



**HAL**  
open science

## Les politiques du numérique éducatif au prisme des territoires en France

Émilie Remond, Stéphanie Netto, Fabienne Lancella, Isabelle Féroc Dumez

► **To cite this version:**

Émilie Remond, Stéphanie Netto, Fabienne Lancella, Isabelle Féroc Dumez. Les politiques du numérique éducatif au prisme des territoires en France. Ecoles, territoires et numérique: quelles collaborations? quels apprentissages?, Oct 2019, Clermont-Ferrand, France. hal-02314211

**HAL Id: hal-02314211**

**<https://hal.science/hal-02314211v1>**

Submitted on 11 Oct 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 politiques du numérique éducatif au prisme des territoires en France

Émilie Remond<sup>1</sup>, Stéphanie Netto<sup>2</sup>, Fabienne Lancella<sup>3</sup>, Isabelle Féroc Dumez<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Chercheur associé en Sciences de l'Information et de la Communication / Université de Poitiers (Laboratoire TECHNE, IUT d'Angoulême) – [emilie.remond@univ-poitiers.fr](mailto:emilie.remond@univ-poitiers.fr)

<sup>2</sup> MCF en Sciences de l'Éducation / Université de Poitiers (Laboratoire TECHNE, ESPE Académie de Poitiers) – [stephanie.netto@univ-poitiers.fr](mailto:stephanie.netto@univ-poitiers.fr)

<sup>3</sup> MCF en Génie Logiciel / Université de Poitiers (Laboratoire TECHNE, Institut de Préparation à l'Administration Générale IPAG) – [fabienne.lancella@univ-poitiers.fr](mailto:fabienne.lancella@univ-poitiers.fr)

<sup>4</sup> MCF en Sciences de l'Information et de la Communication / Université de Poitiers (Laboratoire TECHNE, ESPE Académie de Poitiers) – [isabelle.feroc.dumez@univ-poitiers.fr](mailto:isabelle.feroc.dumez@univ-poitiers.fr)

**Résumé.** A l'heure d'une extension des compétences régionales, les collectivités sur le territoire métropolitain (pour cette étude) sont de plus en plus assujetties à des choix d'arbitrage complexes, notamment à travers des choix budgétaires motivés. Les configurations territoriales invitent ainsi à considérer les politiques locales dans leurs spécificités, tout en les rapportant au contexte national. Dans cette perspective, notre travail dresse un panorama de la diversité des politiques locales en matière de numérique éducatif envers les écoles élémentaires. A partir d'une enquête réalisée par le Laboratoire TECHNE (Université de Poitiers), auprès de 350 collectivités territoriales, nous avons cherché à analyser les politiques des territoires enquêtés en matière de numérique éducatif, en tentant de mettre au jour leurs points de convergences et divergences.

**Mots-clés :** numérique éducatif, écoles primaires, collectivités territoriales, politiques publiques

## Introduction

Dans le contexte d'une extension des compétences régionales, la loi NOTRe du 7 août 2015 a impulsé une nouvelle organisation territoriale de la République, invitant chaque région et département à développer des politiques publiques adaptées aux spécificités locales. Ces choix ne sont pas uniformes sur les territoires et peuvent ainsi révéler des stratégies locales de déploiement du numérique éducatif de plusieurs ordres. Ces stratégies sont conçues au prisme de deux logiques (à la fois antagonistes et synergiques), celle qu'incarne l'État français (*i.e.* logique jacobine de centralisation) et celle qu'expriment, dans les territoires, les équipes pédagogiques des écoles primaires (*i.e.* logique de décentralisation) et les collectivités (elles-mêmes assujetties à des choix complexes). Soumises aux obligations des directives ministérielles de l'Éducation nationale d'une part, ces dernières doivent aussi répondre d'autre part aux attentes de leurs concitoyens, notamment à travers des choix budgétaires motivés. Pouts-Lajus (2002) pointe, à ce sujet et précisément, des défaillances dans cette propension à parler, penser et pratiquer le numérique en établissement scolaire. « *Le succès de la généralisation des TICE dépend de la qualité de la coordination entre les pouvoirs publics et l'institution éducative. Mais cette dernière est scindée sur trois niveaux distincts : [...] le premier avec les enseignants à propos de leur liberté pédagogique [...], le deuxième avec les établissements à propos de leur autonomie [...] et le troisième avec les autorités académiques à propos de leur domaine de compétence et de la difficulté à séparer le champ du technologique et celui du pédagogique* » (p. 127). Le numérique se fait donc écho d'enjeux éclectiques (politiques, économiques, technologiques, pédagogiques, sociétaux) auxquels les collectivités doivent répondre à travers les engagements rattachés à leurs mandats.

