

ÉTUDE CLINIQUE D'UN PROJET NUMÉRIQUE DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE SCOLAIRE : QUELS EFFETS SUR LA PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE ?

Muriel Epstein, SAMM, Paris 1 Panthéon Sorbonne

Muriel.epstein@univ-paris1.fr

Résumé

Le papier présente une étude clinique de la mise en œuvre par deux enseignantes de collèges REP (Réseau d'éducation prioritaire) francilien d'un projet numérique de prévention du décrochage scolaire en présence de collaborateurs d'entreprises.

L'étude, réalisée à travers des observations non participantes et des entretiens non directifs, montre que les enseignantes suivies sur un an ne modifient pas leurs pratiques et n'évoquent pas de transformations spécifiques depuis le début de leur carrière. Pourtant ces enseignantes, qui ont commencé à travailler dans l'Éducation Nationale au début des années 2000, ont vécu l'arrivée d'Internet et d'équipements numériques dans les établissements. Elles continuent, avec de nouveaux outils et dans un contexte en évolution, à exercer leur métier tel qu'elles le conçoivent depuis qu'elles ont débuté.

Ceci nous amène à nous interroger sur le contournement des transformations de leur environnement par les enseignantes et le fait que les transformations (mises en place de partenariats et d'outils numériques) n'influencent pas leur cœur de métier.

Mots clés

Innovation, numérique, partenariats, collège, professionnalité

Abstract

The paper presents a clinical study of a digital project to prevent early school leaving with the collaboration of different companies within the framework of corporate social responsibility. The implementation is studied for two middle school teachers from Priority Network Education in socially disadvantaged areas in the suburb of Paris.

The study, carried out through non-participating observations and non-directive interviews, shows that the teachers followed over one year do not modify their practices and do not mention specific transformations since the beginning of their careers. However these teachers, who began working in the National Education system at the beginning of the 2000s, experienced the arrival of Internet and digital equipment in the schools. They continue, with new tools and in an evolving context, to practice their profession as they have understood it since they began.

This leads us to question how teachers circumvent transformations in their environment and the fact that transformations (implementation of partnerships and digital tools) do not influence, according to teachers, their core profession.

Key-words

Innovation, digital technologies, partnerships, middle school, profession

Resumen

El documento presenta un estudio clínico sobre la puesta en marcha, por parte de dos profesores de la Red de Educación

Prioritaria (REP) de Île-de-France, de un proyecto digital para evitar el abandono escolar con la colaboración de diferentes empresas en el marco de la responsabilidad social empresarial.

El estudio, realizado a través de observaciones no participantes y entrevistas no directivas, muestra que los profesores seguidos durante más de un año no modifican sus prácticas y no mencionan transformaciones específicas desde el inicio de su carrera, a pesar de que estos profesores, que comenzaron a trabajar en la Educación Nacional a principios de la década de 2000, experimentaron la llegada de Internet y equipos digitales a las escuelas. Continúan, con nuevas herramientas y en un contexto evolutivo, ejerciendo su profesión tal y como la han entendido desde sus inicios.

Esto nos lleva a preguntarnos cómo los profesores eluden las transformaciones de su entorno y el hecho de que las transformaciones (implementación de asociaciones y herramientas digitales) no influyen, según los profesores, en su profesión principal.

Palabras claves

Innovación, digital, asociaciones, escuela, profesionalidad

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans un ensemble plus large sur la modification de l'organisation du système scolaire et des professionnalités enseignantes sous l'influence du numérique.

Le projet que nous proposons d'analyser est un projet de remédiation en partenariat avec des entreprises qui s'appuie sur les TICEs. Il est porté par une association¹ financée par les fondations

¹ A des fins d'anonymisation des enseignants et de la structure pour un projet en cours, la structure ne sera pas nommée ici.

