



HAL
open science

Les enjeux pour les enseignants d'un dispositif collaboratif d'intégration des TICE à l'école primaire : le cas Oppidum

Dany Hamon

► To cite this version:

Dany Hamon. Les enjeux pour les enseignants d'un dispositif collaboratif d'intégration des TICE à l'école primaire : le cas Oppidum. 1er Colloque international francophone de sciences de l'éducation éTic 2013: Les TICE à l'école primaire, laboratoire FRED (EA6311) Université Limoges- Laboratoire EMA (EA4507) Université Cergy-Pontoise, Oct 2013, Limoges, France. hal-02023349

HAL Id: hal-02023349

<https://hal.science/hal-02023349>

Submitted on 18 Feb 2019

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 enjeux pour les enseignants d'un dispositif collaboratif d'intégration des TICE à l'école primaire : le cas Oppidum

Hamon Dany

Chercheuse en Sciences de l'éducation associée au Laboratoire EDA, Sorbonne Paris Cité- Université Paris V Descartes, Paris, France

Mots-clés: TICE – Innovation- dispositif- représentations- enseignants -école élémentaire

I. Introduction

Le projet Oppidum (Observatoire des pratiques pédagogiques innovantes et des usages multimédias dans les écoles primaires) est né d'une réflexion entre plusieurs partenaires sur les conditions d'une rationalisation de la mise en œuvre des TICE dans toutes les écoles primaires d'une ville de la région parisienne. La municipalité concernée, l'académie et l'université ont ainsi été impliquées dans ce projet collaboratif portant une dimension recherche. Un site Internet dédié au projet a été créé par le Centre Régional de Documentation Pédagogique afin d'assurer la mutualisation et le suivi de l'étude¹.

L'objectif annoncé par les représentants municipaux était alors d'inscrire la maîtrise des usages des TICE comme priorité de la ville afin de répondre à la formation du citoyen de demain et de préparer au mieux les investissements à venir dans le domaine des équipements des écoles, comme dans celui de la conception d'environnements de ressources adaptées.

L'équipe de recherche a de son côté eu pour fonction d'engager une recherche-action sur une période de deux années (2011-2013) afin d'aider la municipalité, à travers une étude de faisabilité, à poser le diagnostic de l'état des besoins en équipements informatiques et ressources numériques dans les écoles, puis de concevoir un dispositif collaboratif de suivi et de prospective.

L'inspection académique a posé quant à elle des objectifs de performance scolaire, mesurée par les évaluations dans chaque discipline. Il s'agissait notamment de rattraper le retard de la France par rapport aux autres pays, pointé dans les enquêtes PISA (Programme International pour le suivi des acquis des élèves).

Les technologies éducatives apparaissent ainsi sources de forts enjeux et la frontière entre les domaines d'intervention des collectivités territoriales et des autorités nationales peut parfois être floue (Baron et Boulc'h, 2011). Nous observons à ce titre que la municipalité se pose comme force de proposition pour apporter l'innovation dans les écoles.

Le choix de l'innovation en éducation qu'elle qu'en soit l'origine, précise Françoise Cros (Cros, 1997) tente de répondre à une désadaptation de l'école à sa fonction sociale. L'innovation est donc attendue comme une transformation d'ordre technologique, organisationnel ou social.

Dans le cadre du projet Oppidum, les enseignants sont les premiers concernés par les changements attendus à partir d'une concertation commune sur le choix des équipements et des ressources. En tant que supports pédagogiques ces derniers relèvent en effet de la liberté pédagogique de l'enseignant inscrite dans le code de l'éducation (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005)², sous couvert du respect des programmes et des instructions ministérielles.

¹ <http://www.Oppidum.crdp-creteil.fr>

² Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005-art. 48 JORF 24 avril 2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite « Loi Fillon » Ministre du gouvernement Raffarin pour la réforme du système éducatif français. Récupéré le 30 septembre 2013 du site Légifrance: www.legifrance.gouv.fr/UnTexteDeJorf.do?numjo=MENX0400282L

Aussi nous nous interrogeons sur ce qui se joue pour les enseignants lorsque d'autres acteurs (la municipalité, les parents, les animateurs périscolaires) doivent intervenir au sein d'un dispositif collaboratif dans le choix des équipements et des ressources que les enseignants eux-mêmes sont amenés à utiliser, choix constitutifs de leur liberté pédagogique.