Afin de saisir les modalités d'arbitrage, cette étude propose d'analyser, de qualifier et de catégoriser les politiques en matière de numérique éducatif exprimées de façon explicite par les acteurs d'une centaine de collectivités territoriales françaises.

Ce travail d'analyse s'appuie sur une enquête de grande ampleur réalisée par le Laboratoire TECHNE (Université de Poitiers), sur la demande de la Cour des comptes, portant sur le financement du numérique éducatif dans les écoles élémentaires en France métropolitaine.

## **1. Les politiques éducatives vues du local : des configurations diverses pour une dynamique globale sur le numérique éducatif**

Selon Tricot et Amadiou (2014), l'expression "numérique éducatif" associe ces termes et suppose un rapprochement automatique entre accès aux équipements et évolutions des pratiques pédagogiques. Les auteurs expliquent que cette relation ne va cependant pas de soi, car le numérique implique l'acquisition d'une culture propre (Le Deuff, 2011). Tout d'abord, les enseignants doivent bénéficier de compétences techniques, réflexives et pédagogiques. Ensuite, il est attendu que les élèves fassent preuve de créativité, de recul critique et soient en mesure de produire des contenus pertinents. Dans les textes ministériels, l'accent est ainsi porté sur la collaboration, la pédagogie par projet ou la recherche éclairée d'information. L'institution se focalise ainsi sur le "numérique" ainsi que sur les équipements et les ressources afin de favoriser une "*pédagogie collaborative, interdisciplinaire et transversale*" (Aillierie, 2017, p. 24).

Cette vision institutionnelle et centralisée du numérique éducatif appelle cependant à être confirmée ou nuancée au regard des territoires. A ce sujet, la question des « *politiques publiques vues du local* » (Douillet & al., 2015) n'est pas nouvelle et fait débat. Trois positions sont discutées dans la littérature scientifique. La première consiste à envisager les espaces politiques locaux comme des espaces propices à expérimenter des politiques publiques nationales, en particulier en contexte métropolitain (Faure & Négrier, 2007). La deuxième approche envisage les espaces locaux comme fondements de nombreuses politiques publiques (Négrier, 2009). Enfin, la troisième voie considère ces mêmes politiques locales comme un maillon d'un système d'actions publiques plus larges et systémiques (Douillet, 2005). Il s'agit ici d'interroger davantage la territorialisation de l'action publique que les politiques locales à proprement parler.

Cette troisième approche insiste donc sur ce qui distingue chaque territoire (caractéristiques géographiques, sociales, culturelles, etc.) et invite à le considérer comme une explication qui se suffit en elle-même. Le risque est alors d'envisager les territoires indépendamment les uns des autres, en les cloisonnant au lieu de les analyser conjointement pour comprendre les facteurs structurants de l'action publique (Guéranger, 2012). Si la façon de concevoir les politiques territoriales n'est pas tranchée, il semble nécessaire d'appréhender « *la diversité des configurations locales tout en intégrant celles-ci dans des logiques d'action publique plus large* » (Douillet & al., 2015, p. 14). Cette diversité des contextes invite ainsi à s'interroger sur le sens donné aux arbitrages locaux : au-delà des convergences liées aux politiques nationales, quelles en sont les interprétations faites par les acteurs locaux marquant ainsi à propos du numérique éducatif des orientations propres aux territoires ? Dans quelle mesure logique jacobine et logique de décentralisation coexistent-elles sur les territoires concernés (*i.e.* France métropolitaine) par notre étude ?

Ceci nous amène à formuler une première hypothèse selon laquelle les engagements des collectivités territoriales, en matière de numérique éducatif, s'inscrivent dans une politique nationale (*cf.* logique jacobine de centralisation) qui en constitue le "fil rouge". Ces politiques déclarées devraient donc présenter des points de convergence qu'il convient de relever en vue de les questionner. Mais, cette hypothèse nécessite d'être nuancée parce que les collectivités territoriales disposent d'une "marge de manoeuvre" (*cf.* logique de décentralisation) pour répondre à leurs préoccupations locales. Nous émettons donc une seconde hypothèse selon laquelle ces collectivités font des arbitrages selon les besoins de leurs écoles. La variable contextuelle, qui caractérise l'espace géographique (rural vs

urbain), sera ici prise en compte tout particulièrement. Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous dressons un panorama de la diversité des politiques locales, en matière de numérique éducatif, sur le territoire français métropolitain, en mettant à jour cohérences et divergences.

