



HAL
open science

Environnements numériques de travail et pratiques communicationnelles des familles de collégiens : le cas de l'ENT e-lyco et des collèges Sarthois

Bastien Louessard

► To cite this version:

Bastien Louessard. Environnements numériques de travail et pratiques communicationnelles des familles de collégiens : le cas de l'ENT e-lyco et des collèges Sarthois. Education. Le Mans Université, 2016. Français. NNT : 2016LEMA3008 . tel-04145370

HAL Id: tel-04145370

<https://theses.hal.science/tel-04145370>

Submitted on 29 Jun 2023

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.

Thèse de Doctorat

Bastien LOUESSARD

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université du Maine
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

École doctorale : Cognition, Éducation, Interaction (ED 504, CEI)

Discipline : Sciences de l'information et de la communication (71)

Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN) -
Innovation en Éducation Université du Maine (INEDUM) - EA N°2661

Environnements numériques de travail et pratiques communicationnelles des familles de collégiens

Le cas de l'ENT e-lyco et des collèges Sarthois

Soutenu le 6 septembre 2016

JURY

Rapporteurs :	Éric BRUILLARD , Professeur d'université, ENS Cachan Françoise PAQUIENSÉGUY , Professeur d'université, Sciences-Po Lyon
Examineurs :	Laurent PETIT , Professeur d'université, ESPE - Université Paris-Sorbonne
Directeur de Thèse :	Michel ARNAUD , Professeur d'université, Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense
Co-directeur de Thèse :	Pascal LEROUX , Professeur d'université, Université du Maine
Co-encadrant de Thèse :	Philippe COTTIER , Maître de conférences, Université de Nantes

Remerciements

Je tiens à remercier en tout premier lieu mes directeurs de thèse, Philippe Cottier, Pascal Leroux et Michel Arnaud, qui ont guidé mes recherches, et sans qui elles n'auraient pas été menées à bien.

À Éric Bruillard et Françoise Paquienséguy, qui ont accepté d'être les rapporteurs de ce travail et dont les commentaires en amont l'ont nourri, ainsi qu'à Laurent Petit, qui a accepté d'être membre du jury, j'exprime également toute ma gratitude.

Cette recherche n'aurait pas été possible sans le soutien financier de la Caisse des Dépôts et consignations, du Conseil départemental de la Sarthe et du Mans Métropole, sans l'appui du recteur d'Académie, ni sans l'accompagnement des membres du comité de suivi du projet Practice. Je n'oublie évidemment pas Sandrine Lebreton qui fut un soutien précieux pendant la campagne d'entretiens.

Je tiens ensuite à remercier très chaleureusement l'ensemble des parents et des professionnels de l'éducation qui ont accepté de se livrer au jeu de l'entretien : les chefs d'établissements et leurs équipes, qui m'ont ouvert leurs portes et ont fait preuve d'une infinie patience tout au long de mon travail ; les familles qui m'ont accueilli, se sont prêtées sans réserve au jeu des questions, alors même qu'elles s'éloignaient parfois de la seule question de l'ENT ; et, même s'ils n'apparaissent pas explicitement dans ces pages, tous ceux qui m'ont généreusement répondu, mais que je n'ai finalement pas pu rencontrer. Je tiens enfin à remercier les enfants, qui ont bien voulu m'écouter leur présenter ma recherche, qui m'ont fait confiance, ont défendu ma cause activement auprès de leurs parents et ont accepté de me rencontrer. C'est à eux que je dédie cette thèse.

Ce travail doit également beaucoup à la générosité de Pierre Møglin et de Christine Benichou, qui m'ont fait bénéficier d'excellentes conditions de travail et de la compagnie stimulante des usagers de la Maison des sciences de l'homme Paris Nord. C'est également dans ces lieux que j'ai eu plaisir à échanger avec les membres du « Petit Séminaire », où j'ai beaucoup appris.

Je tiens également à remercier mes enseignants de l'UFR Culture et Communication de Paris 8 pour leur passion, leur gentillesse et leur disponibilité, et tout particulièrement Sylvie Bossier, Hélène Cardy, Pascal Froissart, Jacob Matthews et Aurélie Tavernier. C'est par eux que m'est venu le goût de la recherche et l'envie d'enseigner.

Mes collègues de l'Ensim et du Master « Métiers du livre » de Saint-Cloud m'ont accueilli dans leurs équipes avec une grande sympathie, en me considérant comme un collègue à part entière : qu'ils en soient ici remerciés. Par leur gentillesse, leur patience et leur bonne humeur, mes étudiants, et tout particulièrement les étudiants du master Métiers du livre de Saint-Cloud, m'ont permis de pleinement m'épanouir en tant qu'enseignant.

Pour leurs relectures attentives, merci à Xavier, Laurent et Anne Charlotte ; à Clémence, Laura, Émilie, ma tante, mes sœurs et mes parents, merci d'avoir partagé un peu de ma recherche en m'aidant dans les retranscriptions ; à Captain S. merci pour ton soutien et ces

longues discussions sur le toit ; merci enfin à Camille qui m'a offert la plus agréable des retraites monacales.

Je remercie également mes amis pour leur soutien, leurs suggestions, leur bonne humeur et leur capacité à me faire oublier les soucis du quotidien, et en particulier, mes collègues et néanmoins amis : Ana, Benoît, Clémence, Jérémy, Julia, Kevin, Marianne, Nicolás, Quentin, Se Jong, Thomas, Vanessa, Xavier et Yasemin.

Pour leur soutien constant, Marie et mes proches ont été d'une aide précieuse. Quant à mes toutes jeunes nièces Sara et Norah, elles ont eu l'excellente idée de naître pendant ma thèse et de l'éclairer de leurs rires et sourires.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude à tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé et que je n'ai pu citer nommément, ceux qui, pour des questions de place ou de convention ne sont évoqués qu'une fois, mais qui mériteraient de l'être dans presque tous ces paragraphes, tant leur aide fut grande.

À tous, merci d'avoir cru en moi.

Remerciements

Avis de lecture

Extraits d'entretien

Afin de les mettre en valeur, mais également de les distinguer des citations, les extraits d'entretien directement intégrés dans le texte ont tous été mis italique. Les références de ces extraits étant systématiquement signalées en note de bas de page.

Les extraits plus longs sont, quant à eux, isolés du corps du texte et encadrés. Les références des extraits étant systématiquement dans un titre.

Annexes et corpus d'entretien

L'ensemble de notre corpus d'entretien à bien entendu été anonymé. Cette anonymisation s'est cependant faite avec la volonté de conserver une lisibilité maximale des propos et des récits personnels ; aussi avons-nous fait le choix de remplacer les noms des personnes rencontrées, de leur proches, et des collègues de notre échantillon.

La majorité des entretiens réalisés a été retranscrite intégralement, par extrait ou synthétisée. Ces entretiens ont été intégrés en annexe.

Cependant, même l'anonymisation la plus complète ne saurait être absolue, et il serait relativement aisé pour des personnes averties et ayant accès aux entretiens complets, de passer outre cette anonymisation. Aussi, par respect pour les personnes rencontrées, qui ont souvent accepté de jouer le jeu et de se livrer, y compris sur des aspects habituellement tus – les enfants parlant de leurs stratégies vis-à-vis des adultes, les chefs d'établissements se livrant sur des sujets sensibles, etc. – nous avons fait le choix en accord avec les trois directeurs de cette recherche de ne pas mettre à disposition de tous les annexes. Celles-ci ont donc été transmises uniquement aux membres du jury. Les entretiens pourront cependant, avec accord du jury, être mis à disposition de la communauté scientifique via des banques de données de corpus qualitatifs.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	5
AVIS DE LECTURE.....	9
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION	15
1. LA RECHERCHE SUR LES ENT.....	28
2. PROBLÉMATIQUE.....	52
CHAPITRE 1. CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	57
1. CADRE THÉORIQUE.....	57
2. MÉTHODOLOGIE.....	63
CHAPITRE 2. L'IMAGINAIRE DANS L'APPROPRIATION D'UN ENT.....	83
1. ÉLÉMENTS CONCEPTUELS.....	84
2. L'IMAGINAIRE DES ENT. UNE REVUE DE LITTÉRATURE CONFRONTÉE AUX OBSERVATIONS DU TERRAIN	95
3. DES DYNAMIQUES AMBIVALENTES.....	136
4. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	143
CHAPITRE 3. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET LA RELATION AU SCOLAIRE .149	
1. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES FACE À L'ÉCOLE.....	149
2. ENGAGEMENT DANS LA SCOLARITÉ.....	155
3. LE RÔLE ATTRIBUÉ À L'ÉCOLE.....	175
4. LA DIVISION DU TRAVAIL ÉDUCATIF ENTRE LES PARENTS.....	177
5. LA PLACE DE L'ENT	178
6. UN OUTIL D'INFORMATION ?.....	184
7. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	184
CHAPITRE 4. LE RÔLE DE L'ADOLESCENT	191
1. L'ENFANT DANS LA RELATION PARENTS-ÉCOLE	192
2. L'ENFANT EN TANT QU'ACTEUR DE LA RELATION PARENT-ÉCOLE.....	200
3. L'ENFANT EN TANT QU'ENJEU DE LA RELATION PARENTS-ÉCOLE.....	212
4. L'ENFANT MÉDIATEUR DE LA RELATION PARENTS-ÉCOLE	216
5. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	221
CHAPITRE 5. L'OFFRE ET LE CONTEXTE LOCAL	227
1. LES EFFETS DE CONTEXTE.....	227
2. LE TERRITOIRE	229
3. LE PUBLIC	233

4. L'ÉTABLISSEMENT	245
5. L'ENT AU SEIN DU DISPOSITIF LOCAL.....	257
6. UN IMAGINAIRE LOCAL ?	260
7. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	260
CONCLUSION	265
1. DISCUSSION MÉTHODOLOGIQUE.....	267
2. DISCUSSION ÉPISTÉMOLOGIQUE	269
3. UN CHANGEMENT DANS LA CONTINUITÉ	270
BIBLIOGRAPHIE.....	277
TABLE DES MATIÈRES	317

Introduction

Initiée dès 2001 et généralisée en 2004, l'introduction des Espaces et des Environnements Numériques de Travail (ENT) dans l'enseignement secondaire pose de nombreuses questions, notamment au sujet de leur diffusion et de leur acceptation.

Ces réseaux éducatifs, s'ils sont encore relativement jeunes, viennent s'inscrire dans un contexte historique, politique et social, complexe. L'introduction de technologies dans le milieu éducatif n'est pas une chose neuve, et de nombreux auteurs ont montré que sans forcément relever de l'échec, cette aventure menait souvent à la déception quant aux apports, aux usages ou à la diffusion. À une échelle plus proche, les ENT viennent aussi s'insérer dans la lignée des réseaux numériques éducatifs qui, là encore, sans être délaissés ou méprisés, ont souvent vu leur déploiement s'accompagner de désillusions quant aux réels apports pédagogiques ou à leur utilisation effective.

Ne faisant pas exception, les ENT sont aussi portés par des discours politiques forts, qui oscillent entre une importante prescription institutionnelle¹ (au déploiement comme à l'usage²) et enthousiasme fondé sur des cas d'usages triés et des statistiques d'utilisations qui, comme le souligne Éric Bruillard, sont fluctuantes et discutables (Bruillard, 2012). Ils apparaissent même, avec Internet, comme le seul réseau éducatif réellement concerné par un déploiement généralisé, et le seul dont le déploiement ne concerne que le monde éducatif – le projet de déploiement d'Internet sur le territoire dépassant largement l'institution éducative. Aussi, aujourd'hui, toutes les académies sont concernées par un projet de déploiement sur leur territoire, et les ENT tendent désormais à se déployer dans l'enseignement primaire³.

Mais, et c'est peut-être, nous le verrons, leur plus grande spécificité, alors que leurs prédécesseurs pouvaient s'appuyer sur des usagers potentiels « captifs », que l'institution pouvait contraindre à l'utilisation par le biais de décisions hiérarchiques et/ou organisationnelles⁴, l'ENT par certains de ses fondements, se prive, au moins partiellement, de cette possibilité. En effet, les ENT ont, entre autres vocations, pour projet d'ouvrir l'école aux parents. Cela nous semble poser question. Les parents ne peuvent pas – ou peu – être contraints à l'utilisation par l'institution. Par ailleurs, le développement de la relation entre parents et école est régulièrement annoncé comme souhaitable

¹ Citons ainsi les différentes versions du SDET ; la circulaire n° 2010-136 (publiée au *Bulletin officiel* du 9 septembre 2010) rendant obligatoire l'utilisation par les établissements du cahier de texte numérique ; le Plan de développement des usages du numérique à l'École du MEN (2010).

² Sur ce point nous pouvons lire l'article de Gérard Puimatto, *De l'outil à l'usage : un processus complexe, une réflexion à engager* (Puimatto, 2007).

³ Ces déploiements sont notamment évoqués sur le site projet-ent de la CDC : <http://projets-ent.com/2013/04/15/ou-en-est-le-dploiement-des-ent-dans-le-primaire/> (consulté le 22/06/2026).

⁴ Qu'ils soient résistants au changement ou enthousiastes, les enseignants et les élèves restent souvent un public captif pour lesquels la diffusion d'une Tice peut se faire par le biais de décisions hiérarchiques et/ou organisationnelles – et nous l'avons vu, nous sommes ici en présence de discours et de politiques très prescriptifs. Ainsi le taux d'activation des comptes élèves qui avoisinent souvent les 100% (Ce qui semblerait dû au fait que les créations de comptes élève se feraient en classe, encadrées par un enseignant, et seraient donc contraintes).

et attendu, mais presque aussi régulièrement cette relation est estimée comme fragile ou insuffisante.

Ces différents éléments nous ont donc amené à nous interroger sur les pratiques que les familles étaient amenées à développer autour des ENT et à nous interroger sur la place que celui-ci occupe dans leur rapport à l'école et à la scolarité de leur enfant.

CADRE DE LA RECHERCHE

Cette thèse, qui a pour but d'étudier les pratiques communicationnelles et informationnelles des familles dans leur relation avec l'école au travers de l'introduction de l'ENT e-lyco a été financée et sollicitée par les collectivités locales sarthoises et mancelles et soutenue par la Caisse des Dépôts et consignations. Il nous apparaît important de préciser d'emblée sa genèse et son contexte. En effet, cette thèse, soutenue par le conseil départemental de la Sarthe, Le Mans Métropole et la ville du Mans, a une genèse un peu particulière. Ces trois collectivités, qui financent chaque année une thèse à l'université du Maine, ont, dans le cadre de leurs missions dans le domaine éducatif, tissé des liens avec des membres du laboratoire CREN/Inedum, s'intéressant aux Tice et à leurs usages. Or, en tant que responsable de l'équipement des collèges de son territoire, le conseil départemental de la Sarthe participe aussi activement au projet d'ENT e-lyco et s'intéresse donc assez logiquement à son déploiement et aux usages qui en sont faits. Cette question des usages étant un domaine d'intérêt commun entre les chercheurs et le conseil départemental, il a été conclu qu'il serait particulièrement intéressant de mener une recherche sur les usages de ce nouvel outil, mais aussi que si un tel projet de thèse était présenté en jury pour l'obtention du financement doctoral de ces collectivités, celui-ci aurait le soutien de ces trois instances.

Il fut décidé par ailleurs de s'intéresser non pas aux enseignants ou aux élèves, mais aux familles. Ce choix étant motivé d'une part par le faible nombre de recherches sur ce point précis, mais aussi par la position particulière des collectivités locales qui, n'ayant pas à proprement parler à intervenir dans le domaine pédagogique, ont manifesté leur volonté de comprendre la réception de l'ENT par les familles, c'est-à-dire par leurs administrés.

Un projet de thèse fut donc proposé par messieurs Pascal Leroux et Philippe Cottier de l'Université du Maine, en association avec monsieur Michel Arnaud de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Ce projet s'inscrivant en Sciences de l'information et de la communication (discipline non enseignée à l'Université du Maine), un appel à candidature fut publié avec comme objectif de mener une recherche sur les « Usages familiaux d'un espace numérique de travail (ENT) dans les collèges de la Sarthe ».

Cette thèse s'inscrit dans un projet plus large, mené par Philippe Cottier et Pascal Leroux, qui s'intéresse aux usages de l'ENT dans leur ensemble et qui a pour but, entre autres objectifs, d'apporter d'éventuelles suggestions pour les porteurs de projets et plus particulièrement pour la collectivité sarthoise. Ce projet (comprenant la thèse) bénéficie d'un financement complémentaire de la Caisse des Dépôts et consignations

(CDC) et engage en retour le doctorant et ses directeurs à participer à des interventions organisées par la CDC sur le sujet des ENT.

Une fois ce contexte présenté et cette genèse expliquée, il apparaît essentiel de dissiper d'emblée un éventuel malentendu : si ce sujet est bien dans une certaine mesure une « commande » des collectivités locales, la démarche scientifique reste quant à elle tout à fait libre. Ainsi, si le cadre initialement fixé impose un terrain (les collèges sarthois), un objet (l'ENT e-lyco) et un corpus (les familles de collégiens des collèges qui ont déployé l'ENT e-lyco) ; l'auteur de ces lignes reste libre de son approche, de sa problématique, de sa méthodologie, de ses conclusions et de leur éventuelle publication.

Démarche et parcours personnel

Le cadre de cette recherche ne saurait être totalement compris sans un bref retour sur la démarche et le positionnement de son auteur. Sous plusieurs aspects son histoire personnelle comme ses recherches antérieures ont influencé cette recherche et la construction de son objet d'étude. Pour les prochaines lignes nous abandonnerons donc ponctuellement le *nous* académique – auquel il semblerait paradoxal de recourir pour parler d'une démarche personnelle – pour lui préférer parfois une moins impersonnelle première personne du singulier.

Par son objet de recherche, cette thèse a la particularité de s'inscrire à la croisée de deux disciplines : les Sciences de l'éducation (SE) et les Sciences de l'information et de la communication (SIC). Elle s'intéresse à une technologie de l'information et de la communication dans le champ de l'éducation et à ses usages. Pourtant cet objet d'étude – l'ENT – a jusqu'à présent davantage été étudié en Sciences de l'éducation. D'autres chercheurs en SIC se sont certes déjà emparés de cet objet cependant, ce relatif ancrage disciplinaire des ENT, m'a de fait amené à me positionner sur mon ancrage : c'est avec un regard de chercheur en Sciences de l'information et de la communication et en m'appuyant principalement sur un corps de connaissances et de méthodologies propres aux SIC que j'aborde cet objet d'étude.

La recherche porte sur les pratiques informationnelles et communicationnelles des familles de collégiens sarthois autour de l'introduction de l'ENT e-lyco. En d'autres termes, elle s'intéresse à ces pratiques de communication et d'information avec l'école en général, médiatisées ou non par e-lyco. En m'inspirant de la formule de Josiane Jouët (Jouët, 1993a), l'objet technique (l'ENT) est ici observé comme constitutif d'une modification (potentielle) du processus de communication et c'est à travers ce processus de communication qu'il est étudié. Il est donc à la fois la raison de mon intérêt pour ces pratiques, puisque par son introduction il est susceptible de modifier le processus de communication, et l'un des éléments du dispositif informationnel et communicationnel étudié, mais pas nécessairement le seul.

Il me semble avoir, comme l'explique assez clairement Éric George, « un double intérêt pour la communication ». D'une part, il s'agit d'un objet de recherche que l'on

peut aisément considérer comme communicationnel, « puisqu'il est justement question des technologies qui permettent de s'informer et communiquer » (George, 2012, p. 28). Il semble en effet « qu'outil et médias éducatifs forment un sous-ensemble spécifique au sein de l'ensemble des outils et médias en général » (Mœglin, 2005, p. 25), ne devenant éducatif que par « l'aptitude qui leur est reconnue de permettre à des élèves d'apprendre et à des maîtres d'enseigner, de s'informer et de communiquer en contexte éducatif » (Mœglin, 2005). Il s'agit donc avant tout de processus communicationnels pouvant éventuellement être médiés par des technologies.

Avant d'aller plus loin dans cette réflexion, il me paraît important de préciser les terminologies utilisées et les raisons qui motivent cet emploi. Je viens en effet d'évoquer des « technologies qui permettent de s'informer et communiquer », des « outils et médias » et des technologies de communication. Chaque terminologie est souvent chargée d'une histoire propre, et l'utiliser n'est ni anodin ni neutre. Éric George, revenant sur cette question et sur la nécessité pour le chercheur de questionner les prénotions, résume ainsi la situation :

« Dans le cas qui nous intéresse ici, doit-on parler de technologies médiatiques, ce qui mettrait l'accent sur le rôle de médiation assuré par les objets techniques ? De technologies numériques, ce qui favoriserait les technologies qui ont été développées à partir des années 1970 par démarcation si ce n'est par opposition par rapport aux précédentes ? De technologies réseautiques ce qui permettrait d'insister sur une interconnexion qui tend depuis peu à être généralisée ? Ou de technologies de l'information et la communication (Tic), expression peut-être la plus neutre parce que la plus employée ? Finalement, bien que celle-ci ne soit pas tout à fait satisfaisante, parce que parfois insuffisamment spécifique, nous avons choisi cette dernière. » (George, 2012, p. 28-29)

Cette réflexion semblant assez complète, je fais le choix de me ranger derrière sa conclusion et de parler de Tic ou autrement dit de technologies de l'information et de la communication, et de Tice dans la mesure où elles sont en usage dans un contexte éducatif.

Mon inscription en SIC se justifie aussi par mon parcours universitaire, qui fut exclusivement inscrit en SIC. De la même manière, nous nous positionnons dans la lignée des travaux de recherche sur les usages, courant de recherche qui, bien que pluridisciplinaire, est aujourd'hui largement dominé par le champ disciplinaire des SIC (Jouët, 2000).

Mais si l'ancrage disciplinaire est celui des SIC, il n'est pas exclusif et n'est pas forcément le plus évident. En effet, par son objet comme par son contexte, la recherche s'inscrit presque spontanément dans le champ des Sciences de l'éducation. Elle étudie en effet une Tic qui vient s'insérer dans un environnement éducatif. Les technologies

éducatives constituent d'ailleurs un champ d'étude à part entière des Sciences de l'éducation⁵ et ne sont donc pas l'apanage des SIC.

De fait, cette recherche fait bien plus qu'aller voir du côté des Sciences de l'éducation pour cerner le contexte, elle vient ancrer profondément ce travail et certaines des hypothèses dans des champs des Sciences de l'éducation. Ainsi, retrouvons-nous des apports d'études en éducation familiale, en sociologie de l'éducation et de l'école, sur les technologies éducatives, les politiques éducatives, ainsi que, dans une moindre mesure, sur certains travaux en Histoire de l'éducation. C'est donc aussi parce que j'utilise les apports de cette discipline et que je m'appuie sur une bibliographie largement ancrée en Sciences de l'éducation que je me situe peu ou prou à l'interface entre SIC et Sciences de l'éducation.

La bibliographie est justement un autre point qu'il importe d'aborder pour comprendre cette recherche. En effet, si les ENT ont fait l'objet d'un nombre conséquent de publications, il n'existe à ma connaissance aucune publication s'intéressant aux usages d'un ENT – ou d'un dispositif approchant – par les familles ou aux pratiques communicationnelles des familles vis-à-vis de l'école. Pour aborder ce sujet, il m'a donc fallu croiser des littératures issues de champs disciplinaires et de courants de recherche multiples. Ce n'est certes pas une originalité de cette thèse, mais cela m'a tout de même posé deux problèmes. Le premier, est d'ordre méthodologique : à cette absence de publication s'ajoute une absence de méthodologies de référence. Or, étudier la relation à l'école, implique de prendre en compte que cette relation est une relation complexe incluant au moins trois types d'acteurs : les parents, l'école et les enfants (Deslandes, 1999 ; Perrenoud, 2013). Une importante réflexion sur la méthodologie a donc été nécessaire⁶, et ses résultats ont nécessairement dû avoir un impact sur ces recherches et ses conclusions.

Par ailleurs, une part importante des recherches en éducation sur la relation entre les familles et l'école adoptent – de façon plus ou moins marquée – une approche évaluative. Il ne s'agit pas tant de comprendre comment se structure cette relation, que de voir comment celle-ci joue sur la réussite scolaire des enfants. De même, la littérature sur l'éducation et notamment l'éducation familiale, est très ancrée dans des typologies et des variables. Ces typologies très riches, ne nous paraissent cependant que peu applicables à un objet encore en cours de déploiement. Il a donc fallu, et ce fut pour moi l'une des difficultés majeures de cette recherche, m'appuyer sur cette littérature très riche tout en me distanciant des variables et des modèles sur lesquelles elles reposent.

Enfin, il importe de rappeler que ce projet de recherche ne vient pas s'inscrire dans la lignée d'un projet de master. En arrivant en début de thèse sur ce sujet déjà construit, je n'avais alors qu'une connaissance très faible de ce sujet et de ses enjeux. Cette méconnaissance du sujet a donc fait d'une approche exploratoire du terrain une quasi

⁵ Nous nous référons, pour cette affirmation, à la description de la discipline donnée par le site de la 70^e section. Disponible sur : <http://www.cpcnu.fr/web/section-70/presentation> (consulté le 2 décembre 2013).

⁶ Pour plus de précisions sur ce point nous renvoyons le lecteur à notre chapitre 1.

évidence. Cette phase, destinée à la mise à l'épreuve de la méthodologie et à un premier recueil d'informations sur le terrain, était destinée à affiner ou revoir le positionnement méthodologique préalablement adopté (préciser les hypothèses, retravailler la problématique, repenser la méthodologie, etc.). Elle devait aussi servir à identifier d'autres pistes qu'un travail uniquement théorique n'aurait pas permis d'isoler. Cette parenthèse personnelle terminée, reprenons maintenant l'usage de la première personne du pluriel.

Une première approche du terrain

Entre les mois de septembre et de décembre 2012, un premier travail de terrain, qualifié de phase exploratoire, a ainsi eu lieu. Nous avons fait le choix pour cette première enquête d'opter pour une méthodologie essentiellement qualitative, basée sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann et Singly, 2011) avec des parents d'élève. Pour certains points, nous avons cependant utilisé des outils quantitatifs (indicateurs académiques, statistiques du nombre de comptes activés, dispositif de mesure d'audiences mis en place par la Caisse des Dépôts et consignations afin de mieux nous saisir des problématiques, de cerner quelques grandes dynamiques, mais aussi de construire l'échantillon de collèves⁷.

Ayant fait le choix de passer par les élèves pour essayer de toucher leur(s) parent(s), nous avons tout d'abord rencontré systématiquement les principaux des collèges concernés et, quand cela était faisable, procédé à des entretiens informels avec les administrateurs ou les coordinateurs pédagogiques de ces établissements. Nous avons ensuite procédé à une intervention en classe afin de présenter le projet aux élèves, de leur diffuser un document de demande d'entretien à destination des parents, mais aussi de questionner les élèves sur leur équipement, sur l'utilisation de leur(s) parent(s) et sur la leur.

Suite à ce premier contact, onze entretiens ont été réalisés. Le guide d'entretien commun traite : de la situation familiale ; des pratiques éducatives (par rapport à la scolarité de l'enfant, à sa vie quotidienne et aux pratiques numériques) ; du partage des tâches au sein du foyer ; du rapport à l'école ; du capital informatique et des usages de l'e-administration ; enfin, de l'engagement citoyen. Une autre partie des items se concentre sur e-lyco, abordant la connaissance du système ; le rapport à la prescription ; leur utilisation et celle d'autres membres de la famille ; le ressenti de leur utilisation par rapport à ce qu'ils considèrent comme la normalité. Nous avons cherché à savoir enfin si les ou les parents rencontrés connaissaient d'autres usagers d'e-lyco et s'ils en ont déjà parlé avec d'autres personnes.

Outre les entretiens menés auprès de familles, les résultats avancés suite à cette première approche du terrain s'appuient sur cinq entretiens informels avec les principaux de collège, trois avec des administrateurs ou des coordinateurs pédagogiques et enfin sur des réponses obtenues auprès des élèves lors de cinq interventions en classe. Par

⁷ Nous évoquons ce point plus largement dans le chapitre 1.

ailleurs, certains éléments de compréhension sont soutenus par des données bibliographiques et statistiques, dont nous précisons la source chaque fois que nécessaire. Les résultats de cette phase exploratoire – que nous nous apprêtons à présenter – ont donné lieu à une communication dans le cadre du 8^e Colloque technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement (Louessard et Cottier, 2012).

L’un des premiers enseignements que nous avons pu tirer de cette première phase de terrain est le faible poids que semble jouer le capital technique des interviewés dans la construction de leurs usages. Ainsi, aucune des familles rencontrées n’avait à proprement parler de capital technique, rares sont les parents à avoir été formés à l’utilisation des outils informatiques durant leur scolarité, la plupart déclarant avoir appris « sur le tas », en partant pourtant d’une compétence très faible.

Ce faible capital technique initial n’entraîne pourtant pas significativement en compte dans leurs utilisations de l’ENT. Si toutes ces familles n’étaient pas forcément utilisatrices de l’ENT, tous les parents rencontrés avaient des usages du web assez développés, quotidiens, et déclaraient utiliser les courriels, des outils de communication, se renseigner en ligne avant un départ en vacances ou avant de faire des achats.

Faibles utilisateurs des outils informatiques – selon leurs propres dires – ils étaient par contre des usagers de services en ligne, y déclarant leurs impôts, y consultant leurs comptes, y récupérant leurs actes de naissance, etc.⁸ Mais plus que de simples utilisateurs de services en ligne, ils étaient aussi des « débusqueurs », n’hésitant pas à chercher s’il est possible de réaliser certaines activités en ligne plutôt que classiquement. L’articulation entre services en ligne et services classiques semble essentiellement se faire selon des critères de lien social. Une conseillère municipale, pourtant habituée aux démarches en ligne, préférerait ainsi pour celles relatives à la mairie, s’y rendre directement. D’autres parents expliquaient acheter en ligne, sur les conseils d’amis.

Ce résultat n’est pas inédit et rejoint largement les constats d’autres chercheurs qui ont pu constater que :

« Le développement peu marqué de certaines pratiques de communication se pose ainsi peu en termes de compétences. Le niveau d’acculturation aux Tic des différents membres des foyers enquêtés est en effet largement suffisant pour que s’instaurent possiblement des usages techniquement maîtrisés des différents dispositifs de communication ».

(Granjon, Blanco, Le Saulnier et Mercier, 2007, p. 153).

Ce résultat nous avait alors amené à nous poser la question du poids de l’entourage dans l’utilisation de ces services (Suire, 2007), ou des Tic en général (Paquienséguy, 2007). Enfin, ne pouvons-nous pas nous demander si ces services, e-lyco inclus, n’étaient pas juste des parties d’un dispositif de communication et d’information dont

⁸ À titre de comparaison, selon le Crédoc, en 2010 la recherche d’informations administratives sur Internet est pratiquée par environ une personne sur deux, mais la demande de documents administratifs et la déclaration d’impôts en ligne, ne concernent-elles qu’un tiers des personnes interrogées (Bigot et Crouette, 2011).

les articulations entre les différents « outils » seraient motivées par des caractéristiques qu'il nous reste encore à définir.

Le second constat, remonté de ces entretiens exploratoires, est que, à l'exception d'une première connexion, souvent dès réception des identifiants, il n'y avait pas de connexion « sérendipitaire », pas ou peu d'errance. Les parents, même quand ils étaient utilisateurs, n'y allaient que rarement pour un besoin spécifique (CTN, informations administratives, etc.). Ainsi, une des mères rencontrées n'y allait que pour son enfant le plus « *tête en l'air* », ne voyant pas l'intérêt d'y aller pour son autre enfant et une autre utilisatrice n'y allait elle que « *trois fois l'an* », pour voir les notes. Un autre parent ne semblait pas voir pourquoi il faudrait aller sur l'ENT régulièrement et ajoutait en se référant à la situation de sa fille étudiante : « *elle, sur le site de l'université, elle n'y va pas tous les jours, elle y va que quand vraiment elle a besoin.* »

Face à la relative rareté de ces connexions, nous pouvons nous demander si elle ne correspondait pas à la rareté des contacts avec les administrations en général (Flichy et Dagiral, 2004) ou de l'école en particulier.

Un troisième enseignement a été de constater que contrairement à la crainte de voir les ENT susciter des pratiques de contrôle accrues sur les enfants, e-lyco semblait davantage être un outil de partage et de communication au sein de la famille, qu'un vecteur ou un moyen de surveillance et de contrôle. Ainsi, les parents utilisateurs n'étaient pas des parents qui ont une plus forte propension au contrôle que le reste de l'échantillon et, dans l'ensemble, les parents rencontrés semblaient d'ailleurs avoir un modèle de contrôle parental relativement classique, demandant régulièrement si les devoirs sont faits, mais vérifiant peu le cahier de texte – ce qui semble plutôt correspondre à ce que fait une majorité de parents (Singly, 2006).

D'avantage qu'une absence de contrôle, c'est une utilisation partagée, voire commune, qui a pu être constatée. Ainsi, lors des interventions en classe et comme durant les entretiens, est-il apparu que dans de nombreux cas les connexions avaient été, soit demandées par les parents, mais guidées par les enfants, soit au contraire initiées par les enfants. Plusieurs raisons sont citées : pour les parents, un oubli ou une absence d'identifiants (ce qui les amenait à se connecter via le compte de leur enfant) ou encore une incapacité technique ou cognitive qui les conduisait à demander de l'aide à l'enfant. L'incapacité totale des parents à se connecter à e-lyco est apparue uniquement lors des interventions en classe. Pour les connexions faites à l'initiative de l'enfant, en entretien, deux motifs ont été supposés par les parents : l'oubli ou la perte des identifiants de l'enfant, ou l'incapacité technique ; il semble aussi qu'une certaine routine ait pu s'installer autour de ce mode de connexion. Enfin, cette utilisation partagée se retrouvait aussi à travers l'injonction de certains enfants invitant explicitement leurs parents à se connecter pour leur montrer de bonnes notes.

La méconnaissance d'e-lyco, associée au sentiment d'une faible communication autour d'e-lyco est sans doute le résultat le plus évident ressorti de cette première phase

de terrain. Ainsi n'avons-nous pu que constater que les services étaient ignorés ou méconnus, et que la perception que les parents s'en faisaient pouvait parfois être en totale opposition avec les projets d'établissement. La communication entre parents d'élève sur le sujet semblait inexistante et celle entre parent d'un même couple parental à peine plus développée. Ainsi aucun des conjoints des personnes rencontrées ne semblait connaître e-lyco, l'un d'eux le découvrant même durant l'entretien.

La communication de la part des institutions concernées ne semblait d'ailleurs guère plus riche : aucune documentation institutionnelle ne semble avoir été diffusée et la moitié des établissements du corpus n'avait pas fait de réunion d'information et de formation spécifique, et les rares réunions organisées n'ayant connu qu'une fréquentation extrêmement anecdotique.

La couverture médiatique – qui participe aussi de l'imaginaire collectif – n'a guère été plus riche, e-lyco n'ayant bénéficié d'aucune couverture médiatique nationale⁹, et d'une couverture locale restreinte et sectorisée. Le *Maine libre* n'a ainsi traité la question que sept fois, dont une seule fois dans une rubrique ne faisant pas directement référence à une commune, et avec un seul article dédié – les autres articles ne consacrant pas plus de 20 % de leur contenu à e-lyco. Les lecteurs de *Ouest France*, ont eu sensiblement le même le problème : sur les 30 articles évoquant e-lyco, seuls 15 sont vraiment dédiés à e-lyco et 11 se rapportent au projet et pas au déploiement d'un collège en particulier. Au niveau national, des recherches étendues aux termes « Espace numérique de travail » et « Environnement numérique de travail », a révélé là encore une couverture médiatique faible, inégale et marquée par des quiproquos forts. Ainsi les cinq plus grands quotidiens nationaux d'information n'en ont parlé chacun qu'entre 3 et 12 fois, pour une moyenne de 6 articles, les évocations oscillant de la brève à l'article dédié.

Ce manque de connaissance et de communication autour d'e-lyco, nous avait alors semblé intéressant à analyser sous l'angle de l'imaginaire technique et des représentations (Flichy, 2008), nous amenant à nous demander si e-lyco en particulier, et les ENT en général, ne souffraient pas d'un déficit, voire d'une absence, d'imaginaire technique – qui resterait encore à construire ou à consolider.

⁹ Nous nous fondons ici sur les témoignages des interviewées ainsi que sur les résultats de recherches sur les bases de données journalistiques Europresse et Factiva.

« Accéder d'un simple clic au cahier de textes en ligne de son enfant pour mieux accompagner sa scolarité, prolonger et diversifier la relation élève-professeur via une plate-forme d'échanges, utiliser un forum pour travailler à distance avec ses camarades de classe... Toutes ces possibilités seront bientôt offertes à tous les collégiens et lycéens de l'académie, ainsi qu'à leurs parents et à leurs professeurs, dans le cadre du projet d'Environnement Numérique de Travail (ENT) des lycées et collèges, dénommé E-LYCO. »¹⁰

Depuis janvier 2010, la région des Pays de la Loire et les conseils généraux des cinq départements qui la composent déploient progressivement l'ENT e-lyco sur l'ensemble des collèges et lycées de son territoire. Ce projet, qui s'inscrit dans le cadre d'une directive nationale¹¹ (et européenne¹²), a la particularité d'être issu d'un assez large partenariat entre l'académie de Nantes, le conseil régional des Pays de la Loire et ses cinq conseils généraux, rejoints depuis par l'URADEL (Union régionale des associations diocésaines de l'enseignement libre) et la DRAAF des Pays de la Loire (Direction régionale de l'alimentation de l'agriculture et de la forêt, qui a la charge de l'enseignement agricole). Ce partenariat étendu, qui fait figure de « bon élève » à l'échelle nationale, permet de proposer aux élèves de la région une continuité de plate-forme et d'identifiant, du début à la fin de leur enseignement secondaire.

Le déploiement d'e-lyco sur l'ensemble des établissements du territoire s'est opéré par phases successives, suivant cinq vagues de déploiement, depuis mars 2010 jusqu'à la rentrée 2013-2014. Il concerne donc désormais la quasi-totalité des établissements secondaires ligériens¹³.

Au sein même de chacune de ces phases, chaque établissement a la main sur les modalités de son déploiement. Il peut choisir quand et comment ouvrir les accès aux services pour les différentes catégories d'utilisateurs (parents, élèves, profs, etc.) et former

¹⁰ Source issue du communiqué de presse e-lyco.

¹¹ Incarnée notamment par les différentes versions du SDET (Schéma directeur des espaces numériques de travail) <http://eduscol.education.fr/cid56994/sdet.html> (consulté le 02 août 2012).

¹² Avec, de manière indirecte, les recommandations des rapports eEurope sur le développement du numérique à l'école et sur la mise en place d'administrations numériques.

¹³ Il reste tout de même des exceptions, ainsi les établissements privés non membres de l'URADEL ne sont pas concernés.

et informer les usagers. Ainsi, certains établissements choisissent-ils d'ouvrir progressivement l'ENT à chaque catégorie d'usagers (d'abord les enseignants, ensuite les élèves et enfin les parents) quand d'autres choisiront de l'ouvrir directement à tous.

Cet ENT est fondé sur la solution propriétaire K-d'école de Kosmos, un éditeur de « solutions numériques pour l'éducation »¹⁴, mais aussi plus généralement pour les institutions. Cette solution, adoptée par 18 collectivités est en avril 2015 la solution la plus répandue au sein des différents projets d'ENT dans le secondaire¹⁵. Il se présente dans la lignée des recommandations des dernières versions du SDET¹⁶ (Schéma directeur des espaces numériques de travail), sous la forme d'une plate-forme minimale sur laquelle peuvent se greffer une multitude de services. E-Lyco est donc modulable et cette modularité permet aux établissements scolaires de choisir d'y intégrer les services de leurs choix.

Les services natifs correspondent à ceux que nous pourrions qualifier de « classiques » : un cahier de texte numérique (CTN), un agenda, un classeur pédagogique pour les enseignants, un service de réservation des ressources, une messagerie, un porte-documents et des outils de blog, de forum et de chat. Ces services ne sont pas activés par défaut. Ils ne le sont qu'à l'initiative de chaque établissement. Même le cahier de texte numérique, qui est obligatoire depuis la rentrée 2011 (MEN, 2010), peut ne pas être activé et être remplacé par un service externe. L'ENT e-lyco est donc, dans sa réalisation la plus simple, relativement basique, mais peut mener au gré des services natifs activés ou non, des services externes intégrés, et tout simplement des contenus, à de multiples configurations, sensiblement différentes.

Enfin, e-lyco fait aussi office de site web public pour chacun des établissements, et ces derniers peuvent décider d'y faire figurer ou non, nombre d'informations sur l'établissement et sa vie quotidienne. Ce site web public et la partie ENT – c'est-à-dire à accès restreint – ont la même mise en page et la même apparence et ne se différencient que par le nombre de rubriques et par la présence de la barre d'accès aux services – qui n'est présente que dans la partie ENT¹⁷. Les services et rubriques du site public restent quant à eux consultables lors de sessions connectées.

De plus, les catégories à accès limités n'étant, à quelques exceptions près, pas spécialement définies, certains établissements peuvent faire le choix de mettre un maximum d'informations sur leur site web (vie de l'établissement, vie de la classe, menu de la cantine, etc.), quand d'autres feront au contraire le choix de placer toutes ces infos

¹⁴ <http://www.kosmos.fr/a-propos/>.

¹⁵ <http://projets-ent.com/2015/04/30/carte-interactive-des-ent-2/>.

¹⁶ Il s'agit d'un document directeur produit par le ministère de l'Éducation nationale destiné à donner un cadre commun de référence pour tous les ENT. Il en est actuellement à sa 5^e version.

¹⁷ Des captures d'écran des portails de chaque collège sont disponibles en annexe.

dans la partie à accès restreint dans l'espoir, souvent assumé¹⁸, d'inciter les usagers à se connecter.

Ces différences entre établissements, conséquences d'une relative liberté accordée aux établissements dans les modalités de déploiement comme dans le choix de contenus et services, rendent très différents, voire uniques, chaque ENT. Enfin, comme il est nécessaire de se connecter pour consulter les ENT – et donc d'avoir un compte parent, élève ou enseignant de l'établissement – et que seuls l'apparence et certains services natifs – à conditions qu'ils soient activés – sont communs à tous les établissements, il est assez compliqué de connaître les spécificités de chacun de ces portails d'établissement.

Le territoire

Il importe également de présenter le territoire dans lequel est venue s'inscrire notre recherche. Département le plus oriental de la région des Pays de la Loire, la Sarthe appartient au Bassin parisien. Ce département, plutôt rural et à la population plutôt âgée – la moyenne d'âge est de six ans plus élevée que la moyenne nationale –, a un dynamisme économique et démographique modéré. Il « retient difficilement ses jeunes adultes, qui vont étudier dans les pôles d'enseignement supérieur d'autres départements » (Insee, 2011, p. 6) et attire peu d'actifs des départements voisins puisque la Sarthe crée moins d'emplois qu'eux.

Bien que rurale, la Sarthe est une terre de tradition industrielle, le taux d'emploi ouvrier y est donc élevé tandis que l'emploi agricole y est moins important que dans les autres départements de la région. Si la pauvreté est moins forte qu'au niveau national et au niveau de ses voisins ligériens directs – la Mayenne et le Maine-et-Loire – la grande pauvreté et les inégalités y sont davantage présentes. Enfin, le chômage y est plus fort que dans le reste de la région et la situation des jeunes moins favorable : « ils sont plus souvent qu'ailleurs non insérés et sortent plus nombreux du système scolaire sans diplôme » (Insee, 2011, p. 6).

Située en son centre, la métropole mancelle, seule grande agglomération, regroupe le tiers de la population départementale. Les inégalités y sont globalement plus fortes que dans le reste de la région ou de la Sarthe, et si le revenu médian y est plus élevé que dans la moyenne du département, ce territoire concentre toutefois la moitié des ménages à bas revenus et une « proportion très élevée de ménages pauvres » (2011, p. 7). La métropole compte cinq quartiers classés en zones urbaines sensibles, concentrés dans la ville du Mans et dans deux de ses villes limitrophes.

À l'inverse, la couronne périurbaine mancelle proche abrite une population relativement aisée et homogène. Les inégalités y sont rares, on y trouve essentiellement des familles, dans lesquelles en général les parents ont tous deux un travail. Il s'agit surtout

¹⁸ Cette stratégie est ressortie d'entretiens avec les administrateurs ou les principaux de plusieurs collèges étudiés.

de personnes occupant des professions intermédiaires ou de cadres travaillant dans la zone d'emploi du Mans.

La grande couronne périurbaine est moins homogène. Rodolphe Dodier dans ses travaux sur l'habitat périurbain sarthois (Cailly et Dodier, 2007 ; Dodier, 2006) identifie quatre grands types d'habitats périurbains. Le premier, le lotissement, voit sa population de référence évoluer fortement en s'éloignant de la ville. Accueillant d'abord un public plutôt aisé et vivant sur de grandes parcelles ; c'est vers un public de moins en moins favorisé, jusqu'à, pour reprendre l'expression de Dodier, des « catégories populaires solvables » (2006, p. 3) qu'il se tourne au fur et à mesure de son éloignement. La seconde forme d'habitat périurbain, est constituée de fermettes rénovées et de pavillons isolés. Ces habitations, on retrouverait des « bricoleurs » adepte de la rénovation et des populations plutôt aisées appréciant « les aménités environnementales qui lui sont associées tout en restant à une distance raisonnable de la ville-centre » (2006, p. 4). Dans cette configuration comme dans la précédente, à mesure que l'éloignement se fait ressentir les populations sont de moins en moins aisées. La troisième forme, concerne les maisons de bourgs. Dans ces habitations souvent de tailles assez modestes, les familles se font plus rares et laissent place à des personnes âgées, souvent d'origine rurale, et à des célibataires ou de jeunes couples plutôt citadins, mais n'ayant pu trouver un logement plus près du centre. Cette forme d'habitat se caractérise notamment par des situations financières assez délicates (minium vieillesse, RSA, etc.). À ces trois grandes formes d'habitats périurbains, s'ajoute « de plus en plus de logement social, voire très social », construits dans le cadre des récentes lois d'aménagement du territoire et de rénovation urbaine et qui accueillent « des populations très modestes, avec des situations économiques difficiles et des situations familiales complexes » (2006, p. 4).

Enfin, certains des territoires ruraux excentrés, sont eux aussi touchés par une précarité prononcée. Le niveau de vie médian y est bas, la proportion de bas revenus importante et les inégalités plus fortes que dans le reste des territoires ruraux de la Sarthe. Le chômage y est plus fort, les emplois moins qualifiés et plus précaires et les femmes y ont moins souvent un emploi. Les personnes âgées y sont plus nombreuses qu'ailleurs en Sarthe et dans des situations moins favorables. Les jeunes, quant à eux, « sont plus souvent non-diplômés qu'ailleurs et éprouvent des difficultés pour s'insérer sur le marché du travail » (Insee, 2011, p. 7).

Cette recherche désormais contextualisée, nous nous proposons maintenant de nous concentrer sur la recherche sur les ENT, avant de présenter notre problématique et nos hypothèses méthodologiques.

1. La recherche sur les ENT

1.1. LES TIC DANS L'ÉCOLE, LA ROMANCE INCONSTANTE

« “Circuits fermés de télévision” (1970), “Enseignement assisté par ordinateur” (1975), “Satellite éducatif” (1978), “Logo” (1979), “Jeunes Téléspectateurs actifs” (1979-1980), “Télématique” (1982), “Informatique pour tous” (1985), “Audiovisuel pour tous” (1987), “Éducâble” (1988), “Câblage audiovisuel des établissements” et “Nanoréseaux” (1990), “Autoroutes de l’information” (1994), “Banque de programmes et de services de la Cinquième” (1998), “Campus numériques” (2000), “Espaces numériques de travail” (2002), “Université numérique en région” (2003), “Université numérique thématique” (2004), jusqu’aux plans d’aujourd’hui concernant les cartables et environnements numériques et tableaux interactifs. » (Mœglin, 2010, p. 19-20)

Cette énumération de Pierre Mœglin dans son ouvrage sur *Les Industries éducatives* montre bien que les environnements numériques de travail ne sont pas les premiers – et ne sont déjà plus les derniers – outils et médias que l’on a cherché à faire rentrer dans l’école.

Ces outils et médias, rarement éducatifs dans leur nature première, connaissent des destinées incertaines, souvent bien éloignées des discours cadres accompagnant leur lancement dans l’univers scolaire. Pierre Mœglin, dans son ouvrage *Outils et médias éducatifs*¹⁹ : *une approche communicationnelle*, considère que l’essentiel est de comprendre « ce qui, de tel outil ou média, fait un outil ou un média éducatif » (Mœglin, 2005, p. 9) ou, en d’autres termes, ce qu’il faut « pour qu’un outil de communication ou un média devienne éducatif et à partir de quand le devient-il ? » (2005, p. 10). Comme il le rappelle dans son ouvrage, la plupart de ces artefacts préexistent à leur statut éducatif, l’éducation n’étant généralement ni le moteur ou le facteur originel, ni même leur seul domaine d’utilisation. Pour lui, si ces outils et médias ne sont pas fondamentalement éducatifs, du moins dans leur conception, « quelques-uns le deviennent lorsque se produit leur intégration dans l’appareil de formation et qu’intervient la reconnaissance sociale de leur légitimité éducative. Ils se caractérisent alors par leurs finalités et usages éducatifs »

¹⁹ Cette appellation, employée par Pierre Mœglin, désigne l’ensemble des outils et médias utilisés dans l’éducation depuis les classiques livres d’école, tableaux noirs ou supports de notes, aux Tice actuelles.

(2005, p. 11). Partant de ce constat, il s'interroge ainsi sur ce qui mène à la « scolarisation » d'un outil, et plus largement « Par quelles transformations de l'éducation et par quelles modifications de regard sur lui, un outil de communication (...) en vient-il à être scolarisé ? » (2005, p. 11).

Plus largement, il questionne, ce qui nous semble être un élément clé de toutes réflexions sur le sujet : à savoir le fait que ces outils et médias éducatifs constituent eux-mêmes « un sous-ensemble spécifique au sein de l'ensemble des outils et médias en général » (2005, p. 25) se demandant ce qui amène certains outils et médias à constituer ce sous-ensemble éducatif. Il rappelle par ailleurs que ces outils éducatifs « d'aujourd'hui sont les produits de longues lignées qui, à travers eux, vivent encore » (2005, p. 9) ajoutant, comme cela a déjà pu être montré pour les Tic (Jouët, 2000), que ces outils, comme ceux de leurs lignées, « sont liés aux régimes cognitifs, contextes sociaux, culturels, scientifiques et politiques de leur naissance et de leur développement » (Mœglin, 2005, p. 9).

Ces réflexions, qui nous apparaissent comme un préalable indispensable à toutes recherches touchant au domaine des Tice, nous amèneront dans la suite de cette partie à réfléchir à ce qui participe de la scolarisation d'outils et médias, mais aussi à nous pencher sur l'évolution des discours politiques sur le sujet et à travers elle, sur celle des projets et de leur rapport à l'éducation. Enfin, nous nous pencherons sur le contexte socio-historique de l'apparition et du développement des espaces numériques de travail et de leurs prédécesseurs, les réseaux éducatifs.

« Tantôt pédagogues et éducateurs s'accaparent les outils et médias à finalités et usages éducatifs, mais c'est pour en faire de simples auxiliaires. Tantôt technologues et experts en communication en revendiquent l'apanage, mais c'est pour en occulter la dimension éducative. Rarement, outils et médias éducatifs sont pensés comme ils devraient l'être : entre éducation et communication. »

(Mœglin, 2005, p. 14)

Si la question de la scolarisation est à poser, c'est avant tout parce que ce processus est tout sauf évident. De nombreux auteurs ont montré les échecs partiels ou complets de certains outils à se scolariser. Et quand ils réussissent à pénétrer le monde éducatif, ces outils se retrouvent parfois partiellement dénaturés, échouant à atteindre leurs visées éducatives ou perdant toute dimension communicationnelle.

Gérard Puimatto, relève le paradoxe entre une forte volonté politique de promotion et de généralisation des technologies dans le milieu éducatif, et « les doutes et incertitudes qui pèsent sur leur intérêt » (Puimatto, 2006, p. 40-41). Cette situation paradoxale ne semble d'ailleurs nullement propre à la France ou à l'Union européenne et semble se retrouver partout où existe une volonté politique de généralisation des Tice et plus

largement des Tic. Ce paradoxe, Henri Dieuzeide l'évoque comme un « déficit de promesse » (Dieuzeide, 1994, p. 19)²⁰, un déséquilibre entre les annonces plus qu'enthousiastes, quasi divinatoires et les résultats finaux souvent mitigés – au mieux – et rarement à la hauteur de ces annonces.

Larry Cuban compare ce phénomène à une « romance inconstante » (Cuban, 1986)²¹ et décompose le processus d'introduction des Tic en milieu éducatif en quatre temps. Le premier correspondrait à celui des discours annonçant quasi prophétiquement les apports envisagés de ces technologies ; en d'autres termes, il s'agirait du temps d'une « démarche de promotion » (Puimatto, 2006, p. 41). Viendrait ensuite un deuxième temps, celui « des études académiques démontrant l'efficacité par rapport à l'enseignement conventionnel » (2006, p. 41) ; ce temps se définirait par une forte mise en avant des retours, positifs, d'expériences pilotes, mais aussi par un fort soutien des institutions. Le troisième temps, serait celui des premières plaintes et des premières résistances ; c'est aussi le temps des premiers problèmes : « logistique insuffisante, imperfections techniques, incompatibilité avec les programmes d'enseignement... » (2006, p. 41) ; ce temps se caractériserait aussi par un usage en classe finalement assez peu développé et par les premiers regrets « de ceux qui ont acheté des machines coûteuses peu utilisées alors que les études académiques ont prouvé leur efficacité. » (2006, p. 41). Enfin le quatrième temps, où ne s'établiraient finalement que des usages assez limités et où les enseignants seraient accusés de s'opposer au progrès et de freiner les améliorations que la technologie serait censée apporter. Parallèlement à ces faibles usages et aux reproches adressés aux enseignants récalcitrants, « peu de politiques ou de praticiens remettent en question les revendications des adeptes et s'interrogent sur le bien-fondé éducatif de cette technologie » (2006, p. 41).

Cette « romance inconstante » ne semble pas uniquement due à un problème de déséquilibre entre des discours trop optimistes et des usages peu développés ; elle peut aussi se lire au travers des discours politiques et institutionnels sur les dispositifs promus et plus particulièrement au travers de leur évolution.

En étudiant les discours cadres des Tice en France trois grandes thématiques transparaissent : l'amélioration de l'enseignement et de la relation pédagogique ; la modernisation de l'école et plus largement de la société ; l'acquisition par les enfants de compétences techniques et de la maîtrise de ces Tic. Dans le cas des ENT en particulier, une dernière thématique vient s'ajouter à ces discours cadres : l'ouverture de l'école aux parents.

Dans la notion de Larry Cuban, comme dans les appellations successives de ces outils et médias éducatifs (Cardy et Barats, 2003), la pédagogie semble être l'élément clé. Puimatto considère, lui, que la problématique d'introduction des réseaux numériques

²⁰ Cité dans (Puimatto, 2006, p. 41).

²¹ Cité dans (Puimatto, 2006, p. 41).

est située « avant tout sur le terrain pédagogique, et même de façon encore plus restrictive dans le cadre de l'insertion d'un dispositif technique dans la relation enseignant-élève ».

Néanmoins, les discours d'introduction des Tice renvoient régulièrement vers une logique de modernisation de l'école, en tant qu'institution pédagogique, mais également en tant que service public éducatif. Christine Barats, Hélène Cardy et Françoise Thibault (Thibault, Barats et Cardy, 2002) ont d'ailleurs mis en valeur le parallèle frappant entre les grands programmes d'introduction des Tice et de modernisation pédagogique d'un côté et les programmes nationaux de développement des Tic sur le territoire comme le Plan d'action gouvernemental pour la société de l'information (PAGSI) par exemple. Ainsi Puimatto estime-t-il que :

« le développement des installations de réseaux s'appuie aussi sur d'autres considérations, plus éloignées de la pédagogie avec notamment la nécessité de disposer d'instruments d'information et de communication pour permettre le fonctionnement de l'institution scolaire, qui constitue l'administration la plus nombreuse, la plus dispersée sur le territoire, et dont l'évolution est marquée par l'affirmation d'une volonté de déconcentration de l'initiative » (Puimatto, 2006, p. 43).

La question de la finalité des Tice et de leurs usages, semble également être posée depuis les débuts de leur introduction en contextes éducatifs : s'agit-il d'utiliser les Tice comme soutien de la pédagogie ou apprendre à s'en servir relève-t-il en soit d'une compétence et d'un objectif ? L'introduction et l'utilisation des Tice seraient destinées à former le « futur citoyen » à ces outils incontournables, à armer le futur candidat pour affronter le marché de l'emploi. On retrouve par exemple cette idée dans les objectifs du plan informatique pour tous (IPT), qui ambitionnait de « donner aux jeunes une formation adaptée aux exigences du marché de l'emploi » (MEN, 1989).

À cette diversité de finalités vient s'ajouter une multiplicité d'outils et de médias. Citons notamment les ordinateurs, les tableaux interactifs, les tablettes, les manuels numériques, mais également les différents réseaux numériques éducatifs dans la lignée desquels viendraient s'inscrire les ENT (Puimatto, 2006). Pour Alain Jaillet et Jacques Wallet, « les modes se succèdent » (2013, p. 265), portées par des prophéties technologiques qui n'ont pourtant rien de nouveau. En réaction aux discours d'« expert médiatiquement proclamé » sur les apports pédagogiques des ordinateurs et des outils et médias suivants, ils estiment que ce genre de « simplisme » s'entendait déjà il y a trente ans avec l'introduction des magnétoscopes dans les salles de classe.

Pour les auteurs, la légitimité de ces technologies se fonderait sur la perception par une partie du public d'un dysfonctionnement du système éducatif, qu'il faudrait alors « rustiner ». Toujours selon Jaillet et Wallet, les outils et médias déployés s'accompagneraient ainsi de « vulgates », de « doxas » et de « paradigmes » (2013, p. 259), sans que

les chercheurs n’y prêtent une réelle attention : « Se mettre à les pourchasser devient vite suspect, personne n’aime entendre que le roi est nu²² » (2013, p. 263).

1.2. UNE LOGIQUE DE GÉNÉRALISATION

L’idée de généralisation est sans doute davantage prégnante pour les ENT que pour les outils et médias éducatifs antérieurs. Gérard Puimatto dans sa thèse sur *Les Réseaux numériques éducatifs* (2006) souligne ainsi que si chacune des générations de réseau éducatif est concernée par le croisement de deux logiques – une logique de projet à l’échelle de l’établissement et une logique de généralisation portée par l’institution – la seconde semble avoir pris le pas pour Internet – avec le Programme d’action gouvernemental pour la société de l’information (PAGSI) – et les espaces numériques d’éducation – dont les ENT feraient partie – avec notamment les différentes versions du SDET. Dans le cas des environnements numériques de travail, la démarche n’aurait même de sens – pour les usagers comme pour les acteurs des projets – qu’avec « un développement large, visant à une généralisation » (2006, p. 57-58).

Dès 2003, le ministre de l’Éducation nationale Xavier Darcos annonçait ainsi la généralisation des ENT, en déclarant : « D’ici 2007, chaque élève, chaque enseignant et chaque famille disposeront d’un accès personnel à un espace numérique de travail où ils trouveront les informations et les services qui leur sont nécessaires » (Darcos, 2003). Mais également que pour la seule année 2003 cinq millions d’euros seraient dédiés à ces projets. Pour Éric Bruillard et Danièle Hourbette, c’est donc une « véritable campagne [qui] s’est organisée autour de la mise en place des Environnements (ou Espaces) Numériques de Travail, les ENT, ces dernières années » (2008, p. 1).

Cette campagne se structurerait autour de discours politiques, de documents commerciaux d’industriels producteur de solutions ENT, mais également de communications et de publications institutionnelles. L’enthousiasme avec lequel les acteurs publics comme les industriels insistent sur la réussite des projets peut sans doute être vu comme un exemple de cette volonté de généralisation. Alain Chaptal (2007) s’étonne par exemple que le ministère dans ses discours officiels insiste sur le déploiement des infrastructures en semblant considérer que ce déploiement serait forcément accompagné d’usages. Il renvoie également à une brochure diffusée en 2006 lors de rencontres professionnelles²³ par un consortium d’industriels et arguant que « 300 000 élèves du secondaire utilisent déjà couramment un ENT » (Apple *et al.*, 2006, p. 9). Pour Chaptal, ce genre de propos reviendrait à considérer qu’un « nombre de comptes ouverts [signifierait] quelque chose en termes d’usage » (2007, p. 85).

Cet objectif est perçu par certains auteurs comme « une injonction de généralisation » (G. Collet, Anselm, Narvor, Robin-Brosse et Terepa, 2005, p. 1), faisant de

²² Les auteurs font ici référence au conte *Les Habits neufs de l’Empereur* de Hans Christian Andersen.

²³ Le salon Educatic, qui se présentait alors comme un « Salon professionnel des usages et applications des Tic pour l’enseignement ».

l'intérêt pédagogique un axiome légitimant cette nécessité d'un déploiement massif. Ainsi, sans que ces apports soient questionnés, un cadre serait d'ores et déjà « défini d'en haut pour l'ensemble des acteurs d'une communauté éducative » (Chaptal, 2007, p. 102), dans l'objectif de les amener à en faire leur environnement de travail par défaut.

Le SDET tout comme le projet-ENT de la Caisse des Dépôts – incarné notamment par son site projets-ent.com²⁴ – sont deux éléments de cette volonté de généralisation des ENT. Ils ont ainsi pour vocation de la soutenir, de la cadrer et de l'encourager. Il est d'ailleurs particulièrement intéressant de se prêter à une lecture comparative des deux premières versions du SDET (SDET, 2004, 2006) : alors que le terme généralisation n'était présent qu'une seule fois dans la première version – trois fois avec les dérivés – il l'est sept fois dans la suivante – ce chiffre n'a pas augmenté depuis – et treize fois en prenant en compte les dérivés du terme. Il semble donc que cette volonté n'a fait que se renforcer, voire s'amplifier au fil du temps.

Pour nombre d'auteurs, le SDET est d'ailleurs l'incarnation de cette volonté (Cerisier, 2011 ; Daguet et Voulgre, 2011 ; Puimatto, 2009) ; ce schéma directeur serait tant un document cadre qu'un document fondateur. Il est d'ailleurs souvent celui sur qui l'on s'appuie pour trouver une définition des ENT, ainsi pour Puimatto, « un ENT est un dispositif informatique répondant aux spécifications du SDET » (2009, p. 191). Ce document donne des indications juridiques, organisationnelles, logicielles et précise les fonctionnalités attendues (Voulgre, 2011). Ainsi est-il pour Jean-François Cerisier une « base normative qui encadre ou doit encadrer le développement des ENT » (Cerisier, 2011, p. 173-174), avec comme objectif de garantir la cohérence et l'interopérabilité des ENT – cette interopérabilité étant fondamentale pour le déploiement de services intégrables aux ENT.

Cette démarche « d'une généralisation selon un modèle préconisé nationalement » (Puimatto, 2009, p. 193) est relativement singulière. Selon Puimatto, il faudrait remonter aux années 80 et au plan Informatique pour tous (IPT), pour trouver quelque chose de similaire. Cependant, la démarche était alors centralisée, l'État étant à la fois celui qui impulsait le plan et celui qui le finançait et le mettait en œuvre. Pour Emmanuelle Voulgre – qui s'appuie sur une étude comparative de Daniel Kaplan et Serges Pouts-Lajus – la simple existence d'un tel schéma ferait de l'ENT « une spécificité française » (2011, p. 21), puisque nous serions « le seul pays à avoir pris, en amont, l'initiative de proposer un schéma directeur à ses partenaires locaux » (Kaplan et Pouts-Lajus, 2004, p. 37).

Mais au-delà de leur nouveauté ou de leur caractère fortement structurant, le SDET, tous comme le S3IT (Schéma stratégique des systèmes d'information et de télécommunication) et le S2I2E (Schéma des services Internet-intranet des établissements scolaires) – deux autres documents cadres du ministère – témoigneraient tant « dans

²⁴ Ce site, originellement dédié au déploiement des ENT, a depuis réorienté sa ligne éditoriale pour s'intéresser plus largement au développement du numérique à l'école et notamment aux différentes opérations.

leur forme que dans leurs contenus, (...) de l'objectif d'industrialisation de grande ampleur » (Cerisier, 2006). Le SDET recommande ainsi explicitement comme facteur de réussite à une généralisation des projets ENT « que leur conception, leur exploitation et leur maintenance s'appuient sur des processus industriels, pouvant être assurés par des partenaires ou des fournisseurs disposant de telles compétences » (SDET, 2004, p. 11)²⁵. Cela amène Puimatto à considérer que le déploiement des réseaux éducatifs se caractériserait par « l'installation d'une logique d'industrialisation » (2009, p. 564).

Le SDET n'est certes pas obligatoire et n'est finalement qu'indicatif. Voulgre souligne d'ailleurs que l'ensemble des projets d'ENT ne l'applique pas forcément. Cependant, Puimatto dans sa contribution à l'ouvrage *Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?* explique que le ministère procède alors (en 2009) à un processus de certification des ENT – certification dont malgré nos efforts nous n'avons pu trouver aucune trace – afin de « limiter de façon drastique les initiatives “de type ENT” qui ne respecteraient pas le schéma défini » (2009, p. 206). Pour Jean-François Cerisier, la logique même d'un appel à projet « interdit ou presque la qualification d'ENT pour des dispositifs n'ayant pas été labellisés », les autres, même similaires, ne pouvant pas se revendiquer comme tels (Cerisier, 2006). Il y aurait donc des ENT « officiels », labellisés et appliquant les directives du SDET, et des ENT qui ne le seraient pas et ne seraient pas pris en compte dans les statistiques (Bruillard, 2012). Ainsi, ne pouvons-nous pas considérer, dans la lignée de Puimatto qu'un ENT est « un dispositif informatique répondant aux spécifications du SDET, et ce non seulement en termes techniques et fonctionnels, mais aussi (et surtout) en terme d'organisation et de pilotage » (2009, p. 191).

Au-delà des critiques sur sa philosophie, cette démarche de généralisation a largement été questionnée pour son efficacité. Puimatto estime par exemple qu'en réduisant « la marge de manœuvre des acteurs », cette démarche mènerait à une « restriction des possibilités de démarches de détournement permettant l'appropriation » (2006, p. 394). Pour Bruillard et Hourbette, ce modèle fermé poserait problème, et il serait « urgent de repenser les ENT (...) si on veut éviter qu'ils ne disparaissent rapidement dans les cimetières encombrés de technologies éducatives » (2008, p. 9). Pour Chaptal, le problème est ailleurs : dans le manque de continuité dans les politiques comme dans les moyens, qui ferait des tentatives de généraliser les ENT « une fuite en avant » (2007, p. 101).

Cette réserve a de plus été renforcée par le caractère quasi expérimental des projets d'ENT à la fin des années 2000, amenant les chercheurs à douter de la généralisation effective, voire simplement des ENT. Ainsi, Puimatto soulignait-il en 2006 le peu de projets ayant réellement atteint un stade opérationnel et constatait leur disparité (2006). Deux ans plus tard, la plupart des initiatives de généralisation ayant été engagées sur

²⁵ Présente dès la première version, cette recommandation est restée présente dans les différentes versions successives du SDET.

des territoires était non achevées, ce qui amenait Puimatto à affirmer alors qu' « il s'agit davantage de pilotes à portée plus restreinte » (2008b, p. 35), avant de rappeler que la généralisation était annoncée pour 2007.

Près de dix ans plus tard, nous ne pouvons que constater que si les disparités demeurent toujours conséquentes, les projets mis en œuvre sont aujourd'hui nombreux et les déploiements semblent être effectifs, voire complets pour certains territoires – dont la Sarthe. De même, là où nos premiers retours du terrain nous amenaient à conclure que les usages de l'ENT en étaient encore qu'à leurs balbutiements (Louessard et Cottier, 2012), il semble qu'entre juin 2012 – date du début de notre enquête préliminaire – et juin 2014 – date de fin de notre terrain – les usages de l'ENT se soient considérablement développés. Aussi, sans revenir sur le bien-fondé de la démarche adoptée, il nous semblait important de profiter de cette décennie de recul pour constater que les ENT semblent bel et bien être en voie de généralisation.

1.3. LA DÉFINITION, UNE QUESTION À PART ENTIÈRE

La question de la définition des ENT, nous le verrons tout au long de ce document, est loin d'être aussi simple qu'elle n'y paraît. L'ENT – ou peut-être devrions-nous dire les ENT – est un objet à la définition mouvante, dont la notion même a connu de nombreux changements. Pour Puimatto, il s'agit même d'un « objet dont les contours sont difficiles à appréhender, mais pour lequel chacun a l'impression de savoir de quoi il s'agit » (2008a, p. 2). Un exercice de définition des ENT semble donc s'imposer. Cet exercice constitue davantage qu'une simple contextualisation de notre travail et est selon nous une étape essentielle et nécessaire à la compréhension et à l'étude de ces artefacts. Il n'est cependant pas inédit, la plupart des chercheurs s'étant intéressés aux ENT s'y sont eux mêmes essayés ; aussi nous nous appuyerons donc en grande partie sur leurs travaux. Notre tentative s'articulera en plusieurs temps, passant notamment par leur lignée technique, les définitions officielles et la littérature scientifique.

1.3.1. Un cartable électronique ?

Notre première tentative de définition de ce qu'est un ENT prendra la forme d'un retour sur réalisations antérieures. Les ENT seraient en effet les héritiers « d'une longue tradition » (Puimatto, 2009, p. 203), descendant tout à la fois des cartables électroniques et des bureaux virtuels. Cette descendance est d'ailleurs plus qu'assumée par le SDET qui semble considérer que bureau virtuel ou cartable numérique ne sont finalement que des appellations alternatives du même objet, l'ENT (SDET, 2011).

Pourtant, les bureaux virtuels comme les cartables électroniques diffèrent assez largement des ENT et pour Puimatto, les ENT viendraient même en contester la légitimité (2006). Les bureaux virtuels s'inscrivent dans une volonté de répondre aux difficultés des enseignants qui, n'ayant pas de bureau attiré, sont régulièrement amenés à travailler sur leurs cours de façon discontinue, chez eux ou dans leur établissement. Les bureaux

virtuels ont ainsi pour vocation d'offrir aux enseignants un espace de travail dématérialisé censé garantir une continuité entre l'établissement et le domicile (Rossi, 2014, p. 81). Ainsi, en 2000 un article du quotidien *Libération* annonce-t-il : « À chaque prof son bureau virtuel » :

« D'ici à 2003, tous les enseignants, du primaire au supérieur, disposeront d'un "bureau virtuel". Ils y accéderont via l'Internet, depuis leur établissement ou leur domicile s'ils sont connectés, après avoir tapé nom et mot de passe. Ce "bureau" personnalisable offrira des sources d'informations pédagogiques, des annuaires professionnels ou encore des forums, et pourra servir au stockage de documents privés ou destinés à être rendus publics.

Défi technique. Plus novateur peut-être, et sans équivalent dans le reste de l'Europe : l'enseignant trouvera également sur sa "cybertable de travail" un espace dit "i-PROF", présenté aujourd'hui au Salon de l'éducation, où seront concentrés tous les éléments de sa relation avec l'administration : dossier personnel, perspectives de carrière, possibilités de mutations, etc. Chacun pourra y dialoguer avec un "correspondant de gestion" attitré. »

(Launet, 2000)

Si l'appellation cartable électronique renvoie à la fois à des dispositifs numériques nomades et à des ressources distantes, c'est dans des dispositifs matériels qu'elle s'est d'abord incarnée (Poyet et Genevois, 2006). Ainsi, Mehdi Khaneboubi rappelle dans son analyse croisée de plusieurs de ces opérations que « le projet initial visait à mettre en œuvre un cartable électronique qui devait remplacer les cartables ordinaires » (2009, p. 3). Rossi, rattache ces dispositifs à des « ardoises portatives » déployées entre 2000 et 2001 par Nathan et Bordas et permettant aux élèves « l'accès (...) à un manuel électronique et la mise en relation entre les cartables » (2014, p. 87). Suivront, un nombre d'opération de mise à disposition d'ordinateurs portables, tablettes, PDA, clés USB ; avec un certain nombre d'objectifs plus ou moins partagés (G. Collet *et al.*, 2005) : réduire le poids des cartables, encourager l'usage de l'informatique, combler une supposée fracture numérique, maintenir une continuité entre les environnements de travail à l'école et au domicile, soutenir le développement des Tic sur le territoire, etc.²⁶

Progressivement ces équipements se voient accompagnés de plates-formes – comme la plate-forme ESV (pour Établissement scolaire virtuel) développée par l'Université de Strasbourg et intégrée aux ordinateurs de l'opération landaise (Guillaud, 2001) – permettant notamment d'échanger entre utilisateurs et d'accéder à des ressources. Le

²⁶ Sur le site du conseil départemental des Landes, l'opération « un collégien, un ordinateur portable » est ainsi associée aux objectifs suivants : « favoriser de nouvelles pratiques pédagogiques ; assurer l'égal accès des élèves à des outils qui seront indispensables dans leur vie professionnelle et citoyenne ; diffuser la culture des nouvelles technologies dans tous les foyers landais ; contribuer à créer une demande suffisante afin d'attirer les opérateurs de télécommunications dans un département rural où la logique économique ne les conduirait pas naturellement »

http://www.landés.fr/fr_vivre_nouv techno_portables.asp (consulté le 14 juin 2016 via web.archive.org).

« cartable électronique » développé par l'Université de Savoie se distingue de ces plateformes en s'émancipant des équipements fournis aux élèves, « vu que l'élève peut y accéder à partir de n'importe quel ordinateur, quelle que soit sa localisation (école, maison ou lieu public) » (Rossi, 2014, p. 88). Le cartable savoyard, inclut ainsi différents services et outils tels qu'un agenda, une messagerie, un espace de dépôt, un casier, etc.

Ainsi, dès 2002 : Le cartable numérique est présenté par Kaplan dans un rapport du groupe de travail de la Fondation Internet nouvelle génération (Fing) comme étant « avant tout un espace virtuel » :

« Le cartable numérique est un “espace” numérique personnel et persistant, destiné à l'enseignant et à l'élève (ainsi qu'à sa famille), inclus dans l'espace collectif de la classe, accessible à la fois au sein de l'établissement scolaire et en dehors, qui met à disposition un ensemble de ressources et d'outils, dans le double but de favoriser l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les élèves et d'intégrer de manière profonde l'usage des Tic au sein de l'école. »

(Kaplan et FING, 2002, p. 16)

Ainsi, pouvons-nous considérer que dans une certaine mesure, l'ENT relèverait, au même titre que ses « ancêtres », à la fois d'une volonté de fournir un espace de travail continu entre l'école et le domicile, et d'une logique d'équipement. Cependant, il nous semble que ce lien de parenté de l'ENT avec le bureau virtuel et le cartable électronique n'a pu être rendu possible que par une redéfinition et un élargissement significatif des notions de bureau virtuel et de cartable électronique.

1.3.2. Une administration électronique ?

Sous plusieurs aspects l'ENT peut aussi être considérée comme s'inscrivant dans la lignée des administrations électroniques. En effet, par ses services et ses réalisations l'ENT reprend partiellement, au moins dans le dispositif tel qu'il est proposé aux parents, certaines caractéristiques des e-administrations. Les services proposés sont en effet des services de suivi de situation et de contact. D'autre part, le déploiement des ENT, comme celui des EPN (Espace public numérique) ou de l'administration en ligne, trouve en partie son origine dans les directives *eEurope*. Ces différents portails présentent d'ailleurs de fortes ressemblances ergonomiques et logicielles, et de nombreux fournisseurs d'ENT sont par ailleurs aussi fournisseurs d'EPN. Notons que le *Manifeste pour la réussite à l'école* – publié par un consortium d'industriels – le compare à une e-administration et estime que, vu le succès de la déclaration d'impôts en ligne, des achats en ligne et la diffusion d'Internet, « le scolaire ne peut plus faire l'impasse » (Apple *et al.*, 2006, p. 23).

Les ENT et les administrations électroniques se rejoignent aussi dans leur mission de service public et dans leur coexistence avec des outils concurrents pas nécessairement numériques. Elles sont enfin toutes deux portées par des discours de prescription

forts et par des acteurs à la fois très nombreux et très différents (Flichy et Dagiral, 2004). Buisson-Fenet considère ce déploiement au prisme de la modernisation du service public de l'école, envisagée, selon elle, comme une prise en considération de l'utilisateur de celle-ci – le parent ou l'élève (2005).

Dans une présentation des ENT datant de novembre 2004 (MEN, 2004), les intervenants du ministère estiment d'ailleurs dans une diapositive intitulée « L'ENT, une spécificité éducation ? » qu'il s'agit d'une « évolution du concept technique « d'intranet » vers un concept de « portail de service » centré sur l'utilisateur », mais également d'un « mouvement de fond dans toutes les organisations du tertiaire, et dans toute l'administration (plan ADELE) ». Le plan ADELE²⁷ étant un plan visant à « donner un cadre pluriannuel, cohérent et coordonné au développement de l'administration électronique dans notre pays » (Premier Ministre, 2004, p. 5). Il prévoit ainsi parmi ses 140 mesures, sept mesures pour « Proposer des services plus nombreux, faciles d'emploi, accessibles à tous et à tout moment » (2004, p. 51) dans l'enseignement et quatre mesures pour contribuer à la « modernisation de l'administration du système éducatif » (2004, p. 54)

1.3.3. Quelles définitions officielles ?

Une autre approche de la définition consisterait à se fonder sur les définitions officielles. En effet, par de nombreux aspects c'est le SDET qui « donne un statut à la notion d'ENT » (Puimatto, 2008a, p. 11). Or, que ce soit dans les différents discours officiels ou dans le SDET, les définitions restent relativement vagues et englobantes. Le ministère par exemple, reconnaît sur son site Eduscol plusieurs significations au E du sigle ENT : « Le “E” est malmené, tantôt Espace, tantôt Environnement »²⁸. Sur cette ambiguïté du E de ENT, Puimatto soulignait déjà en 2006, que les expressions *environnement numérique de travail* et *espace numérique de travail* étaient « utilisées successivement dans les textes de présentation du SDET » (2006, p. 380). De fait, alors le SDET est bien le schéma directeur des espaces numériques de travail, et recommande explicitement « l'appellation “espace numérique de travail” ou ENT (SDET, 2006, p. 4), l'expression environnement numérique de travail reste parfois utilisée par les auteurs de la première version (2004, p. 54)

Les définitions varient d'ailleurs d'un texte à un autre. Ainsi, Rossi, qui s'est essayé à la comparaison des différentes versions du SDET, montre-t-il une évolution des définitions. Présenté dans les trois premières versions comme « un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès à travers les réseaux à l'ensemble des ressources et des services numériques en rapport avec son activité », il est alors un « point d'entrée pour accéder au système d'information de l'établissement ou de l'école » (SDET, 2004, p. 4). À partir de la quatrième version, il devient « un ensemble intégré

²⁷ Pour Administration électronique.

²⁸ Pourquoi une définition ? Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid55726/qu-est-ent.html> (consulté le 09/06/2016).

de services numériques, organisé, choisi par l'école ou l'établissement scolaire et mis à disposition de la communauté éducative », le dispositif étant dès lors ce sur quoi il « repose » et qui fournit « à un usager un espace dédié à son activité dans le système éducatif » ; enfin le point d'entrée est désormais « unique et sécurisé » et permet d'accéder à un système d'information devenu « système d'information pédagogique » (SDET, 2012, p. 5).

Enfin, dans un arrêté « portant création, (...) d'un traitement de données à caractère personnel relatif aux espaces numériques de travail (ENT) » le ministère décrit les ENT comme « des sites “web portail” permettant d'accéder, via un point d'entrée unique et sécurisé, à un bouquet de services numériques » (MEN, 2006a). Toutes ces définitions ne semblent certes différer que très marginalement, pourtant l'ENT se voit tour à tour décrit comme un « dispositif global », un « point d'accès », un « ensemble intégré de service numérique », un « point d'entrée » éventuellement « unique et sécurisé », un « web portail », etc. Selon ces définitions, l'ENT serait donc à la fois une interface, un point d'accès, un ensemble de service et un dispositif global. Ici encore, il nous semble que ces définitions ne se rejoignent que dans une dimension inclusive plus qu'exclusive, faisant des ENT une notion particulièrement diffuse.

1.3.4. Un point d'entrée unique vers des services numériques

Une constante nous semble toutefois ressortir des définitions officielles : l'ENT, serait un point d'accès – ou d'entrée – pour la communauté éducative vers des services numériques. Éric Bruillard reprend d'ailleurs ces déterminants communs en les définissant comme « un ensemble de services offerts à la communauté éducative (enseignants, élèves, personnels administratifs, techniciens, mais aussi parents, intervenants extérieurs, etc.), accessible à partir d'une identification unique (caractéristique importante des ENT), que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement (...) » (Bruillard, 2012, p. 104).

Mais cette définition n'est-elle pas encore trop englobante ? En effet, les ENT – et notamment e-lyco – adoptent de plus en plus des structures « suffisamment modulaires pour ne pas imposer une organisation, des usages, une pédagogie, et suffisamment flexibles pour s'adapter aux différents projets des établissements et des écoles » (SDET, 2015, p. 19). De fait l'offre de services intégrée est bien souvent minimale, et les modules extérieurs intégrables multiples et variés. Ainsi, de tous les services²⁹ seul le cahier de texte numérique est obligatoire³⁰, et même pour ce service les établissements peuvent choisir de ne pas activer le service natif et de lui préférer un module externe.

²⁹ Nous ne parlons ici que des services visibles par l'utilisateur ; d'autres tels que l'annuaire et la gestion des identités et des droits, sont nécessaires au fonctionnement des ENT mais sont en général « invisibles » pour les utilisateurs classiques.

³⁰ Si, dans les faits, il est souvent intégré dans les ENT, précisons toutefois que la circulaire de 2011 généralisant son utilisation, ne l'impose pas. Il peut donc en théorie s'agir d'un service totalement externe à l'ENT.

Dans les faits, cette offre peut être encore plus diffuse. Les ENT reposant sur une identification unique et des droits attribués en fonction du profil, tous les services et tous les contenus ne sont donc pas nécessairement accessibles à tous les usagers. Les droits étant définis localement, ils peuvent donc différer largement d'un établissement à l'autre. Les établissements peuvent également choisir d'activer ou non les différents services. De plus, les ENT peuvent également intégrer des groupes de modules, prenant eux-mêmes la forme d'un ensemble de services, difficilement différenciables d'un ENT. Ce dernier ne serait-il pas alors un enchevêtrement de services et de portail à identification unique ? Cette identification unique pouvant elle-même être remise en cause pour certains utilisateurs, puisque certains des portails de services de vie scolaire imposent aux enseignants de se connecter directement à leurs services pour pouvoir y accéder.

Sconet, Pronote, Gèpi figurent en bonne place parmi ces portails de modules – ou de groupes de modules – externes qu'ils peuvent envisager. Le premier est un ensemble de services de vie scolaire (notes, absences et comportement, livret de compétence, etc.) proposé gratuitement par le ministère. Le second, est une offre de l'éditeur du très répandu logiciel d'emploi du temps EDT³¹, qui propose, moyennant un abonnement annuel, une gamme de modules plus riche – avec notamment un cahier de texte pouvant éventuellement remplacer le service natif – que Sconet. Enfin, Gèpi est un équivalent libre de ces deux offres de modules.

Ainsi, si dans ses définitions les plus récentes, l'ENT fait souvent office de portail vers une multitude de services, il est souvent délicat d'en établir des limites claires. Devant l'impossibilité d'exclure tel ou tel service externe, le seul exercice de définition qui semble envisageable consiste à procéder par inclusion – dire ce qui fait partie à coup sûr de l'ENT – plutôt que par exclusion – dire ce qui n'en fait pas partie – ; allant de fait d'une définition plus englobante – mais aussi moins détaillée – vers une définition plus discutable, mais sans doute plus proche des multiples imaginaires et représentations de l'ENT. Pour reprendre les termes de Voulgre, nous pourrions conclure que « L'ENT est un “dispositif global”. L'ensemble des outils techniques n'est qu'une part du dispositif. » (Voulgre, 2011, p. 22).

1.4. UNE SPÉCIFICITÉ FRANÇAISE

S'il existe à travers le monde de nombreux dispositifs plus ou moins similaires à nos ENT (Learning Platform, Virtual Learning Environment, Portfolio Numérique, Intranet éducatif, etc.) et si on retrouve aujourd'hui en Belgique des projets se revendiquant de la philosophie et de l'appellation des ENT, il semble pourtant que ce type de dispositif soit une spécificité française. Que ce soit par leur appellation – qui en plus d'avoir notablement évolué au cours de son histoire, reste assez difficilement traduisible –, leur

³¹ Tous les chefs d'établissement rencontrés utilisaient EDT et ne semblaient même pas envisager que l'on puisse fonctionner autrement – ni même pour certains savoir si c'était possible.

philosophie, les services intégrés, le ou plutôt les publics visés, la volonté d'un déploiement national ou l'ampleur de chacun des projets – dans le secondaire tout au moins – ; il n'existe pas d'outils similaires dans d'autres pays. Pour Éric Bruillard, c'est « la notion même d'ENT [qui] est spécifique à la France » (Bruillard, 2012, p. 108).

1.4.1. Une appellation originale

Une première spécificité de ce dispositif est peut-être son nom. Alors que les termes anglophones ou leurs traductions plus ou moins littérales ne semblent pas s'arrêter aux frontières d'un pays ou aux limites d'un espace linguistique, les ENT semblent être eux bien français³². Ces dispositifs sont certes cités lors de comparaisons internationales, mais ils sont en général traduits ou transposés dans l'appellation locale la plus en rapport. Cette spécificité semble même poser problème aux chercheurs qui, quand ils doivent écrire ou communiquer, ne semblent guère d'accord sur la traduction adéquate. Ainsi nous pouvons tomber, notamment, sur les expressions suivantes : Virtual Learning Environment (Burban et Lanéelle, 2013 ; Cacheux, 2009 ; Cornejo Costa, 2013 ; Poyet et Genevois, 2010 ; Schneeweile, 2012), Digital Work Environment (Caron *et al.*, 2004 ; Voulgre, 2010, 2011), Educational Environment (Caron *et al.*, 2004), Educational Workspace (Chabert *et al.*, 2006), Digital Workspace ((Chabert *et al.*, 2006) ou purement et simplement sur l'expression française, non traduite, mais expliquée (Billouard et Bouzidi, 2008 ; Billouard-Fuentes et Bouzidi, 2008).

Nuançons toutefois ce propos, puisque l'expression, et dans une certaine mesure sa philosophie, semble apparaître parfois dans les discours de nos voisins belges ou suisses (Duquesnoy, 2014 ; Perret et Probst, 2003 ; Risack et Denis, 2011 ; Temperman et De Lièvre, 2010). Il s'avère d'ailleurs que des projets d'ENT sont en cours de déploiement en Belgique avec notamment mENTeOS (pour « mon Espace Numérique de Travail est Open Source »), le projet d'Espace numérique de travail en Fédération Wallonie-Bruxelles initié en 2008.

Le parcours de cette expression originale, a d'ailleurs de quoi surprendre. Pour Cerisier, il fait partie de ces « termes qui s'installent rapidement dans le jargon d'une profession ou, plus généralement, trouvent leur place dans les codes langagiers d'un groupe social » (2006). En quelques mois ce syntagme auparavant inconnu, serait devenu « l'un des éléments les plus visibles de l'action institutionnelle » (2006) pour les Tice. Davantage qu'une simple nouveauté langagière, ce terme serait – toujours selon Cerisier – une « innovation voire une invention institutionnelle » (2006). Ne pouvons-nous pas nous demander, si cette appellation n'est pas justement l'élément constitutif du projet de déploiement des ENT ? Si, en abandonnant les appellations existantes, le ministère n'a pas cherché à souligner le caractère innovant et inédit de cette démarche.

³² La page Wikipédia qui leur est dédiée pourrait d'ailleurs en être une illustration, elle n'est traduite dans aucune autre langue.

Le nom *cartable électronique* ayant été déposé auprès de l'INPI par l'Université de Savoie (Poyet et Genevois, 2007), nous pourrions également nous demander si ce recours à une appellation originale n'était pas en partie contraint ?

Le choix d'un nouveau terme poserait également question au regard des connaissances techniques des enseignants, pour qui souvent « la signification de termes tels qu'intranet, collaboration ou même réseau reste assez floue » (Cerisier, 2006). Ne pourrions-nous pas penser qu'en recourant à un syntagme qui pourrait sembler « transparent », le ministère chercherait certaines appréhensions face à des termes jugés trop techniques ? Ainsi Françoise Poyet et Sylvain Genevois (2007) – qui se sont intéressés au poids des termes et de ce qu'ils qualifient d'objets métaphoriques sur l'utilisation d'ENT – ont montré que certaines métaphores, plus transparentes, pouvaient favoriser l'appropriation des services. C'est par exemple le cas du cahier de texte ou du casier, pour lesquels les objets métaphoriques auraient « joué un rôle important » et dont « les enseignants se sont emparés [...] comme des “lieux” et des “objets scolaires” qui ressemblaient le plus à leur environnement familial » (2007, p. 5).

1.4.2. Un enchevêtrement institutionnel

Le mode de déploiement des ENT est un autre des critères de leur spécificité française. La structure institutionnelle française joue en effet sur les contours et les modalités de déploiement des ENT, en faisant intervenir de nombreux acteurs ayant chacun des missions, des objectifs, des intérêts et des périmètres d'actions spécifiques, sans être par ailleurs forcément complémentaires.

Ce phénomène d'enchevêtrement, décrit par Gérard Puimatto dans sa thèse (Puimatto, 2006) se retrouve au long des différentes générations de réseaux numériques éducatifs. Éric Bruillard (Bruillard, 2012) et Emmanuelle Voulgre (Voulgre, 2011) en ont déjà fait des analyses très riches ; nous nous contenterons de rappeler certains aspects – qui nous semblent essentiels à la compréhension de notre propos – et de renvoyer le lecteur avide de précisions à la lecture de l'article et de la thèse évoqués.

Le premier de ces acteurs institutionnels est l'État et plus particulièrement le ministère de l'Éducation nationale (MEN). Il est en France le seul responsable des programmes scolaires, du personnel pédagogique (enseignants, assistants d'éducation et personnels de direction notamment) et des grandes orientations de l'institution. C'est notamment le MEN qui est à l'origine de la décision de déploiement généralisé des ENT dans l'enseignement secondaire et qui publie le Schéma directeur des Environnements numériques de travail (SDET), document cadre pour guider et normaliser les projets de déploiement.

Incarnations locales du ministère de l'Éducation nationale, les académies représentent un autre de ces acteurs. Ces instances, responsables de la bonne marche des affaires éducatives dans leur circonscription, gèrent des territoires de taille variable qui ne correspondent pas toujours à un découpage administratif existant. Ainsi, sur les 26

académies existantes, seules 19 correspondent à une région. Les recteurs d'académie doivent, selon la définition de leurs missions donnée sur le site du ministère de l'Éducation nationale ³³ :

- a. « veiller à l'application de toutes les dispositions législatives et réglementaires se rapportant à l'Éducation nationale » ;
- b. « définir la stratégie académique d'application de la politique éducative nationale », assurer la « gestion des personnels et des établissements » ;
- c. « développer des relations avec les autres services de l'État intervenant dans l'académie, les milieux politiques, économiques, socio-professionnels et notamment avec les collectivités territoriales » ;
- d. « intervenir dans le programme régional de formation conduit par le conseil régional »
- e. « rendre compte au ministre du fonctionnement du service public de l'Éducation nationale dans l'académie qu'il dirige »

Les collectivités locales et plus particulièrement les communes, les conseils généraux et les conseils régionaux, interviennent, eux aussi, dans cet ensemble. Les différentes lois de décentralisation leur ont légué la charge « des bâtiments, des équipements et de leur maintenance, de l'entretien des locaux, des personnels TOS (Techniciens et ouvriers spécialisés)... et des infrastructures réseaux » (Bruillard, 2012, p. 103).

C'est dans cet enchevêtrement de responsabilités, propre au système scolaire français, que repose l'une des spécificités des ENT. De prime abord, la ligne de séparation pourrait sembler claire : d'un côté, un État pédagogue, de l'autre, des collectivités en charge des questions techniques. Pourtant, la séparation n'est pas aussi explicite, comme l'explique Alain-Marie Bassy :

« les choix dits “techniques” ne sont pas que techniques : ils sont déjà en prise sur le domaine pédagogique, comme le sont les interventions des collectivités en matière d'acquisition de manuels et de ressources, de mise à disposition de personnels (ATSEM, professeurs de la Ville de Paris), d'accompagnement à la scolarité ou d'équipements divers (vidéoprojecteurs, tableaux numériques interactifs, plates-formes techniques pour l'enseignement professionnel, etc.) » (Bassy, 2012, p. 5).

Cette distinction entre compétences pédagogiques et techniques, déjà tenue, est encore malmenée davantage par l'apparition des services numériques (Bruillard, 2012). En prenant régulièrement la casquette de porteur de projet, les collectivités locales font office de clients pour les prestataires. Elles insufflent donc nécessairement aux projets finaux certaines de leurs visions. Gérard Puimatto voit dans cette situation une façon pour les collectivités de légitimer et valoriser leur action dans le secteur éducatif auprès de leurs administrés (Puimatto, 2006).

³³ <http://www.education.gouv.fr/cid3/les-rectorats-et-services-departementaux-de-l-education-nationale.html> (consulté le 30/01/2015).

Ce manque de clarté dans les compétences de chacun vis-à-vis des projets ENT est d'ailleurs source de problèmes et/ou de conflits dans plusieurs territoires. La responsabilité du déploiement n'est en effet pas clairement établie et collectivités et académie peuvent certes décider de collaborer en lançant un outil conjoint, mais aussi se renvoyer la balle de l'initiative du déploiement voire, comme dans certaines académies, proposer des solutions concurrentes.

