Re. Ecart	Eff.	%
Masculin	275	44,2%	- TS	202	32,5%	+ PS	51	8,2%	+ TS	94	15,1%	+ S	622	100%
Féminin	720	56,3%	+ TS	368	28,8%	- PS	43	3,4%	- TS	147	11,5%	- S	1278	100%
Total	995	52,4%		570	30%		94	4,9%		241	12,7%		1900	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1900 Non-réponse(s) : 127 Taux de réponse : 93,7% p -value = < 0,01 ; $Khi2 = 37,70$; $ddl = 3,00$ (La relation est très significative)

Annexe 95: Croisement de la variable disciplinaire et de la conception de la dynamique créée dans l'équipe

dynamique dans équipe	oui, mais nous ne le faisons pas.			oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Discipline	Eff	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.
Arts Plastiques	2	56,1%		9	15,8%	- S	6	10,5%	+ S	10	17,5%		57	100%
Conseiller Principal d'éducation	47	49%		33	34,4%		3	3,1%		13	13,5%		96	100%
Documentaliste	91	49,2%		70	37,8%	+ S	3	1,6%	- S	21	11,4%		185	100%
Education Musicale	24	54,5%		10	22,7%		3	6,8%		7	15,9%		44	100%
Education Physique	58	59,2%		24	24,5%		3	3,1%		13	13,3%		98	100%
Enseignant spécialisé	23	54,8%		12	28,6%		0	0%	- PS	7	16,7%		42	100%
Histoire-Géographie et Education Civique	99	54,4%		48	26,4%		8	4,4%		27	14,8%		182	100%
Langues vivantes	153	59,3%	+ S	72	27,9%		8	3,1%	- PS	25	9,7%	- PS	258	100%
Lettres	124	58,2%	+ PS	33	15,5%	- TS	19	8,9%	+ TS	37	17,4%	+ S	213	100%
Mathématiques	130	46,3%	- S	104	37%	+ TS	19	6,8%	+ PS	28	10%	- PS	281	100%
PLP en SEGPA	14	60,9%		7	30,4%		1	4,3%		1	4,3%		23	100%
Sciences Physiques	50	52,6%		17	17,9%	- TS	7	7,4%		21	22,1%	+ TS	95	100%
Science de la Vie et de la Terre	72	52,9%		42	30,9%		5	3,7%		17	12,5%		136	100%
Technologie	78	41,1%	- TS	89	46,8%	+ TS	9	4,7%		14	7,4%	- S	190	100%
Total	995	52,4%		570	30%		94	4,9%		241	12,7%		1900	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1900 Non-réponse(s) : 127 Taux de réponse : 93,7% p-value = < 0,01 ;
Khi2 = 111,82 ; ddl = 39,00 (La relation est très significative)

Annexe 96: Croisement des variables « âge » et «diffusion d'une dynamique dans l'équipe par les échanges de pratiques»

dynamique dans équipe	oui, mais nous ne le faisons pas.			oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Age	Eff.	% Rep	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.
20-24	10	35,7%	-PS	12	42,9%	+ PS	0	0%		6	21,4%		28	100%
25-29	123	60,3%	+ S	52	25,5%	- PS	5	2,5%	- PS	24	11,8%		204	100%
30-34	175	53,8%		95	29,2%		12	3,7%		43	13,2%		325	100%
35-39	207	52,9%		115	29,4%		18	4,6%		51	13%		391	100%
40-44	167	51,1%		99	30,3%		26	8%	+ TS	35	10,7%		327	100%
45-49	105	46,9%	- PS	77	34,4%		12	5,4%		30	13,4%		224	100%
50-54	82	46,6%	- PS	61	34,7%		13	7,4%	+ PS	20	11,4%		176	100%
55-59	63	57,8%		28	25,7%		2	1,8%	- PS	16	14,7%		109	100%
60 et plus	21	51,2%		13	31,7%		2	4,9%		5	12,2%		41	100%
Total	953	52,2%		552	30,2%		90	4,9%		230	12,6%		1825	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1825 Non-réponse(s) : 202 Taux de réponse : 90% p-value = 0,11 ; Khi2 = 32,68 ; ddl = 24,00 (La relation est peu significative)

Annexe 97: Croisement des variables de genre et diffusion de « trucs et astuces qui marchent » par les échanges de pratiques "

Trucs et astuces qui marchent	oui, mais nous ne le faisons pas.			Oui, nous le constatons.			Non			Je ne sais pas			Total	
	Genre	Eff.	% Re	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.
Masculin	217	34,↓%	- TS	331	53%	+ TS	18	2,9%		58	9,3%	+ S	624	100%
Féminin	641	50,1%	+ TS	524	41%	- TS	30	2,3%		84	6,6%	- S	1279	100%
Total	858	45,1%		855	44,9%		48	2,5%		142	7,5%		1903	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1903 ; Non-réponse(s) : 124 ; Taux de réponse : 93,9% ; p-value = < 0,01 ; Khi2 = 40,17 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Annexe 98: Croisement des variables disciplinaire et diffusion de « trucs et astuces qui marchent » par les échanges de pratiques "

Discipline	trucs et astuces qui marchent			oui, mais nous ne le faisons pas.			oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	8	49,1%		19	33,3%	- PS	5	8,8%	+ TS	5	8,8%		57	100%			
Conseiller Principal d'éducation	35	37,6%	- PS	46	49,5%		2	2,2%		10	10,8%		93	100%			
Documentaliste	84	44,9%		82	43,9%		9	4,8%	+ S	12	6,4%		187	100%			
Education Musicale	20	45,5%		19	43,2%		1	2,3%		4	9,1%		44	100%			
Education Physique	52	53,6%	+ PS	34	35,1%	- S	3	3,1%		8	8,2%		97	100%			
Enseignant spécialisé	24	58,5%	+ PS	12	29,3%	- S	0	0%		5	12,2%		41	100%			
Histoire-Géographie et Education Civique	79	43,4%		82	45,1%		4	2,2%		17	9,3%		182	100%			
Langues vivantes	136	52,1%	+ S	111	42,5%		3	1,1%	- PS	11	4,2%	- S	261	100%			
Lettres	117	54,9%	+ TS	62	29,1%	- TS	10	4,7%	+ S	24	11,3%	+ S	213	100%			
Mathématiques	114	40,1%	- PS	148	52,1%	+ TS	6	2,1%		16	5,6%		284	100%			
PLP en SEGPA	13	54,2%		10	41,7%		0	0%		1	4,2%		24	100%			
Sciences Physiques	41	42,7%		46	47,9%		0	0%	- PS	9	9,4%		96	100%			
Science de la Vie et de la Terre	60	44,8%		62	46,3%		1	0,7%		11	8,2%		134	100%			
Technologie	55	28,9%	- TS	122	64,2%	+ TS	4	2,1%		9	4,7%	- PS	190	100%			
Total	858	45,1%		855	44,9%		48	2,5%		142	7,5%		1903				

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%)

Réponses effectives : 1903 Non-réponse(s) : 124 Taux de réponse : 93,9% p-value = < 0,01 ;
Khi2 = 104,19 ; ddl = 39,00 (La relation est très significative)

Annexe 99 : Croisement de la variable d'âge et la diffusion de « trucs et astuces qui marchent » par les échanges de pratiques

trucs et astuces qui marchent	oui, mais nous ne le faisons pas.			oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Age	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.
20-24	13	43,3%		3	43,3%		0	0%		4	13,3%		30	100%
25-29	93	45,8%		94	46,3%		5	2,5%		11	5,4%		203	100%
30-34	159	48,3%		135	41%	- PS	6	1,8%		29	8,8%		329	100%
35-39	178	45,6%		177	45,4%		10	2,6%		25	6,4%		390	100%
40-44	157	47,6%		140	42,4%		9	2,7%		24	7,3%		330	100%
45-49	87	38,3%	- S	114	50,2%	+ PS	9	4%		17	7,5%		227	100%
50-54	71	40,3%		85	48,3%		5	2,8%		15	8,5%		176	100%
55-59	50	47,2%		47	44,3%		1	0,9%		8	7,5%		106	100%
60 et plus	18	47,4%		16	42,1%		2	5,3%		2	5,3%		38	100%
Total	826	45,2%		821	44,9%		47	2,6%		135	7,4%		1829	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1829 Non-réponse(s) : 198 Taux de réponse : 90,2% p-value = 0,80 ; Khi2 = 18,16 ; ddl = 24,00 (La relation n'est pas significative)

Annexe 100: Croisement des variables genre et diffusion de formation en interne par les échanges de pratiques

se former en interne	oui, mais nous ne le faisons pas.			oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Genre	Eff.	% Re.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.
Masculin	211	34%	TS	316	50,9%	+ TS	25	4%		69	11,1%	+ TS	621	100%
Féminin	601	47,1%	+ TS	538	42,2%	- TS	44	3,5%		92	7,2%	- TS	1275	100%
Total	812	42,8%		854	45%		69	3,6%		161	8,5%		1896	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%)

Réponses effectives : 1896 Non-réponse(s) : 131 Taux de réponse : 93,5% p-value = < 0,01 ; Khi2 = 31,73 ; ddl = 3,00 (La relation est très significative)

Annexe 101: Croisement de la variable disciplinaire et diffusion de formation en interne par les échanges de pratiques

Discipline	se former en interne			oui, mais nous ne le faisons pas.			oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Eff	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	3	41,1%		21	37,5%		7	12,5%	+ TS	5	8,9%		56	100%			
Conseiller Principal d'éducation	40	42,1%		42	44,2%		3	3,2%		10	10,5%		95	100%			
Documentaliste	81	43,5%		90	48,4%		5	2,7%		10	5,4%	- PS	186	100%			
Education Musicale	21	51,2%		14	34,1%		2	4,9%		4	9,8%		41	100%			
Education Physique	43	45,7%		37	39,4%		4	4,3%		10	10,6%		94	100%			
Enseignant spécialisé	26	61,9%	+ S	14	33,3%	- PS	0	0%		2	4,8%		42	100%			
Histoire-Géographie et Education Civique	76	41,3%		86	46,7%		6	3,3%		16	8,7%		184	100%			
Langues vivantes	126	48,8%	+ S	103	39,9%	- PS	7	2,7%		22	8,5%		258	100%			
Lettres	111	51,6%	+ TS	69	32,1%	- TS	11	5,1%		24	11,2%	+ PS	215	100%			
Mathématiques	101	35,6%	- TS	145	51,1%	+ S	15	5,3%	+ PS	23	8,1%		284	100%			
PLP en SEGPA	10	43,5%		11	47,8%		1	4,3%		1	4,3%		23	100%			
Sciences Physiques	42	43,8%		44	45,8%		0	0%	- PS	10	10,4%		96	100%			
Science de la Vie et de la Terre	59	43,4%		62	45,6%		2	1,5%		13	9,6%		136	100%			
Technologie	53	28,5%	- TS	116	62,4%	+ TS	6	3,2%		11	5,9%		186	100%			
Total	812	42,8%		854	45%		69	3,6%		161	8,5%		1896				

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1896 Non-réponse(s) : 131 Taux de réponse : 93,5%, p-value = < 0,01 ; Khi2 = 83,81 ; ddl = 39,00 (La relation est très significative)

Annexe 102: Croisement des variables d'âge et diffusion de formation en interne par les échanges de pratiques

se former en interne	oui, mais nous ne le faisons pas.			oui, nous le constatons.			non			je ne sais pas			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Age														
20-24	13	44,8%		↓ 1	37,9%		1	3,4%		4	13,8%		29	100%
25-29	91	44,6%		92	45,1%		7	3,4%		14	6,9%		204	100%
30-34	149	45,7%		131	40,2%	- S	12	3,7%		34	10,4%		326	100%
35-39	179	46%	+ PS	168	43,2%		14	3,6%		28	7,2%		389	100%
40-44	140	42,8%		142	43,4%		12	3,7%		33	10,1%		327	100%
45-49	83	36,6%	- PS	114	50,2%	+ PS	9	4%		21	9,3%		227	100%
50-54	63	36,2%	- PS	91	52,3%	+ S	5	2,9%		15	8,6%		174	100%
55-59	41	39%		56	53,3%	+ PS	4	3,8%		4	3,8%	- PS	105	100%
60 et plus	15	37,5%		18	45%		3	7,5%		4	10%		40	100%
Total	774	42,5%		823	45,2%		67	3,7%		157	8,6%		1821	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%). Réponses effectives : 1821 Non-réponse(s) : 206 Taux de réponse : 89,8% p-value = 0,50 ; Khi2 = 23,29 ; ddl = 24,00 (La relation n'est pas significative)

Annexe 103: Croisement des variables "genre" et "participation aux actions de formation interne"

Formation interne	Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Genre								
Masculin	310	48,4%	- PS	330	51,6%	+ PS	640	100%
éminin	677	52,7%	+ PS	608	47,3%	- PS	1285	100%
Total	987	51,3%		938	48,7%		1925	

Les pourcentages sont calculés par rapport au nombre de réponses en ligne.

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1925 Non-réponse(s) : 102 Taux de réponse : 95% p-value = 0,08 ; Khi2 = 3,08 ; ddl = 1,00 (La relation est peu significative)

Annexe 104: Croisement des variables "discipline" et "participation aux actions de formation interne"

Discipline	Formation interne			Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	24	44,1%		30	55,6%		54	100%			
Conseiller Principal d'éducation	50	43,5%	- PS	65	56,5%	+ PS	115	100%			
Documentaliste	108	60%	+ S	72	40%	- S	180	100%			
Education Musicale	18	40,9%		26	59,1%		44	100%			
Education Physique	45	44,1%	- PS	57	55,9%	+ PS	102	100%			
Enseignant spécialisé	19	45,2%		23	54,8%		42	100%			
Histoire-Géographie et Education Civique	100	55,2%		81	44,8%		181	100%			
Langues vivantes	151	57,6%	+ S	111	42,4%	- S	262	100%			
Lettres	113	51,6%		106	48,4%		219	100%			
Mathématiques	131	46%	- PS	154	54%	+ PS	285	100%			
PLP en SEGPA	9	39,1%		14	60,9%		23	100%			
Sciences Physiques	43	44,3%		54	55,7%		97	100%			
Science de la Vie et de la Terre	66	50%		66	50%		132	100%			
Technologie	110	58,2%	+ S	79	41,8%	- S	189	100%			
Total	987	51,3%		938	48,7%		1925				

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1925 Non-réponse(s) : 102 Taux de réponse : 95% p-value = < 0,01 ; Khi2 = 29,44 ; ddl = 13,00 (La relation est très significative)

Annexe 105: Croisement des variables "âge" et "participation aux actions de formation interne"

Age	Formation interne			Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	9	34,6%	- PS	17	65,4%	+PS	26	100%			
25-29	81	39,7%	- TS	123	60,3%	+ TS	204	100%			
30-34	154	45,4%	- S	185	54,6%	+ S	339	100%			
35-39	192	48,4%		205	51,6%		397	100%			
40-44	184	55,6%	+ PS	147	44,4%	- PS	331	100%			
45-49	139	59,9%	+ TS	93	40,1%	- TS	232	100%			
50-54	100	58,1%	+ PS	72	41,9%	- PS	172	100%			
55-59	69	62,7%	+ S	41	37,3%	- S	110	100%			
60 et plus	23	56,1%		18	43,9%		41	100%			
Total	951	51,3%		901	48,7%		1852				

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%). Réponses effectives : 1852 Non-réponse(s) : 175 Taux de réponse : 91,4% p-value = < 0,01 ; Khi2 = 38,60 ; ddl = 8,00 (La relation est très significative)

Annexe 106: Croisement des variables "genre" et "participation au P.A.F."

Genre	P A F			Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.

Masculin	313	48,3%	335	51,7%	648	100%
Féminin	59	45,8%	702	54,2%	1296	100%
Total	907	46,7%	1037	53,3%	1944	

Réponses effectives : 1944 Non-réponse(s) : 83 Taux de réponse : 95,9% p-value = 0,30 ; Khi2 = 1,06 ; ddl = 1,00 (La relation n'est pas significative)

Annexe 107 : Croisement des variables "discipline" et "participation au P.A.F."

Discipline	P A F			Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
Arts Plastiques	35	58,3%	+ PS	25	41,7%	- PS	60	100%			
Conseiller Principal d'éducation	35	29,9%	- TS	82	70,1%	+ TS	117	100%			
Documentaliste	135	70,7%	+ TS	56	29,3%	- TS	191	100%			
Education Musicale	22	47,8%		24	52,2%		46	100%			
Education Physique	29	28,7%	- TS	72	71,3%	+ TS	101	100%			
Enseignement religieux catholique	0	0%		0	0%		0	100%			
Enseignant spécialisé	11	27,5%	- S	29	72,5%	+ S	40	100%			
Histoire-Géographie et Education Civique	72	39,1%	- S	112	60,9%	+ S	184	100%			
Langues vivantes	142	54,4%	+ TS	119	45,6%	- TS	261	100%			
Lettres	61	28,9%	- TS	150	71,1%	+ TS	211	100%			
Mathématiques	131	45,8%		155	54,2%		286	100%			
PLP en SEGPA	13	54,2%		11	45,8%		24	100%			
Sciences Physiques	46	47,9%		50	52,1%		96	100%			
Science de la Vie et de la Terre	64	47,1%		72	52,9%		136	100%			
Technologie	111	58,1%	+ TS	80	41,9%	- TS	191	100%			
Test de direction	0	0%		0	0%		0	100%			
Autre, précisez...	0	0%		0	0%		0	100%			
Total	907	46,7%		1037	53,3%		1944				

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%). Réponses effectives : 1944 Non-réponse(s) : 83 Taux de réponse : 95,9% p-value = < 0,01 ; Khi2 = 127,71 ; ddl = 13,00 (La relation est très significative) **Valeurs supplémentaires** V de Cramer : 0,25

Annexe 108 : Croisement des variables d'âge et "participation au P.A.F."

P A F Age	Oui			Non			Total	
	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.	Ecart	Eff.	% Rep.
20-24	16	57,1%		12	42,9%		28	100%
25-29	104	50,2%		103	49,8%		207	100%
30-34	143	41,8%	- S	199	58,2%	+ S	342	100%
35-39	192	47,9%		209	52,1%		401	100%
40-44	157	46,7%		179	53,3%		336	100%
45-49	103	45%		126	55%		229	100%
50-54	89	50,6%		87	49,4%		176	100%
55-59	55	50%		55	50%		110	100%
60 et plus	15	35,7%	- PS	27	64,3%	+ PS	42	100%
Total	874	46,7%		997	53,3%		1871	

Les valeurs en bleu / rouge sont significativement sur représentées / sous représentées (au seuil de risque de 5%).

Réponses effectives : 1871 Non-réponse(s) : 156 Taux de réponse : 92,3% p-value = 0,29 ; Khi2 = 9,62 ; ddl = 8,00 (La relation n'est pas significative)

Etablissement A :

**** *var1_A*var2_8

On va essayer d'avoir un échange de pratiques pour voir un peu ce qui a été fait cette année pour pouvoir exposer un peu ce que vous avez fait. Et puis après, on fera un bilan par rapport à ça. Mme X, ou Mme Y, le temps que vous repreniez votre souffle

Avec les sixième B, moi j'ai surtout utilisé les logiciels mathématiques. Donc ce qui leur plaisait beaucoup c'est, avec l'usage du tableau numérique, de passer au tableau, d'avoir le stylet et de faire plein de choses. Après souvent, j'ai une souris sans fil donc je leur fais passer pour qu'ils manipulent. Donc, ils n'ont pas forcément les ordinateurs en face d'eux pour manipuler mais on le fait quand même assez régulièrement. Ce que moi j'ai pu remarquer, c'était la motivation, vraiment ils sont vachement plus motivés quand il y a cet outil-là. J'ai pu constater avec d'autres classes aussi, où j'ai mis ça en place petit à petit. Pour moi le grand intérêt, c'est la motivation même pour les élèves les plus en difficulté. Même eux se mettent au travail.

Sur un même sujet vous avez testé les deux « méthodes » (entre guillemets).

Non sur euh...oui avec les sixièmes oui. Puisqu'il y avait en géométrie par exemple, il y a, la méthode tracé à la main, règle, compas, équerre et compagnie, où là, il y a déjà ceux qui ont du mal à positionner les outils, c'est une catastrophe. Et après on fait les mêmes exercices avec géogébra où je scanne après leurs figures, on regarde, on compare et là après même pour eux c'est hypervalorisant de voir, « ah ! J'ai fait mon dessin », « j'ai fait tout juste ». Voilà, comme j'ai dit aux portes ouvertes, ils s'applaudissaient et tout quand ils faisaient par exemple bissectrice ils avaient le bon angle. Vraiment ils étaient super contents quoi. Donc, très valorisant et vraiment, grande motivation. Ça permet même aux élèves en difficulté de s'y mettre parce qu'ils savent tous manipuler une souris. Géogébra, on l'a vu plusieurs fois donc ils savent tous à peu près où c'est, même les autres élèves peuvent les aider et du coup ça fait vraiment bosser toute la classe. Après on a fait quoi ? On a fait le tableur où là c'est un peu plus difficile. Calcul mental aussi où là je le fais moins, mais en début d'année, il y avait toutes les semaines 10 minutes de calcul mental. Voilà ça j'ai vite arrêté parce que c'était assez limité en termes de logiciel. Et en début d'année aussi pour les mettre face à des problèmes, on avait un logiciel c'était les énigmes de casse-tête. Du coup ça leur faisait un petit peu travailler la logique et ça leur a fait du bien aussi ou alors c'était aussi une récompense pour ceux qui avaient fini plus vite alors ils pouvaient prendre les ordinateurs pour faire tel défi. Et là dernièrement, avec Mme C, on a commencé un petit projet. C'est des exposés à thèmes mathématiques donc

là on va sur internet, on est dans la phase de recherche .Donc utilisation internet pour prendre des données, des images, des vidéos et donc ils présenteront tout ça mi-juin.

On va aussi faire une séance sur powerpoint avec M C justement. Faut qu'ils puissent présenter leur travail de cette façon-là.

Alors, plusieurs choses. Donc moi je suis aussi professeur d'anglais donc dans la eclasse. Dans les pratiques, moi je m'en sers principalement pour trois choses : pour faire des exercices, je vais prendre ça de façon un peu décousue, de grammaire par exemple, de mise en application. En fait si vous voulez, on voit une leçon et la mise en application c'est-à-dire ils ont une série d'exercices, en principe je fais une série de dix exercices et en fait ce que j'apprécie vraiment avec les ordinateurs, les netbooks, c'est qu'ils vont à leur rythme donc si les élèves qui sont en difficulté ne font que deux exercices mais qu'ils les font bien, voilà c'est le but. Mais ceux qui vont très vite et qui sont efficaces ils font les dix exercices, sont contents et bien voilà donc ça c'est la première utilisation que j'en fais pour faire des exercices de mise en pratique. Donc ils enregistrent leur travail donc voilà donc.

C'est aussi que cela permet aussi de personnaliser davantage le parcours.

Tout à fait, personnaliser le parcours exactement ! ça pour moi c'est la première utilisation, ensuite toujours dans la personnalisation des parcours, on fait de la compréhension orale donc là c'est tout récent, j'ai mis en place il n'y a pas très longtemps. Donc en fait, on écoute un document en anglais c'est de la compréhension orale. Et ils ont les casques et ils peuvent réécouter le document autant de fois qu'ils veulent aller rechercher l'information, y en a ils vont saisir l'information de suite on n'a pas les mêmes repères, donc ils vont saisir, ils repassent, ils rembobinent, ils remettent enfin voilà ils maîtrisent très bien l'outil donc ça leur permet à la fin « on a tout compris » ils sont au contraire là aussi hyper motivés et c'est peut-être moins frustrant parce que finalement ils sont à leur rythme que les compréhensions orales que l'on fait en classe ou parfois il y a une insonorisation qui est un peu mauvaise c'est vrai qu'avec le casque sur les oreilles c'est mieux mais ça c'est tout récent, je le fais depuis une semaine avant les vacances et cette semaine c'est assez récent mais c'est super. Voilà deuxième utilisation et puis après moi ce que j'apprécie c'est l'ouvrage numérique qu'on a mis en place sur cette classe qu'on a eu la chance d'avoir et donc du coup au tableau, je peux afficher le manuel faire, je ne sais pas comment ça s'appelle, nous on travaille au niveau de l'image. On révèle l'image petit à petit on leur fait imaginer l'histoire donc il y a le support visuel, c'est ça qui leur plaît du coup, c'est déclencheur de paroles et ça c'est vraiment agréable. C'est un outil très utile. Voilà après je travaille beaucoup aussi avec un site Internet qui n'est pas du collège A mais du collège M-C, c'est des livres interactifs en fait, ce sont des livres de mise en pratique d'exercices, que ce soit de compréhension orale, de grammaire, de vocabulaire donc c'est des petits livres où il y a des exercices en fait où il faut déplacer des images, déplacer des mots, enfin voilà toutes des choses qui

leur parlent bien sous forme de jeu ludique et au final qui leur font un temps un tas de vocabulaire et souvent ils le ressortent après coup en disant « ça on l'a vu dans le jeu enfin dans le livre » donc ça c'est appréciable. Dernière chose que je fais avec la eclasse, c'est sur les fêtes alors j'en ai fait deux pour Halloween et pour Thanksgiving des petites mini-recherches documentaires, des recherches d'informations. Tu en as parlé c'est pareil j'imagine donc chercher quand est-ce qu'on le fête ? où est-ce que ça se fête, des petites recherches sur Internet, essayer de trouver l'information au milieu d'un tas d'autres informations ce qui est difficile, voilà donc ça pour l'instant j'ai fait que deux fêtes j'ai pas eu le temps d'en faire plus, c'est un manque de temps. Voilà sur la eclasse, je ne sais pas si vous voulez d'autres informations

Non ! Non pour l'instant on va voir pour l'ensemble.

Moi sur la eclasse je n'interviens pas.

Si je peux me permettre juste un petit bémol, je vais quand même le dire, la mise en place des netbook est parfois longue et fastidieuse, la mise en route. Le fait de donner le net book à tous les élèves, que la connexion se fasse, c'est un petit peu lent dès fois pour ne pas dire souvent. Des fois c'est un petit peu fastidieux, il ne faut pas avoir peur de perdre du temps pour en gagner après. C'est ça qui est un peu difficile parfois à accepter.

Tout à fait.

La connexion devrait être plus rapide l'an prochain parce que, justement, on va passer sur une fibre optique, on va avoir numéricable. Normalement on a eu le financement. Normalement, cela devrait être plus rapide sur le serveur pédagogique. Et du coup cela va délester l'administratif, cela devrait aller plus vite.

Le fait de distribuer des ordinateurs et à la fin de devoir tous les remettre, il faut le compter et le prendre en considération, c'est une petite perte de temps quand même.

Alors moi ça va être vite fait, je ne l'utilise pas et je vais dire pourquoi. Parce qu'en fait, j'ai des travaux pratiques, je fais manipuler aux enfants d'autres choses. Les loupes, les fleurs, des trucs comme ça, mais en fait c'est un temps où je pourrais organiser des séances pour faire utiliser l'ordinateur, mais pour l'instant je ne l'ai pas du tout intégré dans mon programme. Mis à part le support numérique que j'ai moi au tableau pour mes cours, ou je passe des films, ou je passe des photos pour présenter tel animal et voilà, sinon pour l'instant je n'ai pas du tout intégré l'ordinateur parce que je suis dans les travaux pratiques, j'utilise des outils spéciaux.

Et ce n'est pas par rapport à une méconnaissance de certains outils qui pourraient être proposés dans la discipline.

Peut-être oui les logiciels autant pour les troisièmes par exemple, j'ai des logiciels en tête que je sais que je vais utiliser avec eux mais c'est vrai que pour les sixième je n'ai pas.

Sur la classification Filogème, tout ça non ?

Voilà des logiciels pour économiser des coûts de consommables, on va dire.

Oui à part filogème il n'y a que celui-là. Mais filogème ce n'était pas trop, Mme C l'avait déjà traité et je suis arrivée

sur une partie du chapitre où je n'ai pas pu l'utiliser. Il n'y avait pas trop d'outil.

Cela pourrait également vous suivre sur toute l'année, si vous avez des nouveaux organismes, de nouvelles espèces, vous pouvez les intégrer, vous voyez ce que je veux dire.

On était beaucoup sur les plantes. Du coup, on a passé un bon moment là-dessus. Peut-être là on vient de passer aux animaux.

Très bien.

Moi je suis l'assistant pédagogique, j'interviens dans l'ensemble des classes. Pour l'instant de ce que j'ai compris du sujet, on parle de la eclasse. J'ai un peu travaillé avec D sur Beneyluschool. Ça tu en as parlé ?

Non, j'en ai pas parlé.

Tu n'en as pas parlé, tu veux que j'en parle ?

Volontiers tant que tu y es.

C'est un ENT qui est mis en place par la mairie de Marseille sur les écoles primaires et on avait demandé une autorisation pour l'utiliser sur la eclasse. Ça nous paraissait intéressant parce que le format et puis, surtout la façon de présenter, est assez ludique et sympa. Avec D, on l'a mis en place dans la eclasse. Et donc c'était pas mal, c'est vrai qu'au début c'est assez charmeur. Le problème c'est de faire ça dans la durée. Et que tout le monde s'inscrive dans le même cadre.

Il y a eu un souci avec la mise à jour du nouveau site. C'est à ce moment que les élèves disaient « on ne peut plus y aller » J'ai eu beau leur dire que c'était normal, c'était en travaux et du coup, ils se sont arrêtés d'y aller

Ça a arrêté la dynamique.

Et moi j'ai eu beau leur dire « c'est bon c'est reparti » que c'était reparti, que j'avais mis ceci ou cela.

Ils se sont arrêtés.

J'ai l'impression que ça a duré quoi ? Deux mois peut-être.

Oui voilà, le souci c'est que tous les profs jouent le jeu aussi. C'est peut-être pas si évident de donner de la matière à tout le monde.

Ça non plus, on n'a pas eu le temps.

On n'a pas eu le temps de bien passer le message à tout le monde non plus.

Au niveau de l'équipe, ça demande une mini formation.

Parce qu'on en avait parlé, moi j'avais envoyé des mails. Ça intéressait mais après ...

On avait essayé de sensibiliser l'équipe enseignante, moi aussi j'en avais parlé mais c'est un vrai travail de fond.

Moi je me suis inscrite mais, après, je ne suis pas allée plus loin. C'est un vrai manque de temps.

Sur l'ENT, vous nous parlez ?

Sur l'ENT, Oui.

Oui sur Beneyluschool.

Et finalement je pense qu'avec pronotes et en apprenant bien à utiliser Chamilo on doit pouvoir ...

A mon avis sur Chamilo, vous avez de quoi voir par rapport à ce que vous propose cet ENT là.

Après là, l'intérêt c'était que l'interface était super-ludique et que eux ils savaient de suite où aller.

Oui pour les sixième c'était pas mal.

Vous verrez peut-être bientôt d'autres interfaces ENT qui seront proposées bientôt, normalement. Au niveau de la vie scolaire, outre les pratiques, effectivement moi ce qui

m'intéresse, comme le disait M.B, c'est la mise en place grâce au matériel et l'organisation pédagogique que vous avez su retenir. Moi je veux savoir au travers de chacune de vos disciplines et de vos actions professionnelles, comment vous formez les élèves au numérique responsable en particulier notamment cette classe-là ? Avez-vous eu plus ou moins de soucis ?

Tiens, ça c'est pour toi.

Moi j'ai un projet sur les cinquièmes pas sur la e-classe. Donc sur la e-classe on ne va pas trop sur internet. On fait plutôt de la grammaire, des choses comme cela. C'est vrai que c'est un peu différent. On a un projet en cinquième c'est « éducation à la cyber-citoyenneté éducation aux médias » donc c'est assez global. Donc nous on a travaillé principalement en début d'année et là encore, un petit peu, sur un serious game d'éducation Ex machina 2025. Pour expliquer rapidement, c'est un jeu qui se projette en 2025, des enfants qui ont 20 ans en 2025, ont utilisé internet en 2012 ils avaient dix ans et ont fait un peu des bêtises et, du coup, ils en paient les conséquences. Le but du jeu c'est d'aider ces enfants à revoir leurs pratiques pour voir ce qui n'allait pas. Par exemple, l'utilisation du téléphone et de la photo, le droit à l'image, etc.... Il y a quatre jeux droit à l'image, utilisation du portable, etc..., facebook, les photos que l'on met sans autorisation au préalable des copains, copines, puis des situations un peu cocasses que l'on aimerait bien oublier plus tard. Des choses comme ça, il y a un autre jeu sur l'utilisation des jeux vidéo, le temps que l'on passe sur les jeux vidéo donc avec un jeune homme qui passe énormément de temps, qui n'a pas de vie sociale donc il faut essayer de le réguler, faut le faire manger. Il ne mange plus. C'est très très ludique, ils ont adoré.

Oui, Ça marche bien !

Ils ont appris plein de choses.

Sous forme de jeu, encore une fois, donc vraiment ça c'était un super support. C'est Mme M qui me l'avait conseillé. C'était vraiment très très bien.

En sachant que pour la SVT cela existe aussi. C'est sur le développement durable. C'est 2025 Natura, je crois.

Il y en a un en maths aussi qui est développé par l'académie d'Aix-Marseille.

Mais les jeux sérieux c'est ...

Il y a un site qui les répertorie tous je crois. C'est seriousgame.fr, je crois.

Donc, on est parti là-dessus, après on a fait un autre projet. On a mis des captures d'écran de certaines choses et on a fait réagir les élèves en faisant comme une espèce de mini tribunal. D'un côté ceux qui disaient que c'était bien, qu'il fallait défendre l'indéfendable et de l'autre côté ceux qui disaient : « ah non, ce n'est pas bien ! », avec un côté un peu plus justice. On a essayé aussi de lire des textes de loi qui étaient assez complexes donc les rendre plus simples. Et là, à la fin, on est en train de finir au niveau en ce qui concerne la responsabilité. On va essayer de faire des panneaux que l'on va essayer de mettre dans le collège, au CDI peut-être. On a juste commencé, c'est la fin de notre projet puisque nous avons obtenu une heure d'IDD. C'est dans ce cadre-là et on fait des panneaux pour informer sur les

dangers, par exemple « avec qui on tchat ? », on a essayé d'évoquer le plus de choses possibles et on a fait, en même temps, en parallèle l'éducation aux médias sur deux supports. Mesdames X et Y pourront en parler aussi puisqu'on a travaillé avec une partie du club journal. On a fait deux projets en commun le zine, qui est un web journal, et la radio rage interviewe au théâtre du Merlan travaillé avec la radio. C'est vrai qu'ils ont vu plusieurs supports. Et nous avons fait aussi, un tout petit peu mais de façon survolée, plutôt en une séance donc je ne peux pas vraiment vous en parler. L'objectivité de la presse « est-ce que ce qu'on lit est forcément vrai » donc on est parti là-dessus. On a pris des phrases un petit peu rigolotes, « est-ce que c'est vrai ? » mais en une séance. C'est quelque chose que l'on pourrait développer. Après, si vous voulez parler de rage.

Moi cette année au niveau des usages du numérique, j'ai très peu travaillé dessus. Parce que j'étais sur d'autres projets, j'ai essentiellement travaillé sur le sujet avec C. le rage et le zine. Et c'est vrai que du coup ...

Qui veut compléter par rapport à ce que l'on a dit ?

Est-ce que tu veux compléter avec le club journal ?

C'est vrai que le club journal fonctionne bien. Depuis quatre ans, donc ce sont des élèves volontaires qui viennent entre midi et deux, qui font des articles sur le film qu'ils ont vu, le livre un petit peu moins, le manga ou le jeu vidéo et qui publient sur le site du collège, quelque fois on fait un exemplaire papier. Habituellement, cette année on ne l'a pas trop fait, mais on parle de la déontologie de la presse. On explique un peu la diffamation etc. donc on travaille beaucoup là-dessus. Sinon ...

Cela ne correspond pas à la classe dont on parle ?

Non pas du tout.

C'est plus grand ? Cela a un gros poids sur l'activité de la vie scolaire, les transgressions relatives aux réseaux sociaux.

Oui on a de gros soucis avec les réseaux sociaux. Et c'est pour ça aussi qu'avec un professeur, l'année prochaine, on a émis l'idée auprès de l'équipe de direction de, peut-être, détourner un petit peu facebook. C'est-à-dire créer, peut-être, une page pour une classe sur un groupe fermé avec deux administrateurs Mme X, professeur d'EPS, et moi avec un contrôle des publications. Mais leur montrer aussi, les amener à chercher et à contrôler leur facebook avec des pages facebook qu'ils créeront. C'est-à-dire pas leur facebook personnel, pour essayer de creuser, de leur apprendre aussi à bloquer. Pourquoi on invite un tel et pas un autre, un petit peu détourner l'intérêt de facebook et leur montrer qu'il y a aussi des intérêts intéressants mais des dangers réels. C'est une idée... On cherche.

Par rapport à tous ces projets, qu'est-ce que c'est qui vous a aidé dans le développement de ces pratiques numériques ? Vous parliez d'une sensibilisation de l'équipe, mais est-ce qu'il y a des éléments qui ont été facilitateurs pour vous, dans chacune de vos disciplines, pour rentrer dans le développement des TICE dans vos pratiques personnelles ? Et puis après en ce qui me concerne pour développer les pratiques responsables des élèves. Qu'est-ce que c'est qui a été facilitant dans tout ça ?

Moi clairement en langues, c'est le vidéo projecteur installé dans toutes les salles. On a toujours le matériel avec nous, ou presque, c'est très appréciable et ça facilite l'utilisation des TICE. Parce que forcément on a le matériel donc c'est vrai que c'est lié. Ça je pense que c'est ...

Après au niveau des acquisitions, avec le plan DUNE, on a eu la chance d'avoir les deux dotations et ça nous a permis d'acheter les manuels numériques. En SVT on a pas mal de ressources, on a accès sur le projet sur l'eau. Donc, il y a quelques...

C'est au programme des cinquièmes.

Il y avait pas mal de ressources en SVT, en maths aussi beaucoup. D. tu as été très demandeuse.

Mais c'est dommage, mais il y a quelque chose qu'on a acheté, moi je voulais l'utiliser sur la compréhension des consignes parce qu'en sixième, on leur donne les consignes et ils sont complètement à côté. Et en fait, on n'a jamais pu l'utiliser parce que le format qui apparaissait sur l'écran, on ne voyait que la moitié de la page et il n'y avait pas la possibilité de descendre.

Oui il y avait un petit souci technique.