de grandes entreprises privées et publiques (Adecco, RATP...) qui souhaitent agir contre le décrochage scolaire dans les établissements scolaires situés en zone sensible dans le cadre de leur politique de RSE (Responsabilité Sociale de l'Entreprise). Lors de l'enquête, il concernait 30 collèges partenaires et proposait un accompagnement à des jeunes en risque de décrochage scolaire sur une durée de trois ans (de la 5^{ème} à la 3^{ème}). La recherche est focalisée sur une action proposée en 2015/2016 aux classes de 4^{ème} qui consiste à faire produire par les élèves un MOOC (cours en ligne ouvert à tous) de FLE/FLS (Français langue étrangère/ français langue seconde) encadré par un enseignant volontaire et un collaborateur d'entreprise travaillant dans une des entreprises partenaires. D'autres expériences similaires montrent que ce dispositif est efficace pour remobiliser les élèves (Epstein & Beauchamps 2016). L'objectif du projet est de contribuer à la persévérance scolaire. Pour mener à bien le projet, enseignants et collaborateurs d'entreprise participant bénéficient d'une journée commune de formation spécifique organisée par l'association. L'action que nous avons choisi d'observer de façon approfondie (le programme de 4^{ème}) présente donc deux spécificités : d'une part, elle fait intervenir des collaborateurs du privé dans la classe, en co-animation avec les enseignants et d'autre part, elle utilise le numérique. Il interroge à double titre la forme scolaire et les pratiques enseignantes en usage.

Après avoir présenté le cadre théorique dans lequel nous nous situons, nous expliciterons la méthode de recherche et présenterons nos observations puis nos analyses qui se concentrent sur l'effet du projet sur les enseignants.

Cadre théorique

Anne Barrère (Barrère 2013) l'a montré : les dispositifs de remédiation infléchissent la forme scolaire traditionnelle telle que

définie par Guy Vincent (Vincent 1994). Il en est de même pour les dispositifs utilisant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) : ils intègrent des reconfigurations de l'espace-classe et de l'espace-temps de l'apprentissage et amènent à des changements de pratiques enseignantes (Epstein, Bouccara 2005). Les nouvelles technologies transforment notre rapport au monde. Le numérique change simultanément le cadre de travail des enseignants, la manière dont ils travaillent entre eux et les attentes institutionnelles que ce soit sur le plan des compétences techniques ou pédagogiques (Baron Bruillard 2000, Maroy 2006).

Parallèlement, le partenariat institue, selon ce qu'il transforme dans l'organisation, des changements de positionnements. Ces modifications de positionnement impactent, à leur tour, sur les professionnels des changements identitaires (Saintsaulieu 1977, Dubar 1991, Abbott 1988).

Le projet étudié combine donc plusieurs paramètres (le numérique et l'intervention de partenaires) qui devraient transformer le travail et l'identité des enseignants. Comme nous le verrons, le projet, étudié sur un an, est certainement trop court pour observer ces changements. Nous discuterons ce point en conclusion.

Méthode d'enquête

Les données ont été recueillies en trois temps.

Dans un premier temps, nous avons participé à la formation des enseignants et collaborateurs d'entreprise, formation déjà étudiée lors de nos recherches précédentes (Epstein Beauchamps 2016).

Dans un second temps, nous avons fait des observations non participantes de séances de 2 heures du projet en présence des

collaborateurs d'entreprises en novembre 2015 (avec photos des classes et de projets d'élèves et enregistrements audio).

Puis, au printemps 2016, nous avons réalisé des observations non participantes de cours d'une heure hors projet et en l'absence des collaborateurs d'entreprises pour les mêmes classes. Lors de cette seconde observation, un questionnaire a été distribué aux élèves pour savoir s'ils se souvenaient de leur séance de conception de vidéos et ce qu'ils en avaient retenu.

Enfin, ces observations ont été complétées par des entretiens non directifs longs (environ deux heures) avec les enseignants impliqués dans l'action selon la méthodologie décrite par Matalon et Ghiglione (1998) et analysées selon les méthodes de la théorie enracinée de Glaser et Strauss (2010). La question posée pour démarrer les entretiens était « *Pouvez-vous me raconter comment vous en êtes venues à faire des projets avec votre classe?* » et le premier entretien suivait immédiatement l'observation du projet numérique dans lequel un partenaire était présent. Ces entretiens avaient pour objectif de comprendre comment les enseignants vivent leur métier, leur participation au projet, ce qu'ils valorisent, ce qu'ils en apprennent. Du fait de leur non directivité, les enseignants ont plus ou moins parlé des différents aspects en jeu (partenariat, numérique, remédiation). Pour une enseignante qui en a vraiment peu parlé, un entretien semi-directif a suivi.