Pour ne rien simplifier, sur un même territoire académique, différentes collectivités interviennent : le conseil régional pour les lycées et les conseils généraux pour les collèges³⁴. Il faut alors que chacune de ces collectivités se mettent d'accord. Ainsi, s'il semble, relativement, simple qu'un conseil régional et une académie se mettent d'accord pour lancer une solution à l'échelle de l'académie, il apparaît tout de suite plus complexe de mettre d'accord l'ensemble des conseils généraux d'une académie – qui peuvent avoir des orientations politiques différentes –, son conseil régional – en espérant que celui-ci ne soit pas en lien avec deux académies – et le rectorat. Cette équation complexe aboutit ainsi assez régulièrement à voir naître à l'échelle d'une académie ou d'une région, une multitude de solutions, correspondant chacune à une collectivité et à ses établissements de rattachement.

Cette situation d'enchevêtrements institutionnels s'explique aussi par le mode de déploiement des ENT en France. Alors que les projets étrangers sont majoritairement des projets d'établissement, le déploiement généralisé des ENT se fait à l'échelle de territoires bien plus grands : des départements, des académies, des régions.

La Caisse des Dépôts et consignations (CDC), « groupe public, investisseur de long terme au service de l'intérêt général et du développement économique du pays »³⁵, est aussi un des acteurs clés du déploiement des ENT. La CDC s'investit depuis 2003 dans le déploiement des ENT. Elle considère que leur déploiement s'inscrit dans ses différentes missions « accompagner le développement de l'économie de la connaissance ; favoriser la dématérialisation des échanges pour aider au développement durable et à la modernisation des services publics ; appuyer le déploiement des infrastructures Haut-Débit et Très-Haut débit par la mise en place de services à forte valeur ajoutée ; contribuer à la structuration d'un marché innovant dans le secteur éducatif ; mutualiser l'expérience d'un grand chantier numérique du primaire à l'Université »³⁶.

Dans le cadre des ENT, elle intervient sur au moins trois niveaux. Tout d'abord, elle apporte son expertise et ses conseils aux collectivités porteuses de projet, « joue un rôle

³⁴ Les projets de généralisation des ENT ont d'abord été initiés dans l'enseignement secondaire (collège et lycée). Les écoles primaires et maternelles, qui dépendent des communes, ne sont donc pas concernées par cet enchevêtrement.

Néanmoins, de plus en plus de projets de déploiement d'ENT dans l'enseignement primaire sont lancés. Dans ces déploiements, les communes viennent elles aussi s'insérer dans cet enchevêtrement.

³⁵ <http://www.caissedesdepots.fr/le-groupe/qui-sommes-nous/un-investisseur-unique.html> (consulté le 08/02/2015).

³⁶ <http://projets-ent.com/a-propos/> (consulté le 08/02/2015).

important dans la réflexion et le développement des espaces numériques de travail »³⁷ et accompagne les porteurs de projet. Ce pan de son activité passe notamment au travers de son site projet-ENT qui « a vocation de valoriser les expériences et les bonnes pratiques rencontrées sur le terrain »³⁸. Elle participe également à la rédaction de rapports et de publications cadres, et organise des journées d'étude sur le sujet. En parallèle, elle participe à la définition de ce que sont les ENT et finance des recherches sur le sujet³⁹, dont notamment cette thèse.

Enfin, la CDC met à disposition des porteurs de projets un dispositif de mesure d'audience des ENT. Ce programme « procure régulièrement des tableaux de bord statistiques et permet ainsi de suivre la progression des statistiques d'utilisation et d'orienter leur stratégie de déploiement »⁴⁰. Ce dispositif qui est, jusqu'à présent⁴¹, mis gracieusement à disposition des porteurs de projets, est pensé de façon à pouvoir permettre une comparaison nationale des audiences et des utilisations et est, selon Emmanuelle Voulgre, « un critère de mesure institutionnel dans le cadre de la généralisation des ENT » (Voulgre, 2011, p. 151). Il est également utilisé au sein des différents projets locaux pour évaluer leur progression ou pour observer les évolutions au sein des différents établissements⁴².

Dans cet enchevêtrement de décisions et de responsabilités, les établissements et les utilisateurs finaux semblent les moins intégrés. Pour Voulgre, les parents, les élèves et dans une moindre mesure les enseignants « sont les moins consultés » (2011, p. 152). Seuls leurs représentants peuvent espérer accéder aux espaces de concertations.

Les établissements, s'ils sont davantage consultés, voient malgré tout leur autonomie mise à mal dans ces projets de déploiement. Les projets pensés à l'échelle d'un territoire⁴³, concernent un grand nombre d'établissements, et même en organisant des espaces de concertations, « il est difficile de prendre en compte les spécificités des contextes numériques de chacun » (2011, p. 153-154). Cette situation est là encore une spécificité française, dans les pays anglo-saxons, les établissements ont une autonomie

³⁷ <http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/focus/les-ent/article/article/la-caisse-des-depots.html> (consulté le 08/02/2015).

³⁸ <http://projets-ent.com/a-propos/> (consulté le 08/02/2015).

³⁹ http://projets-ent.com/wp-content/uploads/2011/02/Appel_a_projet_etudes_des_usages_ENT_2011.pdf (consulté le 08/02/2015).

⁴⁰ <http://projets-ent.com/mesure-daudience/> (consulté le 08/02/2014).

⁴¹ La CDC s'était engagée à mettre en place ce dispositif et à le proposer jusqu'en 2013. Il a été prolongé mais sa prise en charge devrait à terme être transférée aux porteurs de projet.

⁴² Un tableau de bord récapitulatif des chiffres du collège et le comparant aux autres établissements de son territoire est transmis au principal et à l'administrateur e-lyco de chaque collège. Lors des entretiens avec les chefs d'établissement, ces statistiques ont d'ailleurs systématiquement et spontanément été évoquées. Souvent pour parler des réussites et des échecs de tel ou tel service ou pour faire de comparaisons avec d'autres établissements.

⁴³ Cette situation est là encore une spécificité française ; dans les pays anglo-saxons, les établissements ont une autonomie financière bien plus grande et la plupart des projets comparables sont des projets d'établissement et non de territoire (Kaplan et Pouts-Lajus, 2004; Voulgre, 2011).

financière bien plus grande et la plupart des projets comparables sont des projets d'établissement et non de territoire (Kaplan et Pouts-Lajus, 2004 ; Voulgre, 2011). Les établissements conservent néanmoins la main sur les services qu'ils souhaitent ou non activer, voire dans une certaine mesure – qui dépend essentiellement des ressources financières disponibles – des services qu'ils souhaitent y ajouter.

1.4.3. Un large spectre de services et de contenus

C'est aussi par le très large spectre de services intégrés que les ENT se distinguent. Le site Éduscol⁴⁴, un portail de l'Éducation nationale à destination des professionnels de l'éducation, distingue par exemple quatre grandes catégories de services. « Les services de gestion », qui incluent les cahiers de texte de l'élève et de la classe sous leur version numérique, les notes, les relevés, le suivi des compétences, les absences et les sanctions des élèves, la gestion des ressources partagées par les membres de l'équipe pédagogique, la gestion du Brevet informatique et Internet (B2i), l'agenda, des espaces de travail et de stockage. « Les services de communication et de collaboration », soit la messagerie, d'éventuels forums, blogs ou listes de diffusion, l'affichage d'informations, les services de visio ou d'audioconférence⁴⁵. « Les services de mise à disposition et de gestion de ressources numériques », qui regroupent l'ensemble des fonctionnalités de mise à disposition de ressources pédagogiques par l'enseignant « sous une forme organisée (par discipline, par domaine disciplinaire ou transversal, par niveau, par thèmes des programmes, en fonction des progressions, etc.) » ainsi que les « fonctionnalités d'organisation de parcours pédagogiques (classe virtuelle...) ». Enfin, les « services d'administration de l'ENT » concernent l'ensemble des outils et services proposés aux administrateurs, tels que la gestion des profils et des comptes, les autorisations, les possibilités de personnalisation de l'ENT et les indicateurs de mesure d'audience et d'utilisation des services.

Le SDET cite globalement les mêmes services, mais opte, lui, pour une classification plus fine et recoupe ces services en six catégories : services de communication et de collaboration, services individuels ou personnels, services d'accompagnement des activités pédagogiques et des élèves, services de réalisation pédagogique, services transverses (Ministère de l'éducation nationale. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2012, p. 22). Ajoutons qu'une part significative des ENT – et c'est le cas notamment d'e-lyco – font également office de site Internet public des établissements.

Au-delà des typologies de services, il apparaît assez nettement que les ENT, en proposant des services pédagogiques, des services d'information et de communication, des services administratifs et des services de suivi de l'élève, vont au-delà des autres types de portails en lien avec l'éducation. Ceux-ci sont, en général, bien plus spécialisés. Les

⁴⁴ <http://eduscol.education.fr/cid55726/qu-est-ce-qu-un-ent.html> (consulté le 09/02/2015).

⁴⁵ Ces deux services sont absents du portail étudié et ne semblent présents que sur quelques ENT universitaires.

Learning Management Systems (LMS) sont « des environnements pour apprendre » (Daguet et Voulgre, 2011, p. 232), le Portfolio numérique québécois et le e-portfolio – son équivalent anglophone pour le reste de l’Amérique du Nord – se définissent, eux, comme « collection d’informations numériques décrivant et illustrant l’apprentissage ou la carrière d’une personne, son expérience et ses réussites. Un eportfolio est un espace privé et son propriétaire a le contrôle complet de qui y a accès, comment et quand » (Le consortium Europortfolio, cité dans SOFAD, Cloutier, Fortier et Slade, s.d., p. 11). Les VirtualLearning Environments, sont plutôt des sites permettant la gestion et l’inscription à un cours, dans le supérieur, et offrant également des outils de suivis et d’échanges sur ce même cours (Dillenbourg, Schneider et Synteta, 2002 ; Kumar, Pakala, Ragade et Wong, 1998) Ainsi, pouvons-nous constater que ces dispositifs sont, dans leur projet du moins, bien plus spécialisés que les ENT.

1.4.4. L’ouverture sur d’autres publics

Enfin, et c’est une autre de leurs spécificités, les ENT s’adressent également aux parents. L’une des caractéristiques des ENT est en effet de vouloir étendre l’école hors de ses murs – on évoque notamment à son sujet « l’école étendue » (*TICE*, 2007 ; Poyet et Genevois, 2010) –, de viser un public large et de « donner un sens à la notion de communauté éducative » (Leclercq et Boissière, 2007, p. 5). L’ENT se veut en effet ouvert à l’ensemble de la communauté éducative :

« L’espace numérique de travail s’adresse à l’ensemble des membres de la communauté éducative d’un établissement (école, collège, lycée, établissement d’enseignement supérieur) ; par exemple élèves, parents d’élèves, étudiants, enseignants, personnels administratifs, techniques et d’encadrement des établissements d’enseignement, et le cas échéant, aux partenaires du système éducatif » (Ministère de l’éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche, 2011, p. 4)

Or, à l’exception de la très vague évocation d’éventuels « partenaires du système éducatif », les parents représentent le seul public véritablement extérieur à l’école. Il s’agit, en effet, d’un public évoqué de manière quasi systématique depuis les débuts des ENT et sur lequel les discours du ministère de l’Éducation nationale (MEN) insistent largement (Bruillard, 2012). Pour de multiples raisons, ils semblent presque être « des acteurs symboliques » des ENT (2012, p. 114). Les ENT sont ainsi positionnés par le MEN comme un exemple et un moyen de sa volonté d’ouvrir l’école aux parents (Fourgous, 2010 ; MEN, 2010)

Les parents constituent par ailleurs un public clé pour les collectivités, celui pour lequel les collectivités se sentent les plus légitimes. Comme le soulignent Cherqui-Houot, Trestini et Schneewele, au sujet du cahier de texte numérique, les « prescripteurs financeurs laissent apparaître des préoccupations plus particulièrement centrées sur les

élèves et leurs parents » (Cherqui-Houot, Trestini et Schneewele, 2010, p. 7). Les recherches financées par les collectivités ont d'ailleurs tendance à se concentrer sur les parents (Aït-Abdesselam, 2010 ; Daguet et Voulgre, 2011), ce qui est sans doute dû au fait que les collectivités « n'ont pas de compétences en terme de programme scolaire et de pédagogie » (Bruillard, 2012, p. 114).

La Caisse des Dépôts semble aussi s'y intéresser. Elle a ainsi financé, en partenariat avec les collectivités territoriales, des recherches sur le sujet. Un sujet de recherche sur « L'ENT et les parents : le numérique ouvre-t-il l'école ? » figurait même en tête des trois seuls exemples donnés dans son appel à projet « pour la mise en place d'études territoriales sur les usages des espaces numériques de travail du second degré » (CDC et MEN, 2010). Elle a également organisé plusieurs événements sur le sujet (« L'ENT dans les relations entre enseignants, élèves et parents d'élèves », 2012, « Les parents à l'honneur lors des Journées Porteurs de projets à Educaticice », 2013) et leur dédie une rubrique sur le site projets-ent.

Or la relation des parents à l'école ne va pas de soi. Les parents ont même pendant longtemps été exclus de l'école publique française, ou tout au moins maintenus à l'écart de ses murs (Périer, 2005 ; Prévôt, 2015). De nombreuses initiatives politiques et institutionnelles ont depuis essayé de revenir sur cette situation. Depuis 2005, l'appartenance des parents à la communauté éducative a été inscrite dans la loi dès 1989 et la loi, dite Jospin, d'orientation sur l'éducation (*Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*, 1989). Elle a ensuite été réaffirmée via plusieurs circulaires (MEN, 2006b, 2010). Celle-ci est désormais considérée comme positive et nécessaire pour la réussite de l'enfant (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1992).

Toutefois, en dépit de cette volonté d'intégrer les parents, de nombreux travaux s'accordent pour reconnaître que cette situation n'est toujours pas simple (Migeot-Alvarado, 2002a). La relation reste trop souvent frappée d'une méfiance ou d'une distance mutuelle (Maulini, 1998 ; Singly, 2010a), les parents sont régulièrement accusés de ne pas assez s'investir ou au contraire d'adopter un comportement individualiste de consommateur d'école (Ballion, 1982; Dutercq, 2001). Quand ils s'investissent, leur parole semble également souffrir d'un manque d'attention ou de considération et de freins institutionnels, qui pourraient alors amener une détérioration de la collaboration (Dutercq, 1995).

Enfin, comme le souligne Perrenoud, les parents ne sont usagers de l'école, à la différence de leur(s) enfant(s), que « de façon plus marginale » (Perrenoud, 2010b, p. 28). Cette forme d'extériorité n'est pas anodine puisqu'elle fait des parents, le seul public véritablement « non captif » parmi ceux visés par les ENT. Ils ne sont pas directement soumis aux injonctions hiérarchiques ou organisationnelles.

Or nous avons pu observer que pour les élèves ou les membres de l'équipe pédagogique, les activations de comptes et certaines utilisations étaient souvent imposées par des injonctions enseignantes, hiérarchiques ou institutionnelles. Les créations de

comptes élèves se font par exemple majoritairement encadrées par un enseignant. Nous reviendrons sur ce point.

Les enseignants sont, eux, contraints de remplir le cahier de texte numérique et donc d'utiliser, même a minima, l'ENT depuis la rentrée 2011 (MEN, 2010). De même, si les chefs d'établissement semblent plutôt enclins à la recherche de consensus, il arrive tout de même que pour des logiques de gestion administrative ou d'organisation scolaire, ils imposent des services⁴⁶ (Burban et Lanéelle, 2013).

Or la diffusion et l'adoption de l'ENT ne va pas de soi. L'utilisation potentielle d'une Tice étant habituellement liée à l'unité de temps et de lieu scolaire et ne concernant que les usagers « traditionnels » de l'école, elle peut être encouragée ou accompagnée par des décisions hiérarchiques ou institutionnelles. Même dans le cas de l'ENT – qui, en se rendant accessible hors de l'école, élargit les temps et contextes potentiels d'usage – les élèves peuvent être astreints à l'utiliser, pour rendre un travail à un professeur par exemple. Les parents, eux, ne peuvent être directement soumis aux injonctions hiérarchiques ou organisationnelles.

1.4.5. Un projet (re)structurant ?

Par certains aspects, l'une des spécificités des ENT semble être les projets dont ils seraient porteurs – ou dont ils sont reconnus comme porteurs. Plusieurs auteurs considèrent en effet que l'ENT contribuerait à une « réélaboration de l'organisation scolaire » (Puimatto, 2008a, p. 10), qu'il serait un « moyen pour moderniser le fonctionnement de l'établissement scolaire » (Bruillard, 2012, p. 106), de changement des organisations, des métiers, de la culture, des missions de l'école peut-être » (G. Collet *et al.*, 2005, p. 3).

Ce bouleversement redouté, serait justifié par plusieurs facteurs. D'une part, en se concevant à l'échelle de territoires entiers, les déploiements de ENT viendraient priver les établissements d'une partie de leur autonomie. L'ENT, par sa structure et ses spécificités, imposerait une certaine réorganisation interne de l'établissement, une certaine homogénéisation, lui ôtant une « partie de la maîtrise de son organisation interne pour lui imposer une organisation exogène et souvent implicite » (Puimatto, 2009, p. 192).

En invitant à davantage de transparence sur les activités, il amènerait également des logiques d'efficacité, voire de productivité. L'intégration des parents serait d'ailleurs un élément de cette logique. Ce serait en grande partie sur leur adoption que reposerait la stratégie de déploiement du ministère. Il s'agirait d'enrôler prioritairement les parents pour « mettre en partie hors circuit l'établissement scolaire en tant que collectif de travail » (Chaptal, 2007, p. 100). Pour Cerisier, ces dynamiques pourraient être susceptibles d'influer sur les pratiques pédagogiques, et il serait donc nécessaire et urgent d'évaluer

⁴⁶ Citons notamment le cas des outils de saisie de notes, d'absences ou de réservations de ressources partagées qui sont parfois rendus obligatoires.

les « transformations éventuelles que l'installation de ces dispositifs induit *de facto* quant aux conditions d'enseignement et d'apprentissage » (2006).

Cette intrusion dans les logiques organisationnelles des établissements, peut également être vue comme une volonté de l'institution d'influer sur les logiques d'établissement. Pour Puimatto, « le mode de fonctionnement des ENT » souligne ainsi « une montée en charge (...) de la responsabilité académique » (2006, p. 410). L'ENT devenant une sorte de cheval de Troie offrant au ministère les moyens de moderniser les établissements, de leur imposer « des schémas gestionnaires » (Puimatto, 2008b). En encourageant un recours à des outils de gestion des notes, des absences, des ressources, le réseau serait « garant d'un développement cohérent » (Puimatto, 2009, p. 567), il imposerait une certaine « rationalisation économique et industrielle » (2009, p. 566). Pour Bruillard, il s'agirait même d'appliquer au secteur éducatif des logiques réformatrices ayant fait leur preuve en entreprise, pour conduire à la « modernisation » de l'éducation, mais surtout du système scolaire lui-même, voire à la modification des modèles scolaires » (2012, p. 102).

Enfin l'évaluation, mis en œuvre par la Caisse des Dépôts, au travers de son dispositif de mesure d'audience des projets ENT, pourrait également être vue comme un moyen d'influer sur les projets d'établissements. D'après Gérard Collet et ses coauteurs, l'évaluation qui serait imposée dans les appels d'offres de projet ENT de la CDC et du ministère, susciterait des réserves, quant à son projet : « cherchera-t-on à mettre en évidence une amélioration des apprentissages disciplinaires classiques, ou bien une évolution des comportements et des savoir-faire dans le contexte d'un environnement de travail en ligne ? » (2005, p. 7) ». Le dispositif actuel est conçu par la CDC pour permettre une mesure et pour permettre une comparaison locale, mais également pour pouvoir comparer les projets entre eux à une échelle nationale⁴⁷ ; il nous semble pouvoir implicitement amener les acteurs à une comparaison. Les établissements, reçoivent d'ailleurs une mesure trimestrielle, leur permettant de se comparer aux autres projets. Comparaison toute relative d'ailleurs, puisque le poids des différents services est exprimé en part des services dans les utilisations globales et non en valeur exacte ; un faible pourcentage sur tel ou tel service peut donc tout autant être le synonyme de sa modeste utilisation que celui du succès d'un autre de ses services.

À l'opposé de ce bouleversement redouté, Cerisier dans son Habilitation à diriger des recherches (HDR) propose une autre interprétation des phénomènes induits par le développement des ENT. Selon lui, les ENT pourraient au contraire être perçus « comme un moyen de maintenir la forme scolaire traditionnelle » (2011, p. 174). Si les discours des collectivités seraient certes porteurs d'une volonté d'exploiter les ENT « pour dépasser les contraintes de la forme scolaire », l'État aurait, lui, défini « les spécificités fonctionnelles des ENT en référence à la forme scolaire traditionnelle » (2011, p. 174). L'ENT maintiendrait ainsi une séparation entre les différents usagers,

⁴⁷ <http://eduscol.education.fr/cid57564/mesure-d-audience-des-ent.html> (consulté le 12/06/2016).

leurs statuts et leurs droits. Les services développés correspondraient eux aussi à des objets et des pratiques existants : notes, contrôle de l'assiduité et du comportement, cahier de texte, gestion des ressources partagées...

Cette constance ne serait pas anodine pour l'auteur, l'ENT participerait des représentations que les usagers se font de l'école et de son fonctionnement, et influence leur comportement. Les orientations du ministère fourniraient ainsi « des orientations propres non seulement à l'organisation et à la conduite concrètes des activités scolaires, mais aussi à l'instauration et au respect d'une forme scolaire particulière » (2011, p. 174). Le ministère aurait ainsi – « délibérément ou non », l'auteur se pose la question – incorporé aux ENT « une vision de l'École (...) livrée clés en main et installée dans l'établissement scolaire » (2011, p. 174). Cette seconde hypothèse considérerait donc que l'ENT serait davantage porteur d'un certain conservatisme de l'institution que d'une volonté de changement.

1.5. LA DIVERSITÉ DES PROJETS

À ces multiples caractéristiques qui font de l'ENT une spécificité nationale, viennent également s'ajouter les différences locales. Au-delà de la diversité de services que nous avons déjà évoquée, les ENT nous semblent avoir un certain nombre de différences ; nous en évoquerons ici deux, qui nous apparaissent particulièrement significatives : les différences d'appellations et les différences de solutions techniques.

L'appellation est sans doute la différence qui est la plus frappante. En effet, les collectivités déployant un projet ENT ont également la charge de lui attribuer un nom et nous ne pouvons que constater que les territoires font parfois preuve d'une originalité certaine pour nommer leur projet ENT. Ainsi, si certains se contentent d'accoler le terme ENT et le nom de leur territoire, d'autres – à l'image de l'ENT ligérien sur lequel nous travaillons – ont recours à des noms sans lien apparent avec les ENT. Or, si certains noms font preuve de poésie ou d'un certain sens de l'humour, il n'y a que peu de liens apparents entre e-lyco, CO3, METICE, Toutatice, PLACE ou ENTEA ; les ENT respectifs des Pays de la Loire, de Savoie, de la Réunion, de Bretagne, de Lorraine et de l'Alsace. Il n'est d'ailleurs pas garanti que le terme ENT apparaisse sur le site.

Un second vecteur de dissemblance entre les différents projets est la solution. Le terme solution est employé ici dans une acception quasi commerciale, à savoir l'offre logicielle et technique adoptée par les porteurs de projet. Proposées le plus souvent par des prestataires privés, ces solutions peuvent aussi être développées et gérées par des institutions. Voulgre (2011) dans sa thèse, en identifiait dix-huit. Certaines solutions étant des offres globales proposées par des éditeurs privés et pouvant être plus ou moins significativement personnalisées à la demande des porteurs de projet. D'autres au contraire sont des agrégations originales de modules conçues selon les cahiers des charges de chaque projet. Sur ces solutions, les académies peuvent également développer des modules propres pouvant être intégrés à leurs projets locaux.

Enfin, l'enchevêtrement des responsabilités amène parfois plusieurs solutions et plusieurs projets ENT à coexister sur un même territoire. Cette importante diversité des ENT amenait ainsi Voulgre à se demander si cela ne posait pas « des questions sur l'avenir des ENT » (2011, p. 163).

1.6. UNE APPELLATION MAL CONTRÔLÉE ?

Pour conclure ce rapide état de l'art de la recherche sur les ENT, nous reviendrons sur une formule employée par Wallet dans ses travaux sur les classes virtuelles. Dans une communication ayant pour titre « De la synchronie médiatisée en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée » (2012), il qualifiait alors ces environnements informatiques de polysémique, polymorphe, avant de conclure que leur dénomination était donc une dénomination mal contrôlée.

Or il nous semble légitime de nous demander si sous certains aspects les ENT ne seraient pas eux aussi une « appellation mal contrôlée » ? En effet, en dépit d'une volonté affirmée de les généraliser, de la mise en place d'un document cadre et d'une tentative de labellisation, il semble que ces ENT, sans réel équivalent étranger, restent des outils d'une grande diversité, dans leur fonctionnement, leur architecture logicielle, leur nom, leur échelle territoriale et même dans leur origine – les projets étant variablement portés par une ou des collectivités, des académies, ou des rassemblements plus vastes.

2. Problématique

2.1. PROBLÉMATIQUE

Nous avons pu constater que l'ENT était un objet original, porté par une volonté affirmée de généralisation. Plusieurs caractéristiques sont ainsi remontées d'un état de l'art : l'importante diversité des projets, le large spectre de services intégrés et intégrables, l'enchevêtrement des responsabilités dans les déploiements, le caractère inédit de son appellation, la charge idéologique rattachée à ces projets, etc. Parmi toutes ces caractéristiques, une retient tout particulièrement notre attention : la volonté d'ouvrir l'école aux parents.

État, collectivités, chercheurs, tous semblent faire de cette ouverture un enjeu. Pour l'État, il s'agirait autant de favoriser la réussite scolaire en faisant des parents de réels partenaires éducatifs que de favoriser la modernisation du service public éducatif (Buisson-Fenet, 2005). Pour les collectivités territoriales, ce public serait vu comme un moyen de justifier une immixtion dans le champs éducatif (Bruillard, 2012). Enfin pour les chercheurs, cette ouverture serait à la fois une volonté de moderniser à marche forcée l'institution, de la rationaliser en apportant au passage une réponse à une posture

de plus en plus consumériste (Queiroz, 2010) de certains parents vis-à-vis de l'école ; elle aurait également pour but de « forcer le main » aux enseignants et aux équipes éducatives, en s'assurant dès le départ une base solide d'utilisateurs (Chaptal, 2007).

Au-delà des mobiles de cette potentielle ouverture annoncée par les ENT, il nous semble essentiel de chercher à cerner et à analyser les conséquences de celle-ci. En effet, face à cette technologie au déploiement contraint, nous ne pouvons que nous interroger sur les pratiques que les parents, habituellement indirectement concernés par les outils et médias éducatifs « classiques », vont développer vis-à-vis de l'ENT, mais aussi plus largement des pratiques préexistantes. Comment et pourquoi ces pratiques se développent-elles ainsi ? Comment l'ENT e-lyco vient-il s'insérer dans la communauté éducative (au sens large, intégrant les enfants) et plus spécifiquement dans les pratiques familiales ? Comment cette technologie, portée par des discours très prescriptifs et à la diffusion en partie contrainte, est-elle acceptée, perçue et utilisée par cette communauté éducative et plus particulièrement par les familles ? Comment des familles, qui sont traditionnellement maintenues à l'extérieur de l'école – et pour certaines peu habituées à s'y intéresser en dehors de certaines périodes clés –, font-elles usage de cette technologie de contact et d'information ? Enfin, de quelle manière et dans quelle mesure cela joue-t-il sur la relation entre les familles et le reste de la communauté éducative ?

2.2. HYPOTHÈSES MÉTHODOLOGIQUES

2.2.1. De la nécessité d'un regard plus large

Notre travail sera porté par deux hypothèses. Notre première hypothèse part du constat que les usages des ENT ne sont compréhensibles et significatifs que dans un contexte plus vaste. En effet, e-lyco étant un élément d'un dispositif plus grand, il est peu significatif d'observer e-lyco hors de celui-ci. Par ailleurs, le nombre de parents qui n'utilisent pas les ENT est élevé, et pour nombre d'entre eux il ne semble pas que nous soyons en présence d'un non usage stratégique – qui pourrait renvoyer à la catégorie des non usagers résistants de Flichy (2008) –, mais d'une ignorance du dispositif. En outre, il semble que l'utilité perçue de certains services n'a de sens que remise dans le contexte de la situation scolaire plus large des familles. L'enfant est-il sérieux ou pas ? La communication entre le collège et les familles est-elle efficace ? Les évaluations doivent-elles être visées par les parents ?

Aussi, nous semble-t-il nécessaire d'adopter une approche plus large et de considérer non plus seulement les usages de l'ENT, mais l'ensemble des pratiques informationnelles et communicationnelles des familles vis-à-vis du collège, au prisme de l'introduction de l'ENT. Nous supposons, et ce sera là notre première hypothèse, que chercher à comprendre ces pratiques nous aidera à mieux comprendre les processus d'appropriation de l'ENT, mais également que l'ENT peut permettre de mieux saisir les pratiques informationnelles et communicationnelles des familles vis-à-vis du collège.

2.2.2. Varier les approches, les regards, permet de mieux appréhender ce phénomène

En nous appuyant sur les résultats de notre première approche du terrain et de notre étude de la bibliographie, nous faisons le pari que ces pratiques et leur formation dépendent d'un grand nombre d'éléments. Que celles-ci n'étant pas stabilisées, nous pouvons pronostiquer qu'il existe potentiellement autant de modèles d'usage que d'usagers. Cependant il nous semble que tous ces éléments ne sont pas égaux. Certains semblent en effet plus transversaux, plus significatifs et plus socialement partagés.

Il ressort ainsi de notre travail quatre dimensions qui nous paraissent particulièrement susceptibles d'éclairer les processus en cours : les représentations de l'ENT (Louessard et Cottier, 2012), les pratiques éducatives de ces mêmes familles, l'enfant en tant qu'acteur de la relation famille-école (Perrenoud, 2013) et enfin le dispositif mis en place par chaque établissement (Louessard et Cottier, 2015). Ce sera le cœur de notre seconde hypothèse, nous postulons en effet que chacun de ces éléments peut et doit constituer une entrée pour comprendre les processus à l'œuvre.

Afin de répondre à l'ensemble de ces questions, ce travail sera structuré en cinq chapitres. Dans le premier, notre chapitre méthodologique, nous nous attachons tout d'abord à préciser notre positionnement lexical et épistémologique pour certaines formules que nous réquisitionnons dans ce document ; avant de présenter en détail notre méthodologie et notre travail de terrain. Les quatre chapitres suivants sont dédiés à quatre éléments mis en avant dans notre seconde hypothèse, abordant ainsi respectivement la question de l'imaginaire dans l'appropriation de l'ENT, les pratiques éducatives et la relation au scolaire, le rôle et la place de l'adolescent dans les pratiques communicationnelles de parents avec l'école et dans leur appropriation de l'ENT pour terminer sur l'importance de l'offre et du contexte local. Précisons que face à la diversité de ces thématiques, nous avons fait le choix de réaliser un état de l'art par chapitre. Les différents chapitres débutent ainsi tous par une revue de la littérature, celle-ci pouvant éventuellement et quand cela est cohérent, être croisée avec nos résultats. Enfin pour conclure notre thèse, nous reviendrons tout d'abord sur notre méthodologie, ses atouts et ses limites, avant de répondre à nos deux hypothèses de départ. Enfin nous tâcherons de mettre en avant les apports principaux de notre thèse.

Introduction

Chapitre 1. Cadres théorique et méthodologique

Dans ce chapitre, nous présentons et positionnons notre méthodologie de recherche. Toutefois, avant de la présenter plus en détail, il nous apparaît essentiel d'explicitier notre point de vue disciplinaire et de préciser sur un certain nombre de notions lexicales, afin de définir le champ sémantique choisi dans le cadre notre étude.

1. Cadre théorique

1.1. POINT DE VUE DISCIPLINAIRE

Le point de vue disciplinaire adopté dans cette thèse se caractérise d'une part par notre double ancrage disciplinaire, d'autre part par une entrée centrée sur la question des pratiques communicationnelles et la notion de dispositif.

Ce double ancrage, entre les Sciences de l'information et de la communication (SIC) et les Sciences de l'éducation (SE), s'inscrit dans la lignée des travaux de Geneviève Jacquinot-Delaunay. L'auteure, fervente partisane d'un dialogue entre ces deux disciplines, a, à de nombreuses reprises, défendu le bien-fondé d'une telle démarche. Nous reprenons ici le raisonnement défendu dans l'article « Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives » (2008). La rencontre entre ces deux disciplines est imposée par notre objet d'étude : une technologie de l'information et de la communication dans un contexte éducatif.

De fait, chacune de ces disciplines est nécessaire à l'étude de notre objet. Les SIC puisque l'ENT, tout éducatif qu'il soit, n'en demeure pas moins un système d'information et de communication, intégrant « les diverses modalités d'expression et de communication rendues possibles par les avancées technologiques » (2008, p. 405). Les SE, puisque cette TIC est ici déployée et « mise au service d'une activité particulière – "l'apprendre" – et instaurent ainsi un régime spécifique de communication. » (2008, p. 405). Les usages qui en sont faits se réfèrent à un système de valeur particulier, le dispositif dans lequel elles s'insèrent est un dispositif éducatif. Par leur complexité, les ENT nécessitent donc une approche plurielle, s'ancrant et puisant dans ces deux disciplines.

À la suite de cet exposé, le choix d'une entrée privilégiant la question des pratiques communicationnelles pourra sembler surprenant, voire même paradoxal. Or, c'est justement l'inverse : une entrée par les pratiques communicationnelles nous amène à ne

pas nous centrer sur la technique, mais plutôt à élargir notre champ d'études pour prendre en compte « les actes et les actions de communication sociale » (Paquienséguy, 2009, p. 160) dans leur contexte. Et c'est là, nous semble-t-il, l'un des premiers atouts de cette approche, l'entière prise en compte du contexte éducatif.

Une telle entrée permet également de plus être dépendant du rythme soutenu des renouvellements et des évolutions des TIC. La courte histoire des ENT, comme avant eux celles des réseaux numériques éducatifs, est marquée par une instabilité forte et des bouleversements fréquents. Or, décentrer notre regard de l'offre vers les pratiques, nous amène une stabilité et inscrit notre analyse dans les temps longs. Pour reprendre la formule de Françoise Paquienséguy, « La stabilité n'est plus du côté de l'offre, elle est du côté des pratiques communicationnelles. » (2009, p. 160)

La notion de dispositif est constitutive d'une telle approche. Elle permet de prendre en compte l'offre actuelle et antérieure, les objets socio-techniques limitrophes de l'équipement de référence, le contexte organisationnel et bien entendu les pratiques de communication interpersonnelle.

Cette notion est au cœur de ce travail, elle structure notre approche et fonde notre première hypothèse. Or, il s'agit là d'une notion relativement malléable, qui connaît et a connu d'importantes variations (Peeters et Charlier, 2013) et qui, selon Geneviève Jacquinet-Delaunay et Laurence Monnoyer, proliférerait, pour se retrouver dans « des champs aussi divers que la communication, la médiation des savoirs, l'art, la thérapie, le droit, la technologie... » (2013, p. 9). Cette relative plasticité de la notion a donné lieu au colloque « Dispositifs et médiation des savoirs », organisé en avril 1998 à l'Université de Louvain-la-Neuve, et dont les réflexions et les travaux ont fait l'objet d'un numéro spécial de la revue *Hermès* (Jacquinet-Delaunay et Monnoyer, 1999).

C'est notamment autour de ce numéro, et plus particulièrement sur la contribution de Daniel Peraya, (1999) que nous structurons notre conception du dispositif :

« Nous proposerons donc les éléments de définition suivants : un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement –, déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. »

(Peraya, 1999, p. 153)

Cette approche de la notion de dispositif nous semble fournir un cadre d'analyse très riche et doublement adapté à une entrée par les pratiques communicationnelles. D'une part, parce que l'ENT nous paraît pouvoir être considéré comme un dispositif en soi. Il s'agit en effet d'un ensemble unifié de services et d'outils, porteur de logiques

relationnelles et de stratégies d'acteurs multiples ; dont l'économie semble autant déterminée par des questions matérielles que symboliques ou organisationnelles et qui par son fonctionnement – nous le verrons tout au long de cette thèse –, modélise et participe « à l'établissement de liens et à l'imposition de normes » (Jeanneret, 2005, p. 15).

D'autre part, l'ENT peut également être envisagé comme un élément des différents dispositifs d'information et de communication des acteurs de la communauté éducative. L'ENT ne serait ainsi qu'un outil de plus, « une strate sociotechnique supplémentaire permettant d'entretenir, selon de nouvelles modalités, les liens sociaux déjà à l'œuvre dans les diverses configurations sociales existantes et, éventuellement, d'en diversifier les formats, le volume et la structure. » (Granjon et Lelong, 2006, p. 171). Il nous paraît particulièrement cohérent d'envisager les usages de l'ENT « à partir du dispositif communicationnel développé, activé et exploité d'un individu en relation et en situation de communication » (Paquienséguy, 2012, p. 186).

En l'occurrence, le dispositif inclurait l'ensemble des outils d'information et de communication du collège, ses logiques d'informations, sa politique, mais aussi, dans le cas des familles, les logiques relationnelles, les enfants et leur organisation propre. Nous considérons ici que l'ENT vient prendre place dans l'espace sécant entre l'école et la famille, au même titre que les autres éléments du dispositif communicationnel existant. Il est donc nécessaire d'étudier ces deux univers pour mieux saisir les dynamiques qui structurent cet espace.

1.2. POSITIONNEMENT TERMINOLOGIQUE

1.2.1. De l'utilisation aux pratiques

Toute recherche sur les usages invite nécessairement le chercheur à se positionner sur ses choix terminologiques. Aussi pour commencer, nous souhaiterions préciser notre emploi des termes « utilisation », « usage » et « pratiques ». Précisons-le d'emblée, nous ne cherchons pas ici à nous positionner sur les nombreux débats qui animent la très riche littérature sur les études d'usages, mais plutôt à préciser les notions auxquelles nous recourons, et donc notre approche de cette recherche.

Il importe en premier lieu de distinguer les notions d'usage et d'utilisation. Ces expressions ont dans le langage courant des significations voisines, et on aura tendance à les considérer comme substituables ; « le terme usage [étant] utilisé pour celui d'emploi, d'utilisation, de pratique, ou encore d'appropriation » (Millerand, 1998, p. 4). Yves Jeanneret souligne d'ailleurs que cette proximité n'est pas propre à notre langue :

« Au terme français “usage” correspondent, sans s’y identifier, des notions voisines dans diverses langues, comme “use” en américain ou “uso” en italien. Cette correspondance n’est pas totale. Par exemple, l’existence d’un second terme (“fruizione”) enrichit les moyens d’analyse en italien et le mot “use” est en anglais à la fois substantif (souvent traduit en français par “usage”) et verbe (souvent traduit par “utiliser”, verbe auquel correspond le substantif “utilisation”). Ce réseau de désignations, qui circule au sein d’une recherche internationale, dessine donc plus une parenté qu’une identité. » (Jeanerret, 2005, p. 2)

Au-delà de l’incontournable exercice terminologique, la distinction entre ces notions nous paraît fondamentale pour un objet d’étude tel que le nôtre. Il est en effet admis que l’utilisation se rapporte davantage à un aspect manipulatoire, à des recours ponctuels, éparés, sans qu’il n’y ait de récurrence ou de stabilisation des manières de faire et d’agencer (Lacroix, Miège, Moeglin, Pajon et Tremblay, 1993 ; Moeglin, 2005), tandis que l’usage serait stabilisé, récurrent, et socialement partagé (Jouët, 2000 ; Lacroix *et al.*, 1993 ; Millerand, 1998 ; Moeglin, 2005 ; Proulx, 2005). Or, si des usages se construisent sur des temps longs, un dispositif technologique nécessite lui aussi du temps pour arriver à une forme stable, continuant d’évoluer même après sa généralisation ; et « De toute évidence, si la technologie n’est pas stabilisée, les utilisations ne peuvent l’être » (Lacroix *et al.*, 1993, p. 94). Ainsi, pour Jean-Guy Lacroix, Bernard Miège, Pierre Moeglin, Patrick Pajon et Gaëtan Tremblay, « au départ et tout au long du processus d’implantation et de généralisation d’une technologie » (1993, p. 94), il est davantage question d’utilisations que d’usages.

Cette assertion permettra sans doute de comprendre pourquoi un bon nombre de chercheurs s’intéressant aux outils et médias éducatifs ont été amenés à se positionner précisément sur ces deux termes (Chaptal, 2003 ; Puimatto, 2006 ; Rinaudo, 2012), voire, à l’instar de Xavier Levoïn dans sa récente thèse sur les médias et l’enseignement spécialisé de la musique (2015), à explicitement laisser de côté la notion d’usage pour ne parler que d’utilisation. Si notre terrain a fait remonter des utilisations de l’ENT apparemment bien moins éparés et mouvantes que celles constatées dans les conservatoires musicaux, elles demeurent tout de même bien loin d’être stabilisées – l’ENT ne l’étant pas encore – et sont pour la plupart encore peu partagées. Il nous paraît donc fondamental de nous positionner sur ces termes. Aussi, dans la lignée des chercheurs précédemment évoqués, nous considérerons l’utilisation comme un recours à un outil d’une façon plus moins ou ponctuelle et isolée et non intégrée dans la quotidienneté (Lacroix *et al.*, 1993). Au contraire, nous parlerons d’usage – ou tout au moins d’usage naissant – pour des utilisations construites et partagées socialement, se reproduisant avec une certaine récurrence et s’inscrivant dans les pratiques.

Nous entendrons la notion de pratique dans une dimension plus englobante ; si l’usage est en lien direct avec un outil ou un média, la pratique relève d’aspects plus comportementaux, quasi systémiques, d’une manière de faire globale. Josiane Jouët fait

ainsi la distinction entre un usage « plus restrictif », qui « renvoie à la simple utilisation » et la pratique, « une notion plus élaborée qui recouvre non seulement l'emploi des techniques (l'usage), mais les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil » (Jouët, 1993b, p. 371). À cette définition nous nous permettrons d'ajouter une nuance empruntée à Yves Jeanneret selon qui une entrée par les pratiques permettrait de tenir compte tant de « ce que les gens font aux médias » que de « ce que les médias font aux gens » ; la pratique devenant en quelque sorte « la liaison intime de ces deux faire » (2005, p. 4).

Enfin, pour la notion d'appropriation, nous nous appuyerons là encore sur Jouët, qui, dans son article « Retour sur la sociologie des usages », décrit l'appropriation comme « un procès », comme « l'acte de se constituer un "soi" » (Jouët, 2000, p. 200). Il ne s'agit pas dès lors de simplement utiliser, mais d'intégrer dans ses pratiques les moyens de communication et d'information, selon un « agencement propre ». L'appropriation semble donc s'inscrire dans plusieurs temporalités, s'intéressant tant à la construction de l'usage et à son insertion dans les pratiques qu'à l'agencement mis en place, au dispositif mis en œuvre.

1.2.2. Imaginaires, représentations, fictions

Le terme « imaginaire » entre en concurrence avec des formules voisines qui cherchent toutes à signifier ce qu'il y a de symbolique dans l'action. Ces termes – « imaginaire », « imaginaire social », « idéologie », « utopie », « mythe », « fiction », « représentations » – ne sont toutefois pas synonymes et abordent souvent des significations bien différentes, voire opposées. Si dans notre propos nous abordons et reprenons successivement ces formules en nous rangeant derrière les acceptions des auteurs, il nous semble nécessaire de préciser néanmoins l'emploi de trois de ces termes que nous employons dans le reste de notre rédaction.

Pour l'imaginaire, nous nous inscrivons dans la lignée de Ricoeur, Flichy ou Musso, en le considérant comme l'ensemble de ce qu'il y a de symbolique dans le rapport au monde, à l'action et donc à la technique. L'« imaginaire social » – que par souci de fluidité nous appellerons parfois simplement l'imaginaire – engloberait donc tout ce qu'il y a de symbolique. Nous évoquons aussi des « fictions accompagnatrices » pour définir les éléments discursifs sur la technique ou sur l'action. L'expression « représentations » nous servira quant à elle à décrire la façon dont une personne ou un groupe se représente, rend présents à son esprit, une technique, une action, une manière de faire. En d'autres termes, la projection mentale qu'une personne ou un groupe s'en fait (Cordier, 2011).

Si une part de cet imaginaire social est partagée de tous, certains de ses pans sont néanmoins propres à un ou plusieurs groupes sociaux. En matière d'imaginaire social d'Internet, Flichy a ainsi montré qu'il existait un ensemble de représentations et de fictions propres à des groupes sociaux ou professionnels spécifiques – les universitaires

notamment. Nous faisons le choix de parler pour les définir d’imaginaires au pluriel ou d’« imaginaire de », en prenant soin de systématiquement préciser le groupe social concerné.

1.2.3. Les ENT dans le secondaire

Pour plusieurs raisons, nous faisons ici le choix de distinguer les ENT du secondaire de ceux du supérieur. En effet, même s’ils partagent la même dénomination, les ENT du secondaire et du supérieur sont deux objets très différents. Par exemple, contrairement aux ENT universitaires, dans le secondaire, « le modèle leader est celui de la liaison avec les familles » (Puimatto, 2008b, p. 36), tandis que celles-ci sont naturellement absentes des ENT universitaires.

Dans les services aussi la différence est notable. Les services de suivi ou le cahier de texte numérique, très utilisés sur les ENT du secondaire, sont absents ou peu développés dans ceux du supérieur (2008b). À l’inverse, la documentation et le webmail qui sont parmi les services principaux du supérieur, le sont beaucoup moins dans les ENT des collèges et des lycées (Popova-Dimitrova, 2006).

Une autre différence majeure est celle des déploiements. En effet, comme le souligne Puimatto, la différence de gouvernance est notable puisque les déploiements universitaires sont soumis (a minima) aux « équilibres correspondants de la gouvernance tripartite entre État, établissement et collectivité » (2008b, p. 37). Emmanuelle Voulgre souligne quant à elle la double différence d’autonomie financière et de besoins entre secondaire et supérieur (2011). Enfin, nous pouvons considérer que ces deux types d’ENT diffèrent car ils se rapportent chacun à deux types de formes scolaires différentes (Vincent, 1994).

1.2.4. Famille, parent, élève... De quoi parlons-nous ?

Définir la famille n’est pas chose aisée. Pour Pierre Bourdieu, la famille est « une fiction, un artefact social, une illusion » (Bourdieu, 1993, p. 36), mais celle-ci est légitimée par l’assentiment de l’État et de l’institution qui en ont fait une catégorie légale. François de Singly, en introduction de son ouvrage *Sociologie de la famille contemporaine* (Singly, 2010b), estime que la famille n’a pas de définition, qu’une « des spécificités des familles contemporaines est le “flou” de cette définition » (2010b, p. 7).

Le même auteur esquisse ensuite une condition d’existence de la famille, qu’il qualifie de « double exigence » : « la création d’un cadre de vie où chacun peut se développer tout en participant à une œuvre commune » (2010b, p. 8). C’est cette définition que nous adopterons dans le cadre de notre étude ; l’idée de considérer la famille à la fois comme un lieu et un projet commun, sans pour autant renier ses membres dans leur individualité, nous semble particulièrement pertinente pour notre travail.

En nous intéressant à la famille dans le cadre de notre recherche sur les pratiques de l'ENT, nous nous concentrons de fait sur ses membres ayant comme « œuvre commune » la réussite scolaire et le développement des enfants scolarisés au collège. Dans cet objectif, nous nous intéresserons donc essentiellement à deux types de membres : les enfants collégiens et les personnes ayant la responsabilité de leur éducation. Pour ces derniers, il s'agit dans notre corpus quasi exclusivement des parents – avec le soutien éventuel du beau-père ou de la belle-mère. Nous n'avons pas rencontré de familles dans lesquelles d'autres membres pouvaient exercer cette responsabilité autrement que très ponctuellement – un grand-frère aidant sa sœur à faire ses devoirs, par exemple⁴⁸. L'ENT et l'école en général ne s'adressant à eux qu'à travers leur identité de parents, il n'y a pas d'ambiguïté lexicale.

Pour les enfants, en revanche, l'ambiguïté est plus forte. Ils sont, dans le cadre de l'ENT comme dans celui de la relation famille-école en général, à la fois enfants de leurs parents et élèves du collège. Il importe donc de définir à qui et à quelles pratiques nous nous intéressons dans cette étude des pratiques familiales. À l'image de l'homme pluriel de Lahire (Lahire, 2005), ces adolescents sont en effet élèves dans leur rapport à l'école et enfants dans leur rapport à leur parents. Nous tâcherons donc dans ce travail de parler d'enfant quand notre propos se rapportera à leur relation avec leurs parents ou avec leur famille en général – ce que nous considérons comme faisant partie des pratiques familiales –, et d'élèves quand il s'agira d'évoquer leur rapport à leur scolarité et à leurs enseignants.

2. Méthodologie

Nous présenterons notre méthodologie en trois temps. Tout d'abord, nous reviendrons sur une première approche du terrain qui dans une logique exploratoire nous aura permis à la fois de conforter nos choix méthodologiques, mais également de définir davantage le cadre de la recherche. Nous présenterons ensuite plus en détail notre méthodologie générale et les choix qui la guident. Enfin nous expliciterons notre démarche d'analyse des entretiens.

2.1. UNE PREMIÈRE APPROCHE DU TERRAIN

Notre première approche du terrain constitue un pan essentiel de notre cadre méthodologique. Ces premiers entretiens, s'ils ne sont pour ainsi dire pas exploités dans les chapitres d'analyse de cette thèse, n'en demeurent pas moins centraux dans sa structure et sa progression. Ce sont en effet ces entretiens qui ont permis, en complément d'une revue de littérature, de définir le cadre de cette recherche.

⁴⁸ Nous avons en revanche, lors des entretiens exploratoires, rencontré une assistante familiale.

Déjà brièvement évoquée dans notre introduction, cette campagne s'est étalée entre juin et décembre 2012 et a permis la réalisation de onze entretiens, menés auprès de familles de cinq établissements sarthois. Ces entretiens se sont accompagnés d'échanges plus informels avec divers personnels de l'établissement dans l'objectif de comprendre l'ENT et son organisation. Nous avons ainsi rencontré les chefs d'établissement, ainsi que les administrateurs ou les coordinateurs pédagogiques d'e-lyco pour ces collèges.

Ce premier aperçu de notre terrain avait vocation à vérifier, corriger et consolider notre approche et notre problématique, ainsi que nos orientations méthodologiques. Il nous apparaissait nécessaire compte tenu du caractère relativement inédit de cette recherche - que ce soit, nous l'avons vu, concernant la littérature existante, ou du point de vue de son auteur qui n'avait jamais auparavant approché l'objet ENT ou plus largement le monde éducatif, ni le terrain, la Sarthe. Cette approche avait enfin vocation à déconstruire un certain nombre de prénotions - nombreuses sur les questions éducatives -, qu'une relative méconnaissance des sciences de l'éducation n'avait alors pas permis d'identifier et d'éliminer.

Ces premiers entretiens se sont appuyés sur le modèle des entretiens compréhensifs (Kaufmann & Singly, 2011) outillés par un guide d'entretien qui, tout en restant volontairement très ouvert dans le but de laisser émerger des éléments inattendus, était établi à partir d'un premier état de la littérature scientifique et des discours sur e-lyco et les ENT en général. Nombre de nos choix méthodologiques ont été adoptés dès les premiers entretiens, aussi ne préciserons-nous pas ici certains grands aspects de notre méthodologie qui seront présentés dans la sous-partie suivante. À l'inverse, nous veillerons à détailler les points qui ont connu des évolutions au cours ou à la suite de cette première approche du terrain.

La période relativement étendue de ce travail correspond en réalité à deux phases de terrain, réalisées respectivement en fin d'année scolaire et au cours du premier semestre de l'année scolaire suivante. Cette amplitude nous aura permis de faire dialoguer le terrain et la littérature, nous permettant de préciser et d'affiner progressivement notre approche. Elle aura également rendu possible un affinage progressif de la méthodologie et du type de corpus étudié. Constatant au fil des entretiens l'importance du lien entre les pratiques parentales et celles de leur(s) enfant(s), il nous est apparu indispensable de rencontrer les enfants pour mieux nous saisir des pratiques des parents, et pour mieux les resituer dans leur contexte. De fait, nous en sommes progressivement venu à envisager non plus les seules pratiques parentales mais plutôt les pratiques familiales.

Sur ce point encore, nous avons été amené à modifier notre approche : après avoir opté pour des entretiens familiaux, où chacun des membres était présent tout au long de l'entretien, nous avons fait le constat que cette configuration n'avait en réalité que peu d'avantages. Les interviewés, parents et surtout enfants, retenaient leur parole, semblaient moins à l'aise et parfois subir la situation. Alors même que le nombre de personnes rencontrées était multiplié, les entretiens avaient tendance à être plus courts. Aussi avons-nous par la suite opté pour des entretiens parentaux distincts des entretiens

avec les enfants. Sans nous opposer à la présence des enfants lors des entretiens avec les parents – opposition qui dans certaines situations aurait d’ailleurs pu être délicate à exprimer –, nous avons systématiquement précisé qu’il s’agissait d’un entretien avec les adultes et que ceux avec les enfants auraient lieu *a posteriori*. Le choix de mener des entretiens enfants en face à face, en l’absence des adultes ou d’autres enfants, découle donc directement de cette phase exploratoire.

Cette première phase d’entretiens nous aura également permis de constater non seulement la diversité des réalisations d’e-lyco vis-à-vis du modèle présenté dans les documents des porteurs de projet mais également celle de la politique développée dans chaque établissement. Cette diversité de situations – très difficilement observable en amont d’un travail de terrain – semblait sensiblement influencer sur les pratiques des personnes rencontrées. Ce constat nous a donc amené à élargir le nombre d’établissements afin d’observer plus de contextes de pratique. De plus, si les premiers collègues avaient été choisis en fonction du déploiement de l’ENT et selon les recommandations du comité de suivi du projet – composé de représentants des collectivités, de la Caisse des dépôts et d’enseignants membres du groupe départemental sur les TICE –, les autres établissements étudiés pour ces premiers entretiens ont été ajoutés en fonction de critères identifiés au fur et à mesure du travail de terrain : le territoire, le public, l’ancienneté du déploiement. D’autres critères apparus comme significatifs mais extrêmement difficiles à identifier en amont – les services activés, les contenus, l’ancienneté de l’ouverture aux parents ou encore l’organisation de la communication dans l’établissement –, n’ont pas été pris en compte pour le choix des établissements observés.

Au-delà des considérations purement méthodologiques, ces entretiens, en faisant émerger des cas, des tendances, ou au contraire en écartant d’autres situations saillantes dans notre état de la littérature, nous auront également amené à redéfinir et à préciser le cadre de notre recherche. Ce travail a déjà donné lieu à une publication (Louessard & Cottier, 2012) et nous avons par ailleurs évoqué ses principaux résultats dans notre introduction. L’importante évolution des utilisations de l’ENT entre 2012 et 2014 nous a pour le reste conduit à ne pas les intégrer trop fortement à notre analyse. Et si nous pouvons en retrouver des évocations çà et là, c’est essentiellement pour marquer des évolutions ou le recul de certaines tendances observées en 2012. Aussi, notre vocation n’est pas ici de revenir en détail sur ces entretiens et ce que leur analyse a pu montrer, mais plutôt de montrer comment, sous certains aspects, ils ont pu participer à la construction de notre objet d’étude et de notre approche.

Plusieurs constats ont ainsi orienté notre recherche. C’est notamment le cas des difficultés d’accès et de connexion, argument très présent voire central dans les discours⁴⁹, mais dont ce travail a permis de remettre en cause l’importance (déjà significativement atténuée par la revue de littérature). Un autre apport de ce travail préliminaire concerne la prise en compte du caractère non captif des parents et la relative soumission des

⁴⁹ Nous revenons plus en détail sur cette question dans le chapitre suivant.

autres usagers aux injonctions hiérarchiques ou institutionnelles. La force de ces injonctions d'utilisation pour les élèves et les enseignants, bien moins affirmée dans la littérature, est apparue très significativement lors de cette première campagne d'entretiens et aura également permis de faire ressortir l'importante liberté d'utilisation de l'outil par les parents, que nous avons ainsi envisagés comme un public non captif.

C'est également sur ces apports que se fondent nos deux hypothèses méthodologiques. Le constat d'une importante imbrication des usages d'e-lyco avec l'ensemble des pratiques communicationnelles en rapport avec l'école nous a ainsi conduit à émettre l'hypothèse que les usages de l'ENT ne seraient compréhensibles que dans un contexte plus large. Le constat d'une très grande diversité des modèles d'usage – renforcée notamment par l'entrelacement des usages des parents et des enfants, par le poids des contextes locaux ou encore l'importance des représentations – nous a quant à lui conduit à formuler notre seconde hypothèse, selon laquelle varier les approches, les regards, permettrait de mieux se saisir des pratiques. Précisons enfin que les apports et les évolutions que nous venons d'évoquer ne résultent pas uniquement d'un travail de terrain, mais bien d'une mise en perspective réciproque du terrain et de la littérature.

2.2. MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

Notre recherche ayant pour objet d'étude un sujet encore relativement nouveau et jamais, ou presque, étudié sous cet angle – les TIC dans la relation Famille-École –, le travail de construction méthodologique a dû faire appel à des champs disciplinaires variés.

Un choix méthodologique est un engagement fort dans une recherche, et avant de présenter plus en détail notre méthodologie, il nous paraît nécessaire d'expliquer nos choix et les enjeux qui les orientent. C'est donc par la description de ce cheminement et du positionnement qui l'a guidé que nous nous proposons de débiter ce chapitre. Nous présenterons ensuite notre méthodologie en détaillant le mode de constitution du corpus de collègues, en expliquant la démarche adoptée pour recruter des participants à nos entretiens ainsi que pour procéder à une sélection parmi l'ensemble des répondants. Nous présenterons enfin les protocoles d'entretien pour les différents types d'interviewés et les guides utilisés.

2.2.1. Positionnement

Par sa forme, son étendue ou par la symbolique qu'on lui reconnaît, l'ENT est un objet d'étude singulier. Notre intérêt pour les pratiques communicationnelles de familles de collégiens nous a ainsi amené à nous intéresser et à nous inscrire dans un assez large éventail de courants disciplinaires. Ceci, cumulé au caractère relativement inédit de notre recherche, ne nous a pas permis de nous inscrire dans la suite d'une méthodologie clairement identifiée et précédemment validée.

Nous avons avancé l'hypothèse que quatre dimensions étaient particulièrement susceptibles d'éclairer la construction des pratiques familiales de l'ENT. Ces dimensions ayant rapport à des champs disciplinaires parfois assez éloignés les uns des autres, nous avons dû construire notre approche au croisement de plusieurs littératures et de plusieurs méthodologies. En effet, si les études sur les usages des TICE – en classe ou chez les enseignants – le rapport à l'école ou au suivi des devoirs des familles, l'ouverture de l'école, les pratiques familiales des TIC, les imaginaires et les représentations des TIC, le rapport des enfants à la communication parents-professeurs ou encore sur le lien entre territoire⁵⁰ et scolarité ne sont pas inédites⁵¹, celles croisant plusieurs de ces paramètres sont rares. Et celles croisant l'ensemble de ces paramètres sont à notre connaissance encore inexistantes.

Or, s'il est une chose de s'intéresser aux pratiques d'une TIC au sein d'un collège et une autre d'étudier les rapports des parents à l'école, croiser les deux pour comprendre les évolutions des pratiques informationnelles et communicationnelles comporte quelques difficultés. Les acteurs du collège que nous avons cherché à rencontrer sont en général clairement identifiés, les élèves ou les enseignants sont des catégories d'utilisateurs qu'il est relativement aisé de rencontrer dans les établissements. À l'inverse, en nous intéressant aux parents, nous nous heurtons à des obstacles de différents ordres. Entrer en contact avec eux est difficile puisqu'il est presque impossible de trouver un lieu où serait réuni l'ensemble des parents⁵². Notre étude portant sur les usages d'un outil encore peu utilisé, il nous fallait également faire face à l'autocensure de parents non-utilisateurs ou ne se considérant pas assez utilisateurs pour se sentir concernés ou intéressants pour l'étude⁵³ – ceci alors même que nous insistions sur le fait que notre étude s'intéresse également aux non-utilisateurs. Enfin, dans le même ordre de difficulté, l'attitude d'enfants souhaitant, pour de multiples raisons, voir leurs parents se tenir à l'écart de cette étude, ne nous facilitait pas non plus la tâche. Il nous fallait donc nous assurer que ces enfants ne s'opposeraient pas à notre recherche, et obtenir leur soutien.

De plus, afin de correspondre au mieux au territoire concerné par notre étude, nous avons choisi de constituer un échantillon de parents et de jeunes en cherchant, dans une certaine mesure, à obtenir une certaine diversité de situations scolaires, familiales, sociales, géographiques, techniques, etc. D'autre part, les réalisations locales du dispositif e-lyco peuvent avoir, d'un collège à l'autre, de très nombreuses différences. Ces différences peuvent être liées à des questions techniques ou de progression dans le déploiement, mais elles peuvent aussi découler de différences de politiques d'établissement et dans les projets locaux d'e-lyco. Nous ne pouvions accéder aux différents

⁵⁰ Nous envisageons ici la notion de territoire dans l'ensemble de ses sens : politique, spatial, socioculturel.

⁵¹ Même si dans certains cas, nous avons pu le voir, elles sont très rares.

⁵² Ceci d'autant plus pour des collèges ruraux dans lesquels les taux d'élèves usagers des transports scolaires sont très importants.

⁵³ Il suffirait pour s'en convaincre de relever le nombre d'échanges avec des parents commençant par « je suis désolé, je risque de ne pas beaucoup vous aider, je ne suis pas utilisatrice(teur) ».

portails ni – logistiquement – choisir de rencontrer pour chaque établissement un membre de l'équipe de direction ou l'administrateur du portail pour se saisir de la réalité locale. Enfin, si nous ne voulions pas introduire de biais majeur en étudiant des établissements au dispositif inutilisable (pour des raisons techniques ou politiques) nous ne souhaitons pas davantage nous centrer sur des questions purement techniques. Nous avons donc dû, avec les moyens et les informations dont nous disposions, veiller à éliminer ou à atténuer en amont certains facteurs peu significatifs pour une étude d'usages – les problèmes de déploiement notamment.

2.2.2. Description générale

2.2.2.1. *Une approche qualitative*

Nous avons opté pour une méthodologie essentiellement qualitative, basée sur des entretiens compréhensifs (Kaufmann et Singly, 2011). Pour certains points, nous avons cependant utilisé des outils quantitatifs (indicateurs académiques, statistiques du nombre de comptes activés, dispositif de mesure d'audiences mis en place par la Caisse des Dépôts et Consignations ; afin de mieux nous saisir des problématiques, de cerner quelques grandes dynamiques, mais aussi surtout de délimiter notre terrain d'étude et de nous centrer sur certains collèges. En d'autres termes, ne cherchant pas à faire un diagnostic, mais une analyse, nous nous inscrivons donc dans une approche compréhensive.

2.2.2.2. *Des entretiens parents et enfants*

Ayant émis l'hypothèse que les pratiques informationnelles et communicationnelles des familles se construisaient, notamment, en fonction des pratiques éducatives des parents, de leurs représentations de l'ENT et de l'école, mais aussi du rôle et de la place de l'enfant/élève et de ses stratégies vis-à-vis de la communication parent-école ; il nous est apparu essentiel de rencontrer non seulement des parents, mais également des enfants. Les entretiens avec les enfants intervenant ainsi comme un complément d'information sur la communication parent-école, sur l'investissement parental et plus spécifiquement sur le rôle des enfants en tant qu'intermédiaire entre école et famille.

L'emploi du terme « complément » pour évoquer les entretiens enfants est fait à dessein. En effet, nous faisons le choix de ne pas systématiquement entrer en contact avec les enfants des familles participantes, mais de n'en rencontrer qu'une partie, à la suite et en complément de certains entretiens de parents. Ce choix est guidé, d'une part, par une logique de faisabilité : nous avons rencontré un nombre important de familles, et si pour chacune d'elles nous avons fait deux entretiens – ou plus, pour les fratries –, nous aurions risqué d'arriver assez vite à un nombre d'entretiens très difficilement réalisable. D'autre part, le rôle des enfants, selon les éléments que nous avons pu identifier en amont, n'est qu'une dimension parmi les autres. Cependant, si rencontrer

les parents est un élément essentiel de notre méthodologie, les entretiens enfants offrent un supplément d'information et surtout un regard complémentaire et potentiellement différent sur les déclarations parentales. Ils permettent en quelque sorte de mettre en perspective notre méthodologie et notre analyse. Il serait en effet assez risqué de discuter le rôle des enfants sur les seules déclarations des parents. Nous pouvions malgré tout nous attendre à retrouver, dans une certaine mesure, des correspondances entre les déclarations des parents et celles de leurs enfants, c'est pourquoi il ne nous a pas semblé nécessaire de vérifier systématiquement ce lien, estimant que des comparaisons ponctuelles pouvaient sans doute suffire à l'observer. Par ailleurs, étant dans une approche qualitative nous avons vocation à faire ressortir des dynamiques, des parcours ; nous ne cherchions pas à montrer le caractère systématique d'un facteur – une approche quantitative serait sans doute plus adéquate pour ce genre de démarche. Il ne nous a donc pas semblé nécessaire, pour étudier le rôle de l'enfant – et pouvoir observer, étudier, discuter l'importance de cette dimension –, de systématiser ces entretiens.

Précisons que l'idée d'entretiens avec parents et enfants à la fois, si elle a été envisagée lors de la phase préliminaire, a été rejetée pour l'étude principale. En effet, lors de nos tentatives d'entretiens communs, nous nous sommes retrouvé face à des parents et surtout à des enfants bien moins ouverts dans la discussion et contrôlant davantage leurs déclarations.

Enfin, nous avons fait le choix de rencontrer les principaux de chacun des établissements. Ces entretiens ont un double objectif. D'une part, nous présenter afin de favoriser la collaboration et l'accueil ; d'autre part, nous saisir des spécificités de l'établissement, de son organisation, de son histoire vis-à-vis de l'ENT et du rapport de l'équipe de direction et plus largement de l'équipe pédagogique vis-à-vis du projet ENT.

2.2.2.3. Une implication des enfants

Le choix de notre méthodologie a été guidé par trois obstacles majeurs, à commencer par le faible taux de comptes parentaux activés⁵⁴ et la potentielle censure de la part des enfants, celle-ci augmentant le risque d'un faible nombre de réponses à nos demandes d'entretien. Les enfants ne sont pas des messagers passifs (Tessaro, 2002), et devant la teneur de notre projet – parler à leurs parents d'un dispositif de suivi scolaire, d'information et de communication, alors que nombre de ces parents ne l'utilisent pas et ignorent tout ou partie de ce qu'est l'ENT –, il était prévisible qu'ils ne soient pas favorables à notre entreprise et censurent ou altèrent notre demande. Le deuxième obstacle était la potentielle autocensure des parents qui, n'étant pas ou peu utilisateurs, pouvaient ne pas se sentir intéressants pour l'étude et/ou craindre de nous faire perdre

⁵⁴ Ce constat s'appuie sur deux types de données : les déclarations des administrateurs e-lyco et des chefs d'établissements rencontrés lors de notre travail exploratoire (ces derniers ont accès à ces données dans les tableaux qui leurs sont transmis par la CDC) ; ainsi que sur une enquête sur le déploiement d'e-lyco en février 2012 à laquelle nous avons pu avoir accès.

notre temps, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment. Enfin, il nous a également fallu tenir compte du rapport parfois distant que certaines familles entretiennent avec l'institution scolaire. Or, notre souhait n'était bien entendu pas de ne rencontrer que des familles utilisatrices, avec des enfants « modèles » – ou tout au moins spontanément enclins à communiquer notre requête à leurs parents – et ayant des rapports privilégiés avec l'école.

Afin de pallier ces contraintes, nous avons décidé d'impliquer les enfants en amont de notre enquête en leur présentant directement notre démarche. Nous sommes donc intervenu dans les classes pour nous adresser aux élèves et leur expliquer ce qu'était une recherche, l'importance de la recherche, mais également notre questionnement. L'idée étant de leur faire comprendre que notre objectif n'était pas de nuire à leur tranquillité, que nous n'étions pas liés au collège, et que notre objectif n'était pas d'inciter les parents à utiliser l'ENT ou à se renseigner – ni davantage de les renseigner nous-même –, mais simplement de les questionner sur ce qu'ils en savaient, en pensaient et éventuellement en faisaient. Notre souhait était aussi de réussir à les impliquer en les incitant à présenter la recherche à leurs parents afin de limiter les refus. Cette stratégie, même si elle ne règle pas totalement tous ces problèmes, a fait ses preuves dans une première phase de terrain, et nous avons constaté que certains parents initialement peu enclins à participer ont finalement accepté suite à l'insistance de leur enfant.

Enfin, nos interventions en classes présentaient aussi l'avantage – en plus de présenter le projet aux élèves et de leur diffuser un document de demande d'entretien à destination des parents –, de questionner rapidement les élèves quant à leur équipement informatique, l'utilisation de leur(s) parent(s), et la leur. Les réponses étaient certes données à main levée et notées trop rapidement par l'enquêteur⁵⁵ pour pouvoir servir de réel matériel de recherche, mais elles permettaient de dresser une image rapide du collège et du rapport des élèves à l'ENT.

2.2.2.4. Une démarche en six étapes

Les éléments de contraintes évoqués précédemment ainsi que différents impératifs logistiques et institutionnels nous ont amené à adopter une démarche en six étapes. La première, située en amont du terrain à proprement parler, a consisté à rencontrer le directeur académique des services de l'Éducation nationale (DASEN) dans le département. Cet entretien avait pour double objectif de lui présenter notre recherche et d'obtenir son accord préalable à notre enquête dans les établissements choisis. Nous avons alors reçu un soutien plein et entier du DASEN, qui a décidé d'adresser une lettre à l'ensemble des principaux des établissements concernés pour les avertir de notre recherche et leur demander de « *bien vouloir [nous] faciliter l'accès à [leur] établissement* ».

Une fois cet accord du DASEN obtenu et son courrier envoyé aux chefs d'établissement, nous avons pu commencer à contacter les collèges. Dans un premier temps,

⁵⁵ Nous ne disposions en général que d'un créneau bien défini et devions intervenir de manière succincte.

nous prenions contact avec le chef d'établissement ou son adjoint pour un rendez-vous de présentation mutuelle. Nous sommes ensuite intervenus dans tout ou partie des classes, en faisant un sondage rapide, une présentation de la recherche pour les élèves, puis en distribuant un courrier de demande d'entretien destiné aux parents. Venaient ensuite successivement les entretiens parents, élèves, puis un entretien plus formel avec le ou la chef(fe) d'établissement ou son adjoint(e).

2.3. DÉLIMITATION DU TERRITOIRE ET ÉCHANTILLONNAGE DES COLLÈGES

La Sarthe est un territoire présentant de très nombreuses disparités sociales et géographiques. Ce territoire rural se partage entre l'agglomération mancenne, qui concentre à elle seule le tiers de la population, sa couronne périurbaine, et des zones rurales excentrées, parfois très isolées.

En étudiant la région à l'échelle des EPCI⁵⁶, l'Insee nous montre que si au niveau départemental, le taux de précarité est inférieur à la moyenne nationale et plutôt comparable au reste de la région, les situations de grande précarité sont plus fréquentes en Sarthe, les ménages les plus pauvres se situant majoritairement dans l'agglomération mancenne et dans les zones rurales les plus excentrées⁵⁷.

Cette grande diversité nous a incité à prendre en compte la dimension territoriale dans notre étude, notamment dans le choix des collèges.

2.3.1. Définition d'un corpus potentiel

Comme Gérard Puimatto le rappelle dans sa thèse, les établissements et les cas sont tous différents. Il faut bien veiller dans une recherche de ce type à ne pas faire une juxtaposition de cas particuliers. Notre volonté étant de saisir de grandes dynamiques et non de mettre en lumière des cas spécifiques, il nous semble même essentiel d'éviter tant que possible de se concentrer sur des cas particuliers. C'est notamment au travers de cet objectif que nous avons construit notre corpus d'établissements.

Depuis la rentrée 2013, l'ensemble des établissements du territoire est doté d'e-lyco. Ce déploiement généralisé n'est cependant pas uniforme. Tout d'abord, ce déploiement s'étant fait par phases, il nous paraît logique de considérer que les projets des établissements des deux dernières phases ne présenteront peut-être pas le même état d'avancement que ceux des établissements déployés depuis deux ans ou plus. Nous avons par exemple pu observer lors de nos recherches préliminaires que les ouvertures de comptes enfants et plus encore celles des comptes parents, pouvaient avoir tendance à être différées. Ainsi, afin d'éviter de nous concentrer sur des établissements au déploiement tardif ou pour lesquels le projet était encore en cours d'évolution, nous avons fait le choix de retirer du corpus potentiel tous les établissements déployés depuis moins

⁵⁶ Les établissements publics de coopération intercommunale (EPCI)

⁵⁷ (Insee, 2011)

de deux ans (soit les vagues 4 et 5). Sur les 77 collèges publics et privés du territoire sarthois, nous n'avons donc conservé que les 39 établissements des trois premières vagues de déploiement.

Toujours avec le même objectif d'éviter les cas particuliers et d'atténuer l'impact du dispositif et de son effectivité, nous avons ensuite effectué un second tri en éliminant les établissements au taux de visites parentales trop faible ou trop élevé. Pour ce faire, nous avons utilisé les indicateurs académiques de population des établissements pour établir la population de parents (n'ayant pas accès au nombre exact de parents rattachés à chaque établissement, nous avons compté 1,5 parent par élève). Une fois ce nombre obtenu, nous l'avons croisé avec les indicateurs de mesure d'audience fournis par la Caisse des Dépôts et Consignations sur une période de dix mois, soit du 26 janvier au 26 novembre 2013. Nous avons ensuite éliminé les établissements ayant trop peu de visites pour que l'on puisse considérer que le déploiement y est réel ou effectif. Pour ce faire, nous considérons qu'une moyenne d'une visite par parent sur dix mois était un minimum en dessous duquel il était difficile – sans renseignements complémentaires – d'attester du déploiement d'e-lyco et de son ouverture aux parents. De la même façon et afin d'éviter les cas exemplaires et peu représentatifs, nous avons également écarté ceux ayant de trop forts taux de visites. La moyenne étant de 4,94 visites par parent au cours des dix derniers mois (la médiane étant de 4,06), nous avons estimé que les établissements ayant des taux supérieurs à dix visites par parent étaient hors norme. Ce calcul nous a donc amené à éliminer cinq collèges au taux de visite insuffisant et trois collèges au taux trop largement supérieur au reste des établissements, pour ne retenir que 31 établissements au total.

2.3.2. Une typologie d'établissements

Ne pouvant connaître en amont ni la nature des dispositifs locaux d'information et de communication ni celle des réalisations locales d'e-lyco, ce critère – les dispositifs locaux – ne pouvait être un critère de constitution de notre corpus final d'établissements. À l'inverse, les importantes disparités territoriales du département étudié nous ont invité à prendre en compte le territoire dans notre sélection. Deux raisons viennent d'ailleurs renforcer ce choix. D'une part, nous avons émis l'hypothèse que les différentes situations locales – dont la situation territoriale est un élément – avaient un rôle à jouer dans le développement des usages d'e-lyco. D'autre part, ayant pour objectif avoué de ne pas prendre le risque d'écarter une potentielle dimension qui ne serait pas ressortie du travail préparatoire, il nous a semblé plus raisonnable de chercher à couvrir l'ensemble des situations locales, tant géographiquement que sociodémographiquement.

Notre travail bibliographique, les indicateurs académiques et le rapport de l'Insee sur le territoire sarthois nous ont donc amené à prendre en compte cinq types de territoire et trois grandes catégories socioprofessionnelles de population.

2.3.2.1. Une entrée par catégories de population

Pour les catégories de population, nous reprenons ici la classification utilisée pour les indicateurs académiques, dont les critères ne sont pas précisés, mais qui, d'après ce que nous avons pu trouver en croisant différentes sources⁵⁸, rassemble, à partir de la nomenclature PCS-2003 de l'Insee, les différentes catégories de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) en quatre groupes :

- Les « cadres supérieurs et enseignants », qui correspond la catégorie 3 du niveau agrégé de la nomenclature PCS-03 (cadres et professions intellectuelles supérieures), ainsi que les instituteurs et assimilés (qui appartiennent au niveau 2) et les chefs d'entreprise de dix salariés ou plus (catégorie 4).
- Les « cadres moyens », qui inclue la quasi-totalité de la catégorie 4 (professions intermédiaires) à l'exception des instituteurs et assimilés et, assez logiquement, du clergé. Elle inclut également les retraités anciens cadres et professions intermédiaires (catégorie 7).
- Les « employés, artisans, commerçants et agriculteurs », qui inclut l'ensemble de la catégorie 1 (agriculteurs et exploitants), de la catégorie 5 (employés), les artisans, commerçants et assimilés (catégorie 2), ainsi que les retraités anciens agriculteurs exploitants et anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise (catégorie 7).
- Les « ouvriers et inactifs » qui réunit l'ensemble des catégories 6 (ouvriers) et 8 (autres personnes sans activités professionnelle) ainsi que les retraités anciens employés et ouvriers (catégorie 7).

Dans les indicateurs académiques, les PCS étaient remplacées par les items suivants : très favorisé, favorisé, moyen et défavorisé. Ce qui semble correspondre respectivement aux catégories « cadres supérieurs et enseignants », « cadres moyens », « employés, artisans, commerçants et agriculteurs » et « ouvriers et inactifs ». Pour construire notre échantillon, nous avons fait le choix de comparer seulement trois types de population et d'intégrer dans une même catégorie les publics favorisés et très favorisés.

Nous avons ensuite établi trois catégories d'établissements, en fonction de leur public. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les moyennes de ces indicateurs pour les établissements, en arrondissant à la dizaine la plus proche. Ainsi, un collège favorisé est un collège dont la somme des taux de populations favorisées et très favorisées est supérieure à 30%, la moyenne étant de 28,77%. Pour cette catégorie nous avons automatiquement éliminé les établissements dont les taux de populations favorisées et très favorisées étaient supérieurs à 50%, afin, encore une fois, de ne pas étudier l'exceptionnel.

⁵⁸ Le détail de la nomenclature PCS-2003 communiqué par l'Insee (Insee, 2003), les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'éducation nationale (MEN, 2014b) et la méthodologie des indicateurs de résultats des lycées (MEN, 2014a).

Les établissements considérés comme défavorisés sont ceux dont les taux de populations défavorisées étaient supérieurs à 50%, la moyenne étant de 45,33%. Enfin, les établissements moyens sont des collèges dont le taux de familles favorisées et très favorisées et celui de familles défavorisées ne différaient pas de plus de 2%.

2.3.2.2. Une entrée par catégories de territoires

Pour les territoires, nous nous sommes basé sur la typologie utilisée par l'Insee : le zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural (ZAUER). Ce zonage a le double avantage d'être facilement accessible à tous et de définir assez précisément les catégories de territoires en considérant non seulement la dominante rurale ou urbaine d'une commune, mais également les déplacements domicile-travail, entre les communes et les pôles d'emplois auxquels sont rattachés leurs actifs.

En France métropolitaine, ce modèle de zonage donne lieu à six types de territoire⁵⁹ :

1. Les communes appartenant à un pôle urbain : « unités urbaines (définies par la continuité du bâti) comptant 5 000 emplois ou plus ».
2. Les communes monopolarisées : « communes dont plus de 40 % des actifs travaillent dans l'aire urbaine, mais hors de la commune ».
3. Les communes multipolarisées : « communes dont plus de 40 % des actifs travaillent dans plusieurs aires urbaines, sans atteindre ce seuil avec une seule d'entre elles ».
4. Les communes appartenant à un pôle d'emploi de l'espace rural : « communes (ou unités urbaines) n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine et comptant 1 500 emplois ou plus ».
5. Les communes appartenant à la couronne d'un pôle d'emploi de l'espace rural : « communes n'appartenant pas à l'espace à dominante urbaine dont plus de 40 % des actifs travaillent dans le reste de l'aire d'emploi de l'espace rural ».
6. Les autres communes de l'espace à dominante rurale : « communes n'appartenant ni à l'espace à dominante urbaine ni à une aire d'emploi de l'espace rural » (Insee, s.d.)

En ce qui concerne les pôles urbains, précisons qu'ils peuvent être constitués de plusieurs communes, toutes comptabilisées comme appartenant au territoire, mais n'ayant pas toutes la même importance, puisque le libellé donné à l'espace urbain est généralement tiré du nom de sa ville principale. Il nous a donc été relativement aisé d'identifier la ville principale d'un pôle urbain.

En nous basant sur cette typologie de territoire et sur la littérature scientifique, nous avons ensuite faite ressortir cinq types de territoire :

⁵⁹ Une 7^{ème} catégorie, codée 0, renvoie aux communes des départements d'outre-mer

- f. Les centres urbains, qui abritent des populations se situant dans les classes moyennes et favorisées.
- g. Les zones urbaines défavorisées (zone 1 au sens de la catégorie de Zauer et ville principale de l'espace urbain).
- h. Les zones urbaines secondaires (zone 1 au sens de la catégorie de Zauer, mais ville secondaire de l'espace urbain).
- i. Les zones périurbaines (zones 2 et 3 au sens de la catégorie de Zauer).
- j. Les zones rurales (zones 4, 5 et 6 au sens de la catégorie de Zauer).

Toutefois, pour des questions de faisabilité, il nous fallait trouver une façon de toucher l'ensemble de ces situations sans démultiplier de manière inconsidérée le nombre d'établissements de notre corpus.

2.3.2.3. *Le corpus de collègues*

Présentons maintenant notre corpus d'établissements et ses évolutions, en détaillant précisément nos critères de sélection. En ce qui concerne les établissements urbains favorisés, les établissements sélectionnés devaient appartenir à la commune principale d'un pôle urbain (zone 1 au sens de la catégorie de Zauer et ville principale de l'espace urbain) et avoir un taux de familles favorisées et très favorisées supérieur à 30% (ces taux sont basés sur les classifications opérées par le rectorat), mais ne dépassant pas 50% de la population de l'établissement. Nous avons donc retenu les collèges Jean-Anouilh⁶⁰ et René-Laennec au Mans.

Du côté des établissements de banlieue ou périurbains de classe moyenne, les collèges retenus devaient appartenir à une commune secondaire d'un pôle urbain (au sens de la catégorie de Zauer utilisée par l'Insee), et avoir un taux de familles favorisées et très favorisées équivalent à celui des familles défavorisées (moins de 2% d'écart). Nous avons retenu les collèges Henri-Matisse et André-Breton.

Pour les établissements urbains défavorisés, les établissements sélectionnés devaient appartenir à une commune d'un pôle urbain (au sens de la catégorie de Zauer utilisée par l'Insee) et avoir un taux de familles défavorisées supérieur à 50%. Nous avons retenu les collèges François-Truffaut et Jules-Renard.

Quant aux établissements ruraux défavorisés, les établissements sélectionnés devaient appartenir à l'espace rural (catégories 4, 5 ou 6 de la classification de Zauer) et avoir un taux de familles défavorisées supérieur à 50%. Nous avons retenu le collège Jean-Jacques-Rousseau et la cité scolaire Jean-de-La-Fontaine.

Sur les cinq établissements privés considérés ici comme ayant un déploiement significatif (cinq ayant été éliminés car ils avaient un taux de visites parentales inférieur à une visite par parent), trois ont été écartés de cette catégorie car ils avaient des taux de familles favorisées et très favorisées de 57,97% (39,91% de très favorisées), 58,04%

⁶⁰ Tous les collèges évoqués ont été anonymés, les noms utilisés sont donc des alias.

(43,44% de très favorisées) et 67,59% (55,73% de très favorisées) ; et des taux de familles défavorisées de 17,45%, 13,12% et 11,86% ; ils représentaient donc une catégorie d'établissements accueillant une population bien plus favorisée que les autres établissements urbains favorisés.

Enfin, le collège André-Gide, bien qu'établissement rural peu favorisé, présente un taux de familles défavorisées trop bas (44,14%) pour être inclus automatiquement dans le groupe des établissements ruraux défavorisés. Toutefois, la demande des prestataires étant d'inclure, si possible, au moins un établissement privé dans l'échantillon, il nous a semblé méthodologiquement envisageable d'élargir cette catégorie à cet établissement. Ceci nous a donc amené à sortir le collège Jean-de-La-Fontaine de notre corpus pour y intégrer à la place le collège André-Gide⁶¹.

Sur cette première sélection, nous avons eu un retour positif de l'ensemble des sept établissements publics⁶². En revanche, l'absence prolongée de réponse de la part du collège André-Gide nous a contraint à le remplacer. Devant réagir vite face à l'avancée de l'année scolaire, nous avons dû intégrer rapidement un autre établissement correspondant aux critères. En revanche, ne pouvant prendre le risque d'un autre refus, nous avons préféré privilégier un établissement pour lequel nos réseaux nous assuraient que l'équipe pédagogique allait nous ouvrir rapidement et largement ses portes. Pour cet établissement, le collège Marguerite-Yourcenar, la procédure de recrutement des enquêtés n'a pas respecté les étapes précédemment énoncées car la fin d'année approchant, nous n'en n'avions plus la possibilité. Nous avons donc directement rencontré des familles sur les indications du principal.

2.4. GUIDES D'ENTRETIEN

Nous avons donc rencontré des parents, des enfants et des chefs d'établissement. Trois grands profils d'interviewés correspondant chacun à une démarche particulière, que nous nous proposons de détailler maintenant.

Pour les parents, nous avons opté pour des entretiens compréhensifs semi-directifs à partir d'un guide préétabli⁶³ (Kaufmann et Singly, 2011). Après avoir abordé l'identité de la personne rencontrée (âge, situation familiale, parcours scolaire, profession, nombre d'enfants et âge de ces derniers) et la question des contraintes spatiales et temporelles des parents dans leur rapport à l'école ou l'éducation des enfants – habitent-ils loin de l'établissement, ont-ils des difficultés à s'y rendre quand il y a des réunions, d'autres personnes doivent-elles assurer la garde des enfants, etc. –, nous avons structuré nos grilles d'entretien selon cinq grandes thématiques. Le profil du ou des enfants, les pratiques éducatives et le suivi scolaire, le rapport à l'école, e-lyco, et enfin le rapport au numérique en général.

⁶¹ Ajouter un neuvième établissement nous aurait amené à devoir réaliser, au minimum, une dizaine d'entretiens complémentaires. Ce qui, au vu de la taille déjà conséquente du terrain envisagé, semblait irréalisable.

⁶² La lettre du DASEN ayant été sans doute d'une grande aide.

⁶³ Annexes 1

La thématique se penchant sur le profil du ou des enfants se concentraient entre autres sur le niveau scolaire et l'engagement dans la scolarité, ainsi que sur l'attitude et le comportement, vis-à-vis de l'école comme de la famille.

Celle des pratiques éducatives abordait plusieurs points. Le premier avait trait à la liberté laissée à l'enfant, à son autonomie, mais aussi de manière plus générale aux techniques et principes éducatifs mis en œuvre (punition, surveillance, discussion, etc.). Le deuxième point déplaçait ces questions sur le terrain du numérique et dans une certaine mesure sur celui des loisirs médiatiques. Il s'agissait alors de questionner l'autonomie et la confiance données à l'enfant dans ses loisirs numériques, mais également la perception de ces loisirs. Un troisième point se concentrait sur le suivi scolaire des enfants, en interrogeant notamment les parents sur leur fréquence de consultation de l'agenda et du carnet de liaison (ou des services équivalents sur e-lyco), leurs pratiques de suivi et éventuellement de vérification du travail à la maison, leur connaissance des notes, de l'emploi du temps ou encore leur éventuel projet d'études pour leur enfant. Enfin, nous nous intéressions à la communication ou aux activités communes entre parent et enfant ainsi qu'au partage des tâches éducatives et non éducatives au sein du foyer.

Le rapport à l'école a été abordé sous deux angles. Le premier : le rapport à l'établissement en particulier, la participation des parents aux réunions ou aux associations de parents d'élèves et leur connaissance éventuelle de l'établissement (nous demandions notamment si eux-mêmes ou leurs autres enfants étaient passés par cet établissement ou s'ils connaissaient des membres de l'équipe éducative). Le second angle, plus général, concernait l'avis que les parents ont de l'école et de ses missions.

Dans la partie de l'entretien dédiée à e-lyco – même si la plate-forme était souvent déjà évoqué en amont –, nous nous attachions d'abord au degré de connaissance que l'interviewé avait d'e-lyco – en lui demandant notamment d'en lister les services et contenus –, et d'où lui venait cette connaissance. Les questions suivantes s'attachaient à comprendre leur rapport à une éventuelle prescription. Pour cela nous interrogeons la personne sur e-lyco, sur ce que c'était selon elle, sur ce qu'était un ENT – le lien n'étant pas évident pour tous comme nous le verrons –, sur la façon dont elle en avait entendu parler, et nous lui demandions si elle ressentait une quelconque injonction d'utilisation. Nous demandions ensuite si l'enfant semblait être invité à l'utiliser par le collègue et s'il semblait lui-même inviter ses parents à la consultation.

Nous abordions ensuite l'utilisation d'e-lyco, afin de comprendre comment, pourquoi et dans quel contexte e-lyco est utilisé ou non. Nous demandions quels étaient les services utilisés, les services connus, mais non utilisés, mais également les utilisations qu'ils pouvaient faire ou avoir faites d'e-lyco, en les incitant à les décrire et à les contextualiser au maximum – quel service, pour quoi faire, dans quelle situation, quand, avec quelle fréquence, avec qui, etc. –, notamment vis-à-vis des autres moyens d'information et de communication à leur disposition. Puis nous leur demandions de nous donner leurs impressions et leur avis. Nous orientons ensuite cette thématique vers les autres membres de la famille, en commençant par les enfants, en s'intéressant à la fois

à leur utilisation telle que perçue par l'interviewé, mais également à leurs éventuelles utilisations ensemble. Nous avons ensuite cherché à savoir si les personnes rencontrées connaissaient d'autres utilisateurs d'e-lyco ou s'ils en avaient déjà parlé avec d'autres personnes. Enfin, nous avons cherché à comprendre comment ils percevaient leur utilisation par rapport à ce qui était mis en avant par l'établissement, à la « bonne utilisation », puis par rapport aux autres parents et aux potentialités d'e-lyco.

Était ensuite abordée la question du rapport au numérique en général. Pour ce faire, nous sommes partis de critères matériels – nombres d'ordinateurs et de tablettes, ancienneté de l'équipement, formation éventuelle, présence sur les réseaux sociaux, compétences informatiques, etc. –, avant de nous intéresser plus spécifiquement à leur avis et leur confiance dans les outils informatiques. Ensuite, nous les avons interrogés plus spécifiquement sur leur utilisation des services en ligne des administrations en la comparant notamment à leur utilisation des administrations en général. En essayant là aussi de comprendre leur degré de connaissance des administrations en ligne, leur utilisation dans son contexte et comment celle-ci s'articulait avec les rapports aux administrations plus traditionnels – appel, courrier, présentiel. Enfin nous leur demandions de nous donner leurs impressions et leur avis, avant de conclure sur une question ouverte.

L'entretien enfant respectait globalement la même trame⁶⁴ : identité et situation, rapport au numérique, pratiques éducatives des parents et réactions de l'enfant, rapport à l'école et au suivi scolaire, rapport à la communication entre ses parents et l'école, entre ses parents et lui, et e-lyco. Tout au long de l'entretien et à la fin des différentes thématiques, étaient aussi abordés l'avis de l'enfant sur ce qu'il décrivait et ses éventuelles stratégies par rapport à cela (fraude, bêtise, argumentation, etc.).

Pour les questions relatives à son identité, nous lui demandions de se présenter en tant qu'élève et en tant qu'enfant. Il lui était ensuite demandé de présenter sa famille (situation familiale, contraintes temporelles et spatiale des parents, etc.). Sur le rapport au numérique, nous avons dans un premier temps cherché à savoir son degré de compétence, s'il avait un ordinateur, une tablette, un téléphone, etc. Nous nous sommes ensuite penché sur les règles d'accès, sur ce qu'il avait le droit de faire et sur la façon dont il était éventuellement contrôlé. Enfin, l'enfant était interrogé sur son positionnement vis-à-vis de ces règles ainsi que sur les éventuelles stratégies mises en place pour les contourner ou les faire évoluer.

La thématique suivante se rapportait à l'éducation quotidienne. La première traitait de ses fréquentations, notamment en dehors des temps scolaires, et aux règles qui lui étaient imposées à cet égard. Venaient ensuite les questions de l'autonomie, de l'intimité, de l'implication ou non de l'enfant dans les choix éducatifs le concernant, et des modes de régulation mobilisés par (sanction, discussion, surveillance, etc.).

⁶⁴ Annexes 2

Le rapport à l'école et à la scolarité était abordé de plusieurs façons. Tout d'abord en nous intéressant au profil de l'élève – est-il « bon élève », se sent-il confiant en cours, est-il travailleur, aime-t-il l'école, aime-t-il ses enseignants, sait-il déjà ce qu'il veut faire plus tard, etc. –, son rapport à son établissement et à l'école en général – est-il délégué, participe-t-il à la vie du collège, que pense-t-il du collège, à quoi sert l'école selon lui, etc. Nous nous concentrons ensuite sur les devoirs et les leçons : comment il les fait, s'il y a des règles, les fait-il seul, ou encore est-ce que ses parents y participent et si oui comment. Toujours dans le contexte du travail à domicile, nous cherchions à savoir s'il utilisait l'informatique et si oui pourquoi faire, comment, dans quel contexte et à l'initiative de qui – la sienne, celle de ses enseignants, de ses parents, de ses camarades, etc. Enfin, nous cherchions à comprendre dans cette thématique la relation parents-école – participation à des réunions, rendez-vous individuels, correspondances, téléphone, e-lyco, participation à l'association de parents d'élève, etc. –, ainsi que le positionnement de l'enfant vis-à-vis de cette attitude et ses éventuelles stratégies pour la soutenir ou la contrer.