II. Contextualisation

Nous rappelons que depuis la loi de 1983³ organisant en France le transfert des compétences et des ressources aux collectivités territoriales, les municipalités ont la responsabilité des investissements et du fonctionnement des écoles primaires établies sur leur territoire et sont ainsi chargées de la gestion des locaux et des équipements, notamment informatiques, des écoles. La formation continue des enseignants (fonctionnaires d'Etat) aux nouveaux matériels reste cependant confiée aux inspections académiques dans le cadre des plans académiques de formation (PAF) et de plans départementaux de formation (PDF), qui organisent des stages de formation, les ressources utilisées dans les écoles étant assujetties à une validation par l'Education Nationale. Les politiques éducatives restent cependant définies au niveau étatique.

A l'automne 2010, Luc Chatel, alors ministre de l'Education nationale lance le nouveau plan de développement des usages numériques, annoncé comme un tournant pour les écoles quant aux moyens déployés. Deux mesures-phares sont mises en avant, la formation des enseignants au numérique, au plus près des besoins et la généralisation de chèques ressources pour les écoles. Les municipalités, partenaires de l'opérationnalisation des politiques éducatives sont donc quant à elles garantes des investissements informatiques qui restent cependant très variables selon les choix budgétaires.

Ainsi, en vue de réussir son projet d'« école numérique », la municipalité concernée par le projet Oppidum formule une hypothèse. Elle souligne l'importance de la collaboration de l'ensemble des partenaires impliqués, notamment en amont quant au choix des équipements. Elle annonce que « le numérique est l'affaire de tous » sur la page web de la ville au moment de la signature de la convention (octobre 2011), appelant les élèves, les enseignants, les animateurs périscolaires, les directeurs-trices d'écoles, les conseillers TICE de l'inspection académique, les élus et les experts de l'université à participer à ces choix.

Les enseignants ont été amenés depuis quelques années vers ce type de démarche à travers les réformes ministérielles successives visant à faire évoluer le métier d'enseignant vers un travail collaboratif avec des partenaires extérieurs (conseil d'école réunissant les acteurs municipaux, les parents...). Une évolution qui les a amenés à prendre davantage en compte leur environnement mais aussi à perdre un peu de leurs prérogatives (Netto, 2011).

Comment les enseignants se positionnent-ils lors de la première phase du projet visant à une concertation commune pour choisir les équipements dans les écoles ? Quels enjeux vont-ils porter par la suite ?

III. Cadre conceptuel et méthodologique

Le cadre de recherche-action dans lequel se déroule cette étude sous-tend une implication du chercheur, au même titre que les autres acteurs, tout au long processus de changement visé par le projet (Savoie-Zajc, 2001). Ce dernier joue un rôle de facilitateur d'avancement du projet en tant que trait d'union entre les savoirs académiques et les savoirs praxéologiques. Il a pour rôle d'analyser la situation et de participer à la recherche de solutions pour tendre à un changement de pratiques. En conséquence il doit trouver un équilibre dans son niveau d'implication.

³ Loi n° 83-663 du 22 juillet 1983, Disposition de l'article 14, complétant la loi n° 83-8 du 7 janvier 1983, relative à la répartition des compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. Suite à la « Loi Deferre » de la décentralisation (2 mars 1982). Récupéré le 30 septembre 2013 du site Légifrance: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000320195>

La première phase de la recherche-action consiste donc à mieux comprendre le rapport des enseignants aux TICE (utilisées et en projection dans l'avenir). Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la modélisation du processus d'innovation de Christian Depover et Albert Strebelle (Depover et Strebelle, 1997) qui vise à caractériser ce que ces auteurs nomment les « intrants » à savoir l'ensemble des éléments qui vont entrer dans le système pour servir de déclencheur ou d'inhibiteur au processus d'innovation (la réceptivité de l'innovation, la culture de l'établissement, la maîtrise des outils informatiques, leur rapport aux élèves, ...). Ces éléments ne font cependant sens qu'à partir de la mise en lien par les acteurs eux-mêmes et que nous pouvons approcher par leurs représentations (Jodelet, 2003). Les représentations vont guider l'action, comme la décision par les enseignants de changer quelque chose dans leur pratique professionnelle, soit par conviction personnelle soit sous une pression externe (élèves, inspection, municipalité...). Ce processus est lié à la première phase, définie par les auteurs comme la phase d'adoption du projet, et que nous préférons nommer phase d'appropriation en prenant en compte la dimension créative des acteurs dans la mesure où ils peuvent mettre en œuvre le système au service de leurs propres objectifs (Laulan, 1985).

