HAL
open science

Les animateurs TICE du premier degré, quelle professionnalité ?

François Villemonteix

To cite this version:

François Villemonteix. Les animateurs TICE du premier degré, quelle professionnalité ?. Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Sciences de l'Education (AREF 2007), Sep 2007, Strasbourg, France. hal-01699984

HAL Id: hal-01699984

https://hal.science/hal-01699984v1

Submitted on 3 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les animateurs TICE du premier degré, quelle professionnalité ?

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

François VILLEMONTEIX

Doctorant
Laboratoire EDA (Education et apprentissages)
Université Paris 5 – La Sorbonne
françois.villemonteix@education.gouv.Fr

RÉSUMÉ. *Dans le but de favoriser le développement d'usages instrumentés dans les classes de l'école primaire française, l'institution éducative a depuis les années 80 attribué un rôle spécifique à des enseignants spécialistes, perçus comme des bricoleurs et des innovateurs. Depuis la fin des années 90, tout en contribuant au développement des pratiques, dans un contexte où l'injonction concernant les TICE se densifie, ces acteurs ont progressivement investi une position d'auxiliaire de prescription. S'agit-il d'un projet professionnel, peut-on parler d'un changement de leur identité professionnelle ? Cet article, issu d'un travail doctoral portant sur la communauté de pratique des ATICE, interroge les facteurs de changements identitaires, il s'appuie pour cela sur ce que les acteurs en disent.*

MOTS-CLÉS : *Identité professionnelle, professionnalisation, TICE, école primaire, acteur, prescriptions institutionnelles*

Introduction

Ce texte s'intéresse au processus de professionnalisation des ATICE[1]. Ces enseignants du premier degré, instituteurs ou professeurs des écoles sont chargés d'intervenir en dehors de leur classe dans le domaine de la formation ou de l'assistance aux enseignants dans la diffusion des usages des TICE.

Cette professionnalité spécifique s'appuie sur une fonction originale attribuée par l'institution depuis le milieu des années 80 à des enseignants du premier degré dans le panel des fonctions existantes. Un ensemble de tâches participant *in fine* à la diffusion des usages des technologies à l'école sont attribuées localement aux acteurs concernés, sous la forme d'une mission départementale. Les contrastes observés d'un département à l'autre concernent essentiellement les régimes administratifs auxquels la fonction est soumise et les formes décrites de l'activité par les acteurs eux-mêmes.

La plupart de ces acteurs sont réunis sur une liste de diffusion, la liste des ATICE, cadre d'actes de langages (Audran, 2001) centrés essentiellement sur les questions techniques, constituant en tout cas le reflet d'un champ de pratique et de ses évolutions[2].

S'y reflète également l'inquiétude des acteurs. En effet, ils aspirent à trouver une place pérenne dans un ensemble de fonctions standardisées et légitimées par l'éducation nationale, dépassant une certaine labilité de leur fonction décrite dans les propos. Un projet professionnel semble apparaître ici, trouvant en dehors de la liste et notamment dans des cadres associatifs, des voies de constitution. Selon les analyses que nous avons développées notamment sur la liste de diffusion des ATICE, l'objet en est la reconnaissance d'une identité professionnelle spécifique à travers une reconnaissance statutaire[3].

---

[1] ATICE : animateurs pour les technologies de l'information et la communication en éducation. Il existe de nombreuses dénominations différentes pour la même fonction, variant d'un département à l'autre (FIP, FTICE, IAI, PRTICE…). Cet acronyme est celui de la liste de diffusion à laquelle la plupart de ces acteurs sont abonnés.

[2] Villemonteix, F (2007). La formation continue aux TICE dans le premier degré, processus de professionnalisation des acteurs. Le cas des ATICE. Thèse de doctorat (en cours)

[3] Villemonteix, F (2005). La scolarisation de l'informatique à l'école primaire : Etude de l'évolution identitaire de prescripteurs intermédiaires : les FTICE - Colloque du SIF. *Les institutions éducatives face au numérique* - 2005

Depuis la fin des années 90, les évolutions de la prescription institutionnelle en direction notamment des certifications (B2I[4], C2i[5]), et de la diffusion d'un spectre large de ressources (Baron et Harrari, 2006) nous amène à interroger aujourd'hui quelle a été l'évolution de cette professionnalité. Que sont devenus les « bricoleurs » (au sens de Lévi Strauss) technico-pédagogique des années 80 ?