La thématique du rapport avec les parents évoquait les éventuelles activités communes, la communication et les échanges entre l'enfant et ses parents et le positionnement de l'enfant par rapport à cette situation. À propos d'e-lyco, nous abordions à peu de choses près les mêmes points que dans l'entretien parents. Laissant de côté la question des échanges sur le sujet et des éventuels autres utilisateurs de leur entourage, mais s'intéressant aux éventuelles utilisations d'e-lyco avec les professeurs ou avec leurs camarades. Enfin, comme pour l'entretien parental, nous avons souhaité laisser une question ouverte, demandant à l'enfant si éventuellement il voyait quelque chose à ajouter ou à préciser.

Pour les chefs d'établissement, aucun guide d'entretien n'ayant été établi, les entretiens étaient plus ouverts et moins directifs. L'objectif étant de se saisir du fonctionnement de leur établissement, de la relation de l'établissement avec le territoire, avec les familles, de son histoire numérique, mais également du positionnement du chef d'établissement – ou de son adjoint(e) lorsque c'est lui ou elle que nous avons rencontré(e) – vis-à-vis de toutes ces questions.

2.5. DÉROULEMENT DES ENTRETIENS ET ANONYMISATION DU CORPUS

Les entretiens avec les parents se sont tous déroulés à leur domicile et ont été enregistrés. Dans la majeure partie des entretiens, nous ne rencontrions qu'un seul parent – vingt-sept mères, deux pères, un beau-père –, mais nous avons également rencontré des configurations différentes : les deux parents ensemble – ce fut le cas quatre fois, mais nous avons deux entretiens pour lesquels la mère était accompagnée du beau-père –, les parents accompagnés de leurs enfants – cinq fois avec les deux parents plus leur(s) enfant(s), trois fois avec des mères accompagnées de leur fille et une fois avec un père accompagné de ses fils – ; enfin, nous avons à deux reprises rencontré des

mères dont les enfants ou la famille étaient dans la pièce d'à côté, mais ne participaient pas à l'entretien.

Les entretiens avec les enfants se sont majoritairement déroulés au collège. Les collègues ayant mis à notre disposition des salles de classe, de réunion ou des bureaux, nous avons pu faire des entretiens seul à seul, de façon à ce que l'enfant puisse parler le plus librement possible. Nous avons la plupart du temps fait en sorte de faire ces entretiens à la suite et sur des créneaux où les élèves concernés n'avaient pas cours. Pour quatre établissements – François-Truffaut, René-Laennec, Henri-Matisse et Jean-Jacques-Rousseau – les entretiens ont eu lieu à la toute fin de l'année scolaire, obligeant certains élèves à venir au collège spécialement pour les entretiens. Enfin, cinq entretiens ont eu lieu au domicile familial, dont trois directement après l'entretien parental. Là encore nous avons pu, pour chacun de ces entretiens, nous retrouver seul à seul avec l'enfant.

Enfin, les entretiens avec les chefs d'établissement ont eu lieu dans leur bureau. Dans tous les cas, nous les avons déjà rencontrés auparavant pour nous présenter et lors des interventions en classe.

Notre corpus a ensuite été anonymé à plusieurs niveaux : nous avons systématiquement tu les noms de villes, et avons remplacé ceux des collèges et des personnes rencontrées.

2.6. DÉMARCHE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

Pour conclure ce chapitre, présentons maintenant notre protocole d'analyse et de traitement des entretiens. Celui-ci repose à la fois sur des analyses linéaires et sur des analyses croisées et thématiques.

Les analyses linéaires nous ont conduit, selon une démarche inductive, à parcourir le matériau en quête de dynamiques émergentes. Ces analyses se sont appuyées sur des écoutes continues et multiples des entretiens. Ce choix de privilégier un recours au matériau brut, les enregistrements, plutôt qu'à des retranscriptions ou des synthèses, présentait deux avantages. Il permettait d'une part de conserver la « l'architecture cognitive et affective » du discours (Kaufmann & Singly, 2011, p. 20), que des synthèses n'auraient pas permis de faire ressortir aussi précisément. D'autre part, l'enregistrement permet de prendre en compte les intonations et les silences, ce que même la plus précise des retranscriptions atténuerait inévitablement.

Afin d'enrichir notre étude du matériau, et d'éviter une mise en avant disproportionnée de certaines dynamiques, nous avons complété les premières analyses avec des analyses croisées et thématiques. Il s'agissait de recenser et de comparer systématiquement et pour chaque thématique mise en avant, par les écoutes ou par la littérature, l'ensemble des extraits en lien avec ces questions. Pour ce faire, nous avons travaillé sur des retranscriptions intégrales, via des lectures du matériau et des recherches automatiques d'occurrences. Des recherches de récurrence, ou au contraire d'absence de

récurrence, ont ensuite permis de discuter nos premières analyses au regard de l'ensemble du matériau empirique. Les variations relevées ou les cas négatifs, souvent particulièrement riches, faisant à leur tour l'objet d'une étude attentive.

Le recours à la littérature et à la théorie est le troisième pilier de ce protocole d'analyse. Tout d'abord, avec une approche davantage déductive, en confrontant un certain nombre de propositions théoriques au terrain, et en suivant la même logique de recherche de récurrences que celle exposée précédemment. Enfin, la littérature est exploitée comme outil d'analyse des dynamiques émergentes ou des cas négatifs.

Précisons pour conclure que ce protocole d'analyse relève davantage d'un dialogue entre analyse linéaire, thématique et littérature, que d'un enchaînement de séquences et de procédures. Toute variation, tout cas négatif appelant un retour vers la littérature, tout modèle ou toute proposition théorique émergeant de ce retour à la littérature, étant à son tour confronté au matériau empirique. C'est d'ailleurs, nous semble-t-il, dans cette dialectique entre le matériau et la littérature que repose la richesse et la pertinence de ce protocole.

Chapitre 2. L’imaginaire dans l’appropriation d’un ENT

« Les discours sur les techniques précèdent les pratiques sociales, ils contribuent à ouvrir le champ de ces pratiques en utilisant des arguments, des figures, des récits qui inscrivent les techniques dans un champ de possibles, un champ d’imaginaire parfois techniciste, parfois utopique. Notre approche par les discours devrait nous permettre de mieux comprendre le “cadre” discursif de ces pratiques sociales. » (Cardy et Barats, 2003, p. 2-3)

Gérard Puimatto, l’un des spécialistes de la question des ENT⁶⁵, considère que l’ENT est un « outil chargé de représentations symboliques multiples » (2008a, p. 15). En tant qu’interface entre l’école et ses usagers, il produit une représentation de l’école. Mais il est aussi l’interface permettant d’accéder à un dispositif numérique complexe et en ce sens il est une « métaphore du réseau », offrant ainsi une représentation de « l’espace technologique ».

L’ENT est aussi assez souvent perçu comme un acteur et un moteur d’un mouvement, un changement que l’on voudrait appliquer à l’institution scolaire. Il serait ainsi « acteur de régulation de l’évolution des pratiques et de l’organisation des établissements et de l’institution scolaire » (2008a, p. 15). Cet outil à la forte charge symbolique, en devenant moteur de changement, deviendrait une métaphore agissante, promotrice et protagoniste d’une réforme des pratiques et de l’organisation de l’école.

Mais dans la multiplicité des représentations dont il est porteur et les évolutions dont il est moteur, « le réseau numérique éducatif est un objet complexe, dont les contours doivent être précisés » (Puimatto, 2006, p. 27). Puimatto montre ainsi dans sa thèse la très grande diversité des projets soutenus par la CDC et la Fing au titre de leur démarche de soutien au déploiement des ENT. Beaucoup ne sont d’ailleurs pas des ENT à proprement parler, mais des « briques applicatives intégrables ». Aussi considère-t-il que parmi les quatre préalables qu’il estime indispensable à la construction d’un cadre sociotechnique des ENT, il est nécessaire d’établir une « définition précise de l’objet ENT » et de faire un travail sur les représentations qui seraient selon lui « au moins

⁶⁵ Il a notamment rédigé une thèse de doctorat sur les réseaux numériques éducatifs et a participé à la mise en place de la plateforme Correlyce.

aussi importante[s] que les aspects liés aux usages » (2008a, p. 23) et qui, d'ailleurs, contribuent à la formation des usages.

Nous ne pouvons évidemment qu'être pleinement d'accord avec ce constat, puisque nous avons fait dans cette recherche le choix d'étudier les usages sous l'angle, notamment, des représentations.

Nous aborderons dans un premier temps les éléments conceptuels qui nous permettent de justifier notre positionnement. En effet, le lien entre imaginaire technique et usages, s'il est régulièrement évoqué dans la littérature scientifique, nous semble pourtant devoir être précisé et contextualisé. Pour cela, nous solliciterons tout d'abord des auteurs qui se sont attachés à la compréhension de l'imaginaire et de son rôle dans le rapport au monde et à l'action, puis des auteurs qui se sont plus spécifiquement intéressés au rapport entre imaginaire et technique, et entre imaginaire et usages.

Dans un second temps, nous nous attacherons à faire la revue de littérature des imaginaires de l'ENT confrontée aux observations de notre terrain. Revue de littérature, car nous nous intéressons à l'ensemble de la littérature scientifique sur le sujet, mais également aux fictions accompagnatrices, qu'elles soient médiatiques, politiques ou industrielles. Confrontée à notre terrain, car nous avons fait le choix, quand cela était possible et cohérent, de croiser ces connaissances et ces fictions accompagnatrices aux données recueillies. Enfin, nous avons cherché à faire ressortir certaines dynamiques qui nous semblaient particulièrement pertinentes.

1. Éléments conceptuels

1.1. L'IMAGINAIRE⁶⁶ DANS L'ACTION

« Si l'on garde en mémoire les différentes dimensions de l'imaginaire technique, on comprend qu'il ne s'agit pas d'un élément accessoire des études sur la technique, mais d'une approche essentielle. Dans la mesure où l'action technique, comme toute action humaine, ne peut pas exister sans prendre une forme symbolique, on ne peut ni concevoir, ni utiliser une technique sans se la représenter. » (Flichy, 2001a, p. 71)

⁶⁶ Pour les notions d'imaginaire, de fiction accompagnatrice et de représentation nous renvoyons le lecteur au chapitre 2 de notre première partie.

Claude Lévi-Strauss, dans son ouvrage *Anthropologie structurale* (1958), estime que « tous les aspects de la vie sociale – économique, technique, politique, juridique, esthétique, religieux – constituent un ensemble significatif » (1958, p. 391). Ces aspects se complètent et il est impossible de comprendre l'un d'entre eux isolément. Selon l'auteur, il est impératif de penser en priorité l'ensemble plutôt qu'un seul de ces aspects. Aussi, ne pourrions-nous pas considérer une technique que selon sa valeur utilitaire : il faut se saisir de sa fonction qui « implique, pour être comprise, des considérations sociologiques et non pas seulement historiques, géographiques, mécaniques ou physico-chimiques » (1958, p. 391), autant d'aspects qui renvoient aux notions de structure sociale et de culture.

Lévi-Strauss observe également que le lien entre les structures effectives de la vie sociale et les discours et représentations que les acteurs du système en ont peut être contradictoire, paradoxal. En se basant sur les cas des tribus indigènes du Brésil central et oriental, et l'écart qui existe entre leur organisation sociale réelle et les représentations et discours qu'ils en ont ou qu'ils en véhiculent, Lévi-Strauss met en valeur ce possible écart entre imaginaires et pratiques et évoque, pour décrire ce phénomène, le besoin des sociétés à « se mystifier elles-mêmes » (1958, p. 145). C'est justement au rôle de l'idéologie et de l'utopie comme moteur de toutes actions humaines que Paul Ricœur s'intéresse dans son ouvrage *L'idéologie et l'utopie* (1997)⁶⁷.

1.1.1. L'idéologie et l'utopie

Ricoeur considère que toute action est nécessairement symbolique et en relation avec l'imaginaire. Selon lui, l'imaginaire n'est pas opposé à la réalité, mais en est partie prenante. Celle-ci étant « symboliquement médiée », l'imaginaire est à la « charnière du théorique et du pratique » (Revault d'Allonnes, 1997, p. 14).

Pour Ricœur, l'imaginaire serait composé de deux éléments, l'idéologie et l'utopie. Deux composantes, intrinsèquement liées – il parle de polarité –, qui évoluent et existent à la fois synchroniquement et diachroniquement, et qui sont elles-mêmes formées de plusieurs dimensions ayant chacune un caractère négatif et positif.

Le caractère négatif est selon lui le plus évident. Il applique tout au long de ses leçons une méthode régressive qui, en s'appuyant sur des penseurs de l'idéologie des XIXe et XXe siècles⁶⁸, part de l'évidence pour se saisir des aspects plus complexes de chacune de ces deux notions – l'idéologie et l'utopie. Ainsi estime-t-il en procédant à un tel examen que l'idéologie peut s'envisager selon trois niveaux correspondant à trois usages et trois fonctions. Le premier niveau renvoie au sens courant et à la dimension marxiste de l'idéologie, et serait celui d'une distorsion ou d'une inversion du réel qui tendrait à se constituer comme une représentation, voire une réalité autonome. Les « activités

⁶⁷ Ouvrage tiré d'un cours dispensé par Paul Ricœur à l'université de Chicago en 1975.

⁶⁸ Il invoque successivement Karl Marx, Louis Althusser, Karl Mannheim, Max Weber, Jürgen Habermas, Clifford Geertz, Saint-Simon et Charles Fourier.

intellectuelles et spirituelles » formant des réalités autonomes, des idéologies (1997, p. 21), en seraient les parfaites illustrations. Cette première acception serait selon Ricœur la plus négative ou, tout au moins, la moins positive.

L'idéologie aurait ensuite une fonction légitimante, en ce qu'elle viendrait faire le lien entre « la croyance des gouvernés » et la revendication de l'autorité. Ricœur considère en effet que si « le corps gouvernant a à la fois le pouvoir de commander et celui d'imposer un ordre au moyen de la force », aucun système, aussi brutal soit-il, « ne gouverne seulement par la force, par la domination » (1997, p. 32). Tout système de domination nécessite ainsi de la part du groupe une soumission physique, mais également un consentement. Or, en servant de code d'interprétation, l'idéologie servirait à justifier, à légitimer, un système – qu'il soit autoritaire ou non d'ailleurs. Pour reprendre l'expression de George H Taylor dans l'introduction à l'ouvrage de Ricœur, il y a un fossé entre « la croyance des gouvernés » et « la revendication de l'autorité dirigeante » ; la « fonction de l'idéologie [étant] de combler ce fossé » (Taylor, 1997, p. 8).

Le troisième et dernier niveau de l'idéologie est celui de l'intégration sociale. Si la réalité est symboliquement médiée, le fait même d'appartenir à une société, de partager une identité, une histoire, et donc de partager l'idée de société elle-même, est tout aussi symboliquement médiée. Selon Ricœur, non seulement les sociétés sont fondées sur des imaginaires, mais elles en sont aussi les cadres. Il s'appuie sur les réflexions de Clifford Geertz pour qui l'idéologie est un système culturel, un « contexte » dans lequel « des événements sociaux, des comportements, des institutions ou des processus » peuvent avoir une description « intelligible »⁶⁹ (1997, p. 336). Cela démontre selon lui que toute action sociale est symboliquement médiée, que l'idéologie n'est pas « qu'une forme de superstructure » de l'action, mais que « les systèmes symboliques appartiennent déjà à l'infrastructure » (1997, p. 341). L'idéologie à son niveau le plus profond serait constituante du groupe, dans le temps – « la mémoire des événements fondateurs du groupe est un acte essentiellement idéologique » (1997, p. 345) – et dans l'espace. Aussi, l'adhésion à une idéologie est en soi intégrateur.

Second versant de l'imaginaire selon Ricœur, l'utopie serait aussi envisageable selon trois usages correspondant à trois fonctions de l'utopie. Chacune de ces fonctions étant complémentaire et parallèle à celle du même niveau de l'idéologie. Ainsi, quand l'idéologie, à son niveau le plus profond, se fait intégratrice, l'utopie, elle, propose au contraire d'explorer les possibles, de penser « l'expression de toutes les potentialités d'un groupe qui se trouvent refoulées par l'ordre existant » (1986, p. 388). Selon l'auteur, c'est au travers de cette fonction que l'utopie se positionne le plus radicalement en opposition avec l'idéologie.

Au second niveau, là où l'idéologie a une fonction de légitimation du pouvoir, l'utopie vient explorer les potentialités de ce même pouvoir, en en proposant des « variations

⁶⁹ Clifford Geertz, à la page 14 de son ouvrage *The Interpretation of Cultures*, traduit ici par Myriam Revault d'Allonnes et cité par Ricœur.

imaginatives ». En ce sens, elle vient donc remettre en question l'autorité établie. Mais en s'ouvrant à toutes les potentialités du pouvoir, elle ouvrirait également, selon Ri-cœur, la voie aux moins souhaitables d'entre elles – notamment les extrémismes.

La mentalité utopique se caractériserait également par « l'absence de toute réflexion de caractère pratique et politique » sur les liens entre l'utopie et le réel « dans ces institutions et dans ce que j'appelle le croyable disponible d'une époque » (1986, p. 390). Ce « radicalisme de l'utopie » la couperait en effet du réel, de la *praxis*, voire l'amènerait à mépriser cette dernière. C'est cet attrait pour l'illusion et le mensonge, que l'auteur qualifie de « pathologie de l'utopie », qui l'amène à son niveau le plus superficiel et le plus négatif ; l'échappatoire, la chimère, une « sorte de logique folle du tout ou rien [remplaçant] la logique de l'action » (1986, p. 390).

1.1.2. L'imaginaire collectif

Dans *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*, Jacques Perriault s'intéresse à l'imaginaire sous l'angle des usages (2008). Il considère en effet que parmi les nombreux facteurs qui « interviennent dans la décision de se servir d'un appareil, de l'abandonner ou d'en modifier l'emploi », une part significative ne relève pas du « registre technologique », mais est plutôt liée « à la société globale, à son imaginaire, à ses normes » (2008, p. 202).

Il insiste d'ailleurs sur cette notion de « société globale », constatant qu'il y a certaines cohérences dans les usages, de « grandes convergences », de « grands regroupements » (2008, p. 203) dans les formes d'usages. Il serait ainsi erroné de penser que les usagers ont chacun un type d'usage unique ou original, les différentes études amenant plutôt à envisager « l'existence d'un modèle identique de fonctionnement chez les divers utilisateurs » (2008, p. 203).

Patrice Flichy le rejoint dans cette vision d'un ou de collectifs plus que d'individus. Il évoque la « représentation collective » qui serait « le résultat d'une construction collective », la production « d'une intention commune » (Flichy, 2001a, p. 55). Pour lui, ces grands regroupements sont davantage et plus largement le symptôme d'une « vision » ou d'un « imaginaire collectif » que simplement celui d'un projet commun.

1.1.3. L'interdépendance de l'imaginaire, des pratiques sociales et des objets techniques

Pour Perriault, le lien entre usages et fonctionnalités peut être faible et n'est pas une nécessité, une condition de l'usage. Selon lui, l'outil « se voit [alors] doté d'un rôle très différent pour accomplir un projet d'ordre symbolique, signe d'autre chose, de pouvoir, de compétence, de distinction entre autres » (2008, p. 206). Cependant, si le lien avec

les fonctions de l'outil n'est pas nécessaire, Perriault estime aussi que l'inverse est possible, que « fonction instrumentale et rôle symbolique ne s'excluent pas mutuellement », mais qu'entre ces deux pôles, toute une gamme de « coexistence » est possible (2008, p. 206). Ainsi, pour lui, la « relation d'usage est un composé complexe d'instrumentalité et de symbolique » (2008, p. 213).

Ce constat est partagé par Pierre Musso – lequel cite notamment Perriault en conclusion de son article « Usages et imaginaires des TIC » (2009) –, qui considère que c'est l'entremêlement des imaginaires, des pratiques sociales et des objets techniques qui « structurent les usages de la technique » (2009, p. 1). Le mot « entremêlement » qu'il utilise à plusieurs reprises dans cet article, semble être choisi à dessein. En effet, pour Musso, le lien est fort : « l'homme symbolise comme il respire⁷⁰ », et il est impossible de distinguer les artefacts qu'il produit des imaginaires qu'il associe à ces objets et à leurs usages (2009, p. 1).

Il nuance toutefois son propos, ou tout au moins met en garde le lecteur, en lui rappelant de veiller à ne pas tomber dans « deux excès » que représentent « le rejet rationaliste de l'imaginaire face au “réel” » et « la fascination qui ôte toute signification à la notion » (2009, p. 1). Il semble aussi, à la manière de Perriault, considérer qu'il y a bien une « coexistence » entre imaginaire et technique. L'imaginaire serait d'ailleurs autant composé de représentations issues du réel que de leur réciproque, des représentations réalisées.

Dans une conception assez proche de la médiation symbolique de Ricœur, Musso estime, en empruntant une formule au sociologue Gilbert Durand (1994, p. 27), que l'imaginaire est le « connecteur obligé par lequel se constitue toute représentation humaine » (2009, p. 1).

1.1.4. Les fictions accompagnatrices

Cet imaginaire connecteur, médiateur, pourrait selon Musso être considéré comme une fiction accompagnatrice, qui éclaire et complète la technique, nous aide à lui donner du sens. Il va d'ailleurs plus loin en considérant que ce serait dans la nature même de la technique que de façonner des fictions, des « utopies technologiques », d'être porteuse de « religiosité ». Ces fictions accompagnatrices seraient indispensables à la « socialisation » et à la « naturalisation » de la technique.

S'il s'intègre dans la lignée des auteurs précédents, il opère toutefois une distinction originale dans les représentations. Selon lui, il existe deux types de représentations. Les premières, les « macro-représentations sociales », qu'il qualifie de « grands récits sur la société » faisant le parallèle avec les mythes – des mythes technologiques – de la société de l'information ou de la société de la connaissance. Les « micro-représentations » ne

⁷⁰ Musso emprunte cette formule à l'historien du droit Pierre Legendre (Legendre, 1992, p. 27).

sont pas, elles, liées à la société dans son ensemble, mais à un objet technique en particulier.

Ainsi, y aurait-il plusieurs niveaux d'imaginaires se distinguant, non pas par leur fonction ou l'acception à laquelle ils renverraient, mais par leur niveau de spécialisation, par le fait d'être englobant ou non. Par ailleurs, si chacun de ces types de représentations est, selon lui, en perpétuelle écriture, ils n'évoluent pas aux mêmes rythmes.

Les mythes technologiques – qu'à ce moment de sa réflexion il qualifie également de macro-représentations sociales – seraient relativement stables, s'inscrivant dans la durée, et n'évoluant que progressivement. À l'inverse, les micro-représentations, directement liées à une technologie, sont fugaces, transitoires, foisonnent en suivant les innovations et, pour reprendre l'expression de Musso, « collent au nouvel objet technique comme des papillons à la lumière » (2009, p. 6).

Ce fictionnage⁷¹ permanent, s'il participe à la diffusion de la technique et de ses usages, serait paradoxalement dépendant de cette même diffusion. Les utilisateurs seraient en effet eux-mêmes des acteurs de ce fictionnage nécessaire à l'usage et au non-usage de la technique. Nous constatons ainsi que si la technique est toujours accompagnée par la fiction, la fiction, quant à elle, se construit aussi dans la diffusion et l'appropriation de la technique. Il y a donc une sorte d'aller-retour entre la technique et la fiction. Comme le dit Musso, l'équilibre se trouve progressivement « par itérations successives entre l'objet technique, ses imaginaires et ses usages » (2009, p. 7).

Cependant, s'il insiste sur l'importance des fictions accompagnant les techniques, il en souligne également l'ambivalence. Si elles peuvent faire rêver, susciter le désir ou le fantasme, ces fictions peuvent être aussi porteuses de craintes et de représentations négatives.

1.1.5. Imaginaire et séduction

Lucien Sfez étend encore davantage le rôle de l'imaginaire en le considérant non plus seulement comme un récit accompagnateur de la technique, mais comme le moyen pour celle-ci de nous séduire. Ce ne serait pas la chose en soi qui nous séduirait, mais « les discours tenus à son sujet » (Sfez, 2002, p. 66).

Ainsi, si la technique est séduisante – ce dont il ne doute pas –, c'est le fruit de ces discours, de ces « contes merveilleux » qui font des techniques de « nouveaux fétiches ». Ces imaginaires produiraient une surabondance de discours qui prendraient « toute la place » et il ajoute, pour le démontrer : « regardez les pages consacrées aux nouveaux médias dans la presse » (2002, p. 66).

⁷¹ Nous empruntons cette formule à Pierre Musso qui dans son article « Usages et imaginaires des TIC : la friction de fictions » considère que les technologies sont « l'objet d'un travail permanent de "fictionnage" qui se traduit par des récits, des discours et des histoires créés en grande partie par les utilisateurs eux-mêmes pour adopter, s'approprier, détourner voire refuser ces TIC » (2009, p. 3).

Il opère à ce titre un parallèle intéressant avec l'importance des mémorialistes et historiographes des rois de France « pour attester de leur existence en tant que rois » (2002, p. 71), pour souligner que « le réel a besoin de fiction pour se constituer en tant que réel » et que le récit « fabrique » certes l'histoire, mais également la technique. Cette idée nous semble particulièrement intéressante car elle met selon nous en évidence la question de la publicisation de la technique.

Ainsi, selon Sfez, est-il avéré, prouvé même, que l'histoire et la technique sont alliées. Que sans la première, la seconde ne peut « s'exporter vers le champ social » (2002, p. 74). Il ajoute à cela que notre « désir de la technique », cette fascination, est provoquée par la fiction. Mais également que la technique participe elle aussi de l'histoire, en favorisant selon lui son indexation : « Voilà où nous sommes, voilà ce qui nous attend. » (2002, p. 72)

1.1.6. Des imaginaires multiples

Le sociologue de l'information et des TIC Patrice Flichy s'est intéressé à la notion d'imaginaire technique dans le champ des études d'usages. Il a étudié ces technologies sous l'angle des imaginaires et a notamment dédié un ouvrage à l'étude de l'imaginaire d'Internet (2001b).

Selon lui, les imaginaires, les discours sur la technique, s'adressent aussi aux ingénieurs et aux décideurs. L'imaginaire interviendrait donc plus en amont, dans l'élaboration de la technique : « les intentions, les projets, mais aussi les utopies et les idéologies jouent un rôle dans l'élaboration technique. » (Flichy, 2001a, p. 56)

Il a aussi démontré, en prenant toujours l'exemple d'Internet, que non seulement l'imaginaire n'était pas stable, mais que celui-ci n'était pas unique et que plusieurs pouvaient coïncider, s'opposant et s'interpénétrant. Ces imaginaires peuvent selon lui appartenir à la fois aux usagers, aux porteurs de projet, aux concepteurs, etc. Ils se déploieraient au fur et à mesure que se déploie la technique, émergeant et évoluant au travers des expériences de tous ces acteurs.

En s'appuyant entre autres sur les écrits de Flichy, Musso identifie trois principaux imaginaires des TIC. Le premier, celui des concepteurs, est porteur d'une proposition d'usage et de possibles qui sont « amplifiés par des publicitaires, des organismes d'études et des services de marketing des entreprises qui assurent la promotion spécifiée de l'innovation » (Musso, 2009, p. 5). Le second, « celui des grandes organisations publiques (État, collectivités locales, organismes internationaux) qui tiennent un discours d'encadrement sur la société technicienne » (2009, p. 5). Enfin le troisième, produit par ceux qu'il qualifie de « littérateurs », est l'imaginaire des œuvres de fictions, de la presse et des médias, participant à la production d'un « imaginaire social de l'innovation technique » (2009, p. 5).

1.1.6.1. Aux temporalités nombreuses et diverses

En s'appuyant toujours sur l'exemple d'Internet, Flichy montre l'évolution de ces imaginaires. Relativement cohérents et semblables au début, car développés dans des univers sociaux proches, ces imaginaires ont connu une diversification et un bouleversement avec la diffusion massive d'Internet. Le monde universitaire et les communautés alternatives, par exemple, étaient à l'origine des imaginaires du début. Cependant, avec la diffusion est arrivée une prise de pouvoir des discours des « spécialistes de la parole, experts et journalistes écrivant dans la presse informatique ou dans la grande presse » (Flichy, 2001a, p. 60).

Il voit dans ce mouvement l'émergence d'une « nouvelle division sociale du travail » (2001a, p. 60), dans laquelle les concepteurs cessent d'être les utilisateurs principaux et donc d'être les premiers auteurs de ces imaginaires. Ce modèle nous semble particulièrement pertinent en ce qui concerne notre objet d'étude. En effet, cette nouvelle division n'est-elle pas valable dans le cas des ENT ? La généralisation et l'industrialisation n'amènent-elle pas à un nouveau type de producteurs d'imaginaires ?

Dans le cas d'Internet, ce changement aurait impliqué un changement brutal des imaginaires, s'éloignant de l'image initiale de l'innovation et de l'expérimentation pour proposer celui d'une « réalisation à grande échelle de nouvelles relations de communication » (2001a, p. 61). Mais si ces imaginaires sont différents, ils n'en demeurent pas moins liés. Flichy note ainsi une continuité dans les discours : « Chacun de ces acteurs reprend le discours de la phase précédente, se l'approprie et le modifie en fonction de sa propre expérience. » (2001a, p. 62)

Rappelons cependant, comme le souligne Musso, que « comme tout imaginaire, les représentations sociales de la technique sont ambivalentes : elles peuvent aisément se retourner en leur contraire » (2008, p. 18). Victor Scardigli (1992), qui, dans ses travaux sur le sens de la technique, a identifié sept grands mythes, montre cette ambivalence. Il y aurait ainsi des couples de « miracle ou frayeur », avec un versant utopique et un versant dystopique ; une vision positive quasi messianique et un pendant catastrophiste, une glorification des technologies donnant accès au savoir, de façon exponentielle, et posant les bases d'une intelligence collective, et sa condamnation parce qu'elles mèneraient à l'abêtissement de l'homme perdant l'habitude de réfléchir, libéré de tout travail intellectuel.

1.1.6.2. Une kyrielle de littérateurs

Ces travaux sur l'imaginaire d'Internet nous montrent également que les médias et la fiction (films, livres, publicité, etc.) participent aussi à ces imaginaires et jouent un rôle de médiateur entre la technique et ses usagers potentiels. Mais ces discours, ces « littératures », ciblent des publics variés. Ainsi, dans le cas des ENT, s'adressant à divers interlocuteurs, les acteurs de la presse professionnelle, de celle spécialisée sur les Tice,

les chercheurs, les politiques, les institutions ou encore les syndicats des personnels de l'Éducation nationale, prennent tous part à la production d'imaginaires et véhiculent des représentations qui peuvent être fort différentes.

Une partie de ces écrits cible des groupes d'interlocuteurs restreints et spécialisés – c'est notamment le cas de la majeure partie des écrits scientifiques ou bien encore des productions de la presse professionnelle –, quand d'autres peuvent viser, au travers des médias généralistes ou des œuvres de fiction, un public élargi. Certains textes visent un public si ciblé, que nous pourrions les qualifier de privés. Ils participent aussi à ces imaginaires. C'est le cas par exemple de documents internes, directement liés au processus de conception, et partagés entre collaborateurs.

Les discours à destination du grand public – la presse généraliste dans le cas d'Internet – serviraient selon Flichy à raconter « un monde social particulier » (2001a, p. 63), à mettre en avant la nouveauté technologique, mais également ses côtés les moins flatteurs, les menaces, les dangers potentiels, qu'elle pourrait représenter. Ils participent et permettent ainsi un débat public sur la technique et sur sa place dans la société.

En propageant les représentations des concepteurs et des différentes générations de littérateurs, ces discours participent de sa médiation auprès du grand public, de sa publicisation. Cette publicisation favorise également la diffusion de la technique. L'imaginaire est ainsi l'un des vecteurs de légitimation de la technique, de mobilisation des différents acteurs.

Flichy conclue sa réflexion sur la multiplicité des imaginaires en affirmant que si plusieurs d'entre eux peuvent coexister et s'opposer, ils finissent peu à peu par former des « imaginaires collectifs », partagés tant par les concepteurs que par les utilisateurs. En un sens, nous pouvons considérer que cela participe à la construction d'une « idéologie légitimante ».

1.1.7. L'utilisateur imaginé

Si l'imaginaire et ses fictions accompagnatrices permettent donc de se représenter la technique, en deviennent les médiateurs, leur champ est plus large encore. Comme le rappelle Flichy, à ces récits sur la technique, répondent des récits sur ses publics. À différentes étapes, le public est ainsi imaginé par les concepteurs : comme public potentiel d'abord, puis comme usager ou non usager, lorsqu'il s'agit d'améliorer la technique ou l'offre.

Cette représentation de l'utilisateur et de ses besoins est même l'une des premières à intervenir dans l'histoire d'une technique (Chambat, 1994). Si l'imaginaire, par sa prégnance intervient en amont même de la conception, cette fiction des usagers est celle à laquelle se réfèrent les concepteurs.

1.1.7.1. Une représentation de soi et d'autrui

Ces fictions des usagers concernent aussi directement de ces derniers. En effet, la représentation que l'on a d'une technique dépend également des représentations que l'on se fait de ses usagers. Flichy a montré qu'il existait des « publics de référence » d'Internet : « les universitaires, une communauté branchée californienne... » (2008, p. 159) ; et que les usagers se positionnaient par rapport à eux.

Ce constat a été largement étayé au travers des travaux sur la réception télévisuelle. Daniel Dayan (2000) a ainsi développé la notion de « public imaginé », de « communauté imaginée », pour évoquer ce phénomène. Même seul devant son écran, le spectateur ne serait pas isolé, mais viendrait s'intégrer dans une communauté. Il ne sélectionne pas juste un programme « mais aussi la compagnie des autres qui regardent, au même moment, la même émission dans d'autres lieux ». (Flichy, 2008, p. 158)

De ces co-spectateurs, il se fait une idée plus ou moins fantasmée, vis-à-vis de laquelle il se positionne. À l'instar de spectateurs qui, ayant la conviction que le public classique de l'émission qu'ils regardent ne fait preuve que de premier degré, s'en désolidarisent en étant persuadés de faire preuve de second degré, l'utilisateur peut également se distinguer d'une communauté à laquelle il attribuerait des valeurs ou des codes contrairement aux siens (Gheude, 1998).

Geoffroy Patriarche étend ce concept de public imaginé à Internet, en considérant que si le spectateur regarde la télévision en fonction d'un public, « l'utilisateur d'Internet consulte les sites web en fonction d'une "image de tous" » et négocierait « en conséquence son parcours de navigation » (2008, p. 202).

Cette notion de positionnement nous paraît essentielle, car en se positionnant, l'utilisateur fait plus que faire usage, il se raconte, se met en scène, « se montre aux autres avec la technique, il leur en parle. » (Flichy, 2008, p. 155). Cette opération, qui n'est pas nécessairement consciente, a également trait aux représentations que l'utilisateur a de lui par rapport à la technique et à son usage, des représentations, là encore, plus ou moins fantasmées.

L'usage d'une technique est donc empreint d'un imaginaire du collectif, d'un groupe plus ou moins large, de ses valeurs et de ses codes, eux aussi plus ou moins fantasmés. Si ce collectif de référence peut varier selon les fictions, il n'en n'est pas pour autant toujours virtuel. Il arrive ainsi que ces collectifs prennent corps et interviennent dans certains débats ou en se rassemblant en communauté d'utilisateurs.

1.1.7.2. Le cahier de texte numérique et la perception de l'utilisation par les autres usagers

Dans son travail sur le cahier de texte numérique, aujourd'hui intégré à la plupart des solutions ENT du secondaire, Paola Costa Cornejo (2013), s'intéresse notamment

aux représentations que les enseignants se font de son utilité et de son utilisation par les autres usagers.

Il ressort de cette étude une représentation davantage axée sur la communication, essentiellement avec les parents, et le soutien à l'accompagnement que vers un outil pédagogique. Ainsi, l'outil est-il défini à 65,2% comme « outil de communication avec les parents d'élèves », à 61% comme un moyen « d'information des contenus de cours », à 60,3% comme un outil « de communication avec les élèves » et à 41,1% un outil « d'accompagnement scolaire pour les parents ».

Leurs représentations ont aussi un penchant moins positif, puisque le CTN est également perçu à 47,5% comme « un outil de contrôle parental », à 40,4% un moyen de servir la gestion et à 38,3% comme un instrument « de contrôle pour les inspections académiques » (2013, p. 151). Ce constat nous semble d'ailleurs partagé par les différents auteurs s'étant penchés sur cette question (Daguet et Voulgre, 2011 ; Schneewele, 2014)

Il ressort également que les enseignants se représentent assez différemment les utilisations des élèves de celles des parents. Ils considèrent ainsi que les élèves utilisent davantage leur agenda version papier quand, à l'inverse, les parents privilégieraient, toujours selon les enseignants interrogés, le CTN pour se tenir « informés des contenus de la classe et des devoirs à faire par leurs enfants » (Cornejo Costa, 2013, p. 149)

1.2. L'IMAGINAIRE FACE AUX USAGES

L'usage d'une technique est donc un composé, entre autres, de symbolique et de matériel. L'utilisateur est destinataire d'un message symbolique qu'il doit interpréter. Par conséquent, c'est aussi de subjectivité qu'il s'agit lorsque nous évoquons la dimension symbolique dans la formation des usages. L'appropriation d'une technologie inclut de facto une dimension subjective (Jouët, 2000).

Pour Flichy, qui reprend partiellement les propos de Josiane Jouët : « l'appropriation est un procès, elle est l'action de se constituer un soi⁷² dans une situation de corps à corps avec la machine. » (Flichy, 2008, p. 156). Or, au même titre que son possibles plusieurs sens de lecture des textes médiatiques ou des émissions de télévision, il existe différents modes de lecture de la part symbolique d'une technique. Et si ce sens de lecture, ces interprétations, sont subjectifs, c'est une subjectivité qui se construit dans toutes les composantes du sujet : sa culture d'appartenance, le contexte local, son contexte familial, son identité professionnelle, etc.

Il convient enfin de ne pas restreindre le poids de l'imaginaire aux seuls usages, ou plutôt de ne pas exclure du groupe des usagers, les non-utilisateurs. En effet, qu'il soit le résultat d'une opposition à la technique, d'une résistance à injonction d'utilisation,

⁷² Le passage en question est tiré de l'article « Retour critique sur la sociologie des usages » (Jouët, 2000, p. 502).

d’un faible attrait ou d’une déception, ou encore d’une méconnaissance de la technique, le non-usage se compose aussi d’imaginaire.

2. L’imaginaire des ENT. Une revue de littérature confrontée aux observations du terrain

Nous nous proposons maintenant de faire une synthèse des connaissances sur les imaginaires de l’ENT. Pour cela, nous nous sommes appuyé sur les discours médiatiques, les documents institutionnels, la littérature scientifique, les publications à destination des professionnels, et sur des déclarations des différents groupes d’acteurs – parents, enseignants, principaux. Nous avons cherché à faire émerger les représentations de cette technologie, de son déploiement, de son but, de ses risques et de ses apports ; mais également les représentations que les différents groupes d’usagers pouvaient avoir de l’utilisation des autres. Nous avons également fait le choix, quand cela nous a semblé cohérent, de croiser la littérature scientifique, avec les discours sur les ENT d’une part et les données de notre terrain d’autre part, afin de les mettre en perspective.

Les références et les travaux cités dans la suite de ce chapitre pourront surprendre : ils sont assez peu centrés sur les familles, les parents ou les élèves. La littérature sur le sujet est assez largement concentrée sur les professionnels, et les recherches sur les parents, les élèves et leur rapport à l’ENT, ne sont pas légion. Nous ne pouvons donc pas nous permettre de limiter notre analyse de l’état de l’art à cette seule bibliographie. Et même dans l’hypothèse où nous disposerions d’une littérature plus fournie sur la question, il serait peu cohérent de ne pas tenir compte des représentations des professionnels qui sont souvent les premiers médiateurs et prescripteurs des ENT.

Du côté des prises de parole des groupes d’usagers, peu d’espaces de parole publics sont laissés aux élèves et aux parents, à l’exception, pour les seconds, des fédérations de parents d’élèves, et celles-ci s’avèrent peu loquaces sur le sujet des ENT (Bruillard et Hourbette, 2008). La couverture médiatique est également très faible (Louessard et Cottier, 2012) et ne nous permet guère de nous saisir de cet imaginaire. Seuls la presse et les médias professionnels traitent abondamment du sujet, mais là encore, il s’agit assez majoritairement de retours d’expériences centrés sur les professionnels. Enfin, les écrits institutionnels, s’ils abordent assez largement les familles, ne font souvent que véhiculer les imaginaires de l’institution et des porteurs de projet.

Cependant, nous l’avons rappelé en évoquant les travaux de Flichy (2001a), les représentations se transmettent et tendent à se rejoindre. Aussi, pouvons-nous nous

attendre à retrouver certains fragments de ces discours dans ceux des familles. Notre démarche se base sur ce postulat. Nous partirons de ce qui est connu, pour aller progressivement vers nos résultats. Ainsi aborderons-nous successivement les imaginaires connus, en commençant par ceux que nous pourrions qualifier d'enthousiastes ou tout au moins de favorables aux ENT, avant de nous pencher sur des imaginaires moins positifs. À chaque fois nous partirons de la littérature avant, quand nos données nous le permettent, de la confronter aux observations de terrain. Enfin, nous analyserons trois configurations observées et qui nous paraissent particulièrement significatives.

2.1. LES DISCOURS ACCOMPAGNATEURS DES ENT

2.1.1. Les discours et fictions des prescripteurs

Dans sa thèse, Emmanuelle Voulgre a fait une étude des discours des prescripteurs. Elle a ainsi analysé quatre types de discours : ceux des animateurs des collectivités territoriales, de la CDC et de son site Internet projet-ent, du MEN via le site educnet et enfin ceux des académies à travers l'exemple du site Internet de l'académie de Toulouse.

De cette analyse, il ressort tout d'abord un premier point commun : tous ces acteurs ont pour but de donner des conseils d'utilisations sous la forme de bonnes pratiques. Selon elle, tous ces discours donnent des indications d'usages, sous-entendant « qu'il s'agit de "bonnes pratiques" » (Voulgre, 2011, p. 165) et que celles-ci pourraient très simplement être reproduites dans les autres établissements.

Au niveau des promesses – et des pratiques espérées –, nous retrouvons les thématiques de l'ouverture au monde, de la pédagogie (individualisation du suivi et de la formation, pédagogie active, meilleure réponse aux besoins de l'élève), l'enrichissement des contenus et des cours (création de banques de ressources, intégration de documents et de liens en rapport avec les leçons dans le CTN), l'e-learning (mise en ligne d'exercices « ludiques » et facultatifs), la réduction des inégalités, une meilleure communication professeur-élève et un meilleur accompagnement. Un second point commun partagé par une partie significative de ces discours apparaît alors : la plupart de ces recommandations sont assez sommaires et ne donnent finalement qu'assez peu d'indications.

En menant une étude du vocabulaire utilisé dans des discours médiatiques entre 1997 et 1999, Jacques Wallet fait ressortir que, au-delà du « mot COMMUNICATION utilisé sous tous ses registres [et] étant en quelque sorte hors concours » (2001, p. 47), trois catégories de discours sur les Tice se retrouvent. La première rassemblerait les discours des marchands qui ne seraient « qu'arguments de vente », véhiculant des idées de modernisation et de contournement d'un système scolaire trop classique. Les discours des journalistes couvriraient la seconde catégorie. Il s'agirait ici essentiellement des évocations des réseaux, accompagnées le plus souvent d'un fort enthousiasme pour les Tice. Un autre pan de ces discours, qu'il retrouve dans les tribunes libres, fournirait

toutefois des points de vue plus nuancés, puisque souvent en lien avec des questions de recherche. Enfin dans la troisième catégorie, celle du discours des prescripteurs, nous retrouvons des discours plus militants qu'enthousiastes, issus généralement de revues pédagogiques favorables aux Tice⁷³, et plaçant « Sans surprise : l'élève est au centre du système éducatif » (2001, p. 48).

Un autre élément de discours revient fréquemment ; il s'agit de la « résistance » au changement et à l'innovation. Cette rhétorique, comme le rappelle Éric Bruillard, est récurrente dans les discours sur les Tice (2012). Ainsi, dès la seconde version du SDET, celui-ci parle de « transformation » des établissements, de la « résistance au changement » et du « poids des habitudes », considérés comme des « risques majeurs ». À l'inverse, utilisateurs, enseignants et personnels administratifs en tête, peuvent devenir « porte-parole », et inciter les élèves et les parents à l'utiliser (2006, p. 65).

Or comme le souligne Bruillard, si la résistance au changement est fréquemment évoquée, elle n'a aucun fondement scientifique. Il s'appuie sur les travaux de Cécile Bareil qui a montré qu'« aucun fondement n'a pu être démontré au sujet des résistances au changement, sauf une acceptation presque aveugle de la communauté scientifique à l'égard du phénomène » (Bareil, 2004, p. 14). Elle serait perçue comme un comportement déviant face à l'acceptation d'un changement amenant nécessairement un progrès légitime. Pourtant ces supposés réfractaires ne sont pas nécessairement butés ou passifs. Leur résistance peut être volontaire, revendiquée et argumentée. Plus qu'une opposition à la technique, il peut s'agir d'opposition à des spécificités de la technique ou de sa réalisation, et des évolutions peuvent alors mener à un usage. Ainsi, en questionnant la technique, pourraient-ils par leur résistance, « être une ressource pour le changement » (Bruillard, 2012, p. 120).

Les résultats de Daguet et Voulgre (2011) vont d'ailleurs dans ce sens, en montrant que parmi les enseignants se déclarant peu ou non utilisateurs, il s'agit majoritairement de choix revendiqués et réfléchis, certains s'étant même essayés à l'ENT avant de progressivement l'abandonner.

Un dernier élément récurrent des discours des prescripteurs est sans doute caractérisé par l'ouverture aux parents. Au-delà de l'évocation quasi systématique de ce public dans bon nombre de textes institutionnels – que nous avons déjà évoqués – c'est dans les termes et les exemples choisis que nous retrouvons les traces de ce public cible. Comme le souligne Bruillard, les « mots-clés “sécurité”, “simplicité”, “couverture”, “confiance” caractérisent un mode de pensée » (2012, p. 117) et nous pouvons légitimement en déduire qu'ils s'adressent plutôt aux parents qu'au personnel éducatif.

⁷³ Parmi lesquels Les dossiers de l'ingénierie éducative.

2.1.2. Quels objectifs pour l'ENT

S'interroger sur les objectifs perçus ou réels des déploiements d'ENT nous apparaît être un bon moyen de nous saisir de ces fictions accompagnatrices. Un premier objectif semble faire consensus dans les analyses des chercheurs : fédérer et soutenir le développement des Tice. Gérard Collet et ses coauteurs, dans un article sur « Le développement des cartables numériques », voyaient dans le déploiement des ENT un « projet fédérateur mis en place par le Ministère de l'Éducation Nationale pour le développement des Tice en milieu scolaire depuis 2001 » (2005, p. 4). Notons au passage qu'ils estiment (en 2005) que les ENT sont des équivalents des bureaux virtuels et qu'ils intègrent à peu près les projets de cartable électronique.

Ces auteurs soulignent également le caractère vaste et indéfini d'un tel projet. Les plans de développement des Tice sont nombreux, variés et parfois même contradictoires. Ils référencent ainsi quelques projets liés selon eux aux politiques de déploiement des ENT : déploiement des réseaux haut débits, formation des futurs actifs et réduction des inégalités. À cela nous pouvons ajouter d'autres objectifs (que nous abordons dans les sous parties suivantes) : renforcement de la pédagogie, modernisation de l'administration scolaire – gestion des absences, des ressources, des notes... –, ouverture de l'école aux parents, etc.

Ce grand nombre d'objectifs ne simplifie pas l'évaluation du projet, et comme le souligne Collet, selon que l'on juge de tel ou tel critère, « l'appréciation de la réussite risque fort d'être très divergente » (2005, p. 5). Au-delà de rendre complexe une appréciation partagée du projet – favorisant l'émergence de représentations communes –, cette grande diversité d'objectifs risquerait également de nuire à sa crédibilité, ce qui serait pourtant « l'une des clés de voûte de l'acceptabilité sociale » (G. Collet *et al.*, 2005, p. 5).

2.1.2.1. La pédagogie, un objectif vitrine

Parmi les principaux objectifs mis en avant dans les discours sur les ENT, nous retrouvons assez logiquement l'amélioration de la pédagogie. « Favoriser les apprentissages » est ainsi l'un des enjeux des ENT mis en avant par le SDET depuis sa première version (2004, p. 10). Dans ses versions plus récentes, il est question de faciliter l'enseignement et l'apprentissage, de permettre « des pratiques pédagogiques diversifiées » (2012, p. 14).

Hervé Daguet et Emmanuelle Voulgre (2011) montrent cependant, en se concentrant sur les modules de partage de documents et de mise en ligne de ressources pédagogiques, le décalage entre les discours et les pratiques effectives.. S'ils constatent une prédominance, dans les différents discours institutionnels, des usages pédagogiques et des « bonnes pratiques » d'enseignants, leur enquête de terrain révèle que ces modules sont en réalité très peu utilisés. Ces types de discours – promoteurs de bonnes pratiques

pédagogiques – se retrouvent dans les rapports et sur les sites du ministère, dans la communication institutionnelle des académies, de la CDC ou des collectivités territoriales.

Si nous prolongeons leur travail en se concentrant exclusivement sur e-lyco, nous retrouvons par exemple un certain nombre d’évocations sur le site Eduscol du MEN. Ces évocations peuvent se retrouver au sein de fiches conseils pour « Travailler autrement avec un ENT »⁷⁴, « Créer et gérer une grille d’auto-évaluation »⁷⁵ ou encore « Faire progresser les élèves en organisant des activités dans e-lyco »⁷⁶. E-lyco, comme d’autres projets d’ENT, est aussi cité à plusieurs reprises dans le dossier « Espaces numériques de travail : quels usages dans l’enseignement ? »⁷⁷, pour les « pratiques professionnelles innovantes » et les « ressources pédagogiques relatives à l’usage d’e-lyco ». Nous retrouvons cependant, dans ce même dossier sur les ENT dans l’enseignement, un témoignage sur les apports d’e-lyco pour le pilotage d’établissement. L’académie de Nantes, quant à elle, en plus d’un article sur « e-lyco au service de la communication administrative », propose sur son site⁷⁸ un grand nombre de « fiches pédagogiques » ainsi que des fiches de « prospective disciplinaire », destinées à détailler les usages pédagogiques d’e-lyco « attendus dans chacune des disciplines et transversalement ».

Du côté des sites Internet des collectivités locales, les évocations du projet sont brèves et essentiellement en rapport avec les étapes du projet. Le projet dispose en revanche d’un site dédié sur lequel sont déclinés des objectifs : « favoriser la réussite scolaire ; consolider la construction du projet d’orientation de chaque élève ; renforcer le lien entre l’élève et l’enseignant ; développer le travail collaboratif (entre enseignants comme entre élèves) ; rapprocher l’École et les familles ; construire le prolongement numérique de l’établissement ; promouvoir de nouvelles modalités de travail »⁷⁹.

Enfin, Kosmos, le fournisseur de la solution technique, met essentiellement en avant sur son site une page vantant la réussite du déploiement dont un témoignage d’un principal adjoint qui débute ainsi : « L’ENT e-lyco apporte beaucoup à l’établissement en termes de pédagogie et de communication. Le bilan va au-delà de nos espérances. »⁸⁰.

Nous constatons donc dans la continuité de Daguet et Voulgre une nette mise en avant des apports pédagogiques dans les discours des prescripteurs. Celle-ci ne semble toutefois pas aussi nette que dans leur étude. Voulgre elle-même constate dans sa thèse

⁷⁴ <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche7253.pdf> (consulté le 03/08/2015).

⁷⁵ <http://eduscol.education.fr/bd/urtic/svt/?commande=aper&id=2808> (consulté le 03/08/2015).

⁷⁶ <http://eduscol.education.fr/bd/urtic/technocol/index.php?commande=aper&id=466> (consulté le 03/08/2015).

⁷⁷ <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/espaces-numeriques-de-travail/usages-disciplines> (consulté le 03/08/2015).

⁷⁸ <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/e-lyco/> (consulté le 03/08/2015).

⁷⁹ <http://www.e-lyco.fr/decouvrir-e-lyco/> (consulté le 03/08/2015).

⁸⁰ <http://www.kosmos.fr/references/temoignages/le-bilan-de-l-ent-e-lyco-va-au-dela-de-nos-esperances--33646.kjsp> (consulté le 03/08/2015).

une « mise en arrière-plan » des usages pédagogiques dans les stratégies des prescripteurs et des porteurs de projet (Voulgre, 2011, p. 21). Nous pouvons sans doute nous risquer à émettre l'hypothèse que le cadre d'usage évoluant, les discours des prescripteurs ont probablement changé.

Ceci va sans doute dans le sens de la conclusion de leur article commun : si ces usages sont largement mis en avant, ils n'ont pas véritablement de réalité palpable et « il existe de nombreux freins au développement d'innovations pédagogiques » (Daguet et Voulgre, 2011, p. 239). Estimant que comme d'autres Tice avant lui, l'ENT suscitait la crainte d'une « chronophagie », ils ajoutent qu'en l'état, les usages de l'ENT sont plus de l'ordre « du présentiel enrichi que de la mise en place d'un travail coopératif ou collaboratif relevant par exemple d'une pédagogie de type socio constructiviste. » (2011, p. 239).

Ghislaine Chabert, dans ses travaux sur les usages du Cartable électronique d'Isère par les familles, montre que celles-ci ne voient eux aussi que peu d'apports pédagogiques. Pourtant, selon les usagers qu'elle a rencontrés, ce manque ne semble pas tant dû au faible potentiel pédagogique d'un tel projet qu'à sa faible mise en œuvre. Elle cite ainsi un père qui fait part de sa surprise devant l'absence de contenus pédagogiques : « pour moi s'il y a un cartable électronique, il doit y avoir des activités livrées et là j'ai l'impression que c'est un peu comme si on avait donné à quelqu'un un logiciel et pis voilà il s'amuse avec, mais sans finalité pédagogique (...) en fin de compte ils l'ont beaucoup utilisé pour apprendre la plate-forme et l'ordinateur (Xavier, Echirolles) » (2005, 250-251).

L'auteure estime alors que ce malentendu est dû à la différence de représentations entre les parents et les porteurs du projet. Les seconds ne souhaitant pas imposer aux enseignants des contenus standardisés afin leur laisser la possibilité de les faire eux-mêmes.

Les enseignants, justement, semblent sceptiques quant aux apports pédagogiques de l'outil, du moins si nous nous fions au rapport annuel de 2006 des inspections générales (IGEN et IGAENR, 2006d) ou aux travaux plus récent de. Mais quand les parents espèrent un surcroît de pédagogie et ne le constatent pas, les enseignants ne semblent pas, quant à eux percevoir de réelles possibilités. Selon ce rapport, un usage réel serait perçu comme chronophage et les usages qu'ils en feraient se limiteraient souvent à un simple partage de ressources. Les deux inspections estiment ainsi qu'il « convient donc d'être réaliste en ce qui concerne les avantages pédagogiques spécifiques des ENT constatés pour le moment » (2006d, p. 156). Plus récemment, les travaux de François Burban, Philippe Cottier et Christophe Michaut (Cottier et Burban, à paraître), ont pu montrer que les usages pédagogiques de l'ENT par les élèves demeurent toujours assez limités.

Nos entretiens nous amènent globalement au même constat ; le versant pédagogique est de loin le moins développé. Cependant, là où une part conséquente des précédentes

publications concluaient à un manque d'intérêt ou à une crainte de la part des équipes pédagogiques, il semble que la situation ait évolué.

Entretien avec M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh

Principal adjoint J.-Anouilh : euh... malgré tout ce que j'ai pu dire, je pense que c'est surtout sur le secteur... dans le secteur pédagogique qu'il peut y avoir des choses intéressantes. Je pense que tout ce qui concerne le cahier de texte, les notes... on... C'est installé, on a fait le tour en clair. Ensuite tout ce qui est messagerie, on va pouvoir développer, mais on... une messagerie restera une messagerie, maintenant qu'elle passe par... par e-lyco ou par autre chose, ce sera toujours là même chose. En revanche je pense qu'il y a effectivement des opportunités pédagogiques intéressantes. Quand j'évoquais tout à l'heure les dossiers pédagogiques, la communication entre un prof et un élève... Je pense qu'on peut aller plus loin en ce qui concerne par exemple le travail individualisé ou tout du moins personnalisé. Là je pense qu'il y a des champs intéressants à découvrir.

Enquêteur : et ça c'est des choses que vous aviez le projet de développer avec l'ancien comité de suivi, de pilotage...

Principal adjoint J.-Anouilh : oui bah oui, oui oui mais il faut quelqu'un, il faudrait quelqu'un qui soit véritablement, et techniquement fort, et qui ait envie de se lancer dans cette innovation-là.

Enquêteur : d'accord

Principal adjoint J.-Anouilh : ici ils sont pas, ils sont pas opposés à tout ce qui concerne l'innovation mais ils sont plutôt innovation pédagogique dans la classe... la classe sans notes, par exemple, on réfléchit sur l'évaluation. Comment on pourrait innover à partir d'e-lyco... ils sont pas là, ils sont pas là-dedans. Là moi je crois qu'il me manque, il manque dans l'établissement une ou deux personnes qui pourraient porter ce genre de projet quoi. Mais je pense qu'e-lyco oui oui...

Enquêteur : (coupe la parole) à terme c'est là-dessus que ça doit aller...

Principal adjoint J.-Anouilh : moi je pense, moi je pense... il y a... on parle du champ des possibles, là il y a des possibilités importantes me semble-t-il.

2.1.2.2. *L'ouverture de l'école sur l'extérieur et les familles*

Un autre objectif des ENT semble être l'ouverture sur l'extérieur et les familles. Cette ouverture, nous l'avons vue dans notre introduction, ressort des différents discours des promoteurs mais également des discours des enseignants – essentiellement sous la forme de craintes – et dans ceux des chercheurs. Ainsi, Genevois et Poyet (2010) estiment qu'en permettant de changer l'organisation de l'école « dans son rapport au temps et à l'espace », l'ENT permettrait l'essor d'une « école étendue ». Ils observent

cependant que plutôt que de s'étendre, l'école tend à se recloisonner, et « cherche, sinon à se refermer pour se protéger, du moins à se redéfinir face à Internet et aux réseaux numériques » (2010, p. 581). Cornejo Costa, en réaction à leurs travaux, estime que cette école étendue, « demeure encore un souhait, une vision qui relèvent de l'imaginaire plus que de la réalité » (2013, p. 54)

2.1.3. L'invisibilité des ENT et la méconnaissance d'e-lyco.

Si les discours et fictions institutionnels sont nombreux, cela ne signifie toutefois pas que le public potentiellement usager de l'ENT est atteint et en est empreint. Nous avons déjà pu le constater dans nos travaux (Louessard et Cottier, 2012), la méconnaissance des ENT est réelle et semble être un des freins au développement de ses usages. Ce constat a d'ailleurs été relevé par de nombreux auteurs.

Daguet et Voulgre (2011) ont ainsi montré que même si elle ne représentait pas le premier frein déclaré, la méconnaissance des ENT était l'un des facteurs de non-utilisation. Dans le cadre du projet Eneide (Espace Numérique Éducatif Interactif de Demain), un grand nombre de chercheurs et d'industriels se sont intéressés aux usages et aux points de vue des ENT auprès de « l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation, les professeurs et le personnel administratif comme les élèves et leurs parents » (Cap Digital, 2010). Dans ce cadre, Éric Bruillard et Danièle Hourbette (2008) ont donc, notamment, rencontré des usagers potentiels et constaté un désintérêt et une ignorance de la part des parents. Cet apparent désintérêt a été confirmé par une observation des différents sites des associations nationales de parents d'élèves qui sont « apparemment muets sur cette question » (2008, p. 5), et par des entretiens avec des responsables de ces mêmes associations.

Chabert, qui s'est, dès 2005, intéressée aux usages parentaux d'un ENT, est arrivée à un résultat similaire. En partant de l'observation que le dispositif était sous-utilisé par les parents, elle a pu constater que ces derniers ne se sentaient pas directement concernés, considérant plutôt qu'il s'agissait d'un objet « destiné à l'élève » sans réelle utilité pour eux (2005). Selon l'auteure, ce « constat peut par ailleurs être lié au fait que la communication des Politiques sur les usages concrets de la plate-forme par les parents ait été peu efficace » (2005, p. 248).

Ce constat semble aussi valoir pour le monde universitaire. En effet, même si les ENT du supérieur présentent de nombreuses différences avec ceux du secondaire – nous l'avons déjà évoqué⁸¹ – ils partagent néanmoins le même nom et le même acronyme, et pourraient donc participer de cet imaginaire. Or, Boriana Popova-Dimitrova, dans son étude des usages d'un tel ENT (en 2006), a montré que si près de la moitié des étudiants interrogés déclaraient avoir connaissance de l'existence de services en ligne proposés par l'université, seuls 17% connaissaient l'ENT (Popova-Dimitrova,

⁸¹ Pour plus de précisions nous renvoyons le lecteur au premier chapitre de ce document.

2006, p. 9). Un grand nombre découvre d'ailleurs le dispositif ou un de ses services en particulier grâce à l'enquête. Leur questionnaire a par ailleurs fait état d'un très faible taux de retour que l'auteure attribue notamment à une autocensure liée à une « méconnaissance du sujet traité : ENT et services numériques » (2006, p. 6). Là encore, le constat semble transposable aux enseignants puisque Thierry Gobert, dans le cadre d'une étude sur le ressenti des Moocs auprès des enseignants chercheurs, montre que ces derniers méconnaissent l'ENT ainsi qu'une bonne partie des projets numériques de l'établissement (2015).

Pour Popova-Dimitrova, l'explication de cette méconnaissance des ENT du supérieur est la même que pour Chabert dans le secondaire : un manque de communication. Elle relève en effet qu'un grand nombre d'étudiants – 68% – « déclarent ne pas avoir reçu les informations et les explications nécessaires » (2006, p. 11). Selon elle, cette « quasi-absence » d'information sur le sujet maintiendrait un certain trouble sur les possibilités de l'ENT, entraînant « une absence de connaissances partagées sur les notions d'environnement numérique de travail » (2006, p. 14). Ainsi, selon l'auteure, si l'ENT est sans doute connu des professionnels de l'éducation – même si, nous l'avons vu, ce n'est pas toujours le cas des enseignants –, il « est méconnu ou très peu connu par les étudiants qui représentent l'un des utilisateurs finaux du dispositif » (2006, p. 15).

Cette méconnaissance, bien que nettement moins sensible lors de notre phase finale de terrain (en 2014) que lors de nos entretiens exploratoires (2012), ressort tout de même de notre étude. Même du côté du personnel éducatif, que nous pourrions imaginer être rodé, un certain flou demeure. C'est par exemple le cas d'une principale rencontrée, pour qui la définition de l'ENT et ses limites posent question :

Entretien avec M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse

Enquêteur : Et vous me disiez juste sur les ENT, vous entendez quoi et je vous ai coupé...

Principale H.-Matisse : euh... bah c'était e-lyco spécialement vous voulez dire hein, pas l'ENT ?

Enquêteur : oui parce que les ENT en général...

Principale H.-Matisse : bah l'ENT ça veut dire, oui de travailler sur... par rapport... bah ça peut être Internet. Je sais pas Internet c'est dans ENT ?

Enquêteur : Vous savez ce que c'est l'ENT ou...

Principale H.-Matisse : bah l'enveloppe numérique, enfin... mince j'ai oublié le E maintenant... L'environnement numérique de travail. Mais quand vous dites numérique, dedans vous mettez... il y a plein de choses en fait, il y a pas que e-lyco. Non ? Enfin je sais pas, vous vous mettez quoi ?

Enquêteur : je... c'est une... L'ENT en fait, tel que c'est défini à la base, mais c'est une définition très floue c'est pour ça que je vous pose la question. À la base e-lyco

c'est l'ENT ! Un ENT c'est une plate-forme comme e-lyco comme...

Principale H.-Matisse : ah non mais moi je le vois, quand on écrit sur les circulaires de rentrée, quand il y a marqué l'ENT, l'environnement numérique de travail. C'est l'ensemble des outils numériques, au service de l'apprentissage !

Enquêteur : donc ça peut être Google, ça peut être....

Principale H.-Matisse : ah mais... Internet, l'ordinateur, la tablette, le numérique, c'est... bah c'est... c'est la clé USB, c'est des fichiers, c'est des... c'est tout ce qui n'est pas papier. Et donc je le vois vraiment dans un ensemble. Quand vous faites un examen oral en langue et que vous utilisez le micro, enfin, ce micro, enfin c'est sur un fichier qu'on passe dans une... voyez dans un ordi, qu'on envoie machin de Prague, enfin j'en sais rien... voyez c'est ça le numérique ! Voilà c'est pour ça que e-lyco pour moi c'est un outil... enfin qui est dérivé de l'ENT. Mais peut-être que j'ai pas une très bonne définition mais...

Du côté des parents, cette méconnaissance est également moins sensible et nous n'avons pas, à la différence de nos entretiens de 2012, rencontré directement de parents qui ignoraient tout d'e-lyco. Cependant certains ne savaient toujours pas si leur conjoint l'utilisait ou avait connaissance qu'il existait un tel dispositif. Ainsi Mme Noisette nous avoue en riant que bien que son mari sache qu'il existe, il n'utilise « *pas du tout* » e-lyco et qu'elle ne « *sait même pas* »⁸² s'il l'a déjà vu.

Les services restent en revanche assez mal connus, et au-delà des notes et des devoirs, demander aux parents rencontrés de lister les services connus revient souvent à les voir hésiter longuement avant de lancer des réponses balbutiantes sous une forme plus interrogative qu'affirmative.

Mais plus qu'e-lyco ce sont les ENT dans leur ensemble qui sont méconnus. Peu de parents savent en effet ce qu'est un ENT, qu'il en existe ailleurs, ou encore qu'e-lyco n'est pas propre à leur établissement mais un projet territorial. Tout au plus, certains ont entendu un de leurs collègues ou amis leur expliquer que le collège avait un site Internet pour consulter les notes. Ainsi, une mère dont le fils est au lycée et qui nous a expliqué ne plus être retournée sur e-lyco depuis ses trois tentatives infructueuses quatre ans plus tôt, nous explique ceci :

Entretien avec Sylvie Citron, parent du collège Jean-Anouilh

Enquêteur : Vous savez ce que c'est qu'un ENT ?

Sylvie C. : Oui, parce que là par contre j'y suis allée sur le lycée ! (rire)

Enquêteur : D'accord, il y en a aussi au lycée ?

⁸² Entretien parent n° 35 – Pauline Noisette (Collège Jean-Anouilh).

Sylvie C. : Oui sur le site, il y a le site du lycée sur lequel on a dû aller dernièrement avec Postbac, etc. Enfin, il y a plein d'infos dessus donc là je m'y suis penché un peu plus du coup.

Enquêteur : D'accord, et le site du lycée c'est un ENT c'est ça ?

Sylvie C. : oui

Enquêteur : C'est pas la même chose que le site du collège de...

Sylvie C. : Eh bien comme ça fait quand même quatre ans... enfin trois quatre ans que je suis pas allée sur le site du collège, je sais plus ce qu'il y a dedans ni comment c'est fait. Mais je suis allée dans... à l'époque de Damien, maintenant je sais plus trop... ça marche peut-être... enfin c'est le même système je dirais. De mémoire. Mais... je sais pas en fait !

(...)

Enquêteur : d'accord, et vous y êtes allée que pour le pour post bac, vous n'y étiez pas allée avant ?

Sylvie C. : Si, si ! Pour avoir des infos, toujours pareil, pour avoir des infos, des notes...

Enquêteur : il y a les notes donc sur le...

Sylvie C. : oui sur le site [du lycée de mon aîné] il y a les notes... et effectivement il y a... (Elle s'arrête un temps et semble hésiter sur le nom) l'ENT (elle prononce « ènte »). Enfin je sais pas d'ailleurs pourquoi il y a... il y a des choses que j'arrive pas trop à maîtriser c'est pourquoi ils ont pas mis, enfin, le même nom partout ! ENT (toujours prononcé ènte) je sais pas trop à quoi ça correspond, ce que ça veut dire

Enquêteur : Espace numérique de travail ou environnement numérique de travail

Sylvie C. : d'accord, ok... c'est pas évident ça par contre... je trouve ça... inadapté !

La quasi-totalité des parents rencontrés déclarent aussi ne pas avoir reçu d'autres informations sur le sujet que leurs identifiants de connexion ou une éventuelle évocation lors de réunions plus générales. Si nous prenons d'autres sources d'information, aucun parent ne se souvient avoir lu ou vu quoi que ce soit dans la presse et seuls deux parents se souviennent d'avoir vu une communication sur le sujet dans la revue du conseil départemental. La première, madame Romanesco, dans un article sans rapport direct avec e-lyco mais qui l'abordait en évoquant « *des bourses qui s'ouvraient aux collégiens...* »⁸³. Le second, monsieur Pomme, se souvient avoir vu « *une pub, dans le [magazine du] conseil général sans doute* »⁸⁴. Cependant, ce parent connaissant par ailleurs l'une des personnes en charge de la formation sur e-lyco – qu'il a reconnu dans « *la pub* » – il a peut-être été davantage marqué par cette information. Nous pouvons dès lors nous demander si certains parents n'ont pas simplement oublié qu'ils avaient vu

⁸³ Entretien parent n° 10 – M^{me} Romanesco (Collège Henri-Matisse).

⁸⁴ Entretien parent n° 36 – Jean-Pierre Pomme (Collège Jean-Anouilh).

des informations sur le sujet. Au niveau des réunions, il semble que si la plupart des établissements en ont organisées au début, ceux-ci aient fait le choix de ne pas les renouveler devant leur trop faible fréquentation.

Si nous nous intéressons à une communication moins formalisée comme le bouche à oreille, nous nous rendons compte que celle-ci n'est guère plus présente. La plupart des parents affirment par exemple ne jamais en avoir parlé avec d'autres parents ou alors de manière anecdotique et très évasive. La communication par les enfants, si elle semble être de très loin la principale source d'information sur le sujet, ne semble cependant pas être spontanée pour tous les enfants. Nous l'avions déjà constaté lors de notre première phase de terrain et nous avons pu confirmer ce constat lors de nos interventions en classe ; nombre d'enfants ne souhaitent pas signaler à leurs parents qu'e-lyco existe. Nous pouvons, dans la lignée de Cherqui-Houot (2010), inférer que certains enfants, voyant eux aussi dans e-lyco un moyen de suivi et de contrôle, préfèrent que leurs parents en ignorent l'existence. Nous reviendrons sur ce point précis dans notre quatrième chapitre.

2.1.4. La représentation sociale de l'ENT

Manuel Schneewele s'est intéressé à la représentation sociale d'un ENT ou, pour le dire autrement, à sa représentation socialement partagée. Il base sa réflexion sur l'idée que « si l'ENT peine à se déployer massivement dans l'enseignement secondaire » (2014, p. 214), c'est en partie parce qu'il n'y a pas réellement de représentation sociale pour participer au développement de ses usages. Pour vérifier son hypothèse, il s'appuie notamment sur les déclarations d'utilisateurs⁸⁵ – des parents, des élèves et des enseignants – et sur les termes employés « pour connaître leur ressenti » et « étayer leur conception de ce que représente pour eux cet objet qu'est l'ENT » (2014, p. 213).

Il ressort de son travail que les représentations des élèves et des parents sont globalement partagées et positives. Ces représentations concerneraient majoritairement des aspects pratiques telle que la consultation des notes, des devoirs et des informations. Les parents y verraient également un outil de suivi, simple et réactif mais au déploiement encore insuffisant.

Du côté des enseignants, la représentation est à la fois moins nette et moins positive. Si le caractère pratique ressort toujours, nous retrouvons aussi des reproches relatifs d'une part à la lenteur et à la complexité de l'outil mais également au « nombre important d'informations à y consigner » (2014, p. 221). Il semble également que les enseignants se représentent davantage l'ENT comme un outil et de « communication et de mise à disposition d'informations » (2014, p. 223), ce qui amène l'auteur à considérer que l'ENT se construit dans une logique essentiellement transmissive, dans lequel

⁸⁵ L'enquête ayant été diffusée par l'ENT, il ne se base que sur des déclarations d'utilisateurs ayant ouvert leur compte et ayant accepté de répondre.

les membres de l'équipe pédagogique jouent le rôle de l'émetteur et parents et enfants celui du récepteur.

2.2. UN DÉPLOIEMENT QUI S'ACCOMPAGNE DE CRAINTES

2.2.1. De la part des chefs d'établissement

De manière générale, les déploiements semblent s'accompagner de certaines réserves, voire même de certaines craintes. La contrainte exercée sur les établissements, auxquels le déploiement a souvent été imposé, semble en être une des raisons. En effet, les établissements dans lequel l'ENT est déjà déployé ne sont pas nécessairement volontaires et font souvent l'objet d'une sélection par les porteurs de projet – souvent des élus. L'équipe de l'ERTé e-Praxis, dans ses recherches sur les ENT, a constaté que cette sélection s'accompagnait souvent d'un suivi rigoureux de la part des porteurs de projet : les élus ont été particulièrement présents dans ces établissements, et le rectorat a cherché à s'impliquer davantage dans la pédagogie, entreprenant « de demander des comptes rendus de réunions pédagogiques fréquents » (G. Collet, Anselm, Narvor et Terepa, 2007, p. 6). Selon leurs résultats, les équipes locales se sont senties sollicitées, pressées, ayant parfois l'impression que ce projet était pour l'administration locale « une occasion de faire parler de l'établissement » (2007, p. 6).

Un second facteur de réserve semble être le manque de concertation et le modèle descendant de prise de décision dans ces déploiements. Dans ses différentes prises de parole officielles, le Syndicat des Personnels de Direction (SNPDEN) l'exprime clairement. Ainsi en 2007 se plaint-il d'un manque de prise en compte des besoins, exprimant la crainte d'une lourdeur technique et d'un manque de fiabilité de l'ENT ou encore d'un manque d'accompagnement ou d'un désaccord sur les domaines d'intervention de la collectivité et de l'État. Argumentant que le « pilotage de l'EPLÉ nécessite un espace numérique de travail performant qui doit être conçu à partir des besoins exprimés par les EPLÉ » (SNPDEN, 2007), le SNPDEN relaie les demandes des personnels et demande des outils réellement fiables, offrant des perspectives de simplification et d'automatisation des tâches les plus redondantes. Cela passe par une implication forte, et si possible en amont, des établissements dans la conduite du projet, et une définition claire des responsabilités de l'État et des collectivités territoriales, notamment vis-à-vis des questions de maintenance.

Si certains apports de l'ENT sont progressivement constatés, les doutes et les oppositions persistent, et évoluent. Ainsi, la commission métiers du Conseil National Syndical du SNPDEN estime-t-elle en 2009 que « l'environnement numérique de travail est devenu utile au pilotage » (SNPDEN, 2009). Néanmoins, des oppositions quant à sa mise en œuvre et son manque de cohérence vis-à-vis des besoins réels des établissements sont clairement exprimées. Des questions de responsabilité et de d'accompagnement sont également soulevées, avec la crainte que ces nouvelles applications informatiques ne soient en définitive qu'un « nouveau transfert de charge sur

les EPLE... et souvent pour les personnels de direction », et qu'elles représentent une charge supplémentaire sur le budget des établissements. Enfin, une demande d'accompagnement par « la présence en EPLE de personnels qualifiés et en nombre suffisant » (2009), la formation des futurs usagers et une réelle assistance en cas de problème sont clairement mis en avant comme une condition *sine qua non* des déploiements.

2.2.2. De la part des enseignants

Du côté des enseignants, nous retrouvons des craintes liées à l'inconnu du devenir des projets et au manque de transparence. Mais celles-ci s'orientent davantage vers des questions de protection de leur travail vis-à-vis d'une ingérence de la hiérarchie ou d'atteinte aux libertés pédagogiques. Sur le site du Syndicat National des Enseignements de Second degré (SNES), nous retrouvons par exemple une déclaration (2010) qui oscille entre un discours positif sur le progrès et l'ouverture (« améliorer réellement les relations dans l'établissement, avec les parents », « ouvrir de véritables carrefours d'information, d'échanges »), la modernisation des conditions de travail (« simplifier des procédures administratives parfois pesantes »), et un vocabulaire quasi belliqueux évoquant l'invasion, le danger et la protection : « refus total », « redoutable », « réseaux de surveillance, de pression », « protections », « barrières », « atteintes aux libertés », « sans condition », « lutter », etc.⁸⁶.

Les craintes semblent se focaliser sur l'hypothèse d'un ENT cheval de Troie. Si traditionnellement les enseignants ont la main sur leurs décisions pédagogiques et demeurent relativement autonomes dans leur exercice de l'enseignement, le syndicat craint de voir la balance se renverser à l'avantage « d'autres acteurs (parents, IPR, chefs d'établissement, collectivités territoriales et entreprises privées) » mais aux dépens des « personnels (et élèves) » (2010). Ainsi craignent-ils par exemple qu'un pilotage trop local de l'ENT – que les chefs d'établissement appellent de leurs vœux – ne devienne « dans une période où l'autonomie des chefs d'établissement est renforcée » (2010), un « outil privilégié » pour une prise de pouvoir de ces derniers.

Au sujet d'e-lyco, nous retrouvons une structure du discours similaire auprès de la section locale du Syndicat National de l'Enseignement Technique Agricole Public Fédération Syndicale Unitaire (Snetap-FSU). Leur discours, s'il ne s'oppose pas à tout – « certaines fonctionnalités ont leur intérêt » –, emploie là encore un vocabulaire offensif pour exprimer son opposition à des décisions verticales, s'ingérant dans les décisions pédagogiques et risquant de peser sur les temps de travail et sur la perméabilité des espaces pro/privés. Prenant des accents de contre-utopie, le propos emprunte à la fiction d'anticipation en évoquant la crainte de « devenir des cyber-enseignants face à des classes virtuelles » (PDL, 2013). Afin de lutter contre ces « dangers », les rédacteurs suggèrent de multiplier les bilans d'expériences et d'inclure davantage de démocratie

⁸⁶ <http://www.snes.edu/Les-Environnements-numeriques-de.html> (consulté le 23/10/2015).

et de concertation dans les prises de décision, notamment concernant l’activation ou non de nouveaux services et en rééquilibrant les comités de pilotage au profit du personnel.

2.2.3. La crainte de l’ingérence

La crainte de l’ingérence est sans doute l’une des plus uniformément partagées parmi les personnels des établissements. Elle s’incarne essentiellement sous deux formes, la crainte de l’ingérence des hiérarchies et celle de l’ingérence des parents. Dans la première catégorie, nous retrouvons notamment la peur d’un usage abusif des inspecteurs. Cornejo Costa, dans sa thèse sur le cahier de texte numérique, constate que 38,30% des enseignants interrogés voient dans l’ENT un outil de contrôle pour les inspections académiques (2013, p. 51). Ce constat rejoint les retours informels que nous avons pu avoir de la part d’enseignants ou lors d’échanges faisant suite à des journées d’étude ou des rencontres professionnelles auxquelles nous avons pu assister.

Une variation de cette ingérence, ou tout au moins la crainte de celle-ci, s’exprime aussi dans les entretiens que nous avons menés auprès des chefs d’établissement. Cette ingérence plus subtile et peut-être moins frontale passe par les indicateurs mis en place par la CDC. En effet, les différents acteurs du projet reçoivent tous les deux mois un document récapitulatif des consultations des différents services de l’ENT. Tandis que les porteurs de projet (académie et collectivité locale d’appartenance) ont les statistiques générales, les équipes de pilotage locales ont accès aux indicateurs pour leur établissement mais également à quelques comparaisons inter-établissements. Ces comparaisons et le fait que les équipes locales les savent disponibles pour leur hiérarchie semblent amener à un classement des établissements et à une comparaison quasi systématique⁸⁷. Ainsi avons-nous fréquemment entendu nos interlocuteurs nous expliquer qu’ils avaient conscience de leurs « retards » sur tels ou tels services, s’inscrivant alors clairement dans une rhétorique du retard.

Ces comparaisons et cette crainte de l’évaluation semblent amener une partie des équipes de pilotage à réorienter leur projet pour le faire correspondre aux « canons » du territoire, à chercher à développer certains services pour rattraper un retard présumé. Cependant, la conscience d’un retard ou d’un déséquilibre dans la répartition ne semble pas nécessairement être prise comme une invitation à réagir. Ainsi, le principal adjoint du collègue Henri-Matisse, lorsqu’il nous parle de ces tableaux bimensuels, les analyse, se compare, mais estime que s’ils véhiculent une invitation à réagir, à rattraper un retard, il ne la perçoit pas, « *ou alors elle est au deuxième ou troisième degré et j’arrive pas à la percevoir ! (rires)* »⁸⁸.

⁸⁷ Précisons que les données dont ils disposent pour les autres établissements n’étant pas des valeurs réelles mais relatives – il s’agit de graphiques en secteurs avec la part de chaque service pour un établissement et à l’échelle du territoire –, ces comparaisons ne sont pas forcément significatives. Ainsi, une forte consultation de services en général peu utilisés peut amener à la baisse apparente d’un autre service et ce même si celui-ci est largement utilisé.

⁸⁸ Entretien chefs d’établissement n° 4 – M. Artaud, principal adjoint du collègue Jean-Anouilh.

Autre variation, présente jusque dans les discours des inspecteurs généraux : l'inquiétude de l'ingérence des parents est forte. Selon un rapport de 2006, « la mise en ligne de supports pédagogiques suscite la crainte d'une pression accrue des parents, voire des corps d'inspection, du fait d'une transparence plus forte et donc d'une réactivité plus grande » (IGEN et IGAENR, 2006a, p. 131). Ce constat est partagé par Bruillard et Hourbette (2008) au cours de leurs entretiens ainsi que d'après leur observation des forums d'enseignants. Partager le contenu des séances ou les supports de cours donnerait plus de possibilités à des parents « consommateurs » de pouvoir formuler des critiques sur les choix pédagogiques ou sur le rythme des avancées.

La publicité de ces contenus permettrait également une comparaison des cours des différents enseignants. François Burban et Xavière Lanéelle, dans leur enquête sur la Réception d'un Environnement Numérique de Travail par les acteurs de l'éducation, ont également constaté cette crainte. Une enseignante va ainsi leur confier une anecdote à propos d'un de ses collègues dont des parents d'élèves « avaient comparé son enseignement avec d'autres, usant des identifiants d'amis ayant des adolescents en classe avec d'autres enseignants, pour les comparer à son désavantage » (2013, p. 11).

Les notes et la messagerie sont les deux autres services qui catalysent cette crainte. Pour les notes, un premier motif d'appréhension, moins directement lié à la crainte d'ingérence des parents, a trait à l'autonomie de l'élève et au désir de lui laisser la possibilité de gérer lui-même la façon d'informer ses parents. Le second est en lien avec la crainte de devoir se justifier de telle ou telle note, face à un public de parents devenu « simple consommateur d'une prestation » (2013, p. 14) et pour qui les notes justifient la prestation. Ainsi, Burban et Lanéelle ont constaté qu'un lycée avait refusé d'ouvrir l'accès aux notes aux parents afin, selon la proviseure, « de ne pas mettre son équipe en difficulté face aux familles ».

La messagerie semble quant à elle cristalliser les craintes d'une trop forte et trop fréquente sollicitation. Les enseignants craignent ainsi de se voir interpellé à tout moment avec l'obligation de répondre dans l'instant. Parmi les collègues de notre corpus, l'ouverture de la messagerie à d'autres usagers semble ainsi avoir été quasi systématiquement source de débats. Quand il a été ouvert, il n'est pas rare que l'accès élève ait été fermé plus ou moins définitivement. Les élèves ne maîtrisant pas suffisamment les règles tacites de la communication écrite avec les enseignants, il est fréquent que des messages au ton peu adapté soient arrivés dans les boîtes des enseignants. « *Il s'est trouvé que, il y a eu des petits messages parasites ou des élèves... pour essayer ont envoyé des petites "coucou" à des professeurs. Et dans un premier temps, alors c'était, "qu'est-ce que c'est que ce truc", "on commence par des coucous, et puis après ça va être quoi, on va être inondé de messages"...*⁸⁹ »

De façon plus problématique, il est arrivé dans presque tous les établissements étudiés que des élèves pensant échanger avec leurs camarades ont envoyé des messages à « l'ensemble de la classe », catégorie qui sur e-lyco inclut les enseignants. Le principal

⁸⁹ Entretien chefs d'établissement n° 4 – M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

du collège Jean-Jacques-Rousseau rapporte ainsi des cas de débordements, de discussions entre élèves dégenérant et arrivant dans la boîte des enseignants.

Pour les parents, les ouvertures se sont faites au compte-goutte et parmi les collègues observés les stratégies diffèrent grandement. Ces variations semblent dues notamment à l'opposition des enseignants, face à des parents considérés comme trop interventionnistes. Le principal du collège Laennec nous confie ainsi qu'après avoir envisagé d'ouvrir ce service et avoir lancé une consultation en ce sens auprès des enseignants, « *la grande majorité refuse que les boîtes aux lettres soient ouvertes aux parents*⁹⁰ » – à plus de 70%.

Une autre nous expliquera que cette ouverture, si elle n'a pas été réellement remise en cause, n'a pas fait l'objet d'une publicisation, en partie en raison de l'attitude des parents de cet établissement, qui « *demandent des comptes*⁹¹ ».

Entretien avec M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse

Principale H.-Matisse : alors moi en début d'année, en rentrée, on s'est posé la question collectivement. Quand il a été possible, effectivement d'être sollicité par mail par les parents, on s'est dit qu'est-ce qu'on fait, est-ce qu'on ferme la boîte, est-ce qu'on dit d'emblée toutes façons on fonctionne pas comme ça, pour cet outil là il faut fonctionner autrement, qu'est-ce qu'on dit ? Bah en fait on n'a pas dit grand-chose au départ, on s'est dit on va voir ce qu'il en est. Dans un premier temps moi j'ai dit, soyez prudent. C'est pas le premier moyen de communication qu'on a, gardez le carnet, garder le... tant qu'on maîtrise pas un peu... Et on a eu par contre deux ou trois bonnes expériences, où, par exemple des enfants malades, où on envoie un petit mail gentil au professeur qui répond... Et là, on dit oui effectivement, les professeurs disent c'est un bon outil, parce que finalement ça permet de gagner du temps, plutôt que de téléphoner tout ça... Et puis à côté de ça, on a des expériences un petit peu moins positives. Avec, je veux un rendez-vous parce que la leçon numéro 4 de la géographie du lundi 2 septembre vous avez pas marqué ça... enfin bon bref c'est insupportable, c'est à dire qu'il y a une intrusion après dans la classe... Donc en fait on est... on n'est pas, on bloque pas si vous voulez, on dit pas aux parents c'est pas la peine de nous écrire parce qu'on va pas vous répondre.

Mais on le développe pas quoi. On essaie d'être prudent. Et c'est vrai que c'est encore un peu en phase d'observation. Je crois aussi qu'il y a très peu de parents qui finalement utilisent aussi e-lyco en tant que messagerie... du coup enfin... Et puis quelque fois, je... enfin, forcément les professeurs le reçoivent puisqu'ils ont tous mis en lien leur boîte académique, donc forcément ils reçoivent les messages. Jusqu'à présent, ça va, ça reste à la marge. Bon moi j'ai eu des mails aussi de parents pour dire "Madame [son nom] mon fils a mangé à 13h25, il a pas eu le temps de finir son yaourt", je m'en fous complètement ! Mais enfin bref, voilà... C'est entre nous ça hein ? (rires) Non

⁹⁰ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec.

⁹¹ Entretien chefs d'établissement n° 6 – M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse.

mais bon après, oui alors je réponds gentiment parce que je suis professionnelle "je m'inquiète dès demain auprès de la CPE pour vérifier que le service de demi-pension se passe correctement.

Mais voilà l'excès c'est ça, c'est à dire que trop de communication fait que... on peut plus... Et si on répond pas c'est un peu comme si on refusait de parler, mais en même temps c'est pas gérable ! Ou alors il faut un personnel qui ne fasse que ça ! Hein, une plate-forme, qui prend, vous savez comme un... un service de... voilà où on prend tout et on redistribue les informations ! Non, non il faut être prudent ! Pour l'instant c'est pas le cas mais ça pourrait... vous voyez si on dit trop, si en réunion de rentrée moi je dis aux parents, voilà n'hésitez pas, utilisez e-lyco, écrivez aux profs...

Revenant sur l'expression « *intrusion* » cette même chef d'établissement expliquera qu'elle considère comme intrusif le fait qu'il ne respecte pas les étapes traditionnelles de la communication scolaire, de s'adresser directement et intempestivement aux enseignants, les apostrophant, quand les autres parents savent que selon les situations il est nécessaire de s'adresser d'abord au CPE, au chef d'établissement ou de demander un rendez-vous. Même si elle estime qu'ils sont moins agressifs, elle compare un peu plus tard ce comportement de certains parents à ceux de « *parents qui font intrusion dans un établissement, dans une cour d'école, la cours du collège, pour aller régler le compte à Jonathan machin, parce qu'il a traité son fils de truc* » ajoutant que si dans les deux cas, « *vous en avez toujours hein des parents comme ça* » ces comportements « *sont à la marge* »⁹².

Entretien avec M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse

Alors après, maintenant si vous voulez c'est pas forcément dans le terme d'une agresseivité mais le fait, d'aller trouver le mail du prof pour lui dire, là "ce jour-là, vous avez...". Bon c'est pas pour les mêmes rais... ça reste quand même intrusif, ça reste une... voyez, mais c'est à la marge. Pour l'instant ! Mais vous savez c'est un petit peu comme le jour où on fait un collège où il y a pas de... il y a pas de portail, il y a pas de barrière ! Qu'est-ce qu'on fait ? Voyez, alors au début, peut-être que ça fait peur et finalement peut-être que ça va, ça se régule de... il y a eu d'ailleurs des établissements scolaires qui ont fait des expériences comme ça, dans des cités notamment, où au lieu d'avoir des barrières, ils avaient tout ouvert. Et en fait on s'est aperçu, que symboliquement les frontières elles étaient extrêmement bien respecté. C'est marrant ça ! Mais et c'est pareil en fait pour les moyens de communication, je dirais du... d'e-lyco et du mail direct à l'enseignant, qui ne maîtrise pas en fait son adresse mail. Je veux dire, elle existe elle est là, il a une identité numérique, mais donc il a un petit peu le sentiment de... voilà de perdre en fait les barrières qui le protègent ! Et donc il faut un petit peu de temps pour que... les habitudes... finalement font que, bah à part quelques exceptions... et pour l'instant c'est ce qui se passe. Les parents n'ont pas pris cette habitude là en fait. Ils n'ont pas osé ! C'est à dire que c'est comme un peu

⁹² Entretien chefs d'établissement n° 6 – M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse.

une espèce de frontière un peu imaginaire qui fait, qu'on le fait pas quand même. On sait pas trop ce qui peut se passer ! Voyez ?

Cet extrait nous paraît particulièrement significatif des craintes au sujet des utilisations parentales de la messagerie et plus largement des craintes relatives à une plus grande ouverture du collège aux parents. Une certaine ambivalence transparait dans ce propos, comme si la principale était partagée entre une certaine méfiance vis-à-vis des parents et l'idée que ceux-ci respectent et respecteront les limites de l'école, peu importe la matérialité de celles-ci. Dans une certaine mesure, cette interlocutrice nous donne également l'impression de réfléchir à cette situation en cours d'entretien, son point de vue fluctuant presque avec son propos.

Il semble que le maintien du papier, pour les échanges mais aussi pour le cahier de texte, permettrait, selon une partie du personnel éducatif, de préserver la forme traditionnelle de l'école, qui s'interrompt pour l'enseignant comme pour l'élève aux portes de l'établissement. Selon Cornejo Costa, renier ce support reviendrait pour eux à initier « le mélange entre espaces privés et espaces professionnels » (2013, p. 266). Cette perméabilité permise par les TIC et déjà observée dans d'autres milieux professionnels a été décrite par Jouët : « l'érosion des frontières entre l'espace professionnel et l'espace privé modifie les modes de vie et remet en question la séparation instituée entre le logement et le lieu de travail, entre les temps consacrés au travail et à la famille, entre les formes de sociabilité professionnelle et privée (famille, amis) » (Jouët, 2000, p. 510)

Cette crainte n'est pas dénuée de fondement puisque l'usage des outils numériques contribue à un « accroissement, réel au moins dans un premier temps, de leur charge de travail » (Burban et Lanéelle, 2013, p. 26) or cette nouvelle charge de travail ne fait « l'objet d'aucune reconnaissance de la part de l'institution » (2013, p. 26). Mais au-delà de cette surcharge de travail, s'exprime bien la crainte d'être perpétuellement noyé de messages. Comme le confie un proviseur rencontré dans le cadre du projet Usatice : « La principale réticence, c'est comment la communication, par le biais de l'ENT, va être gérée par les parents ? Est-ce que le prof va se retrouver avec quarante messages tous les soirs chez lui ? C'est ça la première problématique » (Burban et Lanéelle, 2013, p. 26). Ceci serait vécu comme une agression par les enseignants, pour qui l'immédiateté de la communication appellerait une réponse tout aussi immédiate et ceci peu importe l'heure, l'enseignant se retrouvant ainsi « confronté à devoir échanger » (2013, p. 26).

Cette crainte largement ressortie des discussions formelles et informelles avec les enseignants semble pourtant, sur le territoire étudié, tenir plus de la crainte que de la réalité. Sur l'ensemble des parents et des adolescents interrogés, rares étaient ceux qui s'étaient essayés à cette pratique, et à l'exception d'un établissement, échanger avec les enseignants par ce biais semble être une pratique extrêmement peu répandue. Ainsi, lorsque nous demandions aux principaux s'ils avaient déjà reçu des messages de parents, seule une d'entre eux évoquait une utilisation autre qu'anecdotique. Les autres

n'ayant en général reçu qu'un ou deux messages. De même, sur l'ensemble des parents rencontrés, rares sont ceux qui s'y sont essayés.

Le versant dystopique semble ici primer sur la réalité des usages. Cependant, deux autres facteurs nous semblent également pouvoir éclairer ce phénomène. Une première explication peut sans doute se trouver dans la faible ouverture de ce service aux parents, alors même que les adresses mails sont publiques et soumises à aucune « ouverture », ils ne reçoivent guère plus de mails.

Genevois et Poyet ont également constaté que les enseignants étaient plutôt « contre l'idée de communiquer avec leurs étudiants en dehors de la classe et considèrent que le travail hors de la classe ne fait pas partie de leurs obligations » (2010, p. 581). Cette opposition les amenant à se protéger contre cet aplanissement des temps sociaux.