Pour cet article, nous nous concentrerons sur l'étude de deux enseignantes de deux collèges REP franciliens associés au projet que nous n'avions pas rencontré lors de la formation et qui ne savaient donc pas que nous l'avions conçue. Ceci a, en effet, permis d'avoir une posture neutre de chercheuse, leur laissant l'expertise du projet et leur permettant d'exprimer subjectivement leurs motivations à la participation à un tel projet.

Observations

Présentation

On appellera Marie et Ariane² les deux enseignantes. Les deux collèges REP, éloignés spatialement, sont très proches dans leur composition sociale, accueillant des enfants de milieux défavorisés de plus d'une centaine de nationalités différentes. Ils sont également très proches dans leur organisation : il s'agit de collèges récemment remis à neuf, très bien équipés, aux locaux très propres dans des quartiers mal réputés. Les collèges ont environ 4 ou 5 classes par niveau. Le collège de Marie accueille environ 330 élèves tandis que celui d'Ariane en compte 100 de plus (dont des classes d'UP2A, d'ULIS ou de SEGPA dans les deux établissements). Les deux collèges comptent des équipes très dynamiques et plutôt stables qui montent facilement des projets, souvent soutenus et reconnus par l'institution. Les deux enseignantes ont leur salle de classe attitrée. Lors d'un questionnaire papier à leur attention proposé en début d'heure de cours, les élèves de Marie disent que l'ambiance dans leur classe est plutôt bonne là où ceux d'Ariane annoncent une ambiance plutôt désagréable.

Ariane enseigne l'espagnol depuis 13 ans au moment de l'enquête. Elle se considère comme « très numérique » et dit qu'« Internet est une fenêtre indispensable sur le monde ». Ses cours se déroulent toujours en ilot avec le Tableau Numérique Interactif (TNI). Lors de ses cours usuels, la classe participe à compléter des exercices affichés au tableau et l'intégralité du cours est disponible sur Internet pour les élèves et les parents. Elle travaille systématiquement en mode projet, participe à de nombreux projets institutionnels, interinstitutionnels (avec le quartier et le PRE³) et interdisciplinaires. Ariane était déjà engagée dans un projet pour les mêmes élèves (lorsqu'ils étaient

² Les prénoms sont tous modifiés en gardant, dans la mesure du possible, les connotations sociales du prénom.

³ Programme de Réussite Educative. Il s'agit de programmes financés par les communes pour l'accompagnement d'élèves en difficultés scolaires et sociales

en 5^{ème}) l'année passée et considère ce projet comme une forme de continuité tant pour l'équipe enseignante que pour les élèves. Son objectif prioritaire est l'acquisition par les élèves de méthodes de travail. Pour autant, elle est entrée dans ce projet à la demande de son chef d'établissement : elle a été spécifiquement missionnée pour le décrochage scolaire et elle a « acceptée de recevoir les intervenants de l'association sur ses heures de cours ». Ariane attend des projets et des intervenants (chercheuse incluse) qu'ils l'aident, lui donne une vision réflexive sur ses pratiques, des idées nouvelles et aime l'innovation et le progrès, ce qu'elle revendique. Le partenaire d'entreprise n'est venu qu'une fois dans la classe. Elle ne le connaissait pas et en a très peu parlé.

Marie enseigne le français depuis 14 ans au moment de l'enquête. Elle dit d'elle qu'elle n'est « pas du tout numérique » et pense que la chercheuse « fait une erreur en l'observant ». En général ses cours se déroulent à la craie et au tableau noir devant une classe qui l'écoute assise par rangée. Elle est passionnée de théâtre et les projets qu'elle propose à ses élèves tournent, selon elle, systématiquement autour de la question du théâtre et, plus rarement, de journaux. En mode non directif, elle ne mentionnera jamais la participation d'intervenants extérieurs ou de partenariats mais lorsqu'on détaille certains projets de théâtre, il apparaît que des partenariats ont pu être noués avec des comédiens ou des théâtres pouvant aller jusqu'à l'intervention d'artistes en classe. L'enseignante avoue ne pas identifier qu'il s'agit de projets ou d'intervenants car « ce sont surtout des amis » et qu'elle ne vit pas les interventions d'artistes comme des partenariats. De même, elle dit qu'elle n'utilise jamais le numérique pour ses cours mais utilise manifestement son mail pour communiquer avec les élèves. Elle a participé au projet de MOOC à la demande de la CPE de son établissement « pour rendre service » sans du tout s'y investir. D'ailleurs, elle n'en parlera pas du tout lors de l'entretien non directif où les mots « numérique », « rémédiation »