Comment les acteurs parlent-ils maintenant de leur fonction dans un contexte marqué par l'intensification des pratiques sociales des technologies numériques et par un volontarisme institutionnel qu'illustre le foisonnement de dispositifs visant autant à scolariser les usages des technologies qu'à la socialiser ? Comment les évolutions de leur identité professionnelle, caractérisée par le passage d'une position de *bricoleur technocentré* à celle *d'auxiliaire de prescription* est-elle perçue par les acteurs et en quoi ces changements de professionnalité leur semblent-ils nécessaires ?

Un ensemble de données, issues d'un questionnaire envoyé début 2006 aux ATICE, couplé à une série d'analyses thématiques de fils de discussion qui se sont tenus sur la liste des ATICE entre 2000 et 2005 nous servirons d'appui pour traiter de ces questions.

Un conflit identitaire

En sciences sociales, le concept d'identité s'appuie sur un découpage entre identité individuelle et identité sociale. La première approche relève plutôt de la psychologie et de la psychanalyse et propose de révéler les aspects les plus profonds de la construction identitaire. Elle n'intègre pas les éventuelles évolutions et les dimensions sociales dans lesquelles elles s'inscrivent, aussi nous ne nous attarderons pas sur cette dimension. La seconde s'intéresse aux facteurs sociaux de changement mais se préoccupe peu des mécanismes psychologiques individuels. L'identité sociale est à la fois la différence, mais aussi l'appartenance commune, elle est le résultat d'un double compromis, entre l'identité *pour autrui* et l'identité *pour soi* (Dubar, 2001). Le premier compromis « synchronique et relationnel » se situe entre les identités proposées dans les situations de travail et les identités telles qu'elles sont assumées par les ATICE. Le deuxième, « diachronique et biographique » se situe entre l'identité personnelle, héritée, biographique et l'identité visée.

Ainsi, il peut y avoir conflit entre *identité pour soi* et *identité pour autrui*, entre les individus porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et les institutions amenées à offrir des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissance. La question de l'identité *sociale* s'appuie alors sur la reconnaissance (ou non) des savoirs,

[4] B2I : Brevet informatique et Internet
[5] C2I : Certificat informatique et internet

des compétences et des images de soi, que Dubar qualifie de *noyaux durs* des identités par les institutions.

Qu'est-ce qui se dit du travail par les ATICE, quel rapport entretiennent-ils avec l'objet qu'ils véhiculent et qui participe à leur construction identitaire ?

Quelle construction identitaire ?

Nous avons interrogé les ATICE début 2006 au moyen d'un questionnaire en ligne, en respectant un critère de représentativité géographique et un critère commun propre à l'activité professionnelle.

- En premier lieu, les prélèvements ont porté sur la plupart des départements français (82) répartis dans 27 académies (sur 30). C'est au niveau de l'inspection académique qu'est administrée la fonction de ces personnels chargé des TICE, le département constituant du coup notre unité de compte. Elle en définit les attributions et donc les marges de manœuvre, indépendamment des départements voisins d'une même académie. Pour chaque département interrogé, nous avons effectué un recensement le plus complet possible de la population des ATICE.
- En second lieu, les données proviennent d'une population *homogène*, du point de vue de la fonction exercée. La cible est constituée d'ATICE intervenant dans le domaine de la formation qu'elle soit institutionnelle ou plus informelle, c'est-à-dire dans les écoles, auprès des enseignants dans leur contexte de classe.

799 personnes ont été contactées dans 82 départements sur une population estimée à près de 1000 ATICE en France. 336 ATICE (42%) de 81 départements ont répondu dont 91% d'hommes. Nous restons très prudents par rapport à la population d'ATICE répondants, qui peuvent avoir été incités à répondre plus par leur motivation à voir leur condition statutaire s'améliorer que pour une raison plus neutre. Néanmoins, les réponses fournies sur les contextes locaux donnent des indications de premier plan sur une activité professionnelle qui se réunit autour d'un grand nombre d'enjeux communs.