Un dernier élément nous paraît pouvoir expliquer cette situation : que ce soit vis du cahier de texte ou de la messagerie : une bonne partie des retours – formels ou informels – sur un usage parental considéré comme « abusif » concerne des établissements de centre-ville au public plutôt favorisé. Pour François Burban et Xavière Lanéelle, la majeure partie des commentaires les plus négatifs sur ces usages parentaux sont le fait de personnels de collèges favorisés et urbains. Sachant que l'on retrouve un taux nettement plus élevé de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les populations les plus favorisées (Observatoire des inégalités, 2012) et urbaines – notamment dans les Pays de la Loire et la Sarthe (Insee, 2012) – nous pouvons nous risquer à considérer que ces établissements ont sans doute un public parental plus diplômé que la moyenne. À l'inverse, une majeure partie des collèges de notre étude sont situés, selon l'étude de l'Insee sur les Niveaux de diplôme dans les zones d'emploi des Pays de la Loire (2012), dans des zones considérées comme défavorisées ou très défavorisées par rapport aux niveaux d'étude et d'insertion des jeunes ; ou concerne des établissements directement considérés comme défavorisés par les indicateurs académiques. Or, sachant que les parents les plus diplômés sont aussi les plus « compétents » (Ballion, 1982 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 2009 ; Henri-Panabière, 2010) mais aussi plus exigeant (Asdih, 2012 ; Ballion, 1982 ; Zanten, 2009) dans leur rapport à l'école, il apparaît pertinent de considérer que cet écart entre la crainte – mainte fois perçue dans d'autres études ou lors de discussions informelles – d'un usage intense de la messagerie et nos résultats découle également des spécificités du territoire⁹³.

Nous pourrions d'ailleurs renforcer cette idée par le discours des deux principaux de collège plus favorisés, ceux des collèges Henri-Matisse et René-Laennec. S'ils n'ont pas la même situation vis-à-vis de la messagerie – dans le premier elle est ouverte aux parents, pas dans le second –, lors de nos entretiens ces deux chefs d'établissement ont fait le lien entre la messagerie et une attitude parentale perçue comme pesante.

⁹³ Ce point est également abordé dans notre cinquième chapitre.

Ainsi, le principal du collège Laennec, qui a vu son équipe refuser l'ouverture de la messagerie aux parents, nous confie que les parents de son établissement « *sont très présents on va dire, très présents dans la vie de l'établissement ! Présents et exigeants, et même très exigeants* ». Il ajoute qu'ils ont « *beaucoup de relations avec les parents* »⁹⁴. Quand l'intervieur lui demande s'il les considère comme clientéliste, il répond sans hésiter que oui.

Entretien avec M. Chassaing, principal du collège René-Laennec

« C'est bien mais des fois... bah il faut être honnête la conscience des problèmes n'est pas tout à fait perçue avec la réalité des choses... Quand il y a des problèmes de remplacement qu'on ne peut pas gérer parce que c'est pas nous qui les gérons, c'est quand même l'administration du collège qui est visée alors que c'est le rectorat qui gère le personnel... Donc il y a des choses comme ça qui sont difficiles à faire comprendre. »

Cette impression semble partagée par Mme Aubry, principale du collège Henri-Matisse qui considère être dans un établissement où « *les parents demandent des comptes, oui oui ! Oui quand même* »⁹⁵. À un moment de l'entretien, alors qu'il lui est demandé si des événements de convivialités sont organisés spécifiquement pour les parents – comme peuvent le faire d'autres collèges –, elle est surprise et laisse transparaître une certaine lassitude par rapport aux parents de ses élèves.

Entretien avec M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse

Principale H.-Matisse : ah oui, ah non non non, on ne fait rien avec les parents, non !

Enquêteur : non non mais il y a des collèges par exemple, bon c'est des collèges qui ont un autre profil de parents, mais qui vont essayer d'organiser des galettes des rois pour essayer de ramener les parents, des...

Principale H.-Matisse : ah oui ? Ah non moi ça c'est un truc que je supporte pas ! Enfin en même temps, si quelqu'un veut le faire, qu'il le fasse. Mais je pense pas que ce soit l'esprit de l'établissement ! Non

Enquêteur : oui mais c'est aussi pour ça, pour essayer de cerner, vous n'avez pas du tout les mêmes problèmes que ces collèges là en même temps...

Principale H.-Matisse : euh non parce que, non je vois pas le... non attendez, les parents à la limite... enfin je veux dire, ils sont bien présents ici, donc on va... non !

Enquêteur : d'accord mais c'est pour essayer de comprendre (rires)

⁹⁴ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaing, principal du collège René-Laennec.

⁹⁵ Entretien chefs d'établissement n° 6 – M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse.

Principale H.-Matisse : ah pfff ! (souple exagérément comme pour souligner une certaine saturation, puis rit) je vais vous dire, non parce que pfff !

La participation des parents au suivi scolaire est généralement reconnue comme favorable à la réussite scolaire (Lareau, 2000 ; Le Pape et Van Zanten, 2009 ; Meuret et Morlaix, 2006 ; Rosenwald, 2006). Plus largement et au-delà du simple suivi, une meilleure collaboration entre les parents et l'école est régulièrement réclamée par les chercheurs et les spécialistes (Asdih, 2008 ; Leroy, 2010 ; Madiot, Lorcerie et Singly, 2010) et l'institution (IGEN et IGAENR, 2006b ; MEN, 2006b, 2010), car celle-ci favoriserait la réussite des enfants – bien que sur ce point les avis soit plus partag es.

Pourtant, cette ouverture permise par l'ENT, perçue parfois comme une ingérence, semble également être questionnable. Cette ouverture presque forcée pour les enseignants ne se ferait-elle pas aux dépens du dialogue ? Bruillard et Hourbette se demande si l'on a « sérieusement pris en compte l'impact de l'association plus étroite des parents à la vie scolaire via les ENT ? » (2008, p. 4). Ils notent que des tensions résultent de cette ouverture et ajoutent que même dans les discours officiels les avantages sont conditionn es à un usage raisonnable. Ainsi, les inspections générales dans leur rapport évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg, estiment que l'ouverture de l'ENT aux parents peut être bénéfique à la condition que « leur usage ne se limite pas, pour les parents, à prendre connaissance de l'emploi du temps et des absences de leur enfant » (IGEN et IGAENR, 2006a, p. 132).

S'il attribue à cet outil de possibles vertus de construction d'un dialogue et d'un «  apprivoisement    int eressant à ; ce rapport note le caractère contre-productif de certains de ses aspects. Ainsi, la communication des absences, qui est pourtant l'un des services phare, prendrait parfois «   contre-pied à les CPE dans « leur travail d'éducation sur l'élève, leur rôle d'interface entre l'école et les parents » (2006a, p. 132).

Ce même souci vis-à-vis d'une certaine sous communication numérique est également abord e dans un autre de leurs rapports sorti le même mois. Selon les inspections, « des données accessibles à tout moment sur un espace personnel dans un espace numérique de travail » (IGEN et IGAENR, 2006b, p. 50) ne fournissent pas les mêmes informations qu'un bulletin papier et ses appréciations. L'ideal étant que ce bulletin soit remis en main propre et puisse «  tre comment e et pr ecis e oralement » (2006b, p. 50). En effet, comme le rappelle le rapport ce type de remise bulletin est l'occasion, notamment dans le secondaire, de rencontre entre les parents et les enseignants. Elles auraient d'ailleurs l'avantage de permettre « la rencontre des parents d'élèves « qu'on ne voit jamais » », tout en atténuant « ce que la « convocation » dans l'établissement peut avoir d'angoissant », en en faisant une routine, un « rendez-vous trimestriel qui concerne tous les parents d'élèves » (2006b, p. 50).

Cette crainte de l'ingérence, mérite selon nous d'être mod eree et ceci pour au moins deux raisons. D'une part, elle ne semble pas spécifiquement propre à l'ENT et comme

le rappelle Montandon, il a déjà été constaté que « dans leur majorité, les enseignants ne sont pas favorables à une participation active des parents » (Montandon, 1994a, p. 39). Par ailleurs, comme le montrent la littérature et nos entretiens, l'intérêt des parents pour l'ENT est encore assez faible. Nous pourrions ainsi, dans la continuité de Bruillard et Hourbette, nous demander si finalement on ne prêterait pas « aux parents des enjeux, intentions et objectifs qui ne sont pas les leurs ? » (2008, p. 5).

2.2.4. La sécurité, la vie privée et la fracture numérique

Si nous avons fait le choix de regrouper ces trois thématiques en une seule sous-section c'est qu'elles partagent une particularité. Toutes trois nous paraissent en effet n'être plus aujourd'hui rattachées qu'à des fictions, datées pour la plupart.

2.2.4.1. La sécurité

Pour la première d'entre elle Magali Boullé (2010) a ainsi pu montrer que si cette crainte était bien réelle, elle touchait davantage des établissements encore non équipés. Les établissements ayant déjà expérimenté l'outil semblant au contraire plutôt confiants. L'ENT étant finalement perçu comme sûr et solide et les données qui y sont stockées comme peu sensibles.

Cette appréhension a pourtant amené les porteurs de projets ou les fournisseurs de services annexes, à concevoir des dispositifs de sécurité souvent perçus comme lourds et redondants. L'un des deux principaux services de gestion des notes et de la vie scolaire, Sconet, propose par ailleurs pour le personnel des établissements, une identification par clé OTP (pour One-Time-Password). Ce système, utilisé notamment dans les boutiques de téléphonie mobile, fournit par l'intermédiaire d'une petite clé en plastique dotée d'un écran un code d'identification unique et éphémère. Ainsi, pour saisir des notes ou des absences, les enseignants des établissements concernés doivent indiquer leur identifiant de messagerie académique, saisir un code pin de 4 à 6 chiffres qu'ils ont préalablement choisi, combiné au code aléatoire à 6 chiffres indiqué sur leur clé – qu'ils doivent donc naturellement avoir toujours sur eux.

Signe, selon nous, que comme le montre Magali Boullé, cette appréhension appartient davantage à l'imaginaire des non utilisateurs qu'à celui des utilisateurs, ce dispositif paraît peu apprécié et est jugé inutile. Lors de nos interventions dans le collège André-Breton – un établissement équipé de ce dispositif de sécurité – nous avons ainsi pu nous rendre compte, lors de discussions informelles avec les enseignants, qu'ils considéraient globalement ce dispositif comme particulièrement lourd et inutilement sophistiqué. La principale adjointe de cet établissement rapportera d'ailleurs cet agacement en évoquant le cas du développement des ENT dans son ancienne académie.

Entretien avec M^{me} Delambre-Jacquinet, principale adjointe du collège André-Breton

« Le dernier [directeur du projet] ça a craqué parce que c'était quelqu'un qui était obsédé par la sécurité. Donc c'était plus sécurisé que mes comptes en banques quoi (rires). Enfin comme si des notes d'élèves c'était plus important que... les déclarations d'impôts ! Donc il y a un moment où vous dites : attendez, on va arrêter les frais (rire) c'est bon, on n'est pas non plus Fort Knox ! On n'a pas accès à la défense ni aux nucléaires quoi. Et ça, ça a créé beaucoup de problème parce que finalement toutes les recherches ont été axées là-dessus et la demande des collègues c'était pas... c'est bon hein, les notes d'élèves ça va ! On a des copies partout, c'est pas... Il y a pas beaucoup de risques qui sont rattachés à ça (rire) surtout dans un collège quoi, vous voyez un peu ! »

Dans cette même logique, de lutte contre les accès frauduleux, les usagers d'e-lyco sont automatiquement déconnectés du portail après une inactivité de trente minutes. Si cette sécurité paraît totalement justifiée pour des connexions sur des postes partagés, elle pose problème aux personnels éducatifs qui doivent se reconnecter régulièrement au cours d'une journée. Le principal adjoint du collège Anouilh relèvera d'ailleurs cette spécificité qui est avancée par les enseignants de son établissement comme un frein à une utilisation tout au long de la journée. Il juge cette sécurité absurde considérant que si « *on est plus dans un environnement, parce que l'environnement vous lâche à un moment donné !* » le système fait sortir l'utilisateur de l'espace, « *c'est l'environnement qui nous exclut ! (rire)* »⁹⁶.

Enfin, cette crainte aurait également, selon Poyet et Genevois, amené les porteurs du projet Cartable à offrir la possibilité aux équipes de verrouiller la messagerie, « à la suite de problèmes d'incursions et de spams venus de l'extérieur » (Poyet et Genevois, 2007, p. 6).

2.2.4.2. *Big brother*

Ce constat semble également transposable à la crainte d'une surveillance abusive, d'un « Big Brother » exploitant l'ENT comme moyen de surveillance. François Burban et Xavière Lanéelle rapportent ainsi le discours d'un enseignant⁹⁷, qui voit dans l'ENT une systématisation du suivi :

⁹⁶ Entretien chefs d'établissement n° 6 – M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

⁹⁷ Il s'agit d'un homme de 50 ans professeur de Génie mécanique dans un lycée général et technologique au sein d'une ville moyenne et au public mixte.

« le bémol (...) c'est la trace qui est laissée sur ces outils-là. (...) aujourd'hui on est capable d'analyser le degré de stress d'un individu en fonction de son niveau de frappe, de l'intensité, de la vitesse etc. (...) on systématise, on archive le traçage qui existait auparavant de l'activité vie scolaire d'un enseignant. (...) C'est des choses qui existaient (...) Par contre tout est archivé en dynamique, consultable pas forcément avec tous les accords de l'enseignant » (cité dans Burban et Lanéelle, 2013, p. 13)

Ils citent également les propos d'un proviseur⁹⁸ se plaignant que chacune de ses propositions d'ouverture de services sur l'ENT soit irrémédiablement assimilée à une surveillance : « c'est toujours Big Brother qui vient le premier, qui est le premier à sauter sur la table » (cité dans 2013, p. 13). Ils constatent que la position des chefs d'établissement aura tendance à rejoindre celle des enseignants s'ils ont eux-mêmes été enseignants. Cette appréhension des chefs d'établissement rejoint d'ailleurs celle de l'ingérence et d'un déploiement contraint d'un outil qui ne répondrait à aucun besoin. Ce serait donc le signe que les « chefs d'établissement ne sont pas de simples courroies de transmission des politiques publiques » mais que ceux-ci « gardent une certaine distance et participent aussi au renouvellement de la critique portée à l'encontre des récentes politiques publiques en éducation » (2013, p. 13).

Que ce soit de manière formelle ou informelle cette crainte est néanmoins assez peu remontée de notre terrain. Un père, ancien informaticien, nous a fait part de sa grande méfiance vis-à-vis de ce type de service et de l'Internet en général⁹⁹. Les parents de la famille Figue ont également, à plusieurs reprises, exprimé leur crainte d'un certain espionnage.

Entretien avec M. et M^{me} Figue, parents du collège Jean-Anouilh

M^{me} Figue : Je me suis posé la question, je me suis dit, on a nous été confrontés en tant que parents, vous savez à ce qu'ils font en CE1 ou CE2 et en CM2, où nos enfants ils ont un test pour savoir à quel niveau ils sont et... Bah je me suis dit que maintenant... Avant c'était du papier donc forcément je pense pas qu'ils épluchaient les dossiers mais automatiquement maintenant, je pense qu'avec... ils peuvent facilement faire des moyennes pour savoir comment travaillent nos enfants, enfin c'est ça hein, dès l'instant que ça rentre sur l'ordinateur et que c'est quand même un site, je pense que voilà... on peut être vu de partout en fait ! c'est clair que je pense que à un moment donné

M. Figue : L'éducation nationale peut rapidement voir comment ça fonctionne

M^{me} Figue : voilà et je pense que ça peut aider quand même à faire des statistiques des choses comme ça... enfin je pense que c'est ça c'est que maintenant il y a un

⁹⁸ Il s'agit d'un homme de 60 ans proviseur dans un lycée général et technologique favorisé de centre-ville.

⁹⁹ Entretien parent n° 39 – Paul Laitue (Collège Henri-Matisse).

contrôle permanent de tout. Et involontairement c'est vrai que ça enlève un peu de liberté quoi.

Pour eux l'appréhension ne concernait d'ailleurs pas que l'ENT mais l'administration électronique dans son ensemble. Ainsi, même s'ils les utilisent, « *c'est en fonction peut-être plus des craintes* » qu'ils vont choisir d'utiliser tel ou tel service. La mère explique par exemple ne s'être mise à la déclaration d'impôts en ligne que très récemment, en se disant que « *de toute façon ils savent tout, donc...* »¹⁰⁰. Cependant, cette appréhension, si elle a pu l'empêcher un temps de passer à la déclaration en ligne pour ses impôts, ne semble pas l'empêcher d'utiliser e-lyco.

La base élève, même si elle fait nettement moins parler d'elle aujourd'hui, cristallise également une bonne partie des craintes de « Big Brother ». Cette « Base nationale des identifiants élèves » (BNIE), sur laquelle s'appuient les ENT, a en effet suscité une vive polémique à la fin des années 2000. Il lui a été reproché d'être trop détaillée et de ne pas respecter la vie privée des élèves et de leur famille. Elle comporte aujourd'hui des informations variées telles que « l'identification et les coordonnées de l'élève et de ses responsables légaux », « les informations sur la scolarité : classe, niveau, date d'inscription, d'admission ou de radiation » ou « les activités périscolaires : transport, garderie, cantine et études surveillées dans le seul but de leur gestion » (MEN, 2011). Mais ce sont d'autres informations qui ont fait craindre une surveillance des élèves et de leur famille.

Ainsi le fichier devait-il initialement inclure des informations sur l'élève et ses responsables légaux, en rapport notamment avec la nationalité, mais aussi l'origine et l'année d'arrivée en France, les éventuelles difficultés scolaires, les problèmes de santé et les besoins éducatifs particuliers, la situation familiale, les catégories sociales des parents et leur profession, etc. ; le tout pour une durée de 35 ans (CNRBE, s.d.-a ; Collectif, 2015 ; LDH-Toulon, 2006 ; Le Monde, 2010 ; Thorel, 2007).

L'opposition à cette base a été très forte et assez médiatisée, amenant le ministre de l'Éducation de l'époque à réduire le périmètre des informations récoltées par le fichier (MEN, 2008) et le Conseil d'État à le resserrer encore davantage et à imposer un droit d'opposition (Conseil d'État, 2010a, 2010b).

Reprise par les syndicats d'enseignants (Barrere-Torres, 2006), de chefs d'établissement (GDID, 2008), ou encore par des collectifs d'utilisateurs (CNRBE, s.d.-b) et diverses associations (LDH-Toulon, 2006) cette opposition a bénéficié d'une certaine visibilité et a sans doute laissé des traces dans l'imaginaire collectif. Toutefois, elle n'est remontée qu'à une reprise de nos entretiens, et ceci de manière indirecte puisque c'est un des principaux qui durant notre entretien a évoqué l'opposition d'un parent, au moment du déploiement de l'ENT, à l'inscription de son enfant dans le fichier.

¹⁰⁰ Entretien parent n° 34 – M. et M^{me} Figure (Collège Jean-Anouilh).

Entretien avec M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec

Principal R.-Laennec : Alors... Il y a eu beaucoup de réticences ! Il y a eu des réticences au niveau des... des enseignants, enfin... Il y a eu des réticences aussi au niveau parent... surtout parental ! Dans la mesure où on pouvait mettre en jeu les libertés fondamentales. Ça a été discuté en conseil d'administration. J'ai eu des parents, enfin des, un parent qui avait refusé systématiquement que son enfant soit inscrit dans la base e-lyco, enfin ne bénéficie pas d'e-lyco. Donc j'ai reçu un courrier, parce que j'avais demandé d'avoir un courrier me précisant que les élèves seraient, enfin pris en charge dans e-lyco ou non. Donc j'ai reçu un courrier, très clairement. Qui m'a dit, je refuse que mon enfant soit... Voilà. Et puis l'année suivante ça s'est beaucoup mieux passé, ils ont vu que finalement on y mettait rien de très très très... dangereux, entre guillemets, sur les libertés individuelles. Et ils ont même réclamé beaucoup plus de communication. En fait ils souhaitaient que l'on réactive plus souvent le site e-lyco, parce qu'il était, on va dire, un peu en friche quoi. Donc il y a eu une demande, en fait qui a été mise en place par les parents eux-mêmes. Et puis les enseignants se sont un peu approprié l'outil et maintenant c'est un outil de communication interne performant, on va dire.

Notons au passage que le principal nous a expliqué que ce parent, voyant les possibilités de l'ENT, était assez vite revenu sur sa décision pour finalement devenir l'un des parents réclamant le plus activement une utilisation plus poussée de l'ENT : « *Il est tellement revenu sur son courrier que c'est un de ceux qui ont exi... enfin exigé... qui ont réclamé la communication !* »¹⁰¹.

2.2.4.3. La fracture numérique

À la différence de la surveillance et de la sécurité, la fracture numérique est assez largement ressortie de nos entretiens. Elle est ainsi évoquée par les chefs d'établissement, les parents, les enseignants – lors d'échanges informels ou d'entretiens, pour ceux ayant la double casquette parent-enseignant – et même par certains adolescents rencontrés. Ces évocations ont presque invariablement trait à la difficulté de ceux qui n'auraient pas d'ordinateur à la maison, aux « *problèmes sociaux par rapport à d'autres familles* »¹⁰², les « *1% qui ne l'auront pas* »¹⁰³ et à la crainte ou l'opposition qui en découlent, d'une communication exclusivement numérique les pénalisant et les excluant de fait.

¹⁰¹ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec.

¹⁰² Entretien parent n° 10 – M^{me} Romanesco (Collège Henri-Matisse).

¹⁰³ Entretien parent exploratoire n° 5 – M^{me} Pince (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

Ainsi lors de nos premiers entretiens exploratoires, une mère estimait qu'inciter trop fortement à l'utilisation d'e-lyco, au « *fait d'avoir un pc et Internet à la maison* ¹⁰⁴ » pourrait être nuisible pour les enfants des familles qui n'en ont pas.

Une autre mère, lors de notre phase d'entretien généralisée, répondait à une question de l'enquêtrice sur d'éventuelles difficultés à appréhender la plate-forme, affirmant qu'elle n'en avait pas eu mais qu'elle regrettait qu'e-lyco prenne parfois le pas sur les canaux traditionnels de communication aux parents, « *pour certaines infos notamment, que [son fils] a vu sur e-lyco et qu'étaient pas...* » diffusées par ailleurs. Elle estimait que ça risquait de léser ceux qui n'étaient pas équipés et qu'elle trouvait « *ça vraiment dommage* »¹⁰⁵.

Ce constat rejoint ceux d'autres chercheurs qui ont pu observer de réelles réticences des équipes pédagogiques sur le sujet. Ainsi, Cornejo Costa (2013) explique-t-elle que dans les collèges dont les familles appartiennent aux catégories socioprofessionnelles les moins favorisées, les enseignants sont préoccupés par les difficultés d'accès à Internet des élèves et de leur famille et par les inégalités qui pourraient en découler. Voulgre voit dans ce spectre de la fracture une tension entre « *enseignant[s] et décideurs politiques au niveau de l'attachement des enseignants aux valeurs et notamment celle d'égalité* » (2011, p. 208). Ces derniers craignent en effet que dans le cas d'un usage massif du cahier de texte numérique, les inégalités d'équipement et de connexion accentuent les inégalités scolaires. Appelant au soutien des différents acteurs politiques, ils utiliseraient selon l'auteure, le non-usage comme « *une forme de contre-pouvoir ou du moins un moyen de faire régresser les fractures* » (2011, p. 208).

Jean-François Cerisier (2006) rapporte que face à cette crainte d'une trop grande fracture, certains établissements ont pris la décision de ne pas ouvrir l'ENT aux parents. D'autres l'ont bien ouvert mais ont cherché à compenser les effets d'une éventuelle fracture numérique, en offrant des solutions pour ceux n'ayant pas d'accès Internet à la maison, mettant à disposition des parents et sur des créneaux plus larges que les seuls temps scolaires des postes en libre-service. Ces postes pouvant être installés dans l'établissement mais aussi grâce à des partenariats avec les collectivités locales ou des associations, dans d'autres lieux d'accueil du public.

Cette question semble avoir été prise en compte par un certains nombres d'acteurs qui ont tenté d'y apporter des réponses préventives. Les inspections générales s'en sont inquiétées à plusieurs reprises. Leur rapport annuel de 2006, intitulé « *Pour une école plus proche et plus équitable* » (IGEN et IGAENR, 2006d), évoque ainsi la fracture numérique, en rapport notamment avec les ENT. Constatant les inégalités d'équipement et de moyens, entre usagers mais aussi entre établissements – notamment pour des questions de statut, de rattachement et de moyens – et enfin entre territoires, le

¹⁰⁴ Entretien parent exploratoire n° 5 – M^{me} Pince (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

¹⁰⁵ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

rapport souligne le risque de voir s'aggraver davantage les inégalités existantes. La question de l'équipement des élèves et de leur famille y est posée et il est recommandé d'accompagner autant que possible les déploiements d'ENT par des ouvertures d'espaces publics numériques (EPN). Mais c'est également la question des compétences qui est posée, et le rapport suggère « à l'institution, en particulier, dans le cadre scolaire ou en relation avec les dispositifs d'accompagnement, de veiller à la validation des compétences « citoyennes » du B2i » (2006d, p. 132) afin d'écartier « les risques d'une fracture numérique d'un nouveau type » (2006d, p. 133). Un peu plus tôt dans l'année, un autre de leur rapport abordait ce risque et les différentes solutions proposées – essentiellement le prêt d'ordinateur et l'accompagnement –, mais semblait moins tranché, considérant la question comme non résolue mais estimant que « ce problème ne peut être considéré comme fondamental par rapport aux autres contraintes, tant, dans l'ensemble, la volonté manifestée par les collectivités territoriales est forte » (IGEN et IGAENR 2006b, 24-25).

Le MEN sur son site eduscol aborde à plusieurs reprises ce sujet. Que ce soit par exemple dans les fiches conseils d'usages des Tice et de l'ENT, où le fait que « les inégalités entre élèves risquent d'être aggravées »¹⁰⁶ est souligné ; ou dans un compte rendu d'expérimentations, qui saluent quasi unanimement les apports de l'usage du numérique tout en pointant le risque de la fracture¹⁰⁷. Une table ronde organisée par la sous-direction des Tice du ministère voit ses intervenants arriver aux conclusions que c'est « en développant les compétences dont les élèves auront besoin, que la pédagogie peut aussi lutter contre la fracture numérique » mais également qu'il faut soutenir le déploiement des EPN pour « offrir des conditions d'accès aux foyers non équipés »¹⁰⁸.

La Caisse des dépôts, au travers de son site projet-ENT aborde à plusieurs reprises la question. Elle présente ainsi les ENT comme un élément de « la mission d'aménagement et de rééquilibrage des territoires impulsée par les collectivités »¹⁰⁹ ou comme favorisant « l'équipement des foyers et leur connexion à Internet » et contribuant donc « à la réduction de la fracture numérique »¹¹⁰. Quand la fracture numérique est mise en avant, c'est pour souligner les efforts faits par les collectivités pour fournir plus ou

¹⁰⁶ http://eduscol.education.fr/chrgrt/docs/UsagesTICE_servicesenligne.pdf (consulté le 02/09/2015).

¹⁰⁷ <http://eduscol.education.fr/ses/usages/ent/presentation-de-lexperimentation>,
<http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=9664>,
<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche7939.pdf> (consultés le 02/09/2015).

¹⁰⁸ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/50/0/Compte_rendu_table_ronde_Educatice_2009_ENT_et_services_numeriques_conduire_et_accompagner_le_changement_195500.pdf (consulté le 02/09/2015).

¹⁰⁹ <http://projets-ent.com/2010/06/18/ent-lutter-contre-la-fracture-numerique/> (consulté le 02/09/2015).

¹¹⁰ <http://projets-ent.com/2009/05/12/definition-ent-par-le-men/> (consulté le 02/09/2015).

moins gracieusement des ordinateurs aux élèves¹¹¹ ou pour soutenir le déploiement d'EPN sur son territoire¹¹².

L'académie de Nantes aborde quant à elle cette question sur son site au travers d'une rubrique intitulée « l'ENT en dix questions », parmi lesquelles celle-ci : « comment prendre en compte dans l'ENT les familles non connectées (la « fracture numérique ») ? »¹¹³. Elle y explique que les collectivités « sont alertées sur ces questions d'équipement et travaillent aux dispositifs à mettre en place pour répondre aux besoins de leurs administrés : bornes d'accès grand public en établissement, cyber-bases, cyber-centres, chèque équipement, etc. ». Mais également qu'elles désirent prendre en compte l'accompagnement et la formation, considérant que si la fracture numérique est « souvent réduite au problème d'équipement, [elle] est pour l'école surtout à poser en termes d'usages accompagnés ou non des nouvelles technologies numériques et du traitement de l'information ».

Enfin nous retrouvons une prise en compte du côté des éditeurs de solution ENT. Ainsi, retrouvons-nous parmi les témoignages mis en avant sur le site de Kosmos, celui de la « 1ère vice-présidente de la Région Midi-Pyrénées en charge de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche », qui aborde bien le risque d'une fracture, mais pour expliquer qu'une opération proposant aux lycéens d'acquérir des ordinateurs portables à des conditions très avantageuses, permet de répondre au « besoin urgent de réduction de la fracture numérique et de la fracture sociale »¹¹⁴.

Cette appréhension, presque purement matérielle – c'est à ce niveau que se cantonnent la majeure partie des peurs que nous avons rencontrées – ne semble néanmoins plus vraiment justifiée aujourd'hui. En effet, dès 2010, le rapport du Crédoc sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française (Bigot et Crouette, 2010) annonçait que 94% des foyers avec un enfant de 12 à 17 ans à la maison étaient équipés d'une connexion à Internet. Les résultats de nos 91 interventions en classe, vont également dans ce sens, puisque sur 2056 élèves seuls 17 ont déclaré ne pas avoir d'accès à Internet – soit moins de 1%¹¹⁵. Les témoignages des chefs établissements qui ont fait le choix de laisser des postes en libre accès et qui tous constatent une fréquentation extrêmement faible voire bien souvent totalement nulle, viennent encore renforcer ces constats. Ainsi, le principal du collège François-

¹¹¹ <http://projets-ent.com/2011/01/10/l-ent-cest-creer-du-lien/> (consulté le 02/09/2015).

¹¹² <http://projets-ent.com/2009/10/20/les-cyber-bases-au-service-des-utilisateurs-des-ent/> et <http://projets-ent.com/2010/05/07/le-midi-pyrenees-numerique/> (consultés le 02/09/2015).

¹¹³ <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/numerique-et-enseignement/e-lyco/foire-aux-questions/e-lyco-en-10-questions/comment-prendre-en-compte-dans-l-ent-les-familles-non-connectees-la-fracture-numerique--361577.kjsp?RH=1260893237194> (consulté le 02/09/2015).

¹¹⁴ <http://www.kosmos.fr/references/temoignages/la-mai-770-trise-du-nume-769-rique-au-sein-de-l-e-769-tablissement-constitue-une-condition-de-de-769-veloppement-essentielle--33702.kjsp> (consulté le 02/09/2015).

¹¹⁵ Ces recueils de données s'étant fait à main levée, nous pouvons cependant imaginer qu'un nombre conséquent d'élèves non équipés n'a peut-être pas osé l'avouer.

Truffaut, nous explique avoir mis des postes en libre-service pour les parents mais qu'à sa connaissance « *les parents ne viennent pas*¹¹⁶ ».

Nous pourrions résumer cela en citant Pascal Plantard qui affirme que l'on « ne peut analyser la fracture numérique de la même manière lorsque 23 % de la population possédait un ordinateur (en 1998), 53 % (en 2004) alors qu'ils sont 81 % en 2012. De même pour la connexion Internet, quasi inexistante en 1998 (4%), à 36% en 2004 et à 78 % aujourd'hui » (2013, 1-2). La question de la fracture numérique « est réduite à une question de stock d'objets technologiques, un ordinateur, un accès Internet, anticipant sur les usages que chacun pourrait en faire » (Suire, 2007, p. 164) alors que « équipement et connexion ne sont que les conditions de l'usage du numérique » (Plantard, 2013, p. 2).

Mais au-delà des simples questions d'équipement, nous avons pu le voir au travers des discours des acteurs institutionnels, l'appréhension concerne aussi ce que nous pourrions qualifier de fracture de second niveau (Hargittai, 2002), qui ne serait non pas définie par l'équipement mais par les compétences. C'est aussi à ce niveau que les chercheurs ont pu constater des réticences vis-à-vis du déploiement des ENT. Ainsi, Cornejo Costa constate que les enseignants, partant du constat que les élèves ne partagent pas tous une même compétence technologique, craignent que le CTN ou plus largement les Tice n'augmentent les inégalités. Cerisier, constatant que les nouveaux clivages qui apparaissent « s'expriment essentiellement en termes de compétences quant à la recherche et au traitement de l'information » se demande, lui, si l'ouverture de l'ENT aux parents sera « un facteur de réduction des différences sociales ou bien, au contraire, contribuera-t-elle à les augmenter ? » (2006)

Cependant Cornejo Costa rappelle que nombre d'études (Elle cite notamment : Barron et Bruillard, 2008 ; Bevort, Bréda et Hulin, 2006 ; Cerisier et Popuri, 2011 ; Fluckiger, 2008 ; Rizza, 2014) ont déjà contredit cette croyance des Tice accentuant les inégalités, soutenant au contraire, qu'en faisant preuve d'indifférence face aux usages privés des TIC par les jeunes, l'école « ne fait qu'aggraver ces inégalités » (2013, p. 265). Par ailleurs, nous avons déjà pu constater lors de notre phase préliminaire, que les compétences informatiques n'entraient pas significativement en compte dans l'usage de l'ENT (Louessard et Cottier, 2012).

Face à un premier échantillon de parents majoritairement peu compétents en informatique, s'étant souvent formés sur le tas, nous avons en effet constaté qu'ils pouvaient utiliser ou non l'ENT, sans que ce critère ne semble avoir de lien évident avec leur décision. Nous avons également pu constater que ces derniers étaient presque tous des utilisateurs convaincus des administrations électroniques et qu'ils allaient même débusquer de nouveaux services dont ils estimaient probables qu'ils existent en ligne. L'observation de ces utilisateurs, peu formés sur les outils numériques mais pourtant utilisateurs actifs d'Internet et des e-administrations, nous avait alors amené à conclure que les compétences techniques ne semblaient pas avoir de lien avec les parcours

¹¹⁶ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

d'usages de l'ENT. Renaud Hétier et Philippe Cottier arrivent au même constat pour les enseignants, s'ils n'ont pas les compétences mais qu'ils cherchent innover en utilisant certaines technologies, ils iront chercher ces compétences ailleurs (Cottier et Burban, à paraître).

Ce premier constat est aujourd'hui confirmé par nos entretiens. Les compétences techniques ne semblent toujours pas avoir de liens avec les usages de l'ENT. Au moins deux raisons nous semblent pouvoir expliquer ce phénomène. La première est peut-être la relative simplicité d'utilisation de l'interface e-lyco, ce qui irait dans le sens de Proulx et Millerand qui constatent un certain abaissement des barrières cognitives des plates-formes récentes (2010). Son austérité est certes presque unanimement reconnue par les personnes rencontrées, comme le souligne d'ailleurs à plusieurs reprises le principal adjoint du collège Jean-Anouilh, qui après nous avoir vanté la simplicité des interfaces « Apple » face à la complexité des PC, puis reproduisant ce constat pour Pronote – le simple – et Sconet – le complexe – nous tient ce discours :

Entretien avec M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh

« J'ai un peu évolué par rapport aux enseignants, qui eux pensent que c'est une contrainte ! Je pense que c'est un outil ! Un bon outil avec des perspectives intéressantes. Je le trouve néanmoins... je le trouve compliqué ! Je le trouve... on parlait de Sconet et de Pronote tout à l'heure, je trouve qu'e-lyco tient plus de Sconet que de Pronote ! (...) voilà ! Hein, c'est compliqué !... j'envoie un message par la messagerie par exemple à... aux professeurs. Il faut que j'aille, que j'aille ouvrir 2, 3, 4 dossiers pour trouver, collègue Jean-Anouilh, et là j'ai la liste des profs, qu'il faut que je coche ou que je décoche... Enfin je trouve ça compliqué ! Hein et si je veux envoyer par exemple ce même message, et aux professeurs et à madame [la principale] et bah je peux pas. Parce que je peux l'envoyer qu'aux... dans mes petits dossiers, j'ai uniquement toutes la liste des professeurs, mais madame [la principale] n'y figure pas ! »

Cependant, les retours des parents laissent plutôt penser que le dispositif est « accessible », et qu'au-delà de ses défauts, il n'est pas nécessaire d'être particulièrement compétent pour pouvoir l'utiliser. Pour les parents, « *c'est facile*¹¹⁷ ! », « *parce que c'est des menus, c'est facile, on clique et puis on voit tout de suite ce qu'il y a dessus*¹¹⁸ ! »

La seconde explication pourrait se trouver dans les trajectoires individuelles. Dans ses travaux sur les usages des sites commerciaux et des e-administrations, Raphael Suire (2007) a mis en avant l'importance de « l'encastrement social » dans l'usage de ces services. Il constate que ces services n'ont pas les mêmes déterminants d'usages et qu'un effet d'entraînement entre ces deux usages ne peut en l'état être démontré ou réfuté.

¹¹⁷ Entretien parent n° 10 – M^{me} Romanesco (Collège Henri-Matisse).

¹¹⁸ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

Un important réseau social – qu'il qualifie de capital social horizontal – aurait un impact positif sur l'usage des sites de vente en ligne. En revanche, les usages des e-administration seraient impactés positivement par la confiance que l'utilisateur place dans les institutions publiques et politiques – ce qu'il qualifie de capital social vertical.

Plantard écrit quant à lui qu'il faut envisager la chose comme « le produit d'une rencontre singulière de chaque personne avec les cultures numériques ». Celle-ci, selon les « histoires singulières, favorisera ou non le désir, l'envie, la motivation pour se lancer dans les usages des TIC ». Ainsi, plus que l'équipement ou les compétences, c'est la « capacité à développer des relations sociales dans un environnement » qui permettrait de « lutter contre les exclusions numériques » (2013, p. 165).

2.3. DES RETOURS ENTHOUSIASTES

Si les fictions accompagnatrices des ENT brassent leurs lots d'appréhensions, elles sont aussi porteuses d'un enthousiasme certain. Au-delà des discours quasi prophétiques et positifs dont chaque nouvelle tice est accompagnée, trois grands apports nous semblent particulièrement ressortir des discours tenus par les acteurs.

2.3.1. Réduire la distance

Le premier se rapporte aux personnes qui pour des raisons médicales se retrouvent éloignées de l'école. L'ENT permettrait à l'enfant hospitalisé de ne pas perdre le contact avec l'école ou avec sa classe et ses camarades. Nous retrouvons ici le mythe de la télé-présence décrit par Abraham Moles, selon lequel nous pourrions nous affranchir de la distance grâce au technologie, « recréer [notre] image et [notre] action de façon indépendante de la distance » (Moles, 1990, p. 17). Cet apport est souvent mis en avant dans les discours industriels, politiques et médiatiques sur les ENT.

Ainsi, retrouvons-nous ponctuellement des évocations dans la communication des collectivités. L'article « Face à la maladie, l'ordinateur prend le relais » (Chapdelaine, 2009), que nous retrouvons dans le journal du conseil régional d'Île-de-France, en est un exemple. En commençant par évoquer l'expérimentation des ENT par quelques lycées franciliens, l'auteur aborde le cas d'un établissement de la région, un établissement régional d'enseignement adapté (Erea), dans lequel « plus de 250 élèves sur les 350 ont un handicap moteur ». Dans ce collège dont les élèves ne peuvent souvent pas porter un cartable, des classes sans cartables ont été mises en place :

« Dans la classe sans cartable, les élèves disposent d'ordinateurs reliés en réseau. Le professeur fait son cours, diffusant ses exercices, des corrigés, des illustrations... à la fin du cours, tous les documents sont rassemblés sur la clé USB. L'enfant peut alors reprendre son travail chez lui, ou à l'internat, équipé en postes informatiques » (2009, p. 9)

Mais au-delà de cette expérience que le journaliste trouve « loin de la sophistication des espaces numériques de travail », l'auteur cite également le cas d'un autre établissement, du même type, dont certains élèves sont hospitalisés et qui propose un système de cours en ligne. Pour ces élèves, qui « ne peuvent se déplacer jusqu'à la salle de classe compte tenu de leur état de santé ou qui sont en chambre stérile, l'enseignement au chevet et les cours en ligne sont assurés » (2009, p. 9).

Dans un même esprit, le conseil départemental de la Loire met en avant la signature d'une convention avec le centre hospitalier universitaire (CHU) de Saint-Etienne et l'inspection académique, dont l'objectif est de « fournir aux enfants hospitalisés un environnement et des conditions matérielles de travail propices à leur éducation » (CG42, 2011, p. 2). Ce projet passe par Cybercollèges 42, l'ENT du département et doit permettre à l'enfant hospitalisé « d'éviter la rupture avec son environnement ; de maintenir des liens avec sa classe, ses camarades, ses enseignants ; de maintenir et poursuivre ses acquisitions ; de garder des repères, d'éviter le repli sur soi » (2011, p. 3).

Au niveau institutionnel ce sujet est assez peu mis en avant. Nous n'en n'avons par exemple trouvé aucune évocation sur le site eduscol. L'académie de Nantes quant à elle n'aborde la question qu'à travers une de ses fiches de ressources pédagogiques sur l'utilisation du cahier de textes numérique pour suivre un élève hospitalisé (DGN, 2013). Du côté de la communication des collectivités, il est intéressant de constater que les établissements cités en exemples restent des établissements spécialisés ou des CHU. Pourtant, s'il semble que les collectivités et l'institution n'ont pas spécialement cherché à mettre en avant ce point, la presse semble s'en être davantage saisie, le mettant régulièrement en avant comme un des atouts de l'ENT.

Ainsi, alors que nous avons constaté une assez faible couverture médiatique des ENT dans la presse nationale et locale (Louessard et Cottier, 2012), nous retrouvons tout de même lors de l'hiver 2009 trois articles traitant des avantages des ENT face à l'épidémie de grippe hivernale et à la crainte de la grippe A (Devillard, 2009 ; Geoffroy, 2009 ; Leclair, 2009). Nous avons également pu en retrouver des évocations dans un article sur le téléthon (Ouest-France, 2003).

Plus classiquement, ce sujet est aussi évoqué dans les articles de la presse locale ou nationale sur le déploiement des ENT (Le Figaro, s.d. ; Le Morvan, 2005 ; Ouest-France, 2008, 2009) – en donnant pour certain l'exemple de la grippe A – ou dans des articles dédiés à cette question des apports de l'ENT pour les enfants hospitalisés (Ferry, 2004 ; Ouest-France, 2004 ; zoomdici.fr, 2011). Étonnamment, la question des apports de l'ENT pour un élève absent ressort assez peu et nous ne l'avons retrouvée qu'une seule fois, dans un article sur un ENT déployé par la ville de Rennes dans ses écoles (Le Morvan, 2007). Enfin, dans le même ordre d'esprit, quelques articles (Dumoulin, 2013 ; Ouest-France, 2010a) abordent le cas de collégiens qui à la suite d'importantes chutes de neige se retrouvent dans l'impossibilité de fréquenter leur établissement et pour qui l'ENT est un moyen de garder le lien avec le collège et de recevoir ses devoirs par Internet.

Cette différence entre la faible mise en avant institutionnelle et politique et la couverture médiatique est peut-être due à une évolution des discours. En effet, alors que nous avons accès via des bases de données aux archives de la presse, il n’est pas toujours aisé de retrouver les anciens discours des acteurs politiques. La présence dans la première version du SDET d’une évocation des « services d’enseignement à distance, pour des publics spécifiques (enfants hospitalisés, sportifs de haut niveau,...) » (SDET, 2004, p. 26) nous semble soutenir cette hypothèse. En effet, cette évocation d’abord mise en avant dans la section « Services pédagogiques » est passée sous l’étiquette « Services applicatifs secondaires » dans les deux versions suivantes (SDET, 2006, 2011) avant de disparaître dans la quatrième version (SDET, 2012).

Cette évolution des fictions accompagnatrices nous semble pouvoir correspondre à une évolution des imaginaires. Ainsi, alors qu’au début de cette étude nous avons entendu à plusieurs reprises cet argument dans des échanges informels, il n’est finalement que très peu remonté dans notre travail de terrain. Seul un principal nous en parlé lors des entretiens exploratoires, nous expliquant que les enseignants s’étaient servis de la plate-forme Paraschool, pour continuer à accompagner les élèves restés chez eux lors des violentes intempéries de l’hiver 2012.

Ce même chef d’établissement n’évoquera plus le sujet deux ans plus tard lors de notre second entretien, justifiant même la décision d’interrompre l’abonnement à la plate-forme d’enseignement à distance Paraschool par sa faible utilisation.

Dans un registre légèrement différent, un des établissements de notre corpus – le collège Marguerite-Yourcenar – propose une section spécifique aux enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques. La famille Gatsby, qui fréquente cet établissement l’utilise d’ailleurs pour son fils, Ilan, qui, dyslexique et dysorthographique, profite de cette section pour récupérer les cours qu’il n’a pas forcément pu noter du fait de son handicap.

2.3.2. L’autonomie

Un deuxième apport qui nous paraît assez largement mis en avant, touche à la question de l’autonomie des élèves. Les espaces numériques permettraient en effet à ces derniers de gagner en autonomie. Ce point était d’ailleurs déjà identifié par Chabert dans ses travaux sur les usages du cartable électronique par les familles. Elle rapportait en effet que les parents estimaient que le « cartable électronique [avait] fortement motivé leur enfant tout en développant son autonomie et son organisation personnelle » (2005, p. 249), ajoutant que ce point était selon eux l’un des apports les plus significatifs.

Absent des différentes versions du SDET, ce gain d’autonomie est par contre assez significativement mis en avant par les différents acteurs industriels, institutionnels et

politiques. Pour Kosmos, l'ENT permettrait ainsi de « favoriser l'autonomie rédactionnelle et la liberté d'expression »¹¹⁹. Le ministère de l'Éducation nationale rapporte quant à lui les exemples de différents projets de « sessions de formation à distance tutorées et interactives », permettant de développer l'« apprentissage de l'autonomie et différenciation pédagogique »¹²⁰. L'académie de Metz-Nancy propose même directement une fiche ressource intitulée « Utilisation de l'ENT : développer l'autonomie »¹²¹, tout comme celle de Lille qui invite à « Développer l'autonomie des élèves grâce à l'ENT en classe »¹²² mais également à « Favoriser l'autonomie des élèves à la maison grâce à l'ENT »¹²³. Tous ces exemples et ces conseils reposent globalement sur l'idée qu'en donnant aux élèves plus de responsabilités et en les laissant gérer une partie de leur apprentissage à leur rythme, l'enseignant les amène à devenir plus responsables.

Nous retrouvons également des exemples sur les sites spécialisés, comme sur le café pédagogique qui publie en novembre 2013 une interview d'une professeure documentaliste dont le titre est : « Développer l'autonomie et l'esprit d'initiative des élèves au CDI : expérience et projets d'une documentaliste » (Jarraud, 2013). Dans cet établissement, les 6^e participent en tant que jury à un prix littéraire décernés par les CM1, CM2 et 6^e de 12 établissements du département. L'interviewée explique que ce projet avait pour but, notamment, de développer l'autonomie des élèves et le travail collaboratif. Pour que les élèves de primaires puissent collaborer avec les collégiens, les premiers sont venus passer trois heures aux collèges en classe avec leurs aînés et l'ENT du collège a exceptionnellement été ouvert aux primaires, afin de leur permettre d'échanger, notamment via un forum, tous ensemble. La professeure, plutôt convaincue par ce système, explique ainsi que l'ENT « est un outil disponible au collège mais aussi à la maison : là réside en partie la clé de l'autonomie d'un élève pour ce projet » (Jarraud, 2013).

Du côté de la presse, les évocations se font cette fois bien moins fréquentes. Nous en trouvons essentiellement dans les articles sur les déploiements comme, par exemple, dans un article de *Sud Ouest* de mars 2003 qui explique, sans apporter davantage de

¹¹⁹ <http://www.kosmos.fr/references/temoignages/demonstration-de-pratiques-pedagogiques-innovantes-dans-l-ent-37629.kjsp>

(consulté le 09/09/2015).

¹²⁰ <http://eduscol.education.fr/svt/enseigner/ressources-et-usages-numeriques/travaux-academiques-mutualises-traam/traam-2013-2014.html>

(consulté le 09/09/2015).

¹²¹ http://www4.ac-nancy-metz.fr/Enseignement/emcc/dossiers/dossier.php?val=111_utilisation+ent+developper+autonomie

(consulté le 09/09/2015).

¹²² <http://svt.discipline.ac-lille.fr/traams/tice-et-autonomie/autonomie-en-classe/developper-lautonomie-des-eleves-grace-a-lent-en-classe>

(consulté le 09/09/2015).

¹²³ <http://svt.discipline.ac-lille.fr/traams/tice-et-autonomie/autonomie-hors-la-classe/favoriser-lautonomie-des-eleves-a-la-maison-grace-a-lent>

(consulté le 09/09/2015).

précisions, que le cartable électronique a pour objectif de « favoriser l’autonomie des collégiens dans leurs divers apprentissages » (Sud Ouest, 2003). Dix ans plus tard, un article du *Progrès* résumant le dernier conseil municipal d’une commune jurassienne, évoque le déploiement d’un ENT en expliquant uniquement que celui-ci « permettra aux enfants de travailler sur l’outil numérique en autonomie et aux enseignants d’exploiter toutes les possibilités pédagogiques de cet outil » (Renvoisé, 2013).

Mis à part ces deux articles, les évocations que nous avons pu retrouver ont essentiellement trait au numérique en général (Journal des Communes, 2011) et à l’enseignement à distance (C. B., 2009 ; Ouest-France, 2010a ; Rezel, 2014). Ainsi, en avril 2010, un article évoque assez largement le projet d’établissement d’un collège vis-à-vis de « l’informatique au service de la pédagogie ». Il est question d’élèves pouvant accéder « à des exercices et des activités en autonomie » puis « s’auto-évaluer grâce à un espace numérique de travail (ENT) » (Ouest-France, 2010b).

Exception notable, un article sur les ENT dans les académies de Clermont-Ferrand et de Strasbourg aborde brièvement l’autonomie sous l’angle des identifiants de connexion. La journaliste précise ainsi – après avoir évoqué les possibilités de contrôle des notes, des absences et les possibilités de communication directe avec les enseignants – que les enfants et les parents disposent chacun d’un accès personnel, « ce qui confère malgré tout une certaine autonomie et confidentialité » (Perchat, 2014). Cette approche rejoint finalement un constat relativement opposé, selon lequel l’ENT pourrait au contraire nuire au développement de l’autonomie chez l’enfant.

Christelle Pauty dans ses travaux, constate que certains enfants ont tendance à utiliser l’ENT et le CTN à la manière « d’un “pense-bête” » et note que cela ne va pas dans le sens des objectifs de déploiement de « l’autonomie et l’initiative » du socle commun de connaissances et de compétences¹²⁴. Les parents interrogés par la chercheuse craignent d’ailleurs que « les élèves perdent en autonomie de par le fait qu’ils n’écriraient plus leurs devoirs de façon manuscrite dans un cahier » (2013).

Du côté de nos entretiens ce point n’est ressorti que lors d’entretiens avec des principaux, les enfants l’ayant également souvent évoqué dans les interventions en classe précisant qu’ils étaient obligés de continuer à noter leurs devoirs et que le CTN ne devait être là qu’en renfort. Cependant ce point de vue, bien que défendu par la circulaire relative au cahier de texte numérique¹²⁵ (MEN, 2010), ne fait pas l’unanimité et la coordinatrice pédagogique du collège Henri-Matisse, rencontrée lors de nos entretiens exploratoires, nous explique même que leur objectif idéal serait que les enfants puissent à terme se passer de noter les devoirs sur leur agenda personnel.

¹²⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> (consulté le 09/09/2015).

¹²⁵ Il est ainsi indiqué que « Le cahier de textes numérique ne dispense pas chaque élève de continuer à tenir un cahier de textes individuel » (MEN, 2010).

2.3.3. Le suivi de l'apprenant

Le dernier apport qui nous semble particulièrement prégnant est celui du suivi. Celui-ci se retrouve associé à des outils différents : un meilleur suivi de la part des enseignants, avec des outils tels que la messagerie et les forums ou un suivi personnalisé via des outils d'apprentissage en ligne. L'idée d'un meilleur suivi peut aussi renvoyer aux parents qui peuvent suivre presque en direct la scolarité de leur enfant. Ces deux dimensions du suivi s'entremêlent peu ou prou dans différentes fictions.

L'idée de suivi est présente dès les débuts du SDET et prend une place significative à partir de sa quatrième version. Dans la première le suivi était bien évoqué mais uniquement à deux endroits : dans les exemples de services pédagogiques et dans la rubrique « impacts sur les usagers ». La première évocation avait trait à des « services facilitant l'individualisation du suivi de l'élève pendant et hors du temps de la classe (tutorat,...) » (SDET, 2004, p. 26). Dans la seconde, il y est expliqué que pour l'enseignant « Les services fournis peuvent faciliter le suivi individualisé des élèves » puisqu'en repoussant en arrière les contraintes techniques, il peut se consacrer davantage aux usages pédagogiques des TIC ». Pour les familles, il est expliqué que « l'ENT est un moyen d'être associées de façon beaucoup plus étroite à la vie de l'établissement : suivi des activités et résultats scolaires, mais aussi échanges avec les enseignants et l'équipe éducative, accès aux productions des élèves et des classes ayant fait l'objet d'un affichage ou d'une publication, et même participation directe aux activités scolaires » (SDET, 2004, p. 46).

Dans les quatrième et cinquième versions, si nous retrouvons toujours mot pour mot les évocations des « impacts sur les usagers », la partie sur les services pédagogiques a considérablement évolué. Alors qu'une seule ligne dans une liste d'items ou dans un tableau – pour les versions 2 et 3 – abordait la question des services de suivi, ceux-ci sont désormais mis en avant comme une catégorie de services à part entière. Ces services occupent désormais une pleine page, si nous prenons en compte la sous-catégorie de services de « Suivi individuel des élèves », ou six pages si nous considérons l'ensemble de la catégorie des « Services d'accompagnement des activités pédagogiques et des élèves » (SDET, 2012, 2015). Ainsi, les services de suivi et d'accompagnement de l'élève incluent selon le SDET le cahier de texte numérique, les services de gestion d'absences, de notes, le suivi de compétence, l'emploi du temps, un cahier de liaison et, moins évident, des outils de gestion documentaire.

Bien entendu, tous ces services, à l'exception du cahier de liaison numérique jamais évoqué auparavant dans le SDET, ne sont pas nouveaux, et leur mise en avant est ici surtout le fruit d'une réorganisation du SDET destinée à mettre en avant et à détailler davantage les différents services et les recommandations de l'institution. Là où la précédente version se contentait d'indiquer le « Niveau de préconisation » – optionnel, recommandé et indispensable – laissant pour le reste un flou relatif, les versions les

plus récentes détaillent les différentes fonctions de chaque service, leur périmètre précis, leurs contenus, leurs règles d’accès et explicitent à chaque fois les fonctionnalités et des règles de gestion. Elles vont d’ailleurs jusqu’à préciser si le service doit être natif ou être fourni par une solution tierce.

L’évocation d’un « cahier de liaison numérique » est en revanche inédite et ne peut que retenir notre attention. En effet, même si nous pourrions considérer que l’idée d’une dématérialisation du cahier de liaison¹²⁶ est tacitement évoquée au travers des différents projets ENT, il nous semble que c’est la première fois que cette évocation devient si explicite. Ce service ne fait d’ailleurs pas partie de ceux listés sur la page « Qu’est-ce qu’un ENT ? » du site eduscol¹²⁷. Dans le discours des académies, des collectivités locales ou même des fournisseurs de solutions ENT, cette évocation est plus que rare et ne concernait jusqu’à présent que des retours d’expérience ou des réflexions sur le sujet. Et si elle apparaissait dans les discours médiatiques, c’était sous la forme d’une comparaison permettant d’expliquer ce qu’était un ENT. Il n’est ainsi pas rare de voir des articles qualifier l’ENT de « véritable carnet de correspondance de l’élève sur la Toile » (Pestel, 2012), de « carnet de correspondance en ligne pour donner des devoirs, consulter l’agenda ou les bulletins de notes, poser des questions aux enseignants » (Groué, 2011) ou plus simplement de « cahier de liaison numérique » (La Provence, 2012).

Cette expression a pourtant connu une assez nette mise en avant dans les médias entre juillet et septembre 2015. Ce « retour en grâce » est d’abord le fait des sites d’information spécialisés dans le numérique. Il semble débiter le 10 août avec un article du site Next Impact (Berne, 2015) évoquant le lancement de l’expérimentation d’un téléservice « vie scolaire » amenant selon le journaliste un « véritable carnet de correspondance dématérialisé » à se dessiner. Cette information est ensuite assez vite reprise par d’autres sites spécialisés tels que Ère Numérique (Urlevan (de), 2015) le même jour, KultureGeek.fr (KultureGeek.fr, 2015) le lendemain ou encore Ubergizmo (Morgan, 2015) trois jours plus tard. La thématique d’un carnet de correspondance numérique ou dématérialisé étant systématiquement reprise.

Vient ensuite le tour des médias généralistes avec *Le Monde* qui publie le 13 août un article intitulé « Le carnet de correspondance ? Il y a une application pour ça » (Nunès, 2015) et MyTF1news (MyTF1news, 2015), puis Francetv info le 14 (Francetv info, 2015), France Inter le 18 (Lefèvre, 2015), *Le Figaro* le 28 (Belin, 2015), RTL le 31 (Arrigoni, 2015) et *La Voix du Nord* le 02 septembre (Guillaume, 2015). Là encore, chacun de ces articles reprends la comparaison du billet de Next Impact. Pourtant il est intéressant de noter que ce fameux téléservice, n’est pas en soi un cahier de liaison numérique. Nous pouvons même considérer que s’il existe un cahier de liaison numérique, c’est à l’ENT lui-même de s’attribuer le titre.

¹²⁶ Aussi appelé carnet de liaison et cahier ou carnet de correspondance.

¹²⁷ <http://eduscol.education.fr/cid55726/qu-est-ent.html> (consulté le 24/09/2015).

Le téléservice « vie scolaire » a en effet pour but de « permettre aux élèves des établissements du second degré ainsi qu'à leurs responsables légaux d'être informés, à distance, des événements de vie scolaire liés aux absences, aux retards, aux punitions et aux sanctions » (MEN, 2015). Mais le carnet de correspondance, même s'il nous a été impossible d'en trouver une définition légale, semble avoir un périmètre plus large que la seule communication des manquements au règlement ou à l'assiduité. Ainsi, selon le site service-public.fr, « il comporte le règlement intérieur, les horaires de l'établissement et d'autres informations pratiques » mais est avant tout un « un outil de communication entre enseignants et parents »¹²⁸. Or, même si ce n'est pas systématique – la messagerie n'étant, par exemple, pas toujours ouverte aux parents – l'ENT peut endosser toutes ces missions.

2.4. LÉGITIMITÉ DU PAPIER, ILLÉGITIMITÉ DU NUMÉRIQUE

La question du rapport au papier et au numérique nous paraît assez complexe pour mériter un traitement isolé. Elle implique d'une part la crainte d'une disparition du papier dans les échanges avec l'école comme dans l'apprentissage. Ainsi Paola Cornejo Costa a-t-elle pu observer que certains enseignants craignaient que le développement des technologies dans l'enseignement mène à « la disparition de la culture papier de l'école. » (2013, p. 257). Cette idée soulève une question de légitimité – qui s'étend bien au-delà des questions éducatives – selon laquelle le support papier et donc ses contenus, seraient plus légitimes que le support numérique.

Ce constat tendrait à se vérifier au travers de nos entretiens, et une part significative des personnes rencontrées semble avoir admis cette distinction. Ainsi, en cas de doute entre e-lyco et le carnet, c'est souvent le second qui sera pris comme référence. De même, madame Rivière nous explique à plusieurs reprises avoir invité sa fille à vérifier les informations diffusées sur e-lyco – en l'occurrence des annonces d'absences de professeurs. Cette habitude tient sans doute aux nombreuses erreurs diffusées sur e-lyco qui nous ont été rapportées, cependant la question semble être plus complexe. Mais plus que d'une légitimité conférée au « papier », c'est de délégitimation du numérique qu'il semble s'agir.

Par exemple, le principal adjoint du collège Anouilh, nous explique que si le support n'a pas d'importance, il estime « *que sur un courrier papier il y a forcément une distance... plus de distance, peut-être plus d'importance néanmoins que le mail* » tandis que « *le mail peut être écrit, comme ça [...] sous le coup de la colère et ainsi de suite... sans prise de distance* »¹²⁹. Pourtant, ce critère d'instantanéité, s'il peut sembler compréhensible, ne semble pas être le seul en jeu. Ainsi, d'autres chefs d'établissement, à la manière de Monsieur Durand, principal

¹²⁸ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1391> (consulté le 27/11/2015).

¹²⁹ Entretien chefs d'établissement n° 4 – M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

du collègue Truffaut, nous expliquent que s'il y a vraiment un problème « *je prends mon téléphone et j'appelle*¹³⁰ ».

Au niveau des parents, nous retrouvons là aussi une grande diversité de manières de faire : se déplacer directement au collège, avec ou sans rendez-vous ; appeler ; mettre un mot dans le carnet ; voire, pour les plus habitués à une communication numérique formalisée, écrire un mail¹³¹. Mais il semble qu'aucun d'entre eux n'utiliserait ou n'a utilisé la messagerie de l'ENT pour des échanges importants. Les courriers qui y transitent, qu'ils viennent de l'école ou de la famille sont d'ailleurs sans grande importance et les rares exemples de messages un peu plus officiels qui nous ont été rapportés concernaient des questions d'inscription à des matières optionnelles comme pour les parents de Hadrien Laitue contactés par la professeure d'anglais qui insistait pour qu'il s'inscrive en classe européenne ou ceux de Benoît Romanesco qui se sont vu proposer de l'inscrire en soutien de mathématiques après l'école. Dans les deux cas cependant il s'agissait de familles du collège Matisse et de parents séparés, et l'ENT semblait avoir été utilisé dans le but d'atteindre en même temps les deux parents.

Cette délégitimation du numérique peut également se retrouver dans le sens que les utilisateurs donnent à ces pratiques. Ainsi, Ines Bouajila, une élève du collège Truffaut qui n'utilise pas e-lyco, semble y voir quelque chose de proche des messageries conviviales et trouve « *bizarre d'envoyer des messages à des profs* » car « *c'est pas normal de le faire, on n'a pas de lien d'amitié avec eux* »¹³². Madame Rivière qui est, elle, utilisatrice de l'ENT trouve « *incroyable* » que les élèves « *puissent envoyer des mails à leurs profs pour s'il y avait un truc qui n'allait pas* ». Selon elle ça permet aux élèves de se décomplexer, « *ils peuvent communiquer comme ça... sans avoir peur des on dit, parce que devant tout le monde on a toujours une crainte de dire, ouais bah elle comprend pas, elle est nulle enfin... que là par le biais d'Internet au moins il y a pas de préjugé entre élèves*¹³³. »

Les utilisations les plus fréquentes de l'ENT semblent elles aussi moins « sérieuses » que nous pourrions le penser. Les informations sur la vie socioculturelles de l'établissement scolaire sont par exemple très appréciées, et il semble que de nombreux parents se servent davantage du CTN pour se tenir informés que pour suivre les devoirs de leur enfant. Enfin, il nous semble que cet apparent manque de sérieux de l'ENT peut aussi se comprendre au travers du caractère quasi ludique qui est prêté au numérique. Preuve de ce caractère quasi ludique, Madame Romanesco, après avoir exprimé sa crainte qu'un trop fort recours au numérique pénalise les familles non équipées nous déclarera d'ailleurs que :

¹³⁰ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

¹³¹ Précisons qu'au cours de nos entretiens – et donc dans certaines citations – la messagerie d'e-lyco est souvent appelée le mail par les interviewés. Ceci pouvant amener à une certaine confusion, nous faisons le choix – en dehors des citations que nous laissons intactes – de parler de la messagerie quand il s'agit du service intégré à e-lyco et du mail quand il s'agit de véritable protocole email indépendant d'e-lyco.

¹³² Entretien enfant n° 28 – Ines Bouajila (Collège François-Truffaut, 4^e).

¹³³ Entretien parent n° 3 – Karine Rivière (Collège Jules-Renard).

Entretien avec M^{me} Romanesco, parent du collègue Henri-Matisse

« Moi je serais carrément pour essayer, il y a des écoles test, de faire du numérique, de faire du rattrapage par Skype, de faire... ah moi je suis carrément pour, au contraire, les enfants, c'est leur génération qui veut ça, bah allez y hein ! au contraire, hein ils sont tellement à l'aise, quand je le vois fonctionner dessus. Nous on a beau essayer de s'y mettre et tout, on est pas à la moitié d'eux donc... je comprends qu'ils... voilà s'il y a des cours où le prof annonce, voilà c'est une aide sur tablette, bah tous les jours, au contraire ! Ils vont être super motivés, ils vont avoir des bonnes notes, ils vont apprendre tout seul ! »

3. Des dynamiques ambivalentes

Les imaginaires des ENT – ou en lien avec les ENT – sont donc multiples et variés. Par souci de clarté et de cohérence, nous ne développerons pas ici toutes les fois où l'imaginaire nous a semblé intervenir dans les pratiques et leur construction. En effet, nous considérons que les usages et les pratiques doivent, pour être considérés comme tels, être socialement partagés. Or, une part conséquente de ce qui peut sembler relever de l'imaginaire, n'est pas apparue en l'état de notre enquête comme largement partagée. Nous aborderons nos résultats au travers de grandes thématiques qui ont pu sembler particulièrement significatives et malgré tout observables sur notre terrain.

3.1. L'ENT COMME OUTIL DE SUIVI

C'est sans doute l'une des représentations les plus partagées, l'ENT serait un outil de suivi. Ce qui rejoint les constats d'autres chercheurs, tel que Schneewele qui constate que le mot suivi est massivement employé par les parents pour qualifier l'ENT (2014). Cette représentation a même la particularité de se retrouver quasi unanimement et ce peu importe le collège, la classe, les pratiques éducatives ou l'attitude de l'enfant. Si cependant cette représentation est partagée, c'est sous des formes et avec des appréciations fort différentes. En effet, s'il peut être considéré comme positif, le suivi peut aussi avoir une image bien moins positive. Il suffit d'ailleurs pour s'en convaincre de relever la définition qu'en donne le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL) et qui renvoie davantage à un contrôle qu'à un accompagnement : « Action de surveiller régulièrement en vue de contrôler sur une certaine période »¹³⁴.

¹³⁴ <http://www.cnrtl.fr/definition/suivi> (consulté le 27/11/2015).

3.1.1. Le suivi des « bons parents »

L'identification de l'ENT comme un outil de suivi, semble faire pour certains parents, de sa consultation dans ce sens une évidence. Sa consultation, prescrite par l'école, devient pour ces parents un impératif de suivi scolaire, comme les autres, et donc l'un des devoirs de tout « bon parent » (Boyer et Delclaux, 1995 ; Henriot-Van Zanten, 1996). Le suivi sur l'ENT ne remplaçant pas systématiquement le suivi classique via l'agenda. Cette idée de devoir se retrouve également chez certains parents non utilisateurs d'e-lyco ou utilisateurs ponctuels. Nombre d'entre eux nous confient ainsi qu'ils devraient, selon eux, y aller davantage.

Cette attente vis-à-vis d'une bonne implication des parents – Glasman parle même d'une « allégeance » et d'une « foi en l'école » (2002) –, qu'elle soit explicite ou implicite, n'est pas propre à l'ENT. Perrenoud parle d'ailleurs à son sujet du « travail “officiel” des parents d'élèves » (1994, p. 100) et Glasman considère ainsi que tout « se passe comme si les parents étaient sommés de venir à l'école, pour se comporter en bons “parents d'élèves” » (2002)

Il est cependant significatif de constater que lors de nos entretiens avec des chefs d'établissement, aucun n'a semblé considérer ni souhaiter spécifiquement des consultations soutenues. Plusieurs éléments nous semblent pouvoir expliquer ce phénomène. D'une part nous pouvons supposer que les chefs d'établissement ont un discours en décalage avec leurs pratiques effectives, et qu'ils enjoignent les parents à consulter l'ENT fréquemment. Nous pouvons également supposer que ces invitations à intensifier le suivi via l'ENT ne s'adressent pas nécessairement aux « bons parents » déjà utilisateurs mais que ces derniers reçoivent cette injonction et intensifient leurs consultations.

Enfin nous pouvons estimer qu'il s'agit là du réinvestissement d'une pratique de suivi traditionnelle. Nous savons en effet que certains enseignants invitent parfois les parents à suivre assidument leur enfant dans l'exécution des devoirs et « attendent des parents une forme d'implication bien précise : lire et signer le cahier de liaison, venir les rencontrer et surveiller les devoirs des enfants » qui correspondrait selon eux « à une norme de comportement éducatif et [seraient] l'indicateur principal de l'intérêt qu'ils accordent à la réussite scolaire » (Asdih, 2012, p. 42). Le ministère de l'éducation nationale lui-même affiche même explicitement sur son site qu'il « est important que les parents d'élèves accompagnent le travail personnel de l'élève »¹³⁵. Nous pouvons donc nous demander si les parents ne développent pas leurs usages de l'ENT dans la continuité de leurs pratiques antérieures (Jouët, 2000), c'est-à-dire avec la même assiduité et la même régularité.

¹³⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-a-l-ecole.html> (consulté le 27/11/2015).

3.1.2. Le rejet du « flicage »

Cette idée de suivi peut aussi, dans son acception la moins positive, être perçue comme un contrôle exercé sur l'enfant. Il n'est d'ailleurs pas anodin de constater que le terme « flicage » revient fréquemment dans nos échanges. Il est ainsi ressorti d'entretiens avec des parents se déclarant davantage intéressés par le développement de l'autonomie de l'enfant et de la confiance, que ceux-ci se refusaient d'utiliser l'ENT car ils n'étaient pas pour « *ce flicage* », qu'ils n'allaient pas « *fouiner* »¹³⁶. Ce discours s'inscrit par ailleurs dans des pratiques de surveillance scolaire assez peu développées.

Deux choses retiennent pourtant notre attention dans ces configurations. Il est intéressant de noter que dans leur grande majorité, il s'agit pourtant de familles proches voire même très proches de l'école et en ayant une conception plutôt positive. D'ailleurs, c'est aussi parce qu'un suivi trop assidu est perçu comme en opposition avec les valeurs égalitaires de l'école que certains de ces parents s'y opposent. Ce non usage peut même être vu comme un non usage contestataire, puisque les personnes rencontrées n'ont pas hésité à le revendiquer. Cette position nous semble ainsi pouvoir incarner une volonté de se distinguer des autres parents.

Mais cette position n'est pas exempte d'incohérence. Alors même que cette non utilisation est annoncée dès le début de l'entretien, il peut parfois s'avérer que le ou les parents en question soit quand même utilisateur de l'ENT. Ainsi, les parents de la famille Écru, déclarant ne pas aller sur e-lyco car ne souhaitant pas fliquer leurs enfants, s'avèreront tout de même y être allés pour consulter les photos sur les voyages scolaires – ils y sont cependant allés par le biais de leur autre enfant.

Et s'il fallait une preuve que le suivi semble être, pour eux aussi, le cœur de l'ENT, tous déclarent ne pas en avoir besoin – tous ont des enfants sérieux et ayant d'excellents résultats – avant d'ajouter que si à l'avenir ils en avaient besoin, ils n'hésiteraient peut-être pas à l'utiliser. Ils considèrent d'ailleurs en général que l'outil est plus adapté à ceux qui ont des enfants à la scolarité et au comportement plus problématiques. Ce qui nous amène à nous demander si ce non usage revendicatif n'est pas, plus qu'un positionnement, la perception d'une utilité ou d'une valeur ajoutée faible pour ces parents de « bons élèves ».

Il en va par exemple ainsi de Monsieur Figue qui alors que sa femme explique comment ils ont connu e-lyco et comment ils ont reçu leurs identifiants, intervient pour dire « *je ne dis pas que ce n'est pas nécessaire... je pense que si mon enfant avait des difficultés ou... ça permet véritablement d'avoir un moyen de pouvoir l'accompagner, en tout cas ne pas se laisser se désœuvrer à long terme... c'est-à-dire qu'il y a un moyen de regarder ce qu'il se passe et ce qu'il devrait faire, pour l'accompagner au mieux. Alors c'est vrai que... on est pas loin de la surveillance... Mais en même temps dès que l'enfant est en difficulté, ça peut être un moyen. Mais après nous il y a pas*

¹³⁶ Entretien parent n° 36 – Jean-Pierre Pomme (Collège Jean-Anouilh).

*besoin, donc*¹³⁷... » Ce père qui semble partagé entre son passé de cancre, ses principes pédagogiques et l’idée que l’ENT peut être utile en cas de difficulté, reviendra à plusieurs reprises sur cette question tout au long de l’entretien, ne semblant jamais pouvoir réellement trancher pour une posture. Son épouse nous paraît elle aussi sujette à une lutte de postures et quand il s’agit de l’ENT : elle semble à la fois insister sur l’importance de laisser une vie privée à son enfant, sur sa confiance dans l’établissement pour les prévenir si besoin, et sur sa crainte que la généralisation de l’ENT mène à une généralisation de la surveillance – mais est tout de même utilisatrice. En parallèle, elle semble plus qu’enthousiaste sur les possibilités de cet outil et regrette même de « *l’avoir mal paramétré* »¹³⁸. Elle passe ainsi successivement d’un point de vue négatif, avec une justification d’usage dans des cas extrêmes, à un certain enthousiasme sur le site, avec l’aveu que si elle n’y va jamais sans sa fille, elle va par contre régulièrement voir la partie publique pour connaître le menu et suivre les autres informations.

3.2. LES RÉGIMES D’ACTION

Il nous semble que ce décalage entre deux postures, exprimé notamment par la famille Figue, traduit un certain écart entre deux régimes d’action (Boltanski et Thévenot, 1991), celui du parent qui se veut pédagogue et progressiste et celui du parent curieux et inquiet. Ce décalage nous semble pouvoir s’éclairer au prisme d’un autre cas, celui d’une mère qui est par ailleurs enseignante en primaire.

Ce cas, bien que ressorti assez anecdotiquement de nos entretiens, nous semble intéressant à évoquer. Si cette mère n’est pas directement concernée par e-lyco dans son métier, une bonne partie de ses amis sont des enseignants de collègue – elle a d’ailleurs travaillé deux ans en collègue en Segpa – et en ont donc fait l’expérience. C’est pas ces amis enseignants qu’elle a appris l’existence d’e-lyco. Sur ce point, il semble assez évident qu’elle n’en avait alors pas une image très positive et qu’elle craignait en quelque sorte que cet outil ne vienne donner à des parents parfois bien trop présents un moyen supplémentaire d’intervention.

Au début de l’entretien, elle développe un discours assez virulent sur le comportement réel ou imaginé – tout en soulignant le caractère hypothétique de son jugement : « *j’imagine* », « *je pense qu’ils ont* »¹³⁹, etc. – des parents sur e-lyco. Elle transpose d’ailleurs ces comportements à l’attitude de certains de ses parents d’élèves avec le téléphone. Cependant, alors qu’elle semble assumer ce point de vue peu favorable à e-lyco, elle est elle-même une plutôt grande utilisatrice.

Elle explique à l’enquêtrice avoir été incitée par son fils qui « *attendait avec impatience* » de l’utiliser. Il lui a donné son code pour une première visite commune, qui semble avoir « *fait plaisir* » à son fils. Cependant elle reconnaît qu’elle était « *impatiente*

¹³⁷ Entretien parent n° 34 – M. et M^{me} Figue (Collège Jean-Anouilh) non retranscrit.

¹³⁸ Entretien parent n° 34 – M. et M^{me} Figue (Collège Jean-Anouilh) non retranscrit.

¹³⁹ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

aussi de le découvrir ». Cette incitation à l'utilisation par son enfant a mené ensuite à une utilisation soutenue et à un avis très positif à l'égard d'e-lyco. Nous pouvons y voir une illustration du poids du lien social et de l'entourage dans les usages, que Suire a pu mettre en avant dans ses travaux sur l'encastrement social et les usages de l'Internet (Suire, 2007).

Cependant, il nous semble que plus qu'un avis positif sur e-lyco, cette mère semble avoir un réel intérêt pour ce suivi en temps continu et quasi immédiat. Elle s'enthousiasme par exemple sur le fait que certaines notes soient présentes sur l'ENT avant même que l'enseignant ait rendu les copies. Elle explique à deux reprises que si son enfant n'a pas de problème, l'ENT lui semble quand même une bonne solution :

Entretien avec Albina Mauve, parent du collègue André-Breton

« Moi je trouve ça vraiment bien comme outil, parce que bon... voilà je vous dis j'ai un enfant en qui je fais confiance mais ça permet quand même, ça permet de savoir, voilà on fait confiance mais derrière on a cette possibilité aussi de savoir si... voilà ! De pas attendre non plus comme c'était auparavant, d'attendre les notes au dernier trimestre. Enfin bon moi je vous dis il me les cache pas les notes mais bon... ça peut arriver...je vois là il a eu une excellente moyenne mais il pourrait par exemple se dire oh bah j'ai eu un 14 alors je vais pas le montrer, voilà ! Mais je vois puis je lui dis... bah, il est arrivé en début d'année et je lui dis, ah bah tient pourtant t'avais révisé euh... moi je suis... bon je suis pas dans la note, c'est pas parce que je suis instit mais voilà pour lui dire c'est pas grave ça peut arriver. Parce qu'il aurait tendance à se mettre une pression que moi je lui mets pas du tout...

(...)

Enquêtrice : d'accord. Et c'est le côté instantané qui vous plaît du coup dans ça ?

Albina M. : oui c'est bien oui voilà c'est ça. Parce que ça peut arriver à un moment qu'un enfant perde pied et je sais qu'il va, il le dira pas forcément hein. Moi c'est arrivé à plein de collègues qui avaient des plus grands et d'apprendre... voilà au moment du...

Enquêtrice : oui tout à fait

Albina M. : voilà et ça je pense que c'est super difficile à vivre pour l'enfant qui est dans le mensonge qui doit... enfin j'ai pas vécu ça mais je me dis un enfant qui craint que le bulletin arrive... et puis c'est mieux de savoir dès le début et de... justement tout de suite pouvoir prendre les devants, est-ce qu'on prend rendez-vous avec le prof... est-ce qu'on essaie de comprendre pourquoi, pourquoi ça bloque... tout ça c'est bien !

Enquêtrice : ça peut enlever certaine... certaines peurs ou certaines craintes...

Albina M. : oui voilà et puis l'intérêt je pense que vu qu'on est dans l'immédiateté quand même, ça permet tout de suite voir s'il y a un souci et puis...

Enquêtrice : oui donc vous servez, vous vous en servez vraiment presque comme un outil pédagogique quoi, quelque part...

Albina M. : oui voilà !

(...)

(À propos de la messagerie)

Albina M. : c'est vrai qu'au collège on... on les voit pas les profs, bah déjà dès qu'on arrive en cycle 3, quand les enfants rentrent tous seuls, on voit très peu les parents. Mais enfin moi je sais qu'à titre personnel je me permettrais pas de... voilà je pourrais envoyer un message pour solliciter un rendez-vous quand la personne... voilà sans demand... de demander à quel moment un rendez-vous serait envisageable mais voilà pas une messagerie pour contester une note, une sanction, quelque chose comme ça !

(...)

Albina M. : mais moi en tant que parent, je trouve ça vraiment génial quoi ! je trouve ça... c'est... c'est vraiment pratique et... parce qu'on a pas de relations, enfin... bon il a été absent deux fois dans l'année, bon bah c'est pas énorme hein mais bon, il s'était blessé. J'ai tout de suite forcément appelé le secrétariat et... bah j'étais surprise qu'on me remercie. Ah merci d'avoir appelé, bah non bah c'est normal ! mais je vois bien de mon côté aussi qu'il y a plein de parents qui appellent pas qui s'en fichent... et on a pas de rapport avec le collège. Enfin on se rend compte vraiment, on peut pas avoir les profs c'est compliqué... Donc on voit quand même, quand on a quand même un petit, sans être... complètement inquisiteur, on voit quand même ce qu'ils font, on sait quand même un minimum ce qui se passe dans la vie du collègue, il y a des infos, ça c'est bien !

Il nous semble donc que nous sommes face à un décalage entre deux figures celui de l'enseignante et celui du parent d'élève. Pour reprendre la tournure de Boltanski et Thévenot, les représentations que développe cette mère d'élève-enseignante de l'ENT, ne sont pas « attachées [...] à des collectifs mais à des situations » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 30). Elle les ajusterait selon sa situation, semblant ainsi avoir, au moins, deux régimes de discours et deux régimes d'actions.

Cette situation particulière des parents enseignants n'est pas propre à l'ENT et a notamment été mise en évidence par Olivier Maulini, qui estimait alors qu'ils ne pouvaient se comporter comme d'autres parents, risquant « d'excéder leur collègue » s'ils interviennent (Maulini, 1997, p. 6). Une autre mère, également enseignante, reconnaît d'ailleurs se faire discrète au collège pour ne pas entrer dans « *la caricature du parent prof*¹⁴⁰ ».

¹⁴⁰ Entretien parent n° 22 – Catherine Quetsche (Collège Jean-Anouilh).

3.3. LE RISQUE DU SPÉCULATIF

De façon assez contre intuitive, la technophilie, que nous pourrions imaginer comme facteur de développement d'une utilisation soutenue d'e-lyco, semble plutôt dans certains cas favoriser un rejet. Deux parents nous semblent particulièrement illustrer ce propos. C'est par exemple le cas d'un des pères rencontrés, monsieur Pomme, plutôt habitué des technologies. Il a l'habitude dans son travail d'utiliser des portails et des intranets et est également un usager plutôt régulier des administrations en ligne. Ce père y est allé dès qu'il a eu ses identifiants pour « *essayer mon code, pour voir* ». Il a tenté d'importer les notes sur son ordinateur mais ça n'a pas marché. Déçu il a réessayé « *une autre fois ou deux autres fois* »¹⁴¹ mais n'y est plus retourné. Ce qui nous paraît significatif ici, est que ce père a spéculé sur un service qui à notre connaissance n'existe pas et qu'il a été déçu de ne pas pouvoir l'utiliser ainsi. Cette déception qui a fait suite à un certain enthousiasme, plus important en tout cas que la moyenne des parents rencontrés, semble l'avoir amené à cesser de l'utiliser.

Une autre mère, madame Citron, nous explique également s'y être connectée immédiatement pour voir ce que l'ENT pouvait lui apporter mais n'y est finalement plus retournée après ne pas y avoir trouvé ce qu'elle attendait. Cette même mère qui a redécouvert ce service avec l'entrée de son aîné au lycée – sans savoir qu'il s'agit toujours d'e-lyco – y va par contre régulièrement et utilise tous les services. Elle ignore qu'il s'agit en fait dans les deux cas d'e-lyco, et n'est de plus pas allée sur celui du lycée par curiosité mais par réaction aux mauvaises notes de son fils. Nous pouvons donc penser que dans le premier cas elle s'est connectée davantage, portée par des promesses et a été déçue, quand dans le second, elle s'est connectée à un outil qu'elle pensait nouveau ou différent, pour un service précis et qu'elle savait présent – les notes – et ne l'a pas été. Dans une certaine mesure, cela nous renvoie aux promesses non tenues des technologies, à une certaine « impatience qui peut aller de pair avec une déception face aux promesses non tenues » (Convert et Demailly, 2012). Ingi Brown, dans sa thèse, estime à ce sujet que certaines technologies « suscitent initialement de nombreux rêves sur les nouveaux usages qu'ils développeront, constituant ainsi des “bulles spéculatives” sur les usages, mais qui avec le temps ne se développeront jamais » (Brown, 2013, p. 22).

Ce phénomène de déception se retrouve aussi dans une certaine mesure chez les chefs d'établissement rencontrés. Alors que les plus technophiles font état de leur déception face à e-lyco et/ou à ses services, les moins enthousiastes semblent avoir, bon gré mal gré, accepté la contrainte institutionnelle et fini par y voir davantage de côtés positifs.

¹⁴¹ Entretien parent n° 36 – Jean-Pierre Pomme (Collège Jean-Anouilh).

4. Conclusion intermédiaire

L'imaginaire, ou peut-être devrait-on dire les imaginaires, est au cœur de l'action, il participe de la médiation d'une technique, à sa socialisation. S'il peut faire rêver, susciter l'adhésion, il peut aussi être porteur de craintes. Au travers de la presse, des discours institutionnels, et autres « fictions accompagnatrices », une multitude d'imaginaires et de représentations est véhiculée. Ces imaginaires sont multiples, fluctuants et n'évoluent pas nécessairement en parallèle de la technique. Ils ne concernent d'ailleurs pas seulement la technique, mais également les usagers eux-mêmes – et les non usagers –, qui se positionnent ainsi, plus ou moins consciemment sur leurs usages, mais également vis-à-vis de la représentation qu'ils se font des autres usagers. En nous appuyant sur les discours scientifiques, médiatiques, politiques, industriels et institutionnels sur les ENT, nous avons cherché dans ce chapitre à identifier et discuter un certain nombre d'imaginaires, de fictions et de représentations.

Les discours accompagnateurs se concentrent sur l'amélioration de la pédagogie et l'ouverture de l'école sur l'extérieur et les familles. Dans les deux cas, l'importance de la mise en avant par les prescripteurs contraste fortement avec la réalité des représentations et des usages sur le terrain. Si l'on peut percevoir auprès des équipes éducatives les prémisses d'une évolution des représentations et d'une prise en compte de potentialités pédagogiques de l'ENT, les acteurs demeurent sceptiques face aux potentialités pédagogiques de l'ENT. L'ouverture aux parents, « l'école étendue », reste, elle aussi, davantage un projet qu'une réalité.

Au-delà de ces deux objectifs, c'est l'ensemble des discours enthousiastes qui peine à atteindre les usagers potentiels. Ces derniers, parents, élèves, mais également enseignants et chefs d'établissement, méconnaissent e-lyco et plus encore les ENT. Cette méconnaissance, renforcée par une communication relativement peu soutenue – de la part de l'institution comme de pair à pair –, apparaît comme un frein important au développement d'un cadre d'usages. C'est en tout cas l'idée défendue par Manuel Schneewele (2014), pour qui ce déficit de représentation sociale est à l'origine du faible usage des ENT.

Les craintes qui accompagnent le déploiement des ENT semblent bien plus largement partagées que les idéaux des discours accompagnateurs. Certaines appréhensions des chefs d'établissement – sur les déploiements de l'ENT, sa mise en œuvre et son manque de cohérence vis-à-vis des besoins réels des établissements – ou des enseignants – l'inconnu du devenir des projets et du manque de transparence – sont clairement exprimées.

Mais la crainte de l'ingérence est sans doute l'une des plus uniformément partagées parmi les personnels des établissements. Une ingérence de la hiérarchie d'une part, qui serait susceptible d'utiliser le CTN pour contrôler le travail des enseignants ou de se saisir des indicateurs de mesure de l'ENT pour évaluer l'engagement des équipes locales dans le projet. Une ingérence des parents d'autre part, dont un trop fort engagement

pourrait porter atteinte à l'autonomie des enfants – les services de consultation de notes leur ôtant toutes possibilités de gérer eux même cette communication –, à la liberté pédagogique de l'enseignant – le CTN offrant à des parents « consommateurs » un regard sur le contenu des séances et l'avancée dans le programme –, ou à leur vie privée – en permettant aux parents de les solliciter à tout moment, spontanément et pour n'importe quelle raison. Ces appréhensions, si elles ont pu sensiblement freiner ou influencer sur le déploiement de l'ENT et de ses services, semblent pourtant, sur le territoire étudié, tenir plus de la crainte que de la réalité.

Enfin, nous avons abordé conjointement les craintes relatives à la sécurité des données, à un usage déplacé des données personnelles et à la fracture numérique. Ces craintes, relativement présentes dans les premiers discours sur les ENT et dont nous avons parfois retrouvé la trace dans nos entretiens, présentent en effet la particularité de n'être plus aujourd'hui rattachées qu'à des fictions.

Les fictions accompagnatrices ne sont pas cependant uniquement porteuses d'appréhensions, et sont aussi porteuses d'un enthousiasme évident. C'est ainsi que nombre de discours de présentation des ENT évoquent la possibilité pour les enfants hospitalisés de continuer leurs apprentissages et de conserver en dépit de la distance un lien avec leur classe. Cet avantage, s'il semble indéniablement séduire les journalistes, n'est pour ainsi dire jamais remonté de notre terrain et semble dans les faits bien peu promu par l'institution et les porteurs de projet.

L'ENT serait également susceptible de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Cet argument, promu par les différents acteurs industriels, institutionnels et politiques, repose sur l'idée qu'en donnant aux élèves plus de responsabilités et en les laissant gérer une partie de leur apprentissage à leur rythme, l'enseignant les amène à devenir plus responsables. Or, non seulement cet apport n'est pas évoqué sur notre terrain, mais il semblerait en outre que certains élèves aient au contraire pris l'habitude de se servir de l'ENT comme d'un aide-mémoire, cessant par exemple de noter leurs devoirs, ce qui irait selon Pauty (2013) à l'encontre des objectifs de déploiement de « l'autonomie et l'initiative ».

Enfin, l'ENT aurait également comme vertu de permettre un meilleur suivi de l'élève et notamment un meilleur suivi parental. Cette idée, que l'on retrouve dès les premiers temps des ENT et les premières versions du SDET, semble peu à peu gagner en visibilité. C'est notamment au travers de la notion de cahier de liaison numérique que nous l'avons abordée. En retraçant l'apparition et le parcours de cette notion au cours de l'été 2015, nous avons pu montrer comment d'une simple formule journalistique, reprise ensuite par nombre de médias, se construisait une représentation plus large d'un simple télé service.

Absente des fictions accompagnatrices, la question du rapport au papier et au numérique est prégnante. Elle concerne à la fois la crainte d'une disparition du papier, pour les échanges comme dans l'apprentissage, et la légitimité reconnue au numérique.

Il semble en effet que pour la majorité des usagers, qu'ils soient parents, élèves, enseignants ou chefs d'établissement, le papier reste pour les échanges comme pour les informations une référence incontournable. Mais plus que d'une légitimité conférée au « papier », c'est de délégitimation du numérique qu'il semble s'agir. L'ENT et le numérique en général semblent moins « sérieux » et inadaptés à des échanges officiels. Les échanges par messageries seraient d'ailleurs plus spontanés et moins mesurés. Cet apparent manque de sérieux de l'ENT nous semble renvoyer au caractère quasi ludique qui est prêté au numérique, que ce soit dans la communication et les enseignements – nombre de discours soutiennent encore qu'un support numérique d'apprentissage est moins austère et plus motivant.

Si cette revue des imaginaires de l'ENT témoigne de sa diversité, le lien avec les pratiques est souvent plus diffus encore et n'est pas, à proprement parler, socialement partagé. Quelques tendances nous ont toutefois semblé particulièrement significatives. C'est donc sous l'angle des trois dynamiques suivantes que nous avons abordé ces résultats.

La perception de l'ENT comme outil de suivi est sans doute la représentation la plus partagée de l'ENT. Cette représentation semble pour certains parents faire de sa consultation, prescrite par l'école, un impératif de suivi scolaire comme les autres, et donc l'un des devoirs de tout « bon parent ». Il est cependant intéressant de constater qu'aucun des chefs d'établissements ne souhaite voir se développer des pratiques de consultation aussi soutenues. S'ils lancent effectivement des invitations à davantage de consultation, c'est un message destiné en priorité aux parents les plus éloignés du monde scolaire que ces « bons parents » semblent recevoir comme une injonction.

Dans son acception la moins positive, cette idée de suivi amène certains parents à se positionner contre ce qu'ils considèrent comme un « flicage » de l'enfant. Ces parents, en majorité proches de l'école, semblent développer un non-usage contestataire et volontiers revendicatif. Paradoxalement, il semble qu'au-delà d'une opposition de façade, un certain nombre d'entre eux soient tout de même utilisateurs de l'ENT, mais pour des contenus moins directement rattachés au suivi et donc à l'ENT. Preuve supplémentaire que le suivi est pour eux au cœur de l'ENT, tous déclarent ne pas en avoir besoin, mais ajoutent que si à l'avenir ils en avaient besoin, ils n'hésiteraient peut-être pas à l'utiliser.

Ce décalage entre deux postures, celle du pédagogue progressiste et celle du parent curieux et inquiet, traduit un certain écart entre deux régimes d'action (Boltanski et Thévenot, 1991). Cette question des régimes d'action, si elle ne fait qu'affleurer, nous semble pourtant centrale et nous paraît offrir une grille de lecture aux pratiques de l'ENT.

Enfin, et de façon assez contre-intuitive, il semblerait que les usagers les plus technophiles et développant le plus d'attentes vis-à-vis de l'ENT soient aussi parmi les plus susceptibles de rejeter l'outil, par déception, quand les moins enthousiastes auraient au

contraire tendance à accepter l'outil, bon gré mal gré, et à l'investir de dimensions positives.

En conclusion, nous pourrions nous demander s'il existe un imaginaire partagé d'e-lyco ou des ENT. La réponse à cette question sera nécessairement nuancée. À l'échelle de chaque établissement scolaire, il semble que certaines représentations des ENT le soient. Il en va ainsi du nom employé pour le désigner. Nous avons pu relever dans notre corpus que les appellations différaient assez largement. Nous reviendrons davantage sur ce point dans notre chapitre 5, mais nous nous sommes assez tôt rendu compte que selon les établissements, les désignations « e-lyco » ou « ENT » n'étaient pas toujours comprises et connues. Elles n'englobaient d'ailleurs pas toujours les mêmes services. Ainsi, pour certains, les services Pronote ou Sconet n'étaient pas distingués d'e-lyco quand pour d'autres, ces deux services étaient, à l'exception de leur mode d'accès – qui passe toujours pour les parents et les élèves par e-lyco – deux entités bien distinctes¹⁴². Dans une certaine mesure nous retrouvons cette unité d'établissement à tous les niveaux, y compris chez les chefs d'établissement. C'est par exemple avec les familles de l'établissement dont le principal distinguait le plus fortement Pronote d'e-lyco que nous avons tout aussi nettement retrouvé cette distinction dans les entretiens.