ou « partenaires » n'apparaissent pas sauf questions explicites de ma part. Très désinvestie de ce projet, elle ne le mentionnera pas du tout et ne fera part d'aucune participation à aucun projet numérique. Du coup, en fin d'entretien, nous lui poserons des questions plus directes desquelles il ressortira une frustration sur la trop courte durée du partenariat même si « les élèves aiment bien Kader. » Kader, partenaire d'entreprise du projet, est trader. C'est un ancien élève du quartier, très charismatique. Il participe à plusieurs actions dans le collège et les élèves le connaissent et « l'aiment bien ».

Marie : Ben moi **je trouve ça très agréable quand c'est quelqu'un qui intervient dans ta classe avec une personne avec qui t'as des connivences**, c'est sympa. Ben écoute, mes élèves ont apprécié, ils ont été sensibles, ils se sont bien débrouillés. Enfin il a l'habitude Christophe [un comédien] d'intervenir en milieu scolaire aussi. Il est tout petit mais il est très grand parce qu'il mène aussi des ateliers auprès d'adultes spectateurs. Donc voilà

Donc les deux personnes qui intervenaient...

M : oui c'est toujours des amis (rires)

là c'est la première fois que c'est pas quelqu'un que tu connais ?

M : Kader ? Oui

Qu'est-ce que ça apporte ?

M : ce que ça apporte... il était un petit peu dans le même... c'est-à-dire qu'il a suivi la même formation que moi à l'association là. On devait se trouver un intervenant, enfin former des binômes. Ecoute... voilà, ça s'est... **je ne sais pas on s'est trouvés sympathiques**. Ce qui était rigolo c'est que Kader avait été scolarisé dans le quartier, pas loin et donc voilà ça l'intéressait de venir dans le quartier

Vous vous êtes choisis en fait ?

M : oui oui oui

Les binômes sont pas imposés par l'association ?

M : non sauf si t'as pas trouvé au sortir de la réunion mais donc

voilà puis on a... on n'a pas réussi... on s'est pas vu avant donc le jour J, je sais plus, je... j'avais fait la photocopie donnée par l'association et puis après, j'ai réuni le matériel nécessaire et puis voilà, on se lance... **bon il était très à l'aise face à ce public, il y a eu vraiment aucun souci et puis les élèves sont toujours curieux quand il y a un nouvel intervenant...** je dis ça, je pense que la présence de l'intervenant est nécessaire (rires) parce qu'évidemment... je dis ça parce que j'ai connu... je laisse 5 minutes mon ami comédien, je vais faire des photocop et je reviens, il me dit « tu pars plus parce que c'est le bazar » ou même oui une séance des policiers sont intervenus auprès de la classe de 4^{ème} 4 que tu as déjà vue. Ils ont été infernaux paraît-il.

Ah oui ? ça change quelque chose qu'il y ait eu un intervenant extérieur ? il y a un après ?

M : ben.. ils [les élèves] doivent être contents, ça doit les distraire, ça doit changer de Mme [elle cite son nom]. Maintenant je ne sais pas, euh... je sais que, en général, ça se fait dans le plaisir, enfin... **avec cet ami comédien**, on lui avait offert un livre en fin d'année pour le remercier de nous avoir aidé à monter ce spectacle donc il y avait quand même de la reconnaissance même si voilà l'idée venait de moi etc... donc euh... et puis je sais pas moi, ils sont curieux effectivement, ça les amuse de voir que c'est un ami qui intervient, que... je sais pas, en fait c'est à eux que je devrais poser la question ; j'en sais rien, je me suis jamais...

Extrait 1 entretien Marie

Mise en œuvre du projet

Marie choisit de sortir de sa salle de classe « classique » pour avoir accès à un vidéo projecteur nécessaire au projet puisqu'une vidéo doit être diffusée pendant la session « MOOC ». Le projet a lieu dans une salle polyvalente qui sert probablement parfois de

préau quand il pleut ou de salle de « grande réunion », on y trouve des chaises et tables empilés le long d'un mur et des tables de ping-pong certainement utilisées pendant les pauses méridiennes. Les tables et les chaises sont disposées en ilot pour le projet spécifiquement. Le collaborateur d'entreprise prend la parole et le leadership.