D'une façon générale, les ATICE entretiennent un rapport très *contextualisé* à l'informatique pédagogique. Cette connaissance des contextes d'usages nourrie de compétences techniques souvent expertes, de leur complexité et de leur grande variété constitue un élément central de leur spécificité professionnelle.

La place de l'informatique et plus largement de la technique dans la caractéristique identitaire.

A plus de 60%, les ATICE déclarent ne pas avoir été concernés par une formation initiale en *informatique* en tant que discipline. L'informatique en tant que telle ne semble pas être convoquée dans les critères de recrutement qui les ont concernés. Qui dans le premier degré est légitime pour juger des compétences et de connaissances du domaine de l'informatique au sens de sa définition universitaire ? L'ordinateur et ses logiciels constituent un ensemble de moyens destinés à répondre à une tâche intégrée dans une programmation mise en oeuvre par l'enseignant, ce qui confirme le fait que l'informatique est placée au second plan derrière les outils qu'elle fournit (Baron, Bruillard, 1996). La connaissance *non utilitaire* de l'ordinateur ne constitue pas un critère de recrutement des personnels chargés de former leurs pairs à *l'informatique pédagogique*. L'informatique n'étant pas une discipline scolaire, ce ne sont pas les connaissances dans cette discipline qui fondent la légitimité des pratiques (Bruillard, 2005).

La teneur de la plupart des échanges de la liste de diffusion des ATICE démontre un degré important de maîtrise des compétences techniques et informatiques. Ces compétences sont fortement contextualisées. Pour autant, lorsque les acteurs évoquent *« les activités prépondérantes de (leur) mission »* dans le questionnaire, celles qui relèvent de la technique marquent le pas sur les autres, centrées davantage sur la formation et sur l'aide pédagogique. Il existe un rapport ambivalent à la technique. La technique est jugée trop envahissante et peu valorisante. Elle n'est pas perçue comme un facteur de reconnaissance sociale et renvoie souvent une image de simple technicien. Pourtant elle est fortement investie, comme si cet investissement garantissait les ATICE d'une dépossession de leurs attributions par d'autres catégories de personnels de l'éducation, tels les conseillers pédagogiques par exemple, dont la légitimité pédagogique n'est pas à démontrer.

Une fonction de formateur et d'accompagnateur de pratiques de terrain, où le rôle de la technique est prédominant

Lorsque les ATICE évoquent leur activité de formation, ils font non seulement référence à la formation continue, mais aussi à la formation sur le terrain, en atelier ou dans le cadre d'animations, dans les écoles ou dans d'autres lieux institutionnels. Ce pan de leur activité couvre également la constitution de ressources de formation pour laquelle la maîtrise des aspects techniques de l'informatique et de l'informatique elle-même est essentielle.

Les réponses du questionnaire relatives à l'aide pédagogique qu'ils fournissent aux enseignants sont caractérisées par le lieu où cette aide se conduit ou par le motif qui l'anime : la classe, l'école ou un projet de classe à soutenir. Le critère de catégorisation est ici le contexte de l'activité relié au *réel* de la classe ou de l'école, critère

caractéristique de l'accompagnement pédagogique tel qu'il semble être perçu dans le premier degré. On trouve dans les réponses les formulations du type : « suivi de projet en classe », « intervention auprès d'élèves avec leur enseignant » « aide au quotidien ». Les mots « soutien » (faisant référence au risque du découragement et de l'abandon) ou « aide », « suivi » ou «accompagnement » sont très fréquents dans les réponses.

Pour les acteurs, cette position « d'accompagnateur de pratiques », quasi *précéptorale* parfois, est marquée par une triple expertise : la prise en compte des enjeux disciplinaires liés à l'usage des TICE, les savoirs opératoires des élèves et aussi les compétences des enseignants liées à l'organisation pédagogique de leur activité. Mais cette expertise est enrobée d'une expertise technique. L'activité de l'ATICE l'amène à *faire de l'informatique* au sens de la discipline, à agir en technicien, en intervenant sur le hardware, développer des applicatifs permettant un *atypisme* du fonctionnement de certains logiciels du commerce, adapté au contexte d'une ou d'un ensemble d'écoles.

Un investissement important dans le champ institutionnel. Une identité proposée (ou prise) dans un cadre prescriptif fort.