Et sur les ordinateurs normaux, j'ai vérifié suite à la réunion que nous avons eue, les plug-ins ne sont pas installés donc on ne peut pas l'utiliser non plus. Donc problèmes techniques, c'est dommage car c'était vraiment super, c'était sous forme de puzzle.

En plus c'était une ressource en ligne.

Oui et qui n'était valable que pour l'année.

Et là où on est très mauvais aussi, c'est sur l'utilisation de courdécol. On a mis à peu près six mois pour avoir les mots de passe et ensuite la réunion cotice de mardi apparemment, ça gueule un peu au-dessus parce que ce n'est pas du tout concluant au niveau des pratiques.

Ça ne marche pas.

Alors que pour les ressources, c'est plutôt une bonne idée. Après, l'interface est très mauvaise de courdécol, ça ne donne pas envie.

Ce n'est pas très convivial.

Je vous le confirme.

Et après, ce n'est pas un souci, tant que les ressources sont bonnes dedans c'est quand même une opportunité et, pour l'instant, au niveau des pratiques c'est à zéro cette année.

Moi ce que j'ai beaucoup apprécié aussi c'est le tableau numérique.

Ça c'est top.

Le tableau numérique, ça permet de garder toutes les traces des élèves même des leçons lorsque j'écris la leçon. Quand j'écris la leçon, je sais où j'en suis. L'autre jour, on a fait un chapitre sur les fractions, c'était avant les vacances. Là on a repris les fractions, du coup je suis repartie d'un exercice qu'ils avaient fait parce qu'ils avaient fait deux ou trois remarques donc on l'avait noté et ça sert pour les nouveaux chapitres. Du coup on était repartis de leurs trucs à eux. Pour ça c'est vraiment super de garder une trace de ce qu'ils ont fait

C'est vrai, c'est un outil intégré qui est vraiment intéressant.

Au niveau de la gestion de la classe, ça n'a rien à voir que d'être derrière l'ordinateur avec la souris

Ah, be ouais ! Et puis même pour eux de manipuler, d'aller au tableau, c'est plus ... « Ils s'éclatent »

Et avec ce genre d'outils, est-ce que du coup on a des supports qui sont utilisés par plusieurs disciplines conjointement ? Comme un projet commun que vous pourriez laisser sur une trame informatique par exemple avec TBI ou autres et récupérer pour la maîtrise de la langue puisque vous parliez de la compréhension des consignes notamment. Est-ce que vous avez développé grâce à cette eclasse, le fait d'avoir les ordinateurs à partir de documents, des principes collaboratifs ou interdisciplinaires ? Est-ce que vous avez détourné l'esprit de l'IDD ?

Je pense que c'est quelque chose que l'on pourrait mettre en place mais comme on vient juste d'avoir la eclasse depuis septembre.

C'est l'étape suivante.

Mais c'est vrai, ça me paraît intéressant. On l'a déjà évoqué mais je sais que pour le projet 5ème pas la eclasse mais c'est vrai que le fait d'écrire les articles le professeur de français disait que ce serait bien qu'on les regroupe à un endroit, que j'y ai accès aussi des choses comme ça. Des choses que l'on n'a pas forcément eu le temps de mettre en place.

Nous, c'est ce que l'on a commencé à faire en demi-groupes.

Donc là vous avez croisé mathématiques et français.

Oui en fait, on les prend ensemble dans la même salle.

Au lieu de les prendre en demi-groupes, on les prend en classe entière où ils font leurs exposés comme ça, ça permet si un des groupes souhaite descendre au CDI pour faire des recherches.

D'accord.

Il y a toujours un professeur qui peut les garder en classe et un autre qui peut les accompagner au CDI.

Et ça, par rapport à la mutualisation, finalement l'ENT serait aussi un support facilitant par rapport à ça.

Oui tout à fait, c'est sûr.

Par rapport à l'outil informatique, est-ce que vous constatez un essoufflement de l'intérêt des élèves ?

Ah non.

Pas du tout.

« Madame c'est quand qu'on fait de l'ordinateur ? »

« Faire de l'ordinateur »

C'est ça.

Je pose la question qu'il ne faut pas : « Est-ce que vous pensez qu'il y a des situations où par rapport à l'interprétation des données que vous trouvez sur Internet, des discussions qui arrivent autour de l'usage des réseaux sociaux, il y ait une relation pédagogique qui soit un peu perturbée. Que l'élève soit plus fort que vous ? »

Non !

Est-ce que vous constatez quelque chose ?

Franchement mais Kelvin moi y a des trucs. On a un élève qui est assez exceptionnel.

Oui, Kelvin mais sinon les autres. Même moi qui ne suis pas ... J'en sais plus qu'eux c'est pour dire.

Voilà, on est bien d'accord, c'est pas avec cet argument-là.

Je peux briller, je fais copier-coller.
On leur montre des raccourcis de clavier, ils sont scotchés.
Non mais là-dessus le souci moi je travaille avec tous les professeurs et ce qu'il se passe, c'est souvent, ça peut poser un problème quand on change de classe. Quand les enseignants arrivent dans une nouvelle classe puisqu'ils sont obligés de changer d'une classe à l'autre. Là par contre, c'est assez perturbant parce qu'il faut que l'informatique fonctionne quand on arrive, il faut brancher son ordinateur, il faut qu'il fonctionne aussi. Ça par contre c'est, je pense, problématique dans une pratique et qui fait qu'à un moment donné on fait le strict minimum avec l'informatique. Parce que l'on veut assurer son cours, surtout avec des classes un peu difficiles. On ne va pas aller prendre des risques inconsidérés. C'est vrai qu'il y a des professeurs qui ont la chance d'avoir des classes à eux vraiment à 80% on va dire. Oui mais pour la sixième E, ça ne se pose pas puisque c'est toujours la même.
Oui c'est vrai, je parle en général
Mais même avec les classes difficiles, tu galères au début mais à force franchement ...
Mais ça peut les canaliser.
Franchement, là il y a une classe, la quatrième C, ils sont infectes. Je m'étonne maintenant quand je corrige leurs exercices en début d'heure le temps de les mettre sur les ordinateurs, je n'ai pas un bruit. Pourtant je leur dis « attendez deux minutes » et en fait ils prennent le pli. C'est un truc qui les intéresse, ils préfèrent que ce soit comme ça et du coup ils font l'effort aussi. Au début tu galères, c'est n'importe quoi parce qu'ils n'ont pas l'habitude, c'est nouveau et voilà. Mais quand ça se met en place finalement mais après ils attendent
Finalement, c'est bien une aide à la gestion de classe.
Ah oui !
Je trouve que cela a un effet, ça les canalise beaucoup la pratique informatique.
Parce que ça leur plait, si on leur dit si vous continuez, on arrête. Ils répondent non c'est bon, on se tait.
Je suis tout à fait d'accord avec toi et je trouve que ça facilite, peut-être pas avec toutes les classes mais aussi, l'entraide. Moi je vois en sixième E quand il y en a un qui n'arrive pas à faire l'exercice on me demande toujours : « Madame est-ce que je peux aller l'aider ? » ok pas de souci tant que c'est calme, ils s'aident les uns les autres. Même moi dès fois je n'arrive pas à faire des trucs, madame il faut faire comme ça. Heureusement que vous étiez là. Je trouve que cela crée une relation qui est différente et qui est appréciable finalement même si ils ne se mettent pas au-dessus en disant je vais vous montrer mon savoir. Ils se mettent dans le but d'aider.
Oui c'est un échange.
Et le professeur et les autres. Je trouve que ça crée plutôt une atmosphère assez positive.
Ou ils se rendent compte qu'ils ont une compétence donc ils ont une estime de soi qui est augmentée par rapport à l'outil.
Merci, heureusement que tu es là, c'est bien merci tu as su faire ça ! Moi je n'y serais pas arrivé. C'est bien de créer cette atmosphère. Enfin, moi je trouve après...

Surtout la sixième E sont assez gentils donc ils s'aident vraiment les uns les autres, c'est vraiment des gentils.

Ils ont bon fond.

Alors justement, est-ce qu'ils ont un bon fond à la base ou est-ce que l'outil finalement a permis d'avoir une atmosphère ?

Est-ce que cela aurait transformé les 6^oF ?

Moi je pense qu'ils ont un bon fond à la base.

C'est des gentils à la base.

Après il y a des élèves qui sont un plus perturbateurs, après avec l'outil informatique ils sont relativement légèrement plus calmes. Je ne dirai pas qu'ils sont calmes. Mais, je vois Théo il est quand même plus canalisé par l'outil informatique. Moi je trouve en tout cas en anglais, il est bien dans son activité.

Moi je trouve qu'il peut se canaliser aussi quand il n'y a pas l'informatique.

Oui je suis d'accord.

Il ne faut pas non plus que l'informatique devienne le vecteur de toutes nos Dans la vie ils n'ont pas toujours un ordinateur.

Non ça peut être une petite béquille.

Par contre dans cette classe on n'en a pas parlé. Moi en tout cas pour l'anglais, les élèves dyslexiques, on en a quatre cas, puisqu'il y en a un qui est souvent absent, quatre cas lourds et c'est vrai que parfois ça peut les aider, ne serait-ce, comme tu disais, que pour imprimer le cours ou des choses comme ça lorsqu'on a le TBI. Ça ce serait l'idéal d'avoir une imprimante dans la salle et de pouvoir imprimer le cours en sortant. Je plaisante mais ce serait top.

Oui ce serait top.

C'est pratique parce que dès fois on ne se rappelle plus ce qu'on a dit. Moi je sais qu'en anglais on écrit toujours ce qu'ils nous dictent, on n'est pas censé leur donner un cours tout prêt. C'est vrai que des fois, ils nous disent qu'est-ce qu'on a écrit, je ne me rappelle plus exactement ce qu'ils ont dicté. Donc c'est vrai que ça c'est utile.

D'où l'intérêt du mini scan, comme ça on peut scanner et avec l'imprimante on peut imprimer.

Oui.

Tout à fait d'accord, je suis d'accord avec Mme M.

Vous m'avez donné la référence du mini-scan.

Iris-scan book 2.

Attendez !

Je vous enverrai un mail si vous voulez.

Voilà !

En termes de formation interne, comment vous faites pour vous donner les outils qui marchent ?

Pour le TBI, moi j'utilise l'exemple du TBI parce que c'est ce qui s'est passé. J'ai utilisé un logiciel libre et ce que j'avais proposé aux professeurs de la sixième E, et j'avais même proposé aux autres professeurs, c'est qu'une heure entre midi et deux, je leur ai montré grosso modo comment ça se passait et on était trois.

On était trois, elle nous a montré. Ce qui était bien c'est qu'entre nous il n'y avait pas de gêne donc on pouvait essayer. Mme P nous a tout montré et c'était super appréciable. C'est venu de nous, de Mme P entre autres et

c'est vrai que c'est très appréciable. Pour le TBI après M B nous avait fait une formation accélérée à la fin de l'année. On était toutes les deux avec Mme P, c'était bien parce que cela donne envie.

C'est un outil qui donne envie.

Ça motive. C'est plein de possibilités.

Après on n'a pas eu de formations.

Autour de la eclassé.

Si on arrive à avoir les budgets pour acheter un nouveau TBI de la marque préférée de Mme P, on pourra faire venir le commercial. Donc on essaiera d'avoir une formation par le commercial, si on peut la négocier.

Bon, en ce qui me concerne, j'ai quelques éléments par rapport au développement du projet. Est-ce que vous dans ce genre de pratiques, surtout par rapport aux problèmes de transgression à la règle, à la pratique sociale ? Tous les jours, ils se mettent sur le réseau avec leur identifiant et mot de passe. Est-ce qu'il y a une forme d'accompagnement à tout ça ? Par rapport aux problèmes que vous rencontrez spécifiquement, ou il n'y a pas de problème justement ?

Si on en a après, on réagit au cas par cas. Quand je vois le souci que vous avez eu avec S. en troisième B, ça a engrangé une réflexion mais sinon...

C'est le cas ponctuel qui va créer la réflexion, la réaction.

Le moment aussi c'est vrai que ça c'est ...

On a eu un souci avec une jeune fille qui a été prise à partie dans la classe. Donc suite à ça, c'est un événement où on pouvait plus ou moins gérer les choses parce que selon l'événement, je ne sais pas, c'était la situation qui s'y prêtait donc effectivement on a visionné la vidéo des roses noires et suite à ça, les personnes nous ont dit « mais madame quand même c'est vachement stéréotypé, nous on fait pas ça ! ». Certains ont dit oui quand même. L'autre moitié a dit non, nous on ne se comporte pas comme ça avec les filles. Et suite à ça, on a décidé de faire une petite vidéo, c'était complètement improvisé, les filles ont improvisé des questions et elles ont posé des questions aux garçons « qu'est-ce que c'est un garçon, un adolescent » et c'est vrai que l'approche audiovisuelle les intéresse beaucoup, c'est un peu lié à l'informatique, c'est un autre support, c'est ludique. Ils n'ont pas l'impression de travailler. Donc justement tout à l'heure, on va voir la vidéo, mais c'est vrai que, enfin pour moi c'est facile, parce que comme je ne suis pas en classe, je peux passer en heure de vie de classe. Les professeurs principaux viennent et disent bon voilà il y a eu telles et telles choses. Est-ce qu'on peut gérer en heure de vie de classe, on se voit quand ? Une heure de vie de classe ou quand il y a un trou ou les collègues nous prêtent souvent leur heure de cours. Mais on peut, quand il y a une urgence, intervenir et faire travailler sur un certain nombre de choses. Après je peux comprendre que les enseignants au quotidien entendent toutes sortes de choses et je ne sais pas si c'est possible de gérer sur le moment les situations, c'est compliqué.

Oui après ça dépend effectivement.

De l'incident aussi.

De l'incident, de la temporalité.

Et puis comment on sent l'événement.

Tout à fait.

Certaines personnes vont dire c'est grave et puis d'autres vont dire beaucoup moins et pas forcément un qui a plus raison que l'autre. C'est par rapport au ressenti et au caractère que l'on peut avoir. Donc globalement si par rapport à tout cet accompagnement-là vous vous situeriez dans la prévention, dans la réaction-accompagnement.

Prévention un peu aussi.

Un petit peu en prévention.

Parce que, par exemple, on a eu des interventions sur le harcèlement. Entre autres nous le cyber-harcèlement donc du coup il y a une intervention de trois professeurs. Donc du coup elles sont venues, et nous, suite au projet, on a parlé du cyber-harcèlement parce que ça s'inscrit dans le projet. Mais c'est vrai que sinon c'est peut-être au cas par cas.

Et puis de toute façon, vous l'abordiez quand même le cyber-harcèlement

C'est de la prévention aussi.

On l'aborde effectivement. On avait commencé l'an dernier sur le harcèlement dans les classes et on parlait beaucoup des réseaux sociaux et du cyber harcèlement. Cette année, on l'a pris d'une autre façon pour que ce ne soit pas redondant sur les classes. Mais la plupart du temps ce n'était pas les mêmes niveaux. Mais là on l'a fait de façon préventive.

Sur deux niveaux : sixième et cinquième.

Mais je pense qu'au quotidien, on gère plus l'urgence.

Est-ce que vous savez dans cette classe si les élèves sont plus portés vers l'outil informatique dans leur quotidien et s'ils ont des pages, même étant en sixième, sur facebook ?

A facebook, oui !

Sachant qu'ils n'ont pas l'âge pour y accéder

Mais ils y sont quand même. Pas tous.

Mais il y en a.

Mais j'avais demandé une fois et il y en a plein.

Et est-ce qu'ils échangent plus et cela a contribué encore à développer leur pratique ou le projet s'appuie essentiellement sur leurs pratiques personnelles ? Est-ce qu'on continue à éduquer ou on accompagne un peu ce qu'ils ont déjà ?

C'est deux choses différentes pour moi, leur pratique à la maison et comment ils utilisent l'outil informatique en classe et au collège. C'est très différencié.

Moi je me suis aperçue qu'ils ne savent pas faire énormément de choses. Ils vont sur internet, ils voient une vidéo, c'est tout ce qu'ils savent faire finalement. Puisque lorsqu'on leur demande d'extraire une vidéo pour pouvoir l'intégrer à leur exposé, ils ne savent pas.

Même savoir effectuer une recherche, il faut les accompagner, évaluer l'information c'est ...

Nous, on l'a vu sur le club journal. Assez vite, quand on a des sixièmes, on n'est pas sur le même schéma qu'avec des quatrièmes, et beaucoup, effectivement, ont facebook et quand on leur demande parce qu'on fait valider aussi le B2i et on leur demande : est-ce que tu as une adresse mail ? Car forcément si tu es sur facebook ou msn, puisqu'à l'époque c'était msn qui était très à la mode, tu as forcément une adresse mail oui, c'est quoi ton adresse mail ? Mais ils ne la savent pas et ils ne vont pas.

Ils ne la connaissent pas, c'est rare.

Ils ne vont pas chercher leurs messages. Ce qui pour nous est assez naturel quand on a une adresse mail, c'est pour recevoir des messages. Eux, c'est vraiment pour communiquer mais pas par rapport aux messages mails. C'est vrai que nous il y a un travail à faire derrière, une boîte de réception ça sert à ça donc je pense que toute la formation ...

Sur des choses basiques !

Toute la formation de base sur l'informatique, ils ne l'ont pas.

Etablissement B :

**** *var1_B*var2_7

L'idée est de savoir ce que vous mettez dans vos pratiques autour de la validation des compétences sur l'usage responsable du numérique par les élèves : ce que vous faites, comment vous êtes organisés pour le valider, éventuellement autour des disciplines ou des équipes, et sinon les freins que vous rencontrez pour le faire.

Tout ce qui relève du domaine 2, avoir un usage critique en mathématiques, la pertinence des résultats, les fréquentations des réseaux sociaux, les usages, tout ça.

Alors les réseaux sociaux ne sont pas accessibles logiquement.

Oui et heureusement.

Voilà, on n'a pas l'occasion de travailler justement sur la responsabilisation.

Donc vous n'en parlez pas du tout.

Les réseaux sociaux, j'en parle.

Est-ce qu'il y en a qui, au CDI, justement.

Ils demandent tous « Madame, pourquoi on ne peut pas aller sur facebook ? »

Ah oui quand même.

Il y a une grosse demande.

Ah ça, c'est sûr.

Après je ne sais pas, je sais qu'il y a pas mal d'établissements qui permettent l'utilisation de facebook. Il y a le compte facebook de la classe, du collège et sinon on a fait une formation, il y a quelques semaines à Aix, sur l'identité numérique. Et on avait pas mal abordé l'utilité de permettre l'accès justement pour favoriser un travail sur l'utilisation des réseaux sociaux et aborder tout ce qui est mise en garde, droit à l'image etc... Mais alors ça, c'était dans le cadre d'un travail.

Et qu'est-ce qui est fait ?

Après, permettre un accès comme ça, moi je sais qu'au CDI je deviendrais folle.

Mais du coup, sans parler d'un accès sur des réseaux sociaux, du coup comment vous essayez au niveau de l'établissement et comment vous avez réfléchi la validation ? Ou est-ce qu'il n'y a pas de validation et après vous faites une validation massive ? Je ne sais pas, il n'y a rien qui est critiquable, moi je viens juste voir quelle est la pratique, je couche cela au niveau des expériences sur le papier, mais ce n'est pas une critique, c'est vraiment pour savoir.

Les items avaient été répartis par niveau.

De tête, on avait réparti les items.

Les items avaient été répartis, il y a deux ou trois ans par classe.

Là cette année, il y a une transposition, vous l'avez abordé tout à l'heure. Il y a soixante et douze aptitudes ou quarante-six items. Est-ce que vous avez transposé ou pas votre ancienne répartition ?

Non

Donc du coup, la question se pose pour les fameux que l'on doit avoir dans trois mois. Du coup comment vous faites ?

Oui c'est une question qui s'adresse à nous. C'est vrai qu'on essaie d'être assez pragmatique, de traiter l'urgence en fonction de nos réseaux qui fonctionnent ou pas. Donc on est là-dessus, pour ma part pour tout valider, c'est un peu LPC. Je ne veux pas rentrer dans des points purement syndicalistes, mais c'est vrai qu'on n'est pas non plus à la pointe de la réflexion sur ce type de travail. Dans la mesure aussi où l'on est un établissement ECLAIR et c'est vrai que, là les professeurs pourront en parler, on a d'autres priorités à gérer que celles-là.

Du coup est-ce que vous dans vos classes les fameux smartphones ça vient ? Où là, on doit avoir un usage critique de ce qui se fait sur le réseau. Est-ce que cela a un retentissement ?

C'est-à-dire ?

Est-ce qu'ils ont des compétences ?

On essaie de ne pas les voir, puisque c'est interdit.

Ben oui, c'est ce que j'allais dire

Je vous pose une question, la question d'actualité c'est « Est-ce que l'école accompagne les élèves qui fonctionnent au quotidien avec ces usages numériques selon une pratique qui leur appartient ? Est-ce qu'on s'en sert comme une compétence ou pas ? »

Non, c'est clair.

C'est vrai que pour nous...

Je vous pose une vraie question.

C'est neutre. Pour l'établissement, on essaie de rester en dehors de tout ça parce qu'on a tellement de problèmes de vie scolaire à gérer. Par contre, on n'est pas dans le cas de ton établissement par exemple, où ils sont à fond sur facebook, sur les trucs et où on peut arriver avec des élèves qui comprennent plus rapidement et qui sont plus modérés que les nôtres. Nous, c'est vrai que l'on essaie de mettre tout ça dehors.

D'accord.

C'est la politique du règlement intérieur.

Pour détourner la question, comment vous gérer les incidents internes à l'établissement de vie scolaire qui viennent des réseaux sociaux ?

On en a très peu, pour avoir travaillé dans des établissements plus favorisés où l'on avait ça au quotidien, ici on en a très peu. Alors pour moi, pour les CPE, c'est clair, il n'y a pas d'intervention pour des trucs privés qui sont en dehors de l'établissement, on n'est pas le shérif du quartier. C'est déjà le b a ba, si on commence à gérer « il m'a dit ça sur facebook, ce n'est pas vrai » je ne veux pas gérer, au moins c'est clair. Par contre s'il y a une menace d'agression à l'extérieur, on gère souvent, souvent c'est les collègues A-B. Il m'a dit ça, on se retrouve avec trente élèves du collège A devant, là on gère par contre si ce n'est pas une atteinte à la sécurité de l'établissement, je ne veux pas gérer.

Juste on a fait une campagne sur la rumeur, on a fait des interventions et, à ce moment-là, ça a été évoqué ce problème. On a vu les risques qu'il y avait d'utilisation des réseaux sociaux et comment ça pouvait impacter et créer des problèmes au sein de l'établissement. Ça a été évoqué, et notamment avec des policiers référents, qui ont expliqué aussi les conséquences juridiques, légales de ces diffamations, en gros, sur les réseaux sociaux, donc ils ont été sensibilisés. Ils ont été sensibilisés.

Les élèves de sixième-cinquième et les élèves de quatrième ont tous eu une intervention de deux heures de l'ADEJE sur les dangers liés aux réseaux sociaux. Après, est-ce que ça rentre dans le cadre des usages responsables ?

Après, est-ce qu'on a besoin d'utiliser facebook, parler de facebook ou de faire un travail sur facebook ou sur twitter ou autre chose ?

Tout à fait.

Est-ce qu'on a besoin de laisser ça en libre accès aux gamins dans l'établissement pour travailler dessus ?

C'est une question que j'avais pu poser à l'occasion.

Il y a une différence entre facebook et twitter dans le fonctionnement.

Ce sont des réseaux sociaux.

Ça, c'est encore autre chose. Effectivement, la question se pose : Est-ce que vous avez besoin d'utiliser la ressource pour une éducation aux usages numériques responsables ?

Non

Non, je ne pense pas.

Je suis tout à fait d'accord là-dessus, parce qu'effectivement, on a des problèmes de flux, d'accès, tout ça. Mais par contre, on peut leur dire, en français par exemple, je sais qu'il y a d'autres types d'éducation qui sont travaillés. Est-ce que vous faites de la recherche avec internet ? Et est-ce qu'ils ont un regard critique par rapport à ce qu'ils trouvent sur un moteur de recherche ?

Oui, ça dépend des séances. Moi je sais qu'au CDI, les séances que l'on peut faire sur les recherches documentaires d'information. Oui, je veille à expliquer comment cela est constitué et comment hiérarchiser les réponses etc. Après ce n'est pas tous les jours, c'est pas généralisable à toutes les classes.

Non, je suis contre le tout TICE.

Mais c'est autorisé facebook dans l'éducation nationale ?

Non je n'ai pas dit ça.

Moi par rapport à comenius. Justement, on a posé la question aux inspecteurs, mais ils disaient on utilisera e-twinning mais on n'utilisera pas facebook.

e-twinning, il y a la réponse institutionnelle qui va dans ce sens.

La réponse interdit clairement qu'un professeur soit l'ami de ses élèves.

C'est interdit ?

Oui

Là par contre, c'est une faute professionnelle.

Moi ce que je vous dis là-dessus, c'est que je veux juste savoir ce qui se passe. Je pense tout de même qu'un élève a besoin d'être formé sur la définition de son profil facebook. A savoir, est-ce qu'ils sont en tout ouvert, c'est-à-dire ami

d'ami ça veut dire qu'au bout de six contacts vous êtes quasiment sur une sphère internationale.

Oui, c'est la gestion de l'identité numérique.

C'est la gestion de l'identité numérique, il y a la traçabilité. Est-ce que les enseignants d'histoire-géographie éducation civique qui ont une partie là-dedans développent davantage ces pratiques-là et font davantage de validation ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui est fait là-dessus ?

Non, c'est vrai qu'on en parle quand on fait la prévention. Après moi ...

C'est fait dans le cadre des interventions du CESC, ce n'est pas fait dans le cadre de la classe, c'est vraiment sur une séance.

Ça a été rappelé à tous les cinquièmes lors de ces interventions. Il fallait qu'ils fassent attention et qu'ils apprennent à gérer leurs droits sur facebook.

Un élève de cinquième ?

Oui, un élève de cinquième.

Non mais la question est posée par rapport à l'âge légal de facebook.

La question, c'est l'âge légal

Oui effectivement, on leur a dit aussi que normalement c'était à partir de.... La limite c'est ?

C'est quel âge : seize ans ?

Treize ans.

Oui, ils les ont en cinquième.

On leur a dit que c'était illégal, cela veut dire qu'ils avaient menti.

Non ce n'est pas illégal ! il n'y a pas de loi. Facebook se protège en disant ça, mais n'importe qui peut s'inscrire. J'ai quatre ans, je peux m'inscrire.

Non, c'est faux.

Oui mais il faut mentir sur son âge.

Mais il n'y a aucun moyen de vérifier.

C'est de l'usurpation d'identité dans le droit français, c'est condamnable pour les responsables légaux. Et il y a eu des responsables légaux condamnés parce que les enfants avaient fait des abus sur facebook.

Pas sur facebook.

Oui.

Alors mais moi, je vais juste essayer de voir vos pratiques, savoir un peu comment vous le voyez. Est-ce que vous pensez que vous, en tant qu'enseignant, vous êtes légitimes et que vous allez pouvoir accompagner la formation de vos élèves en ce sens ?

Ils sont utilisateurs déjà donc ...

Non, mais je pose une question.

Ben oui on a une expérience quand même qui fait que

Moi je n'y connais rien à facebook.

Non mais ce n'est pas facebook, c'est l'usage des réseaux. On voit que, dans les journaux, que ce soit dans tous les pays, par rapport à vos enseignements, qu'on peut accéder à de la ressource numérique même au niveau des journaux, des quotidiens, tout ça... donc ils ont besoin d'avoir un regard critique sur tout ce qu'ils vont trouver. L'accès au savoir est quasiment immédiat avec internet.

C'est vrai que je dirais que l'on est, un peu, mais c'est propre aux établissements ZEP assez parano. C'est-à-dire que

c'est pour moi le genre de boîte de pandore que je n'ai pas envie d'ouvrir c'est-à-dire que, si on commence à aborder le sujet, ils vont venir avec leurs problèmes de facebook vers le professeur qui aura abordé le sujet en tant que représentant d'un savoir ou vers nous ou vers la vie scolaire. Et c'est vrai que vraiment notre politique c'est de laisser facebook en dehors de l'établissement. Je suis ravi de voir que personne ne travaille avec. Non ça pourrait être, j'étais en lycée et quand j'apprends qu'un professeur ne peut pas être ami sur facebook.

Non d'être ami avec ses élèves.

D'être ami, oui justement ce que j'ai eu à gérer c'est « oui mais du coup, il sait où j'habite ». Oui mais parce que sur facebook, vous avez tous vos élèves, donc on est là-dedans aussi il y en a qui découvrent parce que la formation facebook, les professeurs ne l'ont pas non plus.

C'est juste « on sait que, parce qu'on s'est fait avoir » ou « on a entendu que » mais il y en a beaucoup qui se sont fait avoir. Pas ici, je n'ai jamais eu à gérer ça. On ne l'a pas donc en fait avant de former les élèves. Certes il y a des stages auxquels vous avez assisté qui sont intéressants, mais c'est vrai que la majorité des enseignants n'ont pas cette formation. Donc aborder le sujet c'est aussi pour en parler, il faut savoir le professeur c'est le spécialiste de sa matière. Parler de facebook, c'est lui demander aussi d'aborder un sujet qu'il ne maîtrise pas ou l'on va entendre « j'ai le droit de », « je n'ai pas le droit », « il paraît que » je vais dire, il n'y a rien au niveau institutionnel qui forme les professeurs à facebook et à transmettre ces connaissances aux élèves.

Sauf que, dans chacune des disciplines, j'ai pris tous les référentiels de technologie aux professeurs documentalistes. Dans tous les référentiels, il y a aussi dans les lettres d'accompagnement et dans les introductions, l'usage, à ces compétences dites transversales, qui sont les usages aux outils numériques et tous les professeurs dans le cadre du curriculum disciplinaire seraient à même de les valider.

D'accord, oui.

C'est ça la commande institutionnelle.

Oui mais nous, on parle de e-twinning pas de facebook.

Non mais sur n'importe quoi même sur le e-twinning.

Chamillo.

Le professeur de langues.

Est-ce qu'ils savent pourquoi on va sur e-twinning plutôt que sur le facebook !

Ils le sauront quand je le ferai.

Non là on n'est...

Bien sûr qu'on va leur expliquer.

Ils vont vous dire, on fait un skype et c'est réglé.

Moi je fais un comenius, on est en train de dire comment on va faire scopia, pas scopia, l'ENT. Des contraintes très lourdes alors qu'on se dit mais attend on prend chacun notre compte skype, on se voit et c'est fini. Mais non !

Mais non, parce que vous ne maîtrisez pas ce qui est fait de votre vidéo sur skype.

Non mais c'est sûr.

Le flux ne vous appartient pas. Sitôt que vous rentrez sur skype, sur facebook, sur twitter toutes vos données que vous

pensez être, même dropbox et compagnies, google drive, toutes vos données ne vous appartiennent plus, elles vous sont toujours disponibles mais elles ne vous appartiennent plus, elles appartiennent au propriétaire du serveur. C'est pour ça qu'il faut faire attention on en est, on parle de facebook mais quand on communique avec les élèves ou avec les parents d'élèves, il ne faut jamais créer une adresse jesuisprofdemathdeX@ou.fr parce sinon eh ben je peux faire la même chose alors que je ne suis pas professeur de maths et que je suis un prédateur. Par contre, si j'utilise prénom.nom@ac-aix-marseille.fr, je garantie l'appartenance à l'institution à la personne qui va recevoir mon mail et qui va m'écrire aussi et la protection des services derrière. Donc, ça fait partie de l'identité numérique.

C'est vrai que sur ça, on en avait déjà parlé.

Ça, vous nous en aviez parlé.

Je plaide coupable puisque nous avons un clgB@yahoo.fr ce qui n'est pas à faire certes. Sur les mails des professeurs, on n'a pas que des ac-aix-marseille.fr la seule sécurité qu'on ait, c'est que le compte que vous donnez, on l'enregistre et on ne répond à aucun compte nouveau.

Après on ne gère pas la NASA ici

J'ai quand même, je suis dans un collègue favorisé mais effectivement avant on avait une expérience ZEP un peu épaisse d'un lycée pas très loin d'ici, un gros lycée. C'est vrai qu'on a toujours peur parce qu'on connaît, en ZEP notamment, l'importance des travers et la répercussion que cela peut avoir. Je comprends les attitudes. Je pense qu'au plus on laisse de temps entre l'accompagnement que l'on peut proposer aux élèves, au plus on ne les aide pas, au plus l'écart va être grand entre leurs pratiques et la réalité qu'ils vont rencontrer.

Oui, mais là, vous parlez des techniques.

Non d'usages responsables.

Voilà de la législation, de droit à l'image etc et ça on peut les former. En plus on n'a pas besoin d'utiliser.

Exactement, le youtube. Même les sites internet du collègue, est-ce qu'ils savent pour les fameuses captures le droit à l'image, la publication, les fichiers de la chorale, moi le premier, je plaide coupable aussi sur le fichier de la chorale. Sur mon site internet, il y avait un dépôt d'une bande son, il y avait une exploitation d'une œuvre, il y avait des élèves sans autorisation. Nous l'avons enlevé parce que je ne pouvais pas faire autrement.

C'est vrai que de respecter à 100% la législation ça freine aussi l'initiative pédagogique. On l'a vu sur le clip sur le foot des princesses où, pour mettre une bande sonore, il y avait deux extraits de chansons. J'ai appelé la SACEM.

Ça coute un bras.

75 euros par extrait de plus de deux minutes, trois de moins de deux minutes, vous déclarez ça on vous envoie le dossier il y a cent pages. Bon ça va.

On a par contre et pour les former aux usages responsables l'utilisation de plateforme et chamilo en est un bon exemple où l'on y accède que par compte privé parce qu'on appartient au collègue X, là on est dans une extension du collègue et on n'est plus sur du public. Donc on a le droit de faire quasiment tout ce que l'on fait dans nos classes. A quelques

restrictions près, du coup on n'est pas ouvert au public. Quelque part la solution de l'identité numérique ce serait d'utiliser son identité numérique du collègue par rapport à son identité numérique privée. Et il y en a une troisième, il y a une au-dessus, c'est l'identité numérique intime. Bon après l'identité numérique professionnelle publique qui n'est pas encore celle du collègue. Il faut vraiment arriver à ce que nous, adultes, on arrive à faire la différence. Mais il faut aussi du coup former les élèves à cette différence-là. On peut avoir un compte facebook de classe, il n'y a rien qui l'interdit, par contre le professeur il a son compte facebook, par contre il ne doit pas être ami avec ses élèves, il doit y avoir la frontière. Par contre, on peut travailler tous ensemble sur le facebook de la classe. Ça il n'y a rien qui l'interdit.

Il faut distinguer les différents comptes

Après des projets d'établissements, des projets de classes, des ouvertures ou des non ouvertures, ça après c'est l'autonomie de l'établissement et des équipes sous couvert du chef d'établissement.

Est-ce que vous avez, je pense à vous en tant que cotice, est-ce que vous avez des blogs dans l'établissement ?

Non

Au CDI, en technologie, est-ce que vous en utilisez dans vos cours ? Des blogs de technologie parce qu'il y en a des tonnes en technologie par exemple ?

Les blogs sont bloqués aussi.

Non ils ne peuvent pas tous être bloqués. Si vous allez sur le blog du collègue B il peut y avoir.

Oui je pense que l'accès au blog est bloqué.

Non par défaut je ne les ai pas bloqués

D'autant qu'ils peuvent être appuyés sur un site collègue.

Après chacun à sa responsabilité comme nous, chefs d'établissement, d'absorber un blog qui est hébergé ailleurs.

Mettre un lien par exemple vers un blog quel qu'il soit.

Peut-être que skyblog est bloqué

Ce qui n'est pas grave cela.

Est-ce que dans vos cours vous utilisez des visites de blogs d'enseignants ?

Ce serait intéressant d'ailleurs de le faire.

Je prends la technologie parce que c'est là où il y en a beaucoup, en langues il y en a pas mal aussi, donc en technologie, en physique chimie, il y a quelques gros blogs mais ce n'est pas une pratique que vous avez ?

Non je n'en ai jamais vu à ma connaissance.

Non moi, j'en ai jamais vu en allant quand même fouiner sur internet.

Le faire dans sa pratique pour aller prendre des idées, le faire avec élèves, ça en est un autre.

Est-ce que, pour construire vos cours, vous allez les récupérer sur internet, vous allez récupérer des ressources ?

Ça nous arrive.

Moi aussi, tout le temps.

Qu'est-ce que vous prenez ? Est-ce que c'est un site d'échange ? Est-ce que vous regardez, vous prenez ?

Moi par exemple en italien on a d'une part un groupe sur google professeurs d'italien c'est une plateforme d'échange et de conseils et de ressources pédagogiques. On a plein de sites

où des choses sont postées, on a aussi les sites académiques, par exemple sur le site académique d'Aix-Marseille, le site de Paris en italien est extrêmement dynamique. Moi, par exemple, je sais que ma collègue de C, elle est amie avec celle qui gère le site et donc elle dépose. C'est de la mutualisation. Et vous faites une différence entre la mutualisation sur un site institutionnel, que ce soit l'Académie d'Aix-Marseille ou de Paris, ou à un blog d'un professeur quel qu'il soit ? Ça moi, je n'ai jamais utilisé. Moi je fais une différence. Ce n'est pas la même qualité. Ce n'est pas la même ? Ce n'est pas une question de qualité. C'est une question Non mais c'est important, on est dans l'usage responsable des ressources numériques. Oui, mais ce n'est pas auprès des élèves là. Ben si, parce qu'après avec les élèves, du coup ça s'en ressent parce que si le professeur il a déjà cette perception de la différence de qualité et de reconnaissance institutionnelle des documents, il peut le transmettre à ses élèves. S'il ne fait pas la différence, il ne pourra jamais le transmettre à ses élèves. Comment on ne peut pas faire la différence ? On ne cherche pas à vérifier la source Comment on ne peut pas faire la différence ? Vous savez les pratiques, il n'y a plus rien qui peut nous surprendre, quelqu'un qui n'arrive pas à distinguer le fonctionnement institutionnel du fonctionnement courant, ça peut arriver, ça existe donc là-dessus. Effectivement cela pourrait nous interroger. Moi je n'en suis pas à la critique-là. Je veux juste savoir si vous le faites ? Donc dans ces pratiques-là, vous essayez de mutualiser, voir à l'extérieur aussi. Plutôt sur des choses institutionnelles D'accord plutôt sur des sites institutionnels. Il y a des sites, des blogs d'enseignants qui respectent plus ou moins les programmes, donc c'est pourquoi la qualité est mauvaise. En SVT, il y a plusieurs sites comme ça institutionnels dans plusieurs académies où il y a des séances originales, un peu novatrices, qui sont présentées sur des points précis du programme, donc c'est beaucoup plus sérieux ou la qualité.... Ça correspond parfaitement aux programmes et c'est novateur. Alors que sur les sites, bien souvent de professeurs, moi ce que je vois c'est un peu ... C'est aléatoire Oui c'est intéressant, mais moi sur les sites que je consulte c'est vraiment ... Parfois même on ne respecte pas les nouveaux programmes, donc ce sont des choses un peu ... Oui parce qu'il n'y a pas de mise à jour. C'est une zone de stockage après, effectivement, il faut faire attention. Après nous en anglais, je sais que nos inspecteurs nous fournissent des adresses. Oui voilà les sites institutionnels souvent ça passe par les inspecteurs qui demandent à des

Tout ce qui est publié sur les sites institutionnels, italien, maths et autres, c'est validé par les corps d'inspection donc là il n'y a aucun souci.