Sur les photos on ne voit que l'animateur et pas du tout l'enseignante. L'animateur, un financier d'une quarantaine d'années est un ancien du quartier et prend en charge les élèves. Marie reste plutôt spectatrice même si elle circule un peu dans la classe et donne quelques conseils aux élèves sur le fond, elle laisse le partenaire d'entreprise diriger le temps.

A l'inverse, Ariane fait le cours projet dans sa salle de classe (équipée d'un TBI –tableau blanc interactif-), la classe est en ilot « comme d'habitude » et le partenaire d'entreprise (plus jeune et moins qualifié que ne l'est le financier, avec moins de charisme) lui sert d'assistant. Elle lui donne des instructions pendant la séance et garde le contrôle de la classe. Lors d'une autre observation où Ariane est censée compenser auprès d'une de ses collègues l'absence du partenaire d'entreprise, Ariane prendra également la classe en charge tandis que l'enseignante officiellement en charge corrigera des copies dans un coin de la salle sans intervenir du tout.

Pour ce qui est des productions des élèves, elles sont plus construites et rédigées sur le fond dans le collège de Marie et plus abouties sur la forme sous l'influence d'Ariane. De fait, Marie et son collègue d'entreprises auront fait réfléchir les élèves aux thèmes du respect et de la culture et les élèves auront beaucoup rédigé sans construire de vidéo. Dans le collège d'Ariane, Ariane aura fait respecter les consignes de temps de sorte que les élèves terminent des productions nettement plus simples sur le fond, avec des cours de français très basiques (des mots de type « front, nez, main... »)

mais des illustrations plus abouties et des vidéos terminées. La présence d'enfants d'UP2A (donc pour qui le français est une langue seconde) est clairement un avantage important dans l'établissement d'Ariane. Les élèves ainsi mobilisés apportent leur expertise sur « de quoi on a besoin lorsqu'on ne parle pas français » et s'investissent donnant du sens au travail de la classe. Le collège de Marie accueille aussi des élèves d'UP2A mais ceux-ci ne seront pas mobilisés pour le projet et n'y interviendront pas de sorte que le projet mené par les élèves de Marie n'aura pas de sens pour l'enseignante et peu pour les élèves. Et ceci alors même que Marie mentionne dans son parcours et ses projets tout ce qu'elle a pu faire avec des élèves d'UP2A et de SEGPA.

Inversement, dans les deux cas, les partenaires d'entreprise diront qu'ils sont contents d'apporter du sens à leur travail en intervenant dans un collège.

100

Le questionnaire élève (passation en mai) auprès de trois classes (deux menées par Ariane et celle de Marie) montre que les élèves de Marie se souviennent mieux que ceux d'Ariane d'avoir participé au projet (Très probablement car Kader est revenu et leur a montré les vidéos). Inversement, les élèves d'Ariane ont plus le sentiment d'avoir réussi une vidéo (à juste titre puisqu'une partie des élèves de Marie n'ont pas fait de vidéo).

Analyse et discussion

Les données recueillies montrent une appropriation très diversifiée du projet. Ainsi, nous avons observé que les conduites enseignantes envers les collaborateurs n'étaient pas homogènes : Marie reste spectatrice et immobile pendant une partie de la première séance observée, laissant la prise en main de la classe au collaborateur d'entreprise ; Ariane au contraire utilise le collaborateur comme

un assistant, lui donnant des instructions ainsi qu'aux élèves et garde le leadership de la classe pendant la séance.

On remarque dans l'extrait 1 (mais cela est vrai tout au long de l'entretien) que Marie ne pense jamais au projet qui vient d'avoir lieu lorsque je l'interroge. Ainsi lors des questions sur ce qu'apporte un intervenant extérieur, elle commence par parler de son ami comédien Christophe et régulièrement revient à des projets antérieurs. Elle mentionne en premier lieu et à plusieurs reprises le côté « sympathique » d'avoir quelqu'un avec elle en classe. Il en sera de même sur le numérique, sur ses motivations, etc : elle parlera systématiquement de ses motivations pour le théâtre et très rarement du projet que je viens observer. Devant des questions précises, elle expliquera qu'elle « n'est pas une prof bien » parce qu'elle « n'emmène pas ses élèves en salle informatique » et me proposera à cinq reprises de m'adresser à la CPE si je veux comprendre pourquoi elle a participé à ce projet. Elle dénie d'ailleurs à ces « deux heures de cours » le nom même de « projet » : « c'est 2h sur l'année tu vois... projet... euh, c'est pas ça... *tu vois ce que je veux dire ? (...)* m'enfin c'est juste une séance de 2h autour du MOOC, après on n'est jamais revenu dessus, on n'a pas... Apposer le mot « projet » à une séance de 2h... je sais pas. » explique-t-elle.