L'importance accordée à la fonction d'ATICE par les autorités administratives déconcentrées varie considérablement d'un département à l'autre et parfois au sein d'un même département. Cette importance est souvent reliée au temps accordé à l'exercice de la fonction. Il y a une répartition nationale de la population des ATICE à peu près égale, entre d'un côté ceux qui exercent à temps complet (51%) et de l'autre, ceux qui exercent à temps partiel (49%).

Le principe de la lettre de mission délivrée par l'inspecteur d'académie[6], listant les axes de l'activité de l'ATICE, est adopté dans 65% des départements interrogés. Ce principe semble être lié à une augmentation du volume *d'objets institutionnels* dont ces acteurs se doivent d'être les porteurs (TBI, Base 1er degré, PrimTICE), ce qui les inscrit davantage aujourd'hui du côté de la prescription, sans pour autant garantir une pérennité de la fonction.

Les ATICE œuvrant à temps complet sont davantage investis dans les groupes de travail institutionnel locaux, académiques ou nationaux, relatifs au développement des TICE que les ATICE exerçant à temps partiel. Le développement du B2I, la mise en place du TBI[7], pour citer deux dispositifs parmi d'autres, constituent des cadres mobilisant une expertise reconnue par l'institution. *"...La place du groupe est reconnue*

---

[6] IA-DSDEN : Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale

[7] TBI (ou TNI) : tableau blanc (numérique) interactif

sur le département et on fait appel à nous de plus en plus souvent sur des actions départementales." (ATICE, 92). Mais cette participation ne favorise-t-elle pas davantage la visibilité des individus que de la fonction qu'ils occupent ?

Les ATICE à plein temps sont également plus « certifiés ». Le CAFIPEMF[8], certification permettant d'occuper un poste de maître formateur ou de conseiller pédagogique est parfois requise pour occuper la fonction. Mais cette certification ne permet pas pour autant de légitimer les pratiques de leurs collègues en classe, les inspecteurs de l'éducation nationale, même n'ayant aucune connaissance de l'informatique, ont une légitimité de fait face à eux. (Bruillard, op. cité…p 231). Cette certification ne les empêche pas en tout cas de *"mettre les mains dans le cambouis"*, pour reprendre une expression fréquemment lue sur la liste.

L'une des caractéristiques de l'identité professionnelle est d'être compromis entre identité *proposée* et identité *assumée*, constitutif de *l'identité pour autrui* (Dubar, op. cité). Elle semble être en tension entre la formation en lien avec des dispositifs prescrits et la formation de terrain, relevant encore d'une forme de préceptorat en contact étroit avec les pratiques enseignantes. Cette identité est marquée par l'ambiguïté du rapport à la technique, entre une technique *déniée* et une technicité *revendiquée*, intégrée aux autres registres de l'activité qu'ils développent et qui caractérise leur spécificité dans le système éducatif du premier degré.

Mais l'identité n'est pas donnée de fait. Elle est complexe, labile et fortement dépendante du contexte. Elle amène à faire le lien entre l'identité des personnes concernées et le cadre social dans lequel ils s'inscrivent. Parler d'identité professionnelle n'est-ce pas parler d'une construction individuelle qui s'opère, valorisée, ou non par l'environnement social qui donne appui à cette construction ? Par ailleurs, en restant prudent sur les interprétations causales rapides, quel rapport les acteurs établissent-ils entre les évolutions récentes d'une prescription volontariste et leur projet professionnel ?

Évolutions de l'activité

Si l'affichage institutionnel du côté des TICE montre un volontarisme évident, on n'observe que peu de traces de mobilisation institutionnelle autour des questions statutaires dans les textes officiels. Une circulaire de 1991[9] incite à *« renforcer les*

---

[8] CAFIPEMF : Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur professeur des écoles maître-formateur.

[9] Circulaire n° 91-117 du 14 mai 1991 : « informatique et nouvelle politique pour l'école primaire ». http://www.educnet.education.fr/textes/reglementaires/MENE9150208C.pdf . (page visitée le 9 juin 2006).

réseaux d'instituteurs-animateurs en informatique ». Il ne doit pas s'agir de *« conseillers pédagogiques mais de praticiens »* et la circulaire insiste sur le fait de maintenir ces personnels en décharge partielle de service *« afin de conserver le contact avec la classe et ses réalités »*. A cet instant la seule légitimité accordée à ces personnels ne peut être celle du conseiller pédagogique, mais uniquement celle de l'expert en informatique, expertise produite uniquement par une formation dont la nature n'est pas spécifiée.