Les représentations que nous pourrions qualifier d'inter-établissements sont faibles. À l'exception des notes et du CTN, les services les mieux identifiés sont fort différents selon les collègues, et les conceptions des services et de leurs missions divergent tout autant. Lors de nos entretiens formels et informels avec les chefs d'établissement, c'est aussi la conception de la répartition des espaces privés et publics qui diffère. Certains considèrent que le privé n'a guère de sens que pour les services personnels (notes, devoirs, etc.) quand d'autres considèrent que le privé doit être la règle. Chez ces derniers mêmes, les motivations sont différentes : respect de l'image des enfants et des enseignants pour les uns et incitation à se connecter pour les autres.

Il nous semble toutefois retrouver quelques représentations et pratiques partagées entre les collègues. Ainsi, l'utilisation de l'ENT comme support d'information et de partage de souvenirs pour les activités socio-culturelles – chroniques, résultats, photos –, semble très répandue. Dans le même ordre d'idée nous pourrions citer le menu de la cantine. L'utilisation de l'ENT pour diverses tâches de gestion nous paraît également, dans notre corpus comme dans la littérature (Burban et Lanéelle, 2013), être pensée comme l'un des premiers apports de l'ENT.

Or, il nous semble que ces représentations partagées ont toutes un point commun. Les informations liées à des activités socio-culturelles ou quotidiennes comme le menu, sont souvent dans les parties publiques et donc visibles de tous. Une mère rencontrée lors de notre première phase d'entretiens, qui était par ailleurs directrice d'une école équipée d'un ENT, nous expliquait aller voir sur les ENT d'autres établissements en quête de pistes et de pratiques intéressantes, ce qui consistait à exercer une forme de

¹⁴² C'est notamment le cas des familles du collège André-Breton.

veille. Nous pouvons estimer que les tâches de gestions sont largement portées et canalisées par des discours marketing d'acteurs déjà implantés dans le secteur, comme par exemple Index-éducation, l'éditeur de Pronote et EDT. Enfin, pour les langues, nous pouvons faire l'hypothèse que les nombreux retours d'expérience sur le sujet – ou sur celui plus large de la baladodiffusion et des apports du numérique pour ces enseignements – comme les recommandations institutionnelles sur le sujet, viennent elles aussi soutenir et canaliser un imaginaire commun.

Chapitre 3. Les pratiques éducatives et la relation au scolaire

Avant de poursuivre notre réflexion, nous souhaitons, nous arrêter deux choses : l'absence de publication sur le sujet et la terminologie utilisée. Il existe en effet peu de littérature scientifique sur le sujet et à notre connaissance aucune publication ne s'est intéressée aux pratiques familiales vis-à-vis de l'ENT – ni même d'un dispositif comparable. Pour la question de la terminologie nous nous arrêterons sur la notion de stratégie. En effet, les chercheurs ont presque indifféremment parlé de « styles », de « stratégies », de « pratiques », de « comportements » ou encore de « modèles éducatifs ». Or, il nous semble que l'emploi d'un terme plutôt qu'un autre est potentiellement significatif et mérite d'être questionné. Ainsi, comme le souligne Alain Léger, « cette inflation du sens de la notion de stratégie, [...] ne sert pas en définitive la compréhension des phénomènes étudiés. Si nous sommes tous des stratèges et que toute action humaine ou toute réponse de l'individu à son environnement est qualifiée de stratégie, la notion se dilue au point de perdre toute signification » (Léger, 1990, p. 14).

Mais si l'emploi généralisé de la notion de stratégie est en quelque sorte « abusif » – nous laissant penser que tout acteur, dans toute situation, recourt à des manœuvres – il nous amène aussi à confondre cette notion avec celle plus générale de comportement ou pratiques (Plaisance, 1988). Yves Dutercq fait ainsi remarquer que les « styles éducatifs seraient peut-être davantage à analyser en termes de “pratiques” ou de “mobilisation de ressources” que de “stratégies”, même si, ici ou là, des tactiques éducatives apparaissent » (Dutercq, 1992, p. 126).

Les notions de styles éducatifs ou de modèles familiaux permettent de dresser des typologies d'éducation familiale. La première se rapportant à des façons d'éduquer indépendamment des contextes familiaux, quand la seconde, plus large, prendrait en compte dans son ensemble un système éducatif – un dispositif. Ainsi, un modèle éducatif correspondrait-il à une tentative de regroupement en un ensemble cohérent de pratiques éducatives dans un univers familial. C'est dans cette perspective que nous utilisons ici ces notions.

1. Les pratiques éducatives face à l'école

Les travaux de recherche sur l'éducation familiale ont mené les chercheurs à tenter d'identifier et d'établir une typologie des différentes façons d'éduquer. Ces tentatives ont souvent mené à des classifications plus ou moins fines, mais elles ont surtout permis d'identifier certaines variables, certaines déterminations. Si les typologies proposées

diffèrent toujours quelque peu, notamment par l'importance que l'on attribue à telles ou telles de leurs dimensions, nous retrouvons dans chacun des modèles des variables ayant trait, notamment, à l'engagement dans la scolarité, au rapport à l'école et à ses missions, et à la division du travail éducatif entre les parents. Tant de points qui paraissent pouvoir éclairer la construction et le développement des pratiques communicationnelles et informationnelles des parents vis-à-vis de l'école.

1.1. UNE ÉVOLUTION DES APPROCHES

Quelque peu négligée jusque dans les années 80 (Terrail, 1997), la relation famille-école est depuis l'objet d'un grand nombre de recherches. Si de nombreux éléments ont pu être perçus comme significatifs de cette relation – niveau d'étude des parents ou seulement de la mère, PCS, sexe de l'enfant, rang dans la fratrie, maîtrise de la langue, etc. –, il nous semble y avoir un consensus relativement partagé sur l'intérêt d'une entrée par les pratiques éducatives. Cette entrée, qui a depuis soutenu ou été l'objet de nombre de recherches (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Deslandes et Cloutier, 2005 ; Fortin et Durning, 2000 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Le Pape et Van Zanten, 2009 ; Montandon, 1994b ; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2012), a mené les chercheurs à tenter d'identifier et de typologiser les différentes façons d'éduquer. Ces tentatives ont souvent mené à des classifications plus ou moins fines reposant sur de grandes variables.

1.1.1. Des styles éducatifs

Les approches se sont centrées notamment sur deux grandes variables qui, une fois croisées, permettent de donner une typologie de trois grands styles éducatifs – typologie qui a pu varier selon les auteurs et les époques. Les variables étudiées portant sur les libertés accordées à l'enfant, ou au contraire les contraintes et les limites qui lui sont imposées, les liens affectifs entre parents et enfant – oscillant entre « chaleur » et « hostilité » (Kellerhals *et al.*, 1991).

Ces approches ont permis de construire plusieurs typologies. Diana Baumrind, précurseur en la matière, propose trois styles éducatifs (Baumrind, 1971) : les styles « Authoritarian », « Authoritative » et « Permissive »¹⁴³. Le premier se caractérise par un contrôle élevé et un soutien élevé, par une tendance au contrôle et à la régulation des enfants selon un grand nombre de règles et de principes immuables. Le second, renvoie à un contrôle toujours élevé mais à un soutien fort. Il caractérise des parents développant une attitude plus rationnelle, valorisant les échanges et explicitant les motivations de leurs décisions. Enfin, les « Permissive », sont, comme me leur nom pourrait le laissait penser, des parents imposant peu de règles ou de sanctions à leur enfant et

¹⁴³ Que nous pourrions traduire par autoritaire, autoritariste et permissif – la traduction n'est toutefois pas évidente et les auteurs francophones n'optent pas forcément pour les mêmes termes (Fortin et Durning, 2000; Kellerhals et Montandon, 1991).

cherchant à privilégier la communication et l'échange. Ces parents moins exigeants auraient donc tendance à « valoriser et accepter les désirs, les comportements, les impulsions de leurs enfants » (Kellerhals et Montandon, 1991, p. 17) sans en retour leur imposer d'exigences particulières. Cette typologie et les différentes typologies qui ont pu être proposées depuis, bien que basées sur des critères relativement stables et partagés, restent cependant relativement propres à une période et à ses codes sociaux.

Jean Kellerhals et Cléopâtre Montandon ont dans leurs travaux sur l'éducation familiale, identifié quatre grandes composantes de l'éducation familiale et presque autant de sous-variables pour chacune d'elle. En s'intéressant aux objectifs éducatifs, aux techniques pédagogiques, à la différenciation des rôles éducatifs ou à la coordination avec les autres agents de socialisation et d'éducation, ils ont montré l'importance et l'enjeu que représentent ces variables dans tout essai de compréhension et de structuration des pratiques éducatives.

Leur première variable, les objectifs éducatifs des parents, se rapporte au projet de comportement social que les parents conçoivent pour leur enfant. Ces objectifs, qui diffèrent parfois assez largement selon l'échéance prise en compte – court, moyen ou long terme – peuvent tendre vers deux grandes directions : l'instrumentalité et l'expressivité. Les qualités attendues et tendant vers l'instrumentalité sont l'autorégulation – soit la capacité « de définir des objectifs, de les suivre avec une certaine constance, de s'orienter dans l'ensemble des informations qui lui parviennent et d'en faire le tri » (1991, p. 31) – et l'accommodation – c'est-à-dire la capacité à se soumettre à des conditions de travail et de vie sociale que l'on n'a pas forcément définies, à respecter les conventions sociales, à être travailleur, endurant et persévérant. À l'opposé, les qualités de l'expressivité sont plutôt celles de la coopération – une qualité qui va dans le sens de la relation avec autrui, du civisme, de la solidarité et de la communauté – et la sensibilité, qui « évoque la dimension « poétique » de la personne : accent sur l'imagination, la créativité ; accent encore sur la constitution d'un idéal, d'une foi ; développement du goût, du sens de l'humour » (1991, p. 31-32).

La deuxième variable est celle des techniques pédagogiques. Soit, les moyens mis en œuvre par les parents pour arriver à leurs fins, leurs moyens d'influence. Elles se composent de quatre grandes techniques – le contrôle, la motivation, la moralisation et la relation – auxquelles viennent s'ajouter les sanctions. Ces techniques, si elles peuvent sembler opposées, peuvent toutefois être réquisitionnées de façon complémentaire, à des moments et pour des sujets différents.

La répartition des rôles parentaux est la troisième variable. Elle renvoie au partage des tâches éducatives entre les parents mais également aux modalités de cette répartition. Il y est autant question de la répartition de la charge de travail éducatif que de cette répartition en termes de spécialisation. En d'autres termes, les parents interviennent-ils dans les mêmes domaines et de la même façon ou chacun a-t-il ses domaines d'intervention ?

Enfin la dernière variable est celle de la « coordination » avec les influences éducatives extérieures (Kellerhals *et al.*, 1991). Dans ces influences éducatives sont pris en compte, la télévision, les camarades, l'école, d'éventuels spécialistes de l'éducation, etc. Cette coordination s'opère selon deux dimensions. La première est en lien avec l'ampleur de la mission que la famille reconnaît et attribue au partenaire. Est-elle spécifique et limitée ou au contraire diffuse ? La seconde a trait à la façon dont « le groupe familial relaie les influences des autres acteurs » (1991, p. 233). Participe-t-il ou reste-t-il en retrait ? Il découle de cela quatre modes de coordinations – qui peuvent différer en fonction du type d'influence extérieure – une famille peut avoir une vision très positive de l'école et se méfier voire s'opposer à la télévision. L'opposition, où la famille ne reconnaît au partenaire qu'une compétence spécifique et refuse d'intervenir. La médiation, où, si la compétence perçue n'est pas moins spécifique, la famille cherche à relayer les actions de ce partenaire. La délégation, modèle dans lequel le partenaire extérieur se voit reconnaître une grande compétence et un domaine d'intervention assez diffus mais où la famille, tout en le considérant ne participe pas à son action. Enfin, la coopération, rejoint le précédent modèle en y ajoutant une participation et un soutien significatif.

1.1.2. Des styles familiaux

Kellerhals et Montandon ont également proposé une seconde approche pour comprendre les pratiques éducatives. Cette approche originale propose non plus de s'intéresser en premier lieu aux styles éducatifs, mais de tenir compte du style de famille. L'idée pour les auteurs est que « la manière dont l'enfant est élevé dépend à deux égards du genre de “nous-famille” dans lequel il grandit » (Kellerhals et Montandon, 1991, p. 38).

En premier lieu, il s'agit selon eux de s'intéresser au lien entre les membres, au degré de fusion au sein de la famille. Les membres de la famille sont-ils liés par une relation quasi fusionnelle ou au contraire sont-ils particulièrement autonomes et indépendants – entre ces deux extrêmes, toute une variation de liens est bien entendu possible. Il s'agit ici de prendre en compte des éléments tels que la communication entre les membres et la diversité de celle-ci – ne parle-t-on que de sa journée professionnelle et scolaire ou parle-t-on de sujets plus intimes ou au contraire plus généraux –, les différences de goûts, d'opinions et d'activités, ou encore du poids de l'individu par rapport au groupe “nous-famille”.

Ils proposent ensuite de prendre en compte le rapport du groupe famille avec l'extérieur et la façon dont celui-ci intègre ou se protège des influences extérieures. Dans le cas d'une protection, les influences extérieures sont vues comme nuisibles pour le groupe familial, son équilibre et sa bonne marche. À l'opposé, une intégration forte voit dans ces influences et ces contacts, non seulement un apport, un enrichissement mais également la condition de l'équilibre, celle qui protège de « l'asphyxie, la routine,

la dépendance » (1991, p. 39). C'est dans l'agencement de ces deux axes (cohésions interne et intégration externe) que se formerait un mode de cohésion familiale et que se définirait une partie des pratiques éducatives.

1.2. LIMITES ET ATOUTS DE CES APPROCHES

Une première limite de ces approches est sans doute de présenter des photographies de pratiques présumées stables. Or, comme le rappelle Bergonnier-Dupuy, « la mise en évidence de profils familiaux généraux, sorte de cliché instantané, ne permet que très rarement la mise en évidence de variations des pratiques selon les domaines de vie. » (2005, p. 8).

Pourtant, au sein même de familles se retrouvent des différences. Ces différences peuvent être le fruit d'évolutions mais également de différences entre enfants. Les pratiques tendent en effet à varier pour chaque enfant, en fonction notamment du sexe et du rang de naissance (Kellerhals et Montandon, 1991). De même, les parents adaptent leurs manières de faire selon l'âge, l'attitude ou encore les résultats scolaires des enfants (Poncelet et Francis, 2010 ; Tazouti et Jarlegan, 2011).

Une seconde limite de ces approches, est peut-être leur caractère cloisonnant. L'objectif des différents auteurs n'est pas – pour reprendre les mots de Perrenoud – « de saisir toute la réalité » mais de traquer « des ressemblances ou des régularités », de « mettre de l'ordre dans la diversité » (Perrenoud, 1994, p. 81). Ainsi, si « élaborée et fine soit-elle, une typologie simplifiée nécessairement la réalité » et « aucune famille ne correspondra strictement à un type » pas plus qu'un « type ne sera totalement incarné par une famille concrète. » (Perrenoud, 1994, p. 136). S'ils permettent effectivement de comprendre la complexité, ces modèles nous offrent davantage des éléments pour comprendre que des outils pour analyser. Il serait donc restrictif d'aborder notre corpus au travers de ces seuls modèles.

De plus, les différentes tentatives de modélisation ne sont pas forcément les plus récentes – ni nécessairement contemporaines entre elles – et certaines datent de plusieurs décennies. Ainsi Kellerhals et Widmer qui, depuis le début des années 70, ont pourtant participé à – ou étaient repris par – un nombre important de recherches sur la famille et l'éducation, estimaient en introduction de leur ouvrage *Familles en Suisse : les nouveaux liens* – qui actualisait d'ailleurs leurs modèles de cohésions familiales – que :

« Tant de changements familiaux intervenus depuis les années 1960 – en matière de mariage, de divorce, de fécondité, d'éducation, de rôles féminin et masculin, de relations entre générations – amènent forcément à se demander comment les conjoints ou compagnons d'aujourd'hui construisent leur relation, se partagent le travail, accueillent leurs enfants et les éduquent, affrontent leurs crises, sont ou non solidaires de leur parenté, définissent leur famille significative. » (Kellerhals et Widmer, 2007, p. 9)

Cependant, les critères utilisés, et que nous présenterons plus en détail dans la suite de ce chapitre, sont restés relativement stables. Ils ont certes pu évoluer dans leurs réalisations effectives – si nous parlons toujours de sanctions, celles-ci impliquent bien moins les châtiments corporels aujourd’hui qu’il y a trente ans – mais ils sont toujours pertinents pour saisir les pratiques éducatives. Ce sont d’ailleurs ces mêmes critères que nous retrouvons dans la plupart des recherches et des essais de modélisation. Aussi faisons nous le choix de ne pas nous engager sur une reprise de telle ou telle typologie – qui pourrait ne pas convenir à notre terrain – mais de nous appuyer sur les critères qu’elles mobilisent.

C’est justement l’un des atouts de ces typologies et des critères qu’elles dégagent : ils sont repris plus ou moins partiellement dans la plupart des recherches et s’avèrent toujours pertinentes aujourd’hui. Ces différents modèles et variables apparaissent également cohérents pour appréhender les usages sociaux des technologies de l’information et de la communication. Dans leurs travaux sur les sociabilités des familles populaires, Granjon et son équipe ont en effet montré qu’il était sans doute nécessaire de relativiser le poids des individualités dans les usages des TIC et que les cadres familiaux demeurent « un cadre de socialisation particulièrement prégnant » (Granjon *et al.*, 2007, p. 122). Les auteurs font d’ailleurs référence au modèle des cadres familiaux de Widmer et Kellerhals (repris notamment par Kellerhals et Montandon, 1991)

Il apparaît ainsi important de battre en brèche l’idée selon laquelle le déplacement vers un « univers numérique » tendrait à remettre en cause les pratiques éducatives des parents. Ces derniers seraient ainsi débordés par une technique sur laquelle leurs enfants en bons « indigènes du numérique » auraient pris le contrôle – ce que le rapport sur *L’accompagnement à la scolarité* de 2006 qualifie d’effet « saturnales » (IGEN et IGAENR, 2006c). Or, la littérature scientifique remet largement en cause ce phénomène. D’une part, différents travaux montrent que les styles éducatifs tendent à continuer, à se « prolonger », en ligne (Martin, 2004, 2007). D’autre part, il apparaît que cette compétence « innée » de ces jeunes « nés avec le numérique » est à relativiser.

Enfin, étant donné que l’offre de services proposés sur les différentes déclinaisons de l’ENT, tout comme la nature des usages identifiés comme dominants au niveau national, révèlent le poids important des services de vie scolaire, d’information et de communication, il apparaît probable que les pratiques éducatives, comme le rapport à l’école et le suivi scolaire qui en découlent, aient une influence forte dans le développement des usages familiaux de ces ENT.

1.3. NOTRE APPROCHE

Notre projet n’est pas d’établir ici une typologie, mais de nous saisir de plusieurs de ces variables pour en comprendre les effets potentiels sur les pratiques de l’ENT. Les différentes dimensions que nous venons d’évoquer ont une influence évidente sur le rapport à l’enfant et à l’école, et nous pouvons inférer qu’elles en ont une sur les usages de l’ENT. Cependant, notre corpus ne nous permet pas en l’état d’isoler et d’observer

véritablement indépendamment chacune d'elles. Nous ne sommes donc pas en mesure d'affirmer ou de mettre en valeur des liens directs entre ces dimensions et les pratiques de l'ENT et aucune d'entre elle n'apparaît pour l'instant être une condition suffisante de l'usage ou d'un type d'usage de l'ENT. Ce genre d'affirmation, en se contentant de valider ou d'invalidier des effets, n'aurait d'ailleurs qu'assez peu d'intérêt. Nous n'entrons donc pas systématiquement dans nos résultats par ces différentes dimensions mais par quelques-unes de leurs configurations qui ressortent des entretiens et nous semblent particulièrement significatives ici.

Notre projet est de comprendre les processus de communication et non le lien entre telle ou telle pratique et la réussite scolaire. Nous n'avons pas non plus vocation à mettre en valeur de bonnes ou de mauvaises pratiques éducatives et d'investissement scolaire. En d'autres termes, nous ne sommes pas dans une démarche d'évaluation mais dans une démarche compréhensive. Notre projet est de comprendre le lien entre pratiques éducatives et pratiques informationnelles vis-à-vis de l'école et de la scolarité.

Les travaux sur l'éducation familiale et l'engagement dans la scolarité font donc ressortir un certain nombre d'éléments permettant de les comprendre et de les analyser. Nous développerons ici successivement l'engagement parental dans la scolarité, en nous intéressant au lien avec l'école, au suivi scolaire et aux pratiques d'information. Nous nous pencherons ensuite sur les modes d'actions parentaux, soit les méthodes éducatives, l'attitude vis-à-vis de l'école, mais aussi vis-à-vis des autres influences extérieures. Dans une troisième sous partie, nous aborderons les valeurs et notamment vis-à-vis de l'école, de la conception du rôle parental ou des objectifs éducatifs. Pour terminer nous nous intéresserons au partage des tâches entre parents.

2. Engagement dans la scolarité

La littérature s'est amplement penchée sur la question de l'accompagnement parental dans la scolarité (Asdih, 2012 ; Bardou *et al.*, 2012 ; Caille, 2001 ; Deslandes, 1999 ; Joyce L. Epstein, 1990, 1992, 1996 ; Joyce Levy Epstein, 2001). Dans le numéro de la *Revue internationale de l'éducation familiale* dédié à la question de « l'engagement parental dans la scolarité des enfants », plusieurs articles s'accordent à dire que cette « notion s'assimile à un concept “fourre-tout” », dans lequel « les définitions du concept présentent un degré d'opérationnalisation différent » (Dierendonck et Poncelet, 2010, p. 44). Les auteurs regrettent ainsi qu'aucune définition ne soit « reconnue largement et unanimement par les scientifiques » (Poncelet et Francis, 2010, p. 9).

Cependant, même si les définitions peuvent différer, il nous semble que deux grandes thématiques se retrouvent assez largement. Nous retrouvons d'abord les interactions avec l'institution scolaire, qui incluent à la fois des échanges relatifs à la

scolarité de leur enfant, qui peuvent notamment prendre la forme de réunions, de correspondances, d'entrevues – à l'initiative du parent ou d'un membre de l'équipe pédagogique – mais aussi de formes de participation à la vie de l'école comme l'accompagnement des sorties, le bénévolat lors d'événements ponctuels, l'engagement dans les associations de parents d'élèves, de participation aux décisions du collège, etc. (Deslandes, 2004 ; Poncelet et Francis, 2010). Vient ensuite l'engagement parental à domicile qui implique la supervision du travail scolaire, l'aide à l'organisation, la communication parent-enfant, la motivation de l'enfant, etc. (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; Poncelet et Francis, 2010 ; Sui-Chu et Willms, 1996). Nous les aborderons dans cet ordre au cours des pages suivantes.

2.1. LIEN AVEC L'ÉCOLE ET LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Le lien avec l'école et la communauté éducative peut osciller d'une relation minimale voire même nulle, à une relation soutenue. Laissons temporairement les échanges transitant par l'enfant – auxquels le chapitre suivant sera consacré – pour nous intéresser à différentes composantes de ce lien. Pour Dierendonck et Poncelet (2010), l'engagement parental à l'école regroupe deux genres d'investissements : les échanges avec l'école sur la scolarité, qui peuvent prendre la forme de contacts plus ou moins formels et plus ou moins individualisés, et la participation des parents à la vie de l'école, qui regroupe des liens que nous pourrions qualifier d'investissements facultatifs.

2.1.1. Échanges sur la scolarité

L'étude des échanges entre familles et écoles nous semble pouvoir éclairer les pratiques de l'ENT à plusieurs niveaux. D'une part, nous pouvons envisager qu'à l'exception du cas des parents éloignés, le recours à l'ENT ne sera qu'un renfort d'une communication pré-existante. En effet, comme l'ont montré notamment Granjon et ses coauteurs, à l'exception de quelques cas pour lesquels un nouveau dispositif propose une solution à des problèmes de communication – comme la difficulté de rencontrer et d'échanger avec des interlocuteurs distants – « le recours à la téléphonie et aux outils de communication en ligne vient toujours en sus de la communication en présence » (Granjon *et al.*, 2007, p. 144). D'autre part, ces échanges peuvent aussi permettre une meilleure publicisation de l'ENT auprès des parents. Publicisation qui, nous l'avons vu, n'est pas systématique.

Il existe un assez grand nombre de modalités d'échanges entre les parents et l'équipe pédagogique. Les plus emblématiques les réunions de rencontre parents-professeurs ainsi que les entretiens individuels. Mais au-delà de ces échanges, il existe aussi des réunions de rentrée, d'orientation, des réunions en rapport avec d'éventuels voyages scolaires, des journées portes ouvertes ou encore de potentiels échanges téléphoniques, par écrit ou en face à face.

Or, ces espaces d'échange ne sont pas équivalents. Parmi le grand nombre de réunions, certaines traitent de questions générales, en lien avec la scolarité – c'est le cas

notamment des réunions de rentrée ou d'orientation –, d'événements de la vie du collège – dans le cas de voyages scolaires par exemple – ou encore de questions de société avec, par exemple, la venue de spécialistes et l'organisation de débats. D'autres réunions traitent plus directement des élèves et permettent des échanges plus personnels ; c'est le cas notamment des réunions parents-professeurs ou des réunions de remise de bulletin. De même, si lors des réunions les échanges sont très majoritairement collectifs et s'adressent à l'ensemble des parents, les échanges écrits ou les entretiens ponctuels n'ont, rien, de systématique et ne s'adressent qu'aux parents qui en font la demande ou que l'on sollicite.

Leur importance diffère aussi assez largement. Les réunions peuvent ainsi être, à tort ou à raison, perçues comme plus ou moins facultatives. Il ressort d'ailleurs de nos entretiens avec les parents que ces derniers, même quand ils sont très engagés dans le suivi scolaire n'iront pas nécessairement à toutes les réunions. C'est notamment le cas de la réunion de rentrée qui est considérée comme peu intéressante et comme optionnelle par de nombreux parents, notamment ceux dont les aînés sont passés par le collège ou qui fréquentent un établissement qui renouvelle cette réunion pour chaque année chaque niveau.

Cette absence à ces réunions n'est toutefois pas le signe d'un désintérêt parental ou d'un faible lien avec l'école. De nombreux parents pourtant relativement assidus dans leur présence aux réunions confient ne pas y avoir été au prétexte que rien ne change vraiment d'une année à l'autre, qu'ils connaissent ; « *la première réunion de la rentrée, par exemple – je sais ce que c'est, ça fait des années que je me la tape – ça n'a pas beaucoup changé*¹⁴⁴. » Ce faible intérêt est corroboré par Judith Migeot-Alvarado (2002b) qui constate qu'un nombre conséquent de parents souhaite que le contenu de ces réunions soit revu et enrichi.

À l'inverse, les réunions de rencontre parents-professeurs sont généralement considérées comme plus importantes, notamment lorsqu'elles s'accompagnent d'une remise en main propre du bulletin.

Les rendez-vous individuels, quant à eux, ont un autre statut. Ils sont en général synonymes de problèmes et ne sont donc ni particulièrement désirés ni systématiques. Il est ainsi fréquent que les parents nous déclarent ne pas avoir rencontré d'enseignants en dehors des réunions car « *tout va bien* ». Illustration de cette différence, il arrive que les rendez-vous individuels se multiplient mais pour un seul des enfants de la famille, « *Pour les autres j'ai pas eu trop de soucis particuliers à l'école, donc... bah jusqu'à maintenant j'ai pas eu besoin en fait*¹⁴⁵ ! »

Ces rendez-vous, qu'ils concernent un dérapage dans les résultats ou le comportement, ou d'autres problématiques, peuvent être initiés par les parents ou par le collège. Dans les deux cas, ils n'ont pas le caractère facultatif que peut avoir une réunion. De

¹⁴⁴ Entretien parent exploratoire n° 1 – Madame Forgeron (Collège Les-Mimosas).

¹⁴⁵ Entretien parent n° 17 – Nathalie Deneuve (Collège François-Truffaut).

plus, il semble que les parents regrettent de ne pas rencontrer suffisamment les enseignants. Plusieurs parents évoquent ainsi la facilité des rencontres avec les instituteurs de primaire ou regrettent que les enseignants n'aient pas estimé prioritaire de les rencontrer : « *bah maths il a 19 de moyenne donc il [le prof de maths] a dû juger que c'était pas la peine* ¹⁴⁶. » Ce constat rejoint notamment les constats de Migeot-Alvarado qui note que les parents « accordent une grande importance aux contacts individuels avec les enseignants » (2002b, p. 56) et que nombre d'entre eux, constatant la diminution de ces contacts après la 6^e regrettent « les différences sur ce point entre le collège et l'école primaire » (2002b, p. 56).

Les entretiens avec les principaux viennent étayer ces différences de fréquentation entre les différentes réunions. Les réunions de rentrées semblent ainsi davantage fréquentées en 6^e que dans les autres niveaux, avec cependant un léger rebond en 3^e. Pour reprendre les termes d'un des principaux rencontrés¹⁴⁷, il y a du monde en 6^e « *parce que forcément c'est l'arrivée* », moins en 3^e « *50, 60 % je dirais parce c'est là, bon il y a l'orientation et ainsi de suite* » et « *sur le cycle central, c'est moins ! En 4ème il faut avouer qu'il y a pas, il y a pas grand monde...* »¹⁴⁸

Aussi inégale soit elle, la participation des parents à ces échanges nous semble pourtant pouvoir expliquer une partie des questions d'adoption de l'ENT et il semble que dans la quasi-totalité des familles rencontrées, les parents ont appris l'existence de l'ENT, soit par leur enfant, soit lors d'une réunion ou de journée portes ouvertes. Nous pouvons donc imaginer que des échanges soutenus avec le collège puissent assurer une meilleure connaissance de l'ENT.

Mais, là encore, tous les échanges et toutes les réunions ne semblent pas avoir la même importance. Il apparaît au vu de notre corpus que les réunions de rentrée ou les journées portes ouvertes sont plus souvent le lieu d'une promotion de l'ENT que les réunions parents-professeurs. Certains établissements, cherchant activement à renforcer le lien avec les parents, en feront certes la promotion en toutes occasions et notamment lors des rencontres parents-professeurs¹⁴⁹, mais aucun parent rencontré ne semble en avoir entendu parler ainsi. Nous n'avons pas non plus d'élément sur d'éventuelles recommandations faites lors d'entretiens individuels.

Or, certains parents ayant fait le choix de faire l'impasse sur la réunion de rentrée risqueraient d'ignorer cette médiation. C'est notamment le cas de ceux dont les enfants étaient déjà au collège lors du déploiement d'e-lyco et qui, ayant fait le choix de ne plus fréquenter les réunions de rentrée ou les portes ouvertes par crainte de redondance,

¹⁴⁶ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

¹⁴⁷ Entretien avec M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

¹⁴⁸ À cause de cette trop faible fréquentation les réunions de 5^e et 4^e – et dans une moindre mesure de 3^e – n'ont d'ailleurs pas ou plus lieu dans la majeure partie des établissements de notre corpus.

¹⁴⁹ C'est le cas notamment du collège François-Truffaut qui profite de chaque moment de rencontre avec les parents pour leur parler d'e-lyco et les inciter à activer leur compte – parfois même en direct sur des postes mis à disposition.

n'ont pas forcément eu autant d'occasions que les nouveaux parents d'apprendre son existence lors de rencontres et sont ainsi passés à côté.

Dans une certaine mesure, nous pouvons considérer qu'un lien avec l'école et une présence lors des moments d'échanges peut favoriser une bonne connaissance d'e-lyco. Ce facteur est cependant fortement lié au jeune « âge » d'e-lyco et il est probable qu'à mesure que les générations de collégiens se succèdent, de moins en moins de familles passeront à côté de la présentation d'e-lyco lors des réunions de rentrée – ou tout au moins lors de leur première expérience de ces réunions – et que ce phénomène tende à disparaître. Il ne faut pas non plus se méprendre sur la force de ce facteur : la participation à ces réunions peut certes permettre de faire savoir que l'ENT existe mais la connaissance de son existence ne signifie aucunement que des usages se développeront. De plus, si ces réunions peuvent être l'opportunité d'une médiation autour d'e-lyco, ce n'est en rien systématique et des parents habituellement présents lors de ces réunions, peuvent en raison d'une absence ponctuelle ne pas connaître l'existence d'e-lyco.

2.1.2. Une absence d'échanges qui ne signifie pas un manque d'intérêt

Le lien avec l'école et notamment le lien présentiel, semble être un des « critères pour s'afficher en “bon parent” et, précisément, en parent d'élève » (Périer, 2007, p. 9-10). Mais une absence apparente de lien n'est pas nécessairement la marque d'un désintérêt ou d'un désengagement. Pour Glasman, la fréquence des rencontres ou l'assiduité aux réunions serait même un « très mauvais indicateur de l'intérêt parental » (Glasman, 2002) et il serait donc nécessaire « de distinguer l'intérêt parental des modalités par lesquelles il se manifeste » (Périer, 2007, p. 11). De multiples raisons peuvent en effet expliquer cette absence. Dans ses travaux sur les familles défavorisées et l'école, Glasman en liste quatre. La première découlerait d'une confiance forte dans l'école et les enseignants. Cette situation, que nous n'avons pas véritablement rencontrée, serait celle de parents considérant que pour ce qui est de l'enseignement, les enseignants savent ce qu'ils doivent faire et que les parents n'ont pas à s'en mêler et donc, sauf convocation, pas à solliciter d'échanges – qui pourraient laisser penser qu'ils demandent des comptes à l'enseignant. Cette absence serait « plutôt l'expression silencieuse, invisible, d'une confiance en l'école et en ses agents » (Périer, 2005, p. 105), la reconnaissance d'une différence de compétences respectée.

Une autre explication découlerait d'une faible connaissance de l'école et de ses codes. Il s'agirait alors de parents qui, pour des raisons culturelles ou par leur propre histoire scolaire¹⁵⁰, percevraient l'école comme un lieu méconnu dans lequel ils n'oseraient pas pénétrer (Périer, 2015). Nous n'avons véritablement rencontré ce profil qu'une fois, pour un père qui avait l'habitude d'aller lui-même aux réunions de maternelle et de

¹⁵⁰ Périer parle à ce sujet « des prérequis au partenariat » comme « de compétences tenues pour acquises par l'ensemble des familles mais qui, en réalité, s'adressent à un parent “idéal” » (2007, p. 10).

primaire, mais qui s'étant arrêté au collège, n'osait pas vraiment aller aux réunions de ses enfants dans le secondaire.

Entretien avec M^{me} Pince, parent du collègue Jean-Jacques-Rousseau

Enquêteur : Et pour les réunions, les devoirs ?

M^{me} Pince : Les réunions : alors, bizarrement, ça lui plaît.

Enquêteur : D'accord.

M^{me} Pince : Moi, j'ai horreur de ça, parce que... (souffle). Enfin bon, moi, l'Éducation Nationale, voilà, voilà, donc... Toujours entendre... Et puis bon, enfin je veux dire... C'est un peu bête ce que je vais dire, mais quand on en a eu un, on en a eu deux, arrivé au troisième, on s'essouffle un peu. Et lui, il adore ça, donc...

Enquêteur : C'est lui qui les fait les réunions ?

M^{me} Pince : Ah oui, oui. Dès qu'il n'est pas du soir et qu'il y a une réunion, hop hop hop, il y va.

(...)

Enquêteur : Et votre mari, il y va aux rencontres libres, justement, parents/profs ? [au collège]

M^{me} Pince : Non.

Enquêteur : Non ?

M^{me} Pince : Non. Il va aux réunions d'information maternelle-primaire. Voilà.

Enquêteur : D'accord. Pas au collège...

M^{me} Pince : Après, hop hop hop, un lycée... Il n'avait jamais mis les pieds dans un lycée avant que Megan n'y aille, il ne savait pas... Enfin voilà.

Enquêteur : Mais c'est parce que c'est collège et lycée. Ce n'est pas parce que c'est une rencontre individuelle ?

M^{me} Pince : Ah non. Non, non, non, c'est parce que c'est...

Enquêteur : D'accord. Il ne se sent pas à l'aise au collège et au lycée.

M^{me} Pince : Voilà.

Enquêteur : D'accord. Non, mais a priori, c'est le cas de beaucoup de parents aussi, ici...

M^{me} Pince : Oui. Oui

Enquêteur : ... de... Enfin ça...

M^{me} Pince : Il aurait peur de ne pas savoir trop de quoi on lui parle...

Enquêteur : Mais c'est...

M^{me} Pince : Enfin... Un peu paumé...

Cette non fréquentation n'est pourtant pas le symptôme d'un désintérêt pour l'école. Ces parents suivent la scolarité de leurs enfants, l'aînée est d'ailleurs en hypokhâgne et étonnamment, ils sont allés avec elle à l'université et ont même apprécié : « *je trouve ça mieux, moi, la fac : au moins c'est sympa* (rires) ¹⁵¹. » Périer estime que les parents se considèrent « d'autant plus habilités et autorisés à intervenir dans l'espace scolaire [...], qu'ils s'attribuent des compétences et des connaissances liées à des scolarités longues [...] » (Périer, 2005, p. 109). Nous pouvons estimer que ces parents, considérant peut-être qu'ils n'ont plus à intervenir à un tel niveau d'étude mais simplement à accompagner et soutenir leurs enfants, n'y rattachent plus de question de compétences et peuvent donc se libérer de la pression ressentie dans le rapport à l'école secondaire.

La troisième explication proposée par Glasman, serait en rapport avec le contenu de ces réunions. Celles-ci n'aborderaient pas assez « la seule question pertinente [qui] est “quels résultats” » (2002), pour se concentrer sur des sujets qui n'intéressaient au final « plus les enseignants que les parents, à l'exception – forçons le trait – des parents enseignants et des “parents d'élèves professionnels” » (2002). Ainsi, la mère de la famille Brique nous explique qu'elle y va rarement – « *il faut vraiment que je sois convoquée* » –, pour des questions d'horaires mais également parce que « *ça ne m'intéresse pas plus que ça parce que les deux autres y sont passés donc ils vont me raconter encore la même chose ! Donc du coup comme c'est le troisième* ¹⁵²... » Ces parents qui ont « beaucoup de soucis » depuis l'entrée de leur petit dernier au collège, s'investissent pourtant dans le suivi de ses devoirs en vérifiant systématiquement le travail à faire sur e-lyco – leur fils ne note pas ses devoirs car il ne souhaite pas les faire. Inquiets de la situation et ayant en plus un rapport difficile avec ce collègue, ils envisagent désormais de le scolariser dans le privé.

Enfin, la quatrième raison a trait à des questions logistiques. Certains parents ne peuvent en effet être présents pour des questions d'horaires ou de distance. Ce cas se retrouve assez fréquemment et n'est pas, là non plus, le symptôme d'un désintérêt. Ainsi, une mère nous explique que « *vu les horaires [elle] peu[t] pas y avoir accès* » mais nous explique qu'elle « *regarde tout le temps* » le cahier de texte pour vérifier : « *voir ce que t'as fait ou t'as pas fait...* » De même, elle consulte les notes sur e-lyco, « *comme ça au moins il y a pas de... si il y a un zéro, il y a un zéro* ¹⁵³ ! »

Aussi, si cette absence d'échange n'est pas forcément le symptôme d'un désintérêt vis-à-vis de l'éducation, nous pouvons nous demander si l'ENT ne peut pas être vu comme un relais potentiel pour ces échanges « empêchés ». Il est en effet paradoxal de constater que les familles qui ne s'investissent pas spontanément dans ces échanges

¹⁵¹ Entretien parent exploratoire n° 5 – madame Pince (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

¹⁵² Entretien parent n° 8 – Sophia Brique (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

¹⁵³ Entretien parent n° 28 – Marie-Pierre Airelle (Collège Jean-Anouilh).

sont pourtant demandeuses d'informations. D'ailleurs, à l'exception de la famille Pince, dans laquelle la confiance et l'autonomie sont érigées en valeurs – et où les enfants semblent également y adhérer –, les parents que nous venons d'évoquer sont des utilisateurs d'e-lyco. Il est donc permis de penser que pour ces familles, l'ENT permettrait une diversification des modalités d'échange entre l'école et les parents. Périer estime en effet qu'en « modulant les formes et les supports du lien, ne serait-ce qu'à travers le lieu, la temporalité et la prise de contact, l'école peut ouvrir l'espace de ses accès, pratiques et symboliques, aux familles qui en sont les plus éloignées » (2007, p. 15). Cette idée d'un accès à l'école pour un public « empêché » ou « éloigné » est d'ailleurs au cœur des discours accompagnateurs des ENT.

Tempérons cependant ce constat en prenant l'exemple des parents séparés. En effet, dans ce type de configuration familiale, nous pouvons considérer que celui qui n'a pas la garde peut être vu comme un parent « empêché ». Pourtant, ces parents empêchés ne semblent pas pour autant majoritairement utiliser e-lyco pour maintenir un lien avec le collège ou l'enfant. Dans le cas de garde alternée par exemple, il ne semble pas que l'autre parent se saisisse d'e-lyco pour suivre la scolarité de son enfant en son absence. Parmi les parents rencontrés, seule une mère déclare s'en servir en l'absence de leur enfant. Madame Rivière a une fille sérieuse dans son travail scolaire et de bons rapports avec le père de sa fille. Elle se sert assez régulièrement de l'ENT, avec ou sans sa fille et y va également quand celle-ci est chez son père, mais dans ce cas les consultations semblent plus destinées à penser à sa fille en suivant son quotidien qu'à véritablement continuer le suivi.

Entretien avec Karine Rivière, parent du Collège Jules-Renard

Enquêteur : Vous utilisez e-lyco toute seule ou avec elle ?

Karine R. : bah quand elle est pas à la maison je le fais toute seule et autrement elle est avec moi

Enquêteur : et quand elle est pas à la maison vous y allez beaucoup ?

Karine R. : oh une fois dans la semaine

Enquêteur : Pour voir ses notes, pour voir...

Karine R. : bah pour voir un peu son pla... son emploi du temps ou... même ses notes aussi

Enquêteur : et son emploi du temps il change ?

Karine R. : il y a des... bah quand les profs sont absents c'est tout.

Enquêteur : d'accord et vous allez regarder de temps en temps ce qu'elle a fait, sur le cahier de texte, des choses comme ça ?

Karine R. : non, non

Enquêteur : le cahier de texte vous allez jamais le regarder sans elle ?

Karine R. : euh... rarement, c'est vraiment très rarement.

Une autre mère, Madame Pois, dont l'enfant est en garde alternée est-elle aussi utilisatrice. Cette mère qui se plaint pourtant à plusieurs reprises que le père de sa fille laisse « *sa fille chérie* » ne pas faire ses devoirs si elle n'en a pas envie, et que cette dernière manque de sérieux dans les devoirs de manière générale, ne va pourtant pas utiliser e-lyco pour maintenir un suivi quand elle n'est pas chez elle.

Quant aux seconds parents des couples divorcés – que nous n'avons pas rencontrés –, il ne semble pas que le recours à l'ENT soit particulièrement pour eux un moyen de maintenir un lien avec leur enfant et sa scolarité. Ainsi, au travers de nos entretiens, une seule mère, Madame Jaune, nous explique que le père de ses enfants – qui vit hors de la région et ne revient qu'un week-end sur deux pour voir ses enfants – va sur e-lyco pour suivre la scolarité de son fils : « *Il a son compte e-lyco aussi [...] les notes elles lui sont adressées pareil, il a le relevé de notes trimestriel aussi.* » Mais l'ENT ne semble être qu'une solution de plus pour un père bien décidé – en accord avec la mère – à suivre la scolarité de ses enfants. La mère explique par exemple que comme il ne peut pas participer aux réunions « *donc quand moi je vais à la rencontre parent prof qui est en début d'année, je lui fais le compte rendu des appréciations des profs à chaque fois.* »¹⁵⁴

Pour les autres, il semble que même si le code a été donné – souvent pas le premier parent ou par l'enfant – le parent empêché ne s'en serve pas voire ignore son existence. Ainsi, une mère nous explique que le père de son fils ne va jamais sur e-lyco en dépit de ses relances :

Entretien avec Albina Mauve, parent du Collège André-Breton

Albina M. : il y a jamais été, il voit pas du tout l'intérêt !

Enquêtrice : d'accord. Il voit pas l'intérêt, pourquoi il voit pas l'intérêt ? D'après vous, est-ce que...

Albina M. : bah il s'intéresse pas énormément on va dire à ce qu'ils font... à ce que font les enfants non plus en général (rire)

Enquêtrice : d'accord. Le suivi scolaire n'est pas sa priorité apparemment ?

Albina M. : non non

Enquêtrice : donc effectivement il a moins envie d'y aller, forcément !

Mère : voilà

Enquêtrice : et puis il sait peut-être que vous consultez ?

Albina M. : voilà il sait que les enfants vivent avec moi et que je consulte et

¹⁵⁴ Entretien parent n° 7 – Magalie Jaune (Collège André-Breton).

que... lui il s'inquiète pas, il voit les notes et... Mais je lui ai dit, c'est pas le plus important les notes, quoi...

Enquêtrice : oui il y pas que ça sur e-lyco

Albina M. : oui voilà c'est ça c'est surtout pour avoir les informations et puis... puis montrer aussi à l'enfant qu'on s'intéresse je pense. Qu'il y a quand même un regard et qui est posé. Enfin qu'il sache.

Nous le voyons, si e-lyco semble pouvoir prendre la forme d'un relais ou d'un support pour un échange empêché, cet usage ne doit pas être exagéré. Il peut d'ailleurs s'agir d'un biais de notre terrain : les parents que nous avons rencontrés, même s'ils ont des liens réduits avec l'école, ont tout de même pris la peine de répondre à notre demande d'entretien – qui transitait pourtant par le collègue – et nous pouvons donc imaginer que ce ne sont sans doute pas ceux qui évitent le plus les échanges avec l'école. Les entretiens le montrent aussi, les familles qui nous paraissent utiliser e-lyco comme un relais, s'intéressent à la scolarité de leur enfant et leur engagement dans la scolarité n'est limité que par des contraintes techniques ou des barrières sociales ou psychologiques.

2.1.3. L'investissements dans la vie du collègue

Si un lien soutenu avec le collègue n'est pas l'assurance d'une bonne connaissance d'e-lyco, une participation aux associations de parents d'élèves voire au conseil d'administration, semblent jouer davantage. Il ressort ainsi de nos entretiens que les parents les plus engagés dans la vie du collègue, font partie de ceux ayant la meilleure connaissance de l'ENT et l'utilisation la plus régulière. Plusieurs explications peuvent sans doute être envisagées.

La première, pourrait se rapporter au profil davantage consumériste de certains parents engagés dans ces associations (Dutercq, 2001). Nous pouvons en effet estimer que des parents désireux d'« optimiser » la scolarité de leur enfant mobiliseraient aussi bien l'ENT que l'engagement dans les associations – dont ils espèrent tirer bénéfice.

Nous pourrions expliquer ce lien entre un engagement fort dans la vie de l'établissement et une bonne connaissance d'e-lyco, en nous inscrivant la lignée de Raphaël Suire (2007)¹⁵⁵, et considérer que cette participation, en permettant des échanges plus fréquents entre parents, – et potentiellement des échanges en rapport avec l'ENT –, renforcerait la connaissance et la confiance dans l'ENT. Cette hypothèse nous semble d'autant plus probable, que rares sont les parents à avoir parlé d'e-lyco avec d'autres parents, et que les rares échanges qui nous ont été rapportés étaient généralement le fait de parents utilisateurs en parlant avec d'autres utilisateurs ou au contraire leur en suggérant l'utilisation.

¹⁵⁵ Nous renvoyons au chapitre précédent (chapitre 2) pour cette approche.

De plus l'un des rares contenus d'e-lyco à n'être destiné qu'aux parents – et accessible qu'avec un compte parent – est la rubrique « parents d'élèves ». Cette rubrique n'existe pas dans tous les établissements et sa mise en place semble dépendre tant de l'équipe en charge du projet e-lyco, que des parents d'élèves. Dans le cas où une telle rubrique est ouverte, nous pouvons envisager que les parents investis dans les associations de parents d'élèves auront davantage tendance à aller la consulter, et donc, si ce n'est pas déjà le cas, à utiliser e-lyco. Cependant, si nous avons bien rencontré des parents d'élève consultant ces rubriques, nous n'avons pas rencontré de parents d'élève étant venus à e-lyco pour celle-ci. Madame Oued¹⁵⁶, élue suppléante, qui pour des problèmes d'accès consulte e-lyco avec le login de son fils, a toutefois entamé des démarches pour activer son compte dans l'optique d'accéder à la rubrique « parents d'élèves ».

Enfin, certains parents élus prenant part à la gestion de leur établissement, il est probable que leur connaissance d'e-lyco, de ses possibilités, de ses évolutions ou de ses problèmes soit renforcée. Si nous avons peu de parents membres des conseils d'administrations dans notre corpus, nous pouvons néanmoins citer le cas d'une mère élue dans différentes instances de l'établissement et très renseignée sur les différentes problématiques en lien avec l'ENT. Elle était par exemple au courant de l'insatisfaction du principal quant au faible nombre de connexions des parents : « *bah ouais parce que en fait, toutes les connexions sont comptabilisées, d'après ce que j'ai compris. Et lui il doit pas avoir assez de connexions de comptes parents. C'est ça bein* ¹⁵⁷ ? »

2.2. ENGAGEMENT PARENTAL À DOMICILE ET MÉTHODES ÉDUCATIVES

Un deuxième pan de l'engagement dans la scolarité est ce que nous pourrions désigner, en reprenant la formule de Christophe Dierendonck et Déborah Poncelet (2010), comme l'engagement parental à domicile. Il s'agit ici à la fois de l'encadrement du travail scolaire mais également de l'intérêt des parents vis-à-vis de la vie scolaire de leur enfant. Les informations relatives aux devoirs, aux notes et à la vie scolaire en général occupant une place prépondérante au sein de l'ENT, cet encadrement nous paraît donc susceptible d'éclairer les pratiques de l'ENT.

Si tous les parents ou presque s'intéressent au suivi du travail scolaire, celui-ci peut prendre des formes extrêmement diverses. En fonction notamment de l'importance de la confiance dans l'éducation, du sérieux de l'enfant, de ses demandes d'autonomie, de son âge, des habitudes de communications entre parents et enfants, des horaires de travail du parent ou encore de sa conception de son rôle parental, ce suivi peut s'incarner différemment.

Cette différence ne doit toutefois pas être vue comme une différence d'intérêt, et au-delà de la diversité des manières de faire, la littérature a montré que la majorité des

¹⁵⁶ Entretien parent n° 2 – Lamia Oued (Collège Jules-Renard).

¹⁵⁷ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

familles prenaient part au suivi du travail scolaire (Gouyon, 2004 ; Périer, 2005). Séverine Kakpo et Patrick Rayou montrent ainsi que des parents ne maîtrisant pas les normes d'apprentissage actuelles font tout de même preuve d'un fort engagement dans le suivi scolaire, et appellent ainsi à revenir sur l'idée selon laquelle les enfants des quartiers populaires seraient des « orphelins de 16 heures » (Kakpo et Rayou, 2010). Ils constatent qu'au-delà de ces discours, leur travail les a menés vers des parents « bien plus “missionnaires” que “démissionnaires”, mettant tout en œuvre pour établir un continuum entre institution scolaire et familiale [...] » (Kakpo et Rayou, 2010, paragr. 38).

Cette différence peut par contre se comprendre au travers de la perception que le parent a de son rôle parental et de ses responsabilités dans l'accompagnement scolaire. L'idée de rôle parental renvoie à ce que les parents considèrent comme relevant de leur responsabilité ou non, et à ce qu'il leur est possible de faire (Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2015). En ce sens, elle rejoint partiellement l'idée de coordination de Montandon et Kellerhals (1991), qui pour comprendre le rapport des parents à l'institution scolaire et leur implication dans l'encadrement du travail à la maison s'intéressent, notamment, à la façon dont les parents relaient et soutiennent le travail de l'école.

Comme le souligne Olivier Maulini (2000), même pour les seuls devoirs, cette question est loin d'être simple. Le seul fait de savoir si les parents doivent ou non contrôler les devoirs n'est pas réellement tranché. La notion de contrôle elle-même est vague : s'agit-il de contrôler que les devoirs sont faits, qu'ils sont bien faits ou encore d'inviter l'enfant à les corriger s'il y a des erreurs ? Les exigences vis-à-vis de l'enfant ne sont pas forcément plus claires et Glasman et Besson ont montré que les règles quant aux temps de travail attendus souffraient elles aussi d'un grand manque de précision (Glasman et Besson, 2005). Sans même parler du contrôle, quel est le rôle du parent quand son enfant ne comprend pas ? Doit-il lui expliquer, au risque d'interférer avec l'enseignant ou le laisser aller sans avoir fait son travail ou compris sa leçon, au risque de se voir reprocher le manque de sérieux de son enfant. En l'absence de règle claire, il peut être complexe pour les parents de comprendre ce que l'école attend d'eux et de saisir les contours de leur rôle de parent. Nous avons pu nous rendre compte au cours de nos entretiens qu'au sein même des familles pouvaient subsister d'importantes différences de point de vue. C'est le cas notamment dans la famille Bruyère¹⁵⁸ où la mère estime qu'il ne faut pas partir en classe avec des fautes dans les devoirs, quand la fille estime qu'il est préférable de corriger avec les enseignants.

Ces diverses pratiques ne sont par ailleurs pas figées. Poncelet et Francis parlent ainsi d'un « constant ajustement » en fonction « des résultats de l'enfant, de ses difficultés ou de la perception de difficultés » (2010, p. 11). L'avancée dans la scolarité semble

¹⁵⁸ Entretien parent n° 11 – Nadine Bruyère (Collège Jules-Renard)

Entretien enfant n° 5 – Clémence Bruyère (Collège Jules-Renard, 3^e).

elle aussi jouer, puisque selon Gouyon, l'intensité de l'aide au travail scolaire baisse au cours de la scolarité. La moyenne du temps consacré à cette aide est ainsi de 19 heures mensuelles pour les deux parents au primaire et en sixième, pour ensuite baisser continuellement jusqu'à atteindre moins de 10 heures en classe de troisième (Gouyon, 2004). Cette baisse est moins sensible pour les pères que pour les mères : leur différence d'investissement, marquée au début, tend ainsi à se réduire avec le temps, passant de près du triple en primaire, à une différence d'une heure en terminal. Nos entretiens ne peuvent que nous amener à partager ces conclusions.

Enfin, l'engagement parental à domicile va au-delà du seul travail scolaire et implique un suivi plus général de la scolarité de l'enfant, de la vie de l'école et de sa vie à l'école. Comme le rappelle Perrenoud, les parents « sont censés prendre connaissance des évaluations et des informations venant de l'école » (1994, p. 100) et faire ce qu'il qualifie de « travail "officiel" des parents d'élèves » (1994, p. 100). Ce travail implique notamment de répondre aux différentes sollicitations de l'équipe pédagogique, de signer les documents, de remplir les formulaires, de respecter les règles et les impératifs scolaires, de s'informer, etc. Mais davantage qu'administratif, ce travail est également relationnel et comme le soulignent Geneviève Bergonnier-Dupuy et Sylvie Esparbès-Pistre :

« La première dimension des pratiques en lien direct à la scolarité concerne la communication parents-enfant axée sur le quotidien scolaire (rapports avec les camarades, avec les enseignants, journée d'école, résultats scolaires) et sur l'état affectif de l'enfant (petits ennuis et discussions autour des difficultés, ce qu'il aime ou n'aime pas, avenir scolaire.) » (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007, p. 22)

Or, là encore, ces informations sont au cœur de l'ENT et jouent même un rôle clé dans le développement des utilisations de l'ENT (Louessard et Cottier, 2015). Les façons de faire son métier de parent paraissent donc elles aussi susceptibles d'éclairer les pratiques de l'ENT.

Face à cette grande diversité, notre propos ne sera pas ici de mettre en valeur les motivations et les raisons de telles ou telles pratiques d'engagement parental à domicile, pas plus que de nous concentrer sur la diversité des âges ou des niveaux et les comportements qui en découlent, mais plutôt de nous concentrer sur les façons de faire, de manière plus transversale et leur lien avec les pratiques de l'ENT.

2.2.1. Des habitudes et des valeurs qui n'expliquent pas tout

Il nous paraît donc indéniable que le rapport au travail scolaire comme celui aux notes et à la vie scolaire peuvent permettre d'éclairer les usages d'e-lyco. Cependant, il est particulièrement ardu de se saisir de ces agencements et rien ne nous permet réellement de rattacher telle ou telle façon de faire à des usages d'e-lyco. Il en va par exemple ainsi du contrôle, systématique ou surprise, des devoirs, qui ne semble avoir aucun lien direct avec l'utilisation d'e-lyco. Un parent peut tout à fait contrôler les devoirs – en vérifiant ce qu'il y a à faire et/ou leur bonne exécution – sans jamais utiliser le CTN, et

ce même s'il utilise par ailleurs e-lyco. Madame Pois, l'un des seuls parents rencontrés qui envoie des messages aux enseignants sur e-lyco, se plaint d'avoir des difficultés avec sa fille lors du contrôle des devoirs mais ne se sert pas du CTN. Pourtant une autre mère, Madame Bruyère, recourt justement au CTN dans le cadre d'une stratégie d'évitement des conflits avec sa fille, qui comme celle de Madame Pois, réclame davantage de confiance et un suivi moins soutenu.

À l'inverse, des parents peuvent consulter plus ou moins fréquemment le CTN, sans avoir aucun objectif apparent de vérification et de contrôle. Madame Pourpre, par exemple, déclare faire confiance à ses filles et ne vérifie jamais l'agenda papier mais peut quand même aller regarder le cahier de texte numérique, juste pour suivre ce qu'elles font en cours : *« voilà comme il y a les couleurs par matière pour voir s'il y a du travail bah des fois je clique dessus par curiosité pour savoir ce qu'il y avait à faire mais pas... pas pour contrôler parce que voilà tout se passe bien mais plus par curiosité parce que moi j'aime bien ça ¹⁵⁹. »*

Il en va de même pour les notes, pour lesquelles les habitudes familiales de suivi ne semblent guère expliquer les usages de l'ENT. Il ne semble en effet n'y avoir aucun lien direct entre le fait de suivre activement les notes et leur consultation sur l'ENT. Nous pourrions bien entendu supposer qu'un parent ne prêtant aucun intérêt aux notes ou à leur suivi en dehors des relevés trimestriels, n'irait sans doute pas les consulter sur l'ENT, mais n'ayant pas rencontré de tels parents, nous ne pouvons le savoir. Pour les autres, il semble que le fait que leur enfant leur communique régulièrement les notes ou que les enseignants imposent que les évaluations soient visées n'ait que peu d'influence sur leurs pratiques de consultation. Les logiques semblent indifféremment liées aux usages de l'ENT et il nous faut donc chercher ce qui fait sens ailleurs.

Les questions de confiance et d'autonomie, fréquemment avancées comme justification de telle ou telle façon de faire, ne suffisent pas non plus à expliquer ces pratiques. En effet, si plusieurs parents les mobilisent d'emblée pour revendiquer une non-utilisation de l'ENT¹⁶⁰ ou de manière plus large, pour justifier le fait de ne pas vérifier les devoirs, certaines familles privilégiant ces valeurs ne se priveront quant à elle pas d'utiliser l'ENT. Dans ce dernier cas, les familles semblent se tourner vers e-lyco non pas pour s'assurer de la bonne marche scolaire de leur enfant, mais pour en apprendre davantage sur sa vie au collège. Ces consultations sont alors davantage guidées par la curiosité et ceci peu importe les services consultés.

Pour certains, à l'image de Madame Pourpre, la consultation du cahier de texte semble être un moyen de mieux se saisir de ce qui est fait en cours. Pour Madame Mauve, qui utilise également le CTN pour suivre ce qui est fait en cours, consulter l'ENT est un aussi un moyen de savoir *« un minimum ce qui se passe dans la vie du collège, il*

¹⁵⁹ Entretien parent n° 12 – Béatrice Pourpre (Collège André-Breton).

¹⁶⁰ Voir chapitre 2.

*y a des infos, ça c'est bien*¹⁶¹ ! » Pour Madame Mirabelle enfin, si le contrôle des devoirs n'est que ponctuel et le contrôle des notes superflu – sa fille les lui dit et « *les surveille tellement* » – aller voir les informations sur les activités sportives ou les voyages – même ceux des autres classes – « *c'est intéressant [...] parce que bon ça fait partie de la vie du collègue aussi*¹⁶² ! »

2.2.2. Le poids de la communication

Face au faible poids de ces marqueurs traditionnels de l'engagement parental à domicile, il nous faut nous tourner vers d'autres dimensions qui pourraient être susceptibles d'éclairer ces pratiques. La communication nous semble être pour cela une candidate idéale. Les diverses façons de s'approprier l'ENT pourraient en effet se comprendre au travers de l'étude de la communication parent-enfant, et plus particulièrement de sa diversité, de la place que l'école occupe dans ces échanges ou encore la marge de secret ou de non-communication tolérée.

À la lumière de la famille Écru¹⁶³, qui prévoit chaque soir un moment de convivialité, un « apéritif » en famille, pour discuter et pour que chacun puisse raconter sa journée, nous pourrions considérer qu'une forte communication parent-enfant va dans le sens d'une faible pratique. Ces parents déclarent en effet ne pas avoir besoin de consulter e-lyco car ils parlent avec leurs enfants et ont confiance en eux. Monsieur Pomme qui a avec ses filles des discussions sur tous les sujets et qui essaie en plus de consacrer à chacune d'elles un temps après l'école pour discuter, ne semble pas non plus voir l'intérêt d'aller sur e-lyco. Pour lui, aller sur e-lyco serait même le signe que ça va mal, que ses filles « *ont des problèmes*¹⁶⁴ ».

Cette idée selon laquelle e-lyco serait superflu dans des familles au sein desquelles la communication parent-enfant est variée pourrait se trouver renforcée par les nombreux exemples de parents, tels que madame Mauve, expliquant que ce doit être utile pour les parents dont les enfants communiquent peu : « *c'est vrai que ça permet, je pense, pour des enfants qui ne parlent pas, aux parents de savoir sur quoi ils travaillent en ce moment*¹⁶⁵. »

Cette approche, si elle nous semble intéressante, n'est pas suffisante et est remise en cause par d'assez nombreux contre-exemples. En effet, nous constatons que certaines familles comme la famille Bleu ou justement Madame Mauve, semblent avoir des échanges parent-enfant soutenus mais utilisent tout de même e-lyco de façon assez régulière. Il nous faut donc chercher plus loin que le seul constat d'une communication soutenue. Nous proposons pour cela deux critères.

¹⁶¹ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

¹⁶² Entretien parent n° 26 – Stéphanie Mirabelle (Collège Jean-Anouilh).

¹⁶³ Entretien parent n° 20 – M. et M^{me} Écru (Collège André-Breton).

¹⁶⁴ Entretien parent n° 36 – Jean-Pierre Pomme (Collège Jean-Anouilh).

¹⁶⁵ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

Le premier d'entre eux est la diversité des formes et des contenus de cette communication et la place de l'école dans les échanges. Les échanges parent-enfant, aussi soutenus soient-ils, peuvent en effet s'intéresser à différents sujets, allant du simple « comment ça s'est passé à l'école aujourd'hui ? » à des discussions plus générales sur les actualités, les amis ou sur le quotidien des autres membres de la famille. Or, il semble que plus les discussions sont variées et/ou décentrées du seul champ scolaire, moins nous retrouvons un usage empreint de curiosité de l'ENT. Dans une certaine mesure nous rejoignons ici le constat de Dierendonck et Poncelet, selon lesquels le degré de communication entre parents et enfant est « associé positivement au degré d'information des parents, à la fréquence de contrôle des devoirs à domicile » (Dierendonck et Poncelet, 2010, p. 48).

Ainsi, Madame Airelle qui consulte assez régulièrement e-lyco pour suivre sa fille – elle travaille en soirée et c'est pour elle le moyen le plus simple de le faire – se contente de suivre les devoirs, les notes et les éventuelles informations qui lui sont transmises. Mais l'école ne semble pas au centre de ses préoccupations et s'il lui paraît important d'être là quand sa fille en a besoin et de l'accompagner autant que possible – grâce à une association locale, sa fille bénéficie d'un accompagnement scolaire avec une étudiante – l'école semble pour elle n'avoir qu'un objectif instrumental, « *apprendre déjà à compter et à lire* ¹⁶⁶ », et elle ne paraît pas accorder énormément d'importance à l'école et à ce qui s'y passe. Pour elle e-lyco est plutôt adressé à sa fille.

À l'inverse, nous pouvons voir que pour un certain nombre de parents, la consultation d'e-lyco, et notamment du CTN, semble permettre de garder un lien avec la vie scolaire de l'enfant. Plus encore, la consultation de l'ENT et du CTN nous semble finalement compléter ce que dit l'enfant de sa journée, comme s'il était pour les parents un support plus riche, plus bavard. Ainsi, Madame Romanesco ¹⁶⁷ nous explique apprécier la consultation qu'elle trouve bien faite, avec les couleurs par matière. Madame Pourpre, qui apprécie elle aussi les couleurs, y va par curiosité alors qu'elle n'a « *pas d'angoisse ni d'inquiétude, ni de question particulière* ¹⁶⁸ ». Madame Mauve explique que sa fréquentation du module lui permet de voir « *par rapport au contenu du cours quoi* » et ajoute « *par exemple, la prof d'allemand voilà, ça va être écrit par exemple, les aliments. Donc on sait qu'ils ont travaillé le vocabulaire lié à tout ce qui est nourriture et tout ça* ¹⁶⁹. »

Ce constat nous paraît pouvoir être mis en lien avec les travaux soulignant l'importance du suivi scolaire comme lien avec l'école et avec la vie scolaire de son enfant (CSA, 2005 ; Cunha, 1998 ; Glasman, 1992 ; Tessaro, 2002). Il semble en effet que pour nombre de parents, les devoirs et les notes soient « le lien le plus régulier entre la famille et l'école ; ils constitueraient l'outil (le seul) qui leur permet de contrôler l'évolution

¹⁶⁶ Entretien parent n° 28 – Marie-Pierre Airelle (Collège Jean-Anouilh).

¹⁶⁷ Entretien parent n° 10 – M^{me} Romanesco (Collège Henri Matisse).

¹⁶⁸ Entretien parent n° 12 – Béatrice Pourpre (Collège André-Breton).

¹⁶⁹ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

scolaire, sorte d'« indicateur » capable de les orienter, de leur fournir au quotidien des informations sur la situation de leurs enfants » (Cunha, 1998, p. 192). Ce constat est d'ailleurs corroboré par un sondage du CSA sur l'accompagnement scolaire qui révèle que 48 % des parents interrogés considèrent qu'aider son enfant à faire son travail scolaire est plutôt « une occasion de communiquer, de dialoguer avec lui » (CSA, 2005). Au vu de ces pratiques ne pourrions-nous pas nous demander si e-lyco et surtout le CTN, ne viennent pas renforcer ces habitudes en offrant un support plus riche et plus clair que l'agenda de l'élève, qui est de plus accessible plus facilement pour le parent – y compris quand l'enfant n'est pas là ?

Le second critère pourrait être le rapport à la non-communication ou en d'autres termes, la marge d'inconnu dans la vie de l'enfant tolérée par les parents. Cette marge de tolérance n'est pas la même pour toutes les familles et si certains parents à l'image de Madame Bouajila ou Madame Belami semblent à l'aise avec le fait de ne pas tout savoir, d'autres semblent beaucoup plus inquiets. Cette inquiétude ne concerne pas que l'ENT ou l'école, et peut se traduire, nous semble-t-il, par un contrôle des différentes influences extérieures. Ce contrôle qui peut prendre la forme d'un filtre en amont – contrôle des fréquentations, des activités, etc. – peut aussi se faire en aval, a posteriori, via un suivi plus ou moins soutenu de ce qui est fait. Ce dernier semble pour les parents rencontrés plus en accord avec les idées d'autonomie et/ou de confiance.

Or, l'ENT et les TIC en général permettent assez facilement ce genre de contrôle. Il est relativement simple de contrôler l'historique ou de vérifier les correspondances numériques des adolescents. Un certain nombre de parents rencontrés déclarent par exemple avoir les identifiants de connexions du compte Facebook de leur enfant et si pour certains d'entre eux il ne s'agit que de rappeler à l'enfant que ce réseau social n'est pas une zone de non droit, d'autres, à l'image de Madame Wemba, iront voir les messages échangés et suivront les conversations de leurs enfants. Ce regard porté sur les messages par Madame Wemba gêne son fils qui lui dit parfois que c'est trop, surtout que ce dernier est amoureux d'une camarade de classe et aimerait un peu d'intimité dans ses échanges. Pour cette mère la consultation de l'ENT semble obéir au même modèle : elle consulte tout et considère qu'e-lyco est intéressant car ça permet d'« avoir la main sur l'enfant, les notes, ce qui se passe dans le collège »¹⁷⁰.

Pour Madame Jaune également, qui dit aller sur e-lyco « une fois par jour c'est sûr ! » chez elle ou au bureau, la consultation semble guidée par une envie de ne rien laisser passer. En effet, son fils qu'elle considère comme autonome, lui donne pourtant spontanément toutes les informations et elle déclare elle-même « je n'apprends pas trop d'infos sur e-lyco ». Cela ne l'empêche pas de consulter également quotidiennement l'agenda papier et le carnet de liaison et d'estimer qu'elle aura « toujours un regard »¹⁷¹. Cette idée de regard se retrouve aussi chez madame Mauve, une mère dont le fils est « très sérieux »,

¹⁷⁰ Entretien parent n° 14 – Anne-Marie Wemba (Collège François-Truffaut).

¹⁷¹ Entretien parent n° 7 – Magalie Jaune (Collège André-Breton).

parfaitement autonome, a d'excellentes notes et les communique spontanément. Si cette dernière fait une grande confiance à son enfant, elle consulte très régulièrement et très largement e-lyco, depuis les notes et les devoirs, jusqu'aux actualités et au menu de la cantine. Sans vraiment remettre en question la confiance qu'elle a en son enfant, cette mère semble aimer tout savoir de sa vie. Ainsi, alors qu'elle est elle-même enseignante et qu'elle se plaint de ce que certains parents sont un peu trop présents, elle regrettera de ne pas avoir pu rencontrer tous les enseignants lors de la rencontre parents-professeurs : *« Et... moi je voulais faire leur connaissance en fait et j'ai juste pu voir la prof de français qui était prof principale, maths euh... bah maths il a 19 de moyenne donc il a dû juger que c'était pas la peine. Bon c'est vrai pour dire ça va ça va. Et puis c'est vrai j'ai dû voir 2 3 profs... allemand parce que c'était le début... Mais bon on a pas pu, je pensais qu'on... comme quand j'étais enfant en fait ! qu'on pouvait rencontrer tous les profs, à tour de rôle... »*¹⁷².

Arrêtons-nous également un instant sur le cas de Madame Tenaille. Cette mère très impliquée dans la vie du collège et de ses enfants, ne contrôle pas les devoirs et semble tenir à ce que ses enfants sachent qu'elle a confiance en eux. Cette importance attachée à la confiance l'a par exemple conduite à cesser de vérifier les devoirs de sa plus jeune fille – alors même que cette dernière ne s'illustre pas par ses bons résultats scolaires –, car celle-ci lui a demandé davantage de confiance et d'autonomie : *« à Noël elle m'a demandé... Je suis autonome, t'as pas confiance en moi, donc là je me suis dit, t'as pas confiance en moi, ça m'a fait dire que, holà, il faut peut-être que je lève un peu le pied... si j'ai confiance en toi »*¹⁷³ ! Elle sait que le collègue Jean-Jacques-Rousseau signale immédiatement – avec un système de croix qui semble fort redouté – tout manquement aux travaux demandés, et que les évaluations doivent systématiquement être visées. Elle ne consulte donc plus e-lyco pour le suivi – elle y allait pour sa fille en début de 6^e –, se contentant d'y aller régulièrement avec ses enfants quand ces derniers l'y invitent, ce qui arrive très régulièrement avec son aîné.

Mais si elle ne contrôle pas e-lyco, car ses enfants se chargent de lui montrer, elle a par contre les identifiants Facebook de sa fille, va voir les conversations, et il lui arrive également de lire les messages que ses enfants reçoivent sur e-lyco, car les alertes arrivent sur sa boîte mail – il semble que le collègue les ait paramétrées ainsi. Quand lors de l'entretien il lui est demandé des précisions sur sa façon de faire vis-à-vis de Facebook elle déclare : *« de toute manière moi ils le savent, tant qu'ils sont à la maison, qu'ils ont pas fini les études ou alors que... ça dépend s'ils ont 26 ans non ! (rire) mais tant qu'ils ont besoin de nous, on doit les gérer ! Donc on a le droit de tout savoir et de tout regarder ! Bon il y a des choses qu'on ne saura pas ça on le sait, mais voilà »*¹⁷⁴...

Il faut cependant se garder de considérer ce suivi comme uniquement imposé. Ce type de déclaration, que nous avons aussi pu assez fréquemment rencontrer en abordant

¹⁷² Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

¹⁷³ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

¹⁷⁴ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

des questions relatives à l'intimité de la chambre des enfants – « *ab si ! c'est chez moi hein ! je rentre* ¹⁷⁵... » ou « *non je frappe pas ! je suis chez moi donc* ¹⁷⁶... » – paraît toutefois plus proche de la posture déclarative que de l'attitude effective. Un certain nombre des enfants rencontrés semble participer pleinement à ce suivi parental. Antoine¹⁷⁷ et Pauline¹⁷⁸ Tenaille, ne semblent par exemple pas vivre l'attitude de leur mère comme excessive ou contraignante, et se livrent eux-mêmes assez spontanément.

2.2.3. De la prudence au sevrage

Autre valeur susceptible d'éclairer les pratiques parentales de l'ENT, la prudence. En effet, il nous semble qu'au-delà des habitudes et des valeurs, la question de la prudence peut nous offrir une autre grille de lecture des pratiques. Un certain nombre de parents vont ainsi maintenir un suivi soutenu dans l'objectif de prévenir d'éventuels relâchements ou de s'assurer de la pérennité d'efforts encore relativement récents. Cette attitude, que nous pourrions considérer comme une forme de mise en pratique du filet de sécurité¹⁷⁹, et qui rejoint la crainte d'être informé trop tard par l'école des éventuels problèmes (Périer, 2005) peut se traduire par un contrôle plus ou moins ponctuel de l'ENT et/ou de l'agenda et du carnet de liaison.

Ce comportement, souvent annoncé comme répondant à un manquement passé des enfants, comme pour Madame Bruyère ou Madame Clou, peut aussi simplement être guidé par la crainte d'un potentiel futur relâchement. Madame Noisette explique par exemple que même si elle fait confiance à son fils Théo, qui est un bon élève et qui n'est pas en difficulté, elle vérifie tout de même sur son agenda ou sur le CTN, « *souvent quand il arrive et il me dit j'ai pas de leçon à faire, bah je vérifie parce que voilà* ». Si c'est selon elle, seulement pour vérifier qu'il n'ait rien oublié – « *généralement il ne me dit pas des mensonges* » – elle trouve tout de même qu'e-lyco permet d'avoir un « *visu* », comme « *un petit support en plus* » qui permet de s'assurer que l'enfant ne filtre pas les informations : « *voilà même si moi je lui fais confiance, il y a pas de soucis, mais il y a des enfants qui ne vont pas noter toutes les notes... toutes les leçons à faire.* » ¹⁸⁰

Madame Clou quant à elle, ne veut pas systématiser le contrôle des devoirs de ses filles car « *je me dis que si je leur fais pas confiance maintenant j'y arriverais jamais.* » Elle peut selon elle se le permettre car elle sait que les notes doivent être visées et que le collègue l'avertira d'une croix en cas de devoirs non faits, et donc « *systématiquement on le saura* ». Pourtant, alors qu'elle sait qu'elle peut se permettre de ne pas vérifier, elle va assez

¹⁷⁵ Entretien parent n° 19 – Marie-France Corail (Collège André-Breton)

¹⁷⁶ Entretien parent n° 41 – M. et M^{me} Clou (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

¹⁷⁷ Entretien enfant n° 22 – Antoine Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau, 3^e).

¹⁷⁸ Entretien enfant n° 21 – Pauline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau, 6^e).

¹⁷⁹ Se référer à la fin du chapitre 1 ainsi qu'à la fin de ce chapitre.

¹⁸⁰ Entretien parent n° 35 – Pauline Noisette (Collège Jean-Anouilh).

régulièrement sur l'ENT « pour suivre aussi bien au niveau de l'agenda, que pour suivre au niveau des notes »¹⁸¹.

Notons d'ailleurs que ce suivi « prudent » n'est pas toujours affiché et est pour certains parents un moyen d'encourager leur enfant à être autonome en toute sécurité. Ainsi Madame Oued exprime sa façon de faire : « *autonomie et surveillance cachée* »¹⁸². Elle regarde discrètement le cahier de textes de son fils, avant que celui-ci fasse ses devoirs pour savoir ce qu'il à faire, lui pose la question, le laisse faire ses devoirs et vérifie en lui posant des questions pour être sûre qu'il a tout fait. Parfois, elle regarde également « *le cahier quand il dort* » pour s'assurer que le travail est fait ou vérifie le contenu du cartable pour être certaine qu'il ne manque rien pour le lendemain. Pour cette mère, qui en venant en France pour soigner sa plus jeune fille a dû laisser son fils à ses parents pendant un an, il est essentiel que ce dernier apprenne l'autonomie car « *je ne peux pas être toujours derrière lui* »¹⁸³. Cette mère utilise assez largement l'ENT mais ne semble pas s'en servir pour les devoirs, considérant que c'est surtout pour son fils quand il les a mal notés et regrette que tous les enseignants ne l'utilisent pas.

Pour d'autres parents, il semble que l'ENT permette de mettre en œuvre plus discrètement encore ce type de suivi. Ainsi, Madame Bruyère, dont la fille Clémence, sérieuse aujourd'hui, a fait « *les pires bêtises* » en 6^e et en 5^e, utilise e-lyco quotidiennement. Sa fille réclame aujourd'hui davantage d'autonomie et de confiance « *Elle est grande, elle est en troisième, elle veut pas... "Fais-moi confiance".* » Consciente qu'il s'agit de la seule cause de mécontentement, elle accepte de lui donner davantage d'autonomie, tant que les notes suivent. Si sa fille ne souhaite pas plus qu'elle aille voir les devoirs ou les notes sur e-lyco, c'est pour elle une alternative un peu moins frontale que de demander à sa fille de lui montrer son agenda et de prendre le risque d'une opposition et d'une dispute avec sa fille. Elle l'utilise donc quotidiennement – « *c'est peut-être un petit peu exagéré mais...* »¹⁸⁴ – et, signe selon nous de cette volonté de continuer à suivre sa fille discrètement, elle a essayé – en vain – de se connecter de son téléphone et depuis son travail, avant de se résigner à la faire de chez elle.

Enfin, il nous semble que cet accompagnement à l'autonomie ne concerne pas seulement les enfants mais permet aussi d'habituer les parents à l'autonomie de leur enfant. Nous l'avons vu, l'évolution des pratiques de suivi scolaire au fur et à mesure que l'enfant vieillit n'est pas propre à l'ENT. Cependant, celui-ci, en offrant des possibilités de suivi plus discrètes et moins dépendantes de l'enfant, nous paraît pouvoir offrir la possibilité de ce que nous pourrions qualifier de sevrage. Nous employons ici ce terme tant

¹⁸¹ Entretien parent n° 41 – M. et M^{me} Clou (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

¹⁸² Entretien parent n° 2 – Lamia Oued (Collège Jules-Renard).

¹⁸³ Entretien parent n° 2 – Lamia Oued (Collège Jules-Renard).

¹⁸⁴ Entretien parent n° 11 – Nadine Bruyère (Collège Jules-Renard).

dans le sens d'un arrêt progressif des habitudes de suivi que dans celui, plus métaphorique, du sevrage d'un enfant élève devenant autonome et de plus en plus indépendant de ses parents dans son travail scolaire.

Nombre des parents rencontrés déclarent en effet se rendre moins souvent sur e-lyco ou essayer, voire simplement envisager de moins le faire. Madame Deneuve, qui a des pratiques de suivi soutenues – elle vérifie régulièrement l'historique Internet, le carnet de liaison, l'agenda de son fils, les notes et se rend de plus sur e-lyco – explique qu'elle essaie « *de relâcher la pression, parce que je lui mettais quand même la pression* », car son fils grandit et est sérieux. Du coup, elle va également moins sur e-lyco mais « *au fur et à mesure qui... donc j'y vais quand même pour moi, me rassurer et voir ce qui se passe par rapport au comportement de mon fils, s'il fait bien ses devoirs, les notes ça se passe bien, et cætera. Mais j'y vais beaucoup moins qu'en 6e* »¹⁸⁵.

D'autres font montre d'une certaine gêne vis-à-vis de leurs façons de faire, à l'image de Madame Oued qui consulte les messages e-lyco de son fils – dans ce collège les élèves ont, semble-t-il, pris l'habitude de se servir de la messagerie pour des échanges sans lien avec l'école – et qui semble légèrement embarrassée en l'évoquant.

Dans une certaine mesure nous pourrions ainsi considérer que l'ENT permet de mettre en lumière les trajectoires parentales dans l'éducation des enfants. Sans révolutionner ces pratiques, il cristallise des choix, des positions, des valeurs et des habitudes et met ainsi en évidence les tensions qui les opposent.

3. Le rôle attribué à l'école

Kellerhals et Montandon développent dans leurs travaux sur l'éducation familiale (1991) le concept de coordination avec l'école, comme une façon de comprendre le rapport entre école et famille. Elle peut s'envisager à la fois par la mission que les familles reconnaissent à l'école et par leur investissement dans cette mission. L'école peut par exemple être investie de nombreuses missions et celles-ci peuvent être considérées comme plus ou moins importantes. Il est possible de regrouper ces missions selon trois grandes catégories : l'apprentissage à vocation technique, qui peut se rapporter aux connaissances de base en français et en mathématiques, à une maîtrise de la rhétorique ou au développement de la culture générale ; l'apprentissage des savoirs pratiques, se rapportant par exemple à l'éducation au bien manger, à la sécurité, à l'éducation sexuelle ou à la santé ; et enfin des apprentissages moraux, artistiques ou civiques, qui comprennent des dimensions d'éducation au vivre ensemble, d'éducation civique, morale ou politique et d'éducation artistique.

¹⁸⁵ Entretien parent n° 17 – Nathalie Deneuve (Collège François-Truffaut).

Michel Chambon a montré dans ses travaux sur « La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves » (Chambon, 1990) que les parents avaient une représentation fortement hiérarchisée des différentes matières enseignées. Il constate ainsi une très nette domination du français et des mathématiques, suivis par un second groupe de matières considérées comme importantes mais dont l'utilité ne fait pas nécessairement l'unanimité : langues, histoire – géographie, sciences. L'éducation physique et sportive (EPS), la musique et les arts plastiques sont quant à elles nettement moins reconnues et pour ne pas dire négligées par une partie des parents.

L'ENT oscillant entre des contenus particulièrement utilitaires – notes, CTN, absences – et des contenus plus descriptifs et s'intéressant à la vie de l'établissement et de ses acteurs, nous aurions pu nous attendre à retrouver une homologie entre les utilisations et les conceptions des matières enseignées. À ce que des parents ayant une conception relativement utilitariste de l'école et des matières se cantonnent principalement aux services de suivi – s'ils l'utilisent –, quand ceux en ayant une conception plus diffuse se tourneraient également vers les contenus sur la vie de la classe, les projets pédagogiques et les activités socioculturelles – c'est-à-dire des contenus informationnels.

Force est de constater que ceci ne se vérifie que très ponctuellement, et que quand elles utilisent l'ENT, la majorité des familles, quelle que soit leur conception de l'école et de ses missions, auront tendance à s'intéresser aux contenus informationnels. Ainsi, Madame Tenaille pour qui l'enseignement devrait surtout se concentrer sur « *les choses de base* » – à savoir le français, l'anglais et les maths, quand le reste « *ça devrait être des options* »¹⁸⁶ – a un usage très varié d'e-lyco et regarde tout. Madame Bruyère, pour qui l'école ne devrait pas non plus s'éparpiller dans tant de « choses superflues », ne manquera pourtant pas d'aller voir les contenus informationnels proposés, les sorties, les activités, « *même si c'est pas la classe de ma fille, je vais voir* »¹⁸⁷ !

Ce constat nous amène à nous demander si ces contenus ne seraient pas justement susceptibles de mettre en valeur les enseignements et notamment les matières considérées comme secondaires. En effet, Chambon le rappelle : « les informations objectives dont [les parents] disposent pour se représenter telle ou telle matière d'enseignement peuvent être tenues pour tout à fait lacunaires » (1990, p. 32), aussi pouvons-nous penser que le supplément d'information que peut apporter l'ENT pourrait permettre de changer le regard sur ces enseignements.

¹⁸⁶ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

¹⁸⁷ Entretien parent n° 11 – Nadine Bruyère (Collège Jules-Renard).

4. La division du travail éducatif entre les parents

Pour finir, la question du partage des tâches et de la division du travail parental nous semble intéressante. En effet, il ressort régulièrement des travaux que les femmes prennent davantage que les hommes en charge le suivi scolaire et les relations avec l'école (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007 ; Kellerhals et Montandon, 1991).

En termes d'aide au travail scolaire par exemple, les travaux de Gouyon (2004) montrent que celle-ci est assez inégalement répartie entre les deux parents. Cette inégalité se voit à la fois si l'on parle juste des proportions de ceux qui déclarent s'en occuper, puisque si plus de 81 % des mères ayant un enfant en classe de troisième déclarent l'aider encore régulièrement, les pères ne sont que 63 % ; mais aussi en termes d'heures d'accompagnement puisque sur l'ensemble de la scolarité, les pères passent en moyenne deux fois moins de temps que les mères à s'occuper des devoirs – notons tout de même que cette différence s'amenuise au fur et à mesure de la scolarité, passant de près du triple en primaire, à une différence d'une heure en terminal.

Ce constat, bien que légèrement moins prononcé, est aussi remonté de notre travail de terrain. Nous avons d'ailleurs très majoritairement rencontré des femmes (35¹⁸⁸) et quelques parents ensemble (8) et seulement 4 hommes : un père au foyer, deux pères divorcés¹⁸⁹ et un beau-père très investi dans l'éducation de l'enfant de sa femme. Nos résultats – bien que ce ne soit pas dans l'objet de cette recherche – vont donc assez nettement dans le sens d'une participation plus marquée des mères à l'éducation et au lien scolaire. Ne pourrions-nous toutefois pas imaginer qu'un recours à un outil numérique puisse amener certains pères à s'investir davantage ?

Laurence Le Douarin a en effet montré que lorsque l'homme était perçu comme ayant un degré de compétences informatiques plus élevé, il se retrouvait, dès lors qu'elles étaient en ligne, à prendre en charge l'ensemble des tâches habituellement dédiées à son épouse : « courses ménagères, envoi de fleurs par Internet, devoirs scolaires des enfants, achat de billets en ligne, réservations, etc. » (Le Douarin, 2007, p. 32). Nous pourrions donc nous attendre à ce que l'usage de l'ENT par les parents se traduise par un plus fort investissement des pères dans la scolarité.

Or, si nombre de pères sont encore considérés comme les plus compétents en informatique, la part des mères dans le suivi éducatif des familles que nous avons rencontrées, reste encore très majoritaire ; que le suivi se fasse ou non via l'ENT. Nous n'avons d'ailleurs rencontré aucune famille pour laquelle l'ENT avait amené une inversion ou un rééquilibrage des rôles parentaux. De la même façon, nous n'avons pas non

¹⁸⁸ Dont deux accompagnées de leur nouveau compagnon.

¹⁸⁹ Dont un dont nous avons également son ex compagne (la mère de ses enfants).

plus observé de cas où un engouement pour la technologie entraînerait un engouement pour le suivi scolaire.

Or, même quand l'homme maintient ce rôle d'expert, on n'observe néanmoins pas de prise en main du suivi scolaire. Ainsi même si le père de la famille Brugnon¹⁹⁰ – qui ayant une scolarité difficile à cause d'une surdité partielle diagnostiquée trop tardivement a fait le choix volontaire de rester en retrait du suivi scolaire – a certes dû intervenir pour aider sa femme et son fils lors de leur première connexion mais n'y est pas retourné depuis et laisse à nouveau sa femme s'en occuper. Un début d'explication peut sans doute nous être proposé par les travaux de Granjon, Lelong et Metzger, qui constatent que l'ordinateur et Internet sont appropriés de façons distinctes au sein des familles. Selon ces auteurs, la mère tendrait à privilégier un usage pour la famille quand le père le percevrait plutôt comme « espace privé, de fuite, de repli, de retrait ou de solitude » (Granjon, Lelong et Metzger, 2009, p. 59). Ici encore, l'introduction de l'ENT ne semble pas avoir bouleverser les manières de faire. Aussi, semble-t-il préférable d'aborder sans distinction de genre la question de la place de l'ENT dans les pratiques éducatives et le rapport à l'école.

5. La place de l'ENT

L'un des principaux apports de notre terrain est que l'ENT ne réinvente pas les pratiques parentales, il prend place en son sein. Il vient enrichir le dispositif éducatif parental. Il importe donc de comprendre comment et pourquoi celui-ci y trouve sa place. Quels sont les éléments principaux qui structurent cette mise en dispositif de l'ENT. Nous aborderons ici successivement deux grandes orientations de ces mises en dispositifs : l'ENT comme élément du dispositif parental de suivi scolaire et l'ENT dans la relation parent-enfant.

5.1. L'ENT COMME ÉLÉMENT DU DISPOSITIF DE SUIVI SCOLAIRE

Un grand nombre de discours sur l'ENT ou ses services véhiculent l'idée que l'ENT viendrait remplacer des outils traditionnels tels que le cahier de texte, le carnet de correspondance ou même le cartable – idée présente nous semble-t-il dans l'appellation comme dans le projet initial du cartable électronique, ancêtre plus ou moins direct des ENT¹⁹¹. Pourtant, s'il est une chose que nous pouvons affirmer, c'est que l'ENT, à l'heure actuelle, ne remet pas en cause – ou alors de façon marginale – les outils traditionnels. L'ENT semble plutôt s'intégrer dans le panel des outils dont disposent les parents, et y prendre place selon les mêmes logiques directives. Comme le remarquait

¹⁹⁰ Entretien parent n° 21 – M. et M^{me} Brugnon (Collège Jean-Anouilh)

¹⁹¹ Pour plus d'information sur ce point nous renvoyons le lecteur à notre introduction

déjà Gérard Puimatto en 2008, l'ENT prend davantage la place « d'un outil auquel on a recours au moment et pour le temps nécessaire (notes, publication de documents, etc.) » que celle de « l'environnement par défaut » (2008b, p. 35).

Observer la façon dont l'ENT vient s'insérer dans les pratiques de suivi scolaire, c'est aussi observer la façon dont l'ENT ne s'y insère pas. Or, ce type de situation n'est pas anecdotique et nous avons rencontré un certain nombre de familles qui n'utilisaient pas l'ENT. Deux raisons principales nous semblent pouvoir expliquer cela. La première dépend de la « valeur ajoutée » attribuée à l'ENT face aux outils existants. Pourquoi en effet avoir recours à l'ENT si le dispositif de suivi scolaire est déjà satisfaisant et toujours pleinement fonctionnel ?

Pour nombre de parents, l'ENT n'apparaît pas comme nécessaire au suivi scolaire et ceci d'autant plus que leur enfant est sérieux et a de bons résultats. Pour aucune des tâches permises par l'ENT, celui-ci ne leur est indispensable. Leur enfant continue en effet à avoir un agenda dans lequel ils peuvent consulter ses devoirs, à avoir un carnet de correspondance, et pour les notes, ils peuvent continuer à faire confiance à leur enfant pour les leur annoncer – si une signature n'est pas déjà demandée par les enseignants. Une des adolescentes rencontrées résume d'ailleurs parfaitement le caractère accessoire de l'ENT : « *les devoirs, moi je les note dans mon agenda, les notes elles seront sur le bulletin et normalement les délégués nous les donnent et les actualités on peut les voir sur le tableau du collège* ¹⁹². »

La majeure partie des parents rencontrés semble d'ailleurs considérer ne pas être particulièrement incitée à utiliser e-lyco. Ils estiment être libres dans leur décision d'utiliser ou non e-lyco, et que le collège ne semble pas spécialement vouloir les y pousser, « *pas du tout, pas du tout, pas du tout* ¹⁹³ », « *ils n'insistent pas pour ça* ¹⁹⁴ ». Les parents considèrent d'ailleurs que le collège ne s'y intéresse pas spécialement, « *puisque'on en entend pas parler, donc après il donne aux parents et après ils utilisent ou pas* ¹⁹⁵ » et que de toute façon « *si j'y vais pas, personne ne le sait* ¹⁹⁶. »

Cet agencement ne semble toutefois pas dépendre d'une dimension particulière. L'engagement dans la scolarité, le rapport à l'école ou la répartition des rôles parentaux, ne semblent pas jouer ici. Rien n'empêche les parents d'avoir des pratiques de suivi ou de contrôle soutenues sans utiliser l'ENT. La vérification systématique de l'agenda reste par exemple possible tant que l'enfant n'arrête pas de noter ses devoirs correctement.

¹⁹² Entretien enfant n° 6 – Ines Bouajila (Collège François-Truffaut, 4^e).

¹⁹³ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

¹⁹⁴ Entretien parent n° 47 – Nathalie Belami (Collège Marguerite-Yourcenar).

¹⁹⁵ Entretien parent n° 11 – Nadine Bruyère (Collège Jules-Renard).

¹⁹⁶ Entretien parent n° 12 – Béatrice Pourpre (Collège André-Breton).