Nous approcherons dans un deuxième temps la transition avec la phase d'implantation qui correspond à la concrétisation sur le terrain de la volonté affirmée dans la phase d'appropriation de s'engager dans un processus conduisant à une modification des pratiques éducatives, une phase centrée sur l'action.

Nous avons donc choisi d'interroger les enseignants des écoles élémentaires sur un certain nombre de variables (état des lieux de l'accès aux TICE, gestion des équipements et de la classe, formation, attentes...) afin d'approcher ce qui se joue pour eux dans les dispositifs utilisant les TICE. Pour ce faire nous avons mis en place des entretiens collectifs (*focus group*) d'une durée d'une heure à une heure trente, réalisés à partir d'un canevas d'entretien. Cette trame a été validée par les inspecteurs⁴ en tant qu'encadreurs des enseignants et auprès desquels ils ont une mission d'évaluation mais aussi de pilotage pédagogique, de conseil. Ils sont ainsi amenés à avoir une expertise dans le choix des équipements et des ressources pédagogiques en collaboration avec les conseillers TICE. *Les focus group* ou groupes de discussion participent d'une démarche qualitative et ont pour fonction d'explorer les représentations sociales, surtout dans la phase initiale d'un projet en permettant aux participants de confronter leurs idées. Ils vont créer une dynamique et co-construire une représentation d'un objet (El Hadj Touré, 2010). Cependant, ils ne permettent pas de croiser les données avec les déterminants sociaux et institutionnels. Toutefois, nous avons pu interroger individuellement chaque enseignant (e) au début de l'entretien sur ses pratiques extrascolaires et scolaires des TIC nous permettant de mieux approcher également les représentations individuelles.

43 enseignants du CP (Cours Préparatoire) au CM2 (Cours Moyen 2^{ème} année) issus de 7 écoles élémentaires de la municipalité concernée par le projet ont accepté de répondre à nos questions. Tous les niveaux d'ancienneté sont représentés, des personnes nouvellement arrivées en poste à celles proches du départ à la retraite. Ce moment d'échange dans le cadre scolaire a été proposé à l'ensemble des enseignants de chaque école, qu'ils soient a priori favorables au projet ou non. L'équipe de recherche a fait prévaloir son positionnement scientifique lors de la prise de rendez-vous par contact téléphonique avec la direction de l'école, garantissant le respect de l'anonymat et l'écoute attentive de la diversité des opinions. Les résultats reposent sur une analyse thématique de contenu (Bardin, 2007). Par ailleurs, une observation des COCA (Comité de Citoyenneté Active) institués comme moments d'échanges entre les différents acteurs en vue de co-construire le projet nous permet d'approcher l'évolution de leur positionnement.

⁴ Mission des Inspecteurs de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html>

IV. Résultats

1-L'analyse des discours

L'analyse des discours des enseignants concernant leurs pratiques scolaires pointe des questions soulevées de façon récurrente dans le système éducatif français lors de l'utilisation des TICE, à savoir des problèmes liés aux matériels et à leur maintenance, à la formation, à l'accès aux ressources et qui peuvent être considérés comme des facteurs exogènes (Teyssedre, 2012), mais elle nous permet d'accéder également à un questionnement de fonds lié à leur identité professionnelle.