## 2. Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, un questionnaire en ligne a été adressé depuis l'interface LimeSurvey à 1 058 collectivités, entre le 26 avril et le 6 juillet 2018. Près de 283 d'entre elles ont répondu aux 69 questions (dont 7 questions ouvertes, avec rédaction libre). Précisons que ces données ont été croisées et complétées par les enquêtes de l'INSEE (pour la variable espace rural/urbain).

Il apparaît, comme le souligne le rapport de la Cour des comptes (2019), *Le service public numérique pour l'éducation*, que le recueil de données permet de retracer des grandes tendances et évolutions récentes sur les moyens accordés aux communes et départements. L'exploitation des réponses des collectivités ne peut conduire à une évaluation précise des dépenses qu'elles consacrent au développement du numérique, mais cela offre une estimation, portée à l'échelle nationale par un échantillon des collectivités répondantes, qui illustre un « ordre de grandeur ».

Dans le cadre d'une analyse globale, en référence aux données nationales, le « *quantitatif acquiert une pertinence accrue* » (Puimatto, 2014) au regard des aspects comptables liés à l'infrastructure et aux équipements informatiques des écoles. Cependant, en ce qui concerne l'examen des stratégies territoriales, l'analyse qualitative sera ici privilégiée. En effet, elle permet d'interroger plus spécifiquement « *la politique territoriale, notamment dans sa capacité à favoriser ou orienter le développement de tel ou tel usage* » (Ibidem). Pour ce faire, nous avons développé une méthode opérationnelle en relevant des *verbatim* emblématiques. Ce relevé de discours a rempli deux fonctions complémentaires dans notre analyse de contenu thématique (Paillé et Muchielli, 2008, p. 162) : une de repérage et une de documentation.

## 3. Résultats principaux : des politiques du numérique communes mais aussi contrastées

Nous présentons et analysons une partie des réponses recueillies à l'issue du questionnaire, au regard de nos deux hypothèses concernant les politiques territoriales du numérique éducatif.

### 3.1. Qui sont les collectivités territoriales concernées par cette étude ?

Des éléments de contexte sont requis pour approcher les contraintes des collectivités territoriales en charge du numérique éducatif.

	Écoles élémentaires publiques	Écoles élémentaires privées	Total des écoles élémentaires concernées
Nombre d'écoles élémentaires	1 161	244	1 405
Nombre d'élèves scolarisés entre 2017 et 2018 en école élémentaire	293 682	50 838	344 520

**Figure 1 - Nombre d'écoles élémentaires (privées, publiques) déclarées par les collectivités territoriales.**

Collectivités	Part des collectivités qui participent au financement du numérique éducatif	
	Oui	Non
Dans un espace rural	35,60%	<b>64,40%</b>
Dans un espace urbain	<b>85,60%</b>	14,40%
Dans un espace géographique non renseigné	<b>58,30%</b>	41,70%
Total des collectivités (nb = 283) qui ont répondu	<b>68,60%</b>	31,40%

**Figure 2 : Réponses (en %) à la question “Votre collectivité prend-t-elle part au financement du numérique éducatif pour les écoles élémentaires ?” croisée avec la variable géographique espace.**

Il ressort qu’une grande majorité (presque 70 %) des collectivités déclarent prendre part au financement du numérique éducatif pour les écoles élémentaires. Leur engagement est avéré, cependant, une forte disparité apparaît entre les communes identifiées telles que rurales ou urbaines (voir page suivante).

Collectivités	Nombre total de collectivités qui ont répondu par espace géographique	Réponses à la question : Veuillez préciser la politique de votre collectivité en matière de numérique éducatif		Réponses à la question : Votre école a-t-elle bénéficié d’un plan national “Ecole numérique Rurale en 2015	
		Nombre de répondants (en effectif)	Nombre de répondants (en %)	Nombre de répondants (en effectif)	Nombre de répondants (en %)
Dans un espace rural	91	12	<b>13,2 %</b>	13	14,3 %
Dans un espace urbain	181	88	<b>48,6 %</b>	4	2,2%
Dans un espace géographique non renseigné	11	4	<b>36,4%</b>	11	18,2 %
Total	283	104	36,75 %	19	6,7%

**Figure 3 - Nombre (en %, en effectif) de réponses à la question ouverte : “Veuillez préciser la politique de votre collectivité en matière de numérique éducatif”.**

Parmi les 283 réponses obtenues, 50% des collectivités en zone urbaine ont répondu. Il est intéressant de constater qu'une forte proportion (un peu moins de 64 %) des collectivités classées comme rurales n'a pas renseigné cette réponse, à la différence d'une majorité des collectivités en zone urbaine. Nous pouvons faire l'hypothèse que celles-ci disposent effectivement de davantage de ressources pour investir ce champ (+ 55%).