L'analyse des débats tenus sur la liste, plus de 10 ans après cette circulaire, témoigne d'une volonté de signifier un particularisme à faire valoir institutionnellement. La professionnalisation des ATICE, au sens où l'entend Perrenoud (Perrenoud, 1994), ne pourrait représenter un progrès *« pour les forces dominantes de la société »* qu'à la condition que le développement des usages des TIC soit devenu une *priorité* et d'autre part que le rôle des ATICE ait été reconnu comme suffisamment déterminant pour qu'on y mette le prix. Mais est-ce bien le cas ?

Du côté des acteurs, l'hypothèse d'une *professionnalisation* peut se vérifier dès lors que « *la mise en œuvre de règles préétablies laisse place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique » (Perrenoud, op cit. p.176).* Ce projet pour la fonction invite les acteurs à une invention de réponses se construisant sur la base d'un savoir commun et d'une interaction entre professionnels, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession. Elle suppose une capacité d'auto-organisation de la formation continue, elle va de pair avec davantage d'autonomie, une prise de responsabilités accrues. Cette démarche aide à la construction d'une identité professionnelle, alimentée par une culture commune *« au-delà de l'esprit de corps et du partage de trucs et d'attitudes »*

L'espace d'échanges débridés qu'est la liste aide à construire cet esprit de corps et permet la confrontation des visions du monde qui sous-tendent des pratiques professionnelles dans leurs aspects les plus techniques mais renvoyant à une idée de la société et de la hiérarchie des valeurs. Nos analyses des propos de la liste de diffusion ont montré que face à des situations complexes et souvent imprévisibles, les ATICE sont en capacité de *re-normaliser* les situations (Jobert, 2002).

L'interrogation des ATICE sur les évolutions de leur fonction dans l'institution montre trois types de réponses. Le premier est centrée sur le poids de la prescription, le second sur l'évolution des usages sociaux et le troisième sur l'avancée de l'offre technologique qui touche de plus en plus l'école.

Du praticien expérimental à l'auxiliaire de prescription

Ces dernières années ont été marquées par de fortes prescriptions dans le domaine des TICE, notamment avec le B2I et avec son inscription dans les nouveaux programmes

pour l'école, en 2002. Cette prescription a été génératrice d'opérations de formation et l'objet d'animations pédagogiques. Elle a constitué un cadre pour l'élaboration d'outils ou de documents destinés à son opérationnalisation. Pour 39% des ATICE l'augmentation des sollicitations nationales et locales découlant naturellement de ces mouvements de réforme prédomine dans les changements de leur activité.

Du « bricoleur » technico-pédagogique au «conseiller » pédagogique

Les ATICE interrogés relèvent une demande des enseignants plus *pédagogique* qu'auparavant, en ce qui concerne les TICE (32% de l'effectif). Ces enseignants requièrent moins d'aide sur le plan des savoirs opératoires, mais d'avantage d'appui pédagogique, en lien fréquent avec le B2i. De façon plus marginale, ils requièrent de l'aide sur les questions pédagogiques et didactiques de plus en plus pointues. Qu'en est-il des positions de ces acteurs sur les spécificités des TICE en ce qui concerne les apprentissages et leurs processus ? Il nous est difficile de répondre à cette question, qui nécessiterait la menée d'entretiens auprès d'un groupe d'ATICE et d'interroger plus particulièrement leur rapport à l'informatique scolaire, comme J.L. Rinaudo a pu le faire auprès des enseignants du premier degré (Rinaudo, 2002). On ne trouve en effet qu'un nombre restreint d'échanges sur la liste de diffusion autour de ces thématiques ainsi que dans les éléments de réponse apportés au questionnaire. Le débat se trouve certainement ailleurs, virtuel sur d'autres listes, ou réel dans les groupes de travail locaux d'ATICE ou sur le terrain, dans les circonscriptions.