A l'inverse Ariane dit : « j'ai trouvé que c'était super parce que... moi ce que j'ai aimé dans ce travail c'est qu'on sentait une vraie solidarité dans le groupe de travail et un vrai... échange entre eux [les élèves]. Donc en ça oui, c'est pour ça que ça m'avait beaucoup intéressée justement... mais j'ai pas encore réfléchi à la manière dont je pourrais le réutiliser moi, dans mes cours ». Les projets sont pour elle l'occasion de remises en question et les partenariats peuvent lui être utiles. Ariane pense que son collaborateur d'entreprise est étudiant et il est quasi-absent de son discours. Il est possible qu'il

soit en apprentissage mais il s'est présenté à la chercheuse comme salarié d'une entreprise

Ariane, quand elle parle de ses projets, dit qu'elle est « plutôt en accompagnement » et tient un discours de « prof numérique ». Elle relie le fait d'être toujours « prof principale » au fait de faire des projets.

Marie l'a fait pour faire plaisir à la CPE et Ariane à la demande de sa principale, c'est-à-dire que l'une comme l'autre sont entrées dans le projet sur une demande institutionnelle faite par une personne de l'établissement avec qui elles ont des liens personnels forts. Pour autant, Ariane s'est réappropriée le projet, ce que n'a pas fait Marie. Cette dernière le déplore, elle dit d'ailleurs « j'avais un petit peu en tête que ça allait être un échec au départ ». Ariane s'est réappropriée le projet « pour les élèves » comme le montre l'extrait suivant.

102

Qu'est ce qu'a pu jouer dans le fait que tu aies accepté de participer à ce projet ?

A : ben moi au départ, **c'est plutôt les élèves** si tu veux. Que ce soit numérique ou non, enfin euh... j'ai toujours eu... **je me questionne toujours** sur les élèves qui n'y arrivent pas et c'est un peu mon let-motiv, **j'essaie** toujours de faire en sorte... et puis il y a aussi le fait que ces dernières années, depuis 2 ans là qu'on ait des UPE2A qui sont carrément non francophones. Donc **je me mets toujours à la place d'un élève** en me disant mais qu'est-ce qui fait qu'un élève n'arrive pas parfois à progresser, à avancer, parfois même peut se retrouver assez rapidement en échec ; donc c'est vrai que c'est toujours par rapport à **cette vision de l'élève** où moi je me dis qu'il y a toujours des choses à faire en fait, on peut toujours **se remettre en question, innover**, essayer de **nouvelles**... soit par le biais de **nouvelles** technologies ou pas forcément, de **nouvelles**

méthodes, d'apprentissage donc je suis toujours **assez preneuse de ce que je peux avoir de l'extérieur** en fait pour me donner des idées, pour essayer **d'innover** en termes de... **enfin innover** dans le sens oui trouver des solutions en fait, tout simplement. **Aux élèves** qui parfois, et ils sont nombreux malheureusement euh à ne pas trouver leur place au sein de l'école quoi.

(...)je sais pas comment t'expliquer c'est-à-dire **que j'essaie quand même, j'essaie toujours de me dire que la langue évolue, que notre manière aussi d'enseigner change aussi au fur et à mesure des années** et puis c'est surtout que je veux moi-même **ne pas m'ennuyer quoi**. Transmettre et surtout ne pas m'ennuyer. **Je pense aux élèves** bien entendu mais je pense aussi à moi. Du coup j'essaie de faire, avec le temps beaucoup plus de choses qui me plaisent aussi, de transmettre des choses qui moi me touchent, une sorte de oui, de sensibilité à la langue tu vois à la culture aussi, l'espagnol ou latino-américaine

Extrait 2 : entretien Ariane

Ariane est toujours en recherche d'innovation, pour les élèves et pour « ne pas s'ennuyer ». C'est ainsi tous les projets sont ré-interprétés comme une recherche d'innovation et de progrès pour elle, pour ses cours et pour les élèves.