Nous on a MIAM en maths qui est un peu alimenté régulièrement, il y a plein de trucs intéressants et parfois cela m'arrive de piocher dans le MIAM.

Moi aussi, comme ça m'arrive aussi d'envoyer.

Oui, en dehors d'Aix-Marseille, ça m'arrive aussi...

Non mais c'est normal c'est des ressources institutionnelles. Maintenant il faut développer en utilisant toutes les ressources à disposition, cela peut aussi développer l'esprit critique des élèves face à l'information qu'ils reçoivent.

Excusez-moi, juste, je pense avoir la réponse : est-ce que vous avez essayé de discuter entre vous, entre collègues sur quelque fois pour vous donner des conseils, des trucs qui marchent plus ou moins bien sur des séances numériques. Vous vous organisez comment ? Si vous le faites ?

Dans le couloir

C'est une réponse, c'est-à-dire « dans le couloir » entre deux cours vous échangez là-dessus ?

Moi je ne l'ai pas fait personnellement beaucoup, on échange comme ça de manière informelle, il n'y a pas de plateforme d'échange de ressources numériques internes à l'établissement Et en conseil d'enseignement ou autre, vous avez déjà discuté sur des trucs comme ça ou ce n'est pas votre priorité pour l'instant ou autre ...

Je pense que chacun utilise un peu

Oui ça dépend ! ça dépend de la sensibilité de chacun, il y en a qui travaille avec les TICE et d'autres moins.

Il faut que la séquence s'y prête aussi.

Tout à fait, ça c'est d'une logique imparable.

C'est aléatoire en fait.

C'est un outil.

Après, moi je n'ai plus grand-chose à vous demander si ce n'est « est-ce que le fait d'avoir une injonction de validation au B2i, ça vous crée un stress supplémentaire ? »

Pour le LPC

Oh vous savez.

L'injonction n'est pas méchante, non on le fait parce qu'il faut le faire, comme tout le monde

Cela dit, juste que là avec Gibii, on a des répartitions par niveau des items cela allait à tous niveaux. C'est vrai qu'avec le changement Obii.

Ça fatigue, moi personnellement ça me fatigue.

Déjà la prise en mains, savoir utiliser tout ça, c'est pas évident pour les collègues. La première chose, les codes génériques qui sont relativement compliqués.

Ça on en a déjà discuté.

Il faut faire la première manipulation, donc il y a tout un travail qui a été fait par l'ensemble des collègues et après la prise en mains cela va prendre du temps. On le savait au point acar, on a dit que cette année serait une année plutôt de transition.

Ma question elle n'est pas tant pratique, effectivement, comme pour beaucoup, il n'y a pas de pression particulière de leur faire obtenir le diplôme national du brevet à condition qu'ils aient ça, alors que l'on sait qu'il est très difficile de le mettre en œuvre par rapport aux conditions de sécurité.

Après l'avantage c'est que, indépendamment du B2i, on utilise beaucoup les TICE dans l'établissement parce qu'on est bien équipé. Ça c'est important pour moi, c'est plus important que de valider. On le fait comme tout le monde, c'est-à-dire quand on aura la date limite on mettra un coup de pression pour arriver à ce que tout le monde ait validé. Mais moi je peux entendre, c'est vrai, que l'on a beaucoup de problèmes informatiques, de réseau, ce n'est pas facile de travailler. Après, les TICE sont utilisées.

Oui c'est ça

Mon étude concerne un domaine très particulier.

Le nombre de vidéo-projecteurs que l'on a. Je pense que les élèves sont bien formés à ça. Les classes mobiles marchent très bien. On en a eu une nouvelle, elle est très demandée. On en a trois, une par niveau, donc on n'a pas le problème que j'ai pu connaître ailleurs avec des professeurs qui étaient réticents, qui ne voulaient pas. Même les bulletins ça se passe très bien, tout le monde est volontaire, c'est important.

Etablissement C :

**** *var1_C *var2_12

Il souhaitait recueillir votre avis, le travail que vous exercez dans notre établissement sur ce que l'on appelle le numérique responsable ? Vous savez qu'avec O., il y a quelques temps, nous avons eu une réunion sur comment aborder les TICE, avec les élèves, dans le cadre de ce qu'on appelle la citoyenneté au travers de l'utilisation d'internet et vous savez également, puisque j'en ai rencontré un certain nombre d'entre vous, que nous avons de plus en plus de problèmes en direction de ce média là en tout cas. Si on peut appeler ça un média. Avec des difficultés, puisqu'en début d'année j'ai été amené à porter plainte en septembre octobre par rapport à des allégations qui avaient été portées à l'encontre d'un de vos collègues donc j'ai porté plainte puisque des élèves s'étaient exprimés au travers de facebook et qui dans des propos quand même qui étaient assez durs et difficiles en direction de votre collègue et donc j'ai porté plainte au nom de l'établissement. Donc il y a eu une enquête très officielle. J'allais dire c'est un détail, c'est un détail important mais je veux dire que ce type de problèmes se rencontrent de plus en plus et que de notre côté notre obligation c'est de pouvoir aussi éduquer, en tout cas parler, dire qu'internet c'est un média et que ce média comme tous les autres médias implique forcément les personnes qui sont amenées à rédiger un certain nombre de points. Et il y a des droits par rapport à ça et donc forcément il y a des devoirs quelque part. Et ces devoirs, ce n'est pas parce que ça se passe à l'extérieur de l'établissement que nous n'avons pas un droit de regard et surtout pas un droit à l'éducation.

C'est quelque chose qui est aussi en accord, c'est une demande institutionnelle, par rapport au B2i, par rapport au nouveau référentiel, la partie utilisation responsable du numérique d'une façon générale a quasiment doublé. Et le but de l'institution quand on lit les textes attentivement, ils demandent à ce qu'à la fin du collège les enfants d'une façon générale soient autonomes dans l'utilisation du numérique,

autonomes avec tout ce qui va dans la responsabilité tout ce qu'on a le droit de faire et de ne pas faire.

Est-ce qu'on aura une autre réunion sur ça ? Sur comment on aborde les validations.

Après on pourra en parler

On peut en parler

Ce n'est pas forcément le débat là. L'idée ce serait peut-être de demander une formation au PFE

L'idée c'est de savoir déjà si vous abordez dans vos enseignements l'idée de la citoyenneté numérique, la responsabilité des élèves au travers du numérique si vous l'abordez dans vos enseignements.

05 :19 à 05 :48 à couper

Je voudrais juste savoir ce qui est fait au niveau de vos équipes, soit de votre classe dans votre enseignement autour du développement des usages numériques responsables comme le disait O. Ça a été développé plus abondamment avec la retranscription du B2i, en fait, je ne viens pas du tout en terme de discours institutionnel. Je veux juste savoir ce qu'il se passe dans les classes, comment vous le faites et surtout quelles sont les difficultés que vous rencontrez par rapport à ça et comment vous essayez de le faire de façon collective ou individuelle. Je vais voir comment vous fonctionnez là-dessus par rapport à ce que l'éducation nationale est en droit d'attendre de cette formation-là. Avoir une photo à l'instant t de ce qui relève de la pratique des enseignants dans les salles de classe.

Bon je vais commencer. Puisque je m'occupe de la sixième média et de la publication du journal du collège. Par rapport à ce média-là c'est vrai que c'est super pratique. Parce qu'effectivement, il s'agit d'expliquer aux gamins que ce qu'on attend c'est une production qui vient d'eux et non pas de quelque chose d'autre. On n'utilise pas internet n'importe comment, on ne fait pas de copier-coller. Ce qui demande à vérifier que toutes les photos qu'ils prennent soient libres de droit. D'ailleurs, il doit y avoir de grosses erreurs sur le dernier numéro ce n'est pas grave. Donc on leur demande ça c'est vraiment pas évident en sixième parce que d'une part on leur montre un peu où aller chercher mails il y en a des tas qui reviennent en disant j'ai demandé à mes parents ils m'ont dit que c'était bon. Et ce n'est pas à tes parents qu'il faut demander c'est à toi-même de vérifier, c'est toujours extrêmement compliqué dans ces cas là parce que les petits croient sur parole tout ce qu'on leur dit.

Et du coup l'entrée c'est quoi la discipline ou le projet de classe notamment par rapport à cette formation au numérique responsable ?

C'est le projet de classe.

Et donc du coup comment vous avez fait pour vous mettre d'accord au niveau des différentes disciplines ?

Ouf.

Si vous vous êtes mis d'accord

Je me suis mise d'accord avec moi et avec le professeur qui travaille avec moi cette année. Quand c'est un projet de classe qui implique tous les professeurs de la classe. Là, ça implique les professeurs qui ont bien voulu travaillé avec moi. Cette année c'est Mme V, l'an dernier c'était M G., qui travaille avec moi (histoire-géo). Et effectivement là, on

s'est mis d'accord pour avoir les mêmes demandes vis-à-vis des gamins, pas de copier-coller dans l'écrit, une réécriture et une vérification des sources ou citations des sources éventuellement. Ça c'était vis-à-vis de nous pas forcément dans les articles et ensuite de vérifier au niveau de toutes les images.

Et du coup ce projet là et ces évaluations-là, ils sont transposables à d'autres disciplines à d'autres niveaux sous cette même architecture ou fonctionnement.

Je pense c'est plutôt simple au départ sur la formation des gamins, je veux dire c'est quelques heures en début d'année. Cela dit moi, je consacre quand même une séquence entière à l'écriture du journalisme. A l'intérieur de ça, sur la façon dont les journalistes fonctionnent je donne ces informations-là et je donne ces informations-là pour les premières règles de base et je ne sais pas si ça peut s'étendre si tout le monde peut se permettre de faire une séquence sur ça. C'est ça le truc, ça marche dans un projet de classe. Dans les programmes directement surtout en français.

Je ne sais pas c'est à vous de voir je ne sais pas. Qui d'autre, justement. En technologie ?

Rien

Rien ?

Lecture de la charte en début d'année.

D'accord, après

Après ce que je disais conforté par le petit questionnaire qu'on a fait passer aux élèves qui valide le domaine 2.

C'est du déclaratif

Oui mais bon

Moi je me suis servi dans le club des délégués sixième puisque j'ai travaillé sur les traces.

Le problème de la charte informatique c'est lu par le professeur principal en début d'année et chacun en fait la lecture qu'il veut. Il va où il veut aller s'il a envie d'expliquer les droits d'auteur il les explique. L'objectif c'est de signer quand même. Cette année on a fait signer avant.

Je ne sais pas quel est l'objectif que l'on s'assigne.

Il y a quand même une différence entre la charte du réseau et l'utilisation de l'outil que tu en fais après.

Bien sûr

La charte elle fixe bien les règles d'utilisation

Les règles d'utilisation du réseau.

On parle droit d'auteur puisqu'il y a les sites où il ne faut pas aller.

Oui mais la charte c'est à destination des parents surtout. C'est pour expliquer...

Ils sont censés signer aussi les élèves.

Pourquoi on l'explique aux gamins alors ?

Parce que c'est une base de travail, ça peut-être un départ pour le numérique responsable, la charte.

La charte c'est juste légal.

Harmonisons nous.

Elle ne se substitue pas à la loi la charte.

C'est juste un rappel de la loi.

Heureusement qu'elle est intégrée dans notre règlement.

C'est la base dans le règlement intérieur.

La charte aborde des problèmes, des thématiques qui soient compatibles.

L'année prochaine, il n'y aura même pas d'explication de la charte puisqu'on l'a faite signer là au mois de juin, qu'ils l'ont peut-être sûrement pas lue qu'ils ont peut-être oublié de tourner la feuille.

Après c'est leur rôle aussi.

Soit on parle d'attitude responsable par rapport au numérique
Mais il a raison, c'est un parapluie point !

Voilà on se couvre, ils l'ont signée tant mieux. Ils ont mis un grigri.

Je pense que c'est deux choses différentes

C'est complètement différent pour moi c'est deux chose complètement différentes.

Ça peut-être aussi un point d'entrée !

D'accord c'est un point d'entrée.

L'entrée de formation.

C'est un point d'entrée il faut une sortie.

Le fait qu'il l'ait signée ne nous interdit pas de le lire avec eux.

Moi en SVT, je ne fais strictement rien par contre en IDD, parce que quand on leur fait faire une recherche notée qu'ils sont très friands d'Internet ils sont très adeptes des copier-coller. Il faut expliquer que le copier-coller ce n'est pas bien, qu'il faut vérifier les sources et ainsi de suite. Vérifier les droits d'auteur c'est le seul moment où j'interviens sur ce niveau-là, c'est principalement dans le cadre des IDD et quand on a les troisièmes, ce qui n'est pas le cas actuellement, il y a en SVT une part transversale de recherche. C'est le même principe où il faut expliquer à ce moment-là sinon j'avoue que je n'interviens pas puisque vous leur faites passer l'enquête TICE.

Est-ce qu'il y a... ?

A part quand sur des activités TICE on fait des petits rappels comme ça. Mais rien de vraiment institutionnels dans les programmes, pour nous, il n'y a rien qui apparait de manière claire, maintenant en éducation civique on a, en quatrième, une séquence sur la notion de liberté donc on étudie avec les élèves ce que c'est la liberté et quelles sont les limites à la liberté et dans, je crois, quasiment tous les manuels d'éducation civique, il y a une activité. Nous dans le nôtre celui que l'on a choisi dans l'établissement, l'ouverture sur certaines libertés se fait sur une activité TICE, sur l'utilisation de facebook notamment. Et ça dans quasiment dans tous les manuels d'éducation civique en quatrième sur ce chapitre-là, il y a une activité. Après libre aux collègues de l'utiliser ou pas cette activité. Moi personnellement avec mes classes je le fais comme ça ça parle aux élèves. Maintenant les élèves que ce soit sur cette activité là ou alors le questionnaire que l'on a fait sur le domaine 2. Ils sont au courant. Ça c'est clair qu'ils sont au courant, des fois ils sont très au courant, maintenant dans l'application au quotidien. Nous vraiment d'institutionnel, sur cet aspect-là, il n'y a que ça.

Vous en avez parlé entre vous ou pas ?

Non dans l'équipe, on n'en a pas du tout parlé.

Par rapport au tenants et aux aboutissants, dans l'aspect formatif et diffusion d'information ?

Non, c'est en quatrième les seuls échanges que l'on a sur le programme c'est en troisième puisqu'il y a le brevet en fin d'année. On n'a aucun échange sur le programme sur les autres niveaux.

L'identité en cinquième, non ?

Rien du tout ou vraiment de manière très informelle, mais sur ce sujet-là je ne me rappelle pas

Pas particulièrement

Et après sur mes pratiques TICE, je ne formalise rien en la matière, c'est vraiment au cas par cas si un élève fait du copier-coller.

Donc globalement, alors je ne sais pas quelle discipline vous enseignez.

Arts plastiques.

En arts plastiques, donc je pose une question notamment par rapport à l'histoire des arts. Globalement par rapport à cela, on est chacun sur une pratique individuelle qui amène que ce soit pour les recherches faites pour l'AS, ou autre affichage. On n'a pas une lecture globale de tout cela. Et en langues vivantes, vous faites ... ?

En anglais on n'a pas fait de mise en commun d'idées ou autre ce que je fais, moi à titre personnel dans l'optique du B2i, j'encourage les élèves à faire des exposés en utilisant l'informatique. Mais bon c'est vrai que je ne demande pas forcément qu'ils citent leurs sources, chose que je devrais faire. Sinon rien de particulier, il n'y a rien d'établi au niveau de l'équipe.

Pareil pour nous en Espagnol, ils font leur recherche. C'est vrai que je ne pense pas à aborder ce sujet parce que j'estime que bon ça va.

On faisait remarquer avec M. G., en astronomie, que justement il avait fait des panneaux et que sur les panneaux même il n'y avait pas les sources.

Même si le numérique responsable dépasse la notion de source, vous vous en doutez bien, par rapport à tout ça mais cela fait partie de cela.

On a dit ça aux élèves, c'était une information, on n'a pas pris une heure pour leur expliquer.

En tant que parent d'élève, il est en quatrième cette année et c'est la première fois qu'on lui a dit, en histoire notamment, attention je veux savoir quelles sont les sources. Où vous avez pris les documents, ne faites pas de copier-coller. Cela fait trois ans qu'il fait des exposés, des travaux qu'il doit rendre sur clé USB et c'est la première fois qu'il me dit qu'on le lui a dit.

Effectivement cela traverse le cycle du collège. Est-ce que vous avez des fonctionnements, ça je sais que c'est fait, par exemple l'usage des moteurs de recherche. Parce que pour eux internet dira la vérité bien entendu, usage de wikipédia entre autre donc une encyclopédie collaborative avec la critique que vous pourrez en faire et qui vous appartient ? Juste pour l'entendre et un dernier point qui sera en partie en lien avec la vie scolaire, à savoir est-ce que vous vous saisissez des événements de vie scolaire dont a parlé M. Dir en début. Notamment aux mésusages des réseaux sociaux et autres médias pour discuter, pour discuter et échanger avec vos élèves lorsque cela s'y prête, est-ce que dans ces trois domaines. Vous avez des expériences ?

Moi en maths, sur l'utilisation du moteur de recherche et de wikipédia et autres sur la validité des résultats y compris lorsqu'on est utilisateur d'un tableur. C'est très facile de faire faux la programmation du tableur donc que ce soit en sixième. Je leur ai fait faire plusieurs recherches sur plusieurs notions de cours. Je leur avais dit il faut quand même que quelque part vous compreniez ce qu'il y a d'écrit avant de le retranscrire. Alors comme nous étions sur des propriétés mathématiques, il n'y a pas de droit d'auteur, il n'y a pas en terme de source, une fois qu'elles sont recoupées deux ou trois fois, ils se sont rendus compte que les meilleures réponses venaient lorsqu'ils les retrouvaient dans deux trois sites. J'étais arrivé en organisant un peu la séance à ce qu'ils tombent sur un site où il y avait des erreurs. Un site non institutionnel où il y avait des erreurs. Et donc du coup ça les avait alertés. Puisqu'on avait vu ça et dans l'autre ils ont dit le contraire. Donc déjà voir deux fois des réponses différentes ça les a alertés et surtout en troisième sur l'utilisation du tableur, la validité des résultats donnés par la machine quand on l'a programmée. Si on programme mal le calcul que l'on va faire à la main une fois et le calcul que va faire la machine ce n'est pas le même donc il va falloir voir quel est le bon des deux. Cela ça fait partie des items du B2i mais ça fait aussi partie des maths sur la validité des résultats quand on fait une programmation. Alors on parle du tableur mais on pourrait le faire sur une programmation machine à calculer ou autre.

Juste une mise en garde mais c'est ponctuel il n'y a rien, une fois encore, d'institutionnaliser, c'est les dangers de tout ce qui est wiki.

Mais pas plus.

Pas plus

C'est quand ça se présente.

C'est dans l'instant, c'est quand on s'en sert, on rappelle.

Oui effectivement, sur wikipédia notamment, sur les apprentis journalistes c'est clair. Moi généralement je mets en garde sur wikipédia en disant : attention n'importe qui peut écrire dedans. Ça ne veut pas dire que c'est faux, ça ne veut pas dire qu'ils disent que des âneries. Ça veut dire que si vous avez quelque chose qui vient de wikipédia vérifiez-le. Ça peut-être une bonne base, c'est vrai que c'est une base pratique, par contre vérifiez-le et cherchez des sites plus institutionnels. Regardez le nom des sites si ce n'est pas des sites personnels. Cherchez plutôt des sites qui viennent de tels endroits, tels endroits. Ça c'est pas mal et sinon il y a autre chose sur la responsabilité elle-même. Ça a l'air de rien mais le journal du collège, je leur répète tous les mois, ils me disent mais on l'a fini pourquoi il n'est pas publié. Je leur dis parce qu'il faut que M Dir donne son accord. Pourquoi il faut qu'il donne son accord parce qu'il est responsable. Et là en fait à ce moment-là je développe. La première fois je développe : il est responsable parce qu'effectivement si vous avez fait une bêtise, c'est lui qui va être attaqué etc...

Même si moi j'ai fait une bêtise parce que c'est lui qui est responsable de ce qui se publie et là on a ah bon ! Cela induit généralement une deuxième vérification des gamins et en principe franchement d'un coup ça ressemble à quelque chose.

Un adulte qui est responsable puisque la responsabilité ils ne savent pas très bien où elle est. Par contre si un adulte référent du collège est responsable de ce qu'ils écrivent alors là, pour eux ça, devient beaucoup plus lourd à gérer. Pour revenir sur wikipédia, ce que tu disais, on a eu une parution sur le site du collège. Une parution d'article où il y avait un lien vers un article de wikipédia qui présentait entre autre M. André MALRAUX. Le collègue André MALRAUX et la personne qui a mis le lien n'avait pas fait attention qu'en rouge, en haut de wikipédia, il était marqué, que vu la faiblesse des sources, l'article n'était pas vérifié. J'ai trouvé ça gros quand même qu'on puisse qu'on le trouve en recherche, qu'on s'en inspire pour produire un écrit mais qu'on le mette en référence sachant qu'il y a des sites institutionnels sur André Malraux et là en plus, c'était clairement marqué sur wikipédia parce que c'est marqué dans wikipédia lorsque les sources ne sont pas avérées, ils l'écrivent en rouge en tête de site. C'est peut-être aussi une bonne expérience à faire avec les élèves. C'est-à-dire leur faire chercher des trucs sur wikipédia ou d'une façon générale sur internet et qu'ils ressortent pour nous parce que c'est collègue André Malraux voir ce qu'il ressort, voire s'il ressort cet article-là ou pas qui est marqué clairement non vérifié, ça peut être un bon outil l'année prochaine comme introduction.

Sur les moteurs de recherche c'est vrai que l'outil qui est intéressant c'est l'IDD en classe sur des lycéens parce que voilà sur l'IDD on a tout une recherche sur plusieurs séances et là, en effet, c'est vraiment moi dans mes pratiques personnelles. Il n'y a qu'en IDD où j'ai ce travail en amont sur comment utiliser un moteur de recherche. Ça fait deux ans, où je le fais systématiquement en IDD, avec, par exemple, une réflexion sur les mots clés notamment. Et voilà, on voit bien qu'il y a des élèves qui ont des difficultés là-dessus. Et donc sur des séances préalables pas devant les ordinateurs, où il n'y a pas d'ordinateur, c'est avec une feuille, et cette feuille-là les accompagne tout au long de leur recherche qui est vraiment pour eux une trame, un guide ou vraiment il y a les mots-clés, les limites du sujet, ce qui est attendu dans le sujet, une ébauche de plan même en fait. Et ça c'est vrai une pratique.

C'est ça si on arrive à leur donner un petit cadre, un petit fil directeur on va dire.

C'est vrai que l'IDD est vachement pratique là-dessus.

Sachant comment je ne sais plus qui le disait, ils manipulent dans leur vie quotidienne maintenant je ne suis pas sûr que l'usage critique et raisonné du média. C'est ça en fait qui est questionné, c'est l'usage critique et raisonné du média.

Non en séance on voit clairement c'est voilà on doit lancer l'ordinateur, on va en salle info tout ça. Donc il y a une séance je dirais de trente minutes pour faire simple et après il y a aussi le rendu hormis les petits problèmes techniques. Donc c'est clairement une fiche avec les mots clés donnés par le professeur donc là il y a souvent un manque de réflexion de l'élève. Si on tape les mots-clés, on va aller directement sur le premier lien vraiment dès qu'on trouve un texte qui correspond à peu près à ce qui est attendu par le professeur, c'est du copier-coller. C'est souvent ça et donc le biais

c'est d'essayer de trouver des questions qui nécessitent, on va dire, qui empêche le copier-coller, ce sont des questions précises. Mais c'est ça qui est difficile parce qu'il ne faut pas qu'elles soient trop précises, parce qu'il faut un travail de réflexion de l'élève et il faut qu'elles soient assez précises pour obliger l'élève à trier l'information.

Au niveau de l'histoire des arts, dont là ça interroge tout le monde par rapport à ce que vous demandez de travailler, il n'y a pas eu plus de concertation que ça ? Alors, maintenant peut-être la vie scolaire par rapport aux blogs et aux réseaux sociaux ?

Voilà c'est ça justement par rapport aux blogs et réseaux sociaux, on ne devrait pas en amont prévenir les parents qui sont responsables de leurs ordinateurs et de ce qui est écrit dessus.

On l'a fait une année quand on a fait intervenir les EMAS un soir, on avait fait une réunion et il y avait peu de parents pour en avoir un peu discuté puisqu'on a fait en bassin CPE toute une journée de travail là-dessus et des collègues ont dit, dans je ne sais plus dans quel établissement, qu'ils avaient insisté. Ils avaient fait une première année il y avait peu de parents puis l'année d'après ils avaient augmenté et que finalement la troisième année il y avait beaucoup plus de parents. Donc une information comme ça a été faite. Maintenant les toucher à un autre moment, est-ce qu'on peut le faire à l'interne, des idées, il y en a pas mal, on ne développera pas aujourd'hui peut-être qu'on prévoira une séance de travail là-dessus.

On l'a fait dans le cadre des rencontres parents-professeurs du début d'année. Puisqu'il y a eu P. qui nous avait montré le site qui était prévu par le... C'était actu M. où on a affiché le groupe sur facebook. Ça laissait entendre que c'était un site qui était validé par l'établissement.

Il y avait le logo du collège et tout.

Une série de discussion dans cette série de discussions. C'est ce que je disais tout à l'heure, ils proposaient un vote, un référendum pour pouvoir dégager un professeur.

J'aime. Si tu veux qu'untel dégage clique j'aime.

C'est autre chose ça. Voilà c'est sûr qu'à ce niveau-là c'est assez brutal et dans ce cadre-là donc, on avait cette une date, on avait les rencontres parents-professeurs on était intervenu en quatrième et en troisième pour alerter les parents sur cette situation-là en leur expliquant bien que leur responsabilité, la responsabilité de leur enfant, leur responsabilité propre puisque dans ce cadre-là l'autorité parentale c'est eux qui l'exerce ce n'est pas nous. Deux jours après, le site a disparu, je pense que c'est lié aussi à ces rencontres-là, forcément il y a des parents qui se sont interrogés c'est pour dire aussi que les parents il est important d'adresser un message aux parents et ils n'ont pas toujours eux également conscience de leur responsabilité c'est-à-dire celle qui est engagé au travers de ça.

Moi je ne comprends pas quand on a dit que les parents ne savent pas qu'ils sont responsables de leurs enfants. Mais ils sont responsables de leurs enfants tout le temps.

Mais ça les dépasse O. Tout ce qui est numérique ça dépasse énormément de parents

Ils ne savent pas ce que font leurs enfants sur Internet

Le problème c'est qu'ils ne savent pas, deuxième chose il faut faire attention à un truc : il ne faut pas donner d'informations avant qu'ils soient utilisateurs sinon on est dans l'incitation. Or, avoir un compte facebook, ça sous-entend avoir plus de treize ans. Il y a trente-cinq pour cent des élèves de CM2 qui ont un compte facebook, ça veut dire usurpation d'identité. Ça veut dire, si on le recadre dans la loi, usurpation d'identité sous l'autorité parentale.

Oui il y aurait peut-être quelque chose à lancer sur la responsabilisation des parents.

On est bien d'accord

Que les parents ne sachent pas, je n'y crois pas dix secondes première chose que les parents ne sachent pas qu'ils sont responsables ce n'est pas vrai mais, à la fois ils ne comprennent pas les implications, ils n'y ont jamais réfléchi tout simplement parce que c'est plus facile de ne pas y réfléchir. Je crois qu'on est plus dans quelque chose qui est de l'ordre de la paresse qu'autre chose. Après quelle que soit l'analyse, effectivement, on peut les mettre en face de ça, par exemple, de façon systématique, le jour des rencontres parents-professeurs de début d'année. Ça, ce serait peut-être un truc à lancer.

Est-ce que ce n'est pas un thème de travail prévu dans les journées du 3 et du 4.

On a prévu une réunion TICE dans le cadre de la rénovation du projet d'établissement.

Voilà c'est quelque chose qui pourrait toucher la plupart des parents et il y en a beaucoup qui viennent là.

Même la journée portes ouvertes parce qu'en fait je pense quand même qu'il faut aborder des deux côtés. Il ne faut pas

...

Ce n'est pas idiot pour l'année prochaine

Déjà que les parents mettent deux heures pour faire le tour de l'établissement, si vous rajoutez un thème.

On rajoute cinq minutes O.

C'est très général ce qu'on a à dire.

Après, ça ne fait plus partie de l'usage responsable du numérique, c'est comment on va diffuser l'information et les informations. On n'est plus dans les usages.

Dans l'information, on doit atteindre les parents, peut-être plus les parents de quatrième et de troisième, qui sont plus responsables de ce qu'ils vont faire, de ce qu'ils risquent de faire.

L'intervention n'est pas la même.

En cinquième et en sixième je pense qu'il faut plus atteindre les élèves.

Non c'est l'inverse.

Moi effectivement ma problématique est de savoir quelle est l'interface que vous avez avec les enfants. Mais je comprends très bien que cela s'inscrive dans le contexte de ce qui est nécessaire de mettre en place. En fonction du niveau ça peut s'interroger, je le comprends très bien, mais là-dessus c'est sûr que les parents ont une autre lecture de la situation et au niveau des problèmes de smartphone. Ça doit partir de vos classes !

Supprimer de 30 :58 :00 à 31 :14

Est-ce que vous avez déjà eu à traiter des problèmes avec des smartphones c'est-à-dire prise de photos tout ça autres...

Nous n'avons pas eu à en discuter, on a parlé publication, recherche tout ça.
Prise de photos.
Prises de photos, captation tout ça.
Oui il y a eu un problème de film cette année. Deux élèves qui ont filmé, un incident mais ...
Et il l'a envoyé tout de suite après.
Non il l'a envoyé dans le car.
Et après en salle de classe, c'était dans le car
Il l'a envoyé à ses collègues dans le car. Après, rencontre des parents
Sanction.
Après convocation des élèves, convocation des parents, sanction mais en fait il n'a pas réalisé que le fait d'envoyer à ses camarades dans le car multipliait par dix le film qu'il avait fait. Car en gros, c'était une brimade qu'il faisait à une autre élève. C'est grave. Et en fait, ça s'est démultiplié et ça aurait pu atterrir sur un réseau quelconque où tel élève se faisait frapper parce que c'était un peu le truc. Pendant ce temps-là, l'autre tenait la caméra. Donc c'est pour vous dire les implications sont importantes. Ça part d'une situation gérable et puis après ça devient exponentielle. D'autant plus que cette jeune fille est une jeune fille qui était fragile.
Ça tombe rarement sur la plus forte !
Oui c'est vrai, mais ça devient très vite ingérable comme truc et y compris au niveau des familles.
Moi j'ai un mot : c'est un cas qu'on a vu, c'est un cas d'école. L'information arrive sur les réseaux sociaux avant que le chef d'établissement ou avant que les CPE soient informés. C'est un cas qu'on a eu à gérer au niveau des points acar. C'est ingérable.
De toute façon, que fait la vie scolaire ? Tu te demandes.
Non ce n'est pas une question de que fait la vie scolaire, tu as un gamin qui se fait choper dans un coin de la cour, l'autre il filme ou il prend trois photos, elles sont sur les réseaux sociaux, l'autre il envoie deux textos aux parents. Les parents sont arrivés dans l'établissement avant que l'information soit arrivée au chef d'établissement. On en a eu deux ou trois à gérer au niveau du coin de tout Marseille. C'est assez pénible parce qu'on ne peut rien faire.
En ce qui me concerne, je vous remercie.
Il y a surtout que certains parents sont tout le temps sur facebook. L'information ils l'ont rapidement.

Etablissement D :

**** *var1_D *var2_13

Alors là, si tu veux, on commencera peut-être par le cotice. Si vous le voulez ? Enfin je ne sais pas.
Pour avoir une vue d'ensemble
Ou à la fin. Plutôt à la fin !
Comme vous voulez ! Vous avez la parole
Simplement ce que je vais dire, je pense pour connaître un peu mon bahut quand même, il y a une réelle prise de conscience de cette problématique. Mais ça avance très doucement, c'est-à-dire que, je pense qu'au sein des cours, ce n'est pas encore extrêmement développé ce genre de chose. C'est ce que je ressens mais ça vous allez peut-être nous le dire.

C'est exactement ce que j'allais dire.

Ou voire pas du tout, je ne sais pas. Ça dépend qui ! Mais il y a la prise de conscience mais ...

D'autant plus que cela me pose problème pour valider le B2i, parce que maintenant il n'y a plus que le domaine 2. Il n'y a pas que le domaine 2 c'est quasiment tous les items c'est ça. Jusqu'à l'an dernier, ça allait je n'avais pas de problème en maths pour valider des items du B2i. Cette année, j'avoue qu'incorporer ça dans mon programme de maths, j'ai eu beaucoup de mal. Donc je ne le fais pas, clairement. Du coup pour valider le B2i je me suis retrouvé à valider un item ou deux. Si déjà vous êtes au niveau item c'est bien. En dessous, il y a capacités et aptitudes.

Non aptitude.

On est au niveau des aptitudes, effectivement.

Donc, j'en ai validé quatre en réalité. Après l'autre c'est artificiel. Ce n'était pas du tout incorporé dans mon programme, j'ai fait des séances et des trucs pour ça.

D'accord. Est-ce que vous avez des travaux en commun ? Je vous écoute pour me faire part de votre pratique par rapport à tout cela.

Je crois que l'établissement a proposé des interventions de la police municipale, l'EMAS sur ces thèmes-là. Donc vis à vis des élèves, il y a eu des interventions.

Cela fait deux années que l'on fait des interventions par des gens extérieurs dont l'EMAS et cette année, c'était la police municipale. Là, ça pose le problème aussi de la compétence des gens qui viennent dispenser ces choses-là. L'EMAS, je ne veux pas faire de critique. L'EMAS c'était des gens, je parle de l'an dernier pour ceux qui ont participé, extrêmement compétents dans ce domaine-là qui étaient très pointus. Je ne sais pas s'il y en a ici qui ont assisté à des séances avec la police municipale. C'était totalement d'un autre niveau. Mais bien plus faible, donc je dis que ça aussi il y a peut-être une espèce de mode. Ils étaient contents de le faire puisqu'ils avaient eu une formation pour intervenir auprès des élèves. Moi pour y avoir assisté, je pense que nous au collège, avec la pratique que l'on a, on aurait pu mieux faire qu'eux. Mais c'est un constat, c'est tout.

Au niveau des nouveaux professeurs, comment vous rentrez dans la problématique puisque c'est d'actualité pour vous.

Moi en arts plastiques, je l'ancre directement dans ma pratique. En faisant des séances qui demandent justement des usages du numérique avec les élèves, notamment par le prêt des chariots mobiles ou de réservation en salle informatique. Ensuite, c'est vrai que les recherches internet c'est plutôt rare, parce que ça prend un certain temps et que les réponses soient bien ciblées, c'est vraiment ancré dans une pratique avec des notions bien établies. Pour le moment, c'est vrai que je l'ai envisagé surtout avec le niveau quatrième. D'ailleurs, l'ATI était présent cette fois-là, ça a été une séance pour une classe qui s'est bien déroulée, pour une autre ça a été plutôt douloureux. Parce que ce n'est pas une pratique dont ils ont trop l'habitude les élèves. Ils sont un peu démunis face au logiciel. Mais sinon mise à long terme cela pourrait être intéressant pour eux.

Cela devrait pouvoir entrer dans vos cours ?

Oui c'est une composante vraiment importante en arts plastiques dans l'ensemble des cours.

Et dans les autres disciplines ?

Moi en éducation musicale, c'est vrai que j'utilise le logiciel audacity. Pour l'instant on n'a pas pris de salles informatiques. Je sais que les élèves ont leur ordinateur aussi. Donc pour l'instant c'est vraiment apprendre le logiciel. Sélectionner des écoutes, des parties dans un morceau, mettre des marqueurs. Sélectionner, faire des effets aussi sur le morceau. Ça on le voit en cours, après c'est vrai que chez eux tout seul puisqu'ils ont un ordinateur chacun en quatrième, ils réappliquent ce que l'on a appris en cours. Donc c'est vrai que j'utilise beaucoup audacity.

On est plus sur un usage d'un logiciel que sur une forme de prévention par rapport à ce qu'ils pourraient trouver sur youtube, la mise en ligne de fichier audio ou vidéo, toutes ces choses.

Non, ça non.

Je ne sais pas, est-ce que vous pouvez l'intégrer à vos cours ?

Non

Vous non ?

Je pensais à youtube, moi j'interdis je ne veux pas qu'ils y aillent et puis on n'a pas assez de débit. Si on envoie une classe entière sur youtube, il n'y a plus personne qui a internet au collège.

Ma préconisation n'est pas d'utiliser youtube mais de savoir quel est l'enjeu.

De ne pas l'utiliser parce qu'il y a trop de choses, ça va être trop compliqué. Et moi quand j'ai une classe, enfin même un demi-groupe, pour surveiller, ça va être très difficile donc je ne m'engage pas là-dedans. J'utilise plutôt des simulations, des choses en java.

Je ne me sens pas compétent pour faire ça. Pour faire de la prévention.

Aux usages responsables du net, tu ne te sens pas compétent, voilà.

A part leur dire « oui, c'est dangereux », « ce n'est pas bien », vous pouvez tomber, ça s'arrête là.

Oui à ce niveau-là vous pensez ne pas être en mesure d'amener une forme de prévention

Il n'y a pas eu, encore, de formation personnelle au collège.

On doit faire cela, je fais partie aussi de ce groupe-là le RUN. Maintenant la question peut se poser sur l'ENT Envole.