De l'agent de maintenance (« syndrome DARTY ») à l'expert technique

L'évolution technologique constitue un autre facteur de changement pour 27% des ATICE dans leur activité, induisant une exigence d'expertise plus importante vis-à-vis des ATICE. Les réponses montrent une baisse de l'activité de *maintenance* au profit d'interventions ou de développements techniques plus « *nobles* », ayant trait aux réseaux d'école, aux serveurs pédagogiques et aux ENT[10] autour desquelles certaines équipes départementales d'ATICE commencent à se préoccuper. On laisse donc de côté le « syndrome Darty » des ATICE pour reprendre une expression prélevée dans un fil de discussion.

Ces évolutions vers une expertise plus spécifique montrent le lien des acteurs avec le domaine technique et avec ses évolutions. Leur légitimité dans ce domaine semble être acquise et contribue pour certains à se positionner en *marginaux sécants*, tels que les

[10] ENT : Espaces numériques de travail

évoquent Crozier et Freidberg (1977), au centre des relations avec les collectivités territoriales, des éditeurs, des fabricants ou des fournisseurs.

Enjeux et discussion

Les évolutions d'une fonction professionnelle reliée à l'usage des TICE à l'école marquent l'existence d'un processus sur lequel nous faisons plusieurs constats. Mais tout d'abord, si l'existence d'un savoir commun centré sur la technique est avérée, sa nature précise doit être précisée. S'agit-il d'informatique ? En quoi cette informatique est-elle pédagogique ?

Le premier constat porte sur le plan stratégique. Les ATICE cherchent à renvoyer une vision « experte » de leur fonction dans le premier degré. La voie suivie par ces acteurs semble être *l'opérationnalisation de la prescription*, ce que l'institution ne *sait* et ne *peut* pas faire. Les ATICE inventent, fabriquent testent et mettent en œuvre des dispositifs techniques au service d'une prescription centrée sur les ressources, sur le déploiement de réseaux et surtout sur les certifications. Est-ce cela, *accompagner les TICE* ? S'agit-il d'aider les enseignants pour qu'ils puissent être autonomes, en terme de savoir-faire technico-pédagogique, ou d'accompagner des dispositifs prescrits, parfois à courte portée ? Qu'en est-il par exemple du B2i, pour lequel l'ambiguïté ne semble pas être résolue, tant il est difficile de faire la part entre formation et évaluation de l'élève ?

Un deuxième constat porte sur le rôle de la communauté des ATICE, qui paraît avoir été un facteur déterminant dans le projet professionnel de *stabilisation* de leur position institutionnelle. Cette liste a fait chambre d'écho à un propos sur le statut et a favorisé la création d'autres types de communautés d'acteur dans le réel. Notons cependant que les ATICE exerçant à temps complet adhèrent davantage à la liste de diffusion (75% des temps complets) que ceux qui effectuent leur mission à temps partiel (60%).

Qu'en est-il de leur identité ? L'identité n'est pas une donnée stable, indique Florence Giust-Desprairies, mais elle s'inscrit dans une histoire - l'histoire propre du sujet, mais aussi l'histoire de ses échanges avec le milieu. Il est de ce fait plus approprié de parler de processus identitaire que d'identité. Notre travail montre l'existence d'un groupe pour lequel se joue une quête de reconnaissance.

Quelques traits d'une identité de métier sont perceptibles, mais cette communauté semble se fragmenter dans un contexte de forts mouvements de réforme et d'ouverture de l'école à de nouveaux enjeux. L'identité d'enseignant *bricoleur* s'est déconstruite pour laisser place celle *d'auxiliaire de prescription*. Cette mutation est plus visible chez les ATICE « stables ». La tension entre ces deux formes identitaires n'est pas évoquée, confirmant l'hypothèse d'une identité *indécidable*.

S'agit-il d'un projet professionnel, s'inscrit-il dans un processus de professionnalisation ? Derrière l'identification d'un acteur accompagnateur « renormalisant » la prescription, peut se jouer la survie d'une fonction. Ce débat existe dans la communauté en ligne dans laquelle 80% des ATICE interrogés se reconnaissent dans les questions relatives au statut des ATICE. Cette liste participe d'ailleurs à l'élaboration de règles, à l'émergence d'une forme d'éthique et à l'élaboration de stratégies pour la survie de leur fonction.