a- Des problèmes matériels aux questions identitaires

Les résultats de l'analyse des discours dans la première phase du projet mettent en avant l'inscription d'enseignants, peu nombreux (de l'ordre de 2 pour 10), dans une démarche régulière d'utilisation des TICE intégrée dans leurs pratiques éducatives (productions d'écrits, création de carrés magiques, rallye web, échanges avec autre classes avec utilisation d'une « drop box » pour déposer les données...), des enseignants prêts à s'emparer des dernières technologies proposées (TNI, tablettes, table tactile,...) malgré les nombreux obstacles évoqués. Cette tendance regroupe plutôt des enseignants de 3^e cycle (CM1-CM2). A l'opposé apparaissent de fortes réticences (de l'ordre de 2 pour 10 également) contextuelles et culturelles notamment, aptes à freiner les usages voire à les bloquer. Outre les difficultés (problèmes matériels, gestion de la classe en salle informatique, ...) qui rendent « *très compliqués* », voire « *trop compliqués* » les usages, les priorités semblent ailleurs, notamment dans ce qui est considéré comme la base de leur mission d'enseignant (apprendre à lire, à écrire avec un stylo, à compter, de façon traditionnelle et surtout à manipuler des objets). Nous observons d'ailleurs que cette tendance regroupe plutôt des enseignants de premier cycle (CP voire CE1-CE2). Les TICE semblent alors davantage pensées dans ce cadre, comme des objets de substitution inadaptés (particulièrement au premier semestre du CP) ou comme charge supplémentaire que dans une optique de complémentarité avec ce qui est en place, comme un apport et sont donc considérées comme non prioritaires. Des expériences décevantes antérieurement sont aussi à l'origine de ce positionnement.

Ces deux tendances apparaissent récurrentes dans les recherches de ces dernières décennies. Dans cette étude, elles semblent reposer notamment sur le choix des enseignants d'apporter des réponses différentes (adaptation *versus* protection) à l'éducation de leurs élèves baignant dans une société où « les écrans » apparaissent omniprésents.

Entre les deux, une majorité d'enseignants (de l'ordre de 6 pour 10) essaie de répondre à la demande institutionnelle en matière de programme (notamment remplir le livret de B2I, Brevet Informatique et Internet), mais parfois avec très peu d'usages. L'aide personnalisée, avec un groupe d'élèves beaucoup plus restreint apparaît plutôt un moment favorable. Les séances à la logithèque de la ville considérées comme une proposition pertinente par les enseignants (configuration adaptée en termes de matériels et d'équipements, animateurs experts en TICE) a également favorisé les usages. Mais l'ensemble des discours pointe les conditions habituelles d'utilisation des TICE et sous-tendent de forts questionnements liés à leur identité professionnelle. Ils déplorent le décalage entre les injonctions institutionnelles et l'offre d'accompagnement sur le terrain. Cet écart pose la question de la place accordée aux enseignants dans les dispositifs mis en place par l'institution et la municipalité.

b- Un accompagnement jugé inadapté

Les enseignants interrogés disent pour la grande majorité d'entre eux (de l'ordre de 9 sur 10) avoir des pratiques régulières voire intensives pour quelques-uns (notamment pour les utilisateurs de Smartphone) des Technologies de l'Information et de la Communication en dehors du cadre scolaire que ce soit pour répondre à leur pratique professionnelle (préparation des cours...) ou pour un usage plus personnel (recherche d'informations, communication, création de blogs, achats...), cependant ils déplorent une information et une formation insuffisante ou inadéquate pour répondre aux exigences scolaires.

Ils déclarent s’auto-former alors qu’ils doivent assurer la formation des élèves au B2I (Brevet Informatique et Internet). Ils disent en outre ne pas faire face aux problèmes de maintenance des matériels et estiment que ce travail n’est pas de leur ressort.

c- Des blocages et des configurations trop complexes

Outre les pannes et dysfonctionnements réguliers auxquels ils doivent faire face sur les matériels, les conduisant par là même à devoir résoudre des problèmes importants de gestion de la classe et de l’activité pédagogique, les filtres mis en place s’avèrent selon eux soit trop faibles (avec des risques d’accès à des données inadéquates pour leurs élèves naviguant sur le réseau) ou à l’inverse, trop puissants, entravant leur travail car ils empêchent l’accès à des ressources même officielles (ministère de l’éducation nationale). Il en est de même avec un débit trop bas qui interdit l’utilisation de vidéos, de Podcasts. Il arrive également que leur autonomie soit remise en cause. Ainsi des enseignants déplorent ne plus avoir accès directement aux données qu’ils avaient élaborées l’année précédente parce qu’ils n’ont pas accès directement au serveur. Les enseignants dénoncent ainsi des entraves qui apportent de nombreuses déceptions après avoir créé beaucoup d’attentes. Et dans le même temps, ils disent devoir faire face à une pression constante à utiliser les TICE