Nous avons fait quinze blogs en interne. Après vous voyez ce qu'il est possible de mettre. C'est à vous de cibler, de voir quelle peut être la mesure de prévention ou d'accompagnement.

Là-dessus, est-ce que vous travaillez entre vous par rapport à des zones d'échange sur des séances qui marchent bien. Puisque vous releviez tout à l'heure, vous étiez plusieurs à acquiescer qu'il y a un problème de débit. Est-ce que certains ont fait des séances qui ont pu bien se passer et puis entre vous échanger pour se dire moi j'ai fait comme ça. Peut-être autour de l'histoire des arts ?

Avec l'informatique ?

Madame, c'est en histoire-Géographie puisqu'elle vient d'arriver.

Non, moi c'est tout ce qui est éducation au numérique responsable à savoir autour, éventuellement, de l'histoire des arts, du travail fait avec le professeur documentaliste. "Pour amener à la validation du domaine 2, est-ce qu'il y a une pratique collaborative entre vous, parce que je pense que chacun essaie plus ou moins comme vous le disiez tout à l'heure de se l'approprier dans sa discipline mais est-ce qu'entre vous vous faites quelque chose ?

En dehors de la technologie il n'y a pas énormément d'échange numérique.

Sur le site du collègue, j'ai posté aussi un petit article avec les contrôles parentaux pour les parents. Vince et Lou c'est une série de petits dessins animés pour sensibiliser et avec un lien aussi vers internet sans crainte qui est mis en place par le gouvernement avec un autre site. Justement pour ça, j'ai fait des articles selon les années. Par exemple, il y a un test des contrôles parentaux. Je ne sais plus le nom du site, il est affilié aux sites gouvernementaux qui le préconisaient. Comme cela, ça permet aux parents de voir ceux qui sont les plus efficaces, par exemple.

Là par exemple en parlant de collaboration dans le cadre de la classe, il y a la collaboration entre les collègues parce qu'on a un projet de classe donc une idée pluridisciplinaire. Il y a aussi une collaboration entre les élèves parce que chaque groupe d'élèves, six en moyenne, ils sont en train d'élaborer des livres numériques. Là-dedans on aborde tout. En fait, l'éducation des usages numériques responsables c'est plus en situation d'apprentissage. Il n'y a pas vraiment de cours magistraux. Par exemple, en parlant de ce didapage, que l'on est en train de faire en classe. Ne serait-ce que sur le droit à l'image. Un élève qui va prendre la photo de son collègue en situation en physique ou en technologie, soit il la mette dans le livre ou dans le wiki. Il doit avoir l'autorisation de l'autre, c'est plus dans ce genre de situation que l'on introduit la chose que du magistral.

Tout à fait.

On n'attend pas que ça se passe et après on tape dessus. C'est plus cela pour moi. Ce dont je suis responsable de la classe en tant que professeur principal qui mène ce projet avec les collègues. Les collègues, c'est pareil, il y a un espace où on échange des photos, des films. Ça reste entre nous, il faut que ça soit validé par tout le monde avant d'être mis à disposition des enfants. Donc ça, c'est une situation réelle de pratique des usages responsables du numérique.

C'est ça qui m'intéresse.

C'est plus dans la situation en fait. On n'a pas décidé de faire des contrôles sur le droit à l'image, propriétés, ce n'est pas évident. Surtout qu'au niveau prescription, au niveau programme, on ne dit pas vraiment il faut faire ça. Mais c'est plus dans le projet, ça permet à l'enfant de dire « je sais ça » parce que j'ai fait à tel endroit et là il va prouver lorsqu'il va demander une validation du B2i. Et là, il y a une discussion.

D'accord, merci. Est-ce que dans d'autres disciplines vous avez des points d'entrée dans le même style ?

La récemment, j'ai travaillé avec un professeur d'histoire géographie Mme L., donc on a un petit peu insisté avec les élèves sur l'utilisation des images libres de droit. Donc

justement parce que l'objectif c'est de faire un petit livret mis au CDI, plus éventuellement un diaporama qui serait sur le site du collège. Donc là, on a bien insisté sur les images, que l'on ne peut pas les utiliser comme on veut. C'est vrai que leur première remarque c'est « c'est sur Internet » donc on peut les utiliser. C'est vrai que là on a bien insisté, on leur a demandé et on leur a montré aussi comment on pouvait sélectionner des images libres de droit. Voilà c'est sur ce thème-là que l'on a travaillé.

Au niveau de l'équipe éducation civique, non pas plus que ça ? Ce qui est en rapport avec le droit c'est plutôt quatrième. C'est vrai que moi, je ne suis pas sur ce niveau mais les collègues peut-être un petit peu, Mme M puisqu'elle est dans le cadre de la classe donc elle doit un peu aborder ça. Mais sinon il n'y a pas en tant que tel, des projets en éducation civique.

D'accord et bilan des courses, c'est plus au cotice et au chef d'établissement que je m'adresse en termes de validation, on est comment sur le B2i pour revenir sur le point avec lequel on a ouvert la discussion ?

Il y a une grosse disparité de certains items. Il y a des items qui sont très bien couverts, puis on a des creux. Voire des items le 2.3.1 dans le domaine 2 : faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement.

C'est là où j'allais vous poser la question tout à l'heure.

Ça personne ne valide ! Ce sont des statistiques sur l'année.

Oui mais là on va dans le disciplinaire. « Faire preuve d'esprit critique au collège ? Non mais c'est ...

Face à l'information et à son traitement. Tu es dans un B2i collège, c'est du langage collège. Tu n'es pas dans la dissertation de lycée. Au niveau du collège.

Non mais il faut avoir des notions.

Il faut s'arrêter au niveau de l'attitude. Très simple.

Ça veut dire quoi grosso modo ?

Ça veut dire qu'il ne faut pas aller loin. Ce n'est pas compliqué.

Ça veut dire que lorsque tu fais une recherche, tu fais faire une recherche où il y a une faute. Par exemple sur un site où il y a une erreur.

Ça veut dire qu'il faut que l'élève ait déjà des acquis. C'est-à-dire qu'il faudrait acquérir des connaissances et leur demander de faire des recherches sur quelque chose qu'ils sont censés déjà un petit peu connaître pour pouvoir faire jouer l'esprit critique. Ça je vais être claire on n'a absolument pas le temps de le faire.

Oui après ça c'est une autre histoire.

C'est une question de temps plus que ...

La question est : s'il lance une recherche. Pour eux, les trois premières références de google sont les bonnes. Ça ne va pas plus loin.

C'est vrai en troisième, par exemple quand je fais faire des recherches, j'impose des sites. Pour faire des recherches sur ce thème-là. On va utiliser cette encyclopédie qui est spécialisée sur ce thème et qui vous permettra de savoir. On fait découvrir d'autres sources qui sont plus adaptées mais je ne suis pas sûre que l'on puisse parler de développer l'esprit critique.

Moi sur le site de recherche c'est très dur lorsqu'ils ont trouvé un site. Moi déjà j'encourage celui qui est arrivé jusqu'à la page deux. Et après même à l'intérieur du cours, la notion que l'on est en train de voir moi je le fais sur la différence entre objet et matériau. Il y en a encore qui ont, beaucoup, et c'est le but du cours, c'est de passer ça, de savoir ce qu'est un objet, de savoir que c'est un matériau, savoir ce qu'est un métal. Moi je leur demande de trouver de nouveaux matériaux. Qui sont après l'an deux mille, mais déjà on a le problème avec les objets et les matériaux qui est à régler pendant l'heure de cours. Donc l'esprit critique c'est vrai que c'est là que c'est difficile, surtout en sciences. Et moi personnellement en espagnol on fait des cyberenquêtes où ils doivent faire des recherches mais là j'indique les liens. Ils doivent simplement cliquer dessus pour éviter qu'ils fassent une recherche eux-mêmes et qu'ils aillent sur des sites un peu trop « dangereux »

A risque pour eux.

Voilà je préfère indiquer les sites directement. C'est une forme de prévention aussi.

Ça permet de réduire le champ des possibles.

Non puis on a ces problèmes.

Je pense qu'il y a un outil académique qui permet de bloquer pas mal de sites au niveau d'école amon qui protège énormément. Les tchats sont bloqués, les contenus pornographiques au maximum sont bloqués, les propos xénophobes, ce genre de choses par défaut est déjà coché par les services du rectorat pour empêcher les problèmes. Et il y a une chaîne d'alerte, on peut prévenir par cet outil en cas de soucis. Si un site passe au travers, pour ce genre de choses qui est très bien.

Ce qui est intéressant c'est que c'est une nouvelle façon de travailler parce que cela impose une nouvelle préparation. Y compris, on repère tous les sites, cours visitables en avance avant que les enfants y aillent. Et c'est cela, la révolution que l'on a à faire dans notre métier. Ça c'est important.

Dans l'esprit tout ça c'est bien, mais on se confronte à ce qu'a dit la collègue tout à l'heure c'est le temps pédagogique. Quarante-cinq minutes de cours dès qu'on commence à faire des recherches libres, ça part dans tous les sens, alors bien sûr, on recadre. On a tenté des travaux sur les conditions générales d'utilisation des sites. Si on leur donne dix grands sites et on leur fait faire, ça prend quatre heures. On a essayé de le faire, nous en technologie, mais c'est trop long, au final nous faisons des résumés. On réduit, on réduit parce qu'il y a tellement d'informations, que le temps scolaire permet difficilement d'y accéder.

Les élèves s'épuisent rapidement lorsqu'on leur demande un enchaînement d'éléments. Je vois en arts plastiques, j'ai bien essayé de leur donner des questions, ils avaient juste à répondre par oui ou non et un tout petit peu justifier leur réponse. C'était oui ou non et justifier « je ne sais pas » ou « je ne comprends pas » ou « je comprends mais je ne sais pas quoi dire » donc le choix des réponses dès fois. C'est trop compliqué d'aller chercher l'information. L'esprit critique, il le passe vite.

Et encore quelque chose sur l'esprit critique, moi je trouve que pour eux c'est beaucoup plus dur de lire sur une page internet que sur une vraie page. Parce qu'il y a des choses

qui polluent leurs esprits. Il y a toujours quelque chose qui bouge, il y a un hypertexte, il y a une petite animation. Google a changé d'image et on est face à des enfants, maintenant, qui ont énormément de mal sur la concentration. Et une page internet, je trouve que c'est plus dur à lire pour la concentration.

La mise en page elle change

Peut-être des outils comme des liseuses pourraient être une solution. Des fichiers sur une liseuses ça ne fatigue pas les yeux. On peut s'en servir en préparant le contenu à l'avance. Il y a des logiciels gratuits pour cela.

Oui mais dans ce cas-là ils ne font plus de recherches.

Ou il y a le polycop !

En espagnol c'est difficile pour eux de les lancer dans une recherche étant donné le manque de vocabulaire. Ils commencent en quatrième, c'est pour ça que je suis obligé de leur donner le site, sur une référence précise et là ils devront chercher quelques informations. Et c'est souvent des sites du ministère ou un site où il y aura une campagne de sensibilisation. Ils ne se lanceront jamais sur une recherche sur google.es c'est impossible.

Oui. Ils n'ont pas intégré cette architecture de l'adresse.

Non mais même le vocabulaire.

On a aussi testé au collège. Je crois que tu avais testé aussi toi. Ce sont les jeux sérieux, c'est un bon système qui permet d'encapsuler toutes les informations, plus de prises de risque de surf. Mais tout avec des moteurs qui permettent de faire des recherches, il y a pas mal de jeux sérieux, qui pour tout ce pan du B2i permettent de le valider assez aisément, puisqu'on fait jouer les élèves et ils valident beaucoup de compétences. Et on s'est rendu compte lorsqu'on questionne les élèves. Ils jouent mais ils retiennent et ils retiennent pas mal. Donc il y a pour certaines tâches qu'on a de la peine à faire, c'est là tout l'intérêt de l'outil informatique. Ils ne viennent pas remplacer quelque chose qui marche bien, mais là où on n'y arrive pas, si on a cette notion à faire passer grâce à un jeu sérieux, on peut la faire passer et on a testé pas mal de jeux sérieux puisqu'on faisait partie de l'expérimentation. Et puis on est plusieurs collègues à l'intégrer. Moi dans mon cours, je n'appelle même pas ça un jeu, c'est une ressource. Les gamins vont sur 2025 ex machina, ils font telles missions que j'ai demandé de faire et ils me remplissent un petit compte-rendu. Voilà c'est intégré dans le cours naturellement, c'est devenu une ressource comme une autre qui me permet de valider certaines compétences que je n'arrivais pas à valider avant.

On a eu aussi la dotation du CG qui nous a permis d'être inscrits sur Courdécol à universalis en début d'année. Mme S. fait une formation pour montrer aux élèves qu'universalis peut être utilisable. Ça évite les dérapages sur wikipédia ou les contenus non-contrôlés. Ça nous sécurise beaucoup.

Et alors au final, ils l'utilisent Mme S. beaucoup ?

Non mais cette année on ne peut pas dire !

Non mais cette année, il y a eu tellement de problèmes. J'ai fait une formation pour deux classes. Après c'est tombé à l'eau. Ça ne marchait pas.

Cette année c'est un peu particulier.

Problème de débit

Cette année les ressources numériques c'est zéro. Il n'y a rien qui marche en ligne en classe.

Oui mais ça va changer puisque l'on va s'abonner.

Encore une fois, pour revenir sur l'esprit critique c'est presque dommage, puisque wikipédia il faut apprendre à s'en servir et apprendre à voir quand est-ce que c'est validé ou pas parce qu'il y a tous les outils développés et je pense qu'à l'avenir ça va être dur de ne pas se servir de wikipédia, il faudra être capable d'aller dedans il faudra être capable de savoir quand il y a eu un changement, quand est-ce qu'il y a une discussion encore ouverte ou pas sur un sujet. Et tout ça justement, il ne faut pas les protéger en allant sur autre chose.

Oui il faut qu'ils fassent les deux pour qu'ils comprennent qu'il n'y a pas que wikipédia.

Au lycée parce qu'au collège moi je ne m'aventurerais pas là-dedans. Et ça c'est important.

Il faut qu'ils comprennent. Il y a aussi des ressources d'éditeur.

La remarque est très pertinente par rapport à l'usage de wikipédia.

Oui mais on n'interdit rien. Le collège a un facebook. Mais ce n'est pas un facebook où les élèves consultent, flux rrs d'articles du site avec commentaires possibles dessus mais modéré rapidement s'il y a la moindre bêtise puisqu'on reçoit des alertes sur le téléphone. Donc, on va essayer nous d'accompagner les outils et de ne pas les interdire, on ne va pas dire non à you tube, on ne va pas dire non à wikipédia.

Quand on a présenté cela à la DGESCO il y a un an, à la réunion où nous avons été tous les deux, le leitmotiv c'est d'accompagner et pas d'interdire.

Voilà, exactement.

C'est pour mieux acquérir. Il vaut mieux intégrer le flux.

Donc, comment vous accompagnez, au lieu d'interdire, les pratiques des jeunes par rapport aux nouveaux médias ?

Comme le cas de facebook par exemple.

Par exemple, est-ce qu'il y a d'autres cas, les portables, les problèmes que l'on peut rencontrer comme le happy slapping, le cyberharcèlement. Comment, vous, en termes de prévention en tant qu'enseignant vous accompagnez un peu tout ça ?

Il y a eu des formations organisées par le collège sur ça.

On l'a expliqué.

Non mais au quotidien, parce que ça peut venir polluer votre vie de classe. Si ça ne se présente pas tant mieux.

Non ça arrive mais c'est plus la vie scolaire.

Il y en a de moins en moins.

Ça arrive mais il y en a pas beaucoup. Je suis même « agréablement » surpris qu'il y en ait pas plus, alors on ne sait pas tout je pense.

Mais par exemple le nouveau site spotted, on n'a pas de spotted ici alors qu'il y a des collègues qui en ont. Comme ils ont un facebook, je pense qu'ils se sentent ...ils ont le facebook, ils savent et sont amis de facebook, ils peuvent mettre quelques commentaires si c'est sage et c'est modéré.

Vous avez taggué tous les spotted possibles. Vous avez fait, je ne sais pas « ami d'A. », « qui aime d'A. »

Spotted salon, spotted d'A., il n'y en a pas.

J-B., oui. C., oui. Nous on a cherché.

Sachant que dans les recherches google on est en tête de pige à partir de là sur les deux premières pages quasiment, c'est nous qui apparaissions tout le temps.

J'ai vu un collègue d'A. à Nice. J'ai voulu aller sur pronote et c'est Nice qui est apparu.

Il y en a un à Vaison la Romaine et y a comment ça s'appelle pas loin de Brignoles au nord de brignoles.

Barjols, un nom comme ça.

Aussi l'importance des traces écrites, que ce soit sur le net que ce soit sur sms. A mon avis les enfants ont intégré ça, si je fais des bêtises qu'avec des preuves. C'est plus facile à mon avis d'insulter avec la bouche qu'avec le sms.

Ça commence.

Ça, à mon avis, ils l'ont intégré dans leur tête. Parce que d'ailleurs facebook. ils sont en train d'abandonner petit à petit là. C'est plus twitter, facebook est presque plus à la mode chez les jeunes. Ils sont venus sur le spotted

Je pense que c'est les parents qui en ont conscience et qui disent : « Voilà, jusqu'à seize tu n'as pas de facebook ».

Tu crois ?

Moi je pense plus que c'est moins efficace qu'autre chose.

Ce n'est pas eux.

Je ne pense pas et ce n'est pas évident.

Moi je pense qu'il y a une prise de conscience des adultes, des parents.

Moi je ne crois pas.

Moi je pense que c'est plus un effet de mode. Ils passent de msn à facebook, de facebook à twitter et on trouve quelque chose d'autre dans cinq ans.

Des skype ...Moi je pense que ce n'est plus à la mode, ça commence à être mis de côté.

Avant c'était msn ensuite c'est passé à facebook maintenant ça évolue.

Oui c'est ça.

Moi je pense que c'est un phénomène.

Et ils sont plus à avoir les sms illimités maintenant donc ils utilisent davantage les sms.

Les limites aussi sont posées par la charte qui est dans le carnet de correspondance du collège. Dès la sixième, ça leur est indiqué et ça leur est rabâché chaque année. Pour prévenir et éviter les problèmes au maximum.

Je ne suis pas convaincu qu'ils connaissent vraiment les limites. Là cette année ils ont fait une espèce de danse devant le collège.

Armalcheck

Tout a tourné sur you tube et ils ont demandé à personne s'ils voulaient être sur you tube ou pas.

Mais c'est à l'extérieur.

C'est à l'extérieur, on est bien d'accord.

Tu n'as pas besoin de demander l'autorisation à quelqu'un, quand tu es dans un lieu public ton image ne t'appartient plus. Les médias peuvent te filmer. Tu crois que le journal va te demander ton autorisation. Il a le droit.

Au foyer aussi, ils en ont fait un.

Il floute

Quand ils en ont fait un, ils ont flouté Mme D, parce qu'elle leur a bien dit qu'elle ne voulait pas y être, donc ils l'ont floutée.

Déjà ça prouve bien une forme de connaissance de la loi.
Une forme de conscience.
On peut se servir des TICE pour flouter.
Moi par contre, il y a beaucoup d'élèves, c'est marrant, je trouve que ça se développe de plus en plus, qui viennent me voir en étant étonnés de trouver une photo où ils sont sur internet. Ils ont l'air tout surpris. C'est vrai madame, je ne comprends pas, il y a ma photo qui est sur internet quand je tape mon nom.
Ah oui ?
Et je remarquais, on dirait qu'ils tombent des nues. Et ça se produit de plus en plus.
C'est parce qu'à un moment donné ils ont accepté de eh bien voilà.
Je leur explique que finalement ce que l'on met là après on ne le maîtrise plus mais.
Il a été taggué
Tout à fait.
Il faut voir qui le met et quand est-ce que la photo a été prise. C'est ça qui est intéressant. Si c'est en plein cours, si c'est pendant un match de foot au village, c'est autre chose. C'est du domaine privé ou du domaine public. C'est ça aussi.
Donc si je comprends bien, c'est vrai qu'il se fait des choses un peu individuellement, un peu plus dans la e-classe parce que c'est le concept même de la e-classe qui fait que. Est-ce que vous vous sentez quelque part démunis dans votre cours lorsque vous êtes amenés à faire des recherches sur Internet. Est-ce que vous vous sentez démunis par rapport à tout ça ? Est-ce que vous savez comment appréhender la chose par rapport aux élèves ou pas ?
Quand nous on la fait ou quand on la fait faire ?
Quand vous vous proposez une recherche.
Quand on l'organise.
C'est qui qui la fait la recherche ?
L'élève.
Avec les élèves.
L'élève devant son PC ou c'est nous avec lui, ce n'est pas la même chose déjà !
Non
Pourquoi vous marquez une différence ?
Parce que je ne peux pas être derrière tous les élèves, il peut y avoir des choses pas maîtrisées.
Quand c'est moi qui tape, et qu'il cherche avec moi pour faire des propositions, je maîtrise. Je sais par exemple une faute d'orthographe, une faute de frappe ça peut amener vers des choses qui ne sont pas bien. Si c'est moi, même si en orthographe je ne suis pas fort, je vais faire attention. C'est pour ça que ça change, c'est pour ça et en plus nous on insiste, et je pense que c'est important, c'est sur l'autonomie en informatique.
En tout !
Oui en tout, mais ça dépend si c'est nous ou si c'est eux qui font les recherches.
Vous avez soulevé tout à l'heure l'autonomie et le fait que l'on passait de facebook à twitter sous un effet de mode. Est-ce que nous sommes à même de suivre les pratiques des élèves

ou est-ce que vous nous voyez au niveau de l'école par rapport à leurs facilités informatiques ?

Moi je trouve qu'ils n'en ont pas tant que ça des facilités informatiques. Quand on leur demande de faire quelque chose de simple, on leur met un chemin d'accès, par exemple, au tableau et qu'on leur demande d'aller récupérer un document. Ce n'est pas si facile pour tout le monde. Taper l'adresse sans oublier le s c'est vrai que dès fois.

Mais est-ce que vous pensez que ça c'est ponctuel ou c'est un peu général ?

Sur les effets de mode, ils sont quand même meilleurs que nous. Et quand ils sont intéressés, ils savent faire des choses que l'on ne connaît pas ou dont on n'est pas encore au courant.

Parce que c'est du copier-coller sans réflexion.

Voilà.

Non pas toujours.

Leur profil facebook, par exemple, leur gestion du profil facebook. Est-ce que vous ne pensez pas être à même de les former sur ça ? Je pose une question.

Non, je n'en ai pas donc.

Moi non plus je ne connais pas, donc...

Non ni leur compte facebook, ni leur carnet intime, tout ça non.

On le fait un peu, moi je le fais un peu dans ma matière.

Je sais que M T leur en a parlé de facebook au quatrième notamment par rapport à la sécurisation des accès.

C'est ça ma question.

Pour la confidentialité.

Mais après je ne connais pas vraiment le détail et moi pour le coup je ne sais pas.

Il n'y a pas tellement de gens qui sont capables de le faire en fait, parmi nous je parle. Sur la sécurisation des réseaux.

Mais ça change tout le temps.

Mais alors il y a, je ne sais pas moi, personnellement effectivement je ne sais pas ou je ne fréquente pas. Simplement après, il y a aussi il faut voir si on a l'occasion de le faire. Je pense qu'il faut que ça vienne dans un certain contexte, dans une certaine progression pour que cela soit pertinent. Donc, il y a les deux questions qui rentrent en ligne de compte.

Et au niveau de l'établissement la notion dans les items et les aptitudes on voit beaucoup de compétences disciplinaires. Comme vous appréhendez la notion de compétence transversale, est-ce que vous en avez discuté ou c'est à la volonté de chacun ?

Jusqu'à présent on s'était réparti, avant le changement de référentiel, on s'était réparti les compétences sur les années et par discipline.

Par discipline.

Cette année ça avait tellement changé le référentiel qu'on a préféré laisser faire. Et on voit qu'il y a des trous. Mais c'était volontaire, on a décidé de laisser faire, pour voir parce que les pratiques, ici il y a eu beaucoup de formations. Les collègues ne peuvent pas nier qu'ils ont été énormément formés. Donc on voulait voir un peu comment ils réinvestissaient ces formations informatiques en intégrant des séquences très simples de cours qui permettent de valider des

tâches complexes rapidement trois ou quatre compétences du B2i et après voir en laissant faire, chacun se positionnant, en mettant un petit peu de pression pour qu'ils se positionnent. Mais on n'a jamais dit histoire faites ceci et maths faites cela. Donc du coup c'est pas mal, il y a vingt-cinq professeurs qui valident actuellement le B2i dans le collège dans le contexte actuel du B2i c'est pas mal

Sur combien ?

Une soixantaine.

Soixante-dix.

Et ensuite, il y a majoritairement la technologie comme toujours qui valide. On a même reculé avec le nouveau référentiel. Par contre, si on analyse les résultats de quatrième, de sixième et de cinquième, on voit qu'il y a énormément de validation. On va être plus tranquille l'année prochaine et surtout dans deux ans. On regarde que hier ou avant-hier, il y a quarante-cinq pour cent des élèves de tout le collège qui ont au moins soixante pour cent ou je ne sais plus si je l'ai, voilà, quarante-sept pour cent des élèves de tout le collège qui ont au moins quarante pour cent des items validés. Au début, on s'inquiétait avec le nouveau référentiel le désengagement de certains un peu piliers du B2i du collège les choses comme ça. On s'inquiétait et on a fait quelques mails pour dire inscrivez-vous et compagnie. On voit quand même que ça a réagi puisqu'un élève sur deux a quarante pour cent des items validés. Ce n'est pas trop mal puisque ça prend des sixièmes, des cinquièmes et des quatrièmes. Donc c'est en train de se faire. C'est pour ça que ce n'est pas certain qu'on fasse une répartition fléchée l'année prochaine.

Parce que là on voit en gros. Ce n'est pas pour comparer avec celui qui est au-dessus mais il n'y a que quatre professeurs qui valident.

Mais par contre au niveau troisième ils sont bien.

Oui mais bon.

C'est un bon collègue là aussi !

Est-ce que vous pensez que l'injonction, le B2I en lui-même, de par sa validation, ça crée une contrainte ou c'est incitatif dans votre démarche au niveau de la formation au numérique. C'est contraignant ou c'est quelque chose qui vous oblige ?

Je trouve que franchement le référentiel de cette année je ne l'aime pas du tout. On est passé de presque rien de la prévention face aux risques à tout, quasiment tout.

Oui c'est exactement la même chose jusque-là je ne trouvais pas ça contraignant du tout. Et c'est vrai que cette année je me suis retrouvé à vouloir valider des choses, je ne savais même plus quoi validé par moment. Après avoir fait des séquences en classe que j'avais préparées en fonction d'un certain référentiel et là ah mince ! Donc ...

Et puis moi je trouve que c'est clairement une contrainte pour les élèves alors qu'à la base je pense que ce n'était pas ça le but du B2i. C'était de vérifier les compétences informatiques des élèves. Alors que là ils arrivent en fin de troisième, mon dieu je n'ai que quarante pour cent du B2i, je ne vais jamais y arriver.

Oui d'accord.

Effectivement, cette année un petit peu transitoire

Oui mais c'est très étrange.

Je ne parle pas que d'ici, puisque je suis arrivé cette année. Je parle des collègues où j'étais avant, c'est en général. C'est vrai que là cette année, on a cette modification du référentiel qui pose une difficulté supplémentaire.

Et qui est instable puisqu'on attend toujours des textes C'est très particulier.

L'ancien référentiel est arrivé en même temps que le changement de programme donc tout le monde a fait l'effort de l'accompagner. Là quand on a fait les changements de programme, il arrive. Et là il faut recommencer, remodifier et là ce n'est pas évident.

Surtout qu'on te dit normalement que depuis décembre ou janvier il doit y avoir une nouvelle mouture. On l'attend toujours. C'est pour cela que l'on hésitait à trop communiquer sur ce référentiel parce qu'on se disait qu'on aimerait bien leur donner le bon.

C'est ce qui justifie le retard.

Voilà ça a mis du retard, la pagaille et de la désorganisation. Personnellement aussi, pour moi, c'est une contrainte. Déjà il y a le socle commun, je ne vois pas pourquoi on a besoin d'avoir en plus un outil B2i spécifique. A partir du moment pourquoi mettre en place cette compétence en plus des autres, qu'est-ce qu'elle a de plus que le français, par exemple. Ensuite on a en plus dans nos disciplines, on a des capacités à valider et dedans j'ai des capacités informatiques. Si je les valide, mon programme il faut que je pointe puisque je fais des travaux pratiques à toute la classe, je ne fais pas le système de demander moi, moi je réponds. Moi je valide, la classe, les présents, ceux qui ont eu x notes à la volée et donc c'est un travail contraignant.

Qu'est-ce qui est contraignant l'outil B2i en lui-même ?

Oui la saisie, pas OBII spécialement par rapport à Gibii ce n'est pas le problème. Mais c'est un travail en plus qui n'est pas très intéressant.

Oui administrativement, mais ce n'est pas le travail de prévention au numérique responsable.

Non les responsabilités des usages du numérique, je l'ai dans mon programme. J'ai intégré directement dans mes cours des jeux sérieux avec ensuite de la réflexion et ensuite un travail sur les traces, les photos dont elle parle notre collègue. Ils le voient directement dans mon cours, ils vont sur des sites comme webme, 123 people. Ils font des recherches et ils voient toute la trace qu'il y a sur eux et c'est en ça que l'on voit qu'il y a des progrès parce que d'année en année je vois de moins en moins de trace. Moi je vois le travail des EMAS là. C'était des cinquièmes ou des quatrièmes et quand je les vois arriver en troisième puisque je n'ai que les troisièmes, je vois une évolution en termes de profils facebook verrouillés. C'est quand même assez rare maintenant les profils facebook déverrouillés. Ce sont les profils facebook des parents qui ne sont pas verrouillés. Ce ne sont pas ceux des enfants, eux ils en ont marre qu'on voit leurs amis qu'on voit leurs trucs, ils verrouillent tout.

Il y a aussi que les professeurs ont pris l'habitude, par exemple, pour les publications de faire une demande automatique pour le droit à l'image, le droit à la publication. En fait les gamins intègrent ça de plus en plus

le fait d'avoir une autorisation sur un contenu. Et ça ils l'intègrent de plus en plus.

Oui la propriété intellectuelle.

Mais ça je crois que le droit à l'image, on en parle depuis tellement d'années que maintenant c'est rentré dans les habitudes. Ça me semble. Ce qui n'est pas forcément le cas du reste.

On les oriente aussi vers tout ce qui est solution libre comme par exemple jamendo pour la musique ce genre de choses on les sensibilise énormément à tout ce qui est gratuit et qui peut rester dans les clous aussi justement.

Tout ce qui est publié en ligne ça doit respecter la philosophie du libre. On contrôle.

Sous votre contrôle, on va dire

Bien sûr ils ne sont que rédacteurs.

Mais c'est surtout sur leurs pages personnelles même si à force c'est un champ d'activité où l'on rentre dans la sphère personnelle ou, en qualité d'élève dans la scolarité, il est nécessaire même si on ne sait pas ce qu'ils vont en faire derrière de les former, de leur dire c'est comme ça. C'est ça la problématique et comment ça s'organise. Et globalement, si j'ai bien compris votre propos, c'est à chaque fois une volonté individuelle, il n'y a pas globalement une réflexion collective.

Non c'est l'ENT Provence qui a amené un peu la réflexion collective sur les usages numériques au collège.

Donc on attend de voir la continuité.

Comme là on en est à la deuxième, on a déjà eu, tout le monde a été formé plus une formation rectorale de certains professeurs. Du coup ça ça amène une réflexion puisque ça amène à repenser tous les usages informatiques au sens large dans un collège.

Mais je pense que c'était bien de prendre les choses dans ce sens-là. Maintenant tout le monde a été formé pour l'ENT, absolument tout le monde. Je crois que ça va permettre d'avancer pour la suite en fait

Par rapport au B2i, je trouve qu'on se trompe un peu d'objectif. Parce que se protéger de tout c'est bien, il faut qu'il le voit, sauf que là maintenant il n'y a pratiquement plus de « qu'est-ce qui est intéressant » par rapport au TICE. Je veux dire, il y a autre chose que facebook et twitter. Et ça il y en a très peu dans la nouvelle version.

C'est moins sur les outils.

Sur le nouveau, c'est moins sur les outils par contre, il y a les programmes disciplinaires qui sont là aussi. Pour les deux exemples que vous nous avez donnés que sont audacity et des traitements d'images, on est sur du disciplinaire avec des logiciels qui amènent sûrement qu'en technologie en DAO il y a aussi la maquette. Il y a des trucs qui se font.

En arts plastiques.

Voilà en arts plastiques donc là-dessus il y a quand même.... Peut-être que c'est le travers de cette nouvelle mouture mais effectivement, il y a un regard plus sur le numérique responsable.

Oui.

Je ne sais pas si ça montre la vivacité de la question que l'on essaie de se poser aujourd'hui, mais effectivement, c'est l'usage de l'informatique, de l'esprit critique dont vous

parliez, des ressources comment on intègre ça au niveau de l'éducation nationale ? C'est ça la question.

C'est pour ça, les ressources accessibles gratuitement pour rester sur le site du collège dès fois en prévention, c'est utile comme internet sans crainte, comme Vince et Lou, des contrôles parentaux pour les parents ça aide énormément à cadrer et à dégrossir les problèmes

Tout à fait.

Oui au moins ils ont un début d'information.

Ils ont l'information et de temps en temps on leur remet, chaque année en début d'année, un petit peu, et après, on le repasse dans les articles disponibles.

Etablissement E :

**** *var1_E *var2_13

L'objet de la réunion est simple. On le sait ici les usages sont beaucoup développés et on commence à être confrontés régulièrement à des problèmes de mauvais usages de la part des élèves. On a mené cette année une formation sur le niveau sixième me semble-t-il, si ma mémoire est bonne. Copilotée par Mme K et Mme B CPE pour un petit peu former les élèves sur ce qu'ils avaient le droit de faire et de ne pas faire. Mais il nous semblerait important que des petites séquences de formation se généralisent, et pas seulement avec la documentaliste et la CPE, dans vos cours. Qu'est-ce qui pourrait se rattacher à vos cours, qu'est-ce que vous pourriez mettre en œuvre ? Soit en tant que professeur d'une discipline, soit en tant que professeur principal puisque vous l'êtes quasiment tous pour former les élèves à cet usage responsable du numérique. Pour ce faire, on a mis avec Mme K dans les signets de l'ENT, dans mon ENT signet internet responsable, on a mis tout un tas déjà de ressources. On a mis dix-huit ressources sites internet, ressources pour faire des petites formations auprès de vos élèves. Le but ce soir, c'est déjà de savoir au niveau de chaque discipline, est-ce qu'il y a déjà quelque chose qui se fait ? Alors comme on a arts et Tice, on a techno-TICE, on a peut-être dans le cadre de l'éducation civique, on a peut-être déjà des choses qui se font. On voudrait les lister et puis voir avec vous comment on pouvait mettre en place une politique plus ambitieuse là-dessus l'année prochaine. Le cadre est posé, la parole est ouverte.

Moi je pourrais dire qu'en début d'année, je m'appuie beaucoup sur la charte dans le règlement pour en faire un problème réglementaire. C'est-à-dire, il y a des choses qui sont totalement interdites etc... Après, c'est au coup par coup, quand il y a des débordements, quand il y a des choses qui ne vont pas. Notre problème à nous, c'est quand on utilise internet bien évidemment, des sites sont bloqués au niveau de la recherche, ça ce n'est pas un problème mais évidemment tout ce qui est réseaux sociaux, communication, etc. on est bien sûr qu'on est derrière les ordinateurs mais on n'a pas les yeux derrière la tête comme on dit et on se doute bien qu'il y a des choses qui doivent nous échapper au niveau de la communication interne, elles nous échappent des fois avec les téléphones donc c'est pareil avec les ordinateurs. Je pense qu'il faut être lucide là-dessus, on ne peut pas être à 100%. Personnellement moi je m'appuie beaucoup sur le règlement

intérieur et sur la charte qui a été envoyée avec l'ENT pour ce qui est des ENT et puis la partie informatique dans le règlement intérieur.

Alors c'est vrai que l'on pourrait tout bloquer. Au niveau du filtre, je peux être très restrictif. Mais ça n'aurait pas forcément de sens, car d'une part, dans le cadre de vos enseignements vous pouvez avoir besoin de certains sites. Je pense notamment par exemple aux sites de vidéo youtube ou autres, parfois vous vous en servez donc on ne va pas le bloquer. Et puis l'objet c'est quand même d'éduquer et pas de verrouiller, d'en faire des citoyens responsables et pas des gens qui sont... C'est pas l'URSS de l'époque stalinienne. Je ne voudrais pas vexer les aficionados de l'URSS.

Il n'y avait pas internet à l'époque.

Est-ce qu'hormis cela ? En technologie, on travaille sur la charte. Nous on a fait cette formation pour quoi ? Suite à des échanges de mails peu vertueux entre élèves, il y avait de plus en plus d'incidents d'incivilités. On sanctionnait mais ça s'arrêtait là. D'où la formation qui a été faite par Mme K, peut-être en dire un mot d'ailleurs Mme K.

En fait ça fait deux ans, qu'au cours du mois de janvier, Mme B et moi-même intervenons dans toutes les classes de sixième et nous rappelons ce qu'on a le droit de faire sur l'ENT, ce qu'on n'a pas le droit de faire. Comment on change son mot de passe. Les alerter sur le fait qu'un mot de passe c'est quelque chose de personnel et qu'on ne doit pas le donner à tout le monde. Au CDI on voit régulièrement des élèves qui s'échangent le mot de passe, aussi bien le mot de passe IACA, que le mot de passe ENT, donc voilà. Et les alerter sur le fait qu'il y a des adultes et qu'en cas de problème sur l'ENT de messages injurieux etc. Il faut qu'ils se réfèrent soit à un professeur, enfin n'importe quel adulte de l'établissement d'ailleurs, à la vie scolaire, CPE, enseignants. Il ne faut pas laisser s'envenimer la situation. Donc voilà, on travaille sur ça en sixième. Et pour ma part, j'essaie d'intervenir auprès des quatrièmes, l'année dernière je l'ai fait avec une classe ou deux, je ne sais plus Mme B. Je le fais demain avec la 4ème D, donc je travaille pendant deux heures sur les réseaux sociaux en fait. Donc j'utilise un jeu sérieux qui est déclencheur de débat.

Ex machina ?

Voilà, qui s'appelle 2025 ex-machina.