Même un parent très attentif au respect du programme scolaire et de son rythme – puisque c’est, nous l’avons vu, l’une des craintes des enseignants vis-à-vis des ENT¹⁹⁷ – pourrait même, s’il le souhaitait vérifier le rythme des apprentissages en regardant les cahiers de son enfant. Précisons cependant qu’aucun des parents rencontrés, qu’il soit utilisateur ou non d’e-lyco, n’a eu avec l’ENT ce genre de comportement. La seule mère de notre corpus qui s’est déjà montrée suffisamment engagée sur ces questions pour prendre rendez-vous avec des enseignants qui n’étaient pas assez rigoureux, considère que le CTN ne permet pas un tel suivi, « *c’est pas perceptible* ¹⁹⁸ ».

Il arrive à l’inverse dans certains cas, alors même que le dispositif initial paraît pleinement satisfaisant, que les parents développent un usage soutenu d’e-lyco. Dans certains cas, l’usage ne semble pas être porté par un quelconque besoin, ni même pas la crainte, mais par l’idée que si le collègue le propose, il est de leur devoir de « bons parents » de l’utiliser. Cette utilisation n’est pas pour autant perçue par le parent ou l’enfant comme un contrôle mais plutôt comme une bonne façon de faire, comme pourrait l’être le fait d’être délégué de classe ou représentant des parents d’élèves. Une mère parle ainsi d’utiliser e-lyco pour montrer l’exemple à son enfant : « *parce que si les parents, bah après je pense que les enfants ne vont pas y aller non plus* ¹⁹⁹ ! »

Ce type de configuration s’accompagne d’ailleurs de pratiques de suivis soutenues via les autres outils ainsi que d’une participation à la vie de l’établissement de la part du parent et d’un encouragement fait à l’enfant de s’engager à son tour – en devenant délégué de sa classe ou du collègue. Une mère nous explique vérifier presque systématiquement²⁰⁰ l’agenda papier et le CTN, relire les devoirs et en parle comme d’un moment convivial avec son fils – qui a d’ailleurs le même positionnement sur la question²⁰¹.

Enfin, l’ENT peut aussi assurer un rôle de renfort. Parce que le suivi a montré ses failles ou parce que le parent le redoute, l’ENT peut être réquisitionné. Cette idée n’implique pas forcément un problème ; pour certains parents c’est là la garantie qu’il n’y en aura pas.

Entretien avec Stéphanie Mirabelle, parent du collègue Jean-Anouilh

« oui ça c’est très bien ça complète l’information et c’est très bien ! je pense que le fait que... oui, alors je sais pas si il y les absences... c’est vrai qu’en même temps Louise est très peu absente donc... mais le fait qu’il y ait les notes en temps réel, ça aussi c’est très bien, parce que bon Louise n’est pas du style à cacher une note mais j’imagine que c’est pas... la majorité des

¹⁹⁷ Pour plus d’informations sur ce point nous renvoyons le lecteur au chapitre précédent.

¹⁹⁸ Entretien parent n° 12 – Béatrice Pourpre (Collège André-Breton).

¹⁹⁹ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

²⁰⁰ Entretien parent n° 5 – Christine Bleu (Collège André-Breton).

²⁰¹ Entretien enfant n° 4 – Mickael Bleu (Collège André-Breton, 5^e).

élèves et donc du coup ça permet de... on sait qu'il n'y a rien à dissimuler mais que c'est immédiatement lisible par toute la famille, ça c'est très bien !

Une autre mère voit dans ces consultations un moyen d'éviter un glissement, « *super difficile à vivre pour l'enfant qui est dans le mensonge* ²⁰² ». Ce recours à une garantie n'est souvent pas le synonyme d'un dérapage de l'enfant – presque tous semblent être de bons voire d'excellents élèves – ni le symptôme d'une tendance au « *flicage* ». Dans une certaine mesure, cet usage de l'ENT pourrait presque être vu comme un accompagnement à l'autonomie. Nous l'avons d'ailleurs retrouvé dans une version plus soutenue avec deux mères²⁰³ dont les enfants ont connu des périodes difficiles scolairement à leur entrée au collège et pour qui l'ENT offre la possibilité d'effectuer un suivi à leur rythme et de façon moins frontale. Les enfants se savent suivis, mais ignorent la fréquence des consultations de l'ENT, qui sont d'ailleurs assez ponctuelle.

L'importance attachée à l'autonomie et au relationnel amène aussi certaines familles à adopter n'utiliser qu'un minimum d'outil. Cela ne signifie pas que ces parents ne s'intéressent pas à la scolarité de leur enfant mais plutôt qu'ils privilégient le développement de l'autonomie et de la confiance. La perception de l'école – en général – est ici très positive, avec régulièrement des enseignants dans la famille proche. Il est notable de constater que la norme dans ces familles a été que les deux parents nous rencontrent ensemble, voire avec leurs enfants. Pour ces familles, aller sur l'ENT pour faire des vérifications reviendrait à « *fliquer* » son enfant, à « *fouiner* ». Il s'agit de famille misant fortement sur le relationnel, et dont les échanges avec les enfants ne se focalisent pas sur l'école.

Cependant, là aussi, et même en dépit de discours plutôt opposés, l'idée que l'ENT puisse être utile pour les parents dont les enfants ont des problèmes – ou si les leurs venaient à en avoir – est systématiquement ressortie des entretiens. À ce propos un des enfants rencontrés déclarera ainsi, en écho à ses parents, que pour eux « *c'est plus les appréciations que les notes qui comptent* », avant d'ajouter non sans malice, « *enfin pour l'instant je leur ramène que des bonnes notes, si j'avais que des mauvaises notes avec de très bonnes appréciations, je ne suis pas sûr qu'ils aimeraient beaucoup !* » ²⁰⁴

Les échanges avec la famille Figure²⁰⁵ sont d'ailleurs assez révélateurs de cette ambiguïté. Ce couple rencontré ensemble, a longtemps insisté sur le sérieux et les résultats de leur fille ainsi que sur l'importance de la confiance et de la discussion. La mère est une utilisatrice ponctuelle et de son propre avis, plutôt rassurée par l'existence d'e-lyco. Elle explique ainsi que selon elle, son existence suffit à désamorcer des velléités de dissimulation des notes mais aussi que ce genre d'incident – les dissimulations – ne doit pas être appris à la dernière minute et que, même si elle sait que le collège appellerait,

²⁰² Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

²⁰³ Entretiens parent n° 11 (Nadine Bruyère) et 19 (Marie-France Corail).

²⁰⁴ Entretien enfant n° 8 – Hyppolite Écru (Collège Jean-Jacques-Rousseau, 3^e).

²⁰⁵ Entretien parent n° 34 – M. et M^{me} Figure (Collège Jean-Anouilh) non retranscrit.

c'est bien d'avoir cette garantie. Le père est plus en retrait et ne semble pas savoir que penser de cet outil. Il oscille entre un avis négatif et une crainte du « *flicage* », et l'idée que l'ENT puisse être bien pour des parents de cancre – il se qualifie d'ailleurs lui-même comme ancien cancre.

5.2. L'ENT COMME FILET DE SÉCURITÉ

L'ENT deviendrait donc un filet de sécurité déployé – ou déployable – à certains moments de la scolarité « pour prévenir tous les risques de “chute” concernant les résultats scolaires ou le comportement en général » (Le Pape et Van Zanten, 2009, p. 204). Cette notion (*safety net*) développée par Johnson (2014) et reprise par Van Zanten et Pape nous semble assez bien correspondre à ce phénomène. Nous pourrions en effet considérer l'ENT au même titre que les cours particuliers, les séjours linguistiques ou les cahiers d'exercices, réquisitionnés par certains parents pour éviter ce que nous pourrions qualifier d'accident scolaire.

Il apparaît par ailleurs que le suivi parental évolue en fonction de la scolarité de l'enfant. Des critères comme l'âge, les performances scolaires (Dierendonck et Poncelet, 2010 ; Tazouti et Jarlegan, 2011) ou la classe et les enjeux qui y sont attachés (Bergonnier-Dupuy et Esparbès-Pistre, 2007) peuvent faire évoluer les pratiques en œuvre.

Il n'est donc pas incohérent d'estimer que dans certaines situations perçues comme menaçantes pour le devenir scolaire de l'enfant, des familles peu portées sur l'ENT, le réquisitionnent comme l'un des outils à leur disposition. Nous pourrions d'ailleurs étayer cette idée en citant le cas des mères ne l'utilisant que pour leur aîné au lycée, pour des questions de relâchement dans les résultats²⁰⁶ et pour bien réussir l'orientation parce que les enjeux semblent plus grands²⁰⁷.

5.3. L'ENT DANS LA RELATION PARENT-ENFANT

Au-delà du suivi, l'ENT prend également une place significative dans la relation parent-enfant. Tout d'abord, au travers de connexions partagées, puisqu'elles semblent être l'un des modes de connexions favoris des parents. Les enfants eux-mêmes quand ils se connectent à la maison semblent ne pas hésiter à appeler leurs parents pour montrer une bonne note ou les photos d'une activité. Sans doute en partie motivée par des soucis de simplicité – une part importante des parents se connecte via le compte enfant et pour certains ce sont les enfants qui leur ont appris à l'utiliser – ce type de connexion nous semble finalement être devenu une habitude plaisante. Et quand un enfant est en voyage scolaire et que le frère ou la sœur est également au collège, il n'est pas rare qu'ils aillent ensemble, via le compte de l'enfant resté à la maison, suivre les chroniques du voyage. Un couple de parents revendiquant le plus ouvertement une non-utilisation de

²⁰⁶ Entretien parent n° 33 – Sylvie Citron (Collège Jean-Anouilh).

²⁰⁷ Entretien parent n° 08 – Sophia Brique (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

l'ENT²⁰⁸, s'avèrera d'ailleurs y être allé plusieurs fois avec ses enfants pour s'informer du déroulement d'un voyage ou voir les photos des activités sportives.

L'ENT deviendrait une source de discussion et de partage pour les parents qui apprécie cet échange. Une mère²⁰⁹ nous explique même, que son fils et elle ont pris l'habitude de se connecter chacun de leur côté, dans la même pièce, et de regarder et commenter en même temps.

Pour les parents d'enfants moins bavards ou discutant moins spontanément, l'ENT, au travers des informations sur les activités, sur la cantine, sur les cours ou sur les voyages, semble permettre un échange entre parents et enfants. En livrant des informations sur ce qui se passe au collège, il devient une base de discussion. Ceci va dans le sens d'Epstein qui estimait que des informations transmises aux parents par l'école sur le développement de l'enfant peuvent renforcer les échanges entre parents et enfants (Joyce L. Epstein, 1996, p. 224).

Dans ce sens, l'ENT peut aussi être vu comme un filet de sécurité. Ainsi, une mère nous explique que ça permet de suivre ce qui se passe, « *ça doit être bien pour ceux dont les enfants ne parlent pas* ²¹⁰. » Une autre la rejoint en estimant qu'elle n'a pas ce problème en ajoutant : « *pour l'instant* ».

Pour les enfants, l'ENT et ses contenus semblent également devenir une illustration des discussions, en permettant à l'enfant de montrer ses notes ou des photos de ses exploits sportifs. Nous retrouvons là un comportement déjà identifié par Émilie Potin dans ses travaux sur les jeunes sous mesure d'Action Éducative en Milieu Ouvert (AEMO). Elle a en effet constaté que « les jeunes invitent eux-mêmes l'éducateur à regarder une vidéo réalisée ou un SMS reçu », considérant que l'outil devenait ainsi « un support parmi d'autres » (Potin, 2014, p. 86) pour animer un échange.

Même dans les connexions de parents sans leur enfant, l'ENT semble pour certains d'entre eux permettre de suivre la vie de leur enfant. C'est aussi un moyen de faire savoir à son enfant que l'on suit sa vie : « *montrer aussi à l'enfant qu'on s'intéresse je pense. Qu'il y a quand même un regard qui est posé. Enfin qu'il sache* ²¹¹. »

Si cette idée de l'ENT comme support d'échanges est assez peu portée par les fictions accompagnatrices de l'ENT, elle nous semble pourtant être un de ses atouts. En effet, comme le rappelle Bergonnier-Dupuy, plusieurs « travaux ont démontré l'importance des discussions familiales à propos du collège » (2005, p. 9). De plus, les contenus de l'ENT sur les cours – au-delà des notes – ne s'intéressent pas qu'aux matières nobles, bien au contraire, et les discussions qui nous ont été rapportées portaient le plus souvent sur les activités socioéducatives ou sur des matières parfois considérées comme

²⁰⁸ Entretien parent n° 20 – M. et M^{me} Écru (Collège André-Breton).

²⁰⁹ Entretien parent n° 5 – Christine Bleu (Collège André-Breton).

²¹⁰ Entretien parent n° 34 – M. et M^{me} Figure (Collège Jean-Anouilh) non retranscrit.

²¹¹ Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

négligeables comme le sport ou l'art plastique. Ainsi, nous pouvons estimer que l'ENT peut éventuellement orienter les discussions vers l'ensemble des matières mais aussi des activités, et donc valoriser plus largement le projet éducatif des établissements auprès des élèves.

6. Un outil d'information ?

Pour conclure, nous pourrions nous demander si l'ENT ne construirait pas une relation à sens unique entre la famille et l'école, puisque comme le rappelle Manuel Schneewele (2014), si l'ENT est régulièrement décrit comme un outil de communication dans les discours des porteurs de projet, il importe de s'interroger sur le sens de la communication qu'il permet et implique. En effet, si la communication peut être définie comme un échange d'informations (Cotta, 1993), elle adopte donc un circuit bidirectionnel. Pour Schneewele qui constate que « les parents et les élèves ont une représentation principalement tournée vers l'acquisition des notes et la recherche d'informations, tandis que les enseignants sont plutôt centrés sur les fonctions de communication et de mise à disposition d'informations » (Schneewele, 2014, p. 223), l'ENT se structure nettement selon un procédé vertical et unidirectionnel de type émetteur-récepteur.

Or l'ENT est aussi régulièrement présenté comme un outil du partenariat parental, et comme le souligne Rollande Deslandes, « le vrai partenariat implique des conditions de confiance mutuelle, de buts communs et de communication bi-directionnelle » (1999, p. 2). Il semble donc que l'ENT ne permette finalement qu'une consultation au parent. Cet état de fait ressort d'ailleurs assez nettement de nos entretiens et à l'exception des très rares parents, qui telle Madame Pois ont déjà envoyé des messages à des enseignants²¹², la plupart ne se servent d'e-lyco que pour consulter des contenus, voir des photos, regarder les notes ou les devoirs, « *Mais voilà ça reste un outil d'information* ²¹³. »

7. Conclusion intermédiaire

Deux types de modèles se dégagent des recherches sur les pratiques éducatives. Les premiers s'intéressent aux styles éducatifs et se fondent principalement sur des critères tels que les objectifs éducatifs, les techniques pédagogiques, la différenciation des rôles

²¹² D'autres parents comme ceux de la famille Laitue et Romanesco, ont échangé par le biais de la messagerie avec des enseignants mais ce sont à chaque fois les enseignants qui ont initié ces échanges.

²¹³ Entretien parent n° 12 – Béatrice Pourpre (Collège André-Breton)

éducatifs ou la coordination avec les autres agents de socialisation et d'éducation. Les seconds se concentrent sur les modèles familiaux, les manières de faire famille, et s'intéressent notamment aux liens entre les membres, au degré de fusion de la famille, et au rapport de la famille avec l'extérieur, à la façon dont celle-ci intègre ou rejette les influences extérieures.

Ces deux approches particulièrement riches présentent pourtant deux limites conséquentes. La première est sans doute qu'en mettant des profils de familles présumés stables, ils permettent difficilement de mettre en lumière les évolutions des pratiques dans le temps. Or, ces pratiques ne sont pas figées et les familles adaptent leur manière de faire en fonction des circonstances, des enfants ou des étapes de la vie. La seconde est peut-être leur caractère cloisonnant. Ces modèles offrant davantage des outils pour comprendre que pour analyser, il est relativement délicat de s'en saisir pour appréhender un nouveau corpus. Enfin, ces typologies, ni récentes ni mêmes contemporaines entre elles, ne correspondent plus nécessairement à la réalité actuelle des pratiques éducatives.

Cependant, si les modèles ont leurs limites, les variables utilisées pour leur construction semblent toujours très pertinentes. Aussi avons-nous fait le choix de ne pas nous engager sur une reprise de telle ou telle typologie, mais de nous appuyer sur les dimensions qu'elles mobilisent. Le projet de ce chapitre n'étant pas de construire des modèles, mais de nous saisir de plusieurs de ces variables pour en comprendre les effets potentiels sur les pratiques de l'ENT. Nous avons ainsi articulé notre analyse autour de : l'engagement dans la scolarité – qui peut s'envisager au travers des liens avec l'école, mais également de l'engagement parental à domicile –, le rôle attribué à l'école et la division du travail éducatif entre les parents.

Les échanges sur la scolarité sont un premier aspect de la relation à l'école. Il semble qu'un investissement dans cette relation peut permettre une meilleure publicisation de l'ENT auprès des parents. La plupart d'entre eux ont en effet appris l'existence d'e-lyco soit par leur enfant, soit lors d'une réunion ou de journée portes ouvertes. Ce lien est cependant sans doute à imputer au jeune « âge » de la plateforme, et il est probable qu'il tende à s'affaiblir avec le temps. Il ne faut pas non plus se méprendre sur la force de ce facteur, le fait de savoir que l'ENT existe ne signifie aucunement que des usages se développeront.

Nous pouvons penser, dans la continuité de la littérature, que la participation à cette communication est le signe d'un intérêt manifeste pour l'école et que recourir à l'ENT dans cette relation ne serait qu'un renfort d'une communication préexistante. Cependant il ne faudrait pas pour autant conclure qu'une absence d'échanges serait la marque d'un désintérêt ou d'un désengagement. De multiples raisons peuvent en effet expliquer cette absence. Une confiance forte dans l'école semble par exemple inciter certains parents à ne se mêler de la relation éducative qu'en cas d'invitation explicite ou de convocation. Une autre explication résiderait dans la faible connaissance qu'ont certains parents de l'école et de ses codes, et de la difficulté pour eux d'oser pénétrer dans ce

lieu méconnu. La troisième explication serait en rapport avec le contenu des réunions. Tous les échanges ne se valent pas – revêtant des aspects plus ou moins facultatifs, et soutenant des relations plus ou moins centrées sur l'élève – et les parents peuvent faire le choix d'éviter les réunions, trop peu centrées sur le cas de leur enfant. Enfin, la quatrième raison a trait à des questions pratiques, certains parents ne pouvant en effet être présents pour des questions d'horaires ou de distance.

Si l'absence d'échange n'est pas le symptôme d'un désintérêt, nous pouvons nous demander si l'ENT ne peut s'inscrire comme relais potentiel pour ces échanges « empêchés », permettant ainsi une diversité des modalités d'échange. Ce rôle de relais demeure cependant ponctuel et ne doit pas être exagéré.

Le degré d'investissement des parents dans la vie scolaire est un second aspect de leur relation avec l'école. Il semble peser davantage. Il apparaît que les parents les plus investis font partie de ceux qui ont la meilleure connaissance d'e-lyco. Plusieurs explications peuvent sans doute être envisagées. Il se peut par exemple que des parents soucieux d'optimiser la scolarité de leur enfant se saisissent des possibilités d'engagement comme de l'ENT. Il est également probable que cette participation, en permettant des échanges plus fréquents entre parents, – et notamment sur l'ENT –, renforce la connaissance et la confiance dans l'ENT. Certains contenus e-lyco n'étant dédiés qu'aux parents d'élèves et accessibles uniquement depuis un compte parent, nous pouvons envisager que ces parents investis, qui ont déjà montré leur intérêt, auront davantage tendance à les consulter. Enfin, certains parents impliqués dans la gestion de leur établissement ont un suivi direct d'e-lyco et donc une meilleure connaissance de l'outil, de ses possibilités, de ses évolutions ou de ses problèmes.

L'engagement parental à domicile concerne l'encadrement du travail scolaire, mais également l'intérêt des parents pour la vie scolaire de l'enfant. Si le suivi du travail scolaire est une pratique partagée par la quasi-totalité, il peut s'incarner extrêmement différemment. Cette différence ne doit cependant pas être considérée comme une différence d'intérêt, mais doit se comprendre au regard des nombreuses dimensions qui structurent cet engagement. La question du rôle parental et des responsabilités dans le travail scolaire par exemple est complexe et n'appelle pas une réponse univoque. Certains parents, et notamment ceux ayant une grande confiance en l'école, estiment essentiel de limiter l'implication parentale afin de ne pas interférer avec le travail de l'enseignant, de ne pas faire de bêtise ; d'autres estiment au contraire indigne de laisser leur enfant arriver en classe avec des réponses erronées. Ces diverses pratiques ne sont par ailleurs pas figées et évoluent en fonction de l'enfant, de son âge, son sérieux ou ses demandes d'autonomie. L'engagement parental va par ailleurs au-delà du seul travail scolaire et implique un suivi plus général de la scolarité de l'enfant, de la vie de l'école et de sa vie à l'école. Or, les informations sur le suivi de la scolarité, les devoirs ou la vie de l'école sont au cœur de l'ENT et occupent une place centrale dans les utilisations qui en sont faites. Les façons de faire son métier de parent paraissent donc elles aussi susceptibles d'éclairer les pratiques de l'ENT.

Cependant, il est particulièrement difficile de se saisir de ces manières de faire et de leur influence sur les usages d'e-lyco. Il est par exemple tout à fait possible d'avoir des habitudes de contrôle et de suivi soutenues sans jamais recourir à la plateforme. Les questions de confiance et d'autonomie, fréquemment avancées comme justification d'une non-utilisation, ne suffisent pas non plus à expliquer ces pratiques.

Ce faible poids des marqueurs traditionnels de l'engagement parental à domicile nous invite à prendre en compte d'autres dimensions et notamment la communication. Nous pourrions en effet penser que l'intensité de la communication parent-enfant serait inversement proportionnelle à la consultation d'e-lyco. Cependant si un certain nombre de résultats vont dans ce sens, il semble que l'agencement soit plus complexe et implique au moins deux critères supplémentaires. Le premier a trait à la diversité de cette communication et la place de l'école dans les échanges. Il apparaît ainsi que des échanges variés et/ou décentrés du seul champ scolaire tendent à freiner les usages d'e-lyco emprunts de curiosité. À l'inverse, e-lyco et le CTN, permettent dans les familles où les échanges parents-enfant sont les moins riches, de garder un lien avec la vie scolaire. E-lyco et le CTN, comme les devoirs, permettraient ainsi aux familles de garder un lien avec l'école, de connaître la situation de l'enfant.

Le second critère concerne le rapport à la non-communication et la marge d'inconnu dans la vie de l'enfant tolérée par les parents. Indépendamment de l'autonomie laissée à l'enfant, un certain nombre de parents exercent un contrôle a posteriori, via un suivi plus ou moins soutenu de ce qui est fait. Or, e-lyco ou les TIC en général, rendent assez simple et discret un tel contrôle. Il est de fait aisé de contrôler l'historique ou de vérifier les correspondances numériques des adolescents. Cependant, ce contrôle n'est pas nécessairement subi par les enfants, et plusieurs semblent même participer pleinement à ce suivi parental, se livrant eux-mêmes assez spontanément.

La prudence peut également éclairer ces pratiques parentales de l'ENT. Un suivi soutenu – qui peut se traduire par un contrôle plus ou moins ponctuel de l'ENT et/ou de l'agenda et du carnet de liaison – est pour beaucoup de parents l'assurance de prévenir d'éventuels accidents de parcours. Ce suivi tend néanmoins à s'atténuer à mesure que l'enfant vieillit. Il nous semble justement que l'ENT, en offrant des possibilités de suivi plus discrètes et moins dépendantes de l'enfant, permet un certain accompagnement à l'autonomie et nous paraît pouvoir offrir la possibilité de ce que nous pourrions qualifier de sevrage.

Le rapport à l'école peut également être envisagé au travers du rôle qui lui est reconnu. Il peut s'envisager à la fois comme la mission que les familles reconnaissent à l'école et par l'investissement de ces dernières dans cette mission. Les parents ont également une représentation fortement hiérarchisée des différentes matières enseignées. Le large spectre des contenus de l'ENT, oscillant entre services utilitaires et contenus descriptifs sur la vie du collège et de la classe, nous aurions pu retrouver une homologie entre les contenus et services consultés, et la conception de l'école et des enseignements. À ce qu'à des conceptions utilitaristes correspondent des consultations centrées

sur le suivi, et qu'à des conceptions plus diffuses des missions, correspondent également des consultations plus ouvertes, se tournant vers les contenus descriptifs et informationnels.

Or cette relation est anecdotique, la plupart des familles ont en effet tendance, quel que soit le rôle reconnu à l'école, à s'intéresser à ces contenus informationnels. Ce constat nous amène à penser que ces contenus offrent peut-être la possibilité de mettre en valeur les missions de l'institution scolaire et de changer le regard sur les enseignements les moins reconnus.

Nous avons ensuite abordé la relation famille-école au prisme de la division du travail éducatif entre les parents. Si les mères prennent traditionnellement davantage en charge le travail éducatif, les travaux sur l'informatique dans la famille tendent à montrer que dès lors que cela implique les outils numériques, les hommes prennent en charge des tâches habituellement dévolues à leur compagne. Nous aurions donc pu nous attendre à ce que ce déplacement vers le numérique d'une partie de suivi scolaire amène certains pères à s'investir davantage. Or, il n'en est rien, non seulement dans les familles rencontrées les mères restent encore significativement plus investies dans le suivi scolaire et la relation école-famille, mais nous n'avons en plus rencontré aucune famille dans laquelle e-lyco aurait amené une inversion ou un rééquilibrage des rôles parentaux.

Ces résultats tendent à montrer que l'ENT ne réinvente pas les pratiques parentales, mais qu'il prend place en leur sein comme un élément supplémentaire du dispositif éducatif parental. Deux dimensions nous semblent d'ailleurs particulièrement être liées à cette mise en dispositif : le suivi scolaire et la relation parent-enfant.

Largement perçu comme un outil de suivi, l'ENT ne trouve toutefois pas systématiquement sa place dans le dispositif parental de suivi. Deux raisons principales nous semblent pouvoir expliquer cela. La première a trait à la valeur ajoutée d'e-lyco face au dispositif existant. L'ENT vient en effet compléter un dispositif parfois déjà pleinement fonctionnel, et c'est au niveau de ses apports ou de la possibilité offerte de répondre aux limites du dispositif actuel que des usages semblent se développer.

Il arrive également, alors même que le dispositif initial paraît pleinement fonctionnel, que des parents se saisissent d'e-lyco, considérant qu'il est de leur devoir de le faire ou pour montrer l'exemple à leur enfant. À l'inverse, certaines familles particulièrement attachées à l'autonomie et au relationnel développeront une stratégie basée sur l'adoption d'un minimum d'outils et sur la mise en valeur de la confiance.

Mais là aussi, et même en dépit de discours plutôt opposés, l'idée que l'ENT puisse être utile pour les parents dont les enfants ont des problèmes – ou si les leurs venaient à en avoir – est systématiquement ressortie des entretiens. L'ENT devenant une forme de filet de sécurité, que chaque famille décidera de déployer ou non, en fonction de ses choix, ses positions, ses valeurs et ses habitudes et bien entendu des résultats et de l'attitude de l'enfant.

Enfin, c'est également au travers de la relation parent-enfant que se mettent en place des usages de l'ENT. Au travers notamment de connexions partagées, il deviendrait une base de discussion et de partage entre adulte et enfant. Il deviendrait également une illustration des discussions, voire un moteur pour les familles dans lesquelles les échanges sont les moins spontanés. L'ENT semble ainsi prendre une place de plus en plus significative dans ces échanges parents-enfants sur la scolarité.

En conclusion de ce chapitre, et en dépit des discours promouvant l'ENT comme un outil du partenariat école-famille, il nous semble que l'ENT se développe davantage comme un outil de consultation. La relation famille-école qu'il supporte apparaît en effet comme une relation à sens unique, dans laquelle l'école se contenterait de mettre à disposition des informations. En définitive si e-lyco supporte et renforce une relation et des échanges, c'est davantage au sein de la famille qu'avec l'établissement scolaire.

Chapitre 4. Le rôle de l'adolescent

« Dans l'école la plus participative, les maîtres et les parents se rencontrent au mieux une dizaine de fois au cours d'une année scolaire, souvent dans des circonstances qui ne permettent qu'une conversation superficielle. Si les échanges écrits ou téléphoniques sont plus fréquents, ils restent sans commune mesure avec la densité des communications qui s'établissent à travers l'enfant. » (Perrenoud, 2013, p. 76)

Observer la relation famille-école par le prisme de l'enfant permet de se saisir autrement de ces enjeux. Les pratiques éducatives ne sont pas figées ou immuables mais elles évoluent et s'adaptent à l'enfant²¹⁴. Il est au cœur de la relation à l'école (Poncelet, 2001), le sujet des échanges, celui « dont on parle, dont on veut le bonheur ou la réussite, [celui] qu'on cherche à instruire et à éduquer » (Perrenoud, 2013, p. 76).

Même quand cette relation école-famille se fait difficilement, il est « l'enjeu de cette collaboration sourdement conflictuelle » (Charlot et Rochex, 1996, p. 138). Mais l'enfant est aussi partie prenante de cette relation, il mène une véritable « double vie » : élève la journée, enfant le soir (Poncelet, 2001). Cette position fait de lui à la fois un intermédiaire, un acteur et l'enjeu de cette relation. Il est de fait celui par qui transite l'essentiel des informations et des messages, le canal principal de la communication entre l'école et la maison.

Par cette position centrale, l'enfant nous semble donc pouvoir éclairer cette relation et nous permettre d'en saisir d'autres dynamiques. En tant qu'enjeu, il nous semble par son comportement et ses résultats inciter et orienter cette relation et ses objectifs. En tant qu'acteur, il peut y prendre part, négocier et jouer un rôle dans ces échanges. Enfin, en tant que médium, il peut influencer sur les informations et les messages, les altérer, les renforcer ou encore jouer sur leur réception.

Pour tenter de comprendre la façon dont l'enfant intervient dans cette relation et la façon dont cela éclaire les pratiques autour de l'ENT, nous procéderons en deux temps. Dans une première partie, nous aborderons la place et le rôle de l'enfant dans cette relation, puis nous nous demanderons si cette situation n'est pas remise en question

²¹⁴ Pour davantage d'information sur ces questions nous renvoyons le lecteur au chapitre précédent.

par l'ENT, avant de terminer en nous interrogeant sur la place laissée à l'autonomie et à la responsabilisation de l'enfant dans ce nouveau schéma de communication. Dans la seconde partie, nous nous pencherons sur les différentes façons dont l'enfant est susceptible d'influer sur la relation école-famille. Pour cela, nous aborderons dans un premier temps la place de l'enfant en tant qu'acteur, en nous intéressant notamment aux différentes stratégies qu'il peut mobiliser. Nous questionnerons ensuite l'importance de l'enfant en tant que raison de cette relation, en mettant notamment en lumière la façon dont peuvent jouer ses réussites comme ses échecs – et ses incartades. Enfin, nous réfléchirons à la place de l'enfant en tant que guide de la relation école-famille et cela notamment au travers de la figure de l'enfant médiateur des usages parentaux de l'ENT.

1. L'enfant dans la relation parents-école

La relation entre les familles et l'école trouve sa raison d'être dans la scolarisation de l'enfant. C'est l'enfant qui est au cœur de cette relation. C'est avant tout parce que son éducation sociale et scolaire est l'objet d'un intérêt partagé par sa famille et par l'école qu'elles doivent collaborer (Charlot et Rochex, 1996 ; Perrenoud, 2013 ; Poncelet, 2001). L'école et la famille aspirent en effet chacune à ce que l'enfant réussisse, ait de bons résultats, un bon comportement et devienne un adulte et un citoyen responsable.

La cause en est aussi sociale, puisque « sauf à vivre en complète autarcie, une famille est condamnée à se rendre dépendante des engagements externes de certains de ses membres » (Perrenoud, 2013, p. 78). Ainsi, et l'enfant-élève ne fait pas exception, quand un individu quitte son domicile pour une activité – qu'il s'agisse de loisir, du travail, d'engagement associatif ou simplement de se joindre à des amis –, ses proches sont contraints d'en subir au moins partiellement des effets – par exemple d'en entendre parler ou de devoir composer avec son emploi du temps. Pour Perrenoud : « Même les membres de la famille la plus “éclatée” se sentent concernés lorsque l'un d'eux s'engage ailleurs dans une expérience qui prend beaucoup de son temps et de son énergie et affecte en retour son moral, son image de soi, sa disponibilité » (2013, p. 78).

Ce constat d'interdépendance entre les membres d'une communauté n'est pas moins vrai si l'un de ses membres suit un cursus scolaire, avec des impératifs présentsiels et du travail à domicile. Les appartenances multiples ne sont certes pas spécifiques à l'enfant, mais, celui-ci n'étant pas encore considéré comme pleinement responsable, une coopération est obligatoire entre les différents acteurs en ayant, plus ou moins éphémèrement, la responsabilité – les surveillants scolaires, les enseignants ou les animateurs socioculturels à qui l'enfant est « confié ». Ainsi, en plus des exigences spécifiques à chacune de ses entités – « apport de ressources ou de compétences, disponibilité, solidarité, loyauté,

allégeance publique » (2013, p. 77) – ou des temps occupés par chacune d'elles – temps qui peuvent s'entrelacer –, la communication et l'échange entre elles deviennent des contraintes fortes.

Dans le cas de la scolarité d'un enfant, cette interdépendance est en plus exacerbée par un même intérêt des adultes pour la réussite scolaire et sociale de l'enfant. Parents comme enseignants partagent en effet la responsabilité de l'éducation de l'enfant et du contrôle de son comportement. L'attitude, le travail et les efforts de chacun étant liés à ceux de l'entité partenaire, elles sont alors « Fort sensibles à ce qui arrive à l'enfant lorsqu'il leur échappe » (2013, p. 79). Pour Perrenoud, « Les appels à une collaboration harmonieuse entre la famille et l'école » marquent d'ailleurs « les risques que courent les adultes s'ils n'arrivent pas à fonctionner comme un véritable team²¹⁵ » (2013, p. 79).

L'enfant, en tant qu'enjeu de cette relation, en est également l'intermédiaire. Comme le souligne Walther Tessaro (2002), la majeure partie des échanges entre les parents et l'institution sont indirects et transitent par l'enfant. En d'autres termes, « ceux dont [les adultes] parlent sont aussi ceux à travers lesquels ils se parlent » (Perrenoud, 2013, p. 76).

Or, selon Débora Poncelet, parents et enseignants « n'éprouvent pas toujours le besoin d'aller chercher l'information à sa source (scolaire ou familiale) » (2001, p. 61), se contentant en général des informations transmises par l'enfant. L'enfant transmet ainsi de nombreuses communications, formelles ou informelles, écrites ou non, d'ordre général ou en rapport direct avec son travail ou son attitude. Toujours selon Poncelet, même dans le cas où la communication directe est faible – peu d'entrevues et peu de correspondances –, « il est illusoire de croire que la communication école-famille est nulle » (Poncelet, 2001, p. 61).

Permettons-nous à ce stade de notre réflexion, une petite digression afin de préciser que, en dépit de ce rôle central, nous ne pouvons que souligner le peu de littérature scientifique sur la question. Le rôle de l'enfant dans la relation parents-école est en effet assez peu traité et, à l'exception notable du texte fondateur – et revendiqué comme exploratoire – de Philippe Perrenoud (2013)²¹⁶ ou de certains travaux de Poncelet (2001), de Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex (1996) ou encore de Tessaro (2002, 2004) – qui y a consacré sa recherche doctorale –, les rares autres travaux scientifiques s'y intéressant sont introuvables en France et/ou sont des mémoires d'étudiants en master²¹⁷. Pour Perrenoud – qui sera ensuite repris par la totalité des travaux sur le sujet que nous avons pu trouver –, l'enfant adopte la posture d'un « go between » (2013).

²¹⁵ L'auteur fait ici référence à un article de Claudio Besozzi que nous n'avons malheureusement pas pu nous procurer (Besozzi, 1973).

²¹⁶ Initialement publié en 1987.

²¹⁷ Il est d'ailleurs intéressant de relever que Tessaro lui-même, en voulant souligner dans sa thèse le manque de recherches sur le sujet, renvoie uniquement au texte de Perrenoud et à trois références (2002, p. 48), dont deux mémoires de master 2 – disponibles uniquement dans la bibliothèque de leur université de soutenance (en Suisse) –, et un cosigné par lui et référencé comme « Travail non publié ».

C'est-à-dire un intermédiaire, « un “agent de liaison”, une sorte de trait d'union valorisé » (2013, p. 78), l'enfant/élève peut ainsi devenir un vecteur de communication et d'échange. À l'inverse, en cas de rapports conflictuels entre ces deux entités, ou si son appartenance à l'autre entité est perçue comme une menace, l'enfant peut être « suspect d'être un “agent double” [...] sommé de prendre parti, de donner des gages de loyauté de part et d'autre » (2013, p. 78). Pour Perrenoud : « La figure du go between convient par excellence aux enfants et adolescents scolarisés. C'est à travers eux que leur famille et l'école communiquent, parfois à leur insu ou à leur corps défendant » (Perrenoud, 2013, p. 78).

Ce go between est à la fois acteur et partie prenante de cette relation. Acteur car il y prend part de façon plus ou moins consciente et plus ou moins prononcée. Cet acteur n'est toutefois pas inconscient ni ce médium inerte ; il n'est pas un canal passif, « un messenger docile » (Perrenoud, 2013, p. 76). L'enfant qui se sait sujet et projet des échanges, peut chercher à s'en assurer la maîtrise et se prémunir de potentielles nuisances. Il peut ainsi intervenir, volontairement ou involontairement : influencer la compréhension d'un message, l'altérer ou le retenir, voire tout simplement le créer de toutes pièces. Ainsi, sans même parler des oublis honnêtes, l'enfant peut choisir de ne pas donner tel document ou tel « mot » à l'adulte destinataire. Il peut aussi ne pas inciter ses parents à s'informer, ne pas les intéresser. Cet enfant stratège est d'autant plus influent que « les adultes ont tendance à privilégier les relations qu'ils perçoivent le plus clairement et qu'ils croient maîtriser », ne mesurant pas que, « bien loin d'être un messenger docile, le go between est l'arbitre des relations entre ses parents et ses maîtres. Il peut rendre possible ou vider de leur sens les communications directes » (Perrenoud, 2013, p. 76).

Partie prenante d'autre part, il peut, par son attitude, tempérer ou renforcer les velléités de communication et d'échange des adultes entre eux. Il peut, par son sérieux, rassurer les adultes, entretenir un rapport de confiance et s'assurer une certaine tranquillité, une plus grande marge de manœuvre. Il peut à l'inverse motiver une communication et une collaboration par un manque de sérieux ou par ses difficultés. Comme le rappellent Charlot et Rochex, c'est en définitive « lui qui se mobilisera ou non, qui entrera ou non dans l'activité intellectuelle, qui réussira ou non à l'école, et nul ne peut le lui imposer » (1996, p. 138).

Mais l'enfant peut également avoir des objectifs différents de ceux des adultes. Comme le soulignent Françoise Osiek et Cléopâtre Montandon, si les adultes « comptent sur la faculté de l'enfant d'intérioriser et d'adopter ce qui lui est proposé ou imposé, celui-ci reste néanmoins sujet actif de cette socialisation, pas uniquement objet » (1997, p. 44). Il est un être singulier, doté d'un imaginaire propre et influençant lui aussi les imaginaires des adultes (Plantard, 2014). Il a donc de fait sa propre représentation du processus éducatif et de ses enjeux, son propre ressenti et tout cela est susceptible de jouer sur son positionnement, sur la façon dont « il prend en main sa propre éducation » (Osiek et Montandon, 1997, p. 44).

Pour Julie Delalande, cette « puissance d'agir » de l'enfant dépend certes de la liberté que lui laissent les adultes, mais également de son âge et de sa maturité. Il est certes « un individu susceptible d'être à l'initiative d'actes et de pensées », « capable d'apporter sa part au jeu social en réagissant à ce qu'on lui propose et impose », mais il est également un « être en développement » (Delalande, 2014, p. 10). Or, avec l'adolescence, « l'école et la famille perdent peu à peu leur force contraignante, au profit de celle du groupe de pairs » (Fluckiger, 2007, p. 49). Les adolescents sont au cœur d'une solution ternaire, en d'autres termes, les collégiens appartiennent à – au moins – trois univers sociaux au croisement desquels ils se développent.

Pour François de Singly, « le processus de construction identitaire [du passage à l'adolescence] repose sur une confrontation entre deux appartenances, la famille et la jeunesse » (Singly, 2006, p. 71). Cette confrontation menant à une certaine émancipation à l'égard de la famille, un détachement supporté par une appartenance au groupe des pairs. Pour Perrenoud il est probable qu'à mesure qu'il grandit l'adolescent protège de mieux en mieux son autonomie et ce qu'il considère comme relevant de sa sphère privée (2013) et augmente son contrôle – ou ses velléités de contrôle – sur les échanges.

1.1. UN ORDRE BOULEVERSÉ PAR L'ENT

Ce rôle central de l'enfant et l'influence qui en découle peuvent sembler, dans une certaine mesure, être remis en cause par l'ENT. En effet, il introduit, au moins en apparence, un changement dans la relation parents-enfant-professeurs. Selon Véronique Gasté, il vient soutenir la relation directe entre les parents et l'équipe pédagogique, en introduisant de « nouvelles règles de réciprocité » (2010, p. 6). Pour Bruillard et Hourbette, « l'accès direct et rapide des parents à des informations concernant leurs enfants » via l'ENT vient modifier le « schéma de communication familial et le rôle de la place de l'enfant élève » (2008, p. 32). Considérant comme ces auteurs que ce changement pose une question d'éthique, Paola Cornejo Costa estime que l'ENT agit sur « l'ordre du relationnel » (Cornejo Costa, 2013, p. 54). Le principal du collège Jean-Jacques-Rousseau, considère ainsi qu'avant l'ENT : « *La communication passait comment ? Elle passait uniquement par le carnet de correspondance. Et le carnet de correspondance, il est basé sur la responsabilisation de l'élève. Tout est là. Donc si l'élève veut casser le lien entre le parent et l'établissement, il a le choix, il peut le faire.* » Il ajoute que, selon lui, si le parent le souhaite, c'est un problème que « *l'ENT permet de corriger* »²¹⁸.

Dans un retour d'expérience sur un déploiement, en 2001, d'un site Internet dans un lycée manseau²¹⁹, Sylvie Nguyen, Didier Briand et Miguel Degoulet – respectivement enseignants et conseiller principal d'éducation (CPE) dans ce lycée – réfléchissent à la limite à donner à l'ouverture aux parents (S. Nguyen, Briand et Degoulet, 2007). Une

²¹⁸ Entretien chefs d'établissement n° 5 – M Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

²¹⁹ Bien que n'étant pas à proprement parlé un ENT, ce site proposait différents services aux personnels, aux élèves et aux parents, avec notamment pour ces derniers des services de suivi des notes et de la vie scolaire.

des questions soulevées est notamment celle de la confiance. Ainsi, en évoquant certains conflits liés à des absences dissimulées – ou saisie par erreur dans Pronote – ou à des résultats insuffisants ou là aussi dissimulés, les auteurs s’interrogent sur la confiance entre parents et enfants. Pour eux, ces conflits sont « parfois utiles, significatifs de l’intérêt de l’adulte pour son enfant et la plupart du temps perçus comme tels » (2007, p. 52). Toutefois, en s’appuyant sur le cas des élèves majeurs, ils estiment nécessaire de se poser la question de la confiance et de l’autonomie : « Qu’en est-il de la confiance entre parents et enfants ? Responsabilise-t-on vraiment l’élève en permettant à l’adulte de faire à tout moment intrusion dans son univers scolaire ? » (2007, p. 53). Monsieur Martinez souligne d’ailleurs que dans son précédent lycée c’était une question qui avait été posée lors de l’ouverture du service de consultation de notes aux parents, semblant considérer que si « *tout ça, c’est le jeu de l’autonomie* », il s’agissait de lycéens et « *ça dépend aussi de l’âge de l’enfant* »²²⁰.

Or, en permettant un accès immédiat et à leur seule initiative, aux notes, aux devoirs ou aux absences, l’ENT donne aux parents la possibilité de remettre en cause cette médiation. Dans leurs entretiens, Bruillard et Hourbette retrouvent chez les enseignants comme chez les élèves, l’idée selon laquelle cette médiation par l’adolescent serait « nécessaire à sa responsabilisation ». Ils reprennent d’ailleurs l’accroche de l’article de Nguyen et al. sur le déploiement du site Internet dans le lycée manseau pour se demander à leur tour : « Responsabilise-t-on vraiment l’élève en permettant à l’adulte de faire à tout moment intrusion dans son univers scolaire ? » (Bruillard et Hourbette, 2008, p. 5 ; initialement dans S. Nguyen *et al.*, 2007, p. 52). Pour Martine Kherroubi les enseignants peuvent avoir un avis négatif sur la participation parentale « si elle affecte l’autonomie de l’enfant dans son activité scolaire » (Kherroubi, 2009, p. 19).

Le principal du collège Jean-Jacques-Rousseau, reviendra d’ailleurs une dernière fois sur cette question : « *Je pense qu’après c’est plus un problème à gérer entre les enfants et les parents, puisque nous avons un rôle de censeur par rapport à ça... mais c’est compliqué, c’est des questions qui ne sont pas faciles. Là, je vous donne une réponse globale, peut-être que dans des situations individuelles, mieux vaut que les parents laissent vivre leur gamin. Donc, je n’ai pas de réponse toute faite. Globalement, je joue plutôt la confiance, car ça devrait être le cadre normal. Sachant qu’évidemment, dans d’autres situations, ça peut être mieux que les parents ne voient pas* »²²¹.

Burban et Lanéelle montrent par ailleurs que la crainte pour les enseignants d’une perte d’autonomie de l’élève est réelle, et relèverait aussi d’une question docimologique. La note étant avant tout une mesure dont l’élève, car « c’est son métier » (2013, p. 14), sait à quoi elle correspond et dans quel contexte il faut la lire – type d’évaluation, difficulté de l’évaluation, difficultés rencontrées par l’élève vis-à-vis des questions abordées,

²²⁰ Entretien chefs d’établissement n° 5 – M Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

²²¹ Entretien chefs d’établissement n° 5 – M Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

etc. – ; ce qui n'est pas le cas du parent, qui pourrait assez naturellement être tenté de la comparer aux autres notes.

Pour une principale de lycée qu'ils ont rencontrée, le risque est aussi de détériorer le lien entre l'école et l'élève. Si l'élève cache ses notes, compenser cela en offrant aux parents un accès direct aux notes via l'ENT, serait contre-productif et altérerait la relation de confiance avec l'élève. Elle ajoute également : « Et puis ce sont des adolescents et je crois qu'ils peuvent avoir leur vie » (Cottier et Burban, à paraître, p. 192). Cette idée qu'un contrôle accru peut nuire à une relation de confiance avec l'élève, nous semble rejoindre l'avis de Singly qui considère qu'un « excès de contrôle peut engendrer chez le jeune le sentiment que sa parole compte peu et que le pouvoir familial se doit de vérifier les dires des enfants » (2006, p. 307).

1.2. UNE CRAINTE INITIALE DES ENFANTS ?

Cette crainte paraît être aussi partagée par les élèves. Une recherche de mémoire de Bao Châu Nguyen (B. C. Nguyen, 2009)²²² sur le processus d'appropriation d'un ENT dans quatre établissements scolaires (deux collèges et deux lycées) de l'académie de Poitiers nous apprend que les élèves craindraient « l'augmentation du contrôle » des adultes (parents et enseignants) (Cornejo Costa, 2013, p. 54). Les deux inspections générales reconnaissent d'ailleurs dans leur rapport de 2006 *Pour une école plus proche et plus équitable*, qu'elles ne peuvent affirmer « qu'il existe une adhésion massive de la part des élèves » (IGEN et IGAENR, 2006d, p. 155). Elles ajoutent que si ces derniers apprécient que l'ENT leur permette d'accéder à des informations en dehors de l'établissement, ils voient néanmoins en lui « une source de travail ou de contraintes supplémentaires » (2006d, p. 155).

Isabelle Cherqui-Houot, Marc Trestini et Manuel Schneewele dans leur étude sur un cahier de texte numérique, arrivent eux aussi aux mêmes conclusions. D'un côté, les élèves apprécieraient ces possibilités de consultation à distance des devoirs à faire ; l'ENT jouant selon les auteurs le rôle de « l'ami qui vous permet d'éviter une heure de colle ou des réprimandes en cas de travail non fait » (2010, p. 253). D'un autre côté, les auteurs constatent que près de la moitié des élèves déclare que les parents ignorent l'existence de l'ENT. Pour les auteurs, cette faible connaissance serait souhaitée voire organisée par les élèves. Voyant dans l'ENT un dispositif « de nature à autoriser des formes de suivi et contrôle (...) plus continues et pérennes que [celles] habituellement mises en œuvre », les élèves ne seraient « pas très enclins à informer eux-mêmes leurs parents de l'existence de cette possibilité » (2010, p. 253).

Cette crainte semble d'ailleurs assez justifiée puisque lors de nos entretiens avec les chefs d'établissement, plusieurs d'entre eux ont expliqué que l'ENT, « *ça simplifie quand*

²²² Source évoquée par Cornejo Costa dans sa thèse. Le mémoire n'étant disponible qu'à la bibliothèque universitaire de Lisbonne, nous ne pouvons que nous fier à l'analyse faite par Cornejo Costa.

*même un petit peu les choses, ça évite qu'à un moment on attende le relevé de notes à la Toussaint, voir le bulletin du premier trimestre pour s'apercevoir que les résultats sont catastrophiques*²²³. » Monsieur Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard, nous explique en parler en entretiens individuels : « *Par contre, là où c'est intéressant, c'est lors des entretiens individuels. Parce que forcément, au moment des entretiens individuels, on étudie les situations scolaires, au moins du point de vue des notes, ou alors du point de vue du comportement. (...) Et, à un moment, quand on aborde la question du suivi de l'élève à la maison, j'en profite pour placer le fait que "vous avez créé votre compte ? vous avez accès à Internet ?" (...)*²²⁴ »

Singly a déjà pu montrer que ce qu'il appelle « la question du soir » est parfois mal vécu par les enfants. Parce que ces derniers veulent de l'autonomie ou parce que cette question est trop exclusivement centrée sur l'école. Ainsi, cite-t-il le cas d'une jeune fille, qui « passe peu de temps avec son père, et ces rares moments passés sont gâchés, selon elle, par la scolarité, le père voulant alors l'aider : "Il le fait pas souvent, mais quand il le fait, c'est énervant. Il veut me montrer qu'il sait. Mais je n'aime pas qu'il se mêle de mes devoirs. J'aime bien les faire toute seule." La ligne de démarcation entre l'attention et la surveillance est fluctuante » (2006, p. 308). Il constate d'ailleurs que les enfants n'aiment pas être reconnus par leurs parents « surtout en tant qu'élève » (2006, p. 308).

Pourtant les élèves sont pour Perrenoud « les plus mal lotis », ceux à qui les adultes refusent le « droit de mener des stratégies, de défendre leur point de vue, de maintenir une façade, de dissimuler leurs "coulisses", de tenir un double discours, de tricher ou de mentir pour protéger leurs intérêts ou par solidarité » (Perrenoud, 2010a, pp. 102-103). Il serait pour les adultes, anormal, presque néfaste que des enfants osent s'opposer à leurs choix, qui seraient d'ailleurs nécessairement les plus judicieux.

1.3. L'AUTONOMIE EN QUESTION

Pourtant, ce manque de considération n'est guère souhaitable. Bien élever ses enfants n'est plus faire preuve de rigueur et apprendre à bien se tenir – dans les deux sens du terme –, mais bien « respecter leur autonomie, encourager leur initiative, les entourer d'affection » (Prost, 2004, p. 37). Il n'y a certes pas, comme le souligne Périer, de véritable opposition entre l'autonomie et « l'hétéronomie de contraintes externes qui, toujours, modèlent les conduites humaines » (2014, p. 5). Il s'agit de lui laisser un espace de liberté, de le rendre capable de se gérer, de lui apprendre à être autonome (Singly, 2004), de forger chez lui la capacité d'un « gouvernement de soi » (Périer, 2014, p. 5).

Une autonomie, qui est d'ailleurs un des sept fondamentaux du socle commun de compétence²²⁵, serait une notion à la base de tous les projets éducatifs actuels. Il s'agirait

²²³ Entretien chefs d'établissement n° 4 – M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

²²⁴ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard.

²²⁵ <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> (consulté le 26/05/2016).

d'un des termes les « plus employés par ceux qui, professionnels ou parents, ont pour mission d'éduquer et d'enseigner aux enfants » (Quentel, 2014, p. 23). Cette autonomie souhaitée, enjointe même selon Lahire qui parle d'« injonction d'autonomie » (Lahire, 2007), risquerait d'être remise en cause si la médiation de l'information par l'enfant venait à être concurrencée par l'ENT.

Cette question nous semble illustrer une certaine contradiction dans le projet de développer l'investissement parental dans la scolarité des enfants. Cette volonté d'ouverture de l'école aux parents est en effet contemporaine d'une volonté de développement de l'autonomie de l'enfant. Or un accompagnement trop soutenu ou un investissement trop fort « entre parfois en contradiction avec l'attente du développement de l'autonomie chez l'enfant » (Cornejo Costa, 2013, p. 60).

Il semble d'ailleurs que les enfants se soient eux-mêmes saisis de ces normes d'autonomie, prenant une part active à leur éducation, confrontant quotidiennement les adultes « à ce nouveau régime d'échange dont ils se rassurent à penser qu'il reste la seule voie possible dans une éducation à la fois démocratique et égalitaire, qui respecte la différence de l'enfant » (Périer, 2014, p. 5). Les enfants ont en effet un certain sens « politique » (Rayou, 1999), sont capables de s'émanciper de ces influences au contact du groupe de pairs (Delalande, 2014), de contourner l'asymétrie systémique des rapports aux adultes et développer des stratégies. Geneviève Bergonnier-Dupuy a par exemple montré que, face à l'aide parentale au suivi scolaire, les enfants déployaient « une diversité des façons d'agir et de réagir du côté de l'enfant. » (2005, p. 12). Or il nous semble que s'ils s'accommodent de multiples façons de ces aides aux devoirs, il est fort probable qu'ils déploient tout autant de stratégie face à un éventuel suivi parental médié par l'ENT.

1.4. CONCLUSION PARTIELLE

L'enfant ou l'adolescent est donc « au cœur » des relations famille-école et est celui « dont on parle, dont on veut le bonheur ou la réussite, [celui] qu'on cherche à instruire et à éduquer » (Perrenoud, 2013, p. 76) ; il est « l'enjeu de cette collaboration sourdement conflictuelle » (Charlot et Rochex, 1996, p. 138) entre parent et école. Mais il n'en est pas seulement la raison, il mène aussi une véritable « double vie » qui, l'amène tantôt à être élève, tantôt à être enfant.

Il est ainsi intermédiaire et acteur de cette relation. Il est celui par qui passe une part importante de ces échanges, le médium principal de la relation, celui qui transmet les messages et les informations. Pour Perrenoud, il est même un « go between » conscient de son rôle et de son influence, qui peut agir plus ou moins consciemment sur la relation famille-école. Or, avec l'entrée au collège et dans l'adolescence, cet « adonassant » (Singly, 2006) cherche également à se construire un espace de liberté, en s'émancipant notamment de l'influence des adultes, parents et enseignants.

En augmentant, au moins en apparence, les moyens d'échange entre parents et école, l'ENT pourrait potentiellement modifier le schéma traditionnel de cette communication. En offrant aux équipes éducatives et aux parents des moyens de communiquer et de s'informer directement, l'ENT ne vient-il pas remettre en cause la place centrale que l'enfant occupe dans cette relation et avec elle la confiance qu'on lui accorde ?

Pourtant cette place de l'enfant, ce rôle d'acteur, peut aussi dans une certaine mesure être vue comme participant du développement de l'autonomie. L'enfant en tant que médiateur se responsabiliserait et développerait son autonomie ; une compétence valorisée et même enjointe par la société, et figurant même parmi les items des compétences à valider pour le diplôme national du brevet.

Dans la suite de ce chapitre, nous tâcherons de comprendre le rôle et la place de l'enfant dans la relation parent-école et dans les usages de l'ENT. Pour ce faire, nous envisagerons tout d'abord l'enfant comme un acteur de la relation école-famille. C'est ensuite l'enfant en tant que raison de cette relation que nous considérerons, puis pour finir nous questionnerons la place de l'enfant en tant que « guide » et médiateur de cette relation.

2. L'enfant en tant qu'acteur de la relation parent-école

Selon Perrenoud, il en est du recours à la stratégie chez les élèves, comme d'une évidence. Ils partageraient avec les personnes incarcérées ou internées, les militaires ou encore les actifs les plus précaires, « la condition de ceux qui n'ont, pour se défendre contre le pouvoir de l'institution et de leurs chefs directs, guère d'autres moyens que la ruse, le repli sur soi, le faux-semblant » (Perrenoud, 2010a, p. 15). Ces stratégies, seul moyen de s'assurer une certaine quiétude, doivent cependant demeurer clandestines : il ne peut être officiellement toléré que les membres d'une quelconque organisation jouent avec les règles et les contournent. Pour « survivre dans l'école », une de ces « institutions totales » il faudrait donc entrer dans la dissidence²²⁶, se faire « dissimulateur », « sauvegarder les apparences pour avoir la paix, en sachant que “la vie est ailleurs”, dans les interstices, dans les moments où on échappe au regard, au contrôle, à l'ordre scolaire » (Perrenoud, 2010a, p. 16)²²⁷. Il s'agit alors de jouer un double jeu, d'avoir une double vie, pour rassurer les adultes et s'assurer leur confiance.

²²⁶ Ce champ lexical relativement belliqueux est celui de Perrenoud.

²²⁷ Perrenoud s'appuie ici assez largement sur les réflexions de Goffman (1984) et de Foucault (1993).

Pourtant, peu d'auteurs se sont véritablement penchés sur ces stratégies. À notre connaissance, seuls Perrenoud et Tessaro se sont ainsi essayés à l'exercice de la typologie des stratégies infantiles. Le premier a abordé ces stratégies vis-à-vis de la communication école famille, quand le second s'est concentré sur les stratégies des élèves vis-à-vis du travail scolaire.

2.1. DEUX TYPOLOGIES DE STRATÉGIES

Tessaro, dans ses travaux sur l'élève acteur, établit quatre grands types de stratégies infantiles, se distinguant à la fois par le niveau de communication entre l'enfant et ses parents (oscillant de l'ouverture au repli), mais aussi par la propension de l'élève à se conformer ou non à sa mission de messenger (2004). Ainsi, trouvons-nous à une extrémité la stratégie d'adhésion qui consiste à transmettre les messages en parfaite conformité avec les attentes du « team des adultes », tout en étant ouvert à d'éventuelles discussions. À l'autre extrême se trouve la stratégie de manipulation, dans laquelle l'élève altère les messages, volontairement ou non, « en les oubliant, en les perdant ou en reportant leur transmission » (Tessaro, 2004, p. 331) et est peu porté sur les échanges parents-enfant. Il nous apparaît important que dans cette classification, un oubli de transmission semble considéré, au même titre qu'une altération volontaire, comme de l'audace. La persuasion, quant à elle, se rapporte davantage à des enfants ouverts sur la communication parents-enfant, mais cherchant à influencer sur le message dans son interprétation ou dans sa formulation. Il est à noter que cette stratégie est fortement fondée sur la communication, puisque, pour parvenir à ses fins, l'élève argumente ses idées. Enfin, la stratégie de soumission, qui rejoint celle de l'adhésion par la conformité du message transmis, s'illustre par une faible ouverture de l'élève pour la communication avec ses parents. Toutefois, Tessaro reconnaissant que « les comportements de ces enfants ne se [caractérisant] cependant pas toujours par une orientation aussi claire vers l'un des deux pôles », une position neutre a été adoptée pour chacun de ces deux axes, amenant ainsi cinq types de stratégies supplémentaires.

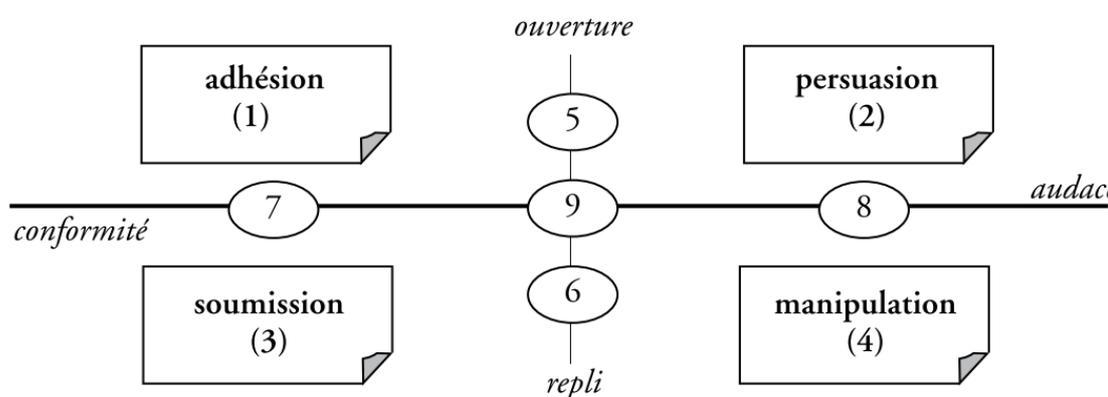


Tableau 1. Type de comportements et modalités de stratégies

(Tessaro, 2004, p. 331)

Une autre lecture de cette typologie, serait de distinguer des stratégies passives et des stratégies actives. Celles qui n'impliquent aucun autre choix que celui de se conformer aux attentes des adultes en transmettant le message, et celles qui au contraire impliquent une volonté d'agir en ayant recours à « la manipulation (différer la transmission du message, l'oublier, le modifier, etc.), à la dissuasion (faire infléchir l'adulte dans sa décision), ou à la négociation. » (2002, p. 48). Il importe cependant de préciser qu'une stratégie conformiste, et notamment celle de type « soumission », n'implique pas forcément une adhésion au message. L'enfant peut en effet redouter les échanges entre adultes mais ne pas se sentir capable d'agir pour la contrôler ou contrôler leur réception. À l'inverse, dans certaines familles, les stratégies de persuasion peuvent ne pas nécessairement être le signe d'une résistance, mais simplement « une attitude valorisée et favorisée par les parents » (2002, p. 86).

Mais plus que des postures immuables, il s'agit là d'un arsenal de stratégies que les enfants mobilisent en fonction du message. Ils organiseraient ainsi leurs interactions avec les adultes et leurs réactions aux interactions des adultes entre eux en fonction du message, de son contexte et de son contenu. Tessaro distingue trois catégories de messages, les messages contenant des aspects évaluatifs (en rapport avec le comportement ou le travail), les messages potentiellement évaluatifs – comme les devoirs ou les enseignements – et enfin les messages non évaluatifs, tels que ceux en lien avec les sorties, les rencontres ou des questions administratives. Il montre que les enfants ont davantage tendance à adopter des stratégies de type *Persuasion* et *Manipulation* pour des messages ayant trait à des domaines évaluatifs et dans une certaine mesure pour les messages potentiellement évaluatifs. À l'inverse, il observe une augmentation progressive des stratégies d'adhésion et de soumission à mesure que l'on va vers des messages non évaluatifs.

Le type de stratégie mobilisée aurait aussi tendance à se structurer par paire : « lorsque les élèves utilisent certaines stratégies dans les situations liées aux méthodes d'enseignement ou à l'évaluation du travail, ils ont tendance à ne pas les utiliser lorsqu'ils transmettent des messages qui concernent les rencontres ou des aspects administratifs » (2002, p. 177). Toujours selon Tessaro, cette tendance se retrouverait particulièrement dans les deux stratégies les plus fréquentes : l'adhésion et la persuasion. En d'autres termes, si un élève use de persuasion pour les messages évaluatifs, il favorisera une stratégie d'adhésion pour les autres types de messages.

Nous pouvons supposer que cet agencement ait pour but de ne pas éveiller les soupçons des adultes en abusant de stratégies de résistance. Il peut aussi relever d'un intérêt prononcé pour la communication avec les adultes – et notamment les parents – se traduisant par une volonté de contrôler le flux des mauvaises nouvelles – qui pourrait nuire à cette communication et à cette relation – mais de soutenir les autres échanges. Tessaro montre en effet que les élèves ayant les moyennes les plus élevées sont aussi ceux recourant le plus à des stratégies audacieuses vis-à-vis des messages évaluatifs –

et davantage encore quand il s'agit d'appréciation du comportement. Or, selon lui, cela pourrait s'expliquer, car ces « bons élèves » redouteraient plus que les autres, les mauvaises appréciations ne correspondant « pas aux informations que les adultes reçoivent habituellement à leur propos » (2004, p. 185). Une autre explication serait selon lui à chercher dans la situation d'inconfort et de faiblesse dans laquelle sont déjà les élèves les plus en difficulté. À long terme, il pourrait en effet être plus intéressant pour eux de faire preuve d'obéissance et de s'assurer une plus grande confiance des adultes.

Perrenoud, qui a notamment dans son ouvrage *Métier d'élève et sens du travail scolaire* théorisé la notion de *go between* appliqué à l'enfant dans la relation école-famille, s'est également – dans le même ouvrage – intéressé aux stratégies des élèves en classe face au travail scolaire. Ces stratégies ne sont certes pas en rapport direct avec notre sujet, mais elles nous semblent pouvoir par certains aspects le rejoindre. Il est en effet probable que ce comportement face au travail se retrouve de manière plus générale dans l'attitude vis-à-vis de la scolarité dans son ensemble.

Il identifie cinq types de stratégies (2010a, pp. 107-108). La première, « boire le calice jusqu'à la lie », consiste à renoncer à toute opposition, à obéir, mais sans néanmoins s'investir plus que nécessaire. Ce comportement lui permettant une certaine autonomie et la confiance de l'enseignant. La suivante, « Vite ! vite ! vite ! ou comment s'en débarrasser », consiste, comme ce titre le laisse deviner, à exécuter le plus rapidement possible le travail demandé – quitte à le bâcler ou à frauder s'il le faut – pour profiter du temps libre avant le prochain exercice. La stratégie qu'il intitule « Hâte-toi lentement » se rapproche de la précédente, mais en optant au contraire pour une extrême lenteur, en s'octroyant tout au long de la tâche d'éphémères, mais cependant multiples, moments de répit – en cherchant une fourniture par exemple. L'élève n'est pas là plus intéressé par le travail, mais il feint de l'être et l'enseignant ne peut alors que difficilement lui reprocher son manque d'investissement. « J'y comprends rien ! » consiste à déclarer son incapacité dans l'espoir soit d'une aide de l'enseignant – qui ferait alors une partie du travail – soit au contraire, s'il n'est pas disponible, de profiter des temps d'attente comme autant de moments de tranquillité difficilement reprochables. Enfin, la « Contestation ouverte », la plus audacieuse, vise par une opposition frontale ou par une argumentation plus subtile – peu importe d'ailleurs les raisons annoncées : fatigue, difficulté, inutilité de l'exercice – à refuser le travail demandé dans l'espoir d'une oreille attentive de l'enseignant.

Ces stratégies, interviennent-elles au regard de notre terrain d'étude ? Jouent-elles, et en quoi, sur les pratiques familiales ? Sans doute est-ce un biais de notre terrain, mais lorsqu'il s'agit de la communication école-famille, les enfants de notre corpus semblent très majoritairement recourir à des stratégies d'adhésion. Les stratégies d'audaces, et notamment les manipulations, semblent quant à elles rester relativement ponctuelles.

2.2. UNE AUDACE EST-ELLE ENCORE POSSIBLE ?

Dans une certaine mesure, nous pourrions nous demander si, remettant en cause le schéma traditionnel de communication école-famille (Bruillard et Hourbette, 2008), l'ENT n'a pas « neutralisé » le pouvoir de manipulation des enfants. En effet, nous ne pouvons que constater que peu de stratégies de type « manipulation » comme réponse à des échanges entre la famille et l'école²²⁸, remontent de notre terrain. De plus, à de rares exceptions près, les recours à la manipulation qui nous ont été rapportés²²⁹ ne sont que très ponctuels.

Or nous aurions pu nous attendre à ce que les enfants aient recours à des stratégies manipulatoires vis-à-vis de l'ENT. Que, pour éviter un rapprochement trop fort entre leur famille et l'école (Tessaro, 2002), ils cherchent à s'assurer le contrôle de ce médium, voire fassent en sorte que leurs parents ne puissent y accéder et si possible en ignorent l'existence. Alors que les enfants sont souvent les vecteurs principaux de communication, des informations de connexion, voire de l'existence de l'ENT, nous n'avons pas rencontré de famille où un enfant aurait essayé de ne pas communiquer les identifiants de connexion aux parents ou de ne pas leur en révéler l'existence. Or si l'ENT est susceptible de neutraliser le pouvoir de manipulation de l'enfant, ne pouvons-nous pas envisager qu'un enfant, empêchant dès le départ l'accès parental à l'ENT, serait à l'inverse bien plus susceptible de contrôler la communication le concernant. Ce type de manipulation n'est pourtant remonté que des interventions en classe. Notre choix de passer par les enfants pour atteindre les parents peut sans doute expliquer partiellement ce phénomène. Il nous semble cependant que le constat d'un simple biais ne puisse expliquer complètement ces attitudes.

En effet, chez les enfants des familles rencontrées, l'audace et la manipulation n'étaient pas pour autant des attitudes étrangères. Ce recours ne semble simplement pas s'inscrire dans des stratégies à long terme – pour la communication tout au moins – ou des recours systématiques. Un seul des enfants rencontrés, Kais Corail, a par exemple essayé d'empêcher sa mère d'accéder à l'ENT, en changeant le mot de passe du compte parent.

Entretien avec Marie-France Corail, parent du collègue André-Breton

« Ah ! Si si des fois bah... des fois, des fois s'il y a quelque chose qui me bloque je l'appelle. Parce que là cette année, c'est lui-même qui a fait son code. (...) Et je lui ai dit « non » ce code, c'est les parents qui doivent les regarder les notes, c'est pas les élèves. Donc j'ai changé... (...) Voilà, parce qu'il voulait faire ça... je sais pas qu'est-ce qui l'a poussé à changer le code pour que je puisse pas voir ses notes, je sais pas (...)

²²⁸ Nous avons par contre rencontré des stratégies de ce type vis-à-vis du travail scolaire.

²²⁹ Par les parents ou par les enfants.

Justement il a fait un changement de code. Et quand je suis allée à l'école, je lui ai demandé pourquoi j'arrive pas à accéder au compte d'e-lyco, il m'a dit « non... ». Il m'a montré comment refaire et donc je lui ai demandé et il m'a dit « oui, effectivement j'ai changé les codes ».

Mais cette tentative, comme la plupart des tentatives de Kais, semble n'être envisagée que comme une solution à court terme, un gain de temps. Il évoque ainsi nombre de manipulations de ce type au cours de l'entretien, déclarant cacher ses notes, tout en sachant que ce n'est pas un secret pour ses parents – « *Bah ils savent que j'en cache, mais ils savent pas les notes* » – ; bâcler ses devoirs quand ils sont trop difficiles, en répondant « *au pif* » ; effacer son historique Internet quand il va sur des sites pour adultes ; ou encore en prétendant ne pas avoir son carnet de liaison quand il se comporte mal en cours – « *il est dans mon sac, mais je lui dis que je l'ai jamais* »²³⁰. Envisagées à long terme, ces stratégies semblent avoir une efficacité très relative : les enseignants se plaignent à sa mère qu'il n'a jamais son carnet ; ses parents savent qu'ils doivent « *le suivre à tout moment* » pour ses devoirs, sa mère vérifie l'historique et verrouille l'accès à l'ordinateur, et elle sait qu'il cache des notes et accentue le contrôle en consultant e-lyco : « *Bah là... il cache souvent des notes pas bien, il montre ce qui est bien. Mais bon, on le voit sur, on le voit sur... [e-lyco].* »²³¹ Aussi, si elle lui assure bien une certaine tranquillité à court terme, à plus long terme ces tentatives paraissent contre-productives incitant les adultes à davantage de contrôle.

Cette vision à court terme s'explique sans doute par son rapport aux adultes. S'il aime faire des choses avec sa mère, il semble redouter ses colères. Il semble en effet voir dans la communication des adultes – et une trop bonne information sur sa vie – un danger. Les adultes eux-mêmes semblent représenter un certain danger ou un risque d'opposition à ses projets. Ainsi, déclarera-t-il tout au long de l'entretien qu'il évite d'aller sur des sites interdits car il sait que sa mère « *se méfie* » ; profite des courses que sa mère l'envoie faire pour voir un peu ses amis en bas – il n'a pas le droit de les voir – ; qu'il n'aime pas qu'elle aille aux réunions parents-professeurs « *parce qu'elle va savoir qu'est-ce que je fais* », qu'il craint que sa mère sache qu'il les fréquente au collège et demande à la CPE de le surveiller, qu'il appréhende que son beau-père, trop exigeant à son goût, ne vérifie ses devoirs – « *il me fait répéter, répéter, répéter, il me fait écrire, répéter, répéter, répéter. Donc je peux prendre jusqu'à 23 heures pour avoir...* » – ou encore qu'il ne peut aller chez sa meilleure amie, car la mère de cette dernière lui enverrait « *un balai* »²³².

Kais déclare pourtant beaucoup parler avec sa mère et apprécier ces échanges. Deux raisons nous paraissent expliquer cela : d'une part la crainte que nous venons d'aborder

²³⁰ Entretien enfant n° 2 – Kais Corail (Collège André-Breton, 5°).

²³¹ Entretien parent n° 19 – Marie-France Corail (Collège André-Breton).

²³² Entretien enfant n° 2 – Kais Corail (Collège André-Breton, 5°).

reste très relative, d'autre part, il semble que les colères de sa mère soient plus spectaculaires que longues, Kais n'étant jamais vraiment puni ; aussi, dans une certaine mesure, sa stratégie lui évitant des remontrances trop régulières, nous pouvons penser que sa stratégie fonctionne.

2.2.1. E-lyco et les tactiques « d'appoint »

Si tous les enfants ne sont pas aussi audacieux, certains recourent tout de même ponctuellement à des stratégies de type « manipulation ». Il s'agit alors de faire signer des évaluations à la dernière minute, – « *le matin à 8h moins le quart pour partir à 8h moins dix*²³³ ! », de ne pas les montrer ou encore de cacher des convocations pour des réunions, comme Céline Clou qui ne voulant pas partir en séjour aux sports d'hiver avec sa classe a caché la convocation pour la réunion d'information – craignant que sinon ses parents ne la contraignent à y aller.

Ces audaces très ponctuelles ne reflètent pas nécessairement les comportements habituels. Et dans la grande majorité des familles rencontrées, les manipulations sont rares, voire exceptionnelles. Ainsi quand Céline a dû transmettre à ses parents une convocation à cause de son comportement et n'a pas ce coup-ci hésité à le donner : « *je l'ai donné tout de suite (...) parce que je me disais que de toute façon, au pire, à un moment ou à un autre ça allait se voir*²³⁴ ! ». Il semble s'agir essentiellement d'un agencement des stratégies, en fonction des enjeux et du risque. Nous pouvons supposer que les enjeux soient moindres pour une réunion d'information sur un voyage qu'à propos d'une convocation pour mauvais comportement.

Le fait qu'ils agissent le plus souvent conformément aux attentes des adultes peut également être considéré comme un aveu de faiblesse vis-à-vis d'e-lyco. Plusieurs enfants associent ainsi l'utilisation parentale de l'ENT à une diminution significative de leur marge de manœuvre, les dissimulations quasi systématiques devenant plus délicates, et l'information plus régulière. Ainsi, Emma Ours explique avoir eu en début de 6^e l'habitude de dissimuler ses mauvaises notes, mais que ses parents s'étant convertis à e-lyco, elle a dû cesser : « *au début, les neufs, tout ça, j'essayais d'éviter, je les cachais, hein. Je déchirais ma... l'évaluation (...) Je les jetais à la poubelle. Et en fait, quand ils ont découvert e-lyco... Parce que, bon, ils y allaient pas au début de l'année. Et puis, au final, au milieu de l'année après, ils sont y allés*²³⁵. »

Ce changement d'attitude peut aussi être révélateur d'une stratégie à long terme ; en ne prenant pas de risque vain, elle s'évite d'être considérée comme ayant un comportement non conforme et garde ainsi la liberté d'agir là où elle le peut encore. Emma

²³³ Entretien parent n° 41 – Monsieur et madame Clou (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

²³⁴ Entretien parent n° 41 – Monsieur et madame Clou (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

²³⁵ Entretien enfant n° 23 – Emma Ours (Collège René-Laennec, 6^e).

continue d'ailleurs à recourir à des stratégies audacieuses quand elle le peut. Elle explique par exemple qu'il lui arrive de faire ses exercices superficiellement, pour « être tranquille » et pouvoir vaquer à des occupations plus à son goût : « j'ai pas envie de faire les devoirs ».

Il semble que ces stratégies de non-conformisme caché²³⁶ ne soient d'ailleurs véritablement intéressantes pour les adolescents – au sens où elles leur permettraient de se préserver un espace de liberté tout en s'affranchissant de certaines règles – que lorsqu'elles sont envisagées et structurées sur le long terme. En d'autres termes, le non-conformisme caché entre en jeu lorsque l'agencement entre conformisme et audace est juste. Ainsi maîtrisés, ces agencements seraient susceptibles d'amener les adultes à « baisser la garde », en privilégiant une relation de confiance. Il s'agirait en quelque sorte de ne révéler que peu de manquements pour ne pas inquiéter, mais suffisamment pour ne pas éveiller les soupçons et montrer que les accrocs aux contrats sont anecdotiques.

Ainsi, alors que Emma a vu ses desseins de dissimulation remis en question par e-lyco, elle invite pourtant régulièrement sa mère à venir voir les notes :

Entretien avec Emma Ours, élève de 6^e au collège René-Laennec

Emma O. : je sais pas. Pour la rassurer un peu, parce que des fois, j'ai l'impression qu'elle me prend pour une handicapée mentale

Enquêteur : d'accord.

Emma O. : que je suis qu'une bonne à rien

Enquêteur : elle te le dit ?

Emma O. : ouais

Enquêteur : d'accord. Et donc, du coup, toi tu te dis qu'aller voir si e-lyco, lui montrer les notes, ça peut la calmer

Emma O. : (rire) des fois, je me dis ouais, ben je vais lui prouver que j'ai pas des si mauvaises notes que ça

Enquêteur : d'accord

Emma O. : mais elle, tout de suite, elle repère les mauvaises notes (rires) donc, bon (rires)

Enquêteur : c'est une mère (rires)

Emma O. : tout de suite, quand elle a vu deux zéros en français, euh...

Enquêteur : d'accord. Et...

²³⁶ Il nous semble que ce type de comportement face au travail, relativement proche de la catégorie « Vite ! vite ! vite ! ou comment s'en débarrasser » de Perrenoud, puisse être considéré, au même titre que la « manipulation » chez Tessaro, comme une stratégie de non-conformisme caché.

Il est probable que le résultat final ne corresponde pas en tout point au projet initial de Emma. Il n'en demeure pas moins que, de façon plus ou moins directe et plus ou moins intentionnelle, ces stratégies semblent fonctionner. Ainsi, la mère de Emma considère-t-elle que sa fille ment peu et uniquement sur des choses anodines – « *c'est des petites choses, on cache les lunettes parce qu'on veut pas mettre ses lunettes, elles ne sont pas tendance (à Emma) tiens, tes lunettes d'ailleurs ? Sur le nez ! File* ²³⁷ ! » – et que si cette dernière pourrait certes travailler davantage, elle fournit tout de même un minimum d'effort et n'agit pas tout à fait en dilettante.

À l'opposé de cette stratégie globale – ou qui aspirerait à l'être –, il existe des stratégies de manipulation nettement moins élaborées et planifiées. C'est notamment le cas de Kris Wemba, qui a lui-même montré à sa mère e-lyco, ayant même, selon elle, insisté pour qu'elle le consulte davantage, mais qui déclare pourtant en entretien qu'il préférerait que sa mère ignore l'existence d'e-lyco. Apparemment nouvellement opposé aux consultations maternelles de la plate-forme, Kris tente vainement de les contrer : « *D'abord, elle me demande pour regarder mes notes bah après, j'attends quelques minutes, pour qu'elle oublie. (Rires) Après, je lui montre ce que j'ai à faire mais elle oublie pas* ²³⁸. »

2.2.2. L'autonomie négociée

Autre versant des comportements audacieux, les stratégies de type « persuasion » sont, elles, assez nettement remontées de notre terrain. Ainsi, plusieurs mères ont déclaré que leur fille leur avait objectivement demandé de leur faire confiance et de leur laisser davantage d'autonomie. Ainsi, madame Tenaille nous explique qu'elle vérifiait les devoirs de sa fille, moins sérieuse que son fils aîné au même âge, mais qu'à la suite d'une demande elle a arrêté : « *Non, j'ai arrêté... à Noël elle m'a demandé... Je suis autonome, t'as pas confiance en moi, donc là je me suis dit, t'as pas confiance en moi, ça m'a fait dire que holà, il faut peut-être que je lève un peu le pied... si j'ai confiance en toi !* » Même si sa fille peut encore manquer de rigueur – elle reviendra d'ailleurs sur ce point à plusieurs reprises pendant l'entretien – elle a arrêté parce que « *je voulais pas qu'elle pense que j'ai pas confiance en elle !* » En parallèle, elle a largement diminué l'intensité de ses connexions à e-lyco, alors qu'elle y allait quotidiennement : « *J'y allais beaucoup, surtout beaucoup en début d'année pour justement bien voir si elle copiait bien ses devoirs, ses leçons...* » ²³⁹

Ces élèves pris ici en exemple n'ont certes pas le même profil : certaines, à l'image de Lisa Pois, auraient « *tendance à mentir* ²⁴⁰ », à manquer de sérieux pour le travail à la

²³⁷ Entretien parent n° 37 – Caroline Ours (Collège René-Laennec)

²³⁸ Entretien enfant n° 27 – Kris Wemba (Collège François-Truffaut, 5^e).

²³⁹ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

²⁴⁰ Entretien parent n° 24 – Nolwenn Pois (Collège Henri-Matisse).

maison ou à cacher des notes ; d'autres, à l'image de Clémence Bruyère, sont sérieuses aujourd'hui, mais ont par le passé connu de sérieux dérapages scolaires et comportementaux. Ces différences semblent jouer sur l'attention que les parents porteront à ces revendications, cependant si ces requêtes n'ont pas rencontré des débouchés aussi linéaires, chacune des mères concernées semble avoir été affectée par ces demandes et les arguments des enfants. Les arguments paraissent avoir été écoutés et considérés – ce qui est loin d'être le cas de toutes les revendications qui ont pu nous être rapportées – et de façons plus ou moins affirmées les mères semblent en avoir tenu compte, en essayant en dépit de leurs inquiétudes de laisser davantage de liberté et d'autonomie à leur enfant.

Entretien avec Nolwenn Pois, parent du collège Henri-Matisse

Nolwenn P. : ben, je, je... Lisa m'a fait comprendre qu'effectivement, ça l'énervait vraiment qu'on se prenne tout le temps la tête parce que la seule chose où on se prend la tête, c'est les devoirs. Autrement, je sais pas. C'est vrai, j'ai pas grand-chose à lui dire. Et Lisa, m'a dit franchement, j'en ai marre parce qu'on se voit qu'une semaine sur deux, et tu te rends compte dans la semaine, tout le temps, tout le temps, on s'engueule pour ça. Je lui ai dit, ben oui, mais en même temps, c'est peut-être toi aussi qui dois changer. J'ai dit, faut que tu t'y mettes, quoi. Elle me dit, mais je t'assure que je m'y mets, maman. Mais ça rentre pas. Bon, bah, OK. Et c'est là, où on a dit, moi je veux bien Lisa, mais si tu veux que je suis pas derrière toi, mais je dis, fais un effort. Et j'ai dit, moi s'il y a du sérieux, je suis OK pour regarder que de temps en temps. Eh bien, ça ne fonctionne pas.

(...)

Enquêteur : d'accord, et du coup, et maintenant, vous y allez plus que pour les notes...

Nolwenn P. : ouais, beaucoup moins. J'ai essayé de..., de mettre la pédale...

Enquêteur : pourquoi ?

Nolwenn P. : un frein, parce que, on se prenait la tête, en fait, avec Lisa, quoi.

Enquêteur : à cause de, à cause de

Nolwenn P. : ouais. Ça pouvait être des conflits.

Enquêteur : parce qu'elle aimait pas que vous y alliez trop ou...

Nolwenn P. : ouais. Ouais, ouais, ouais.

Enquêteur : elle vous reprochait d'y aller trop, et vous en avez tenu compte, et vous avez lutté.

Nolwenn P. : ouais, ouais.

Enquêteur : d'accord. En général, dès qu'elle vous reproche un truc, ou qu'elle vous dit un truc, vous écoutez la chose et vous essayez de ?

Nolwenn P. : pas sur tout, mais j'essaie, d'en tenir compte, quoi.

Enquêteur : vous considérez que son avis a de l'importance sur

Nolwenn P. : ouais. Je veux dire, honnêtement, nous à notre époque, on était élevé où l'enfant, il avait pas grand-chose à dire, quoi. C'était les parents et nous, on n'avait pas grand-chose à dire et je trouve ça un peu. Enfin, elle a douze ans et je dis, je dis pas qu'elle est forcément adulte, mais son avis compte. Donc, oui, pour moi, c'est important.

Cependant nous ne pouvons que constater un certain écart entre les situations rapportées par les parents et les entretiens avec les enfants. En effet, si les mères concernées semblent avoir été affectées par cette situation, elle ne ressort en aucune façon des entretiens avec leur fille. Alors que celles-ci n'ont aucun mal à expliquer qu'elles peuvent mentir, bâcler leurs devoirs ou cacher des notes, aucune n'aborde ces questions de confiance, d'autonomie ou de surveillance. Alors que nous les invitons à donner leur avis, aucune ne semble gênée par le suivi parental et aucune n'évoque d'ailleurs une quelconque tentative de persuasion ou de négociation. Il nous semble que cet écart peut être mis en perspective avec les constats de Jacques Piette, qui dans ses travaux sur « Le nouvel environnement médiatique des jeunes » constatait un écart important entre un contrôle important déclaré par les parents, et l'impression de liberté des jeunes :

« [...] les jeunes prétendent exactement le contraire. Une forte proportion d'adolescents déclare ne pas faire l'objet de contrôle. Ils nient toute intervention parentale qui leur imposerait des limites et affirment, au contraire, leur entière liberté d'utiliser Internet à leur guise. Les jeunes tiennent d'ailleurs beaucoup à ce qu'il en soit ainsi. Ils sont très jaloux de leur liberté et associent toute idée de contrôle parental à une violation de leur vie personnelle, de leur intimité. Ils développent d'ailleurs des tactiques pour déjouer les risques de contrôles parentaux (élimination des dossiers retraçant l'historique de la navigation, recours à des mots de passe, etc.). »

(Piette, 2005, p. 244)

2.3. DES STRATÉGIES RESTENT-ELLES ENCORE POSSIBLES ?

Deux principaux constats se dégagent de cet état des stratégies des enfants vis-à-vis de la relation famille-école. D'une part, il apparaît que des attitudes conformistes ne doivent pas être considérées comme relevant forcément d'une adhésion de l'enfant aux règles et aux attitudes des adultes. L'adhésion pouvant être simplement la marque d'une incapacité présumée ou réelle, à inférer sur cette relation. L'ENT devenant un obstacle à des stratégies de type manipulation, les enfants se conforteraient, presque par dépit.

Le cas de Céline Clou – qui passait pourtant spontanément les convocations la concernant – nous paraît d'ailleurs particulièrement représentatif de cette sourde grogne :

Entretien avec Céline Clou, élève de 4^e au collège Jean-Jacques-Rousseau

Enquêteur : et ta mère elle va tout regarder ?

Céline C. : donc elle va voir les notes, elle va voir les absences des professeurs pour voir si je peux pas partir plus tôt ou pas, elle va voir mes devoirs, enfin elle va voir les activités aussi UNSS, enfin elle va voir plein de trucs quoi !

Enquêteur : et tu trouves ça bien ?

Céline C. : bah en fait... elle s'attaque un peu à moi

Enquêteur : c'est-à-dire ?

Céline C. : à mon compte en fait, c'est... c'est le mien et voilà !

Enquêteur : ah elle se connecte qu'avec ton compte à toi ?

Céline C. : voilà

Enquêteur : et t'aimerais qu'elle... pourquoi tu lui dis pas de se connecter avec le sien ?

Céline C. : parce que ça marche pas !

Enquêteur : d'accord. Et du coup elle se déplace dedans et toi ça te dérange que...

Céline C. : oui

Enquêteur : et tu lui dis

Céline C. : oui

Enquêteur : et elle te répond quoi ?

Céline C. : bah pareil, pareil que sur Facebook !

Enquêteur : que c'est ta mère et...

Céline C. : voilà

Le second constat a trait aux stratégies « à succès ». Que ce soit du point de vue intentionnel ou du point de vue de la pérennité, il semble que les stratégies les plus construites soient surtout l'œuvre d'élèves de 3^e. Ces stratégies, que nous avons peu mises en valeur dans les lignes précédentes, sont souvent remontées dans notre corpus pour des questions de travail scolaire. Le modèle le plus fréquent étant alors celui d'une conformité manifeste : montrer son sérieux et son assiduité pour s'assurer en retour une importante autonomie. C'est par exemple le cas de Hyppolite Écru qui déclare :

Entretien avec Hyppolite Écru, élève de 3^e au collège André-Breton

Hyppolite É. : Non, mais des fois pour leur prouver que j'apprends, quand par exemple j'ai des vers à apprendre en français, je leur fais réciter.

Enquêteur : Et pourquoi leur prouver, ils pensent que t'apprends pas ?

Hyppolite É. : Bah des fois, quand je fais rien pendant une... Par exemple, ça m'est arrivé pendant une semaine le soir, j'avais rien à faire. Et du coup, pour leur montrer que si, j'apprends quand même mes leçons, je leur fais réciter mes vers, tout ça.

Enquêteur : D'accord, mais c'est eux qui te disent "mais attends, t'as rien comme devoir" ? Ou ils te disent rien, tu préfères prendre les devants ?

Hyppolite É. : Euh... Ils disent rien mais je préfère prendre les devants.

Enquêteur : T'as l'air de bien connaître les limites (rires)

Hyppolite É. : Ouais

La plupart des élèves mettant en œuvre de telles stratégies étant d'excellents élèves, nous pourrions être tenté d'y voir davantage un signe d'une bonne maîtrise des normes scolaires, que de l'âge. Pourtant, certains élèves rencontrés, à l'image de Magalie Rateau²⁴¹, semblent avoir, en dépit de résultats moyens, développé de telles stratégies. Nous sommes donc tentés de voir dans cette situation une illustration de l'augmentation de la « puissance d'agir » au fur et à mesure que l'adolescent grandit ; mais également une illustration d'une volonté croissante de protéger sa sphère privée (Perrenoud, 2013 ; Singly, 2006).

3. L'enfant en tant qu'enjeu de la relation parents-école

Objet d'une « responsabilité partagée » entre parents et enseignants, l'enfant/élève est susceptible, par chacun de ses actes, d'influer sur leur communication ou leurs échanges. Son comportement, son sérieux, ses résultats, mais également son attitude vis-à-vis de sa scolarité et des adultes, modélisent cette relation d'intérêt entre l'école et la famille. Il peut la stimuler, la freiner, l'orienter, etc. Les formes de l'attention des adultes, en direction des autres membres du « team²⁴² » (Perrenoud, 2013) ou sur les

²⁴¹ Entretien enfant n° 20 – Magalie Rateau (Collège Jean-Jacques-Rousseau, 3^e) – non retranscrit.

²⁴² Perrenoud employant ce terme au masculin.

lieux et les temps où l'enfant leur échappe, évoluant en fonction de l'objet de l'attention. Au moins deux dimensions nous semblent particulièrement susceptibles d'influencer la relation des adultes entre eux : les résultats et le comportement d'une part, et les éventuels « faits d'armes » de l'enfant – investissements socioculturels, pratiques sportives, etc.

3.1. L'ENFANT DÉFAILLANT

Dans chaque famille et pour chaque enfant, la relation avec l'école est susceptible de connaître des changements importants, d'évoluer. Les parents ont en effet tendance à ajuster leur engagement dans la scolarité de l'enfant en fonction des aléas de celle-ci (Poncelet et Francis, 2010). Face à un élève en difficultés scolaires ou au comportement problématique – bavardages, insolence, absentéisme, etc. – les adultes auront davantage tendance à renforcer les contacts et à coordonner leurs efforts afin de tenter ensemble de résoudre ses problèmes (Bardou *et al.*, 2012 ; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005 ; Perrenoud, 2013).

La représentation de l'ENT comme outil de suivi est largement diffusée et nous l'avons abordée par deux fois dans les chapitres précédents : une part importante des parents semble y voir un recours efficace en cas de problème. Un renforcement du suivi et de la collaboration entre adultes devrait donc logiquement inciter les adultes à utiliser l'ENT ou à renforcer leur utilisation. Bien que notre corpus ne soit pas « riche » d'élèves défaillants – ou considérés comme tels –, ce recours motivé par des défaillances semble bien se vérifier.

Ainsi, plusieurs parents se sont mis à utiliser l'ENT suite à des problèmes de comportements. Ce lien est encore plus évident quand une famille a plusieurs de ses enfants scolarisés dans le secondaire²⁴³. Nous avons ainsi rencontré plusieurs mères qui n'utilisaient l'ENT que pour un de leurs enfants, car lui seul posait problème. C'est notamment le cas de madame Haricot – dont la fille est en 3^e et le fils en 2^e –, qui déclare ne pas aller sur l'ENT du collège, mais va par contre beaucoup plus fréquemment sur celui du lycée. Elle nous explique ne s'être mise à l'utiliser que lorsque, à l'entrée au lycée, son fils a commencé à manquer de sérieux. Elle l'utilise ainsi régulièrement pour son aîné, mais pas pour sa fille. Ce type de configuration n'est pas isolé et plusieurs autres mères se sont mises à l'utiliser avec l'entrée au lycée. Cette différence de suivi selon les enfants et leur sérieux existe également pour des familles ayant leurs deux enfants scolarisés dans le même établissement. C'est par exemple la famille Clou, qui consulte davantage pour la grande – Céline – que pour la petite – Lucie – en qui ils ont davantage confiance ; ou de Caroline Tenaille, qui n'y va jamais pour son aîné, qui brille par son sérieux, mais le consulte pour accompagner sa benjamine, qui a des difficultés scolaires.