d- Des enseignants sous pression

De nombreux enseignants interrogés estiment ressentir une pression de l’institution scolaire, à travers les programmes, la nécessité de remplir le livret de compétences du « B2I » (Brevet Informatique et Internet) sans avoir les conditions suffisantes (matérielles, organisationnelles, de formation) pour le faire. Ils évoquent également le sentiment d’une pression de la municipalité à travers la mise en place du projet les incitant à l’utilisation des TICE. Une forte pression des médias et de la société de consommation est aussi dénoncée. Des enseignants disent se sentir « *cernés par les TICE* » et ne pas vouloir devenir « *des commerciaux de l’informatique* », c’est pourquoi ils restent le « *dernier rempart* », « *le dernier bastion* » contre cette « *société de consommation à tout prix* » qui incite notamment à l’utilisation des tablettes numériques, objets cristallisant des valeurs (le jeu, le « *tout tout de suite* »,...) en opposition avec celles défendues par nombre d’entre eux dans l’école.

Une tension apparaît dans les discours des enseignants qui disent se situer dans une période de transition dans laquelle ils auraient pour mission de protéger les élèves contre les excès d’une société médiatisée et notamment la surabondance des « écrans » par une formation tant technique (acquisition de compétences) que réflexive concernant leur vie de futur citoyen et consommateur

Ils sont aussi dans leur grande majorité ouverts à une utilisation des TICE « raisonnée » pour favoriser l’apprentissage des élèves, notamment ceux en difficultés ainsi qu’à une égalité d’accès dans le cadre scolaire.

Ils attendent donc une information pertinente concernant les matériels et les possibilités d’utilisation en rapport avec leur fonction ; une salle de classe équipée avec un accès à Internet, quelques ordinateurs (voire des tablettes numériques pour seulement quelques-uns) en vue d’un travail en groupe ; une maintenance des matériels en lien avec une personne référente (une réactivité et une transparence attendues concernant les opérations réalisées) et une formation pertinente tant au niveau technique que pédagogique adaptée aux différents niveaux avec le suivi d’une personne-ressource. Ces attentes nous paraissent dénoter une volonté de dépasser une partie importante des obstacles.

Cette première approche nous a permis de mieux comprendre le positionnement des enseignants et leurs attentes, de déterminer en partie les freins et les facilitateurs à l’innovation. La prise en compte de leurs revendications semble attendue comme un pas vers la reconnaissance de leur statut et de leur mission qu’ils posent entre adaptabilité et distance critique dans le cadre de l’utilisation des TICE avec leurs élèves (Hamon, 2012).

2-L'observation des outils

L'observation en immersion des outils mis en place par la municipalité, permettant d'engager la concertation entre les différents acteurs en vue d'opérationnaliser le projet, nous permet d'entrevoir un possible déplacement de positionnement des enseignants.

Lors de la deuxième phase du projet, la municipalité a mis en œuvre une palette d'outils pour permettre l'intégration des TICE dans l'ensemble des écoles de la commune mais également en vue de se positionner à l'extérieur comme exemple pour d'autres villes françaises, un enjeu supplémentaire.

a- Une palette d'outils pour favoriser l'innovation dans les écoles

Nous observons que les « *focus group* » proposés par la recherche afin de recueillir des données directement auprès des enseignants (mais aussi des directeurs d'école, des animateurs et des élèves) peuvent être considérés comme un outil de ce projet, un lieu d'expression, un moment de partage des représentations et des expériences des enseignants avec leurs collègues. La position de neutralité revendiquée par les chercheurs vis-à-vis de l'institution ou de la municipalité, pourtant partenaires du projet s'avère essentielle, proposant une écoute attentive des différents acteurs afin de garder un regard distancié et systémique sur ce qui se joue au sein de ce projet.

Dans un deuxième temps, les enseignants ainsi que les directeurs d'écoles, les représentants des animateurs, des élèves mais aussi des parents ont été invités à participer aux COCA, des Comités de Citoyenneté Actives, lieux d'échanges dédiés à l'éducation au numérique, mis en place dans chaque école primaire trois fois par an en complément des conseils d'école. Les objectifs affichés sont alors au cœur du projet Oppidum, à savoir de permettre une réflexion commune sur la rationalisation des équipements et des ressources, la conception d'un dispositif de suivi et de prospective du projet, l'accompagnement et la formation des acteurs. L'objectif est également de favoriser l'émergence de nouveaux projets innovants pour la réussite scolaire et de fédérer d'autres acteurs que sont les parents d'élèves autour d'un réseau social de proximité (un mini réseau) afin de contribuer à l'éducation et aux loisirs des enfants et de la famille.