Vous pouvez y aller. Vous pouvez cliquer à chaque fois sur ces liens et ça vous emmène effectivement sur les sites en question.

Voilà c'est un projet qui a été soutenu par le internet day, qui veut dire le jour de sensibilisation à internet, qui en général se situe autour du mois de février. C'est un jeu sérieux qui est utilisable à partir de la cinquième, en dessous c'est un peu difficile. Moi je travaille dans un groupe académique autour du jeu sérieux. Le jeu sérieux ce n'est pas l'outil en soit. C'est un déclencheur. C'est-à-dire, faut qu'il y ait un débat avant, faut un débat après. On ne les fait pas jouer et puis basta notre travail est terminé. Ce qui est intéressant avec cette ressource, je vous ai apporté un petit peu ce qu'il y a, c'est qu'en fait on peut avoir des kits pédagogiques qui se constituent de CD-Rom puisque c'est une ressource en ligne mais il y a des CD-Rom pour l'installer

en local si jamais au moment où ça plante. Et sur lequel il y a des affiches des cartes postales pour donner aux élèves et à chaque fois un petit fascicule. Alors ce qui est bien. Enfin moi j'aime bien cette ressource, pour chaque épisode vous avez une fiche atelier qui dit ce que vous pouvez faire avec l'épisode. Ce que vous pouvez faire avant, ce que vous pouvez faire après, comment mener le débat. Des apports théoriques, c'est-à-dire qu'est-ce qu'un réseau social. Si vous ne savez pas ce que c'est, cela vous permet de comprendre. Et également une fiche conseil à distribuer aux élèves une fois que le jeu est terminé, c'est-à-dire il y a quatre épisodes : un sur les réseaux sociaux, un sur les blogs, les tchats et forums, un sur les dangers des jeux en ligne donc sur l'addiction et le dernier sur le téléphone mobile. Donc ce qui est intéressant c'est qu'en fait comme il y a les fiches atelier, les fiches information, les fiches conseil en réalité il n'y a pas besoin d'être une ou un spécialiste du droit d'Internet il y a quand même de la matière.

C'est un produit clés en mains en quelque sorte.

C'est quasiment un clé en mains.

Bien sûr il faut le travailler un peu avant quand même. Mais les fiches sont faites, il n'y a pas de séquences à construire spécialement des choses comme ça.

Non je ne vous ai pas emmené de choses, enfin ceci dit vous pouvez aller dans l'espace pédagogique. Donc voilà il y a une fiche atelier par exemple, c'est tout du pdf. Donc ça vous pouvez le récupérer en pdf et ça vous propose un déroulement d'atelier. Il y a plusieurs scénarios pédagogiques, ce qu'on peut préparer avant, ce qu'on peut préparer après, les pistes à travailler avec les élèves, les débats à ouvrir et ensuite il y a une fiche info pour les élèves où il y a dix conseils clés à chaque fois. Dans la fiche info, c'est les différentes données donc combien d'adolescents utilisent les réseaux sociaux. Et ensuite les conseils clés, c'est une fiche que l'on peut distribuer aux élèves. Sur internet mobile, dix conseils sur ce qu'on peut mettre en œuvre pour se protéger sur Internet. Si demain vous voulez venir je le fais de dix à douze. Moi à mon sens, les usages responsables il ne s'agit pas de diaboliser de dire il ne faut plus rien faire.

Non au contraire.

Mais il faut les accompagner à avoir un usage intelligent. Ça ne veut pas dire, moi je ne leur dis pas « il ne faut pas utiliser facebook » parce que facebook utilisé intelligemment ça peut être intelligent. Ça paraît mais voilà, c'est les amener à réfléchir à ce qu'ils publient aux images qu'ils mettent en ligne, au fait que l'on ne publie pas des photos de son petit copain sans avoir demandé l'autorisation à lui et à ses parents. C'est tout ce travail là, c'est tout ce travail-là qu'on fait.

C'est sympa on a travaillé lors de la journée de solidarité un peu sur d'autres thèmes. Je me suis dit celui-là on le garde pour ce soir parce que bon c'était un peu trop long à traiter dans la même journée. Mais c'est vrai que, me semble-t-il, quand vous êtes en même temps à un moment où à un autre amener à traiter ces fameuses compétences six et sept de fin de livret de compétences, il me semble que là il y a sans doute des outils qui seraient intéressants, qui pourraient être un

moyen aussi de formation et derrière d'évaluation, me semble-t-il.

C'est quand même depuis les nouveaux items du B2i dans le domaine 2 c'est complètement et quelques items du domaine 4 qui, actuellement avec Mme Vera, on s'est posé la question de savoir comment on allait pouvoir valider ça. Puisqu'en fait il y a un des items, c'est savoir utiliser des réseaux sociaux, comment on juge ça on ne peut pas tous les mettre sur Twitter. On n'a pas évalué. C'est un des seuls items que l'on n'a validé pour personne.

D'autant qu'en fait, ce sont aussi des items qui finalement pourraient s'évaluer sans ordinateur sans passage sur la machine, à partir du moment où les élèves ont reçu la formation adéquate. Et on s'aperçoit que sur le B2i sur tout ce qui est plus de l'ordre des connaissances du juridique des choses comme ça, je ne dirais pas qu'on les évalue un peu n'importe comment mais je ne suis pas sûr que l'on soit très clair sur la façon dont on évalue. Je crois que c'est un sentiment, en tout cas lorsque j'en ai discuté avec certains d'entre vous, c'était partagé.

Et pourquoi la 4ème D ?

Parce que la 4ème D a une heure de permanence demain matin et que du coup voilà. Je me mets où je peux me mettre. Après, si d'ici la mi-juin vous me prêtez des classes, je les prendrai très volontiers.

Parce que moi, j'étais tout à fait pour.

On en a déjà discuté.

Parce que je crois que, sur le niveau quatrième, il y a une évolution de l'utilisation. Sixième, cinquième, quatrième ça devient autre chose, je pense qu'une piqûre de rappel serait bien nécessaire en quatrième.

Ce qui est vrai, c'est qu'en fait je donne deux heures et en fait ils ont une heure de permanence demain matin et j'ai négocié l'heure d'après avec ma collègue de mathématiques. Voilà pourquoi la 4ème D, tout simplement parce qu'ils avaient une heure de permanence, ce n'est pas plus bête que ça. Après, moi je suis tout à fait disposée à prendre plus de classes dans la mesure....

L'objet de cette réunion c'est aussi d'amener, à réfléchir pour que, finalement, on fasse maintenant du préventif et qu'on arrête de faire du curatif. Qu'on ne réagisse pas uniquement parce qu'on a eu un souci dans une classe, derrière on débrieife avec les élèves, on les forme. Faut le faire quand ça arrive. Mais qu'on puisse anticiper ces problèmes là et pas attendre que ça nous tombe, qu'on soit obligé de sanctionner, derrière faire une reprise avec eux pour leur expliquer pourquoi on a sanctionné, pourquoi ce n'est pas à faire. L'objet est plutôt là, parce que nous pour l'instant on agit bien souvent on agit soit là parce qu'il y a un professeur absent ou bien après et finalement, c'est un peu tard. M B est-ce que vous ou vos collègues dans le cadre de l'éducation civique, est-ce qu'il y a un niveau de l'éducation civique où on focalise là-dessus ou pas spécialement ? J'avoue ne pas connaître votre programme d'éducation civique

Disons effectivement, tout ce qui concerne l'identité, la personne en cinquième en éducation civique, ça pourrait être facilement intégré, après tous les niveaux permettraient une adaptation mais moi je ciblerais le niveau cinquième.

Niveau cinquième, et ça est-ce que chaque professeur de cinquième, je sais que cette année vous n'en avez pas cette année, le fait dans son cours ou est-ce que ça serait quelque chose à coanimer ? Par exemple avec Mme K ou un autre, une autre personne ? Est-ce que ça aurait du sens ?

Oui effectivement, ça et le serious game.

Oui il y a d'autres outils qu'on a repérés à droite à gauche.

Oui, là on est parti là-dessus.

Voilà après il y a effectivement, il y a plein de sites institutionnels évidemment dans lesquels où vraiment on trouve une mine d'informations. Alors là, on en a mis un peu une liste à la Prévert mais...il y a pas mal de choses effectivement, après tout dépend de ce que l'on veut cibler, l'intervention que l'on veut faire.

C'est vrai que nous, depuis trois ans, on est entrés par le jeu sérieux parce que c'est quelque chose auquel je suis sensible, je trouve que c'est une bonne entrée, ça lance le débat. B a assisté l'année dernière. Je pense que ça se passe plutôt bien

Ils aiment parce que vraiment ils sont concernés.

Alors là-dessus au-delà, est-ce que quelqu'un à quelque chose à proposer là-dessus, on se sent concernés ou pas concernés.

Moi je peux demander à M. R, puisqu'il a la classe d'ULIS et que les ULIS sont en 4C, si on pouvait si Mme K n'est pas trop prise par les manuels scolaires.

Pas tout de suite.

Non. On ne va pas les ramasser tout de suite. Vous allez encore travailler un peu.

D'autant que les problèmes que vous avez vu arriver cette année concernant des insultes sur l'ENT, ça concernait aussi ma classe si j'ai bonne mémoire.

Bien sûr il y avait des élèves de l'ULIS.

C'est pour ça que je le disais. Ce n'est pas un hasard.

Je sais bien, j'avais bien suivi l'action. De toute façon, ça touche tous les élèves qu'ils soient en ULIS ou pas. Ils ne sont pas exclus de la technologie parce qu'ils ont une déficience.

C'est pour cela parce que, pour une fois cela s'adressait à une classe entière y compris les élèves d'ULIS.

En l'occurrence, j'ai un élève qui a posté des choses sur youtube et il y a la moitié du collège qui est au courant de ça en plus.

Mais suite au voyage aussi, apparemment il y a des choses qui circulent qui ne devrait pas circuler

Sur le voyage en Espagne ?

Oui des photos.

Nous à Paris, ils ont très peur parce qu'ils savent que je surveille beaucoup ce qui se passe sur facebook.

Pas forcément compromettantes mais sans autorisation.

Pourtant on les avait avertis.

Oui, on les a avertis. Moi je les avertis de façon sympathique.

Oui, c'est ça, on n'est pas obligés de jouer les cerbères.

Vous savez, on est partout !

Votre photo est publique.

Oui mais nous sommes très beaux donc tout va bien

Toi particulièrement.

Moi il y avait quelque chose qui me gênait sur l'ENT. Des messages, que les élèves nous envoient, qui ne sont pas agressifs ou quoi que ce soit mais qui sont complètement inciviques, il n'y a ni bonjour, ni au revoir, moi j'ai pris pour principe ce genre de message, je n'y réponds jamais et je leur ai dit. Je pense que ça aussi il faudrait que l'on se mette un peu d'accord, un message qui n'a pas de formule de politesse, quelle qu'elle soit, ça me paraît irrecevable parce que sinon c'est la porte ouverte à n'importe quoi. Donc, ils ne mettent rien, ils envoient une pièce jointe, en fait ils envoient quelque chose et il n'y a rien aucune formule de politesse

Il faut leur renvoyer aussi pour leur montrer.

Une petite formation sur la correspondance électronique quoi.

Oui.

L'art de la correspondance électronique.

De l'usage de l'ENT et à ce moment-là ça pourrait être intégré en sixième, c'est-à-dire le collégien dans l'établissement en cinquième ce serait élargi à la liberté de conscience, liberté d'opinion, construction de l'identité en fait qui est un axe important et en sixième puisque vous me suggérez des choses pertinentes. Ce serait le replacer dans le collégien dans un établissement qui se convertit à la chose numérique et avec donc d'autres perspectives et d'autres enjeux en fait. Effectivement, d'où à ce moment-là comment correspondre avec un professeur.

Même avec quelqu'un d'autre quel qu'il soit.

Oui avec un utilisateur du réseau

A partir du moment où il y a communication, il y a au moins des formes de politesse.

Communication, quelle qu'elle soit !

Il y en a beaucoup qui les mettent aussi.

Ça fait partie du socle européen en langues.

Donc ça pourrait se travailler en langues finalement.

Mais ça se travaille.

Vous, vous faites la correspondance

Message électronique je le fais.

D'accord, vous voyez, je viens d'apprendre quelque chose.

Ah oui, c'est un des items savoir écrire un message électronique.

D'accord.

Pour avoir toutes les classes et y travailler de manière numérique, il y a très peu d'élèves de sixième qui envoient des messages aux professeurs, très peu. Ce sont surtout les élèves qui se mettent en retard sur les travaux et donc on est surtout sur les niveaux quatrième et troisième où là il n'y a plus de marque de respect, c'est juste c'est le professeur au service de l'élève et il n'y a pas de phrase. Ils s'acquittent du travail à faire mais on sent vraiment que c'est ... Mais en sixième non. Ce n'est pas en sixième souvent j'ai envie de dire le peu que l'on reçoit, ils sont très polis. Ils ont encore ça.

C'est après que ça se dégrade.

Pour moi ce n'est pas le niveau sixième du tout. Même si on peut quand même leur dire

Oui on peut quand même faire une ...

Vous pouvez correspondre mais le problème se pose en quatrième et troisième

Moi ce que j'ai remarqué, ça n'a rien à voir, mais ça peut peut-être se rajouter si on fait quelque chose en sixième. C'est qu'on a de plus en plus d'élèves, enfin nous on a remarqué à l'accompagnement personnalisé, des élèves qui se couchent tard, qui jouent et se couchent très tard.

L'addiction aux jeux.

Donc je pense que même en sixième.

Bien sûr.

On ne peut rien faire c'est la faute des parents ça.

Mais oui mais peut-être à un moment donné quand on envoie des messages aux collègues à minuit, on ne peut pas non plus.

Quand on fait un sondage, qu'ils ont à plus de soixante et quinze pour cent la télé ou la console dans la chambre, ce n'est plus notre problème à nous. C'est quand même le problème des parents.

Oui mais si on fait une sensibilisation je ne dis pas que cela va tout ... Mais peut-être qu'il y en a qui vont être un petit peu plus responsables. Je ne sais pas.

Oui, et ça comment on pourrait le faire ?

Je ne sais pas mais moi ça fait depuis deux, trois ans où on a de plus en plus d'élèves qui nous le disent. Peut-être qu'avant ils ne le disaient pas ça, je n'en sais rien, mais c'est vraiment quelque chose et des élèves de sixième. Là on a des élèves qui nous disent : « Mais moi, à dix heures du soir ou à onze heures je suis en train de jouer sur mon ordinateur ». Et cela fait partie de notre problème à nous qui est de les faire réussir.

Bien sûr, on est bien d'accord, et est-ce que dans vos cours de svt, Mme B, il y a un moment où vous travaillez sur les cycles ? Je ne sais pas.

Oui les cycles en sixième, on va quand même parler de l'hibernation etc. Mais je ne vois pas trop le lien.

Non mais vous ne le faites pas au niveau de l'homme. L'hibernation, il ne faut pas leur conseiller.

Après on a le système nerveux quatrième.

Surtout cette année.

Surtout cette année, l'hiver est long.

Peut-être là-dessus.

Mais est-ce que ce n'est pas un peu trop tard parce que, moi je pense, les habitudes sont déjà là.

Oui elles sont ancrées déjà.

En fait il y a quelque chose qui se joue puisqu'en sixième ils sont, peut-être, encore malléables et sensibles et peut-être qu'ils peuvent revenir en arrière. Et en quatrième c'est peut-être déjà trop tard.

Comment on peut ?

Tout dépend de la communication qu'ils ont avec les adultes que ce soit leurs parents que ce soit nous. Je pense que s'il y a une communication derrière ces jeux et derrière ce travail. Pourquoi pas, s'il y a vraiment une communication, mais là a priori il n'y a pas de communication si des enfants de onze ans jouent à minuit sur internet ou sont sur des réseaux sociaux, c'est qu'il n'y a pas de communication au sein même de la famille. Donc je veux dire qu'il y a cela aussi, nous on n'y peut pas grand-chose.

Mais comme le disait Michèle, de toute façon, il y en a énormément qui ont la télé et l'ordinateur dans la chambre et la porte est fermée. Et les parents ne voient pas.

Et moi je voudrais rajouter que les parents aussi ne se gênent pas pour envoyer des messages sur l'ENT qui ne sont pas forcément des messages polis et qui ne sont pas forcément des messages cordiaux.

Oui mais il y a quand même toujours le bonjour.

Par des parents, ça commence au moins par un bonjour.

Oui mais le contenu n'est pas forcément ... Eux ils ont appris à dire bonjour mais le contenu n'est pas très sympathique.

Mais est-ce qu'il n'y avait pas quelque chose qui était à un moment donné quand il y avait des parents dynamiques à l'espace parents. Il n'y a pas quelque chose qui a été fait ?

On avait essayé.

Oui à l'époque, on avait des parents dynamiques à l'espace parents, on a fait des soirées mais en fait il arrivait qu'il y ait plus d'intervenants que de parents dans nos soirées donc finalement.. on en a même coanimé avec Mme K, il y avait quinze parents dont sept qui faisaient partie du bureau de l'espace parents sur les neufs cents parents, on avait trois parents mais c'est vrai que c'est quelque chose que l'on a fait pendant deux ans. Sur l'histoire des mails mal formulés etc, en lettres il y a un moment où vous devez sûrement travailler sur les registres de langue ou d'une manière ou d'une autre.

Oui en sixième.

En sixième peut-être ?

Dès la sixième.

Est-ce que finalement dans les exemples que vous utilisez le courrier électronique ne pourrait pas être un des exemples ?

Oui et de toute façon c'est dans le programme de toute façon.

Et en quatrième c'est la lettre ?

La rédaction de la lettre et puis les messages, et puis les messages courts. Oui, bien sûr, avec les formules de politesse. Le problème c'est qu'il ne voit pas le lien entre « j'ai oublié de faire mon devoir. Veuillez m'excuser » avec dix fautes d'orthographe. Ils ne seraient pas capables de le faire en classe si je leur demande d'écrire le même message, ils ne font pas de fautes. Là ils...

Oui une fois dans le...

Ça dépend du contexte en fait. Tout dépend du contexte, donc il faut rester sur le fait qu'ils sont en train de communiquer avec un adulte quand même avec un professeur. Et que ce n'est pas juste un mail comme ça. Et ça ils ne se rendent pas compte. Ils n'arrivent pas à faire la part des choses.

Ça c'est quelque chose que l'on voit bien, quand moi je les reçois après une bêtise parce que cette bêtise est virtuelle, dans le cadre de l'ENT, pour eux ils n'ont pas forcément toujours la même conscience que si effectivement ils avaient pris une bombe et ils avaient taggué une grossièreté sur un mur, là forcément ils en auraient conscience. Le fait que ce soit virtuel pour eux ce n'est pas si grave que ça. Ça, ça me fait... Ils n'ont pas la même conscience quand c'est fait avec l'ordinateur et quand c'est fait de manière plus traditionnelle.

C'est à dire qu'ils ont l'impression que l'ordinateur c'est la liberté. Donc qu'ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent et je pense que c'est à nous de les cadrer et de leur dire aussi, de leur rappeler les règles à chaque fois. Et ce n'est pas une fois dans l'année, c'est vraiment beaucoup plus souvent.

Ce que je faisais à l'école élémentaire, ça peut être intéressant ça me donne cette idée là, c'est une correspondance. Etablir une correspondance non plus avec la lettre classique.

Mais à travers l'ENT.

A travers l'ENT.

La messagerie de l'ENT.

Ou même à travers des mails, correspondre avec l'ULIS de T par exemple et voir ce qui se fait et que l'on ait des échanges comme ça et pour le coup ça prend une forme plus ...

Officielle.

Oui voilà

Donc pour résumer ça, il y aurait un travail à faire sur les mails sachant que ce travail à la fois en langues vivantes puisque ça fait partie des items que vous évaluez.

Oui

Après, que ce soit en langue étrangère, c'est encore mieux. Peut-être ça développe deux compétences.

Il y a des formules de politesse aussi.

Dans le cadre d'un échange avec autre établissement.

Oui pourquoi pas !

Ça, ça pourrait se faire facilement, là on travaillerait à la fois le français et la messagerie électronique. Est-ce qu'il y a une autre façon de retravailler sur la problématique des mails, là on a fait un peu le tour ?

Ce qui peut être intéressant, ce serait de le prendre de façon tout à fait anonyme et de les passer en professeur et pour le coup et qu'ils corrigent les mails qui ont été adressés par des camarades à eux bien sûr en les anonymant. Voilà ce qui me vient à l'esprit.

Tu sais, ils font beaucoup de tri dès qu'ils voient que Mme Machin a écrit ou M Truc, ils n'ouvrent pas.

Quand c'est nous, ils n'ouvrent pas.

Il y a une sélection des messages professeurs

Oui tout à fait.

De pairs à pairs finalement.

A la limite au niveau papier, on les imprime et là ils les ont sous les yeux. J'ai reçu des messages il y a différents problèmes dans ce message-là. Quels sont les problèmes ? On fait émerger tous les problèmes et on les recorrige.

Et je me souviens avoir fait ce projet mais faute de moyens il n'avait pas abouti puisque c'était à l'époque du courrier. Donc on n'avait pas assez de sous pour payer les timbres, dans un échange avec Madagascar. Ce serait bien de faire avec les DOM-TOM. Un endroit plus lointain de façon à ce qu'ils échangent aussi parce qu'avec internet, c'est quand même fabuleux pour des échanges lointains.

Pourquoi pas, on a notre collègue Mme G, professeur d'anglais, qui avant enseignait à Marie-Galante donc ça peut nous faire une porte d'entrée sur cet établissement.

On a toujours AB qui est dans les îles

On a AB qui est en Martinique

Et dynamique !

Et dynamique, je n'en doute pas. Donc on a deux portes d'entrée. Donc échange entre établissements et en langues vivantes. On avait dit je reformule au fur et à mesure, ce serait intéressant les réseaux sociaux sur le niveau quatrième. De faire vraiment quelque chose peut-être sur

toutes les classes. C'est normalement le moment pour les élèves qui respecteraient les clauses des éditeurs de réseaux sociaux, normalement c'est treize ans ou quatorze ans, je crois, la limite basse pour s'inscrire

C'est treize ans, je crois.

Bien sûr, vous pouvez mettre la date de naissance de ... On vous demande de mettre votre date de naissance. Vous pouvez bien dire que vous avez quatre-vingt-dix ans même si vous en avez neuf.

Pour facebook, c'est treize ans.

C'est du déclaratif mais c'est logiquement l'âge où ils rentrent officiellement dans le monde des réseaux sociaux.

Officieusement, je peux vous dire qu'à partir de dix ans ils ont tous un compte.

Forcément, vu la façon d'entrer. C'est logique.

Officieusement, vu les études sociologiques quand même prouvent que, en réalité, à treize ans ils ont tous un compte facebook mais ils n'y ont pas forcément une activité...

Moi ce que je dis c'est dans mon entourage.

Ils n'y ont pas forcément une activité de réseau social.

Non m'enfin, ils ont leur compte facebook

Comme quand on nous dit : êtes-vous majeur oui/non ?

Par contre ceux qui l'ont, c'est sous couvert des parents.

Il vous demande êtes-vous adulte oui/non ? Ils répondent oui, s'ils appellent ça une protection.

Ils répondent oui.

Le problème c'est que les parents sont au courant.

Je veux dire

Moi j'ai travaillé dans le socle en langues vivantes étrangères il y a un item qui s'appelle établir un contact social et dans tous les bouquins, il y a une partie qui s'appelle relationarsi et on parle de l'amitié et alors quand on parle de l'amitié moi j'essaie de donner une petite définition, de leur faire dire une définition de l'amitié et ils disent j'ai quinze mille amis sur facebook, des trucs dingues mais alors. C'est là qu'on peut parce que certains ont un nombre d'amis incalculable sur facebook. Là aussi on peut et quand on en parle quelque fois, ça dévie et ce n'est pas toujours en langue étrangère mais qu'ils se rendent compte à quinze ans autant d'amis et là ils se moquent d'eux même et ils se rendent compte que ce n'est pas possible. Alors c'est une façon tout à fait déviée, je ne fais qu'aborder ça mais je trouve que dans une des classes de troisième cette année c'était quand même assez amusant parce qu'eux-mêmes se rendaient compte que c'était complètement ridicule. Sans avoir travaillé sur facebook. On est obligé de l'aborder parce que ça fait partie de leur vie.

Alors cette formation réseaux sociaux plutôt quatrième alors du coup peut-être en cinquième pour anticiper la quatrième. Quel serait le...

Moi il me semble que quatrième, il me semble, c'est le bon moment.

Moi aussi.

Je ne sais pas.

En début de quatrième ?

Moi tout ce que j'ai lu au niveau sociologie. Avant treize ans, en réalité, ils sont inscrits mais ils n'ont pas une activité, c'est ce que je disais, une activité de réseau

social. Ils ont une activité, ils jouent sur facebook puisqu'il y a des jeux mais ils ne sont pas encore entrés dans l'échange de photos, ils ne sont pas là-dedans.

Ils mettent quand même des photos.

Voilà moi je crois que c'est soit en fin de cinquième, soit en quatrième mais avant c'est sûr que ce n'est pas la peine, me semble-t-il, il y a d'autres problématiques et notamment l'addiction aux jeux. L'addiction au temps de jeux.

Par contre tous les élèves qui sont sur facebook en ayant moins de treize ans, c'est tout le temps fait sous le couvert des parents. Les parents sont quasiment tout le temps au courant donc ça démontre un détachement des parents par rapport à cette prise de responsabilité.

Pour eux, c'est normal, ce n'est pas grave.

Parce que tout le monde l'a.

Ça ce serait à faire sur un partenariat professeurs principaux et vous Mme K sur des heures de vie de classe ou quelque chose comme ça.

Oui, moi dans l'idéal, dans la forme actuelle, il me faut deux heures consécutives.

Deux heures consécutives ? Oui, on peut les donner ces deux heures là.

Ce n'est pas. Nathalie a vu l'année dernière une heure ce n'est pas possible.

Non ça ne suffit pas une heure.

Donc deux heures en début d'année.

Je vais faire ma marotte mais je ne lâcherai pas le jeu sérieux. Je ne lâcherai pas cet outil là parce que pour moi c'est un vrai déclencheur de parole. Voilà vraiment ce à quoi je suis très attachée.

Bien sûr ! Alors je résume, sixième on avait dit premièrement le travail sur la charte et deuxièmement la petite intervention toujours à faire CPE-Documentaliste sur les usages, une première sensibilisation aux usages. Ça c'est sur le niveau sixième, sur le niveau cinquième, et puis sur le niveau sixième, il y avait aussi dans le cadre de l'éducation civique sans doute quelque chose qui pourrait se faire comment on pourrait le qualifier l'élève qui devient acteur du numérique. C'est comme ça un petit peu que...

Oui c'est ça. La dimension du numérique dans la vie d'un jeune collégien.

Après pour la pratique, c'est difficile d'amener trente élèves dans une salle multimédia donc je pense qu'il faudrait prévoir peut-être de travailler en groupe de façon à ce que chacun ait accès donc à un ordinateur et qu'on puisse surtout vérifier ce qu'ils sont en train de faire et puis contrôler un petit peu sans vouloir aller derrière chacun d'entre eux, quand ils sont trente, moi j'ai fait l'expérience en début d'année là c'est pas possible. On sort avec une tête comme une citrouille et puis ils sont énervés dans la salle. Ils ne sont pas productifs du tout.

Ça peut être de toute façon une sur deux semaines, une organisation deux heures deux heures avec des demi-groupes. Il peut y avoir par exemple...

Oui après il faut voir.

La documentaliste d'un côté, le professeur de l'autre.

Ah oui ça on organise déjà des choses comme ça dans d'autres situations, ça s'il faut à un moment casser la classe en deux pour une activité pour un TP, ce n'est pas un souci.

Oui je les prends même classe entière.

Mais il y a un professeur avec toi.

Euh, la première heure non. Et la deuxième heure Mme F restera si elle le souhaite.

Après effectivement, il y a deux façons de faire, ça peut-être des demi-groupes avec un professeur ou ça peut-être une classe entière avec deux professeurs avec une co-animation. Si on veut garder la cohésion du groupe pour l'effet justement de parler à la classe

Oui moi je pense dans le cadre d'un débat. En plus le débat, c'est la quatrième en français. Ce qui est intéressant c'est de ne pas casser le groupe classe.

Non mais là je pensais à la lettre électronique.

Oui pour la lettre, oui pour le courrier bien sûr

Pour avoir quelque chose de correct

Parce que moi je pensais à le faire en binôme parce que ça pourrait être intéressant pour le professeur moins averti.

Oui mais bien sûr, c'est évident. Même pour le professeur averti d'ailleurs parce qu'on se nourrit l'un l'autre de notre questionnement. Vous avez ...

Je disais, nous on a besoin d'apprendre parce que dans mon cas personnel, je ne suis pas aguerrie sur facebook, je n'ai pas facebook. J'ai vu un peu comment ça fonctionne mais c'est tout. Donc les élèves nous dépassent bien entendu.

On est d'accord, on est complètement d'accord. Et oui on est même embêté quand moi je n'ai pas de compte facebook. Parfois, il s'y passe des choses. Je convoque l'élève dans mon bureau et je lui dis bon tu vas me montrer sur ton truc parce que sinon on ne peut pas y aller c'est sûr.

Les parents que nous sommes aussi doivent apprendre.

Oui aussi. Oui tout à fait. Le mail c'est quelque chose de transversal sur les quatre années, c'est pas quelque chose qui est à cibler en particulier sur une année. Je ne sais pas comment ?

Je pense que l'on peut commencer effectivement en sixième.

Sur le niveau cinquième, on avait parlé là aussi en éducation civique quelque chose qui pouvait se faire sur l'identité.

Oui c'est ça sur la personne, sur la construction des identités et je réfléchissais, à mon avis, sur quelque chose qui a un impact dans la discipline. C'est tout ce qui est recherche documentaire, c'est la question du plagiat, du copier-coller et c'est en fait la capacité à décrypter des informations, à les faire siennes et ne pas céder à ce recopiage permanent qui dénature et qui fait que moi je l'ai vu cette année pour l'histoire des arts. Il y a des œuvres qui sont déjà traitées sur Internet et qui sont reprises telles quelles sur d'autres collègues et sur les autres sites. Il y a cette ouverture nécessaire mais peut-être c'est ça travailler sur comment s'approprier l'information la faire sienne, la réécrire. Et c'est vrai que c'est très ancien le plagiat mais là. Il prend ...

Il est facilité.

Voilà c'est ça.

Par la technologie, ou c'est sûr.

En même temps pour l'histoire des arts, c'est un oral. Ils trouvent l'information où ils peuvent la trouver. S'ils ne l'ont pas, voilà et après...

Mais il faut se l'approprier.

Il y a forcément l'appropriation orale.

Oui mais disons c'est pour l'élargir à tout devoir qui est donné.

Et donc c'est bien qu'ils fassent une recherche. S'ils tombent sur l'affiche faite au collègue machin, c'est parfait.

Non mais ce n'est pas ça.

Mais si, n'importe quelle recherche.

Le problème du plagiat, c'est très gênant.

Tout document que tu donnes, il faut citer ses sources etc...

Voilà c'est ça.

L'histoire des arts, ça ne gêne pas, ça glisse une documentation avec les sources. Il n'y a pas de problème.

Oui citez les sources.

Mais ça justement les élèves ne savent pas en général que l'on peut réutiliser quelque chose qui est sur internet à partir du moment où on cite ses sources et on ne dit pas que le document on l'a fait soit même.

Si ils le savent, je pense qu'ils passent outre volontairement.

Oui ils passent outre volontairement.

Mais ils le savent très bien.

Moi je passe étant donné qu'ils ont des recherches de semaine en semaine dans ma matière donc ils sont briefés et je rebriefe très régulièrement.

Non ils savent.

Donc ça, vous faites une information là-dessus.

Ce n'est pas une formation c'est une information. En début d'année, ils ont les sites parce que c'est compliqué de faire de la recherche musicale. C'est très complexe donc, ils sont des sites de référence et ils vont, principalement, à quatre-vingt-quinze pour cent sur wikipédia.

Ce n'est pas une mauvaise source, il ne faut pas croire.

Pas toujours.

Tout est relatif. Mais en tout cas la source de l'encyclopedia universalis dès qu'on l'a eu moi, je l'avais demandé exprès, j'ai pu leur donner ça.

Moi je vais jeter un pavé dans la marre avant d'apprendre aux élèves de ne pas faire de plagiat, il faudrait que nous-même on soit capable de ne pas noter un truc wikipédia où il y a encore les liens soulignés et tout ça. Donc...

Non ça il faut les enlever.

J'en vois régulièrement qui impriment wikipédia en me disant ça convient parfaitement à mon professeur. Donc à partir de là, j'ai beau lui dire non ce n'est pas comme ça qu'on fonctionne. Voilà un moment il faut être droit dans ses bottes.

Ça dépend de ce qu'on lui demande.

Ils sont au courant mais à leur âge ils s'en moquent.

Ça dépend si tu leur demandes d'aller chercher une définition dans un dictionnaire

Qu'ils prennent le dictionnaire alors.

Ils peuvent prendre un dictionnaire numérique aussi.

Mais enfin bon, j'ai vu des recherches sortir de mon imprimante qui ne m'ont pas fait rigoler. Je ne juge personne sauf que voilà quand on note wikipédia.

Mais ce n'est quand même pas la même chose de faire un clic droit « copier-coller » que de recopier quelque chose. Il me semble, quand on recopie, on essaie d'adapter, déjà on se l'approprié. Je vous rejoins un petit peu.

Oui on peut très bien faire de la recherche effectivement et puis après la retranscrire dans le cahier.

Mais enfin s'il la retranscrit mot pour mot le problème est le même juridiquement.

Juridiquement oui.

Donc je crois qu'il ne faut pas non plus chipoter.

Moi les recherches que je vais demander...

Oui c'est ça qui est hallucinant.

Si on sort c'est quasiment la limite, c'est hors cadre. Pour pallier à ça, je l'ai dit l'année dernière déjà, je demande des recherches manuscrites, ils écrivent sur leur cahier mais à base d'informations du réseau.

Numérique.

Mais ce n'est pas la base, parce que moi je les vois à l'aide aux devoirs puisqu'ils me disent on doit le faire à la main. Je leur fais faire à la main mais ils recopient mot pour mot.

Je sais, je sais

Je leur dis que juridiquement c'est pareil mais à leur âge je pense qu'ils sont dans la tranche d'âge où ils s'en moquent. Parce que le danger, ça leur passe là, s'il y a un problème grave ce sont les parents qui sont responsables.

Mais je pense qu'ils ne se rendent pas compte.

Ah si, ils s'en moquent, vraiment ils s'en moquent. Ils entendent partout que même ceux qui téléchargent, pas ceux qui téléchargent une fois, et que de toute façon ils sont à peine inquiétés et autres. Ils sont très au courant. Je pense qu'ils sont dans la tranche d'âge, ils s'en moque vraiment. On a beau leur dire. Alors pour nous faire plaisir, de temps en temps, quand c'est pour un examen pour l'histoire des arts et tout, alors là ils marquent parce que s'il n'y a pas écrit les sources ça leur fait des points en moins. Ils calculent vraiment comme un élève si il n'y a pas de points en moins, on ne le met pas et ce n'est pas grave. Et juridiquement parlant, même quand on parle de ce qui peut se passer en jurisprudence copier une fois pour une utilisation etc et suivant ce qu'on copie, il n'y a pas de suite d'accord, c'est-à-dire que certains sont au courant, même s'ils ne le sont pas. Moi par honnêteté, je leur dis toute la juridiction telle qu'elle existe parce qu'il y a des fois où l'on peut utiliser une image pour une utilisation personnelle sans avoir forcément à citer ses sources et je pense que l'on reste toujours entre nous alors le soit on se met sur le plan purement scolaire on se met tous d'accord en cas d'utilisation d'internet s'il n'y a pas la source, on enlève quatre points ou cinq points et ça marchera parce que nos élèves sont au collège et que ce problème là c'est leur problème, la note qu'ils verront sur l'ENT ou ailleurs soit de toute façon ils s'en moqueront et de toute façon nous ne serons pas forcément « hors la loi » parce qu'il y a des choses que l'on peut faire en utilisation simple quand elle n'est pas diffusée. Il y a eu des jurisprudences là-dessus s'il n'y a pas diffusion et simplement vous la

communiquiez, vous lui rendez, l'élève il la stocke n'importe où et on n'est pas en tort et lui non plus.

Mais bien sûr, et nous les documents qu'on produit aux élèves, est-ce que tu mets toutes sources que tu as modifiées etc. non C'est pour ça que je crois qu'il ne faut pas non plus en faire une histoire etc... c'est grave, ce n'est pas grave.

Oui tu as le droit d'utiliser des trucs pour un travail personnel. Le problème c'est la publication. Et ce que tu vas en faire après.

Voilà c'est bien pour ça que pour eux, lorsque c'est une recherche pour une de nos matières s'ils le prennent sur internet il suffit de leur apprendre à lever les liens pour que ce soit mieux présenter. Ça c'est un jeu d'enfant une fois qu'ils savent. Et même s'ils le recopient à la main le problème reste le même. Ils ne se l'approprient pas puisqu'ils ne changent pas.

Tout dépend ce que tu leur demandes.

Ils ne font que recopier.

Ils ne réécrivent pas. Ils ne le transposent pas

Et c'est logique, je veux dire, ne serait-ce que par le vocabulaire qui est employé dans certaines recherches. Ils ne pourraient pas.

Copier-coller non mais recopier...

Recopier c'est déjà s'approprier un petit peu quand même.

Copier-coller non mais recopier il y a quand même obligatoirement une étape supplémentaire. C'est pour ça que je suis passé moi à cette étape.

Oui mais il y a une étape mais pour leur expliquer qu'ils ne doivent pas etc. C'est pareil qu'ils le recopient ou qu'ils l'impriment pareil, juridiquement parlant c'est la même chose.

Non je ne parlais pas sur le plan juridique, je parlais simplement sur le plan ...

Cognitif.

Cognitif.

Oui effectivement le fait de le recopier donc ils l'ont lu alors que le clic droit copier-coller ils peuvent très bien le mettre sans même l'avoir lu.

Ça c'est vrai, ils ne le lisent pas des fois.

Tout à fait.

Mais par contre c'est pareil pour ce qui est de la reproduction d'une œuvre qui ne nous appartient pas.

Oui mais il n'y a pas de publication c'est dans leurs cahiers, c'est leur recherche.

Et bien voilà, c'est bien pour ça qu'ils ne mettent pas les sources.