Ces derniers exemples peuvent aussi nous amener à questionner la réciproque de ce phénomène : si des aléas et des incidents dans la scolarité sont susceptibles d'amener

²⁴³ Les lycées étant eux aussi équipés.

les parents à recourir à l'ENT ou à en intensifier leurs consultations, ne pouvons-nous pas penser que les parents des enfants aux trajectoires scolaires sérieuses et régulières ou démontrant une progression réelle auraient tendance à diminuer leur utilisation de l'ENT ? C'est par exemple le cas de madame Corail dont le fils – en parallèle de ses multiples tentatives de manipulation – semble avoir fait de vrais efforts. Cette mère n'a pas hésité à prendre contact avec le collègue, lors des écarts scolaires et comportementaux de Kais à son entrée en 6^e ; appelant et rencontrant régulièrement la CPE ou les enseignants, ou encore en consultant régulièrement l'ENT. Constatant désormais des progrès, elle explique qu'elle consulte de moins en moins l'ENT et ne prend plus de rendez-vous : « *Non, non, parce que si je vois pas quelque chose d'inquiétant* ²⁴⁴. »

Cependant, au même titre que le recours à l'ENT pour combler des « lacunes » a peu été évoqué lors de nos entretiens, l'abandon de l'ENT ou la diminution de sa fréquentation est très faiblement liée au sérieux des élèves – à l'exception des enfants ayant réussi à négocier leur autonomie. Trois raisons paraissent pouvoir expliquer cela. La première se rapporte à notre corpus – et peut-être également à notre méthodologie : la grande majorité des enfants de familles rencontrées sont sérieux et bons élèves. Aussi, ces variations de résultats ou de comportements n'ont pour la plupart d'entre eux simplement jamais eu lieu, et les parents n'ont de fait pas eu à mettre en place leur filet de sécurité (Johnson, 2014 ; Le Pape et Van Zanten, 2009), ni donc à le désactiver.

Une variante de cette première raison pourrait également être proposée. Partant toujours du constat d'une surreprésentation de bons élèves dans notre corpus, nous pourrions nous demander si cette situation n'est pas également due à une meilleure maîtrise qu'ils pourraient avoir de l'organisation scolaire. Ne serait-il pas envisageable qu'un élève de notre corpus soit assez stratège pour, par exemple, « s'arranger pour être juste assez sage et juste assez bon élève pour donner à ses parents et ses maîtres l'impression qu'ils n'ont pas de raisons urgentes de se rencontrer » (Perrenoud, 2013, p. 81).

Plusieurs enfants rencontrés, à l'image de Hippolyte Écru²⁴⁵ ou de Pamina Teckel²⁴⁶, revendiquent d'ailleurs une certaine maîtrise des limites et des comportements à adopter pour éviter les remontrances et les éventuelles sanctions. Or, Tessaro constate que « ce ne sont pas les élèves en difficulté scolaire qui semblent avoir le plus souvent recours à un comportement audacieux » vis-à-vis de la transmission des messages. Cette audace se manifestant le plus souvent par « une argumentation étayée » et l'argumentation étant une « capacité valorisée par l'institution scolaire », il serait donc normal, selon lui, que ce soit les bons élèves – « ceux qui se sont approprié ces attentes » – qui en fassent usage (Tessaro, 2004, p. 337).

²⁴⁴ Entretien parent n° 19 – Marie-France Corail (Collège André-Breton).

²⁴⁵ Entretien enfant n° 9 – Hippolyte Écru (Collège André-Breton, 3^e).

²⁴⁶ Entretien enfant n° 25 – Pamina Teckel (Collège René-Laennec, 3^e).

Nous pourrions enfin nous demander si cette absence de lien fort entre le suivi et les résultats ou le comportement n'est pas finalement le signe du faible poids que semblent jouer les carrières scolaires dans les usages d'e-lyco. Nous avons déjà pu le voir dans les chapitres précédents, en dépit de son image d'outil de suivi, c'est davantage le rapport à la communication avec l'enfant qui semblait jouer sur ces usages. Ainsi, peu importerait le résultat pour ses parents, les utilisations étant avant tout motivées par l'importance attachée à la communication.

3.2. L'ENFANT QUI S'ILLUSTRE

La vie de l'enfant en tant que collégien est plus large que les simples questions évaluatives et comportementales. Or il semble que le fait qu'un enfant s'illustre par ses résultats ou son engagement dans la vie socioculturelle ou sportive de l'établissement puisse mener à un renforcement des liens et des échanges entre la famille et l'établissement. Les parents pouvant par exemple y être bien plus présents, et cela dans l'unique but d'assister aux « exploits » de leur enfant ²⁴⁷. Cela nous semble rejoindre les constats de plusieurs auteurs qui considèrent en effet que les parents auront davantage tendance à venir à l'école s'ils savent que leur enfant est sérieux et bon élève (Joyce L. Epstein, 1996 ; Glasman, 2002). Pour Glasman, les parents y trouveraient « d'ailleurs des gratifications. »

Cet investissement et ces succès ne semblent cependant pas être la seule condition. Une des enfants rencontrées ²⁴⁸ s'illustre par exemple très régulièrement sur l'ENT du collège par son investissement et sa participation aux différents projets du collège : elle a notamment réalisé deux interviews de personnalités en visite au collège et a été à l'initiative de l'organisation d'un « bal de promo ». Pourtant, ses « faits d'armes » mis en valeur sur l'ENT du collège n'ont-ils pas décidé sa mère à aller sur e-lyco. L'explication vient peut-être de l'attitude de cette adolescente qui semble ne pas particulièrement valoriser ces événements. Pour la plupart, nous les avons appris lors de notre échange avec la mère ²⁴⁹ ou en parcourant l'ENT du collège, sans qu'elle ne les mentionne durant notre échange – pourtant assez riche. Elle ne semble pas non plus avoir incité sa mère à s'y connecter – elle a d'ailleurs une estime assez faible de l'ENT. Il semblerait donc que plus que l'investissement de l'enfant dans la vie du collège – et la couverture qui en découlerait sur l'ENT – ce soit sa motivation à le partager avec ses parents au travers de l'ENT qui importe. Quand pour certains il semble nécessaire de montrer une note sur l'ENT plus que de l'annoncer oralement, pour d'autres, il est important de montrer les photos de ses activités. Cela rejoint d'ailleurs les déclarations de parents nous expliquant être invités par leurs enfants à venir consulter e-lyco.

²⁴⁷ Cela apparaît d'ailleurs assez nettement dans les collèges où l'association sportive est particulièrement développée tels que Collèges André-Breton et e Jean-Jacques-Rousseau.

²⁴⁸ Entretien enfant n° 28 – Ines Bouajila (Collège François-Truffaut, 4^e).

²⁴⁹ Entretien parent n° 6 – Sarah Bouajila (Collège François-Truffaut).

4. L'enfant médiateur de la relation parents-école

Sous plusieurs aspects, les enfants peuvent être considérés comme les premiers médiateurs de l'ENT auprès des familles. En effet, nous l'avons vu dans les chapitres précédents, les ENT souffrent d'une certaine invisibilité et peu de parents connaissent les ENT avant d'y avoir accès²⁵⁰. La médiation directe par les établissements est elle aussi restreinte et se fait essentiellement dans des rencontres plus larges. Le déploiement étant passé, e-lyco n'est plus une nouveauté justifiant une réunion spécifique et est en général brièvement – et pas nécessairement systématiquement – évoquée lors de la réunion de rentrée en 6^e ou parfois lors de journées portes ouvertes. Or il est courant que les parents ne se rendent pas à ces réunions, les trouvant un peu répétitives. Il est donc assez commun que des parents ne sachent pas qu'e-lyco existe avant de se voir remettre leurs identifiants.

Les enfants sont ainsi, dans la majeure partie des cas, ceux à qui il revient d'apprendre l'existence d'e-lyco et ceux qui ont la charge de remettre les identifiants à leurs parents. Ces identifiants sont en effet presque systématiquement remis via un courrier que leur enfant a la charge de transmettre. Nombre de parents nous ont ainsi expliqué avoir appris l'existence d'e-lyco par leur enfant.

Les enfants se voient également de plus en plus désignés comme formateurs de leurs parents. Si des réunions d'information sur e-lyco ont pu être organisées par les collègues lors du déploiement d'e-lyco et éventuellement dans l'année qui a suivi, aucun des collègues n'a renouvelé l'expérience au-delà. Ces réunions n'étaient de toute façon que très peu fréquentées et seul un parent de notre corpus y a participé. Les enfants ayant eux reçu une formation en classe, il est courant qu'ils montrent à leurs parents – spontanément ou à leur demande – comment se servir d'e-lyco.

Deux des chefs d'établissement rencontrés – ceux des collèges Jean-Jacques-Rousseau et Jean-Anouilh – ont d'ailleurs décidé pour ce faire de s'appuyer explicitement sur l'enfant. M. Artaud, le principal adjoint du collège Jean-Anouilh, nous explique qu'ils ne font plus de soirée de formation pour les parents, mais qu'ils leur transmettent *« un courrier type avec toute la démarche et puis... les codes et ainsi de suite. Et on leur propose s'ils ont des soucis de venir... alors non dans un premier temps de demander à leur enfant. Hein de, pour créer leur compte, puisque l'enfant lui-même l'a fait ici²⁵¹. »*

Il semble effectivement que c'est par leur enfant que de nombreux parents ont été initiés à e-lyco et éventuellement formés. C'est par exemple le cas de Albina Mauve qui

²⁵⁰ Ce point est abordé dans le chapitre 2.

²⁵¹ Entretien chefs d'établissement n° 4 – M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

explique : « *Oui dès le départ il attendait avec impatience, quand il est venu il me dit maman, ça y est j'ai ton code... faut que tu signes... alors bon on l'a rentré et... puis j'étais impatiente aussi de découvrir...* » Il lui a ensuite montré le fonctionnement : « *C'est même lui qui m'a dit bah je vais te montrer, je lui ai dit "bah je vais comprendre", mais bon il m'a fait la visite...* »²⁵² Madame Wemba, dont le fils explique pourtant qu'il préférerait qu'elle ne connaisse pas e-lyco, explique que c'est lui qui lui a montré : « *Je me suis laissé guider par Kris* »²⁵³.

Pour madame Wemba et pour madame Oued, les enfants sont plus que des formateurs, ils sont les guides de chaque connexion. Ce guide ne le fait certes pas toujours de son plein gré, mais il s'exécute. Nous retrouvons finalement un schéma assez classique, déjà présent pour l'agenda ou le carnet de liaisons : la mère demande, l'enfant montre.

Mais l'enfant intervient aussi de manière bien plus directe et consciente dans la construction des usages parentaux. De nombreux parents témoignent ainsi d'incitations qu'ils ont pu recevoir de leur enfant. Cela peut passer par de simples suggestions à des demandes de se joindre plus ou moins partiellement à ses consultations. Louise, la fille de madame Mirabelle, invite par exemple cette dernière à venir voir avec elle « *puisqu'elle est contente, elle a eu une bonne note (...) donc elle me dit "regarde"* »²⁵⁴. Pour Sonia Jaune, ces invitations à une consultation commune peuvent être à la fois initiées par son fils ou par elle-même. Elle explique qu'après son retour du ski ils se sont réunis pour aller voir ensemble les photos et les comptes rendus de journée mis en ligne par les élèves.

Ces incitations peuvent également prendre la forme d'une sollicitation ou de plaisanterie sur le sujet. Ainsi madame Wemba explique que c'est son fils qui « *essaie de [lui] faire des leçons de morale* »²⁵⁵ pour qu'elle ouvre son compte – elle se connecte avec le compte élève – et pour qu'elle y aille davantage. Elle explique qu'on leur en parle au collège, pour qu'ils convainquent à leur tour leurs parents. Jean-Pierre Pomme explique, quant à lui que ses filles « *veulent lui montrer* », mais considère que c'est sans doute une question générationnelle : « *C'est leur génération qui... on va dire qu'elles sont nées avec un clavier ! [...] Donc c'est une façon différente de voir les choses.* » Il explique également que ses filles le taquinaient sur le sujet – « *Elles se moquent de moi parce que je n'y vais pas assez !* »²⁵⁶ – mais précise que c'est surtout parce qu'il a accepté l'entretien alors qu'il n'allait pas sur e-lyco.

Sachant que les invitations à participer faites par les enfants semblent inciter la participation parentale, nous pourrions nous attendre à voir les parents tels que monsieur

²⁵² Entretien parent n° 13 – Albina Mauve (Collège André-Breton) non retranscrit.

²⁵³ Entretien parent n° 14 – Anne-Marie Wemba (Collège François-Truffaut).

²⁵⁴ Entretien parent n° 26 – Stéphanie Mirabelle (Collège Jean-Anouilh).

²⁵⁵ Entretien parent n° 13 – Anne-Marie Wemba (Collège François-Truffaut).

²⁵⁶ Entretien parent n° 36 – Jean-Pierre Pomme (Collège Jean-Anouilh).

Pomme utiliser davantage l'ENT. Or, si ces invitations paraissent bien jouer sur l'engagement de certains parents – madame Mauve par exemple –, il semble que pour d'autres l'effet soit inverse. Ainsi, monsieur Pomme semble considérer que ses filles communiquant largement il n'a pas besoin de chercher à s'informer par un autre moyen : « *Bah oui, ah bah de toute façon les notes, dès qu'elles ont une note je le sais, on le sait toujours dans l'échange, je le sais toujours le jour-même ou voilà quand on s'appelle* ²⁵⁷. » De la même façon, madame Tenaille explique que ses enfants l'invitent à l'utiliser, qu'ils lui montrent, mais elle n'en voit pas l'utilité : « *Antoine il va me montrer, il descend la tablette ou l'ordi et ah oui bah là, là tu vois j'ai pas validé, là tu vois... J'ai pas vraiment besoin d'y aller pour vérifier des choses... Parce que lui il le fait pour tout le monde, il va aller voir pour lui, pour sa sœur, il va me dire ah bah là c'est pas terrible* ²⁵⁸... »

4.1. LE RISQUE D'UNE INVERSION D'UN RÔLE ?

Ce rôle de formateur et de médiateur paraît, nous l'avons vu, fonctionner pour les familles. Cependant, il n'est pas sans poser de questions. Si l'ENT semble certes pouvoir remettre en cause le rôle central de l'enfant dans la communication parent-école, faire de l'enfant le médiateur de l'ENT ne risque-t-il pas à l'inverse de lui donner un pouvoir significatif ? Ne peut-il pas en effet décider de ne pas communiquer ces informations ? Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises les déclarations d'un nombre important d'enfants qui déclaraient lors de nos interventions en classe ne pas avoir volontairement remis les informations de connexion aux parents.

Une autre question posée par ce rôle de médiateur – et en lien avec l'idée que les jeunes seraient nativement doués avec les outils numériques – serait celle de la compétence parentale face à celle de son enfant. Un rapport des inspections générales sur *L'Accompagnement à la scolarité* de 2006 (IGEN et IGAENR, 2006c) fait ainsi un parallèle avec le jour des saturnales, une fête romaine pendant laquelle les rôles sociaux s'inversaient et l'esclave devenait le maître. Nous avons déjà pu l'évoquer dans le chapitre précédent, nous n'adhérons guère à cette théorie des indigènes du numérique qui est d'ailleurs largement remise en cause par la littérature (Baron et Bruillard, 2008 ; Cerisier, 2011).

Cependant, au-delà de l'idée d'une compétence innée des enfants, se pose tout de même la question de leur compétence vis-à-vis de l'ENT. Les élèves étant les seuls à avoir été formés, et jouant parfois le rôle de guide pour les connexions, nous pourrions imaginer qu'ils soient susceptibles de guider la connexion à leur guise, évitant alors d'aller vers des zones où pourraient se trouver des informations compromettantes. Ne serait-ce pas alors au travers de ce type de consultations médiées, que des enfants pourraient prendre le contrôle et que des saturnales seraient envisageables ? Ne pourrions-

²⁵⁷ Entretien parent n° 36 – Jean-Pierre Pomme (Collège Jean-Anouilh).

²⁵⁸ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

nous pas imaginer que ces enfants maîtrisant davantage les subtilités d'e-lyco se retrouvent dans une situation comparable à celle des enfants de parents allophones, que cette distance « dans l'échange [crée] un espace d'autonomie pour l'élève qui se voit ainsi investi d'une charge particulière dans la communication et la gestion des relations entre la famille et l'école » (Périer, 2015, p. 115).

Là encore, nous n'avons pas véritablement constaté de prise de pouvoir de ces enfants « chargés de navigation ». Pire, à l'image de Kris Wemba devant se rendre disponible pour les connexions maternelles, il semblerait que cette médiation puisse même être perçue comme le lieu d'une prise de pouvoir maternelle.

L'importance donnée à l'enfant dans la médiation de l'ENT nous semble également poser la question de la compétence de l'enfant. En effet, le fait qu'une formation lui ait été dispensée ne garantit en rien la compétence de l'enfant. Séverine Kakpo et Patrick Rayou montrent ainsi à propos du travail scolaire, que si la compréhension des consignes par les enfants est une condition nécessaire à la bonne marche du travail hors classe, elle n'est pas pour autant systématique et suppose « que les élèves comprennent les consignes données par les enseignants » (2010, p. 58) et soient en plus capables de les communiquer à leur parent. Or les auteurs constataient que les ambiguïtés et les distorsions pouvaient être nombreuses, « entre ce qu'ils attendent et ce qui est interprété par les élèves » (2010, p. 58).

Nous pouvons dans la lignée de ces auteurs nous demander s'il n'est pas envisageable qu'un enfant n'ait pas bien cerné e-lyco et que son éventuelle formation ait un effet nul, voire contre-productif. Dans le cas d'enfants ayant une faible maîtrise d'e-lyco, nous pouvons également nous demander si celle-ci se retrouve chez ses parents. Et, si c'est le cas, si c'est le fait d'une mauvaise maîtrise transmise de l'enfant au parent ou d'une similitude de pratiques ? Certains parents vont d'ailleurs aider leurs enfants à régler leurs difficultés sur e-lyco.

4.2. LES USAGES DES ÉLÈVES

Enfin, même en éludant la question de la médiation directe et de la formation, il semble que l'enfant puisse également influencer sur la représentation parentale de l'ENT et sur ses éventuelles utilisations. Un usage soutenu de l'enfant semble avoir une influence sur le rapport des parents à e-lyco. Sans forcément entraîner automatiquement un usage parental, cette utilisation, si le parent en a conscience, peut jouer sur la représentation qu'il s'en fait. Plusieurs parents nous ont ainsi expliqué qu'ils n'utilisaient pas e-lyco contrairement à leur enfant. D'autres semblaient non pas surpris, mais ébahis de voir leur enfant envoyer des messages à leurs professeurs et avoir des réponses. En général, cela s'accompagnait d'une vision assez positive de cette utilisation, et dans une certaine mesure d'une curiosité. Nous pouvons estimer que cela pourrait être susceptible de favoriser l'utilisation d'e-lyco par les parents. C'est par exemple le cas de

monsieur et madame Clou qui, voyant régulièrement leurs filles envoyer des messages, ont envoyé un message à un enseignant :

Entretien avec M. et M^{me} Clou, parents du collège Jean-Jacques-Rousseau

Enquêteur : et la messagerie vous l'utilisez avec les enseignants ?

M^{me} Clou : je l'ai fait une fois

Enquêteur : d'accord. C'était pour ?

M^{me} Clou : bah c'était avant que Lucie parte au ski. C'est parce que d'habitude ils font l'opération, (rire), fromage.

Enquêteur : c'est-à-dire ?

M^{me} Clou : on a la possibilité de commander du fromage d'où est-ce qu'ils vont au sport d'hiver. Et euh les profs se chargent de récupérer tout le fromage et de le ramener au collège.

Enquêteur : du coup vous leur avez envoyé un message...

M^{me} Clou : bah parce que là on avait pas les papiers ni rien et on s'est dit bah est-ce qu'ils renouvellent ou pas l'opération fromage

(...)

Enquêteur : d'accord. Et c'est la seule fois où vous avez envoyé un message donc sur e-lyco ?

M^{me} Clou : oui (...)

Enquêteur : et vous avez eu une réponse rapide ?

M^{me} Clou : bah le message on avait dû l'envoyer vers 21 h 21 h 30 et le lendemain matin j'avais ma réponse

Il nous apparaît d'ailleurs significatif de constater que, à quelques exceptions près, les représentations positives ou négatives que les parents non utilisateurs se font d'e-lyco peuvent être mises en lien avec les usages de leurs enfants. Il semble notamment que les représentations les plus restreintes ou les plus négatives d'e-lyco soient a contrario souvent le signe d'une faible ou d'une non-utilisation des enfants. C'est notamment le cas de la famille Écru, de madame Bouajila, ou encore de madame Citron, pour lesquelles les enfants n'utilisent pas e-lyco, ou pour Sara Citron, de façon ponctuelle et peu visible de sa mère – qui lui demandera dans l'entretien s'il lui arrive de l'utiliser.

Cependant, ce lien entre les pratiques des parents et des enfants semble ne pas être propre à l'ENT. Nous retrouvons par exemple dans les entretiens d'enfants de nombreux éléments de discours des parents. Cela est particulièrement vrai dans l'entretien

que nous avons eu avec Hyppolite Écru, qui reprend un certain nombre de sujets défendus par ses parents durant leur entretien. Tout cela nous amène à nous demander si dans une certaine mesure les parents n'auraient pas les enfants qui leur correspondent.

5. Conclusion intermédiaire

Tantôt élève, tantôt enfant, l'adolescent est un « go between », messenger d'une relation famille-école dont il est à la fois le sujet, l'enjeu et l'acteur, et sur laquelle il peut influencer plus ou moins consciemment. L'introduction de l'ENT, en modifiant ce schéma classique de communication, vient remettre en question cette place centrale de l'enfant. Cette situation nouvelle porte en elle une potentielle limite pour l'enfant stratège, mais pose également la question du développement de l'enfant et de son apprentissage de l'autonomie, ce rôle d'acteur peut en effet être vu comme participant de son apprentissage de l'autonomie et de sa responsabilisation.

Dans ce chapitre, nous nous sommes attachés à comprendre le rôle et la place de l'enfant dans la relation parents-école et dans les usages de l'ENT, en l'envisageant successivement comme acteur, raison puis médiateur de la relation école-famille.

Que ce soit pour s'assurer une certaine quiétude ou pour encourager la participation des adultes, l'enfant acteur n'est pas passif, il développe et met en œuvre un ensemble de stratégies. Ces stratégies, peu abordées par la littérature, peuvent s'envisager selon trois facteurs : l'ouverture à la communication avec les adultes, la propension à se conformer ou non à sa mission de messenger, et enfin l'engagement qui permet de distinguer stratégie passive et active. Loin de constituer des postures immuables, elles offrent un arsenal de réponses à mobiliser en fonction du message, de son contexte et de son contenu. La stratégie à adopter fluctue selon le message : qu'il contienne des aspects évaluatifs, potentiellement évaluatifs ou non évaluatifs (sorties, rencontres ou questions administratives).

Il ressort de ce travail de terrain que la conformité au message reste de loin majoritaire. Sans doute est-ce cependant un biais de notre terrain et de notre méthodologie, les enfants altérant le plus les messages n'ayant guère intérêt à ce que leurs parents entendent parler de l'ENT. L'ENT peut en effet être envisagé comme remettant en cause le pouvoir de manipulation des enfants.

Mais il importe de déplacer quelque peu la question : si l'ENT permet sans doute de contourner l'enfant messenger, il en reste encore largement tributaire pour sa diffusion. En effet, les enfants sont bien souvent les principaux vecteurs de communication des identifiants de connexion parentaux, voire simplement de l'existence de l'ENT. Or, si nous n'avons pas (c'était prévisible) rencontré de famille où l'enfant aurait censuré ces informations, il apparaît probable qu'un certain nombre empêche tout accès parental à

L'ENT, renforçant ainsi leur contrôle de la communication. Le biais méthodologique ne doit cependant pas être exagéré et il nous semble qu'il ne puisse expliquer complètement ces attitudes de conformité.

Il ne faudrait pas non plus conclure à une absence d'audace de la part des enfants, celle-ci semble seulement s'incarner dans ce que nous avons qualifié de techniques d'appoint. Ces audaces très ponctuelles, parfois relativement éloignées des comportements habituels, consistent en général à retarder la signature d'une note ou d'une punition ou à ne pas informer de la tenue d'une réunion. La relative rareté de ces tactiques peut également être considérée comme un aveu de faiblesse vis-à-vis d'un outil dont la consultation par leurs parents réduirait significativement la marge de manœuvre des enfants, les dissimulations devenant plus risquées, et l'information plus régulière. Ces stratégies n'ont d'ailleurs d'intérêt – et ne fonctionnent – que dans une réflexion globale, dans un agencement réfléchi entre conformisme et audace. Il s'agit en quelques sortes de ne censurer qu'avec parcimonie, de laisser passer certaines incartades pour ne pas éveiller de soupçons, mais suffisamment peu pour ne pas faire naître d'inquiétude.

Les stratégies peuvent aussi prendre forme de façon plus affirmée, l'enfant peut en effet chercher à convaincre ses parents de lui faire confiance, de lui laisser davantage d'autonomie. Ces demandes, plusieurs fois ressorties lors de nos entretiens, ne sont pas davantage assurées de fonctionner, mais il semble pourtant qu'elles puissent rencontrer un certain succès. Certaines mères ont ainsi tenu compte de ces velléités, en essayant en dépit de leurs inquiétudes de laisser davantage de liberté et d'autonomie à leur enfant. Si ces concessions sont souvent, pour les mères, motivées par une volonté d'atténuer un conflit autour des questions de l'école, nous avons cependant pu constater que les enfants semblaient bien moins affectés par cette situation, rappelant l'écart important déjà observé entre un contrôle important déclaré par les parents et l'impression de liberté des jeunes (Piette, 2005).

Deux constats se dégagent de cette étude des stratégies. Premièrement, nous aurions tort de considérer que les attitudes conformistes renvoient nécessairement à une adhésion aux règles et attitudes des adultes. Celle-ci peut tout simplement être un aveu de faiblesse face à une incapacité présumée ou réelle à avoir une quelconque influence. L'ENT pouvant dans une certaine mesure renforcer ce sentiment d'impuissance. Deuxièmement, il semble que les stratégies « à succès » demandent une certaine maîtrise des codes et des enjeux de la relation éducative. Il n'est d'ailleurs pas anodin que ces stratégies soient surtout l'œuvre de 3e et/ou d'excellents élèves. Il semblerait donc qu'une certaine « puissance d'agir » soit nécessaire à la mise en place de stratégies structurées et globales.

En tant qu'enjeu de la relation entre les adultes, l'enfant/élève est susceptible, par chacun de ses actes, d'influer sur leur communication ou leurs échanges. Ainsi, indépendamment des pratiques familiales de suivi, les parents ont tendance à ajuster leur engagement dans la scolarité de l'enfant en fonction des aléas de celle-ci. Un élève en difficulté ou au comportement problématique a ainsi tendance à motiver un suivi plus

soutenu. Dans certains cas, ce suivi se traduit également par un recours plus soutenu à l'ENT.

Cependant, ce lien reste ténu, et nous ne relevons par exemple que très peu de cas dans lesquels un retour à la normale amènerait un abandon progressif de l'ENT. Peut-être est-ce là le signe du faible poids des carrières scolaires dans les usages d'e-lyco. Ceci tendrait à confirmer qu'en dépit de son image d'outil de suivi c'est davantage le rapport à la communication avec l'enfant qui semblait jouer sur ces usages.

Si les défaillances peuvent mener à un suivi plus soutenu il semble que la réciproque fonctionne aussi, qu'un enfant qui s'illustre par ses résultats ou son engagement dans la vie socioculturelle ou sportive de l'établissement puisse mener à un renforcement des liens et des échanges entre la famille et l'établissement. Le partage de ces exploits sur l'ENT ne suffit cependant pas à susciter l'usage. Cette véritable incitation semble en effet venir de l'enfant lui-même, c'est avant tout sa motivation à le partager avec ses parents au travers de l'ENT qui importe. Quand pour certains il semble nécessaire de montrer une note sur l'ENT plus que de l'annoncer oralement, pour d'autres, il est important de montrer les photos de ses activités.

Enfin, l'enfant est également le médiateur de cette relation famille-école. En transmettant les identifiants e-lyco ou en se voyant désigné formateur de ses parents, il assure par exemple assez fréquemment le rôle de premier médiateur de l'ENT. Il est d'ailleurs courant que des parents découvrent l'existence d'e-lyco grâce à leur enfant. Dans de nombreuses familles, c'est aussi l'enfant qui, spontanément ou à leur demande, guide chacune des connexions parentales. Il est également assez fréquent que l'enfant intervienne de manière plus directe par des invitations explicites à l'utilisation. Ces incitations, si elles semblent jouer sur l'engagement de certains parents, peuvent également jouer le rôle inverse, en rassurant l'adulte, ainsi convaincu que ses enfants n'ont rien à cacher et sont dignes de confiances. Le risque d'une inversion d'un rôle ?

Ce rôle de médiateur n'est cependant pas sans poser question. Ne pourrait-on envisager en effet qu'un enfant profite de cette influence pour prendre le contrôle de la communication transitant par l'ENT ? Cette question, que l'on retrouve notamment dans les rapports des inspections générales, et qui repose sur l'idée que les jeunes seraient nativement doués avec les outils numériques, serait celle de la compétence parentale face à celle de son enfant. Là encore, peut-être est-ce un biais de notre méthodologie, mais nous n'avons pas véritablement constaté de prise de pouvoir de ces enfants « chargés de navigation ».

Cette question de la médiation par l'enfant renvoie également à la question de la compétence de l'enfant. Nous pouvons en effet nous demander s'il n'est pas envisageable qu'une médiation faite par un enfant n'ayant pas bien cerné e-lyco ait un effet nul, voire contre-productif. En d'autres termes, l'enfant n'est-il pas également susceptible de transmettre sa mauvaise maîtrise d'e-lyco ? Notre terrain ne nous permet certes pas de répondre à cette question, mais elle n'en est pas moins pertinente.

Enfin, cette médiation se joue également de manière indirecte. Il semble en effet que les usages d'e-lyco par les enfants puissent avoir une influence sur les usages parentaux. Plus spécifiquement, cette relation apparaît essentiellement dans le cas d'enfants ayant une utilisation soutenue. Il semble d'ailleurs que la majeure partie des représentations positives ou négatives que les parents non utilisateurs se font d'e-lyco peut être mise en lien avec les usages de leurs enfants.

Chapitre 4. Le rôle de l'adolescent

Chapitre 5. L'offre et le contexte local

Nous nous proposons maintenant d'observer les pratiques communicationnelles au travers de l'étude des contextes locaux. Les contextes et les dimensions qu'ils recouvrent peuvent sembler multiples, disparates et sans liens apparents. Pourtant ils nous paraissent éclairer tout particulièrement les pratiques communicationnelles des familles vis-à-vis du collège et la façon dont l'ENT vient s'y insérer. Nous avons en effet posé l'hypothèse que l'ENT était un élément d'un dispositif communicationnel plus grand, or ce dispositif dépend en grande partie du contexte local et de l'offre communicationnelle de l'établissement.

Les stratégies et l'organisation du collège sont en effet souvent mises en place en relation ou en réaction avec un public ou avec l'inscription dans un territoire. Par ailleurs, chaque établissement ayant la main sur le projet ENT local, il peut choisir quand et comment ouvrir les accès aux services pour les différentes catégories d'utilisateurs, mais aussi, l'ENT étant modulable, quels services et quels contenus il désire y intégrer. Ces diverses stratégies donnant lieu à des incarnations différentes du dispositif de communication (Paquien-séguy, 2006, 2007 ; Peraya, 1999), il paraît probable qu'elles aient une influence sur les pratiques communicationnelles des familles et sur la place que l'ENT y trouvera.

Pour nous saisir de ces enjeux, nous reviendrons dans un premier temps sur les effets de contextes tels que la littérature scientifique a pu les décrire, puis nous aborderons successivement les questions du territoire et son public, de l'équipe éducative, de l'établissement et de son organisation et enfin de la configuration locale de l'ENT.

1. Les effets de contexte

Depuis les années 80, un certain nombre de chercheurs français se sont intéressés aux effets de contexte sur les carrières scolaires (Bressoux, 1995, 2009 ; Cousin, 1993 ; Duru-Bellat, 2001 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Felouzis, 1997). Il s'agissait pour eux d'étudier les scolarités et leurs différences, en s'intéressant non pas aux élèves et à leur profil socioculturel, mais au contexte scolaire. L'organisation, les moyens humains et matériels, le public accueilli, les options proposées, la réputation ou encore la situation géographique sont autant d'aspects qui différencient les établissements entre eux. Étudier les effets de contexte consiste justement à prendre en compte « les aspects socio-économiques (composition socio-économique de l'école) et instrumentaux (organisation interne de l'école) du contexte, ainsi que sa dimension socio-spatiale (la localisation, le cadre bâti et les rapports que les usagers entretiennent avec l'espace

scolaire) » (Fleury-Bahi, Ndobu, Gardair, Jeoffrion et Marcouyeux, 2009, p. 99) comme facteurs explicatifs des différences de carrières scolaires.

Ces recherches, qui s'inscrivent dans une approche microsociologique, s'intéressent donc à des contextes, à des établissements particuliers et à leurs acteurs. Olivier Cousin, dans un article sur l'« effet établissement », considère que l'établissement doit être « abordé comme une organisation qui possède un style particulier, des modes de relations sociales spécifiques et une capacité de mobilisation de ses acteurs et de ses ressources qui lui est propre » (1993, p. 395). Cet effet établissement serait alors le fruit de « contraintes extérieures », telles que le périmètre de recrutement et le territoire d'implantation ; mais également de décisions organisationnelles et politiques. Cet effet établissement sur la carrière scolaire est avéré ; il reste néanmoins relativement faible en comparaison avec les caractéristiques personnelles de l'élève (Duru-Bellat, 2001).

Cet écart entre les établissements n'est toutefois qu'un des effets de contexte interrogés par la recherche (Bressoux, 1995, 2009 ; Duru-Bellat, 2001 ; Fleury-Bahi *et al.*, 2009). Partant du constat que les différences de pratiques enseignantes – style pédagogique, perception de son propre rôle en tant qu'enseignant, attentes vis-à-vis des élèves, etc. – sont aussi importantes au sein d'un établissement qu'à l'échelle de tout un territoire, les chercheurs se sont intéressés à l'influence d'un effet enseignant sur les carrières scolaires. Le groupe de pairs, et ses dynamiques d'apprentissage, a aussi été questionné. Ces deux effets, parfois difficiles à distinguer – notamment à l'école primaire –, auraient ainsi une influence significative sur les parcours scolaires, voire même selon Pascal Bressoux (2009) ou Marie Duru-Bellat (2001), pèseraient davantage que les caractéristiques personnelles de l'élève sur les carrières scolaires. Pour Bressoux, cela amène même à se demander si l'effet établissement n'est pas « davantage à entendre comme une agrégation d'effets-classes que comme un effet de l'école dans son ensemble » (Bressoux, 1995, p. 273).

L'ensemble de ces travaux a pour point commun une approche évaluative ; ils cherchent à mesurer la valeur ajoutée, ce que les élèves « gagnent » ou « perdent » spécifiquement quand ils sont scolarisés dans tel ou tel contexte » (Duru-Bellat, 2001, p. 322). Ce n'est certes pas notre projet ; il semble cependant que ces effets aillent au-delà de la simple acquisition de connaissance. En effet, comme le souligne Duru-Bellat, si les recherches se sont concentrées sur les acquis académiques, « cela n'exclut pas l'existence d'effets sur les attitudes civiques ou la sociabilité » (2001, p. 325). De leur côté, Denis Meuret et Thierry Marivain (1997) ont montré qu'il existait un effet établissement – certes faible – sur le bien-être des élèves. Pour Ghazlane Fleury-Bahi et ses coauteurs, les effets de contextes seraient également applicables à l'attachement et à l'identification des élèves à leur établissement (2009, p. 109). Il nous semble donc que si de tels effets de contexte peuvent jouer un rôle dans l'apprentissage et dans l'appropriation de connaissances, dans le bien-être ou encore dans l'attachement à l'établissement, ils sont aussi susceptibles d'influencer le dispositif communicationnel local.

2. Le territoire

L'inscription dans un territoire donné joue de plusieurs façons sur le collège, son public et la relation entre le collège et son public. Premièrement, il semble que le rapport à l'école dépende significativement du territoire, et cela particulièrement dans les territoires les moins favorisés. Indépendamment de ses résultats, de ses enseignements ou des moyens dont il dispose, la représentation que les familles se font d'un établissement dépend largement de son territoire d'inscription. Ainsi les familles dont les enfants sont scolarisés dans des zones d'éducation prioritaires (ZEP) auraient davantage tendance à considérer que leur établissement n'est pas un bon collège ou n'est pas « bien tenu » (Caille, 2001).

Les écoles rurales, tout comme les écoles des quartiers populaires, seraient stigmatisées, ancrées dans de supposés « mauvais territoires de l'éducation » (Alpe, Cornand et Fauguet, 2011, p. 144). Une enquête de Yves Alpe et de Jean-Luc Fauguet sur les élèves des territoires ruraux montre d'ailleurs que la stigmatisation est « profondément ancrée dans les imaginaires » des élèves (2006, p. 145). Pourtant, d'un point de vue strictement scolaire, cette stigmatisation peut paraître abusive, l'école rurale affiche en effet de bonnes performances et ses élèves ont des « niveaux d'acquisition des connaissances et de réussite comparables ou supérieurs à ceux des milieux urbains » (2008, p. 100).

2.1. LA MOBILITÉ ET LES TERRITOIRES RURAUX ET PÉRIURBAINS

Au-delà des représentations, l'inscription d'un collège dans un territoire donné joue également sur les déplacements de ses usagers. En effet, le secteur de recrutement dépendant notamment de la densité de l'habitat environnant, il s'étend à mesure que l'on s'éloigne des centres urbains. Il en résulte une assez grande différence entre les territoires : si les quartiers populaires ont souvent des secteurs de recrutement limités, voire à l'image du collège Jules-Renard, ne recrutant que dans le quartier de l'établissement, les collèges ruraux couvrent quant à eux, une aire potentiellement plus étendue. Le collège Henri-Matisse par exemple, pourtant situé dans une commune voisine de la ville principale, a dans son secteur des communes éloignées de plus de dix kilomètres. Cette différence d'éloignement se traduit par des différences de mobilité (Cailly et Dodier, 2007 ; Charmes, 2007). Ainsi, alors que la quasi-totalité des élèves de Jules-Renard ou de François-Truffaut se rend à pied au collège, dans des établissements ruraux ayant des secteurs bien plus étendus, c'est le ramassage scolaire qui amène la très grande majorité des élèves. À Marguerite-Yourcenar, ce sont ainsi « 81% des élèves [qui] sont transportés²⁵⁹ ».

Or cette question de la mobilité nous paraît essentielle et peut parfois structurer une part significative de l'organisation de l'établissement. Elle a par exemple amené les

²⁵⁹ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M. Foulquier, principal du collège Marguerite-Yourcenar.

élèves de Marguerite-Yourcenar à débiter leur journée de cours à 7 h 30, afin que les cars puissent repartir faire les ramassages successifs d'autres collèges des environs. Elle joue également sur le taux de demi-pensionnaires²⁶⁰ qui est extrêmement élevé dans nos deux collèges ruraux ou à Henri-Matisse, mais ne représente pas un tiers des élèves du collège Jules-Renard²⁶¹.

Un autre effet indirect du fort taux d'élèves « transportés » a trait à la pratique d'activités extrascolaires. Pour des raisons logistiques – les élèves transportés doivent partir dès la fin des cours – les activités sportives (l'UNSS²⁶²) et les différentes activités socioculturelles proposées sont en effet souvent inscrites sur le temps de la pause déjeuner. Il semble qu'il en découle – du moins dans les établissements de notre corpus – un fort taux de participation à ces activités. Or il s'avère que ces activités, quand elles font l'objet d'une communication très régulière sur l'ENT – avec éventuellement des photos – sont très largement appréciées par les parents comme par les enfants et offrent souvent l'opportunité de connexions partagées entre parent et enfant. Avec les informations relatives aux voyages scolaires, elles semblent même constituer les « seules portes d'entrée dans l'ENT pour certains parents apparemment peu intéressés par e-lyco » (Louessard et Cottier, 2015, p. 152).

Cet aspect nous semble d'autant plus significatif que par plusieurs aspects les collèges ruraux occupent une place importante dans les activités des enfants. En effet, s'il est nécessaire pour les élèves d'être transportés pour venir au collège, il l'est tout autant pour leurs autres activités. En zone rurale, chaque activité, si elle n'est pas dans la commune de résidence, nécessite « quasi automatiquement l'intervention d'une personne qui pourra effectuer le déplacement » (Thomann, Pinson, Luxembourg, & Richier, 2006, p. 29), installant les jeunes ruraux dans une situation de mobilité contrainte (Goyon, 2009). Face à cette contrainte forte, les familles – et notamment les familles nombreuses – sont amenées à rationaliser les transports, en fonction de la distance, des autres impératifs ou des chemins déjà empruntés. Ainsi, Marie Goyon constate-t-elle que régulièrement « les choix de tel ou tel type d'activité ne sont pas forcément conditionnés par un désir, mais bien parce que ces activités se situent plus près du domicile ou du lieu de travail, et sont de fait plus accessibles » (2009, p. 5).

Cette mobilité est également contrainte par l'emploi du temps des adolescents. Nous l'avons vu avec l'exemple des élèves du collège Marguerite-Yourcenar – qui débiter leur journée d'étude à 7 h 30 –, en milieu rural les jeunes ont « des emplois du temps et

²⁶⁰ Nous nous appuyons ici sur les indicateurs statistiques académiques auxquels nous avons eu accès pour notre enquête.

²⁶¹ Les raisons de cet écart sont certes plus larges. La littérature a déjà pu montrer que « la proximité spatiale domicile-collège » était avec « la présence maternelle aux heures des repas » l'une des conditions de ce fort taux d'élèves externes dans les quartiers populaires, mais que ce phénomène dépendait également de « l'existence de cultures alimentaires éloignées de nos habitudes culinaires » (Hermet, 2001, p. 163) et des contraintes budgétaires pour lesquelles même avec l'application de barèmes dégressifs « le coût de la cantine reste trop élevé » (2001, p. 172).

²⁶² Pour Union nationale du sport scolaire. Il s'agit avec AS (pour association sportive) d'un des sigles consacrés pour parler des activités sportives hors cursus en milieu scolaire.

des déplacements particulièrement lourds et complexes, qui peuvent avoir des conséquences sur la scolarité, la santé, ou encore l'autonomie » (2009, p. 3). Pour Sandra Thomann, avec le temps de trajet et le travail scolaire le « temps de la scolarisation » est même « bien plus lourd que celui d'une personne active » (2006, p. 29). Cela est encore plus vrai dans le secondaire puisque les collèges et les lycées ont des aires de recrutement beaucoup plus large ; l'entrée au collège amène souvent l'enfant à s'éloigner davantage et à voir son temps de parcours s'allonger encore. Ce changement amène d'ailleurs parfois l'abandon d'une activité, désormais incompatible avec l'ensemble des contraintes matérielles de l'enfant et de sa famille, voire de « façon plus radicale [à] un abandon de toute pratique extrascolaire » (Goyon, 2009, p. 7). Aurélie Seznec note ainsi une « sur représentation de la non pratique d'activités extrascolaires » dans les communes rurales les plus petites (Seznec, 2015, p. 4).

Ainsi, face à la difficulté de pratiquer une activité hors de l'école, les activités proposées semblent prendre davantage d'importance que dans d'autres établissements. Nous ne pourrions certes dire si cette alternative est explicitement envisagée comme telle, mais elle est évoquée à plusieurs reprises dans nos entretiens. Nous constatons d'une part une forte pratique de l'UNSS, sans commune mesure avec les établissements de notre corpus.

Entretien avec M. et M^{me} Clou, parents du collège Jean-Jacques-Rousseau

M^{me} Clou : et Céline, bah elle fait plus rien !

Enquêteur : d'accord. Et elle faisait quelque chose avant ?

M^{me} Clou : de l'athlétisme

Enquêteur : d'accord. Et c'est elle qui a choisi d'arrêter ?

M^{me} Clou : parce que ça correspondait pas avec les horaires du collège !

Enquêteur : d'accord.

Céline C. : (coupe la parole) non c'est toi qui a choisi d'arrêter parce que moi...

M^{me} Clou : bah oui, mais Céline c'était pas possible !

Céline C. : bah oui, mais quand même !

M^{me} Clou : puisqu'elle rentre à 17 h 40-45... avec le bus et il fallait être à 17 h 30 là-bas !

Enquêteur : d'accord. Oui ça a l'air un petit peu...

M. Clou : oui c'est... oui...

M^{me} Clou : donc après, le temps qu'elle rentre, qu'elle se change, qu'on aille là-bas, ça lui faisait une demi-heure d'entraînement par semaine... euh pour payer 72 €...

non quoi !

Enquêteur : d'accord et du coup tu fais l'UNSS tu fais...

Céline C. : oui.

2.2. LES ABSENCES

Ce recours massif au transport scolaire semblerait également avoir un effet indirect sur les phénomènes d'absentéisme. En effet, la marge de manœuvre des enfants transportés est relativement réduite : pour rejoindre « l'école buissonnière », il leur faut soit ne pas prendre le car scolaire, soit sortir du collège. Cette question dépend cependant d'autres critères dont certains directement liés au territoire. Pour reprendre le cas des collèges ruraux, il semble que leur implantation même rende assez délicate toute tentative. Jean-Jacques-Rousseau est par exemple situé légèrement à l'écart d'une commune de près de 2.000 habitants, au bord d'une de ses principales voies d'accès et dans un paysage relativement « aéré ». Cette configuration rend particulièrement peu discrète toute sortie non autorisée et contraint de plus les adolescents à rester dans les environs du collège. Pour le principal, « *ce n'est pas un problème* » dans cet établissement, « *ici, quelqu'un qui s'échappe c'est plus visible* ²⁶³ ». Nous avons d'ailleurs, lors de nos entretiens exploratoires, rencontré une mère de la commune, dont la fille, ayant essayé de « sécher », avait presque aussitôt été aperçue par un voisin.

La situation semble assez différente dans les collèges urbains. Ainsi, M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard, un collège urbain au public plutôt défavorisé, estime que les élèves régulièrement absents ou très régulièrement en retard « *sont plutôt nombreux ici* ²⁶⁴ ». Dans ce collège, il s'agit essentiellement d'enfants profitant de l'absence ou de l'inattention des parents pour ne pas se lever ou pour se recoucher, mais également d'enfants « s'égarant » sur le chemin du collège, et arrivant avec des retards importants ou ne venant pas.

Ces situations variées ne semblent pas avoir de lien avec la mise en place de services des consultations d'absences sur e-lyco ou même avec leur succès. La saisie informatique des absences – en place dans tous les établissements de notre corpus – exploitant les mêmes modules que ceux permettant de proposer la consultation aux parents, une simple activation suffit à leur en ouvrir l'accès. Ainsi, la question de l'ouverture ne se pose souvent même pas : l'ensemble des établissements de notre corpus propose d'ailleurs ce service. Le collège Jean-Jacques-Rousseau a par exemple ouvert la consultation

²⁶³ Entretien chefs d'établissement n° 5 – M. Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

²⁶⁴ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard.

des absences aux parents, non pas parce que le service semblait nécessaire, mais parce que ces données étant déjà saisies en interne, il était très facile de les rendre accessibles aux parents : « *C'est simplement une possibilité qu'a donnée le rectorat* ²⁶⁵. » De façon plus générale, la politique de l'établissement vis-à-vis des absences – appel, courrier, SMS – ne semble avoir aucun lien apparent avec sa situation géographique ou l'importance de l'absentéisme.

Rien ne nous permet non plus de postuler un éventuel lien entre les situations des établissements face à l'absentéisme et le succès que pourraient rencontrer les consultations d'absence sur l'ENT. En effet, ce service, pourtant bien identifié par les personnes que nous avons rencontrées, se révèle extrêmement peu utilisé. Lors des entretiens, les rares évocations avaient d'ailleurs souvent trait à des erreurs de ces services : les trois familles du collège Jules-Renard se sont ainsi plaintes d'absences signalées par erreur²⁶⁶. À l'inverse des activités extrascolaires, il semblerait donc que la situation locale n'ait de lien, ni avec les réalisations du dispositif, ni avec les utilisations qui en sont faites.

3. Le public

Le territoire est également humain (Raffestin, 1987) : il s'agit d'un construit social qui s'incarne par son public. Aussi, la situation d'un établissement joue nécessairement sur le public accueilli (Duru-Bellat, 2001). La littérature a notamment montré que dans les territoires périurbains, « il existe tout une gradation de situations sociales » (Dodier, 2006, p. 3) qui se structurerait selon l'éloignement de l'agglomération, allant dans la première couronne, de périurbains aisés et dotés d'un niveau d'étude élevé, vers des situations sociales de moins en moins favorisées à mesure que l'on s'éloigne de l'aire urbaine (Cailly et Dodier, 2007). Dans les zones rurales, Alpe et Fauguet (2006) mettent en valeur une prédominance des classes populaires et d'un public assez peu diplômé – plus de 50% des pères s'étant arrêtés au collège voire pour environ 6% à l'école élémentaire. En agglomération, les collèges de centre-ville, déjà socialement favorisés, attirent en plus des familles aisées d'autres secteurs et à même de faire jouer la carte scolaire (Felouzis, 2008). Dans les collèges les moins favorisés, la situation est inverse : les familles les plus à même de déroger à la carte scolaire éviteront l'établissement pour des collèges plus favorisés, amenant à une certaine ségrégation urbaine (Felouzis, 2008 ; Rouault, 2005).

Or il semble y avoir un lien fort entre la composition sociale d'un établissement et son organisation, son offre scolaire ou encore son rapport aux familles (Combaz, 2002 ;

²⁶⁵ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M. Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

²⁶⁶ Dans ce collège toute absence est automatiquement signalée aux parents par l'envoi d'un message écrit (SMS) sur leur téléphone portable.

Duru-Bellat, 2001 ; Oberti, 2005). Selon Gilles Combaz, la notion même de projet d'établissement serait révélatrice de ces disparités et de la contrainte à l'adaptation, imposée aux établissements : « C'est parce que la démarche de projet implique la différence que l'on peut supposer qu'un certain nombre de procédures visant à mettre en évidence les spécificités et la singularité des établissements scolaires peuvent contribuer à la hiérarchisation croissante de ces derniers » (2002, p. 8).

Pour cette recherche – et c'était l'un des enjeux de notre méthodologie –, nous avons fait le choix de nous intéresser à une diversité de territoires et de publics. Ainsi, le collège Jules-Renard recrute à 75 % des élèves issus du quartier, les autres étant des élèves hors secteurs attirés par les deux sections sportives de l'établissement. Le collège François-Truffaut est labellisé « ambition réussite » et accueille un peu moins de 250 élèves, « des élèves de 32 nationalités différentes, un niveau social très défavorisé [...] 84 % d'élèves qui sont boursiers dont plus de 50 % au taux 3 [et] ça bouge beaucoup, il y a des flux importants d'élèves, plus de 40 [élèves] différents²⁶⁷ entre le début d'année et la fin de l'année²⁶⁸ ». Les collèges de centre-ville sont, eux, bien plus aisés, avec une majorité de familles favorisées ou très favorisées et des recrutements plus larges pouvant pour l'un des deux couvrir des communes voisines. Les collèges ruraux de notre corpus appartiennent à des zones rurales hors influences urbaines, avec une importante population défavorisée. Enfin, les collèges de proche banlieue ont une réelle mixité dans leur public – environ un tiers de familles défavorisées, un tiers de familles moyennes et un tiers de familles favorisées ou très favorisées – et couvrent des secteurs de recrutement assez diffus.

Ces spécificités amènent les collèges à adapter leur organisation et leur projet d'établissement. Ainsi les collèges Jules-Renard et François-Truffaut ont tous les deux mis en place des procédures spécifiques pour l'accueil des familles allophones. En plus de dispositifs pédagogiques décidés à l'échelle académique, le collège Jules-Renard a par exemple instauré un accueil spécifique pour les nouveaux arrivants :

Entretien avec M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard

« Alors pour les familles allophones on a mis une procédure en place. C'est-à-dire qu'il y a un passage obligé, à l'administration, au secrétariat pour les inscriptions, ici pour l'emploi du temps, l'explication en gros du fonctionnement du collège... un passage dans les bureaux... alors autant pour les familles et les élèves, que pour les gens qui sont amenés à voir ces élèves-là, pour avoir un regard particulier sur ces élèves-là. Parce que déjà qu'on... arrive d'un pays étranger c'est pas évident ! La maîtrise de la langue, c'est... encore une barrière supplémentaire, donc on veut que ces élèves-là, allophones, puissent être identifiés facilement par les équipes du collège. Et

²⁶⁷ Les chiffres des arrivées en cours d'année sont similaires pour Jules-Renard.

²⁶⁸ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

puis une visite du collège avec un assistant d'éducation, une rencontre avec les parents pour... la direction et puis... une rencontre avec les enseignants qui organisent le dispositif allophone »

En plus de cette procédure, le collège a organisé son propre « dispositif allophone » :

Entretien avec M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard

« Mais nous en plus on a un autre dispositif où les élèves passent deux à trois heures par semaine, avec ces enseignantes-là. Pour avoir de l'aide au niveau... des devoirs ou des leçons. Euh... pour l'aide à l'intégration, pour la préparation à des examens, par exemple l'ASSR... le CSG, qui est un diplôme d'un niveau en dessous du brevet, qui est normalement, enfin qui est passé par tous les élèves qui sont en SEGPA, les élèves qui sont en difficulté scolaire. Et qu'on peut proposer à des élèves qui sont vraiment très en difficulté, ou qui par exemple peuvent être allophones. Et qui, aussi, ce dispositif-là leur permet aussi de se repérer dans le quartier. Voilà, il y a des liens avec le centre social, l'espace jeune [du quartier], enfin voilà tout ce qui peut se passer dans le quartier. Donc on a mis cette procédure-là en place et donc les parents... ont des, enfin ont deux entretiens au moins. Enfin un premier quand ils arrivent et puis un, une à deux semaines plus tard. »

Le collège François-Truffaut, en plus de ses propres procédures d'accueil, a tissé tout un maillage d'associations partenaires : des associations en lien avec les cultures d'origines des familles ou intervenant dans le quartier sur des missions sociales, « *des associations qui ont rapport avec le quartier*²⁶⁹ ».

Au-delà de l'accueil des familles allophones, deux grands types de comportements parentaux nous semblent tout particulièrement influencer l'organisation des établissements. Le premier, davantage présent dans les établissements peu favorisés, s'incarne par une certaine distance parentale. Ce comportement semble se traduire par une volonté forte de développer des stratégies d'inclusion parentale. À l'opposé, nous retrouvons au contraire une présence parentale parfois jugée exagérée. Cette attitude semble mener les établissements à développer des stratégies qui sans réellement pouvoir être qualifiées de protectrices, tendent à privilégier la communication afin d'éviter les situations conflictuelles avec des parents « *qui demandent des comptes*²⁷⁰ ». Ce second type de comportement s'il est présent à la fois dans les collèges favorisés de centre-ville

²⁶⁹ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

²⁷⁰ Entretien chefs d'établissement n° 6 – M^{me}, Aubry principale du collège Henri-Matisse.

et dans les collèges de proche banlieue, n'amène pas forcément des réponses aussi marquées. Ainsi, les chefs d'établissement des collèges Jean-Anouilh et André-Breton, tout en reconnaissant qu'un tel comportement existe dans leur établissement, ne semblent pas s'en offusquer²⁷¹. Ces postures nous paraissent offrir un point de vue intéressant pour comprendre la façon dont les collèges adaptent, installent et organisent leur ENT. Il semblerait en effet que les établissements adaptent leur stratégie e-lyco aux caractéristiques de leur public²⁷².

3.1. L'ENT COMME ÉLÉMENT D'UN DISPOSITIF D'INCLUSION

La relation distanciée que les familles populaires entretiennent avec l'école est une situation bien connue de la littérature scientifique (Barrault, 2014 ; Caille, 2001 ; Dubet et Martuccelli, 1996 ; Henriot-Van Zanten, 1985 ; Pape, 2009 ; Périer, 2005). Nous avons déjà pu aborder cette question dans notre chapitre sur les pratiques éducatives et la relation au scolaire, aussi nous ne reviendrons que brièvement sur cette littérature. Nous nous contenterons de rappeler que cette apparente distance, constatée pour les publics populaires urbains comme ruraux, n'est pas le symptôme d'un désintérêt mais d'une autre façon d'investir la relation école-famille (Glasman, 2002).

Cependant, au-delà de la lecture que nous pouvons en faire, cette situation semble perçue comme un obstacle à surmonter par les chefs d'établissement rencontrés. Lors de nos entretiens avec les personnels de direction des collèges peu favorisés, cette thématique a d'ailleurs été spontanément et longuement abordée. Tous nous ont ainsi fait part de leurs difficultés à réunir les parents ou à les faire participer à la vie de l'établissement. Ces difficultés semblent toutes être le point de départ d'une politique et de projets destinés à favoriser l'implication des parents.

Pour les collèges Jules-Renard et Marguerite-Yourcenar, l'un des objectifs a notamment été de créer et de faire vivre une association de parents d'élève. Pour le premier, il s'agit de s'assurer qu'une liste soit constituée : « *Nous c'est pas évident ! sur les deux années où je suis, depuis que je suis là c'est pas évident, mais... On a réussi à chaque fois, on a réussi à chaque fois. À avoir une liste complète avec... les titulaires et des suppléants. Alors après... concernant la présence, réelle au conseil d'administration c'est en fonction de... la vie de chacun quoi. Ça nous est arrivé de faire des conseils d'administration avec tous les parents qui devaient y siéger et ça nous est arrivé de faire des conseils d'administration avec... avec zéro parent, voilà. C'est en fonction des disponibilités des gens aussi hein.* » Le principal du collège Marguerite-Yourcenar a quant à lui constaté lors de sa prise de fonction, que son nouvel établissement n'avait tout simplement pas d'association de parents d'élève et « *qu'il n'existait pas de relation collège-parents* ²⁷³ ».

²⁷¹ Notons que l'ancien principal adjoint du collège André-Breton – et actuel principal adjoint à Jules-Renard – se plaindra, lui, de ce comportement lors de l'entretien.

²⁷² Cet aménagement nous semble refléter « l'articulation entre les directives nationales et la prise en compte des spécificités locales ». (Combaz, 2002, p. 8)

²⁷³ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard.

Il explique ainsi que l'un de ses objectifs durant ses trois années à la tête de l'établissement a été de nouer cette relation : « *Mon travail a consisté à les faire venir au collège. Donc, c'est un travail de longue haleine, parce que quand on n'a pas pris l'habitude... voilà, de venir dans un établissement, je pense qu'il y a beaucoup de familles aussi qui ont une relation à l'école difficile, je pense qu'ils n'ont pas réussi nécessairement... eux-mêmes, leur scolarité... Ce qui fait qu'ils vivent assez mal... (...)* Donc, l'objectif c'était de retrouver une certaine confiance et montrer que l'établissement scolaire était aussi un lieu où les familles pouvaient venir. » Il estime que cet engagement a porté ses fruits et que son successeur trouvera « *quelque chose qui sera fonctionnel* »²⁷⁴.

Entretien avec M. Foulquier, principal du collège Marguerite-Yourcenar

Enquêteur : Et comment vous avez fait pour lancer l'association de parents d'élève...

Principal M.-Yourcenar : Donc, inviter les parents au maximum de réunions. Je fais des réunions pour chaque niveau, par exemple, je fais 5 réunions en septembre, où je réunis une fois les sixièmes, les parents de sixième, une fois les parents de cinquième, une fois les parents de quatrième, une fois les parents de troisième, d'accord ? À tous ceux-là, je leur dis que je fais une réunion non institutionnelle fin septembre pour essayer de créer du lien entre les familles, etc. Donc là les familles reviennent à une cinquième réunion. Généralement, ils sont un peu partie prenante pour le conseil d'administration, pour les conseils de classe, etc., et puis pour le coup, je leur avais dit : "Ce qui serait bien c'est qu'on crée une association de parents d'élève parce que ça... c'est quand même plus difficile pour moi d'avoir que des interlocuteurs individualisés, plutôt qu'une association qui peut ensuite transmettre l'information à l'ensemble des parents".

(...)

Principal M.-Yourcenar : Donc, j'ai à peu près une vingtaine de parents, hein, qui se sont engagés avec... ils doivent être dans un bureau de 12 ou 13 personnes qui essaient de mener maintenant, donc, des actions, des actions qui leur permet de financer aussi les voyages et les sorties. Des actions qui permettent de créer du lien avec les familles, des actions autour des fournitures scolaires. Voilà. Et puis ils ont des idées, donc après, voilà, d'année en année, c'est lié aussi aux personnes hein, qui sont dans le... et puis, tant qu'ils ont leurs enfants après c'est de trouver le roulement, voilà c'est ça que je voudrais voir, justement. C'est les familles qui ont lancé l'idée, qui ont créé l'association, etc. qui vont partir parce que leurs enfants vont quitter le collège et que d'autres soient là... on va voir s'il y a vraiment une pérennité de fonctionnement sur les parents de sixième, cinquième qui vont être intéressés, qui vont lancer aussi des choses.

²⁷⁴ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M. Foulquier, principal du collège Marguerite-Yourcenar.

Davantage que la question des associations, c'est la question de l'engagement parental et de la relation famille-école qui motive un grand nombre de projets. À cette question, les collèges mettent en place des réponses très variées. Il peut s'agir d'organiser des moments de convivialité, comme le fait l'équipe du collège Jules-Renard qui invite par exemple les familles à partager la galette des Rois, afin « *d'avoir un moment convivial, de pouvoir discuter de vraiment tout, c'est-à-dire pas forcément que de l'élève. Et d'ailleurs pas du tout de l'élève si le parent ne le souhaite pas. C'est... voilà vraiment un moment convivial qu'on puisse partager, un moment qui soit agréable pour tout le monde* ²⁷⁵ ». L'idée – qui, avec la venue de cinq familles, n'a pas rencontré le succès espéré – étant de changer le regard des familles sur le collège, et notamment de celles avec qui les échanges se concentrent sur les problèmes de comportement de leur enfant.

Le collège François-Truffaut organise également des moments de convivialité. Cependant, la stratégie adoptée diffère un peu : il ne s'agit pas de créer des événements spécifiques, mais de laisser place à des échanges moins formels, dans les moments traditionnels de rencontre.

Entretien avec M. Durand, principal du collège François-Truffaut

« Oui, ça marche bien. On fait ça dans la salle polyvalente. En fait, j'ai cassé la forme, c'est-à-dire la forme : les professeurs qui reçoivent les parents dans leur salle de classe en individuel. On fait ça maintenant sous forme de forum dans la salle polyvalente. On fait des petits îlots, un îlot par professeur. On aménage un coin salle d'attente avec du thé et du café, ce qui permet aux parents de discuter entre eux. Quand le professeur est libre, les parents y vont, le professeur remet le bulletin, commente le bulletin. Les parents ne rencontrent que le professeur principal, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas obligés d'aller voir 6, 7 professeurs. Les professeurs qui disent toujours, bon quand c'est bien, c'est bien, mais quand ça va pas trop bien, l'entendre une fois c'est déjà difficile pour les parents, l'entendre six fois... Voilà. On profite également de ce moment-là pour inviter une association qui est partenaire et qui vient faire un peu sa publicité en rencontrant les parents. Et on essaie de mettre de la culture là-dedans, on essaie que le couloir soit un espace culturel, réservé pour une communauté, ça peut être les Tchétchènes, ça peut être les Turcs. Voilà. On fait ça. »

L'organisation de ce collège, qui a par ailleurs mis en place un important et complexe « projet parentalité », semble fortement se structurer autour de cet « éloignement » des familles. Pour soutenir cette relation avec les familles, l'équipe, qui semble avoir recours à tous les médias possibles, utilise particulièrement le téléphone : « *Bien sûr le carnet de liaison, mais on s'aperçoit que ce qui marche le mieux c'est le téléphone. On passe beaucoup de temps*

²⁷⁵ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard.

au téléphone. On a un emploi aidé le midi qui fait une permanence de 3 heures et qui fait beaucoup de phoning, qui appelle les parents. Mais ça concerne un peu tout, pour les papiers de bourse, pour rappeler des réunions, autrement il y a beaucoup de difficultés²⁷⁶. »

Face à la difficulté de ces établissements à maintenir une relation soutenue avec les parents, l'ENT ne peut-il pas être un élément supplémentaire du dispositif communicationnel de l'établissement ? Il semble en effet que certains des collèges aux publics les moins favorisés auraient tendance à envisager l'ENT comme un moyen complémentaire d'inclure les parents dans la vie de l'établissement et dans la scolarité de leur enfant, parce qu'ils le perçoivent comme un moyen d'encourager et d'accompagner l'ouverture du collège à un public jugé difficile à atteindre. Il s'agirait simplement d'un « *outil de communication*²⁷⁷ » de plus, permettant aux élèves et aux parents de suivre la scolarité et la vie du collège.

Si l'importance de l'ENT dans cette relation est questionnée, il ne semble pas qu'il y ait dans ces établissements d'opposition de principe. Alors que l'ouverture aux parents des différents services peut faire l'objet de débats intenses, comme nous avons pu le voir dans notre deuxième chapitre, il semble que dans ces établissements tous les services proposés par e-lyco ou par le module de vie scolaire sont systématiquement activés et ouverts aux parents. Ainsi, pour ces collèges qui investissent massivement la communication avec les familles, l'arrivée d'un nouveau média, d'une opportunité supplémentaire de contact, ne peut guère être questionnée.

Relevons d'ailleurs que pour le module vie scolaire, tous ces établissements ont fait le choix de Sconet, la solution institutionnelle gratuite. Le service Pronote, pourtant unanimement reconnu comme plus performant, n'ayant pas été choisi pour des raisons de budget. Dans le cas du collège Jean-Jacques-Rousseau, c'est le service Pronote qui était utilisé jusqu'à l'arrivée du principal actuel, qui l'a abandonné pour son alternative gratuite : « *Il faudrait encore investir, dépenser de l'argent. Donc on fait avec ce qu'on a*²⁷⁸. » Il nous semble que pour ces établissements, si l'ENT apparaît comme une opportunité supplémentaire de réalisation du dispositif communicationnel, il serait à l'inverse contre-productif que cette adhésion se face aux dépens d'autres éléments de ce dispositif. Il serait dès lors injustifié de lui accorder une quelconque priorité dans les lignes budgétaires.

Au-delà d'une adhésion de fait à un nouveau moyen de communication, il semble que certains collèges investissent e-lyco comme un relais des différentes actions et projets mis en place par l'établissement. Ce relais prend notamment la forme de chroniques sur les activités quotidiennes ou de reportages sur les événements qui ponctuent la vie de l'établissement. Ainsi, lors de nos entretiens, les chefs d'établissement de François-

²⁷⁶ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

²⁷⁷ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

²⁷⁸ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M. Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

Truffaut, Jean-Jacques-Rousseau et Marguerite-Yourcenar ont évoqué à maintes reprises des reportages mis en ligne. Ces reportages, souvent réalisés et mis en ligne par les chefs d'établissement eux-mêmes : « *Parfois, c'est moi qui fais le reportage, donc c'est moi qui mets en ligne. Parfois, ce sont directement les profs qui font leurs articles. (...) Parfois, c'est moi qui suis allé prendre des photos et c'était moi qui étais disponible à ce moment-là...* »²⁷⁹ »

Nous ne pouvons souligner ce rôle de relais des actions sans évoquer ces actions. En effet, ces collèges ressortent très nettement de notre corpus par le nombre, l'importance et la diversité des actions mis en place. Le collège François-Truffaut, où « *la couleur du collège c'est un peu le cinéma* »²⁸⁰, développe par exemple un grand nombre de projets en lien avec le septième art et notamment une classe aménagée cinéma. Les élèves de cette classe sont amenés à réaliser des clips musicaux, des courts métrages, etc. Toutes ces réalisations étant ensuite montrées lors d'une soirée de projection des productions.

Les collèges Jean-Jacques-Rousseau et Marguerite-Yourcenar organisent des cycles de conférences à destination des parents. Ces conférences, qui connaissent une faible fréquentation, abordent des thématiques variées en lien avec les questions éducatives : Internet, les addictions, les écrans ou encore la parentalité.

Il peut également s'agir de projets transdisciplinaires tels que les développent le collège Marguerite-Yourcenar ou le collège François-Truffaut, avec des itinéraires de découverte (IDD) :

Entretien avec M. Durand, principal du collège François-Truffaut

« C'est un projet de classe avec deux professeurs de deux matières différentes. Exemple "douceur d'ici", "saveurs d'ailleurs", là il y a deux profs qui travaillent autour de la nourriture. On profite des différentes cultures que l'on a, et puis ils travaillent aussi sur les métiers, ils vont visiter un lycée professionnel. On a un IDD qu'on appelle "Survie", en 5^e, c'est le professeur de SVT et de sciences physiques qui l'anime. Le principe est d'écrire un récit. il y a eu une catastrophe au collège et ils sont en condition de survie. Pour alimenter le récit, parce qu'on dit souvent, les élèves ont pas de vocabulaire. Par exemple, savent pas quoi raconter ils vivent des expériences qui leur donnent du vocabulaire et qui leur font développer des sentiments, des sensations et après ils peuvent l'exprimer et les utiliser dans le récit. Exemple, pour la première sortie que l'on a faite l'année dernière, dès septembre on est allés dans la forêt de [dans une forêt du secteur], à 22 heures, dans le noir et on a écouté le cerf bramer. Se promener dans le noir dans une forêt, ils ont vu le vocabulaire et ça a donné le premier chapitre de leur... voilà. Après ils vont boire, mais l'eau est malsaine. Comment on fait pour traiter l'eau, comment on fait pour faire du feu, pour chasser, comment on fait pour cultiver. Ils ont fait un petit jardin... »

²⁷⁹ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

²⁸⁰ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

Nous arrêterons ici cette énumération pour souligner que cette diversité de projets semble être le propre des établissements les moins favorisés de notre corpus. Permettons-nous à ce sujet une brève échappée pour souligner que sur cette question, comme sur celle de l'importance des activités en collège rural, les données recueillies tendraient à aller à l'encontre de la littérature. En effet, celle-ci nous apprend que les collèges socialement favorisés mettraient l'accent dans leur projet d'établissement « sur des objectifs relativement “nobles” (ouverture culturelle, travail en interdisciplinarité, vie à l'intérieur de l'établissement) » quand ceux des établissements scolarisant des élèves de milieux modestes traduiraient plutôt « une adaptation contrainte et forcée aux difficultés que rencontrent quotidiennement les élèves (difficultés scolaires, situations sociales précaires, violences urbaines, etc.) » (Combaz, 2002, p. 7). Quant aux établissements ruraux, Alpe constate que pour les élèves, « les pratiques culturelles dans le cadre scolaire diminuent considérablement » avec le passage au collège, estimant que ces établissements préfèrent « à l'évidence (...) se recentrer sur les activités d'enseignement ». Aussi, et même si elle semble saillante, cette importance des projets dans les collèges les moins favorisés n'est-elle peut-être qu'une singularité de notre corpus.

Cette volonté affirmée par les chefs d'établissement d'utiliser e-lyco pour relayer leurs actions semble, là encore, s'inscrire dans une volonté de soutenir la relation parent-école. Ainsi s'agit-il pour monsieur Foulquier d'augmenter l'attractivité d'e-lyco afin d'inciter parents et élèves à l'utiliser davantage. Pour un autre principal, qui a fait le choix de ne faire qu'évoquer ces actions dans la partie publique du site : « *L'objectif, c'est un peu de donner envie d'aller plus loin, donc... Pour les familles qui n'ont pas activé leur compte, par exemple, ils se retrouvent sur la partie “publique”, ils vont cliquer, cliquer puis ils se disent “ah, tiens les photos du voyage..., j'ai pas accès, ah, le conseil d'administration j'ai pas accès... Ah, etc.”. Donc, pour le coup, ils me sollicitent²⁸¹. »*

Enfin, le relais de ces actions semble également avoir comme objectif de valoriser ces initiatives et les élèves qui y participent : « *C'est un outil qui permet de valoriser aussi. Valoriser le travail des élèves, quand ils font quelque chose, que ça se retrouve, qu'il y ait des photos, des choses comme ça. Quand ils sont allés en finale académique de football, un petit reportage avec des photos, je sais pas ça valorise les élèves. Ça valorise aussi les profs. Ça peut développer aussi un sentiment d'appartenance aussi. On appartient au collège François-Truffaut, il se passe plein de choses. Voilà, je trouve que c'est important, ces choses-là²⁸². »*

3.2. UNE COMMUNICATION PRÉVENTIVE

À l'opposé de ces établissements et de leurs stratégies d'inclusion, se trouve un autre type de collège, accueillant des publics aux profils socioculturels plus variés, voire pour certains un public aisé. La relation école-famille s'y structure d'une tout autre façon : peu concernés par les phénomènes d'éloignement des parents, ces collèges doivent

²⁸¹ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M. Foulquier, principal du collège Marguerite-Yourcenar.

²⁸² Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

prendre en compte une forte présence parentale et, avec certains parents, une attitude parfois jugée consumériste (Ballion, 1982). Plus diplômé et plus compétent vis-à-vis des normes et des attentes de l'institution, ce public est mieux averti (Ballion, 1982 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 2009 ; Henri-Panabière, 2010) mais également plus exigeant (Asdih, 2012; Ballion, 1982; Zanten, 2009). Or, nous l'avons abordé dans notre second chapitre, une forte présence parentale peut par certains aspects être envisagée par les équipes éducatives comme une intrusion ou une tentative de s'ingérer dans le fonctionnement de l'établissement.

Ces problématiques, bien qu'elles n'apparaissent pas dans les discours des acteurs de façon aussi prononcée que pouvait l'être la question de la distance dans les établissements les moins favorisés, restent saillantes et nous paraissent jouer dans la structuration de la communication. Pour un établissement notamment, le collège René-Laennec, elles paraissent avoir guidé le projet ENT local. Pour le principal, les parents sont en effet très présents, pour ne pas dire trop présents.

Entretien avec M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec

Enquêteur : d'accord. Et... de manière générale, les parents, au-delà, d'e-lyco, sont présents au sein du collège ? Sur des décisions, sur les choses comme ça, ils...

Principal R.-Laennec : au-delà de e-lyco ?

Enquêteur : oui

Principal R.-Laennec : ah oui (rire) ils sont particul... (rire) ah oui ! oui...

Enquêteur : c'est-à-dire ? (il hésite montrant l'enregistreur) tout sera anonymisé je le précise !

Principal R.-Laennec : oui oui, mais... comment le dire... ils sont très présents on va dire ! Très présents dans la vie de l'établissement ! Voilà on va dire ça comme ça.

Enquêteur : donc... un petit groupe un grand groupe...

Principal R.-Laennec : Présent et exigeant

Enquêteur : d'accord

Principal R.-Laennec : présents et... même très exigeants !

Tout au long de l'entretien le principal fera part de sa réserve et de son agacement vis-à-vis de cette situation. Reconnaisant qu'il est certes positif que les parents soient présents, mais que « *c'est bien, mais quelquefois... bah il faut être très honnête, les problèmes, les problèmes... la conscience des problèmes n'est pas... n'est pas tout à fait perçue avec la réalité des choses ! (...)* Quand il y a des problèmes de remplacement qu'on ne peut pas gérer parce que c'est pas

*nous qui les gérons, c'est quand même l'administration du collège qui est visée alors que c'est... bon bah c'est le rectorat qui gère le personnel... Donc il y a des choses comme ça qui sont difficiles à faire comprendre*²⁸³ ».

Ce sentiment reviendra tout au long de l'entretien, le principal se plaignant d'interventions dans tous les domaines, de la vie de l'établissement, du pédagogique à l'administratif. Son propos semblant se libérer peu à peu, il finira par parler ouvertement de consommation :

Entretien avec M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec

Pour moi, c'est ça ! et ce qui me gêne justement, c'est la consommation. Parce que la consommation, elle relève d'une démarche très individuelle et non pas sociale. Enfin, je veux, dire au départ ! après, on peut avoir une pensée philosophique par rapport à la consommation, c'est-à-dire que c'est un rôle qui est aussi social. L'entreprise... enfin, on élargit, et on peut dire que la consommation, ça permet à tous de vivre, de créer des entreprises, enfin on peut partir sur plein de voies... mais pour moi, la consommation, surtout dans le domaine de l'éducation, c'est quelque chose que je trouve indigeste, voilà. Ça ne part pas d'une pensée, je ne veux pas être le philosophe du coin, c'est de la philosophie de comptoir en plus que je fais...

Cette situation relève pour lui d'un problème de communication. Il cite par exemple une situation où un enseignant absent n'a pas été remplacé par le rectorat et à propos de laquelle les parents l'ont interpellé. Si cette situation était relativement facile à désamorcer, les décisions de remplacement ou de non remplacement relèvent uniquement de la responsabilité du rectorat ; il a fallu le répéter pour tous les parents venus eux aussi se plaindre : « *C'est récurrent, c'est-à-dire qu'il y a quand même d'autres personnes qui prennent le relais, enfin je veux dire que c'est... (...) on explique, on explique, on explique, mais ça ne règle pas le problème ça on est bien d'accord*²⁸⁴. »

Afin de prévenir ces malentendus, le collège semble opter pour une communication plus soutenue, incitant les parents à prendre contact avec eux si nécessaire : « *Bah c'est-à-dire qu'on sait très bien que... pour régler les problèmes... quand il y a un problème il faut qu'il y ait de la communication ! (...) donc si vous voulez pour anticiper, moi je joue sur aussi, sur la communication, par anticipation*²⁸⁵ ! » Il s'agirait de prendre les devants, de communiquer avant que le malentendu ne s'installe.

²⁸³ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec.

Cette stratégie n'est pas exempte de contradictions : elle n'est qu'une réponse à un problème, pas le signe d'une adhésion à ce modèle relationnel. Il explique ainsi que le revers de cette logique est de prendre le risque de tomber dans la « consommation » : *« Donc bon c'est à nous d'être vigilants ! et à justement c'est sûr la facil... enfin ce qui fait peur aux enseignants c'est la facilité de tomber dans la... plus que la communication, de tomber dans la consommation ! »* Il fait d'ailleurs un lapsus durant l'entretien, en confondant communication et consommation *« mais ce qui me gêne dans la communication, c'est toujours... enfin dans la communication, dans la consommation (...) C'est toujours à sens unique²⁸⁶ ! »*

Face à cette situation, e-lyco a été envisagé comme un moyen pour faire face à ce problème de communication. En permettant de diffuser le maximum d'information, il devient un *« outil de prévention »* qui permet *« d'anticiper donc de mieux comprendre »*. En aidant les parents à trouver les réponses à leurs questions il permet d'anticiper *« les problèmes qui sont, qui ne devraient pas exister quoi ! (...) Mais dont on sait qu'ils vont exister si on ne le fait pas »²⁸⁷*.

Entretien avec M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec

Principal R.-Laennec : Mais ça joue pour moi sur le problème de la communication parce que... e-lyco nous permet maintenant, d'an... pas d'anticiper, mais de prévenir certaines dérives de ou voilà... nous on fait passer le maximum d'informations. Depuis qu'e-lyco est présent dans l'établissement, ça nous permet... enfin, sauf la première année parce qu'on était pas très performants ! ça nous permet nous de... d'anticiper des réactions qui sont pas toujours... on va dire saines dans les sens... justifiée en fait.

(...)

Principal R.-Laennec : on est vraiment dans l'information parce qu'en général les problèmes naissent d'un... d'un problème d'informations...

Enquêteur : fausses ou mal comprises

Principal R.-Laennec : fausses ou méconnues ou... on part... enfin les problèmes... sont issus de méconnaissances quoi, enfin je veux dire quand on connaît le problème, le sujet on aborde mieux les solutions au problème !

²⁸⁷ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec.

E-lyco semble d'ailleurs avoir été très bien reçu par les parents de cet établissement. Ces derniers ont même assez vite demandé qu'il soit plus étoffé, que davantage d'informations soient mises en ligne, plus de communication sur la vie et l'organisation de l'établissement – « *ils aiment savoir ce qui se passe à l'interne*²⁸⁸ » – et un remplissage plus soigné du cahier de texte.

Les parents ont également souhaité que la messagerie leur soit ouverte. Proposée en conseil d'administration, cette ouverture a suscité une opposition forte de la part des enseignants. Peu enclins à l'idée de laisser les parents les contacter à leur guise, les enseignants ont demandé à ce que l'ensemble de l'équipe pédagogique soit consulté et la proposition d'ouverture s'est vue largement rejeter. Selon le principal, ce rejet est lié au comportement des parents, les enseignants craignant « *les effets coup de cœur, quoi... "Mon fils a eu 8 en math, j'aimerais avoir l'explication"* ». Ils se sentiraient « *pas agressés, mais euh... ils se sentent... bon, ils pensent qu'ils vont répondre à beaucoup de messages et qu'ils vont faire...* »²⁸⁹

La question n'a cependant pas « agité » ce seul collègue. La majeure partie des collègues – que leur public soit modeste ou aisé – se sont également posé ces questions, partageant les mêmes appréhensions d'une intrusion ou d'une sollicitation permanente. Cette crainte partagée, par ailleurs abordée dans notre deuxième chapitre, vient donc dans une certaine mesure tempérer l'importance du territoire et de son public dans la réalisation du dispositif.

4. L'établissement

« D'une école et d'une classe à l'autre, il y a de grandes différences dans la forme, la substance et la densité des communications directes entre les parents et les maîtres. » (Perrenoud, 2013, p. 75-76).

Par bien des aspects, chaque établissement scolaire est spécifique : les équipes locales, le projet d'établissement, l'offre éducative, les modes de communication ou encore les actions mises en place sont autant d'exemples de cette hétérogénéité (Bressoux, 2009 ; Combaz, 2002 ; Cousin, 1993 ; Duru-Bellat, 2001). Pour Combaz, l'existence même de projet d'établissement serait la marque de cette diversité. Chacun de ces aspects influe sur le dispositif communicationnel de l'établissement et contribue

²⁸⁸ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec.

²⁸⁹ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec.

donc à la relation école-famille. Pour nous saisir de cette diversité, nous aborderons notamment l'influence de l'équipe pédagogique sur le lien avec les familles, l'organisation de la communication et la place des activités socioculturelles et extrascolaires dans la vie de l'établissement.

4.1. L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE

La littérature a mis en lumière l'influence des pratiques des équipes pédagogiques sur l'engagement parental (Epstein, 1996). Il semblerait ainsi que les invitations de l'équipe éducative à la participation parentale puissent avoir sur la participation des parents, une influence plus forte que le profil socioculturel des familles (Ballion, 1994 ; Eccles et Harold, 1996 ; Epstein, 1996 ; Migeot-Alvarado, 2000). Ces incitations permettraient en effet de renforcer le sentiment de compétence parentale, or selon Rollande Deslandes, la « plus faible probabilité de participer se produira quand la compréhension du rôle parental est peu élevée, c'est-à-dire quand le parent ne croit pas qu'il devrait participer et lorsque son sentiment de compétence est également faible. » (1999, p. 12-13).

Investis par le ministère de l'Éducation nationale d'une mission de soutien aux projets ENT locaux, les membres de l'équipe éducative seraient les « moteurs du développement des usages » (SDET, 2015, p. 20) des ENT, et représenteraient « un point d'entrée privilégié pour les relations entre les parents d'élève et l'école » (2015, p. 24). Questionné par l'équipe du projet de recherche UsaTICE²⁹⁰ (Cottier et Burban, à paraître), le rôle des équipes locales semble effectivement central.

4.1.1. Le rôle central du chef d'établissement

Plusieurs recherches ont mis en lumière le rôle des chefs d'établissement dans le déploiement des ENT et la construction de cadre d'usages locaux (Bruillard et Hourbette, 2008 ; Burban et Lanéelle, 2013 ; Cottier et Burban, à paraître). Dans leur article « Environnements numériques de travail : un modèle bureaucratique à modifier ? », Éric Bruillard et Danièle Hourbette listent ainsi toute une série de prérogatives du chef d'établissement vis-à-vis des ENT :

« Le rôle du chef d'établissement est primordial en effet : décision d'orientation budgétaire, d'utilisation des heures fléchées ou non, d'information des membres de la communauté éducative. Le processus de dématérialisation des informations, qu'il s'agisse des bulletins de notes, des courriers adressés aux enseignants et aux parents, des cahiers de textes, est de sa responsabilité. La réorganisation, notamment du pôle vie scolaire, lui incombe. » (Bruillard et Hourbette, 2008, p. 6)

²⁹⁰ Un projet de recherche sur les usages et les pratiques des technologies de l'information et de la communication au lycée en Pays de la Loire.

Les données recueillies rejoignent en de nombreux points les constats déjà établis. Il importe cependant de souligner que la majorité des chefs d'établissement rencontrés n'a pas participé au lancement d'e-lyco. Un seul principal, celui du collège René-Laennec, était déjà en poste, et un autre, le principal adjoint du collège Jean-Anouilh, est arrivé l'année du lancement. Cette situation nous paraît fournir une grille de lecture assez riche du rôle des chefs d'établissement.

Elle nous invite d'une part à discuter de l'importance du chef d'établissement dans les projets locaux. En effet sans remettre en cause leur influence, en arrivant après le lancement, les chefs d'établissement héritent nécessairement d'une situation qu'ils n'ont pas choisie. Ils se greffent sur un dispositif préexistant, des pratiques antérieures (Jouët, 2000), « sur le passé, sur des routines, sur des survivances culturelles qui perdurent et continuent à se transmettre bien au-delà de leur apparition » (Mallein et Toussaint, 1994, p. 317). Ainsi, quand l'intervieweur demande au principal du collège Marguerite-Yourcenar quels sont les services qu'il a mis en place, il répond : « *Ça a toujours été, ouais. Tout ça, c'était avant que j'arrive, de toute façon*²⁹¹. »

Ces problématiques semblent être admises par les chefs d'établissement qui comparent fréquemment leur collège actuel à leurs anciens établissements, insistant sur les grandes différences d'organisations ou de public. M^{me} Aubry, la principale du collège Henri-Matisse, explique par exemple que le mail lui semble être un moyen de communication Internet incontournable, mais ajoute : « *Ça doit pas être vrai partout parce que je crois que là où je vais, ils s'envoient pas de mails, je crois. Alors je sais pas comment ils font*²⁹² ! »

Dans une certaine mesure – et particulièrement vis-à-vis d'e-lyco – cette situation contraint le chef d'établissement à adopter sans remettre en cause tout ce qui pourrait être vu comme une avancée. Si les établissements ont pu hésiter à ouvrir aux parents la consultation des notes ou la messagerie, il paraît difficilement envisageable qu'un chef d'établissement nouvellement arrivé décide de les fermer. L'exemple du principal adjoint de Jules-Renard, qui est arrivé alors que la messagerie avait déjà été ouverte aux parents, le montre d'ailleurs assez bien. Alors qu'il paraît plutôt peu favorable à ce mode de communication, il l'a laissé en service : « *Je n'y ai pas touché depuis que je suis arrivé. (...) Et je suis sûr que je n'inciterais pas à développer la messagerie pour les échanges avec les parents*²⁹³. » Cela nous amène à nous demander si l'un des effets indirects de ces mutations apparemment fréquentes chez les chefs d'établissement ne serait pas un enrichissement progressif d'e-lyco. Un nouvel arrivant ne pouvant en somme qu'apporter ses « bonnes idées », enrichir le dispositif, mais en aucun cas revenir sur les initiatives de son prédécesseur.

Cette situation nous permet d'autre part d'observer les modes de décision des principaux. En effet, à l'image de M. Foulquier et de sa volonté de mettre en place une

²⁹¹ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M. Foulquier, principal du collège Marguerite-Yourcenar.

²⁹² Entretien chefs d'établissement n° 6 – M^{me} Aubry principale du collège Henri-Matisse.

²⁹³ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard.

relation plus suivie avec les parents, nous pouvons voir que les chefs d'établissement mettent progressivement en place un certain nombre de projets sur ou en rapport avec e-lyco. La plupart d'entre eux semble opter pour un maintien du *statu quo* la première année, avant d'éventuellement envisager des évolutions ou des changements de services. Ainsi, la principale adjointe du collège André-Breton comme la principale du collège Jean-Anouilh, se sont toutes deux essayées à l'environnement Sconet pendant leur première année, avant de décider un passage à Pronote : « *ça, c'est moi, parce que j'avais fonctionné avec Pronote. J'ai fonctionné une année avec Sconet Note et le cahier de textes et j'ai dit, ça suffit, quoi*²⁹⁴ ! »

Sous de nombreux aspects, le projet ENT local, sa richesse ou son utilisation, semble corrélé avec le style de direction du chef d'établissement. Pour François Burban et Xavière Lanéelle, leur rôle consisterait à « créer les conditions qui favoriseront l'engagement progressif et souple des personnels dans une démarche bénéfique pour l'établissement » (Cottier et Burban, à paraître). La mobilisation des enseignants serait en effet « largement dépendante de l'action personnelle du chef d'établissement » (1994).

Le projet ENT en lui-même est placé « sous l'administration d'un membre de l'équipe de direction » (Cottier et Burban, à paraître). Normalement assisté d'un comité de pilotage – composé d'un administrateur réseau et d'un coordonnateur pédagogique –, il n'est cependant pas rare que le principal ou son adjoint assument eux-mêmes ces fonctions. C'est par exemple le cas dans le collège Jean-Anouilh, où le principal adjoint a vu son comité de pilotage se disloquer peu à peu :

Entretien avec M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh

« Alors c'est un peu compliqué parce que... déjà, c'était un peu compliqué de trouver des administrateurs et des coordonnateurs pédagogiques dans un établissement, ils se battaient pas pour. Finalement, c'est M. [...] un professeur de technologie qui a accepté d'être administrateur. Sauf que M. [...] a eu des soucis de santé. Et... donc il s'est retrouvé à temps partiel pour raison de santé, et de ce fait il ne pouvait pas percevoir l'indemnité... Lâcher ça. Donc il dit : "Bon déjà je suis pas très en forme, mais en plus si je ne suis pas payé il est bien évident que l'administrateur je ne le ferai pas." Donc j'ai récupéré le bébé. De même, la coordonnatrice pédagogique, qui avait été un peu choisie, avant que je n'arrive, par mon prédécesseur... elle avait accepté sur le principe, mais finalement elle s'est pas véritablement retrouvée, elle s'est aperçue que c'était plus technique qu'autre chose, que c'était dans un premier temps technique. Et qu'elle, elle voulait bien, insuffler quelque chose de pédagogique, mais quand c'était d'abord technique elle s'y retrouvait pas. Donc elle a aussi laissé tomber, il restait juste une prof d'arts plastiques qui faisait aussi office de webmestre puisque c'est elle qui gérait le site, avant l'arrivée d'e-lyco. Et elle a conservé son rôle de

²⁹⁴ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M^{me} Delambre-Jacquinet, principale adjointe du collège André-Breton.

webmestre... jusqu'à tant qu'elle obtienne sa mutation ! Résultat des courses, cette année scolaire-là, il y avait pas d'administrateur, il y avait pas de coordonnateur pédagogique et je faisais le webmestre. »

L'ensemble des chefs d'établissement²⁹⁵ rencontrés font également preuve d'un investissement significatif dans le projet local ; participant activement au pilotage, à la gestion des comptes élèves et parents²⁹⁶ ou encore à la mise à jour du site – la plupart ayant la charge de la page d'accueil. Ils fixent également des priorités, pour eux ou pour l'équipe pédagogique, en tentant de soutenir telles ou telles utilisations. Les grandes orientations de leur ENT semblent en lien direct avec le projet d'établissement du principal.

Cependant, si tous sont investis, tous ne le sont pas de la même façon. Il semble en effet que leur représentation d'e-lyco et de ses potentialités, et le management adopté jouent sur la forme de l'ENT. Pour les aspects managériaux, il semble que deux grandes approches coexistent. Les chefs d'établissement des collèges René-Laennec et Jean-Anouilh privilégient par exemple le dialogue et la démocratie, nous expliquant préférer avancer « progressivement » jusqu'à ce qu'une adhésion se fasse²⁹⁷. Pour monsieur Artaud, les « *rappports entre direction et personnel* » ne sont « *pas toujours faciles* », aussi ne voit-il pas l'intérêt d'« *oser la friction sur un sujet comme celui-ci !* »²⁹⁸

Or, si ce type de management est souvent préféré, une « forme de management directif et un contrôle de type hiérarchique » semblent plus adaptés (Cottier et Burban, à paraître). S'il peut sembler le plus souhaitable, un style de direction « démocratique, respectueux du libre arbitre de ses “collègues” » serait « “contre-productif”, renforçant le dysfonctionnement de l'établissement » au lieu de favoriser les accords collectifs (Ballion, 1994).

Dans les faits, il semble qu'un management parfois moins démocratique²⁹⁹, permette de faire tomber certains blocages et d'enrichir et de diversifier l'ENT. Ces chefs d'établissement paraissent privilégier le consensus, mais savoir « impulser » quand ça s'avère nécessaire : « *Ça peut m'arriver de prendre une décision. Mais si je prends une décision, et que personne ne suit, de toute façon, j'aurais perdu. Donc ça dépend vraiment de quel type de décision il faut prendre. (...) Après ça, c'est du pilotage de façon générale. Il y a des choses que j'impulse plus particulièrement et puis il y a des choses où j'essaie d'avoir l'assentiment. (...) Pour l'ENT, je pense*

²⁹⁵ Les chefs d'établissement évoqués ici peuvent être les principaux ou leur adjoint.

²⁹⁶ Jusqu'à la rentrée 2014, la gestion des comptes élèves se faisait au niveau de l'établissement, imposant par exemple aux utilisateurs de s'adresser à l'administrateur de l'ENT pour récupérer leur mot de passe.

²⁹⁷ Entretien chefs d'établissement n° 1 – M. Chassaing, principal du collège René-Laennec.

²⁹⁸ Entretien chefs d'établissement n° 4 – M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

²⁹⁹ Notons cependant que ces chefs d'établissement les plus actifs sur l'ENT sont aussi ceux qui disposent d'une équipe de pilotage en soutien.