L'orchestration des différentes opérations est réalisée par un comité de pilotage qui se réunit une fois par mois à la mairie, autour des représentants des différents acteurs concernés en charge du projet, notamment la municipalité (représentant de la mairie, directeur du service informatique,...), l'institution scolaire (Inspecteurs, conseillers TICE,..) et l'université (chercheurs) en charge d'une expertise dans le domaine des usages des TICE, des freins et facilitateurs de l'innovation à l'école primaire. Un comité opérationnel se réunit deux fois par mois et un comité technique selon les besoins.

Des COCA réunissant tous les acteurs concernés par le projet (représentants de la mairie, de l'institution (inspecteurs, conseillers TICE..), directeur d'école et enseignants intéressés, des représentants des animateurs et des élèves, ainsi que des parents (mentionnés en premier sur le site) et des experts de l'université, ont été mis en place par la municipalité « *en vue de fixer le cadre du dispositif et non le choix des équipements* ». Ces comités doivent permettre « *de faire participer tous les acteurs d'un dispositif, dont personne n'a toutes les clefs, mais dont chacun détient un morceau* ». A charge pour l'ensemble des acteurs d'aider au choix des meilleurs dispositifs pour chaque école (connexions, matériels, ressources, formation et accompagnement des enseignants, maintenance). Le discours des représentants de la municipalité sous-tend ainsi la nécessité de la mise en place d'un dispositif spécifique, hors du cadre du conseil d'école, afin d'accélérer le processus de changement. Il annonce la légitimité des parents et des autres acteurs à participer au choix des instruments et des ressources utilisés par les enseignants dans le domaine des TICE, même s'il est stipulé avec prudence que ce choix ne concerne que le cadre du dispositif.

b- Les Coca un lieu de communication du projet

L'observation des Coca réunissant en moyenne entre 15 et 20 personnes, fait apparaître que ce sont d'abord des lieux de communication du projet et des lieux d'expression pour les différents acteurs et notamment les enseignants.

Proposition de mutualisation des équipements

La municipalité fait état de sa volonté de changer de paradigme qui concerne la logique d'acquisition des équipements dans les années futures à savoir mettre en place une mutualisation des équipements (ordinateurs, tableaux numériques, imprimantes...) entre les écoles afin d'éviter une déperdition des matériels inadaptés et remisés dans les placards. Le matériel n'est plus pensé comme la propriété d'une école mais d'abord à destination de la réussite des élèves avec le droit à l'erreur pour l'enseignant qui se serait trompé dans ses choix ou qui changerait d'objectifs. Une charte de sécurité et de protection devait être signée au niveau de chaque école par l'ensemble des acteurs.

Des ressources partageables et moins onéreuses

Il s'agit par ailleurs de permettre un accès aux ressources via un réseau plutôt que d'acheter des CD-Rom, un inventaire devant être réalisé par le Rectorat. Un livret doit être édité afin de permettre également aux parents d'avoir connaissance de ces ressources. La compatibilité entre les outils et les contenus doit être pensée ainsi que le meilleur coût. Dans cette optique des ressources libres seront également envisagées.

Penser les objectifs avant les moyens

Il est par ailleurs question de pointer cette fois au niveau de chaque classe les objectifs réels des enseignants et d'envisager un matériel adapté en fonction de leurs attentes.

Inverser la réflexion pour partir d'abord des besoins, tel était le propos de Claude Pair en 1987 (Pair, 1987) en retraçant l'histoire de la rencontre entre l'informatique et l'enseignement, il estimait que la question trop souvent posée était « qu'est-ce que l'informatique peut apporter à l'enseignement au lieu de partir de « quels sont les besoins de l'enseignement ? » et à partir de là « qu'est-ce que l'informatique peut faire pour satisfaire ces besoins ? »

La municipalité devance ainsi la critique des enseignants concernant l'utilisation de matériels inadaptés aux projets qu'ils mettent en place dans le temps (et leur possible remise au placard) et met par là même en avant une rationalisation des équipements et des ressources au service des enseignants mais aussi des élèves. Elle satisfait également à la préoccupation des parents (électeurs) quant à la bonne gestion du budget de la municipalité (réduction des dépenses). Toutefois, elle n'intervient pas au niveau de la formation des enseignants qui reste du ressort de l'inspection académique à qui elle renvoie la balle.