### 3.2. Quelles sont les politiques publiques, en matière de numérique éducatif, en élémentaire ?

À peine plus d'un tiers des collectivités ont déclaré avoir une politique à propos du numérique éducatif (36,90 %) c.à.d. qu'ils ont répondu à cette question : "Veuillez préciser la politique de votre collectivité en matière de numérique éducatif". Une première lecture de ces 105 réponses a permis de repérer six catégories ou thématiques : les politiques d'accès, les politiques de formation, les politiques d'égalité des chances, les politiques d'enseignement, les politiques de prévention et enfin les politiques de mise en réseau d'acteurs.

Nous allons décrire d'abord globalement ce corpus de 105 réponses pour ensuite analyser, une à une chacune de ces six thématiques.

#### 3.2.1. Considérations générales

Notre analyse des réponses collectées a permis d'identifier les différentes politiques mises en oeuvre au service du numérique éducatif. Toutes ces stratégies sont également liées à des choix d'arbitrage d'équipements informatiques qu'il conviendra d'interroger au regard des postes de dépenses retenues par les mairies et intercommunalités. Ces politiques sont aussi des champs d'action...

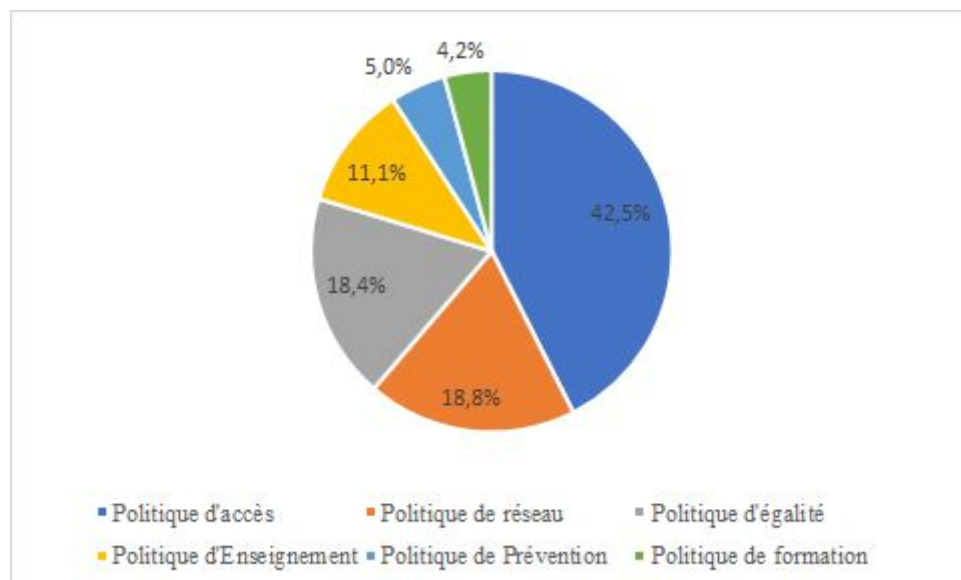


Figure 4 - Analyse de contenu thématique sur la réponse à la question ouverte : "Veuillez préciser la politique de votre collectivité en matière de numérique éducatif".

Ces catégories doivent être davantage explicitées afin d'être, par la suite, discutées. Ainsi, une seconde lecture opérée par une analyse de contenu manuelle a permis d'affiner les catégories en créant des sous-catégories. Il a ainsi été possible de préciser le sens donné à ces différentes politiques locales en matière de numérique éducatif. Les *verbatim* recueillis ont fait l'objet d'un codage, pour spécifier le type de politique décrite et ses nuances de sens. Puis, chaque sous-catégorie a fait l'objet d'un traitement quantitatif pour repérer les politiques les plus récurrentes.

### 3.2.2. Politiques publiques d'accès au numérique éducatif (infrastructure, équipements et accès aux informations)

La première des politiques que nous avons choisi de définir est celle qui concerne l'accès. Elle apparaît comme la plus fréquente, représentant plus de 40 % des réponses (cf. Figure n°4). Cette politique concerne tout d'abord le développement des infrastructures. Il s'agit, par exemple, de déployer le réseau internet ou la fibre sur l'ensemble des écoles du territoire concerné.