Marie, elle, garde de la séance la sensation d'avoir fait son travail d'enseignante « normalement ».

Quand vous alliez dans les groupes, vous faisiez quoi ?

M: quand on allait dans les groupes ? euh... **on dirigeait leur recherche par exemple sur tel magazine où ils allaient trouver telle illustration de théâtre, de cinéma...** qui traitait du thème de la

culture ; **on corrigeait les fautes d'orthographe** quand ils écrivaient les définitions...

Est-ce que tu penses que tout ça rentre dans le rôle d'un prof ? ou on était à côté ?

M: non on est dedans.

D'accord, tu peux préciser un peu ?

M : Ben euh... oui on est dans **un enseignement pluridisciplinaire** ; c'est ce que je disais tout à l'heure, ça **pouvait leur apporter des notions historiques, les amener à définir des notions importantes** : qu'est-ce que la liberté, l'égalité, la fraternité... euh... ensuite ça développe... je sais pas, ça peut aider à développer l'imaginaire, la créativité des élèves ; il va quand même s'agir de monter un petit scénario avec tout ça.... Et puis... ben oui des compétences technologiques, filmer machin.. **théâtrales** même (rires) pourquoi pas, se mettre en scène, oui... donc oui, c'est tout... y'a de tout... la lecture, l'écriture, du numérique, l'histoire, les arts plastiques (rires)

104

Extrait 3 : entretien Marie

Finalement, Marie repère dans le projet étudié les mêmes éléments que ceux qu'elles mentionnaient pour les interventions de comédiens ou le théâtre et y ajoute un peu des éléments institutionnels. C'est-à-dire qu'à l'inverse du « je suis une mauvaise prof car je n'utilise pas la salle informatique », elle oppose en fin d'entretien la pluridisciplinarité du projet combinant de son point de vue numérique, arts plastiques, lecture, écriture et histoire.

Peut-être qu'à long terme, on perçoit des changements à force de répétition. A court terme, le partenariat et les usages numériques ne semblent rien avoir apporté de spécifique ou repérables aux deux enseignantes. Les élèves, dans leur questionnaire semblent contents

d'avoir participé au projet mais pour autant, seuls 70% des 66 élèves interrogés se souviennent d'avoir fait une telle séance et une petite majorité (38 élèves sur 66) ont le sentiment d'avoir réussi, 30% disent l'avoir vue.

Finalement, sur les effets de la mise en œuvre de ce projet sur les pratiques et sur les représentations du métier chez les professeurs (Barrère 2002 et Chapoulie 1987) participant à cette action, notre étude très qualitative ne permet pas de tirer de généralité mais montre soit un apport assez faible, soit une conscientisation faible des apports. Dit autrement, les enseignants étudiés retirent, au moins à court terme, ce qu'ils sont venus chercher dans le projet sans modification profonde de leur métier ou de leur vision de leur métier. Leur grille d'analyse reste constante. Ainsi, Marie a trouvé une occasion de « corriger l'orthographe » et de faire son métier d'enseignante traditionnelle tandis qu'Ariane, qui est dans une démarche où elle utilise beaucoup le numérique et tente d'innover a poursuivi son positionnement à travers ce projet dont elle dit qu'elle réfléchit encore à « comment elle va pouvoir le réinvestir dans [ses] cours » et au cours duquel, elle dit s'être positionnée comme « accompagnante », ce qui est la manière dont elle se perçoit en général.

De même, si l'on admet que les environnements multimédia, initialement utilisés en entreprise et amènent à modifier la manière de penser et d'apprendre (Depover, Giardina et Marton ,1988), ces questionnements ne sont pas pris en compte par les enseignants.

On peut voir là les limites de l'entretien biographique dans lequel les enseignants remettent une logique dans leurs parcours, logique qui n'existe pas nécessairement au départ. Comme l'a écrit

Kierkegaard « la vie ne peut être comprise qu'en regardant le passé mais ne peut être vécue qu'en allant de l'avant ».