Une formation en suspens

La formation des enseignants est envisagée à partir de l'installation des équipements par les fournisseurs de façon brève et ensuite par le rectorat de façon plus conséquente afin que les usages puissent être effectifs dans les classes. Cependant des hésitations apparaissent déjà de la part des représentants de l'institution, conscients d'un budget alloué à la formation allant en s'amenuisant en rapport avec ces temps de crise. De nouvelles solutions sont à envisager.

Une aide aux équipements des élèves

Bien que la commune accueille dans ses écoles peu d'élèves de milieux défavorisés, la ville fait état des difficultés d'accès aux matériels pour certains d'entre eux à leur domicile. L'appel à une fondation pour le prêt d'ordinateurs portables est alors évoqué.

L'évaluation du dispositif

Des indicateurs sont construits par les différents partenaires du projet afin d'en évaluer la pertinence et de penser les réajustements nécessaires. Les enseignants ont en charge de faire leur propre évaluation en tant que praticiens réflexifs après la mise en place des équipements et les premiers

usages en répondant à travers un questionnaire anonyme réalisé par l'université sur l'adéquation des matériels aux usages (filtres d'accès à Internet, emplacement des matériels), sur le rôle de la formation et son suivi, sur l'utilisation des ressources pour préparer les cours, l'organisation pédagogique de la classe, la collaboration avec d'autres enseignants, la gestion des problèmes techniques et l'attitude des élèves.

c- Les Coca un lieu de confrontation et de construction

Nous observons que les enseignants sont parfois plus nombreux lors des Coca que lors des entretiens de groupe dans le cadre de la recherche de l'université, notamment en raison de leur participation à d'autres réunions sur le temps prévu, mais également de leur présence à des ateliers de remédiation ou pour d'autres raisons.

Une attitude d'opposition a été perceptible dans certaines écoles lors de leur premier Coca, mais particulièrement dans l'une d'entre elles, au point que des enseignants parfois non présents lors des *focus group* sont venus en nombre manifester leur mécontentement.

Néanmoins le projet a été présenté et des liens ont commencé à être pensés entre les écoles et notamment au sein des écoles entre « *deux univers différents avec des finalités différentes que sont les activités scolaires et périscolaires* ».

Il a alors été évoqué la création d'un ENE, soit un « Espace Numérique d'Echanges » dont un expert de l'Université a souligné la dimension sémantique, le passage de la notion de travail à celle d'échange.

L'université a également été amenée à proposer une formation aux animateurs à des logiciels ludo-éducatifs afin qu'ils puissent initier les enfants sur les temps périscolaires (vacances notamment).

Les enseignants ont ensuite été invités à entrer dans une phase d'action en vue de préciser leurs objectifs et la demande des matériels pertinents pour les réaliser, une nouvelle négociation devant avoir lieu avec l'ensemble des experts lors des deuxièmes COCA permettant d'envisager la mise en œuvre pratique (commande des matériels, raccordements informatiques nécessaires.)

Au fil des Coca, nous avons observé un déplacement des représentations des enseignants, une baisse de l'animosité et un engagement vers la construction d'objectifs précis et mesurables par l'université et l'inspection.

Il en a été de même au sein des Comités de Pilotage, lieux dans un premier temps, du marquage d'un positionnement professionnel identitaire fort, notamment au niveau de l'institution et de la municipalité, et qui au fil du temps ont vu les discours et les préoccupations parfois s'interchanger.

La conduite d'entretiens semi-directifs auprès des différents acteurs nous apparaît cependant nécessaire afin de permettre de valider ces observations à travers une analyse fine de leurs discours concernant les changements perceptibles de postures.

Il semble pour l'heure que les outils mis en œuvre de façon complémentaire par les partenaires porteurs du dispositif (municipalité, institution scolaire, université) sont à même de participer à un changement de comportements des enseignants, réticents au début du projet pour une partie d'entre eux et amenés progressivement à créer les conditions d'un changement endogène à savoir porté par eux-mêmes, limitant autant que faire se peut les pressions extérieures, en choisissant par ailleurs d'inscrire ce changement dans un temps long. (Depover et Strebelle, 1997)

V. Discussion et perspectives

L'originalité défendue dans le cadre du projet Oppidum, relève d'une démarche qui s'inscrit dans une série d'évolutions sociétales, des transformations d'ordre politique (décentralisation), économiques (un effritement des frontières entre sphères publiques et sphères privées), une mise en avant de l'action collective face à la puissance publique. Et c'est dans ce contexte qu'émerge dans les années