Au-delà de l'accès au numérique par la communauté scolaire, cette politique d'accès vise aussi la mutualisation des équipements et services entre divers partenaires. Parfois sont évoqués le lien avec les Services de bibliothèques, les Médiathèques ou bien la perspective de *“Consolider son utilisation pédagogique et le lien avec les parents - Réflexion sur une passerelle avec l'outil départemental dans les collèges”* : des continuités sont ainsi réalisées. Ce sont les prémices d'une politique éducative locale qui devient globale.

Politiques d'accès		Verbatims
Infrastructure	25 réponses	<i>“La ville a acté un plan pluriannuel d'investissement ambitieux afin de disposer d'infrastructure primaires adéquates (investissement sur les serveurs, câblage, réseau) et pour expérimenter puis déployer des classes numériques”</i>
Accès aux informations	10 réponses	<i>“Les BCD des écoles publiques et la Médiathèque sont en réseau. Ce qui permet pour tous les élèves, l'accès au fond documentaire de leur BCD, de celui des BCD des autres écoles élémentaires publiques du fond documentaire”</i>
Équipements	76 réponses	<i>“Dès 2013, la collectivité a souhaité mettre à disposition de toutes les classes d'élémentaires, un TNI. 59 classes ont ainsi été équipées. Depuis, à chaque ouverture de classe élémentaire, un TNI est installé. Les TNI seront entièrement renouvelés en 2018. Il est mis à disposition des écoles un budget d'investissement pour s'équiper selon leur besoin en portables, tablettes, PC fixes,... chaque année”</i>

**Figure 5 - Les politiques d'accès au numérique : entre infrastructure, mise en réseau et équipements.**

Cette mise en réseau permet aussi à la commune d'accéder à certaines informations (par exemple : les effectifs des enfants pour l'accès à la cantine, des activités PEDT). C'est *via* l'équipement comme les ordinateurs dits “enseignant” ou “pour le directeur” qu'une rationalisation est parfois permise. Parce que le système d'information est fiabilisé, la gestion administrative tire profit de la mutualisation des ressources entre la commune et ses écoles.

Cependant, la politique d'accès est majoritairement définie en termes d'équipement (près de 90%), qui se présente comme le facteur irréductible à tout usage du numérique éducatif. Le déploiement de classes mobiles constitue ainsi un objectif visé : *“Favoriser la mutualisation du matériel, le plus souvent mobile, au sein des différentes classes de l'école - Matériel partagé, souplesse d'utilisation”*. La politique nationale, introduite par le plan numérique éducatif de 2015, a pu créer un effet d'amorçage : *“Pour chaque euro investi par un département dans l'équipement informatique, l'État mettra un euro”*. Et, les collectivités ont financé des ordinateurs, des tablettes. La stratégie des équipements a évolué d'une *“municipalité dans les années 2000 [qui] a équipé chaque école d'une salle informatique”* vers des *“dotations de matériel informatique dans les écoles (classes mobiles, tablettes, équipements numériques...)”*.

Cette politique d'accès par l'équipement apparaît donc comme le fer de lance des collectivités territoriales. Cependant, les objectifs visés ne sauraient être uniformes...

### 3.2.3. Politiques publiques de réseau

Deux dimensions sont retenues :

- *Top-down* où les politiques s'inscrivent dans celle du ministère de l'Éducation Nationale et du rectorat, qui sont les partenaires privilégiés (environ 65 %) : *“La politique éducative numérique de la Ville s'inscrit dans un partenariat avec l'Éducation Nationale”* ;
- acteurs locaux (vision plus locale) : ouverture sur les familles, le collège voisin, un laboratoire de recherche d'une université proche : *“Les élèves auront à disposition ... 3 PC fixes récents. Ces derniers ayant été acquis par le fruit de mécénat avec une entreprise locale. En parallèle la volonté politique/ bibliothèque et bus numérique en accord avec La Poste”*.

Des précisions sont apportées, par ailleurs dans notre enquête, sur l'articulation de ces réseaux. Assez souvent, nous avons constaté peu de formalisme dans ces coordinations : *“Pas de dispositif de pilotage partagé. Travail avec les directeurs uniquement”* ou bien *“Non pas de dispositif spécifique. Des interactions tout au plus avec des échanges assez réguliers mais sans formalisme”*.

Parfois, l'analyse des réponses retenues comme positives sont à relier à des événements comme l'investissement dans des nouveaux équipements qui ont agit tel un déclencheur : *“La montée en charge du numérique nécessite un renforcement de la coordination. Pour l'instant les réunions sont organisées au coup par coup. Le projet Expire dispose d'un comité de pilotage dédié”*.