Il y a Mme T qui est assez versée dans ça. C'est dommage qu'elle ne soit pas là. Pour les usages des tice alors elle, elle a des pièges, elle a des usages pièges pour les mettre en défaut et pour leur montrer qu'ils peuvent se faire piéger, notamment des choses qui sont fausses, des questions et ils vont fournir des réponses fausses et ils vont avoir des mauvaises notes et là elle va leur montrer. Voyez, vous pouvez très bien, vous pensez, qu'en allant sur internet vous allez avoir vingt sur vingt mais ce que vous avez copié c'est entièrement faux. Et ce sont des professeurs de français qui ont fait ça qui ont monté des sites, et je crois qu'une des choses qu'il faut savoir, meilleurs nous on sera et plus ils

seront quand même dirigés, plus on aura de prise sur ce sujet là en fait il faut que nous on soit très bons.

Et ça rejoint.

Il faut qu'on soit formés et que l'on soit très bons sinon ils auront toujours de l'avance sur nous. Il ne faut pas qu'ils aient de l'avance sur nous.

Là c'est basique les recherches wikipédia ou autres avec des liens je veux dire c'est évident quand ils n'ont pas lu le texte copier-coller, c'est évident.

Est-ce que vous pensez qu'il serait, là je reprends ma casquette de chef d'établissement, nécessaire pour un nombre important d'entre vous en tout cas, d'avoir une formation d'établissement sur ça. Sur cette responsabilité des usages numériques, est-ce que c'est quelque chose que vous pensez pertinent ou pas. Pas faire une formation pour faire une formation, mais voilà est-ce que ?

Un peu poussée quand même, pas quelque chose de basique, parce qu'on sait déjà des choses.

Oui, je n'en doute pas.

Ce serait intéressant.

Oui moi sur l'idée du plagiat pour éviter dès qu'il y a un travail numérique d'image à faire, j'oblige l'élève à m'envoyer toutes les étapes de son travail. C'est-à-dire que s'il fait un copier d'un détail de l'image je dois l'avoir sur une page séparée. Je dois avoir le fond dans lequel il va ensuite. Je dois avoir absolument toutes les étapes, alors ça les énerve beaucoup parce qu'ils sont obligés de m'envoyer sept ou huit images mais nos collectes sont parfaites pour ça. Ça rentre tout dans des dossiers. Ils sont obligés sinon je ne note pas. Et j'ai piégé des élèves certains évidemment qui vont parfois chercher sur internet des réponses toutes faites sur un sujet. Je le vois tout de suite, le fait dès qu'ils envoient en numérique c'est obligatoire, ils m'envoient toutes les étapes sinon je ne note pas. Donc c'est à peu près le fait de recopier à la main pour vous, donc ils peuvent recopier à l'identique pour moi ce n'est pas possible.

Moi j'essaie de le faire différemment mais quand on leur demande de faire un exposé première phase, je recherche des documents et après je mets en forme. Et alors, sauf que ça nous oblige à un travail lourd et la gestion de classe aussi. Parce que je recherche, il faut qu'on prenne du temps pour regarder ce qu'il a et de voir ça tu prends ça tu ne prends pas, etc. D'organiser, c'est un travail intéressant mais long. Et ça les oblige justement, s'ils ont fait copier-coller, à ne pas reprendre intégralement. C'est donc un travail en deux étapes différentes mais c'est un travail lourd

En arts plastiques aussi c'est facile puisqu'on utilise photofiltre, ils sont obligés de se constituer un dossier, ils sont obligés de passer par l'explorateur d'images donc en bas j'ai toutes les images qu'ils vont utiliser. Ensuite ils vont enregistrer sous systématiquement toutes leurs étapes, ça c'est pour moi, c'est utile. Ils sont obligés de constituer le dossier et de toute façon obligés de m'envoyer les étapes sur l'ENT.

Parce que c'est noté. C'est ce que je disais tout à l'heure.

Oui c'est noté.

Ils ont une carotte au bout.

Quand on les oblige à mettre leurs sources, oui ils le font

Et même avec une classe de trente élèves parce que j'y vais avec des classes entières. En sixième, on est en demi-groupe puisque qu'on apprend sur des exercices. Même en classe entière, cette manière de travailler, il n'y pas de souci quoi c'est obligatoire.

On s'aperçoit quand même le fait qu'on se réunisse et qu'on en discute qu'il y a déjà pas mal de choses qui se font. Chacun dans son coin parce que nous on avait un peu le sentiment aussi, enfin les personnes avec qui j'ai pu discuter dans l'établissement, finalement que c'était un peu un champ vierge complètement inexploité, pour l'instant non, ça ne l'est pas complètement. C'est plutôt rassurant. Bon pour résumer un petit peu tout ce qu'on a dit. Ce qu'il faudrait donc, vous maintenant qui êtes coordonnateurs de votre discipline, bien dire à vos collègues qu'on a mis à leur disposition dans les signets dans internet responsable un certain nombre de sites sur lesquels on a de l'information pour travailler avec les élèves, on a listé, j'en ferai un petit résumé que je donnerai à tout le monde ce qui devait se faire par niveau. Est-ce que par rapport à ça vous aviez encore d'autres informations à amener ?

Je voudrais juste faire une petite remarque, tout à l'heure on a parlé de correspondance. Ce serait intéressant qu'il y ait quelque chose qui dépasse le cadre simplement d'échange de mails, mais qu'on soit dans un échange de mails pour un projet et pas simplement pour s'échanger des mails, ça me semble important parce que moi les élèves d'ULIS, par exemple, j'étais étonné de voir que pour certains c'était la première fois qu'ils écrivaient. Tout simplement parce qu'ils avaient besoin de s'adresser à un ami et que c'était le seul biais qu'ils avaient. Et ça me semble vraiment intéressant, je ne sais pas un projet en arts plastiques, un projet comme on peut en faire plein et que ce soit dans ce cadre-là et ne pas dire et voilà. On ne va pas faire des échanges de mails.

Oui qu'il y ait vraiment un objet et on communique autour de cet objet.

Un lien indirect en fait.

Oui bien sûr, après voilà, il faudra que l'on retravaille dans une autre réunion ou dans un groupe plus restreint sur quoi. Que mettre au centre de tout ça mais peut-être qu'on le fera si on le fait avec ST pour débiter avec les collègues de saint tulle se faire une petite réunion. Ok bon, grosso modo, on a tenu le timing mais c'est bien puisque finalement au début c'était assez réservé et puis on s'aperçoit que l'échange a été nourri sur la fin. L'essentiel ce serait quand même que les élèves sentent bien que les usages numériques ce n'est pas la discipline informatique, qui de fait n'existe pas au collège, mais que c'est vraiment quelque chose qui peut se travailler, s'utiliser partout et c'est comment encore un bel exemple d'objet transversal dont on parlait, dont je vous rabats les oreilles si souvent.

Annexe 111 : Tableau de suivi des prises de paroles au cours des séances. Voir CD joint.

Etablissement A :

Retranscription				Prises de parole et épisodes																				
T1 (h:min:s)	T2 (h:min:s)	Intervenant	Durée (s)	A-Anim		A-Dir		A-Part1		A-Part1bis		A-Part3		A-Part4		A-Part5		A-Part6		A-Part7				
1	0:00:00	0:00:16	A-Dir	0:00:16	0	0:00:00	1	0:00:16	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
2	0:00:16	0:00:59	A-Part1bis	0:00:43	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:43	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
3	0:00:59	0:01:01	A-Dir	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
4	0:01:01	0:03:00	A-Part1bis	0:01:59	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:01:59	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
5	0:03:00	0:03:10	A-Part1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
6	0:03:10	0:04:05	A-Part3	0:00:55	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:55	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
7	0:04:05	0:04:09	A-Dir	0:00:04	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
8	0:04:09	0:06:35	A-Part3	0:02:26	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:02:26	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
9	0:06:35	0:06:41	A-Anim	0:00:06	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
10	0:06:41	0:06:46	A-Part1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
11	0:06:46	0:07:09	A-Part3	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
12	0:07:09	0:07:10	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
13	0:07:10	0:07:30	A-Dir	0:00:20	0	0:00:00	1	0:00:20	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
14	0:07:30	0:07:43	A-Part3	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
15	0:07:43	0:08:34	A-Part5	0:00:51	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:51	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
16	0:08:34	0:08:40	A-Anim	0:00:06	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
17	0:08:40	0:08:47	A-Part5	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
18	0:08:47	0:08:50	A-Dir	0:00:03	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
19	0:08:50	0:08:53	A-Anim	0:00:03	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
20	0:08:53	0:09:05	A-Part5	0:00:12	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:12	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
21	0:09:05	0:09:12	A-Dir	0:00:07	0	0:00:00	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
22	0:09:12	0:09:27	A-Part5	0:00:15	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:15	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

23	0:09:27	0:09:45	A-Part7	0:00:18	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:18	1	OK
24	0:09:45	0:09:46	A-Part3	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
25	0:09:46	0:09:50	A-Part7	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	1	OK
26	0:09:50	0:09:51	A-Part3	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
27	0:09:51	0:10:29	A-Part7	0:00:38	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:38	1	OK
28	0:10:29	0:10:42	A-Part3	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
29	0:10:42	0:10:43	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
30	0:10:43	0:10:49	A-Part3	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
31	0:10:49	0:10:50	A-Dir	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
32	0:10:50	0:10:53	A-Part3	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
33	0:10:53	0:11:02	A-Part7	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:09	1	OK
34	0:11:02	0:11:03	A-Part3	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
35	0:11:03	0:11:05	A-Part7	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	1	OK
36	0:11:05	0:11:07	A-Part1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
37	0:11:07	0:11:11	A-Part3	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
38	0:11:11	0:11:14	A-Part7	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	1	OK
39	0:11:14	0:11:17	A-Part3	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
40	0:11:17	0:11:21	A-Anim	0:00:04	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
41	0:11:21	0:11:23	A-Part3	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
42	0:11:23	0:11:27	A-Part7	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	1	OK
43	0:11:27	0:11:33	A-Part1bis	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
44	0:11:33	0:11:38	A-Anim	0:00:05	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
45	0:11:38	0:11:44	A-Part1bis	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
46	0:11:44	0:11:47	A-Part7	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	1	OK
47	0:11:47	0:11:51	A-Anim	0:00:04	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
48	0:11:51	0:12:21	A-Anim	0:00:30	1	0:00:30	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
49	0:12:21	0:12:22	A-Part4	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
50	0:12:22	0:13:46	A-Part3	0:01:24	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:01:24	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
51	0:13:46	0:13:47	A-Part1bis	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

52	0:13:47	0:13:57	A-Part3	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
53	0:13:57	0:14:02	A-Part1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
54	0:14:02	0:14:07	A-Anim	0:00:05	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
55	0:14:07	0:14:09	A-Part1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
56	0:14:09	0:14:13	A-Part6	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	1	OK
57	0:14:13	0:15:50	A-Part3	0:01:37	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:01:37	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
58	0:15:50	0:16:06	A-Part1	0:00:16	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:16	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
59	0:16:06	0:16:08	A-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
60	0:16:08	0:16:10	A-Part3	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
61	0:16:10	0:16:44	A-Part4	0:00:34	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:34	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
62	0:16:44	0:16:45	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
63	0:16:45	0:16:47	A-Part4	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
64	0:16:47	0:16:56	A-Anim	0:00:09	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
65	0:16:56	0:17:53	A-Part4	0:00:57	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:57	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
66	0:17:53	0:18:23	A-Anim	0:00:30	1	0:00:30	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
67	0:18:23	0:18:44	A-Part3	0:00:21	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:21	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
68	0:18:44	0:18:59	A-Part1	0:00:15	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:15	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
69	0:18:59	0:19:01	A-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
70	0:19:01	0:19:12	A-Part1	0:00:11	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:11	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
71	0:19:12	0:19:33	A-Part1bis	0:00:21	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:21	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
72	0:19:33	0:19:34	A-Part1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
73	0:19:34	0:19:54	A-Part1bis	0:00:20	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:20	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
74	0:19:54	0:19:56	A-Part1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
75	0:19:56	0:20:02	A-Part1bis	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
76	0:20:02	0:20:21	A-Part1	0:00:19	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:19	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
77	0:20:21	0:20:22	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
78	0:20:22	0:20:29	A-Part1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
79	0:20:29	0:20:31	A-Dir	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
80	0:20:31	0:20:33	A-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

81	0:20:33	0:20:46	A-Part1	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
82	0:20:46	0:20:49	A-Part1bis	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
83	0:20:49	0:20:50	A-Part3	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
84	0:20:50	0:21:17	A-Part1bis	0:00:27	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:27	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
85	0:21:17	0:21:19	A-Dir	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
86	0:21:19	0:21:23	A-Part1bis	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
87	0:21:23	0:21:31	A-Part1	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
88	0:21:31	0:22:03	A-Anim	0:00:32	1	0:00:32	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
89	0:22:03	0:22:07	A-Part3	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
90	0:22:07	0:22:09	A-Dir	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
91	0:22:09	0:22:26	A-Part3	0:00:17	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:17	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
92	0:22:26	0:22:29	A-Part5	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
93	0:22:29	0:22:31	A-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
94	0:22:31	0:22:33	A-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
95	0:22:33	0:22:40	A-Part1bis	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
96	0:22:40	0:22:41	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
97	0:22:41	0:22:50	A-Part1bis	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
98	0:22:50	0:22:54	A-Dir	0:00:04	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
99	0:22:54	0:22:58	A-Part1bis	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
100	0:22:58	0:23:04	A-Dir	0:00:06	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
101	0:23:04	0:23:05	A-Part1bis	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
102	0:23:05	0:23:10	A-Part3	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
103	0:23:10	0:23:13	A-Part1bis	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
104	0:23:13	0:23:14	A-Part1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
105	0:23:14	0:23:34	A-Anim	0:00:20	1	0:00:20	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
106	0:23:34	0:23:37	A-Part1bis	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
107	0:23:37	0:23:38	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
108	0:23:38	0:23:44	A-Part1bis	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
109	0:23:44	0:23:50	A-Part5	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

110	0:23:50	0:23:53	A-Anim	0:00:03	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK		
111	0:23:53	0:23:57	A-Part5	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
112	0:23:57	0:24:02	A-Part1bis	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
113	0:24:02	0:24:44	A-Part7	0:00:42	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:42	1	OK
114	0:24:44	0:24:46	A-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
115	0:24:46	0:24:49	A-Part7	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	1	OK
116	0:24:49	0:24:53	A-Part1bis	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
117	0:24:53	0:24:56	A-Part7	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	1	OK
118	0:24:56	0:25:26	A-Part1bis	0:00:30	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:30	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
119	0:25:26	0:25:29	A-Dir	0:00:03	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
120	0:25:29	0:25:31	A-Part1bis	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
121	0:25:31	0:25:33	A-Part1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
122	0:25:33	0:25:38	A-Part1bis	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
123	0:25:38	0:26:11	A-Part3	0:00:33	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:33	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
124	0:26:11	0:26:12	A-Part1bis	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
125	0:26:12	0:26:16	A-Part3	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
126	0:26:16	0:26:20	A-Dir	0:00:04	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
127	0:26:20	0:26:33	A-Part3	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
128	0:26:33	0:26:34	A-Part5	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
129	0:26:34	0:26:40	A-Dir	0:00:06	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
130	0:26:40	0:26:42	A-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
131	0:26:42	0:26:49	A-Part1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
132	0:26:49	0:26:50	A-Part5	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
133	0:26:50	0:27:13	A-Part3	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
134	0:27:13	0:27:15	A-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
135	0:27:15	0:27:18	A-Part3	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
136	0:27:18	0:27:24	A-Part5	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
137	0:27:24	0:27:29	A-Dir	0:00:05	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
138	0:27:29	0:27:59	A-Part3	0:00:30	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:30	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

139	0:27:59	0:28:00	A-Part1bis	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
140	0:28:00	0:28:13	A-Part3	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:13	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
141	0:28:13	0:28:18	A-Part1bis	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
142	0:28:18	0:28:19	A-Dir	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
143	0:28:19	0:28:21	A-Part3	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
144	0:28:21	0:28:25	A-Dir	0:00:04	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
145	0:28:25	0:28:26	A-Part1bis	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
146	0:28:26	0:28:27	A-Dir	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
147	0:28:27	0:28:30	A-Part1bis	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
148	0:28:30	0:28:35	A-Dir	0:00:05	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
149	0:28:35	0:28:44	A-Anim	0:00:09	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
150	0:28:44	0:29:04	A-Part1bis	0:00:20	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:20	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
151	0:29:04	0:29:32	A-Part3	0:00:28	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:28	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
152	0:29:32	0:29:41	A-Dir	0:00:09	0	0:00:00	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
153	0:29:41	0:29:43	A-Part3	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
154	0:29:43	0:29:45	A-Part1bis	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
155	0:29:45	0:30:03	A-Dir	0:00:18	0	0:00:00	1	0:00:18	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
156	0:30:03	0:30:48	A-Anim	0:00:45	1	0:00:45	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
157	0:30:48	0:30:59	A-Part1	0:00:11	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:11	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
158	0:30:59	0:31:05	A-Anim	0:00:06	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
159	0:31:05	0:32:33	A-Part4	0:01:28	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:01:28	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
160	0:32:33	0:32:37	A-Anim	0:00:04	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
161	0:32:37	0:32:38	A-Part4	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
162	0:32:38	0:32:40	A-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
163	0:32:40	0:32:41	A-Part4	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
164	0:32:41	0:32:42	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
165	0:32:42	0:32:52	A-Part4	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
166	0:32:52	0:33:01	A-Anim	0:00:09	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
167	0:33:01	0:33:05	A-Part1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

168	0:33:05	0:33:06	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
169	0:33:06	0:33:29	A-Part3	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
170	0:33:29	0:33:32	A-Part1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
171	0:33:32	0:33:33	A-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
172	0:33:33	0:33:58	A-Part4	0:00:25	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:25	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
173	0:33:58	0:33:59	A-Part1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
174	0:33:59	0:34:02	A-Part4	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
175	0:34:02	0:34:14	A-Anim	0:00:12	1	0:00:12	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
176	0:34:14	0:34:18	A-Part1bis	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
177	0:34:18	0:34:20	A-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
178	0:34:20	0:34:22	A-Part1bis	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
179	0:34:22	0:34:27	A-Part1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
180	0:34:27	0:34:43	A-Anim	0:00:16	1	0:00:16	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
181	0:34:43	0:34:53	A-Part1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
182	0:34:53	0:35:02	A-Part5	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
183	0:35:02	0:35:08	A-Part1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
184	0:35:08	0:35:36	A-Part4	0:00:28	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:28	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
185	0:35:36	0:35:37	A-Part1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
186	0:35:37	0:35:59	A-Part4	0:00:22	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:22	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
187	0:35:59	0:36:01	A-Part1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
188	0:36:01	0:36:05	A-Part4	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
00:36:05				34	0:04:37	22	0:02:05	26	0:02:49	32	0:06:14	33	0:11:26	13	0:04:36	16	0:02:05	1	0:00:04	11	0:02:09	188	0:36:05	
				A-Anim		A-Dir		A-Part1		A-Part1bis		A-Part3		A-Part4		A-Part5		A-Part6		A-Part7				

Etablissement B :

Retranscription				Prises de parole et durée																						
	T1 (h:min:s)	T2 (h:min:s)	Intervenant	Durée (s)	B-Anim		B-Dir1		B-Dir2		B-Part1		B-Part2		B-Part3		B-Part4		B-Part5		B-Part6					
1	0:00:00	0:00:03	B-Part2	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
2	0:00:03	0:00:04	B-Dir1	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
3	0:00:04	0:00:10	B-Part2	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
4	0:00:10	0:00:12	B-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
5	0:00:12	0:00:14	B-Part2	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
6	0:00:14	0:00:17	B-Dir1	0:00:03	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
7	0:00:17	0:00:20	B-Part2	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
8	0:00:20	0:00:22	B-Dir1	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
9	0:00:22	0:00:23	B-Part6	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	1	OK
10	0:00:23	0:00:57	B-Part2	0:00:34	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:34	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
11	0:00:57	0:00:58	B-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
12	0:00:58	0:01:01	B-Part2	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
13	0:01:01	0:01:27	B-Anim	0:00:26	1	0:00:26	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
14	0:01:27	0:01:29	B-Dir2	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
15	0:01:29	0:01:34	B-Dir1	0:00:05	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
16	0:01:34	0:01:38	B-Dir2	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
17	0:01:38	0:01:50	B-Anim	0:00:12	1	0:00:12	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
18	0:01:50	0:01:51	B-Dir2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
19	0:01:51	0:02:00	B-Anim	0:00:09	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
20	0:02:00	0:02:46	B-Dir1	0:00:46	0	0:00:00	1	0:00:46	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
21	0:02:46	0:03:00	B-Anim	0:00:14	1	0:00:14	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
22	0:03:00	0:03:01	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
23	0:03:01	0:03:04	B-Anim	0:00:03	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
24	0:03:04	0:03:08	B-Dir1	0:00:04	0	0:00:00	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

54	0:07:05	0:07:07	B-Dir1	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
55	0:07:07	0:07:13	B-Part5	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	1	OK
56	0:07:13	0:07:14	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
57	0:07:14	0:07:15	B-Dir1	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
58	0:07:15	0:07:17	B-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	1	OK
59	0:07:17	0:07:36	B-Anim	0:00:19	1	0:00:19	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
60	0:07:36	0:07:37	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
61	0:07:37	0:07:54	B-Anim	0:00:17	1	0:00:17	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
62	0:07:54	0:07:59	B-Dir1	0:00:05	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
63	0:07:59	0:08:05	B-Dir2	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
64	0:08:05	0:08:11	B-Part3	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
65	0:08:11	0:08:12	B-Part5	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	1	OK
66	0:08:12	0:08:14	B-Part3	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
67	0:08:14	0:08:19	B-Anim	0:00:05	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
68	0:08:19	0:08:20	B-Part5	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	1	OK
69	0:08:20	0:08:22	B-Part3	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
70	0:08:22	0:08:23	B-Dir1	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
71	0:08:23	0:08:26	B-Part5	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	1	OK
72	0:08:26	0:08:28	B-Dir1	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
73	0:08:28	0:08:31	B-Part3	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
74	0:08:31	0:08:38	B-Part2	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
75	0:08:38	0:08:40	B-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	1	OK
76	0:08:40	0:08:41	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
77	0:08:41	0:08:53	B-Part5	0:00:12	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:12	0	0:00:00	1	OK
78	0:08:53	0:08:54	B-Dir1	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
79	0:08:54	0:08:56	B-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	1	OK
80	0:08:56	0:09:10	B-Anim	0:00:14	1	0:00:14	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
81	0:09:10	0:09:13	B-Part2	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
82	0:09:13	0:09:14	B-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

83	0:09:14	0:09:15	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
84	0:09:15	0:09:17	B-Part3	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
85	0:09:17	0:09:43	B-Anim	0:00:26	1	0:00:26	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
86	0:09:43	0:10:24	B-Dir1	0:00:41	0	0:00:00	1	0:00:41	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
87	0:10:24	0:10:25	B-Part5	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	1	OK
88	0:10:25	0:10:35	B-Dir1	0:00:10	0	0:00:00	1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
89	0:10:35	0:10:36	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
90	0:10:36	0:11:14	B-Dir1	0:00:38	0	0:00:00	1	0:00:38	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
91	0:11:14	0:11:40	B-Anim	0:00:26	1	0:00:26	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
92	0:11:40	0:11:41	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
93	0:11:41	0:11:43	B-Dir1	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
94	0:11:43	0:11:44	B-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
95	0:11:44	0:11:46	B-Dir1	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
96	0:11:46	0:11:48	B-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
97	0:11:48	0:11:49	B-Part3	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
98	0:11:49	0:11:50	B-Dir1	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
99	0:11:50	0:11:54	B-Anim	0:00:04	1	0:00:04	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
100	0:11:54	0:11:57	B-Part4	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
101	0:11:57	0:12:00	B-Dir1	0:00:03	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
102	0:12:00	0:12:02	B-Part4	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
103	0:12:02	0:12:18	B-Anim	0:00:16	1	0:00:16	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
104	0:12:18	0:12:20	B-Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	1	OK
105	0:12:20	0:12:21	B-Part4	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
106	0:12:21	0:13:23	B-Part5	0:01:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:01:02	0	0:00:00	1	OK
107	0:13:23	0:13:25	B-Dir1	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
108	0:13:25	0:13:26	B-Part4	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
109	0:13:26	0:13:43	B-Dir1	0:00:17	0	0:00:00	1	0:00:17	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
110	0:13:43	0:13:46	B-Dir1	0:00:03	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
111	0:13:46	0:14:23	B-Anim	0:00:37	1	0:00:37	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

112	0:14:23	0:14:25	B-Part2	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
113	0:14:25	0:14:27	B-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
114	0:14:27	0:14:35	B-Part2	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
115	0:14:35	0:14:55	B-Anim	0:00:20	1	0:00:20	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
116	0:14:55	0:14:57	B-Dir1	0:00:02	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
117	0:14:57	0:15:02	B-Anim	0:00:05	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
118	0:15:02	0:15:16	B-Dir1	0:00:14	0	0:00:00	1	0:00:14	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
119	0:15:16	0:15:18	B-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
120	0:15:18	0:15:24	B-Dir1	0:00:06	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
121	0:15:24	0:16:27	B-Part5	0:01:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:01:03	0	0:00:00	1	OK
122	0:16:27	0:16:29	B-Part2	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
123	0:16:29	0:16:44	B-Part5	0:00:15	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:15	0	0:00:00	1	OK
124	0:16:44	0:16:46	B-Part2	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
125	0:16:46	0:16:54	B-Part5	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:08	0	0:00:00	1	OK
126	0:16:54	0:17:04	B-Anim	0:00:10	1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
127	0:17:04	0:17:05	B-Dir1	0:00:01	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
128	0:17:05	0:17:12	B-Anim	0:00:07	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
129	0:17:12	0:17:15	B-Part2	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
130	0:17:15	0:17:21	B-Anim	0:00:06	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
131	0:17:21	0:17:30	B-Dir1	0:00:09	0	0:00:00	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
132	0:17:30	0:17:33	B-Part1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
133	0:17:33	0:17:34	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
134	0:17:34	0:17:36	B-Part6	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	1	OK
135	0:17:36	0:17:50	B-Anim	0:00:14	1	0:00:14	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
136	0:17:50	0:17:53	B-Dir1	0:00:03	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
137	0:17:53	0:17:56	B-Part6	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	1	OK
138	0:17:56	0:17:58	B-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
139	0:17:58	0:18:01	B-Part5	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	1	OK
140	0:18:01	0:18:09	B-Anim	0:00:08	1	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

198	0:24:28	0:24:29	B-Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
199	0:24:29	0:24:43	B-Part1	0:00:14	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:14	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
200	0:24:43	0:25:04	B-Anim	0:00:21	1	0:00:21	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
201	0:25:04	0:25:31	B-Dir1	0:00:27	0	0:00:00	1	0:00:27	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
202	0:25:31	0:25:32	B-Part2	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
203	0:25:32	0:25:34	B-Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
204	0:25:34	0:25:53	B-Dir1	0:00:18	0	0:00:00	1	0:00:18	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

0:25:53

Intervenant	Durée (s)
--------------------	------------------

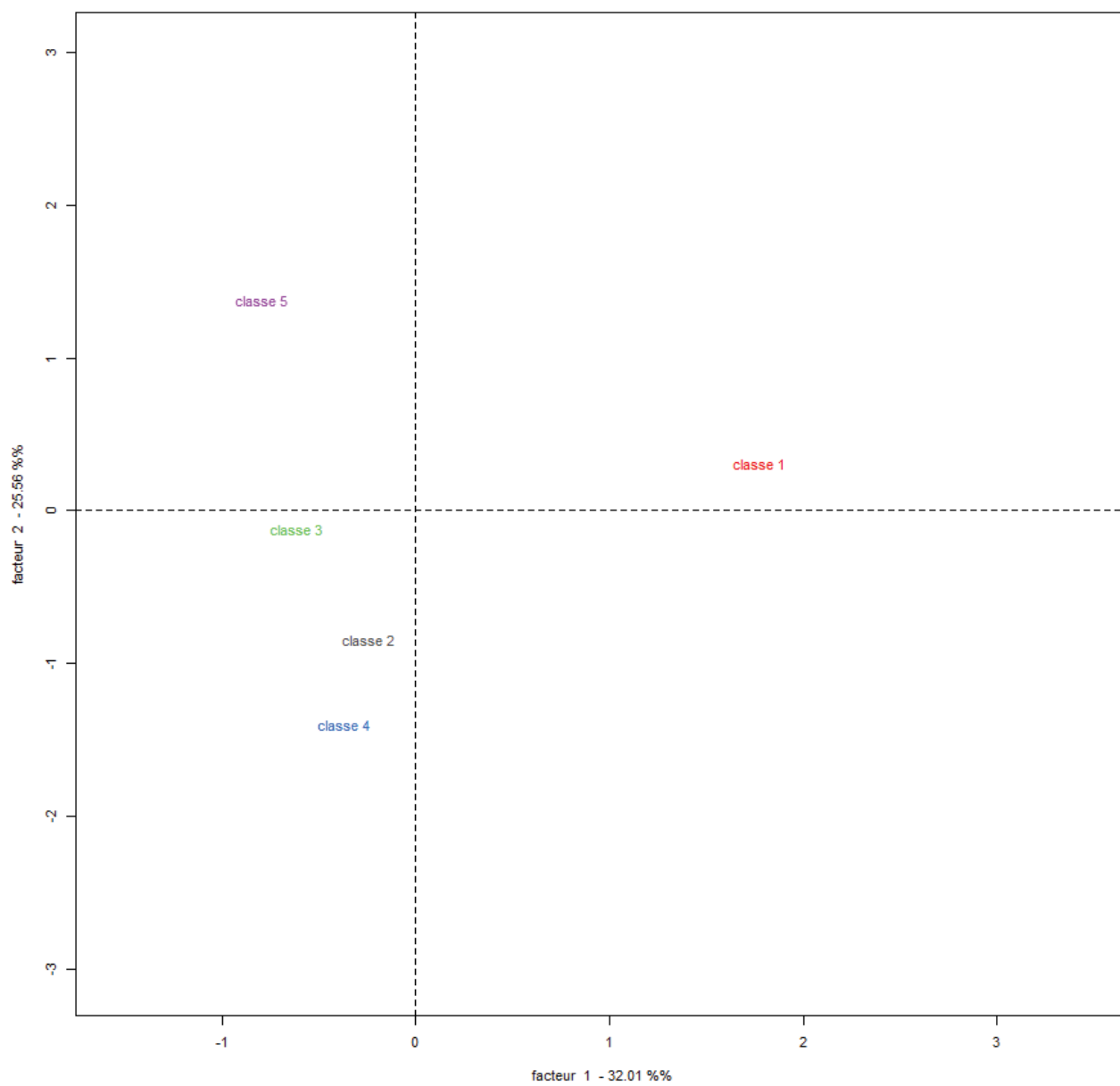
57 0:08:17 39 0:05:51 6 0:00:26 13 0:01:46 40 0:02:29 13 0:01:46 9 0:00:38 25 0:04:34 3 0:00:06 205

B-Anim	B-Dir1	B-Dir2	B-Part1	B-Part2	B-Part3	B-Part4	B-Part5	B-Part6
---------------	---------------	---------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

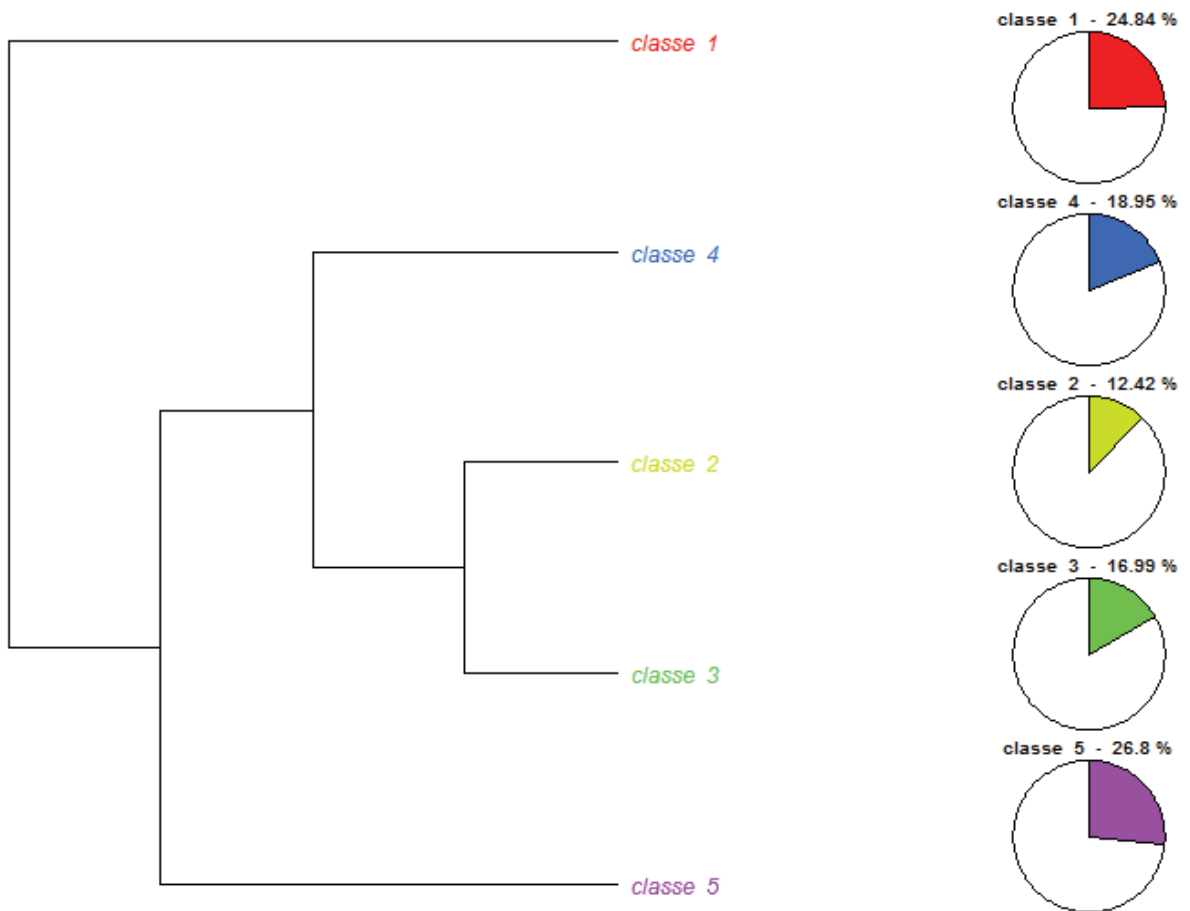
Etablissement D :

Retranscription				Prises de parole et épisodes																						
T1 (h:min:s)	T2 (h:min:s)	Intervenant	Durée (s)	D - Anim	D - Dir	D - Part1	D - Part2	D - Part3	D - Part4	D - Part5	D - Part6	D - Part7	D - Part8	D - Part9	D - Part10	D - Part11										
1	0:00:00	0:00:05	D - Dir	0:00:05	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK						
2	0:00:05	0:00:06	D - Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK				
3	0:00:06	0:00:08	D - Part1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK		
4	0:00:08	0:00:09	D - Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
5	0:00:09	0:00:32	D - Dir	0:00:23	0	0:00:00	1	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
6	0:00:32	0:00:33	D - Part3	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
7	0:00:33	0:00:41	D - Dir	0:00:08	0	0:00:00	1	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
8	0:00:41	0:01:04	D - Part3	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:23	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
9	0:01:04	0:01:11	D - Anim	0:00:07	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
10	0:01:11	0:01:14	D - Part3	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
11	0:01:14	0:01:17	D - Anim	0:00:03	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
12	0:01:17	0:01:25	D - Part3	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:08	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
13	0:01:25	0:01:36	D - Anim	0:00:11	1	0:00:11	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
14	0:01:36	0:01:45	D - Part6	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
15	0:01:45	0:03:01	D - Dir	0:01:16	0	0:00:00	1	0:01:16	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
16	0:03:01	0:03:13	D - Anim	0:00:12	1	0:00:12	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
17	0:03:13	0:04:20	D - Part8	0:01:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:01:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
18	0:04:20	0:04:22	D - Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
19	0:04:22	0:04:33	D - Part8	0:00:11	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:11	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
20	0:04:33	0:04:35	D - Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
21	0:04:35	0:05:14	D - Part9	0:00:39	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:39	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
22	0:05:14	0:05:24	D - Anim	0:00:10	1	0:00:10	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
23	0:05:24	0:05:27	D - Part9	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
24	0:05:27	0:05:32	D - Anim	0:00:05	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
25	0:05:32	0:05:33	D - Part9	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
26	0:05:33	0:05:35	D - Anim	0:00:02	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
27	0:05:35	0:05:44	D - Part7	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:09	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
28	0:05:44	0:05:51	D - Anim	0:00:07	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
29	0:05:51	0:06:07	D - Part7	0:00:16	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:16	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
30	0:06:07	0:06:13	D - Part3	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
31	0:06:13	0:06:18	D - Part1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:05	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
32	0:06:18	0:06:24	D - Part3	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
33	0:06:24	0:06:30	D - Anim	0:00:06	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
34	0:06:30	0:06:36	D - Part1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
35	0:06:36	0:07:24	D - Anim	0:00:48	1	0:00:48	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
36	0:07:24	0:07:26	D - Part5	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:02	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
37	0:07:26	0:07:55	D - Anim	0:00:29	1	0:00:29	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
38	0:07:55	0:07:58	D - Part1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:03	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
39	0:07:58	0:08:32	D - Part11	0:00:34	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:34	1	OK
40	0:08:32	0:09:38	D - Part2	0:01:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:01:06	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
41	0:09:38	0:09:39	D - Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
42	0:09:39	0:10:07	D - Part2	0:00:28	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:28	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
43	0:10:07	0:10:08	D - Anim	0:00:01	1	0:00:01	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
44	0:10:08	0:10:40	D - Part2	0:00:32	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:32	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
45	0:10:40	0:10:52	D - Anim	0:00:12	1	0:00:12	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
46	0:10:52	0:11:41	D - Part6	0:00:49	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	0:00:49	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK
47	0:11:41	0:11:48	D - Anim	0:00:07	1	0:00:07	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	0	0:00:00	1	OK