90, la notion de gouvernance qui accompagne ce vaste mouvement de recomposition des relations entre économie et politique du niveau mondial au niveau local, et qui sous-tend une négociation entre tous les partenaires pour créer des normes, des règles, des procédures, dans une logique de « bien commun ». De nouvelles marges de manœuvre semblent alors possibles aux maires « développeurs », leur permettant d'intégrer de multiples forces économiques et sociales autour de grands projets sociaux et de devenir indéniablement des acteurs locaux de premier rang (Gaudin, 2002).

L'efficacité attendue de la collaboration entre les différents partenaires est au cœur du projet Oppidum. Il nous semble alors intéressant de porter attention dans les prochaines recherches qualitatives tout autant à l'évolution des représentations des enseignants à l'égard de leurs partenaires, qu'au regard porté sur leurs pratiques par l'ensemble des acteurs impliqués (élus, parents, animateurs périscolaires...) dans le dispositif construit. Nous faisons l'hypothèse qu'à travers leur participation à une réflexion commune au sein de tels dispositifs, un des enjeux pour les enseignants, porteurs *in fine* des choix d'équipements dans leur classe, serait de mieux approcher les enjeux portés par les autres acteurs aptes à faire évoluer leurs représentations et par là même leurs choix. L'enjeu serait également pour les enseignants de permettre aux partenaires (collectivité territoriale, institution scolaire, parents,...) de prendre conscience de leurs choix pédagogiques et des questions identitaires professionnelles sous-tendues, de l'importance du processus d'appropriation instrumentale (les freins et les facilitateurs) et de participer ainsi à une déconstruction des représentations de sens commun sur les utilisations des TIC en classe, soutenant l'idée d'une intégration simple, naturelle (Béziat et Villemonteix, 2012).

VI. Références bibliographiques

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (1^{ère} Ed. 1997). Paris, PUF, France

Baron G-L., Boulc'h L. (2011). Les technologies de l'information et de l'éducation à l'école primaire. État de la question. Récupéré le 30 juin 2013 du site de l'EPI : <http://www.epi-asso.fr/revue/article/a1202b.htm>

Béziat J., Villemonteix F. (2012 septembre). *Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives*. Communication présentée au 4^e Colloque JOCAIR. Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau. Université Picardie Jules Verne, Amiens, France. Récupéré le 30 juin 2013 du site Hal : <http://www.hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/98/95/PDF/BeziatVillemonteix.pdf>

Depover C., Strebelle A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des TIC dans le processus éducatif. In Pochon L-O et Blanchet A. (Eds.). *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*. Neuchâtel, IRDP, Suisse. Récupéré le 30 septembre du site : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000821.fr/>

El Hadj Touré Ph.D. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus-group. Fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives-Entretiens de groupe : concepts, usages, ancrages. Vol 29 (1)*, pp 5-27 Université Laval, Québec

Gaudin J-P. (2002). *Pourquoi la gouvernance ?* Paris, Presse de Sciences Po, France

Hamon D. (2012). Le rapport des enseignants de l'école primaire aux TICE : adaptabilité et distance critique. *Revue Adjectif*. Récupéré le 30 juin 2013 : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?auteur93>

Laulan A-M. (1985). « Le concept d'appropriation », in *L'espace social de la communication (concepts et théories) (s/dir.de)*. Paris, Ed. du RETZ CNRS, France

Netto S. (2011). Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles. Thèse de doctorat. Université Toulouse Le Mirail, France

Pair C. (1987). Informatique et enseignement : Hier, aujourd'hui et demain. Récupéré le 30 juin 2013 du site de *l'EPI* : <http://www.epi.asso.fr/revue/47/b47p085.htm>

Savoie-Zajc L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval p. 15-49

Teyssedre G. (2012). Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire ? Une étude anthropo-didactique auprès d'enseignants des cycles 2 et 3. Thèse s/dir. de Monsieur Le Professeur Marchive A. Université de Bordeaux Ségalen : <http://www.thses.fr/2012BOR21975/document>

Je tiens à remercier particulièrement Monsieur Le Professeur Georges-Louis Baron du Laboratoire EDA de Paris-Cité Université Paris V Descartes pour son aide précieuse lors de la relecture de cet article.