Assez rarement, une coordination se réalise comme ici : *“Plusieurs groupes de travail sont planifiés dans l'année ; - un groupe technique ville/EN - un comité de pilotage ville/EN Par ailleurs, plusieurs textes cadres encadrent notre pratique : - protocole d'accord entre la ville et la Direction Académique concernant l'équipement numérique des écoles et le rôle de chacun, - convention collèges numériques et innovation pédagogique, - convention d'adhésion à un groupement de commandes pour la mise en place d'un environnement numérique de travail dans les écoles de l'Académie”*.

### 3.2.4. Politique d'égalité des chances : réduction de la fracture numérique et harmonisation du territoire

En ce qui concerne la politique que nous désignons “d'égalité des chances”, deux nuances sont apparues. D'une part, il s'agit, selon les termes d'une des collectivités interrogée, de *“réduire les inégalités par la lutte contre la fracture numérique”* (14 réponses soit 29 % des items). L'approche est alors sociale, dans une perspective de développement de compétences individuelles. *“Le PEdT développe dans son axe 2 [...] un chapitre sur “réduire les inégalités par la lutte contre la fracture numérique”*.

D'autre part, l'objectif est d' *“assurer l'équité territoriale de l'offre éducative en matière numérique”*, avec une approche plus collective (34 réponses soit 71% des items). Assez souvent l'emploi des termes comme “tous, à chaque, à l'ensemble” montre cette préoccupation : *“La politique de la ville est de donner accès au numérique à l'ensemble des élèves scolarisés qu'il soit en élémentaire ou en maternelle”*. Ou encore, suivant les dynamiques, c'est l'enseignant voire la classe qui est concernée : *“A la rentrée 2018, toutes les enseignantes seront dotés de TBI, interactifs”*.

### 3.2.5. Politiques publiques en matière d'enseignement

Cette politique (item qui regroupe 11% des réponses, cf. Figure n°4) apparaît aussi bien en termes :

- de pédagogie (permettre le renouvellement de pratiques pédagogiques, favoriser une pédagogie innovante ...)
- que de contenus (introduire l'enseignement du codage, de la programmation, de la robotique par le biais de ces nouveaux outils ...).

46 % des collectivités ont déclaré doter leurs enseignants avec des équipements individuels : *“La réflexion porte cette année sur les projets pédagogiques des écoles en termes de numérique afin de programmer un nouvel investissement dans chaque école qui puisse être adapté aux besoins, aux pratiques de l'équipe enseignante et s'inscrire dans la durée : classe mobile, tablettes...”*.



### **3.2.6. Politiques publiques de prévention sur le numérique éducatif**

Ces politiques publiques ((item qui regroupe 5% des réponses, cf. Figure n°4) reviennent sur 2 dimensions bien spécifiques :

- Accès sécurisé à Internet (cyber sécurité, protection des données) et assez souvent l'aspect technique, voire à connotation sa dimension légale, est reprise par les répondants. Derrière cet investissement, il est parfois difficile de relever les spécificités liées au numérique éducatif (filtrages, firewall) (Antivirus, serveur de domaine, et sauvegardes des données sur serveur uniquement) ;
- mais... si cette dimension technique apparaît aussi dans les réponses qui concernent l'usage raisonné d'Internet (référence au "couple" pédagogie/numérique, de la Charte informatique dans une optique d'éducation au numérique et par le numérique).

Après, quelques réponses soulignent des préoccupations de contrôle des contenus : *"Ces équipements de sécurité joueront le rôle de firewall, et de filtrage de contenu Internet par catégories de sites et types d'applications. Pour l'ensemble des écoles, les boîtiers de connexion Internet jouent un rôle de masquage d'IP interne et de protection par rapport aux tentatives d'accès externes. [...] les élèves ne peuvent accéder aux ressources système de la machine (compte usager simple, sans droits d'administration)".*

### **3.2.7. Politiques publiques sur la formation "numérique éducatif"**

Si les écoles bénéficient d'équipements, les enseignants doivent également être formés à leurs utilisations. Dans les réponses dépouillées (qui regroupe 4,20% des réponses, cf. Figure n°4), deux niveaux d'engagement principaux ont été "détectés" : l'équipement suppose *a priori* un usage par les enseignants, qui doivent alors s'auto-former (1 réponse) ; les communes accompagnent le déploiement des équipements (10 réponses).