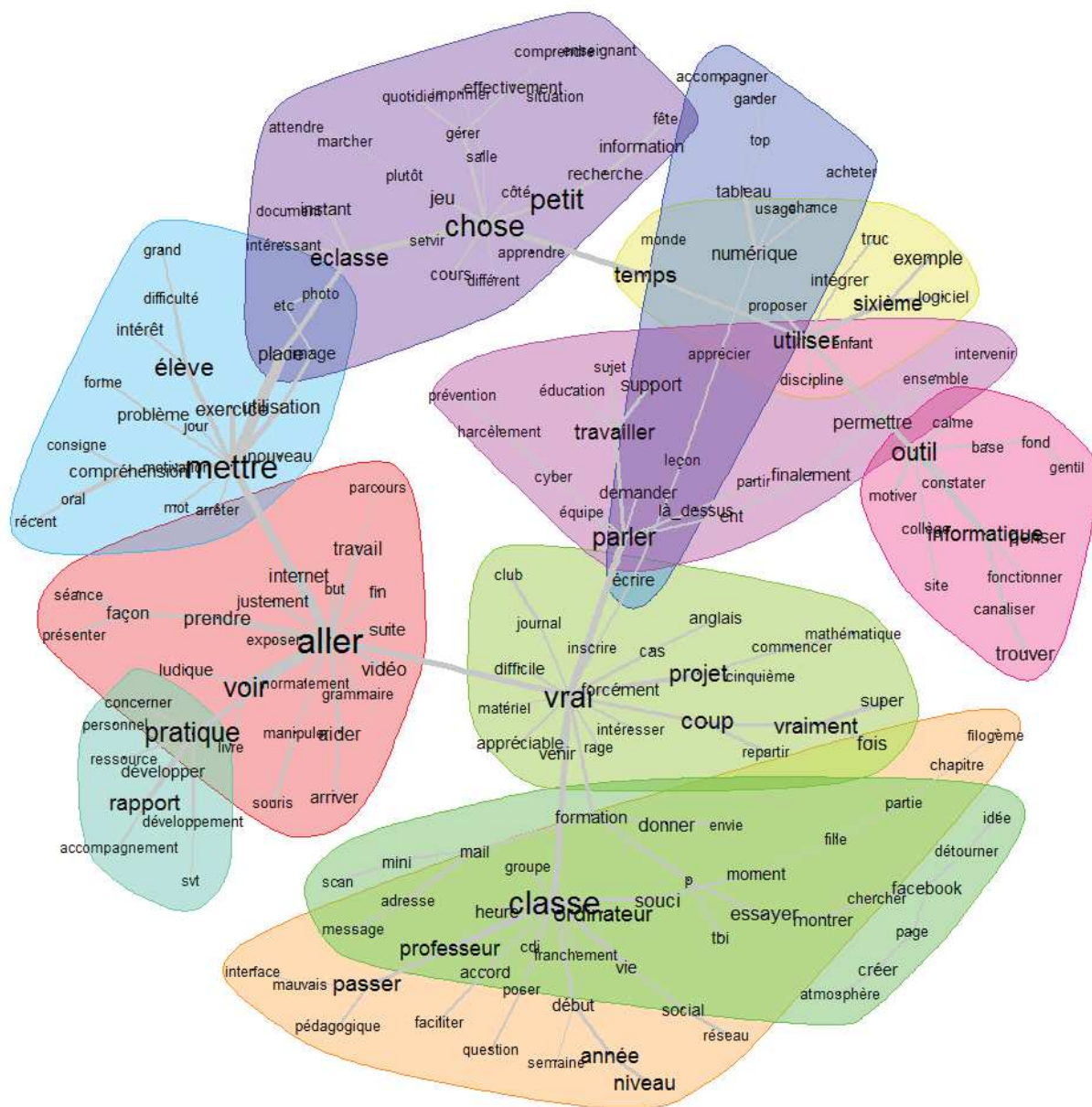
Annexe 113: Graphe de position des classes établissement A



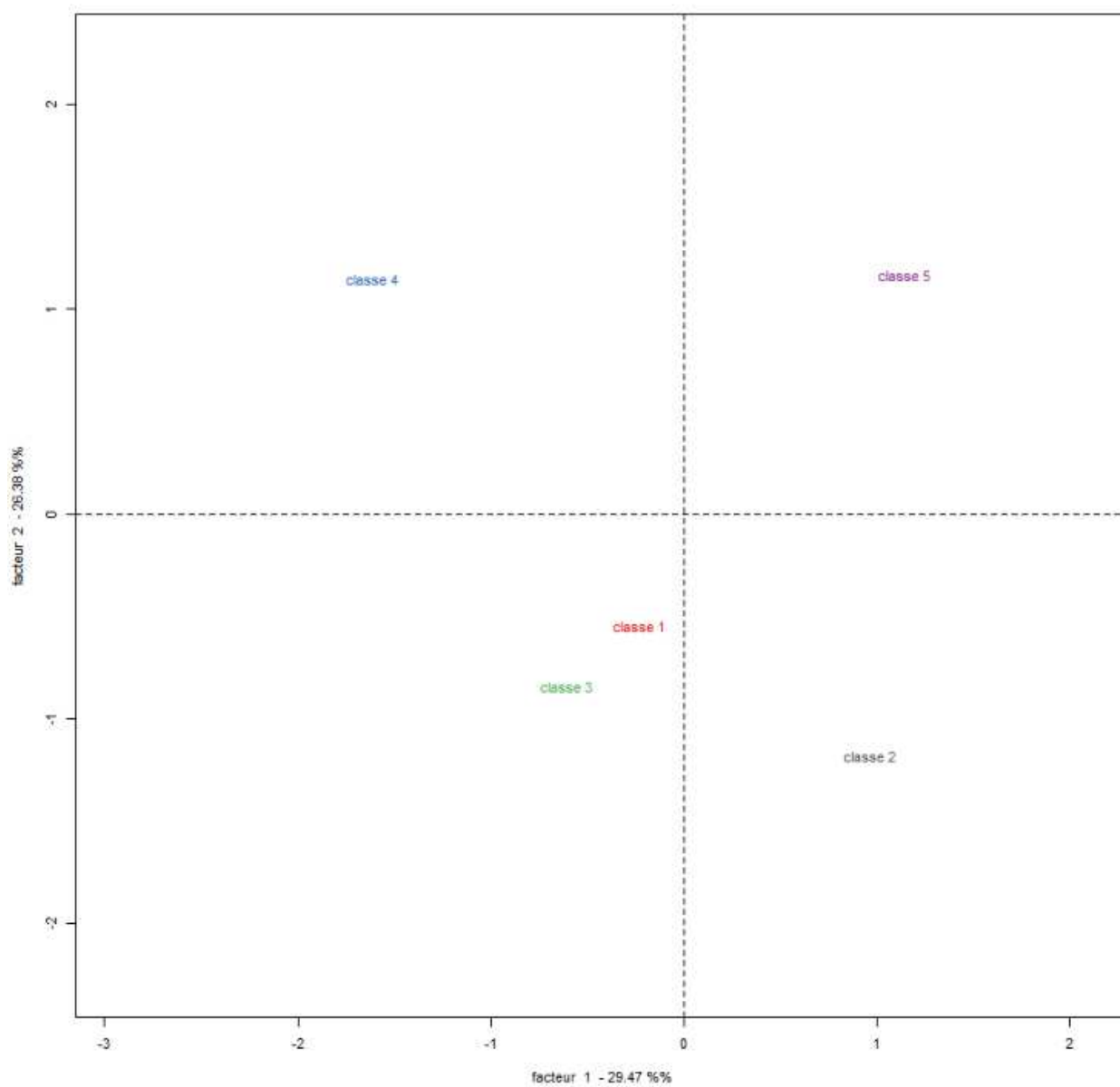
Annexe 114 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etalissement A



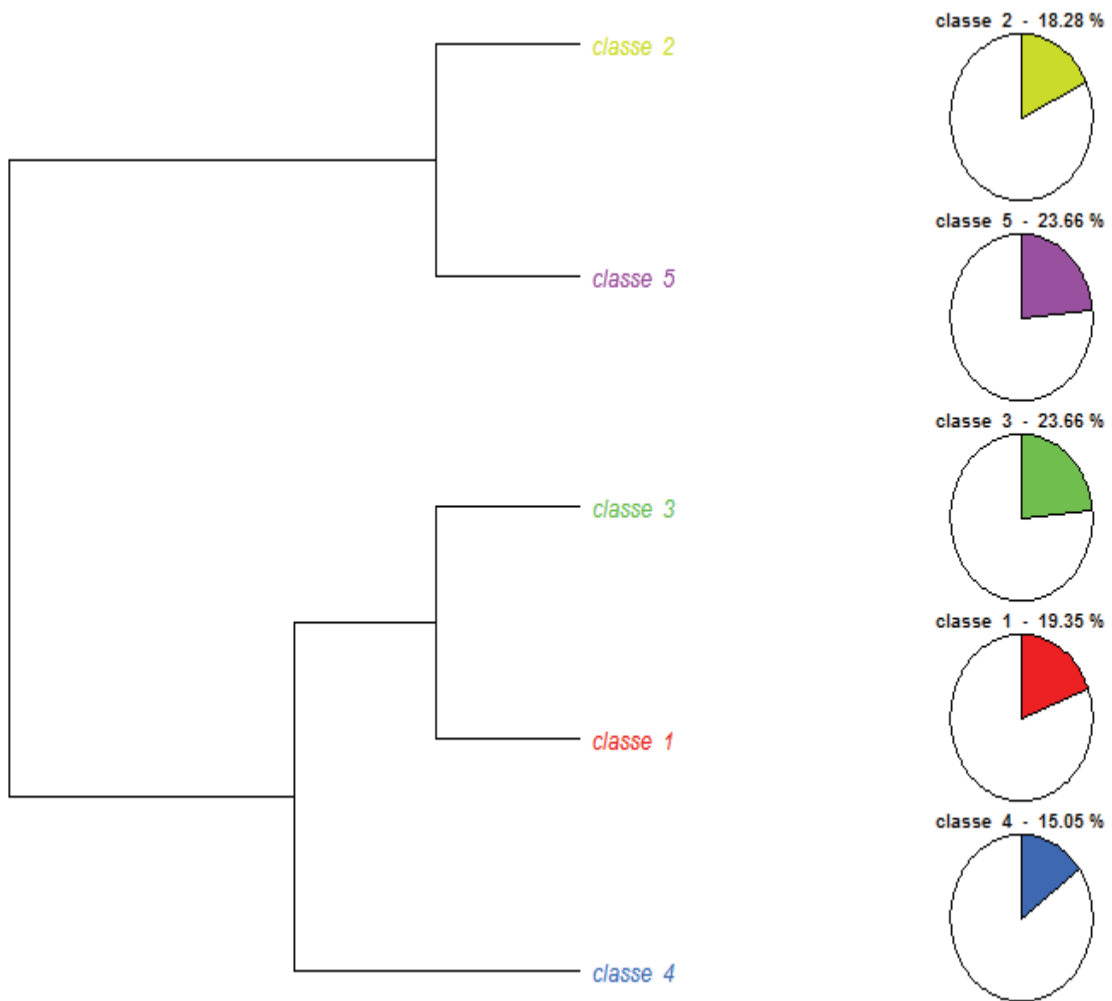
Annexe 116 : Analyse des similitudes établissement A



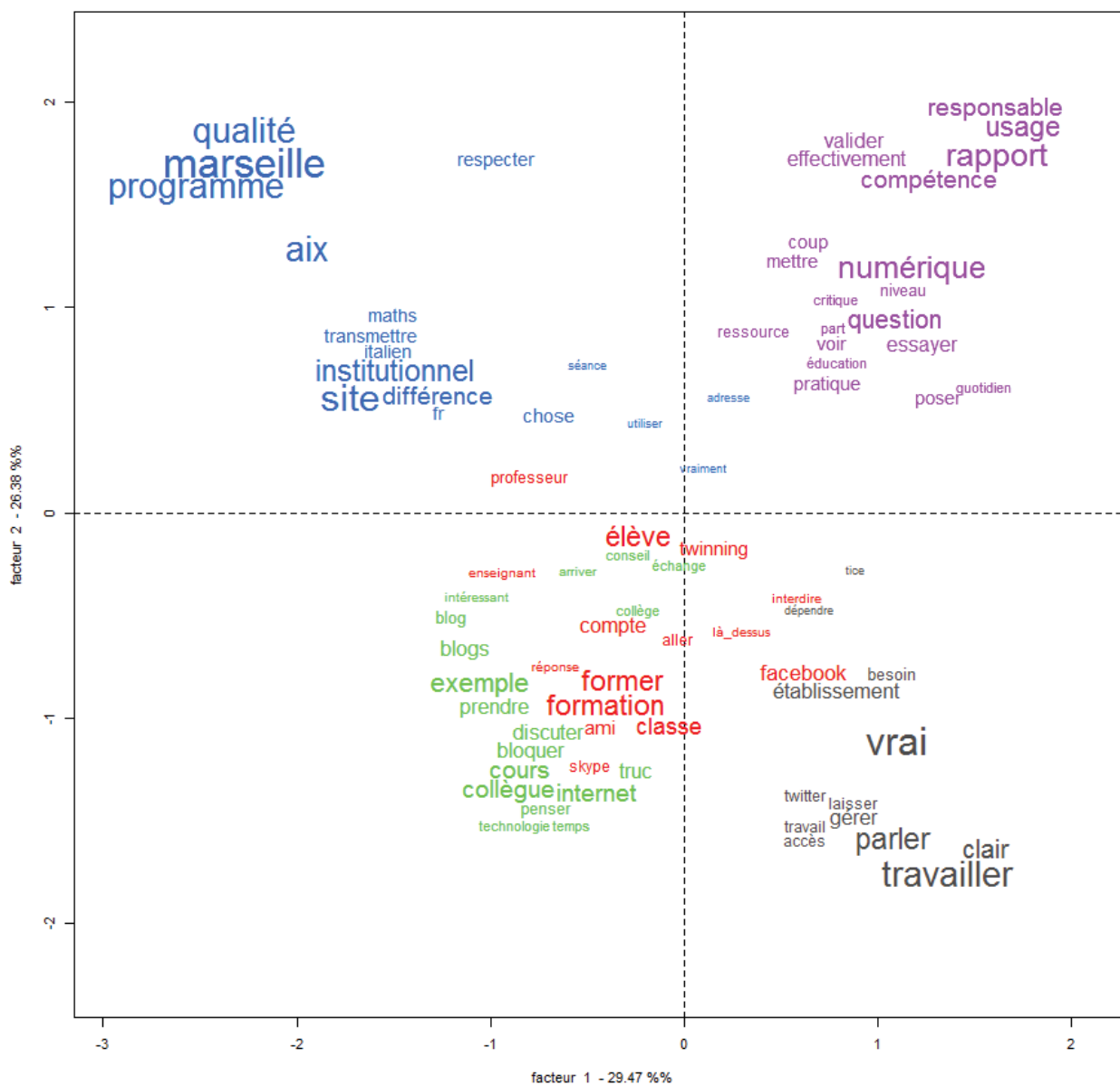
Annexe 118: Graphe de position des classes établissement B



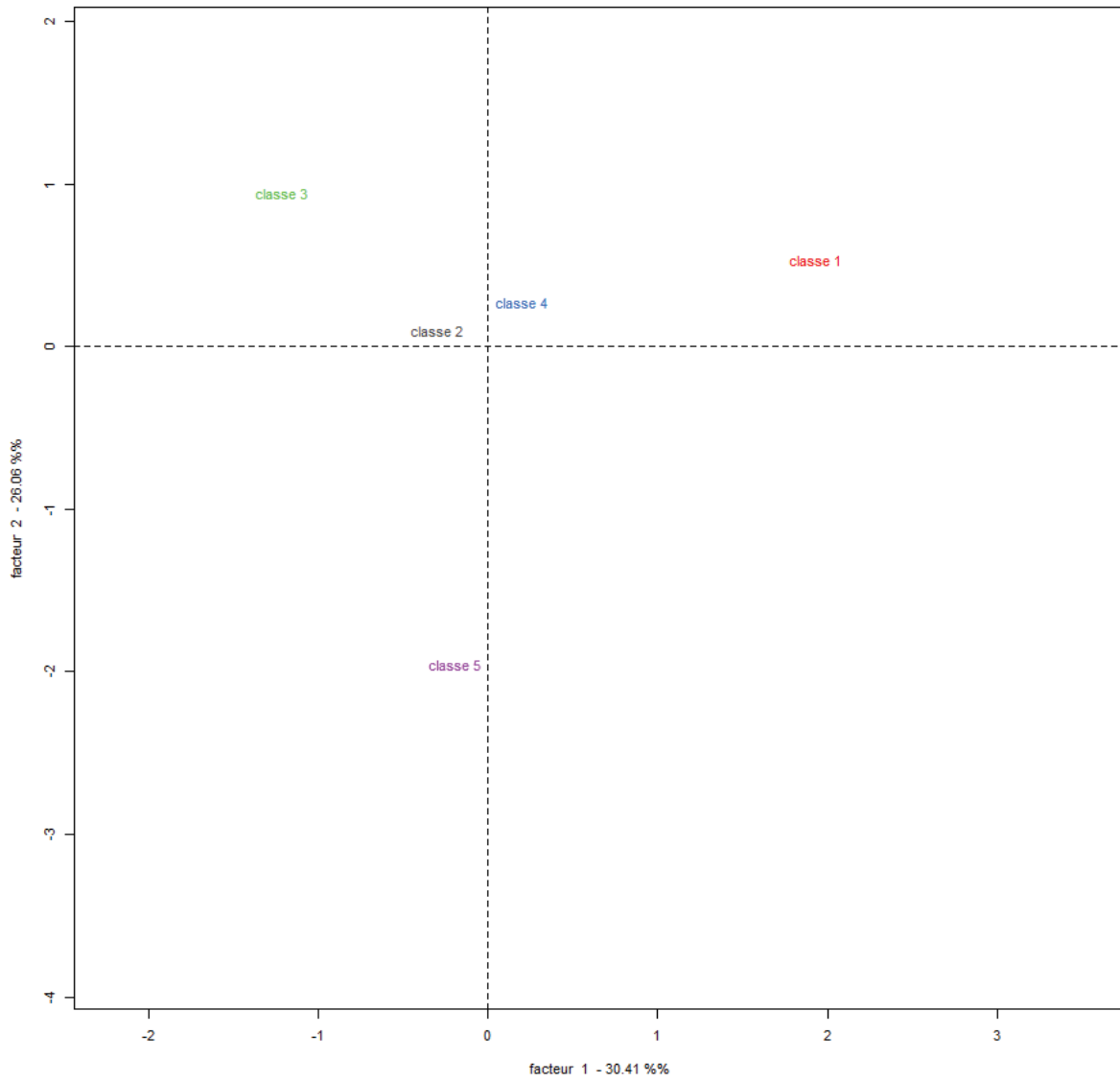
Annexe 119 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etalissement B



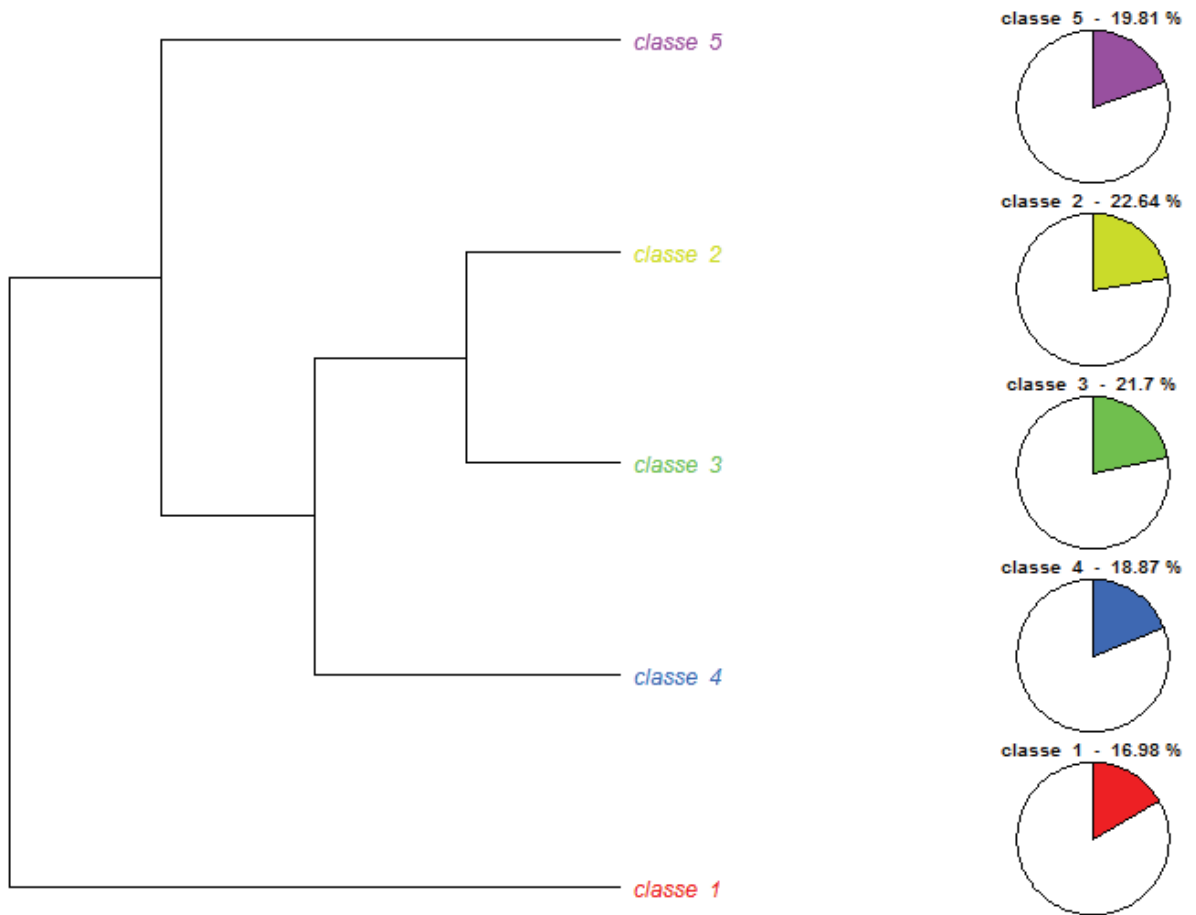
Annexe 120 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement B



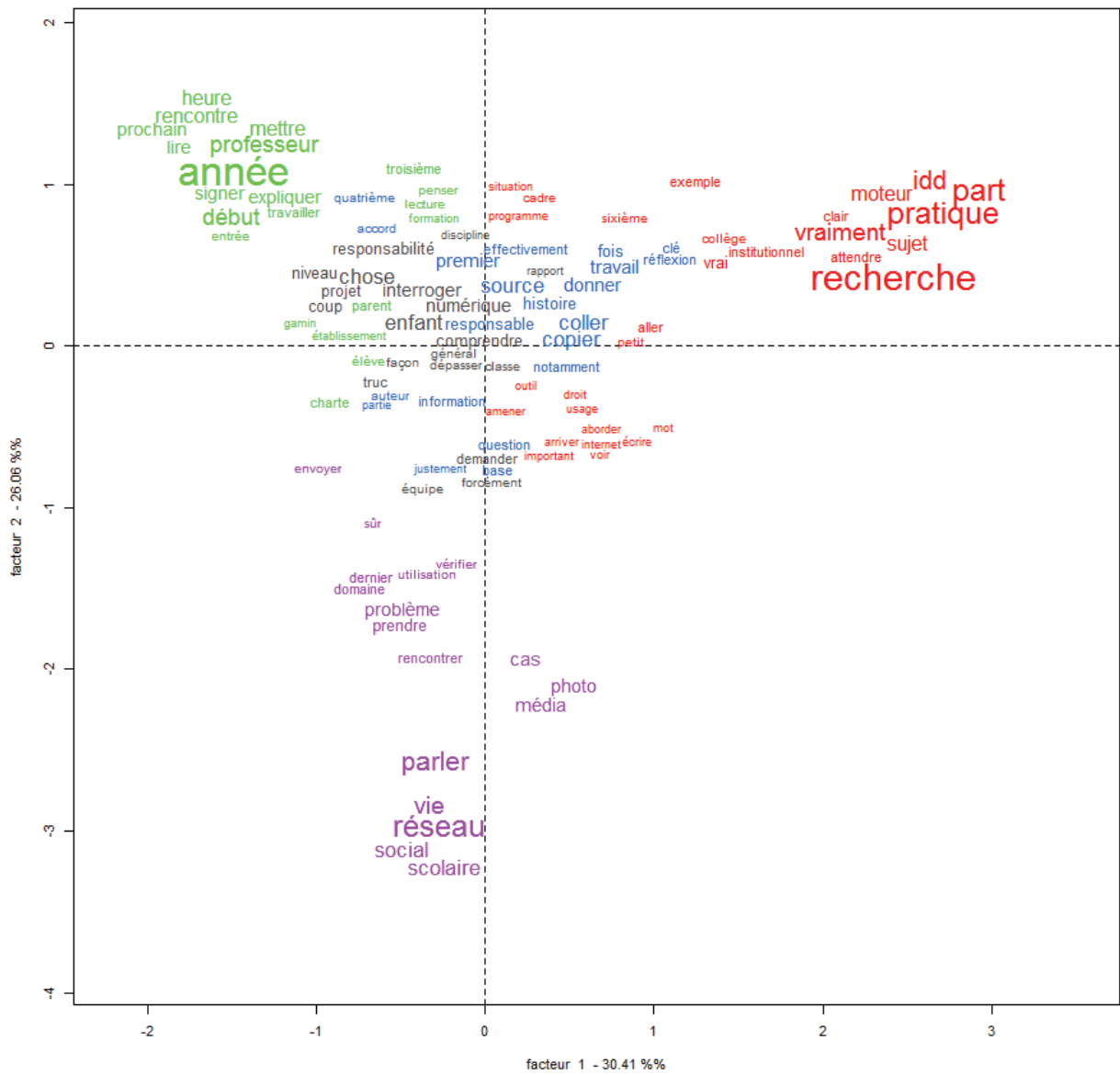
Annexe 123: Graphe de position des classes établissement C



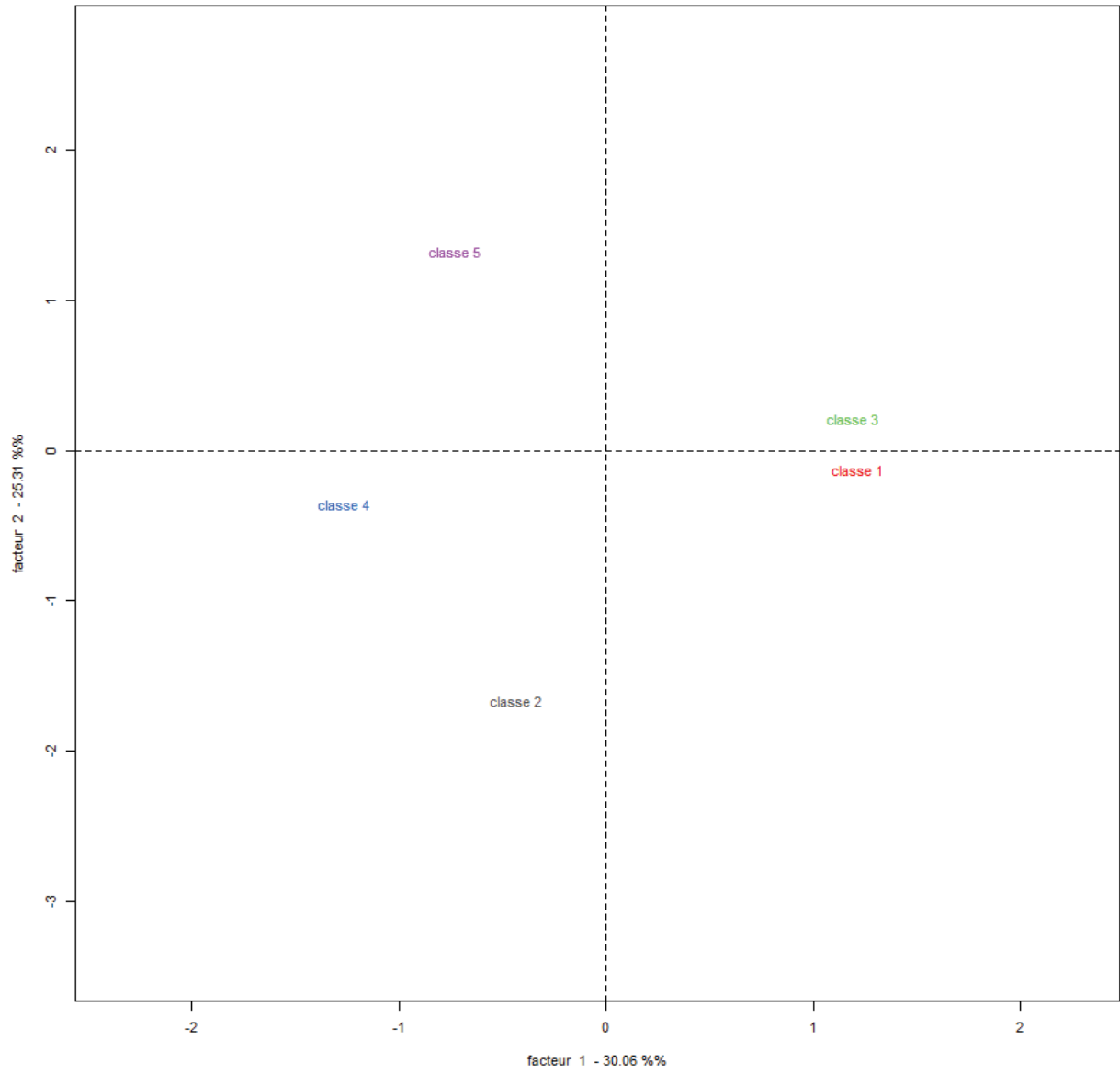
Annexe 124: Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etalissement C



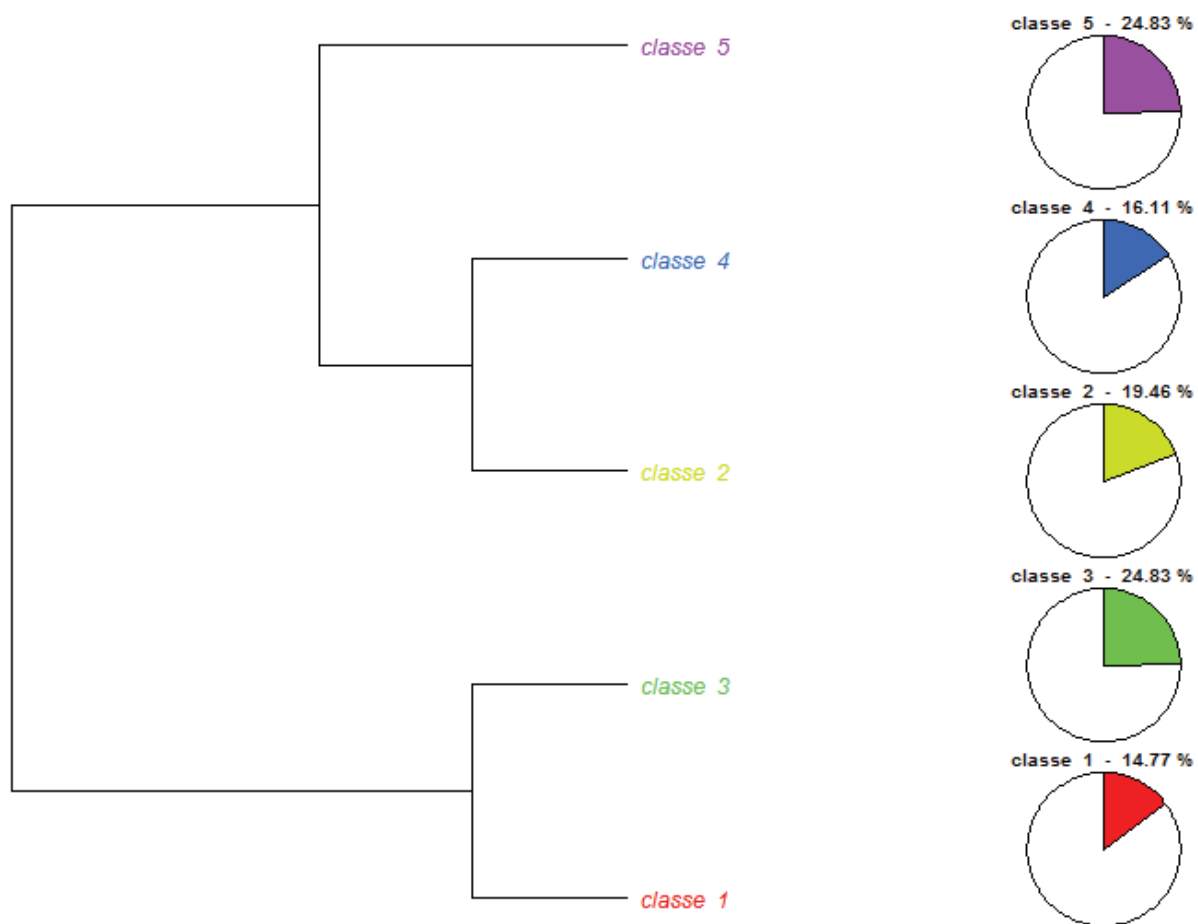
Annexe 125 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement C



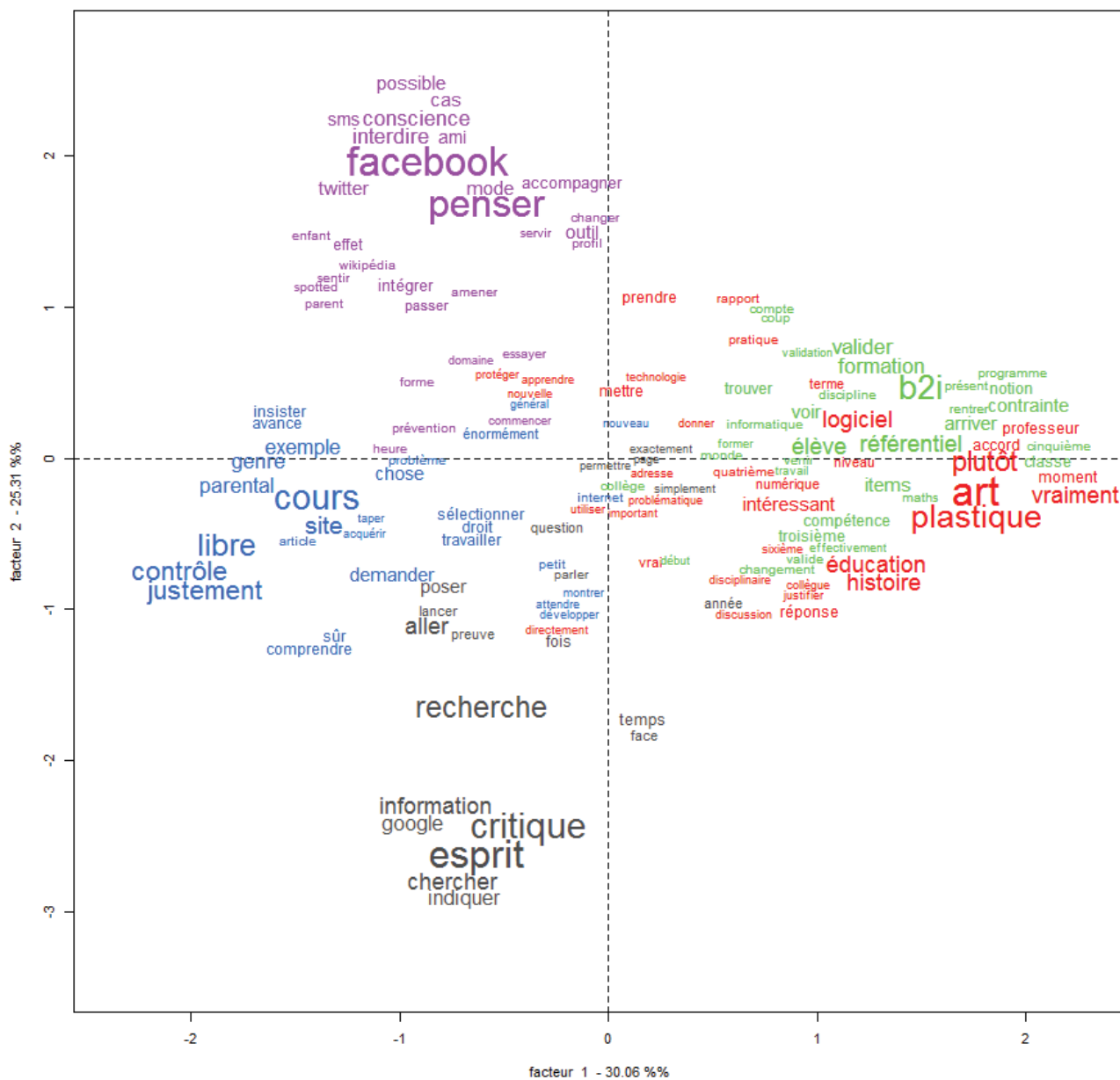
Annexe 128: Graphe de position des classes établissement D