Paradoxalement, l'entrée par la professionnalisation amène aussi à reconnaître l'existence d'une incertitude identitaire sur la consistance des référentiels d'activité (Jobert, *op. cité…*, p248) ce qui pose, du coup, la question de l'informatique scolaire en tant que *domaine*, intégrant contenus, savoirs et savoirs faire. En se professionnalisant, le groupe des ATICE ne rend-il pas compte de cette incertitude tout en tentant de faire reconnaître *l'exclusivité* de son activité, le monopole d'exercice de fonctions dans le champ que d'autres ne peuvent exercer ?

Se pourrait-il que ce processus de professionnalisation ne concerne que les ATICE « stabilisés » ? L'autonomisation comme facteur de professionnalisation, selon Perrenoud, est possible dans certains départements, mais plutôt pour les *experts stabilisés*. Quelle serait l'incidence d'une segmentation du métier entre technique, pédagogique, formation, logistique ou encore conseil, sur la survie d'une fonction telle qu'elle existe ?

Mais l'avenir n'est pas écrit. Nous terminerons sur deux points qui touchent directement ces personnels et l'évolution de leur fonction. Le premier concerne les TICE qui deviennent l'un des sept piliers du *socle commun de connaissances*[11], les instituant ainsi en un domaine *en soi* et participe de l'hypothèse de la composition d'un nouveau *champ* au sens de Bourdieu (Bourdieu, 1991). En second lieu, ne pourrait-on pas imaginer aujourd'hui un *casting* des futurs ATICE sur la base des référentiels de compétences du C2i[12] ou du C2i « enseignants »[13] ?

La complexité de la professionnalité des ATICE telle qu'elle apparaît ici oblige à aller au-delà d'un simple *listing* de compétences. Les compétences évoquées ici semblent s'être construites progressivement, dans la durée et en situation. Selon ce que nous avons pu constater, ces acteurs mobilisent dans leur activité, à des degrés très divers, un spectre large de compétences, certaines très spécialisées, mais fortement intégrées pour traiter les différentes situations de travail. Un processus de professionnalisation ne pourrait-il pas être complet sans être formalisé par une formation

---

[11] Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, J.O. du 12 juillet 2006, B.O. n°29 du 20 juillet 2006
[12] Circulaire N° 2002-106 du 30-4-2002, B.O. n° 19 du 9 mai 2002
[13] Circulaire N° 2004-46 du 2-3-2004, B.O. n° 11 du 11 mars 2004

ou s'établirait un rapport à une technicité de haut niveau, qui donnerait lieu à une validation spécifique, éventuellement universitaire et s'appuyant sur des savoirs reconnus, susceptibles de fonder une reconnaissance durable ?

Bibliographie :

Audran, J. (2001). *Influences réciproques relatives à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication*, Thèse de doctorat, Aix-Marseille : Université, 422 pages

Baron, G.L., Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, Paris : PUF

Baron, G.L, Harrari, M. (2006). Entre invention, prescription et marchandisation, *Médialog, n° 60, p 36 – p 41*

Bourdieu, P. (1992). Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Paris : Seuil

Bruillard, E. (2005). Quels « usages » des TIC à l'école élémentaire. In Baron, Caron, Harrari, *le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : INRP, p XX- p XX

Crozier, M., Freidberg, E. (1977). : *L'acteur et le système*, Paris : Seuil

Dubar, C. (1991). *la socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin

Dubar, C (2000). *La crise des identités – l'interprétation d'une mutation*, Pairs : PUF

Giust-Desprairies, F. (2002). L'identité professionnelle du point de vue de la psychologie sociale clinique. In Direction de l'enseignement scolaire (MEN) *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Versailles : CRDP, p83 – p96

Gravé, P. (2004). Comment peut-on être formateurs d'adultes. *Les dossiers des sciences de l'éducation, n°11*, p25 – p36

Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In Altet. M, *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck, pp 248 – 260 –

Lévi-Strauss, C (1960). La Pensée sauvage, Paris : Plon

Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan

Rinaudo, J.L. (2002). *Des souris et des maîtres*. Paris : L'Harmattan