Ces résultats chiffrés indiquent que la formation est finalement peu abordée au regard des 105 réponses collectées. Ils montrent également que les collectivités qui s'engagent dans la formation le font de façon volontariste. Il s'agit alors de proposer des formations qui allient dispositifs de l'État et propositions locales : *"Dans les cahiers des charges des marchés d'investissement en matériel numérique spécifique, il est prévu une partie dédiée à la prise en main des outils. [...] L'équipe X de la Ville de Y poursuivra l'accompagnement à la prise en main de l'ENT à destination des enseignants, des Responsables Éducation Loisirs (REL) et des animateurs. Pour les enseignants, il est proposé un dispositif de formation technique de 3 heures, à l'installation de TNI dans les classes, coordonné par le fournisseur. Suivi d'un temps de formation pédagogique de 3 heures également, coordonné par les enseignants référents aux usages numériques de l'Éducation Nationale".*

## **4. Discussion et perspectives**

A l'issue de notre analyse, nous sommes en mesure de confirmer notre première hypothèse à savoir que : les engagements des collectivités territoriales, en matière de numérique éducatif, s'inscrivent bien dans une politique nationale révélatrice d'une logique jacobine de centralisation. En particulier, la question d'une politique d'accès *via* l'équipement ressort très largement. Si l'équipement apparaît effectivement comme une condition *sine qua non* à l'usage du numérique éducatif, l'importance qu'il revêt dans les politiques décrites, par les répondants à notre questionnaire, atteste d'une vision déterministe à laquelle adhèrent depuis presque un demi-siècle les politiques publiques des collectivités territoriales (Pybourdin, 2009, p. 207). Elles soutiennent ainsi les mesures diffusionnistes de l'Éducation nationale (Puimatto, 2014 ; Pybourdin, 2009), à travers le déploiement du numérique éducatif en France. La généralisation des TIC dans notre système éducatif répond à une logique de déterminisme technique, susceptible de négliger certains facteurs favorisant les usages du numérique.

Ce résultat est pourtant nuancé par la validation, également, de notre seconde hypothèse, selon laquelle les collectivités s'approprient les politiques nationales en fonction des besoins propres à leurs contextes. Ainsi, les déclinaisons locales font que le sens apporté à cette politique d'équipements n'est pas le même selon les territoires, tout comme les engagements en matière de formation ou encore les nécessaires arbitrages pour prendre en considération les contraintes et besoins locaux.

Le sens que revêt cette politique d'équipements informatiques est donc multiple : réduction de la fracture numérique, politique d'égalité des chances, harmonisation sur le territoire, mutualisation et rationalisation des moyens, conduite de changements des pratiques pédagogiques...

### **Quelques perspectives : pour la mise en oeuvre d'outils d'évaluation des politiques et pour une nécessaire prise en compte des facteurs contextuels**

Face à des visions et approches diverses du numérique éducatif dans les territoires, notre travail nous conduit finalement à nous interroger sur l'évaluation de l'efficacité des politiques déployées. Cet aspect a été parfois repérable à travers la mobilisation d'outils dédiés. Effectivement, 11,60 % des collectivités identifiées comme urbaines ont précisé des modalités d'évaluation des usages d'équipements financés, comme en témoignent les trois verbatims suivants :

- *“Une réunion bimensuelle se tient avec le prestataire auquel nous avons délégué la gestion et l'évaluation. Lors de ces réunions, il nous présente des tableaux de bords d'utilisation de l'ensemble des équipements. Une fois par an, cette évaluation est présentée à l'Education Nationale” ;*
- *“Enquête annuelle auprès des enseignants ; suivi de l'historique des connexions”;*
- *“Nous menons actuellement une expérimentation sur un site pilote avant de déployer l'ensemble des outils dans les écoles. Ainsi nous sommes actuellement en phase de définition de notre évaluation définitive avec l'IEN”.*

Comme précédemment, il apparaît une diversité de modalités d'évaluation. L'analyse des réponses montre toujours la place importante accordée aux équipements. Dans les réponses apportées, le terme “enseignant” est pourtant souvent cité, révélant ainsi que “cet” enseignant a un rôle à jouer dans l'évaluation de ces équipements, sans que l'on sache précisément de quelle manière son *feedback* est effectivement pris en compte.