Cependant, le fait qu'aucune des enseignantes ne mentionnent le partenariat comme un moment qui puisse être gênant, quelqu'un qui regarderait son cours, montre un réel changement de posture par rapport aux enquêtes montrant encore que les enseignants considèrent que la salle de cours est leur lieu, celui où s'exerce leur liberté pédagogique, à l'abri des regards (Barrère 2017). Clairement, ces enseignantes, qui ont une certaine ancienneté, ne se sentent pas mises en danger par les partenariats.

Conclusion

Nous avons donc vu que, dans un contexte de lutte contre le décrochage scolaire, deux enseignantes aux caractéristiques sociales et dans des environnements semblables vivent le partenariat et l'apport du numérique sous des angles très différents. Elles gardent subjectivement toutes les deux le rôle dans lequel elles se présentent (« enseignante transmissive » pour Marie et « accompagnante innovante » pour Ariane). Il semble donc que l'arrivée tant du numérique que de partenaires du privé (pour un projet ciblé) ne modifie pas le système ou la culture de la profession (Abbot 1988) mais soit perçu comme un « à côté ».

Cela étant, « les enseignants sont amenés à devenir des agents du changement alors qu'ils sont eux-mêmes placés devant des injonctions fortes pour faire évoluer leur métier avec les technologies. » (Dioni 2007). Dans un contexte de profonds changements: « privatisation », interventions d'association, place du numérique; la question de la transition dans l'éducation et changement du rôle des enseignants qui est peu conscientisé y compris par les enseignants qui « le pratiquent » quand ils ne sont pas dans un groupe ou une association

(type ICEM, GFEN, etc...) qui leur permet d'analyser les pratiques, ce qu'avait déjà noté Anne Barrère (Barrère 2017) qui parlait d'« angles morts (...) de la vie au travail des enseignants ». Françoise Cros (2001) montrait que les innovations pouvaient advenir sans bousculer les enseignants tant que ces innovations ne modifiait pas le fond du cours mais la seule forme.

Outre l'observation d'un plus grand nombre d'enseignants, il faudrait probablement observer les évolutions sur un temps supérieur à l'année en raison du temps long des changements organisationnels (Schultz & Hernes 2013), temporalité qu'on pourra relier à nouveau à Abbott sur les changements identitaires (Abbott 2001). L'identité d'une organisation (et des individus) est reconstruite a posteriori selon la manière dont est perçu le passé et la temporalité du passé. Un projet fait ainsi parti des « événements » qui ponctue une organisation comme peut l'être une arrivée d'un collègue ou un départ en retraite. A ce titre, un projet est structurant dans la transformation d'une organisation mais sur une temporalité longue sans que les effets individuels ne soient visibles à court terme. Cette dimension temporelle et la dimension événementielle de l'impact que nous pensions observer à travers le projet n'a pas eu lieu pour les deux personnes observées. Ces derniers considèrent désormais que l'intervention de personnes du privé ou l'usage de nouveaux outils ne modifient pas leur cœur de métier. Pour autant, le fait même qu'un tel projet ne soit pas perçu comme révolutionnaire ou spécifique d'une époque ou révélateur de nouveaux enjeux professionnels et organisationnels est peut-être déjà une évolution notable dans l'organisation et la professionnalité des enseignants.

Referencias

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*, Chicago: University of Chicago press.
- Abbott A. (2001). *Time matters: on theory and method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan.
- Barrère A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116
- Barrère A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Chapoulie J. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Cros F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Depover C., Giardina M. y Marton P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia : Analyse et conception*. Paris: L'Harmattan.
- Dubar C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin.
- Epstein M. y Beauchamps M. (2016). De la consommation vers la création ou Comment le numérique peut participer au renouveau des pédagogies actives ? in *Revue Interface Numérique* n° 3-2016. p. 495-512.
- Glaser, B., Strauss, A., Paillé, P. y Soulet, M. (2015). *Evolution des pratiques enseignantes et des positionnements des professeurs à l'heure du numérique*. Lyon : Colloque Condition(s) enseignante(s).
- Glaser B. y Strauss A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Matalon B. y Ghiglione R. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*. Paris : Armand Colin.

Sainsaulieu, R., (1977), *L'identité au travail*, Paris, PFNSP.

Schultz M. y Hernes T. (2013). A Temporal Perspective on Organizational Identity in *Organization Science* . 24(1), 1-21.

Vincent Guy (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.