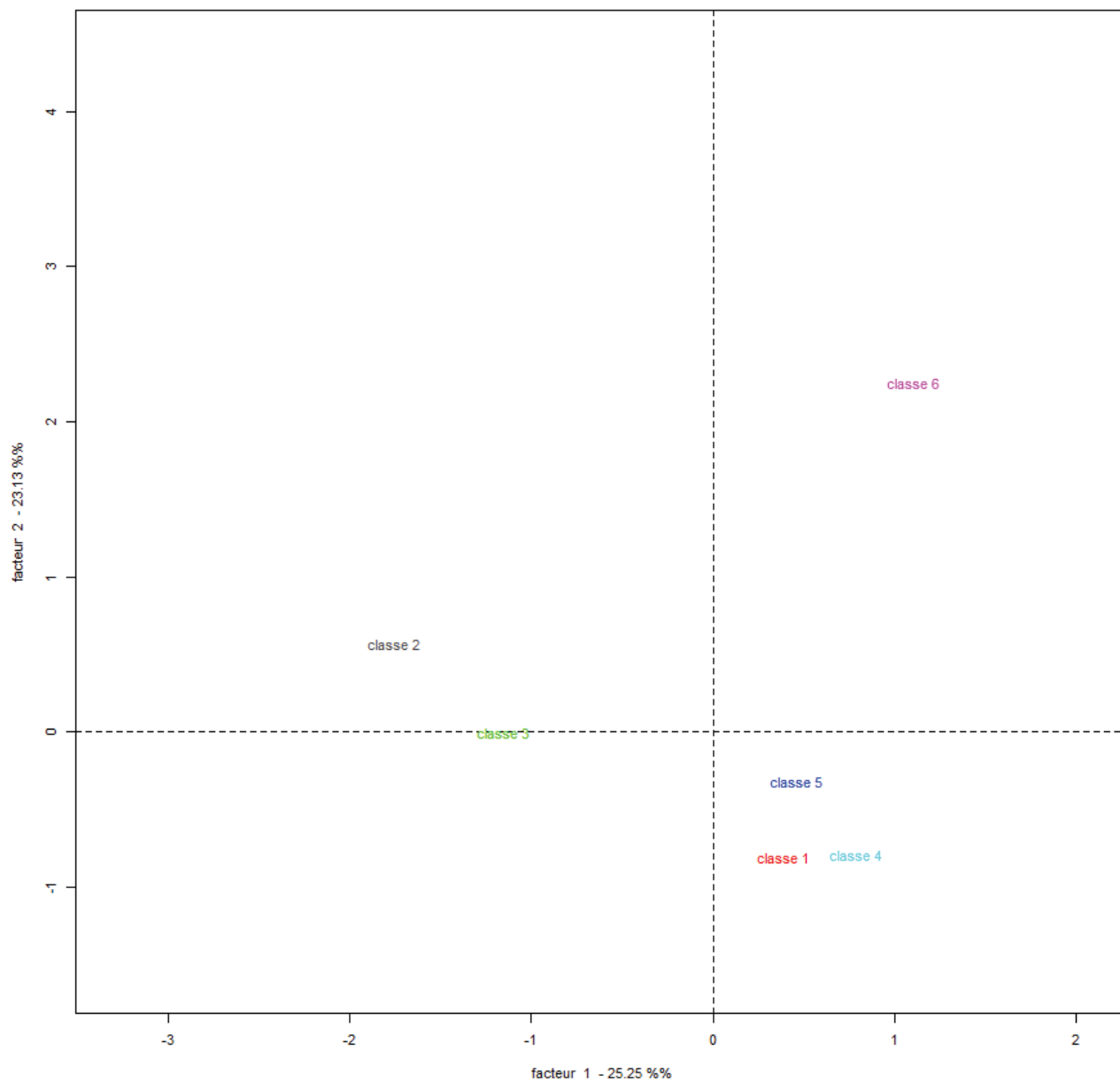
Annexe 129 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etablissement D



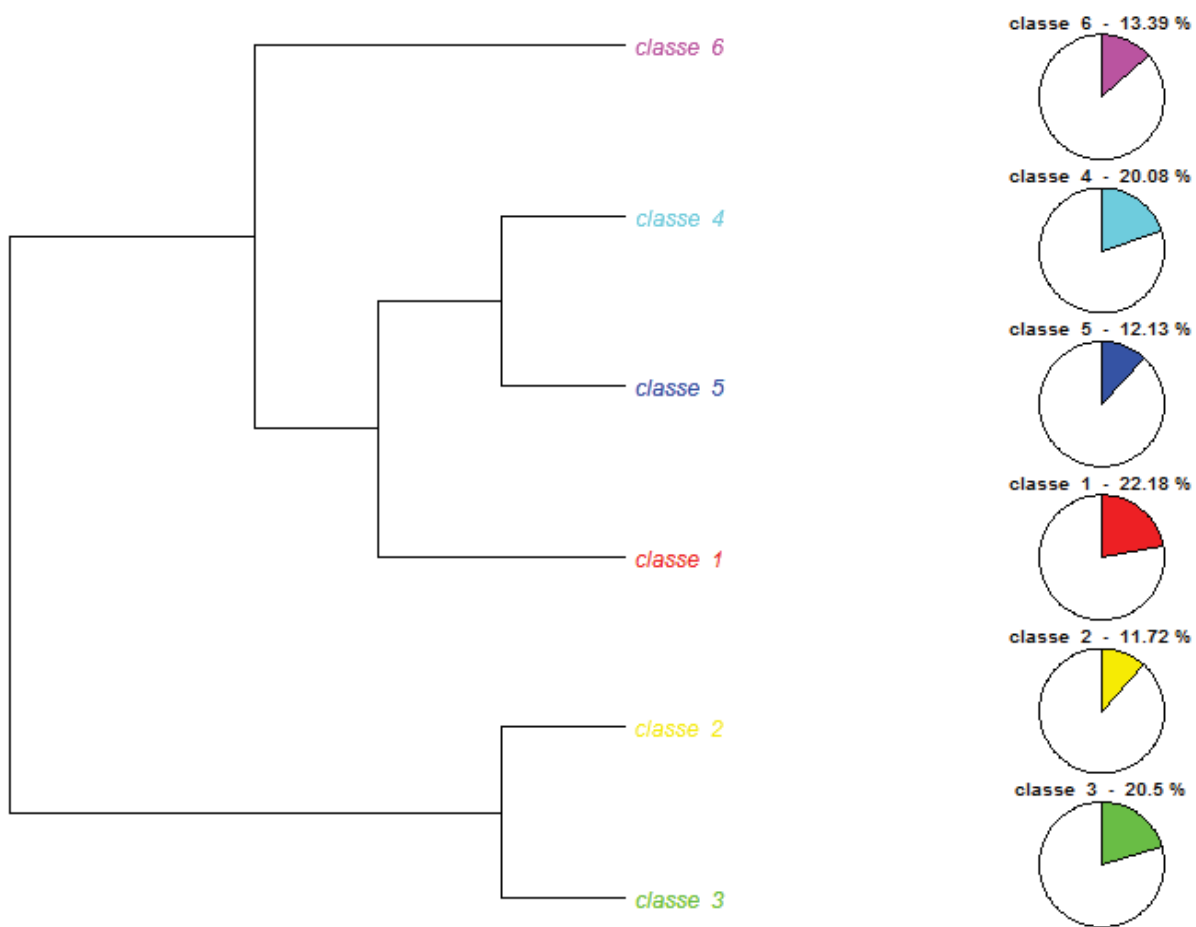
Annexe 130 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement D



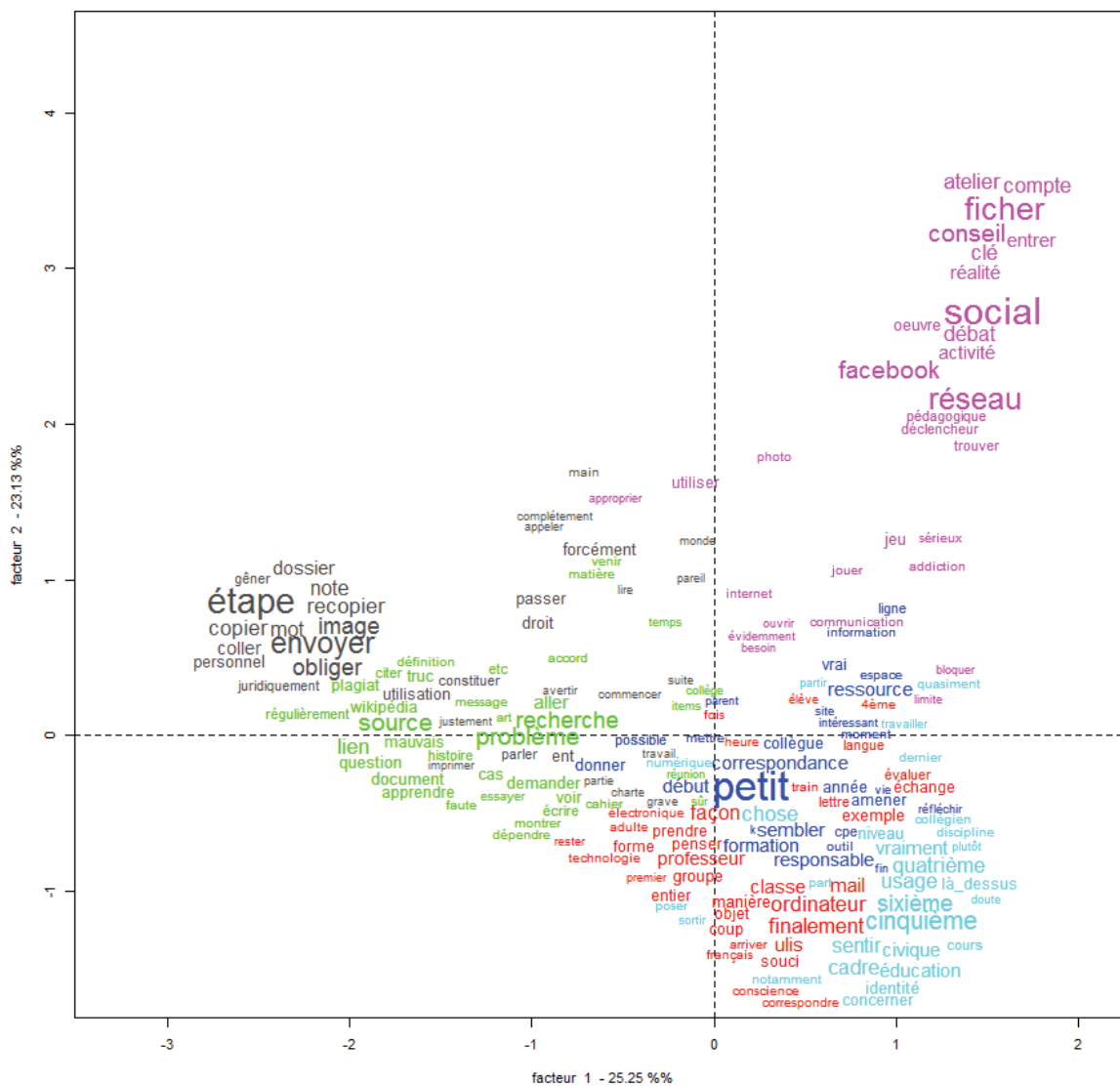
Annexe 133 :: Graphe de position des classes établissement E



Annexe 134 : Dendrogramme de Correspondance Hiérarchique Descendante - Etablissement E



Annexe 135 : Analyse Factorielle de Correspondance (détaillée)- Etablissement E



Annexe 137 : Tableau récapitulatif des séances observées et caractéristiques des établissements

Etablissement	Collège A	Collège B	Collège C	Collège D	Collège E
Localité	Marseille (13ème)	Marseille (13ème)	Marseille (13ème)	Salon de Provence	Manosque
Département	Bouches du Rhône	Bouches du Rhône	Bouches du Rhône	Bouches du Rhône	Alpes-de-Haute-Provence
Typologie établissement	ECLAIR	ECLAIR	Sensible		
Nombre total d'enseignants	45	37	55	71	39
Nombre total d'élèves	460	342	838	971	440
Enseignement adapté				ULIS	SEGPA / ULIS
Installation du Comité TICE	2010	Avant 2008	2005	2007	2008
Date de la séance	13/05/2013	23/05/2013	31/05/2013	13/05/2013	23/05/2013
Nombre de participants	8	8	12	12	12
Direction	1	2	1	1	1
Enseignants	5	4	9	9	10
Documentaliste	1	1	0	1	1
C.P.E	1	0	1	0	0
A.T.I.	0	1	1	1	0
Assistant Pédagogique	1	0	0	0	0
Durée de la séance	0:36:05	0:25:53	0:31:22	0:40:32	0:52:04
Nombre de prises de parole	188	204	141	241	293
<u>Durée moyenne de prise de parole</u>	0:00:12	0:00:08	0:00:13	0:00:10	0:00:11

Annexe 138: Tableau des participants

Clg	Rôle	Désignation	Clg	Rôle	Désignation	Clg	Rôle	Désignation	Clg	Rôle	Désignation	Clg	Rôle	Désignation
A	Animation	A - Anim	B	Animation	B - Anim	C	Animation	C - Anim	D	Animation	D - Anim	E	Animation	E - Anim
A	Direction	A - Dir	B	Direction	B - Dir1	C	Direction	C - Dir	D	Direction	D - Dir	E	Direction	E - Dir
		-	B	Direction	B - Dir2			-			-			-
A	Participant	A - Part1	B	Part1	B - Part1	C	Participant	C - Part1	D	Participant	D - Part1	E	Participant	E - Part1
A	Participant	A - Part1bis	B	Part2	B - Part2	C	Participant	C - Part2	D	Participant	D - Part2	E	Participant	E - Part2
A	Participant	A - Part3	B	Part3	B - Part3	C	Participant	C - Part3	D	Participant	D - Part3	E	Participant	E - Part3
A	Participant	A - Part4	B	Part4	B - Part4	C	Participant	C - Part4	D	Participant	D - Part4	E	Participant	E - Part4
A	Participant	A - Part5	B	Part5	B - Part5	C	Participant	C - Part5	D	Participant	D - Part5	E	Participant	E - Part5
A	Participant	A - Part6	B	Part6	B - Part6	C	Participant	C - Part6	D	Participant	D - Part6	E	Participant	E - Part6
A	Participant	A - Part7				C	Participant	C - Part7	D	Participant	D - Part7	E	Participant	E - Part7
						C	Participant	C - Part8	D	Participant	D - Part8	E	Participant	E - Part8
						C	Participant	C - Part9	D	Participant	D - Part9	E	Participant	E - Part9
						C	Participant	C - Part10	D	Participant	D - Part10	E	Participant	E - Part10
						C	Participant	C - Part11	D	Participant	D - Part11	E	Participant	E - Part11

Annexe 139 : Tableau récapitulatif des séances par participants et par établissement

Collège A					Collège B				
Désignation	Durée (s)	% sur durée	Interventions	% Inter	Désignation	Durée (s)	% sur durée	Interv	% Inter
A - Anim	00:04:37	12,79%	34	18,09%	B - Anim	00:08:17	32,00%	57	27,80%
A - Dir	00:02:05	5,77%	22	11,70%	B - Dir1	00:05:51	22,60%	39	19,02%
A - Part1	00:02:49	7,81%	26	13,83%	B - Dir2	00:00:26	1,67%	6	2,93%
A - Part1bis	00:06:14	17,27%	32	17,02%	B - Part1	00:01:46	6,83%	13	6,34%
A - Part3	00:11:26	31,69%	33	17,55%	B - Part2	00:02:29	9,59%	40	19,51%
A - Part4	00:04:36	12,75%	13	6,91%	B - Part3	00:01:46	6,83%	13	6,34%
A - Part5	00:02:05	5,77%	16	8,51%	B - Part4	00:00:38	2,45%	9	4,39%
A - Part6	00:00:04	0,18%	1	0,53%	B - Part5	00:04:34	17,64%	25	12,20%
A - Part7	00:02:09	5,96%	11	5,85%	B - Part6	00:00:06	0,39%	3	1,46%
Total temps	00:36:05	Total interv	188		Total temps	00:25:53	Total interv	205	

Collège C				
Désignation	Durée (s)	% sur durée	Interv	% Inter
C - Anim	00:05:36	17,85%	29	20,57%
C - Dir	00:05:39	18,01%	14	9,93%
C - Part1	00:05:39	18,01%	20	14,18%
C - Part2	00:01:06	3,51%	17	12,06%
C - Part3	00:01:41	5,37%	14	9,93%
C - Part4	00:04:52	15,52%	11	7,80%
C - Part5	00:01:07	3,56%	11	7,80%
C - Part6	00:03:32	11,26%	7	4,96%
C - Part7	00:00:01	0,05%	1	0,71%
C - Part8	00:00:41	2,18%	3	2,13%
C - Part9	00:00:44	2,34%	2	1,42%
C - Part10	00:00:22	1,17%	1	0,71%
C - Part11	00:00:22	1,17%	11	7,80%
Total temps	00:31:22	Total interv	141	

Collège D					Collège E				
Désignation	Durée (s)	% sur durée	Interv	% Inter	Désignation	Durée (s)	% sur durée	Interv	% Inter
D - Anim	00:06:43	16,57%	54	22,41%	E - Anim	00:00:23	0,80%	4	1,37%
D - Dir	00:03:55	9,66%	27	11,20%	E - Dir	00:17:11	35,87%	88	30,24%
D - Part1	00:09:58	24,59%	51	21,16%	E - Part1	00:09:32	19,90%	30	10,31%
D - Part2	00:03:52	9,54%	18	7,47%	E - Part2	00:04:10	8,70%	29	9,97%
D - Part3	00:02:03	5,06%	14	5,81%	E - Part3	00:02:27	5,11%	13	4,47%
D - Part4	00:01:20	3,29%	9	3,73%	E - Part4	00:02:32	5,29%	16	5,50%
D - Part5	00:02:31	6,21%	16	6,64%	E - Part5	00:01:54	3,97%	15	5,15%
D - Part6	00:01:39	4,07%	11	4,56%	E - Part6	00:03:52	8,07%	30	10,31%
D - Part7	00:03:07	7,69%	19	7,88%	E - Part7	00:02:39	5,53%	16	5,50%
D - Part8	00:02:09	5,30%	8	3,32%	E - Part8	00:00:24	0,84%	5	1,72%
D - Part9	00:00:43	1,77%	3	1,24%	E - Part9	00:02:13	4,63%	12	4,12%
D - Part10	00:00:00	0,00%	0	0,00%	E - Part10	00:03:40	7,65%	25	8,59%
D - Part11	00:02:32	6,25%	11	4,56%	E - Part11	00:01:07	2,33%	10	3,44%
Total temps	00:40:32	Total interv	241		Total temps	00:47:54	Total interv	291	

Annexe 140: Tableau de comparaison de l'activité des binômes Animation- Direction

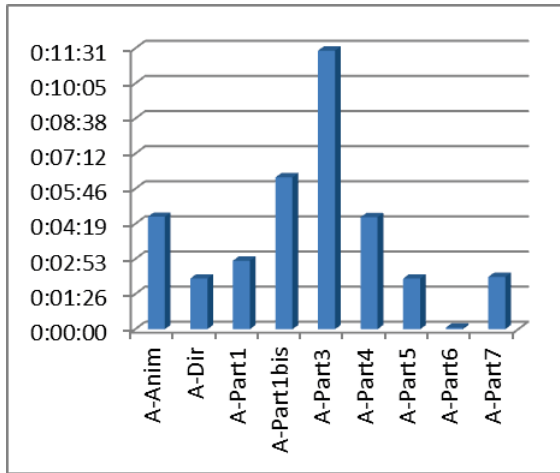
Collège A					Collège B					Collège C				
Désignation	Durée (s)	% durée	Interv.	% interv	Désignation	Durée (s)	% durée	Interv.	% interv	Désignation	Durée (s)	% durée	Interv.	% interv
A - Anim	00:04:37	12,79%	34	18,09%	B - Anim	00:08:17	32,00%	57	27,80%	C-Anim	00:05:36	17,85%	29	20,57%
A - Dir	00:02:05	5,77%	22	11,70%	B - Dir1	00:05:51	22,60%	39	19,02%	C - Dir	00:05:26	4,54%	15	9,93%
					B - Dir2	00:00:26	1,67%	6	2,93%					
	Cumul	18,57%		29,79%		Cumul	54,60%		46,83%		Cumul	22,40%		30,50%

Collège D					Collège E				
Désignation	Durée (s)	% durée	Interv.	% interv	Désignation	Durée (s)	% durée	Interv.	% interv
D - Anim	00:06:43	16,57%	54	22,41%	E - Anim	00:00:23	0,80%	4	1,37%
D - Dir	00:03:55	9,66%	27	11,20%	E - Dir	00:17:11	35,87%	88	30,24%
	Cumul	26,23%		33,61%		Cumul	36,67%		31,62%

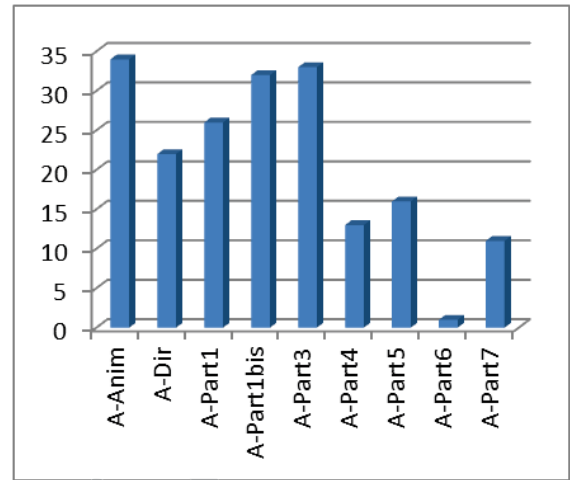
Annexe 141: Tableau comparatif de l'activité des référents numériques

Collège A					Collège B					Collège C				
Désignation	Durée (s)	%	Interv.	%	Désignation	Durée (s)	%	Interv	%	Désignation	Durée (s)	%	Interv	%
A - Part1	00:02:49	7,81%	26	13,83%	B - Part1	00:01:46	6,83%	13	6,47%	C - Part1	00:05:34	17,92%	19	13,57%
A - Part1bis	00:06:14	17,27%	32	17,02%										

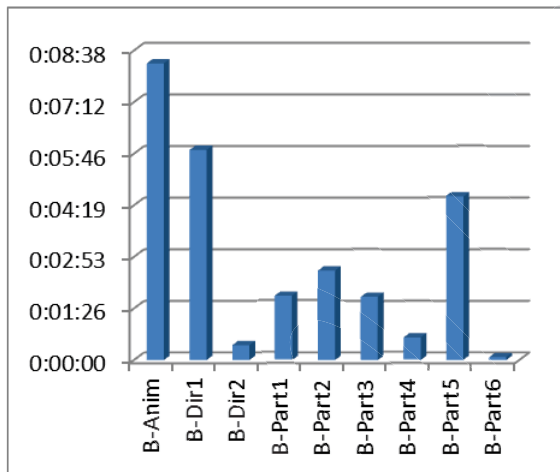
Collège D					Collège E				
Désignation	Durée (s)	%	Interv.	%	Désignation	Durée (s)	%	Interv	%
D - Part1	00:09:58	24,59%	51	21,16%	E - Part1	00:09:32	19,90%	30	10,31%



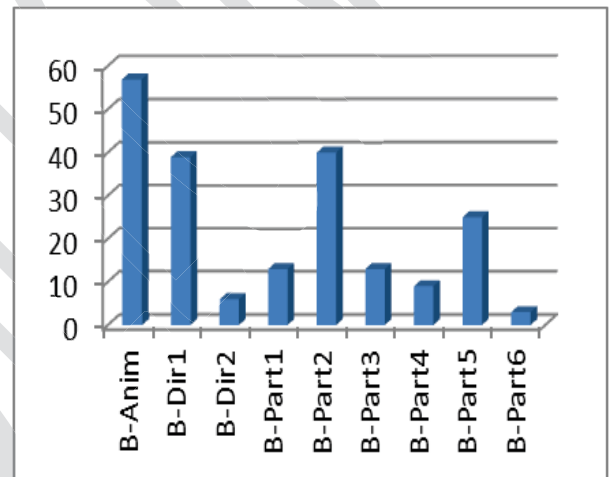
Annexe 142: Suivi des temps de parole Etablissement A



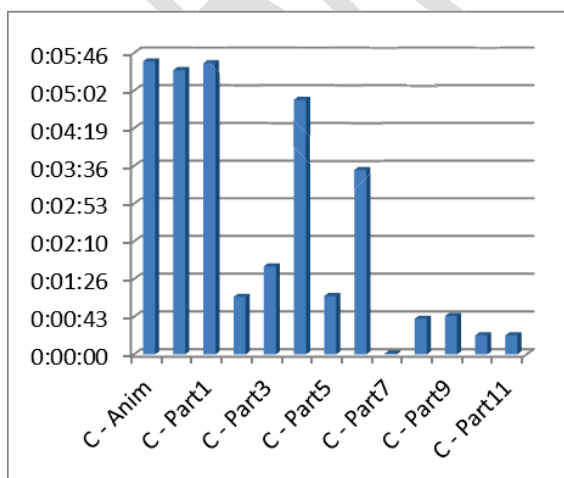
Annexe 143: Suivi des prises de parole Etablissement A



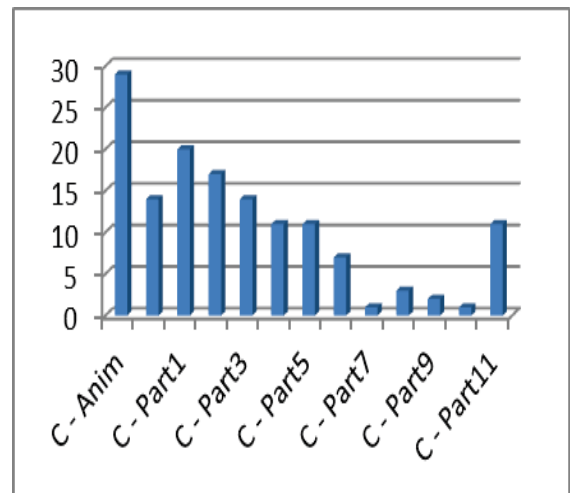
Annexe 144: Suivi des temps de paroles pour l'établissement B



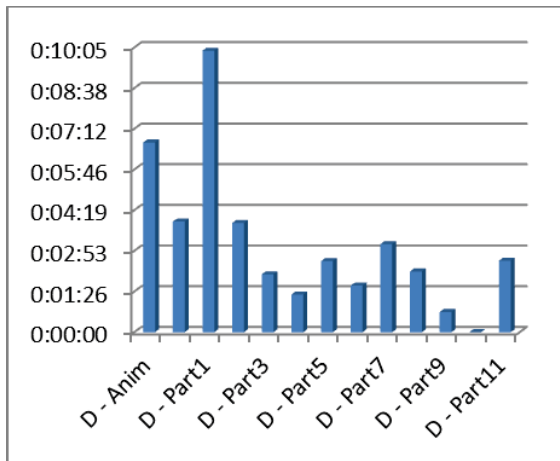
Annexe 145: Suivi des prises de parole pour l'établissement B



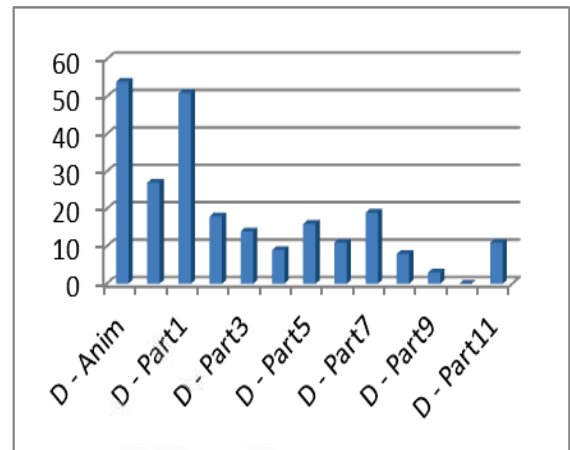
Annexe 146: Suivi des temps de parole pour l'établissement C



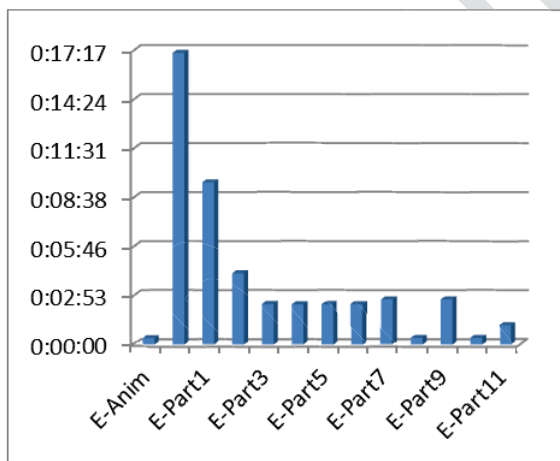
Annexe 147 : Suivi des prises de parole pour l'établissement C



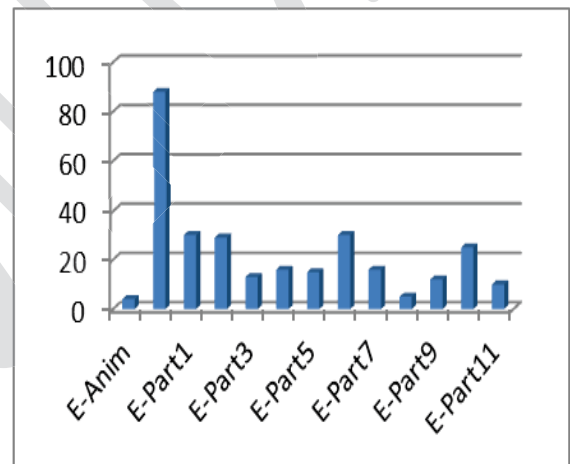
Annexe 148: Suivi des temps de parole pour l'établissement D



Annexe 149: Suivi des prises de parole pour l'établissement D

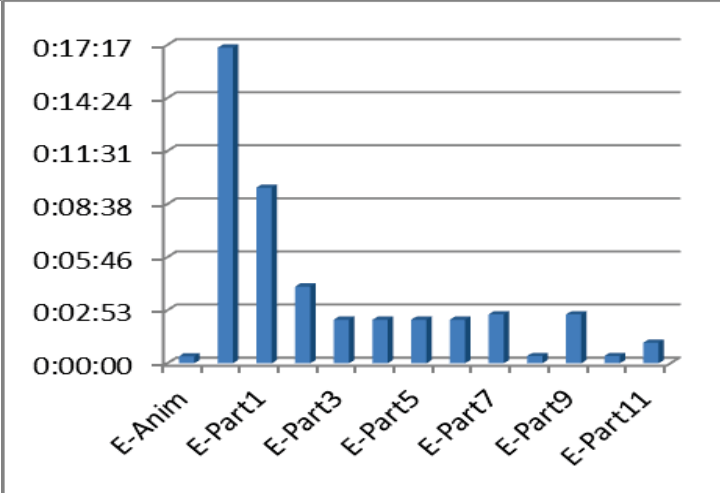
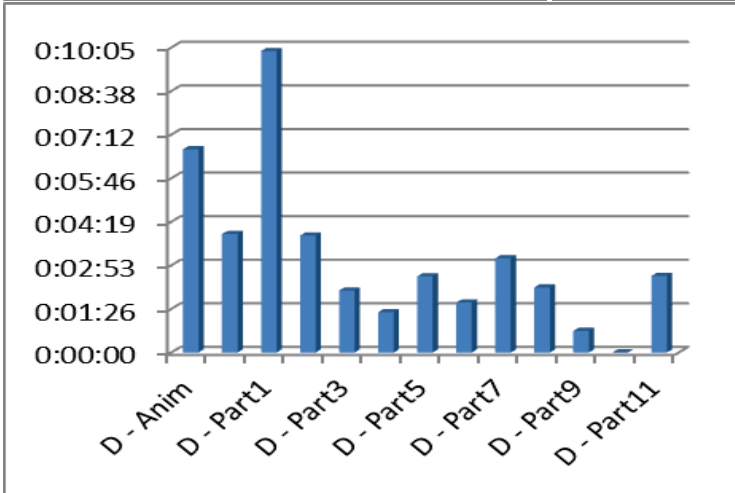
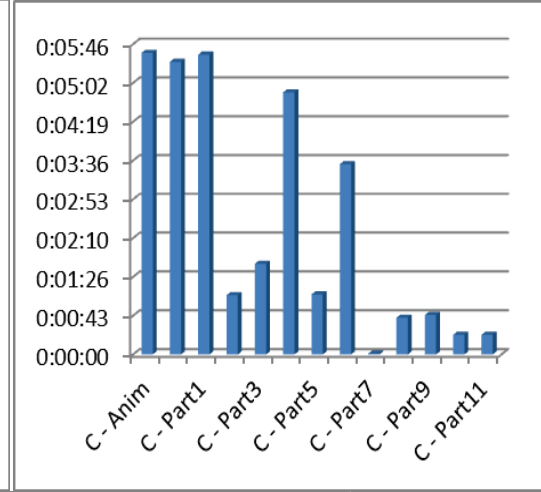
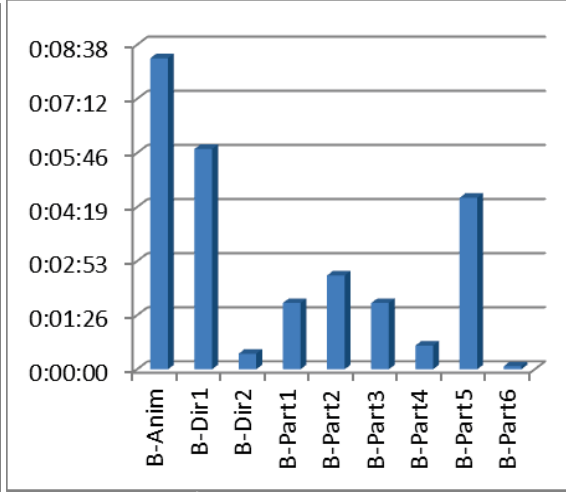
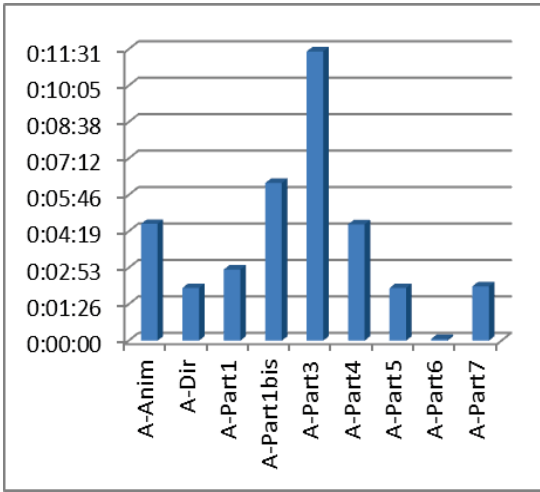


Annexe 150: Suivi des temps de parole pour l'établissement E

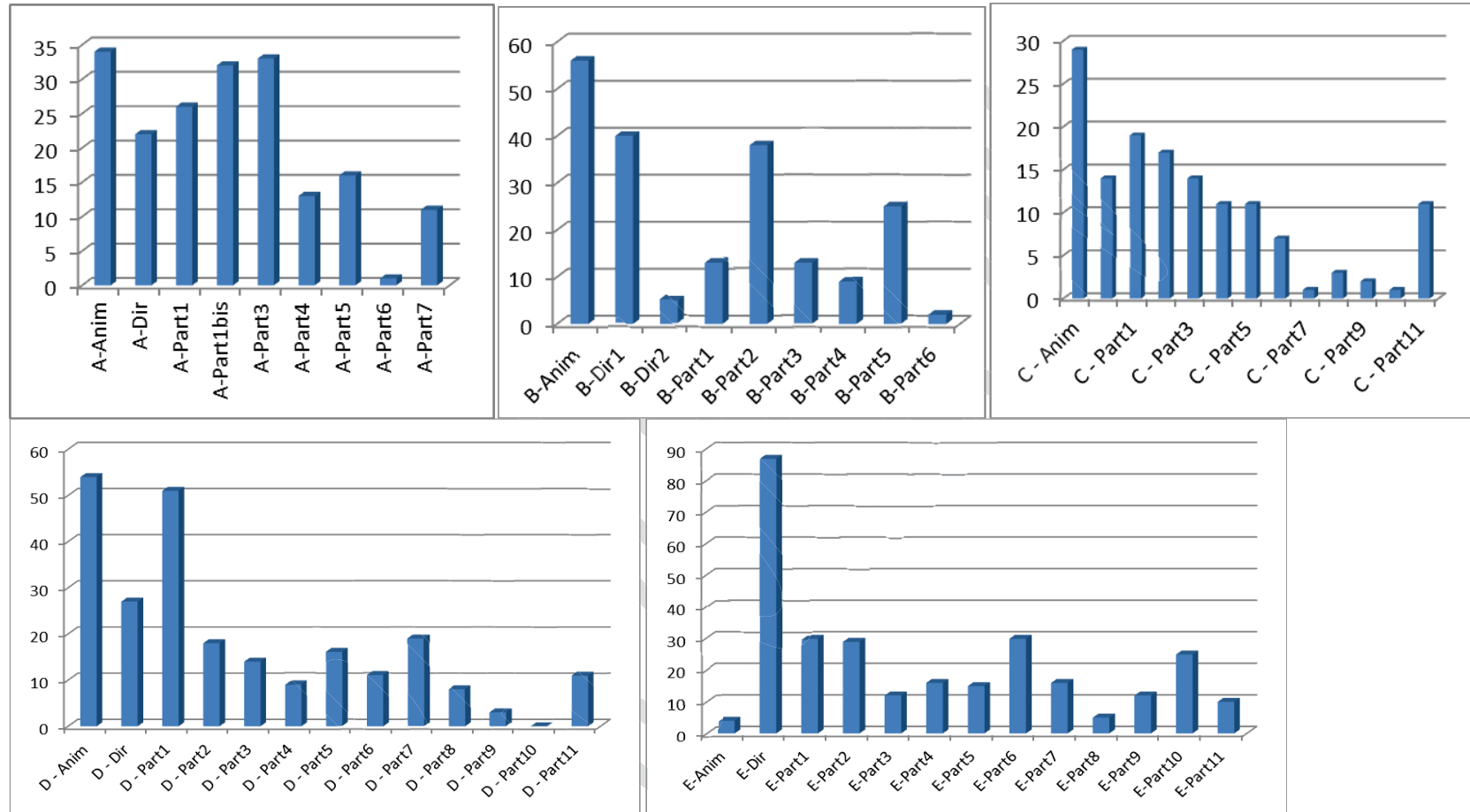


Annexe 151 : Suivi des prises de parole pour l'établissement E

Annee 152: Répartition des temps de parole par établissement



Annee 153: Répartition des nombres d'intervention par établissement



Annexe 154: Récapitulatif des données textuelles

Statistiques textuelles Globale	<i>Etablissement A</i>	<i>Etablissement B</i>	<i>Etablissement C</i>	<i>Etablissement D</i>	<i>Etablissement E</i>
nombre d'uci :	1	1	1	1	1
nombre d'occurrences :	6981	4877	5412	7600	9543
nombre de formes :	939	742	798	991	1087
moyenne d'occurrences par forme :	7.43	6.57	6.78	7.67	8.78
nombre d'hapax : (% des occurrences - % des formes)	450 (6.45% des occurrences - 47.92% des formes)	375 (7.69% des occurrences - 50.54% des formes)	373 (6.89% des occurrences - 46.74% des formes)	460 (6.05% des occurrences - 46.42% des formes)	506 (5.30% des occurrences - 46.55% des formes)
moyenne d'occurrences par uci :	6981	4877	5412	7600	9543
Classe 1 (%)	24.84 %	19.35 %	16.98 %	14.77 %	22.18 %
Classe 2 (%)	12.42 %	18.28 %	22.64 %	19.46 %	11.72 %
Classe 3 (%)	16.99 %	23.66 %	21.7 %	24.83 %	20.5 %
Classe 4 (%)	18.95 %	15.05 %	18.87 %	16.11 %	20.08 %
Classe 5 (%)	26.8 %	23.66 %	19.81 %	24.83 %	12.13 %
Classe 6 (%)					13.39 %