Enfin, s'il apparaît difficile dans le cadre de cette communication et à ce stade de notre travail de dresser une cartographie précise de ces différents contextes, nous pouvons cependant illustrer nos propos par une première variable contextuelle, facilement repérable : le facteur espace rural / espace urbain. Ainsi, dans les réponses apportées, l' élu en charge du numérique est dans plus de 59% des cas un élu “éducation” en zone rurale (32 réponses), alors qu'il s'agit d'un élu “numérique” à plus de 74% des cas en zone urbaine (155 réponses). De même, il n'existe aucun service dédié spécifiquement au numérique dans plus de 59% des cas en zone rurale alors qu'en zone urbaine, dans plus de 35% des cas la question du numérique est rattachée au service Éducation, lorsqu'il n'y a pas de service spécifique (dans plus de 18% des cas). En zone rurale, dans plus de 28% des cas, ce sont les secrétariats de mairie qui sont sollicités. Ces premiers éléments révèlent donc une diversité des contextes et ce qu'elle suppose en termes d'égalité des chances... Ils démontrent également l'importance à poursuivre un travail d'approfondissements des contextes, afin de pouvoir dresser à terme une cartographie fiable permettant de saisir les conditions effectives de l'appropriation du numérique selon une approche équitable.

### **Conclusion**

Le travail réalisé, sur les réponses à un questionnaire en ligne complété par 350 collectivités de France métropolitaine cette année, a permis de révéler différentes politiques locales en matière de numérique éducatif, qui apparaissent de façon convergente sur les territoires investigués : accès, formation, égalité des chances, enseignement, prévention ou encore mise en réseau d'acteurs. Cependant, c'est une politique d'accès par l'équipement domine très largement. Si cette vision techniciste témoigne d'une volonté nationale d'une diffusion supposément uniforme sur le territoire, les arbitrages locaux viennent infléchir fortement les usages en fonction des sens attribués à ces équipements par les acteurs de la communauté éducative. Pour reconstruire ces sens, il apparaît nécessaire d'engager un travail de

compréhension qui invite à interroger non seulement les discours, les différents acteurs concernés, mais aussi les contextes dans leurs spécificités locales. Les résultats obtenus concernant le facteur géographique rural/urbain témoignent ainsi des disparités, liées à des environnements contraignants, qui doivent être explorés.

L'article ici proposé se veut un préambule à ce travail de longue haleine, se cherchant à être systémique et compréhensif, pour retracer les politiques territoriales de façon diachronique afin d'en comprendre leurs fondements...

## Références bibliographiques

- Aillerie, K. (2017). Le "numérique éducatif" à l'épreuve des pratiques scolaires : petits arrangements avec le marché. *Hermès, la revue*, 78(2), 23-30. Consulté le 19 juin 2019 à : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2017-2-page-23.htm>
- Cours des comptes (2019, Juillet) *Le service public numérique pour l'éducation. Un concept sans stratégie, un déploiement inachevé*. Rapport public thématique. Consulté le 10 juillet 2019 à : <https://www.ccomptes.fr/system/files/2019-07/20190708-rapport-service-public-numerique-education.pdf>
- Douillet, A.-C., Négrier, E. & Faure, A. (2015). Trois regards sur les politiques publiques vues du local. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (Eds.). *Une "French touch" dans l'analyse des politiques publiques ?* (pp. 319-348). Paris : Presses de Sciences Po. Consulté le 19 juin 2019 à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01116857/document>
- Douillet, A.-C., 2005. Fin des logiques sectorielles ou nouveaux cadres territoriaux ? In A. Faure & A.-C. Douillet (Eds.), *L'action publique et la question territoriale*. (pp. 271-279). Grenoble : P.U.G.
- Faure, A. et Négrier, E. (Eds.) (2007). *Les Politiques publiques à l'épreuve de l'action locale. Critiques de la décentralisation*. Paris : L'Harmattan.
- Guéranger, D. (2012). La monographie n'est pas une comparaison comme les autres. *Terrains et travaux*, 21, 23-36.
- Le Deuff, O. (2011). *La formation aux cultures numériques: une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*. Limoges : Fyp Éditions.
- Négrier, E. (2009). Des zoulous aux bons élèves. 35 ans de partenariat entre le ministère de la Culture et le conseil général dans l'Hérault. *Culture and Local Governance*, 2 (2), 8-28.
- Paillet, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pouts-Lajus, S. (2002). Généralisation des TICE et décentralisation du système éducatif français. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*. (pp. 125-132). Actes du symposium international francophone tenu à Paris, Maison des sciences de l'homme, 31 janvier-1er février. Paris : I.N.R.P.
- Puimatto, G. (2014). Numérique à l'École – usages, ressources, métiers, industries. *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 5. Consulté le 19 juin 2019 à : <http://journals.openedition.org/dms/509>
- Pybourdin, I. (2009). Politiques publiques : Construction de la fracture par les usages dans l'enseignement. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 195-222. Consulté le 19 juin 2019 à : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-195.htm>
- Tricot, A. & Amadieu, F. (2014). *Apprendre avec le numérique - Mythes et réalités*. Paris : Retz.