*que si je n'ai pas d'adhésion des professeurs, c'est perdu... l'accès oui. Mais un accès qui n'est pas utilisé, euh, ça ne sert à rien.*³⁰⁰ »

Certains domaines d'action paraissent pouvoir être investis de façon assez directive sans qu'il y ait de débat. Le choix des solutions de vie scolaire – Sconet et Pronote – nous semble ainsi être un domaine sur lequel tous les chefs d'établissement semblent décider seuls ou presque. Ils sont ainsi cinq à avoir fait le choix de passer d'une solution à l'autre, sans jamais avoir évoqué le point de vue des enseignants. Le principal du collège François-Truffaut a même choisi de basculer à Sconet dès sa première rentrée, « *Dès la rentrée. Ouais dès que je suis arrivé. Ça a été le premier... Il faut pas se rater quand c'est comme ça (rires)*³⁰¹ ! »

La pédagogie reste en revanche du domaine des enseignants. La liberté pédagogique³⁰² étant pour les chefs d'établissement rencontrés un principe essentiel.

Entretien avec M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec

« Parce que la liberté pédagogique, ça permet aux enseignants de traiter ce qu'ils ressentent avec toute leur personne. Parce que l'enseignement, ce n'est pas, c'est pas... c'est ce que je vous disais tout à l'heure, c'est quelque chose de très professionnel : ça passe dans la communication, c'est dans la vibration. L'enseignement, c'est la présence. Ce n'est pas la médiation par quelque chose. Et la liberté pédagogique, ça permet à l'enseignant d'être lui-même, parce qu'on enseigne un peu ce qu'on est, plus qu'une discipline. Et ça, ça peut être un frein. Ça peut être aussi un accélérateur. Ça peut être un frein si quelqu'un décide de transmettre, d'être seulement un agent de transmission. Bon, mais il y en a d'autres ! »

Une exception semble pourtant infirmer cette règle. Plusieurs principaux nous ont en effet expliqué s'être investis dans la mise en place d'une rubrique histoire des arts sur l'ENT. Cet « enseignement fondé sur une approche pluridisciplinaire et transversale³⁰³ » est sanctionné lors du brevet par une épreuve orale. Pour les chefs d'établissement, il semble essentiel que les élèves aient accès à ces ressources en ligne pour pouvoir préparer au mieux leur épreuve. Ainsi le principal du collège Jean-Jacques-Rousseau, qui nous explique ne pas se mêler de la pédagogie et des contenus que les enseignants postent dans leurs rubriques respectives – « *ils ont la main* » –, semble s'agacer que la rubrique histoire des arts ne fonctionne pas. S'il ne dit pas explicitement être

³⁰⁰ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M. Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

³⁰¹ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

³⁰² Il s'agit d'un principe garanti par l'article L912-1-1 du code de l'éducation (*Code de l'éducation - Article L912-1-1*, s.d.)

³⁰³ <http://eduscol.education.fr/pid23229/histoire-des-arts.html> (consulté le 21/06/2016)

à l'initiative de cette rubrique, il semble en tout cas en assurer la charge. Il explique que si les enseignants ont fourni des efforts ponctuels, c'est parce qu'il avait fait « *un peu de forcing* », mais que dès qu'il relâche l'attention « *de nouveau, chaque professeur travaille dans son coin* ». Selon lui, l'ENT offrirait pourtant la possibilité que « *l'élève ait un bagage culturel* », « *une valise qui pourrait être supportée par l'ENT. Et chaque élève pourrait avoir sa valise et puis l'emmener* »³⁰⁴.

Le principal du collège François-Truffaut, qui reconnaît pourtant qu'une telle intervention ne relève pas de ses missions, explique avoir lui-même créé une rubrique histoire de l'art, car les enseignants concernés se refusaient à le faire.

Entretien avec M. Durand, principal du collège François-Truffaut

Enquêteur : Est-ce que ça vous est arrivé de le faire pour un enseignant qui ne voulait pas le faire ?

Principal F.-Truffaut : Si j'ai eu un petit souci cette année. J'ai créé une rubrique Histoire des arts. Là, c'était à mon initiative, mais ça n'est pas forcément bien passé. C'est pas forcément bien passé auprès des profs parce que je suis allé un peu plus loin que ce qu'ils avaient... C'était pour préparer l'oral d'Histoire des arts et on avait pris une décision de créer une sorte de portfolio Histoire des arts de la 6^e à la 3^e et le portfolio papier n'arrive pas à se mettre en place. Ça se met pas en place. Et moi, j'avais proposé de dématérialiser tous les documents et de les mettre sur e-lyco pour faire une rubrique Histoire des arts. J'ai préparé cette rubrique avec les œuvres étudiées en 6^e, 5^e, 4^e, 3^e. J'ai récupéré un certain nombre de documents qui avaient été faits par les professeurs en classe et je les ai mis, ils sont en ligne et téléchargeables. Et je suis allé un peu plus loin, j'ai fait des liens vers d'autres sites et ça n'a pas plu à tout le monde.

Enquêteur : C'est parce qu'ils étaient contre le fait d'e-lyco ou contre le fait que vous soyez allé plus loin.

Principal F.-Truffaut : Je ne sais pas, mais lorsqu'ils m'en ont fait le reproche, je leur ai dit que j'étais allé beaucoup plus loin que mes missions, que ce n'était pas mon travail que c'était le leur, qu'ils s'étaient engagés à le faire et qu'ils ne l'avaient pas fait et c'est pour ça que je l'ai fait.

Enquêteur : Et du coup, vous allez continuer à le faire pour l'année prochaine ?

Principal F.-Truffaut : Oui, je vais pas supprimer la... je suis un peu têtu. Après, l'idée c'est que les professeurs le prennent en charge. Après, c'est pas de faire leur travail ni pour aller contre leur travail. Mais je trouvais intéressant de montrer que pour étudier une œuvre musicale on pouvait faire un lien vers l'œuvre pour qu'on puisse l'écouter. Un tableau c'est quand même mieux en couleurs qu'en noir et blanc sur

³⁰⁴ Entretien chefs d'établissement n° 8 – M Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

une feuille photocopiée... Surtout qu'il y a des sites sur l'histoire des arts qui sont très bien faits, alors pourquoi réinventer...

(...)

Principal F.-Truffaut : Je crois beaucoup aux choses qui se construisent petit à petit. Comme la rubrique Histoire des arts qui a reçu un peu d'opposition, je l'ai faite et je la maintiens. Et je pense que les enseignants vont se rendre compte. De toute façon, je ne crois pas aux portfolios, avec le nombre d'élèves qui viennent qui s'en vont, la difficulté de garder un document papier de la 6^e à la 3^e... La seule solution pour s'en sortir, c'est de dématérialiser. Moi, j'y crois, à ça. Je leur ai fait voir ce qu'on pouvait faire. C'est comme la réunion avec les parents, si je les avais écoutés ça aurait été non. Parfois, il faut impulser puis après il faut laisser le temps au temps.

Au-delà de ces interventions très spécifiques, la pédagogie relève selon les acteurs de l'entière responsabilité des enseignants. Plus qu'une responsabilité, il s'agirait d'ailleurs davantage d'une opportunité. En effet, comme ont pu par ailleurs le noter les chercheurs du groupe UsaTICE, « les fonctionnalités pédagogiques offertes par l'outil sont laissées au libre choix, à la liberté pédagogique des enseignants » (Cottier et Burbano, à paraître). L'action de l'équipe de direction dans ce domaine se limitera donc à inciter ou à soutenir les initiatives.

4.1.2. L'équipe enseignante

À partir de sa deuxième version, le SDET invite les enseignants à devenir des « porte-parole » de l'ENT : « Avec la mise en place d'un ENT, les approches comportementales doivent elles aussi changer. Les enseignants deviennent en quelque sorte porte-parole de l'ENT et incitent les élèves à s'appuyer sur ce nouvel outil dans le cadre de leur apprentissage. Le personnel administratif peut se faire le relais auprès des parents quant à la gestion de la scolarité de leurs enfants. Et ainsi de suite... » (SDET, 2006, p. 65)

Les élèves « mettant en œuvre les modes d'utilisation » qui leur sont prescrits, les enseignants par leurs pratiques influeraient « de fait sur le développement des usages des élèves » (Poyet et Genevois, 2007, p. 2). En raison notamment de notre méthodologie, les évocations des utilisations de l'ENT par des enseignants qui ont pu ressortir de nos entretiens restent relativement évasives et ne nous permettent guère d'analyser en détail cette relation.

Cependant, nous souhaitons nous arrêter tout de même sur un aspect essentiel du rapport enseignant-élève sur l'ENT. En effet, la communication enseignant-élève est, quand elle émane de l'enseignant, une communication prescrite, à laquelle l'élève devra normalement souscrire. Certains enseignants vont par exemple demander à ce que des travaux leur soient rendus via l'ENT, rendant de fait une connexion incontournable.

Ainsi, Hadrien Laitue, qui se définit comme « *pas très doué en informatique*³⁰⁵ » et n'utilise pas e-lyco, a dû pour un exposé envoyer son travail par e-lyco³⁰⁶. Plusieurs enfants nous ont également expliqué que leurs enseignants, n'ayant pas toujours le temps de donner les devoirs à la fin des cours, renvoyaient explicitement vers l'ENT et le cahier de textes numérique. Nous le voyons donc, les enseignants par leur pratique peuvent effectivement amener les élèves à utiliser l'ENT. Ces situations restent cependant relativement proches de l'injonction et si à court terme elles permettent effectivement d'amener les élèves à se connecter ; rien n'assure qu'elles participent d'une utilisation plus régulière.

Un autre type de relation entre élève et enseignant est également ressorti de nos entretiens. En effet, dans deux collèges – Henri-Matisse et Jean-Jacques-Rousseau – la messagerie semble être devenue un moyen de communication et d'échange régulier. Les élèves peuvent poser une question sur e-lyco, au professeur ou à l'ensemble de leur classe, et obtiennent en général une réponse assez rapide. Ce dialogue professeur-élève semble être né spontanément, à partir d'initiatives enseignantes, sans soutien ni incitation des chefs d'établissement.

Pour ce qui est de la relation élève-élève, rien ne nous permet de l'inscrire assurément dans la lignée de la première. Cependant, deux éléments nous invitent à envisager cette continuité : d'une part, ce type de communication n'est apparu que dans les établissements où la communication entre élèves et enseignants était déjà soutenue ; d'autre part, il semblerait que ces échanges entre élèves soient relativement cadrés et gardent la trace des régulations enseignantes.

Entretien avec Pauline Tenaille, élève de 6^e au collège Jean-Jacques-Rousseau

Enquêteur : et ça t'arrive d'utiliser l'ordinateur pour demander un truc à un camarade ou à une copine, pour savoir...

Pauline T. : bah oui sur l'ENT !

Enquêteur : sur l'ENT ?

Pauline T. : oui

Enquêteur : t'envoies des messages à tes copines ou à tes copains sur l'ENT pour...

Pauline T. : pour ?

Enquêteur : pour leur poser des questions ?

Pauline T. : bah pas sur... oui par rapport à l'école !

Enquêteur : mais via l'ENT ?

³⁰⁵ Entretien enfant n° 17 – Hadrien Laitue (Collège Henri-Matisse, 5^e).

³⁰⁶ Il précise d'ailleurs : « Oui. Mais rien que pour faire ça, j'ai eu du mal, je me suis fait aidé, pour envoyer des messages... ».

Pauline T. : oui

Enquêteur : d'accord. Non, mais tu pourrais le faire via Facebook ou via ton téléphone...

Pauline T. : non bah il y a des fois oui, mais sinon c'est sur l'ENT

Enquêteur : d'accord. Dès que c'est des questions d'école, en général c'est l'ENT.

Pauline T. : oui ! parce que normalement on a pas le droit de parler d'autre chose sur l'ENT.

Enquêteur : d'accord. Et pourquoi normalement, ça t'arrive de parler d'autres choses sur l'ENT ?

Pauline T. : non !

Enquêteur : tu pourrais (rire)

Pauline T. : non !

Cet usage relativement stabilisé nous semble particulièrement intéressant. D'une part, parce qu'en s'inscrivant dans des temps longs et en étant partagé à l'échelle de l'établissement³⁰⁷ voire entre établissements ; il nous semble que nous avons ici à faire à un construit social, à des usages et non de simples utilisations. D'autre part, cet usage de la messagerie participe de la représentation parentale d'e-lyco et – nous avons pu le voir dans nos chapitres 2 et 4 – cela s'accompagne d'une vision assez positive de ce service.

Enfin, il est intéressant de constater que si cette option « envoyer à ma classe » a quasiment systématiquement donné lieu à des incidents lors du lancement d'e-lyco et de l'ouverture de la messagerie, cette même option permet aujourd'hui une communication et une collaboration entre élèves.

4.2. L'ORGANISATION DE LA COMMUNICATION

Les pratiques d'information et de communication à l'œuvre dans les établissements semblent-elles aussi jouer. En effet, le nombre et le type de réunions ou de rencontres parents-professeurs, les modalités et la fréquence de communication des notes, d'information sur comportement ou encore le mode de remise des bulletins scolaires, diffèrent largement d'un collège à un autre. Or, ces pratiques, que l'on pourrait imaginer sans effet sur les usages de l'ENT, ont au contraire une influence assez nette sur la mise en dispositif qu'en feront les usagers. Ainsi, si la consultation des notes est considérée comme un « service clé », une porte d'entrée dans l'ENT, nous avons observé que dans un établissement ayant pour règle la signature systématique des évaluations, ce service était fort peu consulté³⁰⁸. C'est notamment le cas au collège Jean-Jacques-Rousseau, ou

³⁰⁷ Tous les élèves de ces établissements ont ainsi évoqué ce type d'échange.

³⁰⁸ À l'exception de certains enfants désirant connaître leur note avant que l'enseignant l'annonce.

en plus des signatures systématiques, un système de croix signale aux parents chaque manquement : qu'il s'agisse d'un écart de comportement, d'un travail non fait ou d'un oubli de signature. Ainsi, madame Tenaille, pourtant relativement assidue dans le suivi nous explique qu'elle n'a pas besoin de consulter les notes :

Entretien avec Caroline Tenaille, parent du collège Jean-Jacques-Rousseau

Enquêteur : d'accord. Vous vérifiez leurs notes ?

Caroline T. : ah oui !

Enquêteur : c'est-à-dire ?

Caroline T. : de toute manière au collège on signe tous les devoirs !

Enquêteur : d'accord. Donc vous avez pas besoin de les vérifier ou vous les vérifiez avant de les signer ou...

Caroline T. : ah bah je regarde, quand je signe une note, je regarde...

Elle explique aussi que si elle peut avoir des réserves sur le sérieux de sa fille, elle accepte de lui accorder plus d'autonomie, car elle sait qu'en cas de soucis « *elle aurait un petit mot*³⁰⁹ ! »

De manière moins directe, il ressort que la fréquence et le caractère non facultatif des réunions (remise des bulletins) sont inversement proportionnels au nombre de parents méconnaissant e-lyco. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ces réunions, où, selon les dires des chefs d'établissement, l'existence de l'ENT est évoquée, permettent de contourner ou de modérer l'influence de l'enfant sur les usages – et non usages – parentaux d'e-lyco.

Entretien avec M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard

Enquêteur : et dans ces courriers de parents, pour les parents d'élève, vous les adressez par la poste ?

Principal adjoint J.-Renard : je les donne aux élèves. Ce serait trop coûteux en termes de... je sais qu'il y a des papiers qui se perdent. Après, les parents qui sont intéressés a priori, ils vont le réclamer. Parce que j'en parle aussi. Malgré le peu de parents qu'on a aux réunions, j'en parle.

Enquêteur : tous les parents savent que ça existe ?

Principal adjoint J.-Renard : alors les parents qui sont en réunion, ils savent que ça existe. Et justement, ceux qui sont a priori intéressés suivent les notes en direct avec leur enfant, vont avoir le papier par leur enfant.

³⁰⁹ Entretien parent n° 43 – Caroline Tenaille (Collège Jean-Jacques-Rousseau).

4.3. LES ACTIVITÉS

Les informations sportives³¹⁰, quand elles sont riches, ou les séjours scolaires, quand ils sont relayés sur l'ENT, semblent être les seules portes d'entrée dans l'ENT pour certains parents apparemment peu intéressés par e-lyco. Ces parents fortement portés sur les notions d'autonomie et de confiance³¹¹ et qui ne voient dans l'ENT qu'un outil de suivi, voire de « flicage », se trouvent amenés à utiliser e-lyco, presque malgré eux et souvent suite à une invitation ou une demande de leur enfant, pour s'informer de ses activités sportives. Ces pages, comme d'ailleurs ces activités, étant souvent animées par un ou des enseignants particulièrement volontaires, il n'est pas infondé de considérer qu'ils peuvent donc avoir un effet considérable, un effet « hameçon » presque, sur les pratiques d'e-lyco de certaines familles.

Ainsi, monsieur et madame Écru, deux parents au non usage d'e-lyco revendicatif³¹², ont dû se faire guider pour accéder à e-lyco.

Entretien avec M. et M^{me} Écru, parents du collègue André-Breton

M. Écru : Vraiment si y avait pas eu ce voyage, et le lien, j'y serai jamais allé de la scolarité des enfants.

Enquêteur : Vous avez l'impression que ce voyage c'est un prétexte pour vous y emmener, ou qu'on vous invite à y aller... ?

M^{me} Écru : Ah non pas du tout !

M. Écru : Non non non non, nous on savait que notre fils partait une semaine et nous donnera pas de signe de vie, quand il part, il part ! On s'est dit qu'au moins, on en saura un peu plus. On apprécie d'avoir le message du directeur.

M^{me} Écru : Oui parce que là c'était le seul moyen de savoir s'ils étaient bien arrivés le premier jour. Y avait pas de chaîne téléphonique...

M. Écru : Oui quand ils partent en primaire c'était différent, y a une chaîne téléphonique... Le premier parent appelait le suivant sur une liste donc... Alors que là, c'était vraiment... ils partaient, ils partaient quoi !

(...)

Enquêteur : Vous trouviez ça... pour vous... ça vous a apporté quelque chose par rapport au voyage ?

³¹⁰ La matière (EPS) comme l'activité facultative (UNSS)

³¹¹ Leurs enfants sont en général sérieux, autonomes et plutôt bons élèves.

³¹² Voir chapitre 2.

M^{me} Écru : C'était sympa parce qu'il y avait des photos donc on savait presque en temps réel ce qu'ils avaient fait, ce qu'il s'était passé, que tout allait bien... et puis voilà quoi...

(...)

Enquêteur : Et vous y alliez régulièrement dans ce cas-là... ?

M^{me} Écru : Tous les jours (rires) !

Enquêteur : Donc ça vous a rien apporté, mais vous êtes devenus addicts ! (rires)

M^{me} Écru : Après on apporte la possibilité donc hein... Après la colo, si ça se trouve y aurait un site, on irait...

Enquêteur : Et vous (au père) vous y êtes allé aussi ?

M. Écru : On regardait ensemble, le soir, si y avait des photos rajoutées.

Enquêteur : Donc vous vous en seriez passé, mais c'était quelque chose...

M^{me} Écru : Ben c'était sympa ! On y a accès donc c'est sympa !

Monsieur Pomme, un père qui n'utilise pas l'ENT, semble considérer que l'outil n'est destiné qu'au suivi. Ce père va pourtant assez souvent voir les blogs des séjours et des activités de l'école de sa plus jeune fille. Ses aînées n'ayant pas fait de voyage scolaire au collège et n'ayant jamais fait partie de l'association sportive du collège – le collège Jean-Anouilh a une très faible pratique de l'UNSS –, nous pouvons nous demander si une activité ou un séjour n'aurait pas joué pour lui le rôle d'une « porte d'entrée » vers l'ENT et n'aurait pas changé son regard sur l'ENT.

Plusieurs parents semblent également avoir fait de leur consultation de l'ENT une forme de divertissement. Notamment quand l'ENT propose une importante partie dédiée aux activités et aux séjours, il semble que se développe un usage plus proche de la distraction et des usages des réseaux sociaux. D'ailleurs, on constate la même chose pour les élèves qui, même s'ils ne veulent pas amener leurs parents à l'utiliser, vont leur montrer les loisirs sur le site.

5. L'ENT au sein du dispositif local

Les stratégies de communication des informations à destination des familles sont diverses et multiples et les établissements ont sur ce point une grande marge de manœuvre. Ils disposent traditionnellement de plusieurs canaux de diffusion : carnet de liaison, feuille transmise à l'enfant, courrier, etc. Face au déploiement de l'ENT, les

modèles d'intégration de cet outil dans leurs pratiques d'information sont eux aussi très variés. Certains établissements n'utilisent e-lyco que pour des informations d'ordre permanent (équipe et coordonnées par exemple) ou pour une rubrique « actualité du collège » – où ne figurent que des informations complémentaires et facultatives –, mais en maintenant le carnet de liaison comme canal de communication principal pour toutes les informations qui y transitaient déjà avant l'ENT. D'autres optent pour un doublon quasi systématique – « *le site n'est pas le seul vecteur de l'information, d'une information*³¹³ » –, semblant à la fois être motivés par le projet d'inciter les parents à utiliser ce nouvel outil et freinés par la crainte d'une exclusion de certains d'entre eux.

Nous n'en avons pas rencontré dans notre enquête, mais d'autres établissements font « le choix de centraliser la diffusion de l'information en direction des familles via e-lyco » allant même jusqu'à supprimer progressivement les carnets de liaison (Burban et Lanéelle, 2013). Le LPC (livret de compétence) et le B2I sont eux très souvent exclusivement en ligne. Nécessitant toutes deux d'être validés pour le brevet, leur mise en ligne impose donc aux élèves de 3^e de se rendre sur e-lyco.

Entretien avec Hippolyte Écru, élève de 3^e du collège André-Breton

« Pour moi ça sert à rien, parce que je sais à peu près ce qui se passe dans le collège, les informations, mes notes, pour moi ça me sert à rien de les avoir en avance parce qu'un jour je les aurais, maintenant, j'y vais quand même parce que le B2I ça a été déplacé sur e-lyco, du coup je suis obligé d'aller me connecter sur e-lyco pour faire mon B2I. Et donc du coup, ben j'y vais euh... J'y vais comme ça. »

(...)

« Ben... À part cette année, cette année ça a dû... la première fois que j'y suis allé. »

Au niveau même d'e-lyco, il est possible de publier des informations sur la partie publique, le site web de l'établissement, ou de les restreindre à certains publics seulement ; et sur ce point encore les stratégies diffèrent grandement. Nous avons déjà pu aborder la stratégie de monsieur Foulquier – le principal du collège Marguerite-Yourcenar –, consiste à mettre une page d'accueil détaillée, mais de mettre en privé toutes les informations vers lesquelles elle revoie. L'objectif assumé étant d'inciter les parents à activer leur compte. À l'opposé de cette stratégie, une majorité de collèges font le choix de ne rien mettre « *de spécifique aux parents sur lequel ils doivent aller par une connexion.*

³¹³ Entretien chefs d'établissement n° 4 – M. Artaud, principal adjoint du collège Jean-Anouilh.

La connexion, c'est juste les choses où ils sont obligés de se connecter : les notes, les choses qui leur sont personnelles³¹⁴ ».

Pour les chefs d'établissement rencontrés, il s'agit de faire du site une « vitrine ». Les motivations sont multiples : permettre aux nouveaux arrivants de se renseigner – pour « les nouveaux professeurs qui ont été nommés³¹⁵ » –, montrer ce qui est fait ou encore valoriser les actions et le public du collège.

Entretien avec M^{me} Aubry, principale du collège Henri-Matisse

Principale H.-Matisse : bah pour que les autres voient, ceux qui ne sont pas du collège ou qui vont arriver par exemple, dont les enfants vont venir, de ce qui se passe, moi ça me gêne pas trop ça... je trouve que, ouais il faut... quand des fois je me mets moi sur des collèges ailleurs, même dans toute la France hein. Je vais regarder, je... dis ah bah tiens, bah je sais pas ça permet de, c'est un petit peu comme si, oui on ouvrirait, on ouvrirait des fenêtres quoi ! (...) Hein c'est comme si on ouvrirait les volets, je sais pas on met un petit peu de lumière sur ce qu'on fait ! C'est pas par curiosité, mais bon ça peut donner une... une forme d'image dynamique. Plutôt que de se fermer sur quoi... bon après, les 5es sont allés visiter le site archéologique de machin. Bah c'est bien ! Après qui ça va intéresser, pas beaucoup de monde si vous voulez, mais je trouve que c'est une manière aussi de montrer... en fait d'ouvrir les portes un peu, de dire ce qu'il se fait, après je dirais pas que... ces actualités, il y a pas des choses personnelles, on ne dit pas que monsieur untel a de nouveau reconduit son congé maladie pendant deux semaines, on va pas mettre ça, mais... les actualités de ce qui se fait...

Enquêteur : oui, c'est une vitrine un peu

Principale H.-Matisse : c'est une vitrine ! voilà c'est ça je cherchais le terme, c'est une vitrine ! une petite vitrine, pour moi je le vois comme ça.

Pour les collèges souffrant le plus des stratégies d'évitement de la carte scolaire, il semblerait qu'il s'agisse également d'un moyen de changer l'image du collège : *« je trouve que c'est important de valoriser et ça, c'est un outil qui permet de valoriser aussi. Valoriser le travail des élèves, quand ils font quelque chose, que ça se retrouve, qu'il y ait des photos, des choses comme ça. Quand ils sont allés en finale académique de football, un petit reportage avec des photos, je sais pas, ça valorise les élèves. Ça valorise aussi les profs. Ça peut développer aussi un sentiment d'appartenance aussi. On appartient au collège François-Truffaut, il se passe plein de choses³¹⁶. »*

³¹⁴ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M. Baudouin, principal adjoint du collège Jules-Renard.

³¹⁵ Entretien chefs d'établissement n° 5 – M. Martinez, principal du collège Jean-Jacques-Rousseau.

³¹⁶ Entretien chefs d'établissement n° 7 – M. Durand, principal du collège François-Truffaut.

6. Un imaginaire local ?

Ce jeu d'équilibre entre parties publique et privée pose la question des limites de l'ENT. En effet, les données recueillies montrent que cette question est en fait assez complexe. Certains parents distinguent très nettement e-lyco et le site Internet de l'établissement. Ainsi, la famille Écru qui ne va jamais sur e-lyco va en fait assez régulièrement sur la partie publique pour chercher des informations.

La principale adjointe du collège André-Breton fait, quant à elle, une distinction très claire entre e-lyco et Pronote. Pronote serait finalement le cœur du dispositif, le point d'accès unique à un ensemble de services quand e-lyco serait « *un site web* » qu'il faut alimenter. Il semble même qu'il ait été envisagé de mettre un portail Pronote indépendant d'e-lyco, mais qu'ils ont souhaité « *que les parents [ait l'obligation de] se connecter sur e-lyco pour aller accéder à Pronote* », afin de « *les obliger, un petit peu à aller sur le site, quoi, à voir les autres infos*³¹⁷ ».

Cette distinction entre Pronote et e-lyco se retrouve également dans les discours d'une partie des parents et des enfants de ce collège. Ils sont en effet les seuls de toutes les familles rencontrées à distinguer spontanément e-lyco de Pronote. Les entretiens montrent ainsi une certaine similitude entre les discours et représentations nés au sein d'un établissement, et les représentations des parents des élèves concernés. On retrouve par exemple cette même distinction autour des termes ENT et e-lyco, certains parents ayant d'autres enfants au lycée, allant même jusqu'à distinguer, nommément, mais aussi conceptuellement, le portail e-lyco de leur enfant collégien et celui, également sur e-lyco, de leur aîné lycéen³¹⁸. Nous serions donc fondés à nous demander s'il n'existerait pas un imaginaire local des ENT.

7. Conclusion intermédiaire

Ce dernier chapitre se proposait d'étudier les pratiques communicationnelles au prisme du contexte local et de l'offre communicationnelle de l'établissement. Par contexte local on entend : le territoire et son public, l'équipe éducative, l'établissement et son organisation, et enfin la configuration locale de l'ENT. Ces « effets de contexte », dont l'influence sur les carrières scolaires est attestée, nous paraissent également jouer

³¹⁷ Entretien chefs d'établissement n° 3 – M^{me} Delambre-Jacquinet, principale adjointe du collège André-Breton.

³¹⁸ Une mère nous présente ainsi l'outil du collège sous le nom d'e-lyco, en nous expliquant qu'elle s'en servait peu et qu'elle en était un peu déçue, puis, répondant à la question « savez-vous ce qu'est un ENT ? », elle répond que oui, son fils aîné en a un au lycée, et nous en détaille les fonctionnalités avec enthousiasme. Intrigués, nous la questionnons alors sur la plate-forme du collège, pour savoir si elle sait qu'il s'agit également d'un ENT et si elle sait que tous deux s'appellent e-lyco, et il se révèle que non.

un rôle dans la construction du dispositif communicationnel. Nous les observons successivement au travers du territoire, du public et de l'établissement.

L'inscription dans un territoire influe sur la relation entre le collège et son public. Les collèges ruraux ont par exemple un très fort taux d'élèves « transportés » et demi-pensionnaires. Cette situation amène les établissements à déplacer les activités sportives et culturelles sur le temps du déjeuner. Cette situation, croisée aux contraintes de transport des familles pour les loisirs, provoque une concentration des activités sur le lieu de scolarisation (UNSS, activités culturelles). Les publications relatives à ces activités suscitant un fort intérêt, ces activités sont donc l'une des principales portes d'entrée dans le dispositif pour les familles, sinon la seule.

Le recours au ramassage scolaire limite les taux d'absentéisme et les retards, quand, à l'inverse le phénomène est problématique dans les établissements de quartier populaire – les élèves ayant davantage de possibilités de faire l'école buissonnière. Cependant, la politique de l'établissement vis-à-vis des absences ne semble être liée ni à sa situation géographique ni à l'importance de l'absentéisme. Rien ne nous permet d'ailleurs de postuler un éventuel lien entre l'importance des phénomènes d'absentéisme et le succès que pourraient rencontrer les consultations d'absences sur l'ENT – ce service étant extrêmement peu utilisé. À l'inverse des activités extrascolaires, il semblerait donc que la situation locale n'ait de lien, ni avec les réalisations du dispositif de suivi des absences, ni avec les utilisations qui en sont faites.

Le territoire est également humain et la situation joue nécessairement sur le public accueilli. Il y a un lien fort entre la composition sociale d'un collège et le projet d'établissement mis en place par les équipes éducatives. Dispositif allophone, sections sportives, évènement festif, politique d'inclusion des parents ou encore de communication systématique des informations, sont autant de démarches mises en œuvre en réponse aux spécificités du public du collège. Or, il semble que ce soit dans cette optique que les établissements se saisissent d'e-lyco, en l'adaptant et en l'organisant selon leurs stratégies et les caractéristiques de leur public.

Les collèges ayant les relations les plus distancées avec les parents, cherchent plus ou moins explicitement à les impliquer davantage à la vie de l'établissement en multipliant notamment les rencontres et les évènements conviviaux, en renforçant et en installant les associations de parents d'élèves et en améliorant leur prise en compte, etc. L'ENT semble alors être envisagé comme un simple élément complémentaire du dispositif de communication avec les familles. Si l'outil ne rencontre pas un enthousiasme particulier, son déploiement n'est pas non plus questionné et l'ensemble des services proposés par e-lyco ou par le module de vie scolaire est systématiquement activé et ouvert aux parents. Cette ouverture relève ainsi davantage de l'opportunisme que de la conviction : pour ces collèges qui investissent massivement la communication avec les familles, une opportunité supplémentaire de contact ne peut guère être négligée.

Certains collèges se saisissent également d'e-lyco comme d'un relais pour promouvoir les différents projets mis en place dans l'établissement. L'objectif étant de valoriser

à la fois les initiatives et les élèves qui y participent. Ces établissements plutôt défavorisés, qui mettent en place un grand nombre de projets et d'actions, semblent chercher conjointement à motiver les élèves et à changer l'image de l'établissement.

À l'opposé de cette démarche, certains établissements voient dans e-lyco un moyen de maintenir les parents à distance. L'objectif étant, grâce à l'exhaustivité de la communication permise par l'ENT, de désamorcer en amont les malentendus et d'éviter des conflits avec un public parental jugé exigeant et clientéliste.

Au-delà du territoire ou du public, la diversité des établissements dépend aussi localement d'un grand nombre de critères. L'équipe éducative locale, l'organisation de la communication, les activités proposées sont autant de vecteurs de cette diversité. L'influence forte du chef d'établissement sur le projet ENT local a déjà pu être mise en valeur. Ce projet ENT local, sa richesse, son utilisation ou la mobilisation de l'équipe éducative, semblent corrélés avec le style de direction, le projet d'établissement du principal et sa représentation de l'outil.

Cependant, les chefs d'établissement semblent être fréquemment mutés, et la plupart n'a pas participé au déploiement de l'ENT. Ce constat invite à discuter l'importance du principal dans les projets locaux. En arrivant, il se greffe sur un dispositif préexistant, des pratiques antérieures, mais avec ses propres pratiques et son expérience d'un autre ENT. Il ne peut cependant qu'enrichir le dispositif mais en aucun cas revenir sur les initiatives de son prédécesseur. Un des effets indirects de ces mutations semble ainsi être un enrichissement progressif d'e-lyco et sans doute, à terme, un meilleur dialogue entre les projets locaux et un renforcement de l'imaginaire de l'ENT.

La méthodologie choisie ne nous permet pas de nous exprimer précisément sur l'influence qu'ont les enseignants sur les pratiques de l'ENT. Cependant, il semble que, par la nature même de la relation pédagogique, l'enseignant soit en mesure d'enjoindre les élèves à l'utilisation de l'ENT – en demandant par exemple que des travaux lui soient rendus via e-lyco. Il peut également, nous l'avons vu dans deux collèges, se saisir de la messagerie pour instaurer un dialogue plus spontané avec les élèves – il s'agit d'ailleurs d'une utilisation fortement appréciée des élèves et de leurs parents. Il semble par ailleurs que ce type d'échange puisse favoriser la mise en place entre les élèves d'un usage collaboratif de la messagerie. Sans que nous puissions objectivement le rattacher à cette initiative, ces échanges restent cadrés et gardent la trace des régulations enseignantes.

Particulièrement appréciées par les familles, les activités proposées par l'établissement, lorsqu'elles sont mises en avant sur e-lyco, ont une influence forte sur les consultations parentales. Plusieurs parents semblent même en avoir fait une forme de divertissement, développant un usage proche de la distraction et des usages des réseaux sociaux. Cet attrait fort vaut aussi pour les élèves qui, même s'ils ne veulent pas amener leurs parents à utiliser l'ENT, ne se retiennent pas de leur montrer les activités qu'ils ont faites.

L'organisation de la communication dans l'établissement a une influence significative sur les pratiques de suivi scolaire et les usages de l'ENT. Une politique de signature

systematique des évaluations sera par exemple liée à un faible recours des parents aux services de consultation de notes. De manière moins directe, la connaissance d'e-lyco par les parents est proportionnelle à la fréquence et au caractère obligatoire des réunions. Ces réunions, dans lesquelles est évoquée l'existence de l'ENT, permettraient en somme de contourner ou modérer l'influence de l'enfant sur les usages parentaux d'e-lyco.

Les établissements ont une grande marge de manœuvre sur les stratégies de communication avec les familles. Ils disposent d'un important panel d'outil et de canaux de diffusion et leur mise en dispositif laisse la possibilité d'une très grande variation dans l'organisation de la communication. L'introduction de l'ENT ne remettant pas en cause cette liberté, les modèles d'intégration de cet outil dans leurs pratiques d'information sont eux aussi très variés. L'équilibre entre les contenus privés, accessibles uniquement aux utilisateurs connectés, et publics en est un excellent exemple. Deux grands modèles existent : le premier tend à privilégier les contenus à accès restreints, dans l'objectif assumé d'inciter les usagers à se connecter et, dans l'idéal, à inciter les parents à activer leur compte. Le second tend au contraire à maximiser la part des contenus publics. Il s'agit alors de faire du site une vitrine, pour permettre aux nouveaux arrivants de se renseigner, montrer ce qui est fait ou encore valoriser les actions et le public du collège.

Il est enfin frappant de constater l'importance des différences inter-établissement quant aux représentations d'e-lyco et de ses limites. Alors que l'imaginaire d'e-lyco semble relativement fragile et peu partagé, les appellations ou les distinctions entre e-lyco et ses services paraissent relativement constantes et partagées à l'échelle des établissements, de mêmes éléments de discours se retrouvant parfois entre parents, enfants et chef d'établissement. Cette tendance qui ne fait qu'affleurer nous conduit ainsi à nous demander s'il n'existerait pas un imaginaire local des ENT ; si l'inscription de l'ENT dans un dispositif fondé sur des pratiques antérieures et un projet local, lui-même fondé sur un ensemble de représentation de la communauté éducative, ne l'inscrirait pas de fait dans un imaginaire local.

Conclusion

Nous avons tout au long de cette thèse abordé des aspects différents et relativement disparates relatifs à la question des ENT et de leurs pratiques. Il est donc temps maintenant de rappeler les grandes lignes de nos analyses, puis de revenir successivement sur notre méthodologie et notre approche avant de souligner, une dernière fois et de manière plus synthétique, quels sont les apports de cette thèse et sur quelles perspectives elle ouvre, pour nous-même et pour celles et ceux qui, éventuellement, voudront s'en inspirer.

Un état de l'art nous a tout d'abord permis d'esquisser un portrait de l'objet « ENT ». De cette analyse préalable, plusieurs caractéristiques sont apparues d'emblée, qu'il nous a paru possible et nécessaire d'attribuer à la singularité de l'ENT. Premièrement, l'ENT est une spécificité française : son nom, la désignation de ses usages et des services qu'il offre sont difficilement traduisibles. Plus significativement encore, l'on a parfois du mal à en faire ou à y voir l'équivalent de plateformes utilisées ailleurs qu'en France. Deuxièmement, les initiatives en faveur de l'ENT sont portées par une volonté indéniable de parvenir à sa diffusion la plus large possible. C'est-à-dire à sa généralisation. Nous ne sommes pas le seul à relever ce fait : la plupart des auteurs sont sensibles à cette dimension. Nous objectera-t-on que tel est le cas des autres technologies, elles aussi conçues et lancées pour être utilisées partout ? C'est vrai, mais à une réserve près : pour diverses raisons – notamment dues à la décentralisation et à un partage des responsabilités plus avancé entre les niveaux national et local – cette volonté de généralisation est (encore) plus affirmée qu'ailleurs. Troisièmement, les projets ENT et leur déploiement se caractérisent par l'enchevêtrement des responsabilités institutionnelles et l'intervention d'un grand nombre d'acteurs : ministère, industriels, CDC, collectivités, etc. Sans être non plus spécifique aux ENT, cette caractéristique en marque fortement et durablement leur mise en œuvre, ainsi que cela est apparu ultérieurement. Quatrièmement, notre analyse a mis en évidence que ce que l'on entend par « ENT » correspond à un outil aux contours et à la définition fluctuants. Tantôt il est assimilé au cartable électronique, tantôt il renvoie au principe de l'administration électronique, tantôt il est une plateforme de service ; le même constat vaut pour le spectre très large des services et des contenus auxquels l'ENT est censé renvoyer. Cinquièmement, les projets que l'ENT suscite, appelle ou cristallise, ont la particularité de s'adresser à – voire de placer au cœur de ses priorités – un public partiellement extérieur à l'école et qui jusqu'à présent n'était pas directement concerné par les déploiements d'outils et de médias éducatifs : les parents. Ce cinquième trait n'est évidemment pas le moindre, ainsi que cela s'est vérifié dans la suite de notre recherche.

Sur la base de cet état de l'art et à la faveur d'une première approche du terrain, nous avons fait le choix de nous intéresser aux pratiques communicationnelles des familles au travers de l'introduction de l'ENT. Choix important pour notre recherche et, bien évidemment, conforme à la commande qui nous avait été faite. Cette focalisation a

immédiatement favorisé la formulation de plusieurs interrogations, à partir desquelles notre problématique a, non sans mal, été forgée. Parmi ces interrogations, encore générales : quelles pratiques de l'ENT les familles développent-elles ? Comment ces pratiques s'intègrent-elles dans leurs habitus ? Quels facteurs entrent en compte dans ces pratiques et dans leur intégration ? Et comment les usages de l'ENT influent-ils sur la relation des familles avec la communauté éducative ? De l'une à l'autre de ces interrogations, la question centrale a pu progressivement émerger : dans quelle mesure et à quelles conditions certaines familles développent-elles quelles pratiques de l'ENT ?

Si générale était-elle encore, cette première problématisation a immédiatement appelé de notre part la formulation de deux hypothèses méthodologiques. La première, pour postuler que les usages des ENT n'étaient compréhensibles que replacés dans le contexte élargi d'un dispositif info-communicationnel à travers lequel des familles étaient en interaction avec des collègues à propos de la scolarité de leur enfant. La seconde hypothèse, pour considérer que, s'agissant de pratiques en construction, il était nécessaire de projeter le regard sur des objets diversifiés, en sorte de ne manquer aucun élément important de la genèse en cours. Quatre de ces objets nous sont alors parus particulièrement significatifs : l'imaginaire et les représentations, les pratiques et la relation au scolaire, la place de l'élève dans cette relation, et enfin la nature de l'offre en fonction des contextes locaux. Telle est la base théorico-méthodologique, encore très insuffisante, certes, mais à partir de laquelle il nous a quand même semblé possible de nous engager valablement dans le cours de la recherche proprement dite.

Notre premier chapitre s'attache à préciser ce cadre théorique et méthodologique. Nous y évoquons notamment le point de vue disciplinaire qui est le nôtre et qui se caractérise, d'une part, par un double ancrage entre les SIC et les SE ; d'autre part par une entrée privilégiant la question des pratiques communicationnelles et la notion de dispositif et, plus généralement, l'orientation adoptée par notre protocole de recherche, basé sur des entretiens compréhensifs avec des parents et des élèves de collèges sarthois.

Notre deuxième chapitre insiste sur l'importance de l'imaginaire et des représentations dans les mécanismes présidant à l'appropriation de l'ENT. En recensant ce que nous avons appelé « les principales fictions accompagnatrices », nous mettons en valeur le caractère éminemment symbolique de ces dispositifs. Deux dynamiques nous semblent particulièrement significatives et importantes à cet égard. La première, sur laquelle nous nous étendons assez longuement, a trait à la perception que les acteurs se font de l'ENT comme outil de suivi, et aux postures qu'en résultent pour les usagers. La seconde dynamique se nourrit de l'écart entre deux régimes d'action (Boltanski et Thévenot, 1991) dont nous avons repéré l'existence chez certains utilisateurs.

Notre troisième chapitre est focalisé sur les pratiques éducatives et sur leur poids dans la construction du rapport à l'école dont l'ENT est l'un des vecteurs. Probablement le lecteur aura-t-il remarqué la prudence dont nous faisons preuve en ce chapitre : contrairement à ce qui se dit souvent, l'ENT n'invente aucune pratique nouvelle ni ne

bouleverse les pratiques existantes. En réalité, ce que montrent nos analyses empiriques, c'est qu'il s'insère dans le dispositif de suivi et qu'il se contente de cristalliser des choix, des valeurs et des stratégies. Nous mettons également en lumière dans ce chapitre le rôle pivot que joue la dimension « communication » dans l'engagement parental à domicile et notamment dans les consultations d'e-lyco.

Le rôle de l'élève est évidemment déterminant. Mais il nous fallait les analyses antérieures pour l'aborder dans le quatrième chapitre. À la fois messenger, sujet et acteur de la relation, l'élève nous apparaît comme celui par qui et pour qui la relation se construit. Notre analyse a exigé un détour par la question de l'autonomie. De fait, nous nous sommes demandé comment et malgré quels obstacles les élèves parviennent à recourir à l'ENT et à en faire des usages qui leur sont propres, qui répondent à leurs attentes et qui sont conformes à leurs aptitudes. Cette question était celle des stratégies de ces élèves et du rôle qui leur était dévolu ou dont ils se saisissaient par rapport aux pratiques parentales. Il est ressorti de cette analyse que si e-lyco remet partiellement en cause la position de l'enfant, en freinant ses tentatives de dissimulation et de manipulation, celui-ci conserve néanmoins une fonction-clé. De fait, il se pose simultanément et complémentaiement en objet – il serait plus approprié de dire « en sujet » – de la relation parents-école, et en médiateur de cette relation.

Pour terminer, nous nous sommes intéressé à l'offre locale, au contexte et à son influence sur la relation école-famille. Nous montrons en particulier l'importance que revêt l'inscription de l'ENT dans un territoire donné et dans les dispositifs communicationnels locaux, ainsi que l'influence qu'exercent sur les usages qui en sont faits le public et son attitude vis-à-vis de l'école sur les pratiques familiales. Le rôle joué par les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques dans les réalisations locales d'e-lyco nous apparaît également d'une très grande importance.

Ainsi pourra-t-on juger rétroactivement de la logique qui, par accumulations et approximations successives, a guidé la trajectoire de cette thèse. Au cours de cette trajectoire, toutefois, nous nous sommes heurté à plusieurs problèmes méthodologiques. Leur intensité et les réponses que nous nous sommes efforcé de leur apporter méritent maintenant un développement spécifique.

1. Discussion méthodologique

À notre connaissance, aucune étude qualitative du type de celle que nous avons menée dans cette thèse n'avait été réalisée sur la question des pratiques communicationnelles des familles de collégiens. Ce caractère inédit rendait d'autant plus nécessaire l'attention à porter à la méthodologie. En effet, s'il nous semble que cette dernière s'est révélée fertile, ce n'a pas été sans difficulté. Ni non plus sans que

nous ayons à opérer un certain nombre de choix, sur la justification desquels il est utile de revenir maintenant.

Nous ne nous attarderons pas sur le bien-fondé d'une approche qualitative appuyée sur des entretiens compréhensifs : les avantages de cette approche ne sont plus à démontrer. En revanche, la décision d'approcher les parents *par* les adolescents, et plus spécifiquement par les classes, était un pari. Nous n'ignorions pas, en effet, qu'un biais pouvait compromettre l'approche. En considérant les adolescents comme des intermédiaires pour contacter les familles, nous les mettions en position d'influer significativement sur la composition du corpus des familles en question. Pouvions-nous procéder autrement ? Avec le recul, il nous apparaît que non. D'une part, en effet, ce choix nous a permis de toucher un nombre et une diversité de familles qui n'auraient pas été atteints avec une autre méthode. D'autre part, nous disposions avec ces élèves de relais motivés et aptes à motiver leur famille. Le résultat est là : certes, nous n'avons pas atteint toutes les familles (c'était prévisible), mais nous avons cependant pu obtenir une diversité de profils conséquente. Et, en particulier, toucher des familles dont la relation avec l'établissement de leur enfant était assez difficile et qui n'auraient, de ce fait, probablement pas répondu à l'appel si nous les avions contactées par la voie institutionnelle.

Cela ne signifie pas que les biais que nous redoutions n'ont pas produit leurs effets. Il nous faut d'ailleurs relever plus généralement les limites de la démarche que nous avons adoptée et qui mériteront d'être prises en compte pour de futures recherches.

- La première a trait à la trop faible place accordée aux enseignants et à leurs pratiques. Or, il nous apparaît rétroactivement que ces pratiques, leurs usages de l'ENT et leurs manières (différentes d'un enseignant à l'autre) de l'intégrer à leur pédagogie ont une réelle influence sur les usages des élèves et de leurs parents.
- La dimension de notre corpus, le nombre de classes, d'établissements et de familles étudiés, n'ont probablement pas permis de rendre compte de manière exhaustive de l'ensemble des situations à analyser. Il nous aurait fallu rencontrer un plus grand nombre d'enseignants pour nous saisir de la complexité des pratiques enseignantes et de leur incidence sur les pratiques familiales. Il serait néanmoins particulièrement intéressant que de futures recherches s'intéressent à ces usagers. Peut-être une solution serait-elle, pour des recherches à venir, de réduire le nombre d'établissements, voire de classes observés, mais de rencontrer davantage d'enseignants, de leurs élèves et de parents de ces derniers, afin d'analyser avec plus de précision que nous ne l'avons fait les relations d'interdépendance entre leurs pratiques respectives.
- En faisant le choix d'un seul entretien avec chaque personne rencontrée, plutôt que celui d'un suivi longitudinal, nous avons également limité nos capacités à suivre l'évolution et la généalogie des usages de l'ENT. Ce choix, dont nous avons saisi dès le départ les risques qu'il comportait, n'a évidemment pas été aisé à faire. Il a été notamment guidé par notre volonté de prendre en compte l'établissement et le contexte local dès le début de notre méthodologie. Aussi, ne pouvant démultiplier et le nombre de

personnes rencontrées et le nombre d'entretiens par personne rencontrée, avons-nous opté pour cette solution. Sans regretter ce choix aujourd'hui, il nous semble qu'un suivi longitudinal serait des plus utiles à de futures recherches.

- Enfin, l'une des limites de la commande tient à ce que nous avons étudié un seul projet ENT et sur un seul niveau, celui du collège. Impossible, dans ces conditions, de transposer nos résultats à d'autres projets d'ENT. Impossibilité d'autant plus regrettable que nous avons d'entrée de jeu souligné la très grande diversité des ENT. Une recherche impliquant plusieurs projets et plusieurs territoires permettrait à coup sûr d'élargir utilement la perspective. À cet égard, il serait d'ailleurs également très intéressant de prolonger la recherche dans deux directions qui ne sont contradictoires qu'en apparence. D'une part, en prenant en compte différents territoire et différents projets d'ENT, ce qui permettrait selon nous de mieux comprendre les ENT dans leur ensemble, et d'autre part, en se concentrant sur un seul établissement afin d'en mieux saisir les dynamiques locales.

2. Discussion épistémologique

Revenons maintenant sur notre approche et sur les deux hypothèses méthodologiques qui ont soutenu notre démarche. Nous avons émis l'hypothèse que pour cette recherche, il fallait adopter une perspective plus large que celle des seuls usages de l'ENT ; mieux valait en effet considérer l'ensemble des pratiques informationnelles et communicationnelles des familles vis-à-vis du collège. Qu'en est-il à l'issue de la recherche ? Il nous semble que cette hypothèse est pleinement confirmée. En effet, comme nous l'avons vu, l'ENT s'insère dans les pratiques existantes et ses usages éventuels ne se construisent que par rapport à elles. Comprendre la façon dont les familles s'approprient ou non l'ENT implique donc de s'attacher à la complexité des relations que nouent entre eux les éléments organisationnels, sociaux, symboliques et matériels. Nous sommes bel et bien en présence d'un système dont, pour être valable, l'appréhension doit être globale.

Notre seconde hypothèse était que la compréhension de notre objet s'enrichirait d'un regard pluriel qui nous permettrait, en variant les focales, de mieux saisir les processus à l'œuvre. Rappelons-le brièvement, les quatre « regards » que nous souhaitions adopter portaient sur les éléments suivants : (1) les représentations de l'ENT, (2) les pratiques éducatives des familles, (3) l'enfant en tant qu'acteur de la relation famille-école, (4) le dispositif mis en place par chaque établissement. Or, chacun de ces regards nous semble avoir éclairé notre objet de manière pertinente. Certes, il y a des éléments transversaux, mais ils n'impliquent aucune redondance. Au contraire, ils mettent d'autant mieux sur le devant de la scène l'importance singulière de chacun de ces éléments. Aussi nous paraît-il légitime de soutenir que cette approche plurielle a permis d'aborder

dans sa complexité le dispositif communicationnel et, tout particulièrement, de montrer la difficulté actuelle à voir se dessiner un cadre d'usage.

Revenons enfin sur notre choix d'une approche communicationnelle, au cœur de notre démarche. Cette approche nous semblait, et nous semble toujours, particulièrement pertinente pour un tel objet d'étude. Tout d'abord, ainsi que nous l'avons signalé à plusieurs reprises, une entrée par les pratiques communicationnelles est peut-être la plus à même de rendre compte des usages de l'ENT. En effet, les ENT sont récents et connaissent encore fréquemment d'importantes évolutions. Fort peu stabilisés, leurs usages varient au gré de ces évolutions. Tel n'est pas le cas des pratiques communicationnelles, lesquelles s'inscrivent dans des logiques de moyen et long terme, qui sont donc bien plus constantes et, en tout cas, beaucoup moins dépendantes des évolutions de l'offre (Paquienséguy, 2009). Tel est l'intérêt d'une approche par les pratiques communicationnelles : replacer les utilisations et les usages dans des temporalités longues.

3. Un changement dans la continuité

Ainsi que nous l'avons indiqué au départ, cette recherche nous a donné l'occasion de projeter un regard à la fois pluriel et composite sur les ENT et leurs pratiques. Que ce soit par la synthèse de la littérature existante, proposée en introduction, ou au travers des quatre dimensions par lesquelles nous avons proposé d'aborder cet objet, nous avons montré la complexité et la grande difficulté qu'il y avait à apporter des réponses simples et univoques à la question des pratiques familiales de cet outil. Faut-il pour autant conclure que cette juxtaposition d'angles d'analyse serait un assemblage peu cohérent ? Ce serait procéder trop hâtivement.

C'est en effet dans la mise en évidence de la complexité des phénomènes que réside, selon nous, le principal intérêt de notre recherche. En nous fondant sur des aspects empiriques, nous y montrons en effet que l'ENT ne réinvente pas les pratiques familiales mais au contraire qu'il s'insère dans un panel d'outils et de pratiques existants et qu'il contribue à la formation d'un dispositif communicationnel. Son utilisation et la place qu'il trouve dans les pratiques communicationnelles comportent à ce titre plusieurs dimensions et réagissent à des influences différentes.

Sa jeunesse et son déploiement récent ne permettent sans doute pas encore à un cadre d'usage de se mettre en place et de se stabiliser. Pour reprendre et appliquer à notre contexte la formule évoquée précédemment, l'ENT n'en est pour l'instant qu'« au départ [...] du processus d'implantation et de généralisation » (Lacroix et al., 1993, p. 94). Il est de fait plus question d'utilisations ponctuelles que d'usages stabilisés. Si l'ancrage des usages de l'ENT semble avoir progressé entre la période de nos entretiens exploratoires et celle où nous avons « fait » notre terrain principal, nous n'observons à

ce jour ni de réelles récurrences dans les utilisations individuelles, ni une diffusion sociale des utilisations au sein de la communauté d'usagers.

Nous avons certes pu évoquer certaines utilisations qui semblaient répondre à certains besoins – l'ENT comme filet de sécurité, l'ENT comme soutien de la communication parent-enfant, etc. – ou comme enrichissements des pratiques communicationnelles existantes – comme par exemple avec les informations socioculturelles ou sur le contenu des enseignements. Cependant, la plupart du temps, l'ENT est et demeure un outil de plus, n'apportant que peu ou pas de véritables nouveautés dans les pratiques familiales et n'étant simplement qu'une option supplémentaire du dispositif communicationnel.

Il apparaît en outre qu'avec la numérisation (partielle) des outils de communication scolaire, un phénomène relativement nouveau se produit : coexistent désormais des outils concurrents quant à leurs fonctionnalités. Cette concurrence est relativement inédite. En effet, les familles disposaient traditionnellement d'un ensemble d'outils relativement limité – agenda de l'élève, carnet de correspondance, bulletin, réunion, etc. – dans lequel chacun des médiums était destiné à une ou plusieurs fonctions. S'il existait bien entendu des moyens d'élargir ou d'enrichir son dispositif, notamment en s'informant ou en communiquant par le biais de l'enfant, de camarades ou en renforçant les relations avec l'école, aucun de ces moyens complémentaires n'était cependant aussi formalisé et clairement identifié. L'ENT ne remet pas en cause la présence des outils traditionnels ; il entre en revanche en concurrence avec ces derniers, et il offre une alternative nouvelle pouvant déboucher soit sur l'exclusion de tel outil au profit de tel autre, soit, perspective plus probable, une mise en dispositif.

3.1. UNE CRISTALLISATION DES TENDANCES

Si l'ENT ne semble pas introduire de réelles nouveautés dans les pratiques, il participe cependant à la cristallisation d'un certain nombre de processus antérieurement à l'œuvre.

À un niveau politique, nous l'avons signalé dans notre introduction, les ENT incarnent un certain nombre de projets, thématiques et dynamiques, ou viennent s'y intégrer. Ouverture de l'école aux parents, modernisation des administrations, industrialisation de l'éducation, équipement des territoires et des établissements scolaires, prise en charge par les collectivités de responsabilités éducatives, sont autant de tendances qui ne l'ont évidemment pas attendu, mais qui trouvent en lui un étendard, une justification ou plus simplement un support de promotion.

La façon dont les établissements réquisitionnent l'ENT pour répondre à leurs problématiques de communication avec les familles nous est également apparue particulièrement significative de cette capacité de l'ENT à cristalliser des tensions déjà latentes. Il semble en effet qu'ainsi que cela ressort de notre enquête, l'ENT ne prend réellement corps qu'au travers des dynamiques et des projets d'établissement. Même si certains de ses modules, comme les services de notes ou le CTN, semblent inviter –

pour ne pas dire inciter – les établissements à enrichir leurs pratiques de communication avec les familles, l'ENT ne révolutionne pas l'organisation des établissements scolaires. Les développements de l'ENT nous ont au contraire paru s'intégrer dans les projets locaux et s'adapter aux stratégies des équipes éducatives en y conformant leurs fonctionnalités. Ainsi, selon les problématiques locales, l'ENT est-il envisagé comme un moyen de renforcer l'implication des parents ou au contraire de renforcer la communication pour éviter des malentendus et des situations conflictuelles avec un public parental perçu comme trop intrusif. Dans ces deux exemples, l'ENT n'est finalement qu'une solution pour accentuer, soutenir ou incarner des tendances déjà à l'œuvre ou, du moins, déjà en projet.

Ce même phénomène de cristallisation se retrouve à l'échelle des pratiques familiales. Bien entendu, la très grande diversité des pratiques familiales et des mises en dispositif rend extrêmement difficile l'identification d'un ou plusieurs modèles d'usages. Toutefois, quelques tendances émergent, telles que nous nous sommes attaché à les mettre en évidence dans cette thèse. Il apparaît ainsi que c'est essentiellement en réaction à des problématiques préexistantes que l'ENT introduit des évolutions du dispositif et des pratiques. L'ENT comme solution d'accompagnement à l'autonomie, comme renfort de la communication entre parents et enfants ou encore comme média transmettant des informations sur la vie de l'école, sont autant d'options entre lesquelles les usagers semblent se saisir d'e-lyco pour appuyer des stratégies qui dépassent et bien souvent précèdent l'introduction de l'ENT.

Nous avons constaté lors de nos recherches de Master 2 sur les « Pratiques professionnelles de lecture sur liseuses et tablettes électroniques » que les OS (système opérateur), en « obéissant plus à la logique de flux d'un smartphone qu'à celle de sessions, et de connexion-déconnexion d'un ordinateur » (Louessard, 2011, p. 67), semblaient favoriser un plus fort entrelacement des pratiques privées et professionnelles. Aujourd'hui, il nous semble que c'est au contraire la relative souplesse de l'ENT qui permet cette cristallisation. Une souplesse technique assortie d'une plasticité qui fait parfois qualifier l'ENT de coquille vide et qui, signalons-le au passage, renvoie à l'une des principales caractéristiques des technologies de l'information et de la communication numérique (Paquien-séguy, 2009). Elle les rend largement paramétrables et permet donc une plus grande variété des modes d'appropriation et de mise en dispositif.

Il y a d'autre part une souplesse qu'avec le recul nous pourrions qualifier d'institutionnelle. La diversité des projets politiques trouvant leur incarnation dans l'ENT en est un excellent exemple. Cette souplesse a de quoi surprendre et pourrait laisser penser que l'idée même d'ENT est inconsistante ; notre thèse montre pourtant que c'est dans cette souplesse que résident la force des ENT et leur capacité à mobiliser largement. Cette caractéristique n'est bien sûr pas propre à l'ENT : les technologies éducatives servent « de symbole pour toutes sortes de projets dont plusieurs sont carrément contradictoires » (Tardif & Mukamurera, 1999, p. 18-19), mais il semble qu'avec l'ENT cette situation soit plus sensible qu'en d'autres circonstances.

Tel est l'un des acquis de notre thèse : le terme ENT, ce nom-projet, véritable « innovation institutionnelle » (Cerisier, 2006), offre en définitive à une multiplicité d'acteurs et de projets la possibilité de s'y rattacher et de participer à sa définition. Le site projet-ENT est peut-être l'un des meilleurs exemples du caractère fédérateur de cette notion : initialement destiné à l'accompagnement et à la promotion des projets ENT, il s'est aujourd'hui réorienté plus largement vers la promotion du numérique à l'école.

À une échelle inférieure, la relative marge de manœuvre laissée à la fois aux porteurs de projet et aux établissements dans le déploiement et la mise en œuvre des ENT nous est clairement apparue dans notre recherche comme un moyen de renforcer encore les possibilités de personnalisation. Cette souplesse et l'absence de directive précise et contraignante de la part du ministère avaient déjà été identifiées par Gérard Puimatto dans ses travaux sur les réseaux numériques éducatifs (2006). Selon lui, cette autonomie a pour objectif l'émergence d'usages nouveaux et la mise en valeur des stratégies les plus efficaces. Il s'agit alors, du point de vue des politiques publiques, de laisser les réponses remonter du terrain. Cependant, Puimatto a également pu mettre en lumière, pour les différentes générations de réseaux numériques, un phénomène de recadrage opéré par l'institution. Avons-nous constaté un tel recadrage pour les ENT ? Pas pour le moment, sauf à la suite des consignes du SDET. Recadrage encore bien modeste mais qui, s'il venait à s'accroître, poserait la question de l'évolution des ENT et des pratiques que les futurs usagers pourront y développer. Ce point méritera à coup sûr de faire l'objet de recherches ultérieures.

3.2. L'IMPORTANCE DES GÉNÉRATIONS D'USAGERS

Gérard Puimatto, dans un chapitre de l'ouvrage dirigé par Jean-Luc Rinaudo et Françoise Poyet sur les *Environnements numériques en milieu scolaire* (2009), utilise l'expression « génération d'usage et d'usagers » (2009, p. 201). Si cet emploi ne semble pas dans ce contexte faire l'objet d'une réflexion théorique particulière, cette expression nous semble faire écho à nos propres acquis. Elle permet de faire ressortir une particularité des TICE et peut-être plus encore des ENT : l'importance des générations d'usagers.

En effet, en milieu scolaire, mis à part les enseignants et le personnel des établissements, le cycle des générations d'usagers est continu, régulier et rapide. Au collège, chaque rentrée scolaire voit arriver une nouvelle cohorte de 6^e et leurs parents, et la génération des élèves se renouvelle tous les quatre ans. En ce qui concerne ces usagers, nous pouvons donc supposer que les générations antérieures d'outils n'ont pas une influence directe sur leurs représentations et imaginaires des ENT. C'est en tout cas le constat que nous avons pu faire lors de cette recherche. Rares étaient les parents ou les enfants à évoquer des problèmes passés ou plus simplement à avoir conscience des difficultés et réactions que, chez d'autres, ces problèmes avaient pu susciter. Un signe en est que des sujets aussi controversés que la constitution d'une base élèves ou la question de la sécurité des données ne sont jamais ressortis lors de nos entretiens. Au

contraire, lorsque la question de la sécurité était abordée, nos interlocuteurs se plaignaient d'un excès de prudence.

Le fait est donc que, du côté des parents, sauf à avoir eu précédemment d'autres enfants au collège, un ENT ou des services similaires en primaire ou, situation moins probable, d'avoir expérimenté eux-mêmes des ENT lors d'un récent passage dans le supérieur, il était très peu probable que les précédentes générations d'ENT aient une influence sur les usages actuels de l'ENT. Il en va de même pour les enfants : à moins d'avoir croisé un dispositif plus ou moins similaire en primaire³¹⁹ ou d'avoir eu des grands frères ou grandes sœurs dans un établissement équipé, il était peu probable qu'ils arrivent au collège dotés d'un imaginaire fort des ENT. Tel n'est cependant pas tout à fait le cas pour les enseignants, lesquels ont une expérience acquise, ou du moins l'auront dans les années à venir. Leur passé ne pourra alors qu'influencer les usages qu'ils développeront. Tel pourrait être l'objet de futures recherches : prendre en compte les changements de générations d'usagers et s'intéresser de nouveau à l'ENT au prisme des pratiques communicationnelles antérieures dont les enseignants et, éventuellement, les autres acteurs pourront se prévaloir.

Se serait-elle contentée de baliser les pistes qui viennent d'être indiquées, cette recherche n'aura peut-être pas totalement manqué son but. Tel est du moins l'espoir qui nous anime au moment où nous rédigeons ces mots ultimes.

³¹⁹ Précisons que si le déploiement de tels dispositifs reste encore peu développé dans l'enseignement primaire, ils sont au cœur des dernières recommandations institutionnelles.

Conclusion

Bibliographie

Bibliographie générale

- Aït-Abdesselam, N. (2010). Le rapport des parents à l'ENT : logiques et usages (p. 27). Communication présentée au Deuxième journée de recherche sur les ENT dans l'enseignement secondaire, Cachan : UMR STEF (ENS Cachan, INRP). Repéré à http://www.stef.ens-cachan.fr/ent/ent_ait_abdesselam_11_mars_2010.pdf
- Asdih, C. (2008). Conclusion. Les partenariats famille-école-association : des enjeux socio-politiques à repérer, des défis à relever. Dans *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association* (p. 231-244). Repéré à http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DBU_PITHO_2008_01_0231
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, (16), 34-52. doi:10.7202/1012800ar
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles* (vol. 1-1). Paris, France : Stock.
- Bardou, É., Oubrayrie Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R. et Rousseau, M. (2012). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France-Québec. *Pratiques Psychologiques*, 18(3), 283-298. doi:10.1016/j.prps.2010.01.004

- Bareil, C. (2004). La résistance au changement : synthèse et critique des écrits. *Cahier du CÉTO*, (04-10), 17.
- Baron, G.-L. et Bruillard, É. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? *STICEF.org*, 15. doi:10.1108/10748120110424843
- Bassy, A.-M. (2012). Économie du numérique : l'introuvable modèle. *STICEF.org*, 19, 13.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1-103. doi:10.1037/h0030372
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 5-16. doi:10.3406/rfp. 2005.3271
- Bergonnier-Dupuy, G. et Esparbès-Pistre, S. (2007). Accompagnement familial de la scolarité : le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en collège et lycée). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40(4), 21-45. doi:10.3917/lse.404.0021
- Besozzi, C. (1973). L'interprétation sociale de la déviance juvénile dans la vie quotidienne. *Revue suisse de sociologie*, (1), 63-91.
- Bevort, E., Bréda, I. et Hulin, A. (2006). *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Clemi. Repéré à http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_me diappro_light.pdf

Bibliographie

- Bigot, R. et Croutte, P. (2010). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (Enquête « Conditions de vie et Aspirations des Français » n° 269) (p. 231). Paris : CREDOC.
- Bigot, R. et Croutte, P. (2011). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française* (Enquête « Conditions de vie et Aspirations des Français ») (p. 244). Paris : CREDOC.
- Billouard, D. et Bouzidi, L. (2008). « Environnement Numérique de Travail »: An Information Space in the Service of the User. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008*, 2008(1), 2314-2319.
- Billouard-Fuentes, D. et Bouzidi, L. (2008). Evolution of the Roles of the Actors in the Context of the Implementation of an « Environnement Numérique de Travail » in a University. Dans *Actes de la 7th European Conference on e-Learning*. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00692276>
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard, impr. 1991.
- Boullé, M. (2010). *Sécurisation des accès aux espaces numériques de travail* (n° ENEIDE B5). STEF, Cap-Digital, ENS Cachan. Repéré à http://www.stef.ens-cachan.fr/ent/eneide_rapport_securisation_acces_boulle_fev_2010.pdf
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100(1), 32-36. doi:10.3406/arss.1993.3070
- Boyer, R. et Delclaux, M. (1995). *Des familles face au collège : portraits de groupes* (vol. 1-1). Paris : INRP, Institut national de recherche pédagogique.

- Brown, I. (2013, 26 mars). *Entre firme et usagers : des biens génératifs d'usages. Théorie des biens comme espaces de conception* (phdthesis, Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris). Repéré à <https://pastel.archives-ouvertes.fr/pastel-00817910/document>
- Bruillard, É. (2012). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, n° 177(4), 101-130.
- Bruillard, É. et Hourbette, D. (2008). Environnements numériques de travail : un modèle bureaucratique à modifier ? *Argos*, (44), 29-34.
- Buisson-Fenet, H. (2005). La politisation de l'action publique au prisme de l'utilisateur : le cas de la « crise Allègre » dans l'Education Nationale. Dans *14ème Colloque international de Politiques et Management Public « Le management public à l'épreuve de la politique »*, IEP, Bordeaux, 17-18 mars 2005. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00007690>
- Burban, F. et Lanéelle, X. (2013). Réception d'un Environnement Numérique de Travail par les acteurs de l'éducation. *STICEF.org*, 20. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/04-burban-cren/sticef_2013_NS_burban_04.htm
- Cacheux, C. (2009). Analyse des usages des espaces numériques de travail dans l'enseignement secondaire usages prescrits : adhésion ou résistance des usagers ? Dans *ISDM n°37 spécial Numérique (s) : Défis, Enjeux et Perspectives Actes du VIe Colloque Jeunes Chercheurs Praxiling* (vol. International journal of information sciences for decision making, p. 7). Montpellier (France) : Centre de recherche

Bibliographie

- rétrospective (Marseille). Repéré à http://isdmln.fr/PDF/isdm37/ISDM_NEDEP_Cacheux.pdf
- Caille, J.-P. (2001). Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires. *Éducation & formations*, (60), 19-40.
- Cailly, L. et Dodier, R. (2007). La diversité des modes d'habiter des espaces périurbains dans les villes intermédiaires : différenciations sociales, démographiques et de genre. *Norois*, n° 205(4), 67-80.
- Cardy, H. et Barats, C. (2003). Société de l'information et émergence des discours sur les TIC : le cas de l'enseignement supérieur français Discours d'experts et de l'Administration. Dans *CIFSIC - Bucarest - 2003*. Repéré à http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000785
- Caron, B., Chabert, G., Courtin, C., Ferraris, C., Martel, C., Marty, J.-C. et Vignollet, L. (2004). L'espace numérique de travail du « cartable électronique »[®] (p. 415-423). Communication présentée au Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000732>
- CDC et MEN. (2010, septembre). *Appel à projets pour la mise en place d'études territoriales sur les usages des espaces numériques de travail du second degré*. Repéré à http://projets-ent.com/wp-content/uploads/2011/02/Appel_a_projet_etudes_des_usages_ENT_2011.pdf

- Cerisier, J.-F. (2006, 1 septembre). Réseaux Humains / Réseaux Technologiques - ENT : quels environnements et pour quel travail ? text. Repéré 20 mai 2013, à <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=609>
- Cerisier, J.-F. (2011, 22 septembre). *Acculturation numérique et médiation instrumentale. Le cas des adolescents français*. (thesis, Université de Poitiers). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00922778/document>
- Cerisier, J.-F. et Popuri, A. (2011). Technologie numériques à l'École : ce qu'en disent les jeunes. *Administration & Éducation*, (129), 27-32.
- Chabert, G. (2005). Les usages du cartable électronique par les familles. Dans *Enjeux et usages des T.I.C. : aspects sociaux et culturels* : (vol. 1-2, vol. 2, p. 245-253).
- Chabert, G., Marty, J. C., Caron, B., Carron, T., Vignollet, L. et Ferraris, C. (2006). The Electronic Schoolbag, a CSCW workspace: presentation and evaluation. *AI & SOCIETY*, 20(3), 403-419. doi:10.1007/s00146-005-0026-1
- Chambat, P. (1994). Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques. *TIS*, 6(3), 249-270.
- Chambon, M. (1990). La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves [Enjeux de valeurs, enjeux sociaux]. *Revue française de pédagogie*, 92(1), 31-40. doi:10.3406/rfp.1990.1379
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine* (vol. 1-1). Paris ; Budapest ; Torino, France, Hongrie, Italie : l'Harmattan.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique*, 10(3-4), 81-106.

Bibliographie

- Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137. doi:10.7202/005068ar
- Cherqui-Houot, I., Trestini, M. et Schneewebe, M. (2010). Les usages d'un cahier de texte en ligne. Cas de l'ENT Lorrain, l'environnement PLACE. *Distances et savoirs*, 8(2), 241-256.
- Collet, G., Anselm, D., Narvor, B., Robin-Brosse, P. et Terepa, C. (2005). Le développement des cartables numériques : Les valeurs de l'école face au numérique. Paris, France. Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001410>
- Collet, G., Anselm, D., Narvor, B. et Terepa, C. (2007). L'opération « cartable numérique » de Grenoble : ambiguïtés du système et développement des usages (p. 11). Communication présentée au Colloque TICE Méditerranée 2007, Université de Paul Cézanne Aix-Marseille 3. Repéré à <http://isdmln.univ-tln.fr/PDF/isdmln18/19-collet.pdf>
- Conseil d'État. Arrêté relatif au fichier « Base élèves 1er degré », n° 317182, 323441 (2010).
- Conseil d'État. Arrêté relatif au fichier « BNIE », n° 334014 (2010).
- Convert, B. et Demailly, L. (2012). Effets collatéraux de la création littéraire. L'exemple de la science-fiction. *Sociologie de l'Art, OPuS* 21(3), 111-133.
- Cordier, A. (2011, 23 septembre). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes* (phdthesis, Université Charles de Gaulle - Lille III). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00737637/document>

- Cornejo Costa, T. P. E. (2013). *Les usages du cahier de textes numérique et ses effets en milieu scolaire : le cas d'enseignants des collèges de l'Académie de Créteil en France* (University of Geneva). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28938>
- Cotta, A. (1993). Aspects économiques de la communication. Dans *Dictionnaire critique de la communication*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cottier, P. et Burban, F. (à paraître). *Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs*. Octarès Editions.
- CSA. (2005). *Sondages CSA : L'accompagnement scolaire vu par les parents*. Repéré à <http://www.csa.eu/multimedia/data/sondages/data2005/opi20050919a.htm>
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines : the classroom use of technology since 1920* (vol. 1-1). New York ; London, Etats-Unis, Royaume-Uni : Teachers College Press.
- Cunha, M. D. C. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : Une si grande attente... *Ville école intégration*, (114), 180-200.
- Daguet, H. et Voulgre, E. (2011). Discours et pratiques autour des Environnements Numériques de Travail. Dans *Actes de la conférence ELAH 2011* (p. 231-241). Mons (Belgique). Repéré à <http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/71/84/PDF/Daguet-Herve-EIAH2011.pdf>
- Darcos, X. (2003, 14 mai). *Le développement des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement*. Communication présentée au Conseil des ministres du 14 mai 2003. Repéré à <http://discours.vie-publique.fr/notices/036004397.html>
- Dayan, D. (2000). Télévision : le presque-public. *Réseaux*, 18(100), 427-456. doi:10.3406/reso.2000.2232

Bibliographie

- Delalande, J. (dir.). (2014). Des enfants acteurs de leur vie ? Représentations des enfants par les adultes et conséquences sur leur modèle d'autonomie. *Recherches en Éducation*, (20), 9-22.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels : Familles et école. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), 31-49.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 326-346.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61-74. doi:10.3406/rfp.2005.3275
- Dierendonck, C. et Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28(2), 41-72.
- Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies : outils d'enseignement* (vol. 1-1 ; édité par R. La Borderie). Paris, France : Nathan pédagogie.
- Dillenbourg, P., Schneider, D. et Synteta, P. (2002). Virtual Learning Environments (p. 3-18). Communication présentée au 3rd Hellenic Conference « Information & Communication Technologies in Education », Kastaniotis Editions, Greece. Repéré à <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190701/document>
- Dodier, R. (2006). Habiter : ce que le périurbain nous apprend. *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 29-30(115-118), 31-44.

- Duquesnoy, M. (2014). *Les usages professionnels de l'Internet chez les enseignants du primaire : une recherche en Communauté française de Belgique* (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes, Paris, France.
- Durand, G. (1994). *L'imaginaire : essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris, France : Hatier, DL 1994.
- Duru-Bellat, M. et Henriot-Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires* (vol. 1-1). Paris : Presses universitaires de France.
- Dutercq, Y. (1992). Kellerhals (J.) et Montandon (C). — ~~Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents~~. *Revue française de pédagogie*, 100(1), 124-126.
- Dutercq, Y. (1995). Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves. *Politix*, 8(31), 124-135. doi:10.3406/polix.1995.1921
- Dutercq, Y. (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 134(1), 111-121. doi:10.3406/rfp. 2001.2777
- Epstein, J. L. (1990). School and Family Connections: *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. doi:10.1300/J002v15n01_06
- Epstein, J. L. (1992). School and Family Partnerships. Report No. 6. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=ED343715>
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for School, Family, and Community partnerships. Dans *Family-School Links: How Do They Affect Educational Outcomes?* (p. 3-34). Routledge.

Bibliographie

- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : preparing educators, and improving schools* (vol. 1-1). Boulder, Colo., Etats-Unis : Westview Press.
- Flichy, P. (2001a). La place de l'imaginaire dans l'action technique. *Réseaux*, 109(5), 52.
doi:10.3917/res.109.0052
- Flichy, P. (2001b). *L'imaginaire d'Internet*. Paris, France : Ed. la Découverte, 2001.
- Flichy, P. (2008). Technique, usage et représentations. *Réseaux*, 2(148-149), 147-174.
- Flichy, P. et Dagiral, É. (2004). L'administration électronique : une difficile mise en cohérence des acteurs. *Revue française d'administration publique*, 110(2), 245.
doi:10.3917/rfap.110.0245
- Fluckiger, C. (2007). *L'appropriation des Tice par les collégiens dans les sphères familiales et sociales*. (Ecole Normale Supérieure de Cachan, Cachan). Repéré à www.stef.ens-cachan.fr/docs/fluckiger_these_2007
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 51-61.
- Fortin, A. et Durning, P. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*, 53(4), 375-391. doi:10.3406/enfan.2000.3192
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris, France : Gallimard, DL 1993.
- Gasté, V. (2010). Le dialogue familles-établissement à l'épreuve de la mise en place d'un ENT. *Administration et Education*, 7.

- George, É. (2012). L'étude des usages des TIC au prisme de la recherche critique en communication. Dans *La sociologie des usages continuités et transformations* (p. 25-62). Paris : Hermès science publications.
- Gheude, M. (1998). La réunion invisible : du mode d'existence des téléspectateurs. Dans *Accusé de réception. Le téléspectateur construit par les sciences sociales* (p. 163-174). Paris : L'Harmattan.
- Glasman, D. (1992). *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*. Paris, France : ESF éditeur, impr. 1992.
- Glasman, D. (2002). Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? *SNUipp* 89. Repéré 7 janvier 2016, à <http://89.snuipp.fr/spip.php?article99>
- Glasman, D. et Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Université de Savoie.
- Gobert, T. (2015). Ressentis sur les Mooc dans une université. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10). Repéré à <https://dms.revues.org/1081?lang=en#tocto1n4>
- Goffman, E. (1984). *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus* (édité par R. Castel, traduit par L. Lainé et C. Lainé). Paris, France : Éd. de Minuit.
- Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents. *Insee première*, (996), 4.
- Granjon, F., Blanco, C., Le Saulnier, G. et Mercier, G. (2007). Sociabilités et familles populaires : Une socio-ethnographie de la mise en contact. *Réseaux*, 145-146(6), 117. doi:10.3917/res.145.0117

Bibliographie

- Granjon, F. et Lelong, B. (2006). Capital social, stratifications et technologies de l'information et de la communication. *Réseaux*, no 139(5), 147-181.
- Granjon, F., Lelong, B. et Metzger, J.-L. (2009). *Inégalités numériques : clivages sociaux et modes d'appropriation des TIC* (vol. 1-1). Paris, France : Hermes science : Lavoisier, impr. 2009.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). doi:10.5210/fm.v7i4.942
- Henriot-Van Zanten, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et Politiques*, (35), 125. doi:10.7202/005124ar
- Henri-Panabière, G. (2010). Élèves en difficultés de parents fortement diplômés : Une mise à l'épreuve empirique de la notion de transmission culturelle. *Sociologie*, 1(4), 457. doi:10.3917/socio.004.0457
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- IGEN et IGAENR. (2006a). *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg* (n° n° 2006-060) (p. 253). Ministère de l'Enseignement supérieur et à la Recherche. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/02/5/4025.pdf>
- IGEN et IGAENR. (2006b). *La place et le rôle des parents dans l'école* (p. 91). Ministère de l'éducation nationale. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid4222/la-place-et-le-role-des-parents-dans-l-ecole.html>

IGEN et IGAENR. (2006c). *L'accompagnement à la scolarité - Pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication* (rapport public) (p. 65). Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/064000467/index.shtml>

IGEN et IGAENR. (2006d). *Pour une école plus proche et plus équitable* (p. 227). Paris, France : la Documentation française.

Insee. (2003). *Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (3ème édition)* (p. 662). Repéré à http://insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/pcse/pcse2003/doc/Guide_PCS-2003.pdf

Insee. (2011). *Observation sociale des territoires de la Sarthe* (p. 40). Repéré à http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=18122

Insee. (2012). Niveaux de diplôme dans les zones d'emploi des Pays de la Loire. *Informations statistiques*, (448). Repéré à http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=3&ref_id=18654

Insee. Le zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural (Zauer). Repéré à http://www.insee.fr/fr/insee_regions/basse-normandie/themes/dossiers/territoires_ruraux/pdf/ZAUER.pdf

Jacquinet-Delaunay, G. (2008). Les sciences de l'éducation et de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. *L'Année sociologique*, 51(2), 391-410.

Bibliographie

- Jacquinet-Delaunay, G. et Monnoyer, L. (1999). *Le dispositif. Entre usage et concept*. Paris, France : CNRS.
- Jacquinet-Delaunay, G. et Monnoyer, L. (2013). Avant-propos. *Hermès, La Revue*, (25), 9-14.
- Jaillet, A. et Wallet, J. (2013). Recherches en EIAH, politiques publiques, pratiques des acteurs (et des chercheurs). *Sticef*, 20, 259-267.
- Jeanneret, Y. (2005). Métamorphoses des médias et pratiques de communication. conférence.
- Johnson, H. B. (2014). *The American Dream and the Power of Wealth: Choosing Schools and Inheriting Inequality in the Land of Opportunity*. Routledge.
- Jouët, J. (1993a). Usages et pratiques des nouveaux outils. Dans *Dictionnaire critique de la communication. Tome 1* (p. 371-376). Paris : Presses universitaires de France.
- Jouët, J. (1993b). Usages et pratiques des nouveaux outils. Dans *Dictionnaire critique de la communication. Tome 1* (p. 371-376). Paris : Presses universitaires de France.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521.
doi:10.3406/reso.2000.2235
- Journal des Communes. (2011, 4 avril). École numérique : un enjeu d'avenir. *Journal des Communes*, p. p. 26.
- Kakpo, S. et Rayou, P. (2010). Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe. *Éducation et didactique*, 4(2), 41-55.
doi:10.4000/educationdidactique.807

- Kaplan, D. et FING. (2002). *Les cartables électroniques : l'élève, le prof et leur cartable dans l'école de demain. rapport du groupe de travail de la FING (n° 2)* (p. 159). Fondation Internet nouvelle génération.
- Kaplan, D. et Pouts-Lajus, S. (2004). Les ENT dans le monde, des modèles d'une grande diversité. *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, (46), 37-41.
- Kaufmann, J.-C. et Singly, F. de. (2011). *L'entretien compréhensif* (vol. 1-1). Paris : A. Colin.
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents* (vol. 1-1). Neuchâtel (Switzerland) ; Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J., Montandon, C., Gaberel, P.-E., McCluskey, H., Osiek, F. et Sardi, M. (1991). Cohésion familiale et styles d'éducation. *L'Année sociologique*, 41, 229-246.
- Kellerhals, J. et Widmer, É. (2007). *Familles en Suisse : les nouveaux liens* (vol. 1-1). Lausanne, Suisse : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Khaneboubi, M. (2009). Description de quelques caractéristiques communes aux opérations de dotations massives en ordinateurs portables en France. *Sticef*, 16, 8.
- Kherroubi, M. (2009). Aspects d'une externalisation. Dans P. Rayou (dir.), *Faire ses devoirs : enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire* (p. 17-32). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Kumar, A., Pakala, R., Ragade, R. K. et Wong, J. P. (1998). The Virtual Learning Environment system (vol. 2, p. 711-716). IEEE. doi:10.1109/FIE.1998.738777

Bibliographie

- Lacroix, J.-G., Miège, B., Moeglin, P., Pajon, P. et Tremblay, G. (1993). La convergence des télécommunications et de l'audiovisuel : un renouvellement de perspective s'impose. *Technologies de l'Information et Société*, 5(1), 81–105.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, France : A. Colin.
- Lahire, B. (2007). Chapitre 12 : Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires. Dans *L'esprit sociologique*. Paris, France : La Découverte-Poche.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Le Douarin, L. (2007). *Le couple, l'ordinateur, la famille* (vol. 1-1). Paris : Payot. Repéré à <http://www.sudoc.fr/114476497>
- Le Pape, M.-C. L. et Van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires* (vol. 1-1, p. 185-205). Paris : Presses universitaires de France.
- Leclercq, J.-M. et Boissière, J. (2007). Le projet ENT, bâtir un système. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, (60), 4-7.
- Legendre, P. (1992). *Les enfants du texte : étude sur la fonction parentale des Etats*. Paris, France : Fayard.
- Léger, A. (1990). Enseignement public et privé : idées fausses et réalités. 1ère partie : recours au privé et stratégies. *Société française*, (36), 46-58.
- L'ENT et l'école étendue*. (2007) (vol. 1-1). Futuroscope : Scérén-CNDP.

- Leroy, J.-P. (2010). *École-parents : le merveilleux dialogue de sourds* (vol. 1-1). Paris : L'Harmattan.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris, France : Plon, DL 1958.
- Levoine, X. (2015). *Médias et enseignement spécialisé de la musique : un projet communicationnel ?* Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité.
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation., 89-486 (1989).
- Louessard, B. et Cottier, P. (2012). Étude préliminaire des pratiques familiales d'un ENT au collège. Un imaginaire à construire. Dans *Actes du 8ème Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement* (p. 178-183). Lyon.
- Louessard, B. et Cottier, P. (2015). Pratiques familiales d'un ENT au collège. Étude des effets établissement, classe et enseignant et de leur influence sur les pratiques en construction. Dans L. Collet et C. Wilhelm (dir.), *Numérique, éducation et apprentissage : enjeux communicationnels* (p. 145-156). Paris, France : Éditions l'Harmattan, DL 2015.
- Madiot, P., Lorcerie, F. et Singly, F. de. (2010). *Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?* Amiens, France : SCÉRÉN-CRDP de l'académie d'Amiens.
- Martin, O. (2004). L'Internet des 10-20 ans. *Réseaux*, 123(1), 25. doi:10.3917/res.123.0025
- Martin, O. (2007). La conquête des outils électroniques de l'individualisation chez les 12-22 ans. *Réseaux*, n° 145-146(6), 335-366. doi:10.3166/réseaux.145-146.335-366

Bibliographie

- Maulini, O. (1997). Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes. *Educateur*, (1), 10-14.
- Maulini, O. (1998). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *Educateur*, (3), 9-15.
- Maulini, O. (2000). Entre l'école et la maison. Un seul devoir, la circulation des savoirs. *Bulletin du Gapp (Groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines)*, (80), 24-26.
- MEN. (1989). Acquisition de droit d'usage de logiciels dans le cadre de la procédure des « Licences mixtes » pour les lycées et les collèges - Note de service n° 89-067 du 10 mars 1989. Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/07/49/PDF/b54p039.pdf>
- MEN. (2004, novembre). *Espaces Numériques de travail, Bureaux virtuels*.
- MEN. Arrêté du 30 novembre 2006 portant création, au sein du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, d'un traitement de données à caractère personnel relatif aux espaces numériques de travail (ENT) (2006). Repéré à <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006054889>
- MEN. Le rôle et la place des parents dans l'école (2006). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0602215C.htm>
- MEN. Arrêté du 20 octobre 2008 portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel relatif au pilotage et à la gestion des élèves de l'enseignement du premier degré (2008).

- MEN. Circulaire 2010-136 relative à l'emploi du cahier de textes numérique., n° NOR : MENE1020076C (2010). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid53060/mene1020076c.html>
- MEN. (2010). *Plan de développement des usages du numérique à l'École* (p. 39). Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. Repéré à http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf
- MEN. Reconduction et extension de l'opération « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » (2010). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid53647/mene1023678c.html>
- MEN. (2011, juillet). Base élèves premier degré. *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Repéré 31 août 2015, à <http://www.education.gouv.fr/cid24413/base-eleves-premier-degre.html>
- MEN. (2014a, avril). Méthodologie des indicateurs de résultats des lycées. Repéré 10 février 2015, à <http://www.education.gouv.fr/cid51125/indicateurs-resultats-des-lycees-glossaire.html>
- MEN. (2014b, mai). Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'éducation nationale. Repéré 10 février 2015, à <http://www.education.gouv.fr/cid23200/definitions-des-termes-indicateurs-statistiques-education-nationale.html>
- MEN. Arrêté du 16 juillet 2015 portant création d'un traitement automatisé de données à caractère personnel ayant pour objet de permettre aux élèves et à leurs responsables légaux d'être informés des événements de vie scolaire (2015).

Bibliographie

- Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, Vol. 47(1), 49-79.
- Migeot-Alvarado, J. (2002a). Un mariage forcé ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (31), 51-63. doi:10.4000/ries.1897
- Migeot-Alvarado, J. (2002b). Un mariage forcé ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (31), 51-63. doi:10.4000/ries.1897
- Millerand, F. (1998). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie). *COMMposite*, v98.1. Repéré à <http://commposite.org/index.php/revue/article/viewArticle/102>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2011). *Schéma directeur des espaces numériques de travail - 3ème version* (p. 68). Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/44/0/SDET-v3.0_192440.pdf
- Ministère de l'éducation nationale. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2012). *Schéma directeur des espaces numériques de travail - 4ème version* (p. 113). Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sdet/61/1/SDET-v4.0_226611.pdf
- Mœglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : Une approche communicationnelle*. PUG.
- Mœglin, P. (2010). *Les industries éducatives* (vol. 1-1). Paris : Presses universitaires de France.

- Moles, A. (1990). La fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social. *Les Cahiers de l'Imaginaire*, (5-6), 9-33.
- Montandon, C. (1994a). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école* (Nouv. éd. rev. et). Bern ;Berlin ;Paris [etc.] : P.Lang.
- Montandon, C. (1994b). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. Dans *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école* (vol. 1-1, p. 25-43). Berne ; Paris [etc], Suisse : P. Lang.
- Musso, P. (2008). LA « REVOLUTION NUMERIQUE » : TECHNIQUES ET MYTHOLOGIES. *La Pensée*, (355), 103-120.
- Musso, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC : la friction de fictions. Dans *L'évolution des cultures numériques* (p. 7). FYP éditions. Repéré à <http://hal-institut-mines-telecom.archives-ouvertes.fr/hal-00479606>
- Nguyen, B. C. (2009). *Processus d'appropriation de l'ENT par les acteurs de l'établissement scolaire*. Euromime, Université de Poitiers, Universidad de Lisbonne, Universidad Nacional d'Education à Distance, Poitiers, Lisbonne, Madrid.
- Nguyen, S., Briand, D. et Degoulet, M. (2007). Internet ouvre l'école aux parents. Dans *L'ENT et l'école étendue*.
- Nunès, E. (2015, 13 août). Le carnet de correspondance ? Il y a une application pour ça. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/bac-lycee/article/2015/08/13/le-carnet-de-correspondance-il-y-a-une-application-pour-ca_4723162_4401499.html

Bibliographie

- Observatoire des inégalités. (2012, 11 septembre). Le niveau de diplôme des catégories sociales. Repéré 26 août 2015, à http://www.inegalites.fr/spip.php?article908&id_mot=100
- Osiek, F. et Montandon, C. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 43-51. doi:10.3406/rfp.1997.1174
- Paquienséguy, F. (2007). Comment réfléchir à la formation des usages liés aux technologies de l'information et de la communication numériques ? *Les Enjeux de l'information et de la communication, Volume 2007(1)*, 63-75.
- Paquienséguy, F. (2009). Questionner les pratiques communicationnelles : Offre, pratiques, contenus . Dans G. Delavaud (dir.), *Nouveaux Médias, Nouveaux Contenus* (p. 153-164). Editions Apogée. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01271696>
- Paquienséguy, F. (2012). L'utilisateur et le consommateur à l'ère numérique. Dans *La sociologie des usages continuités et transformations* (p. 179-212). Paris : Hermès science publications.
- Patriarche, G. (2008). Publics et usagers, convergences et articulations. *Réseaux*, 147(1), 179. doi:10.3917/res.147.0179
- Pauty, C. (2013, 16 décembre). L'utilisation des ENT par les parents : un dialogue difficile avec l'École ? <http://www.adjectif.net/spip>. Repéré 29 décembre 2013, à <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article265>
- Peeters, H. et Charlier, P. (2013). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, (25), 15-23.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès*, (25), 153-167.

- Perchat, C. (2014, 26 mai). Avec l'Environnement numérique de travail (ENT). *La Montagne*, p. p. 27.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend* (vol. 1-1). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. *Tisser des liens pour apprendre*, 90–107.
- Périer, P. (dir.). (2014). L'autonomie de l'enfant en débat. *Recherches en Éducation*, (20), 3-8.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 48(1), 105-126.
- Perrenoud, P. (1994). Ce que l'école fait aux familles : inventaire. Dans *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école* (p. 77-143). Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_06.html
- Perrenoud, P. (2010a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (vol. 1-1). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_sens.html
- Perrenoud, P. (2010b). Vivre et apprendre à vivre à l'école. Dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (vol. 1-1, p. 23-32). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur. Repéré à

Bibliographie

[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/
php_sens.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_sens.html)

Perrenoud, P. (2013). Le « go-between » : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. Dans *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8e éd., p. 75-98).

Perret, J.-F. et Probst, I. (2003). De l'usage des environnements numériques de travail dans des écoles professionnelles en système dual de formation - Présentation d'une démarche d'évaluation inter-sites. Dans *Actes des 5 et 6èmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques* (p. 133-143). Poitiers et La Rochelle. Repéré à <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=707>

Perriault, J. (2008). *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris, France : l'Harmattan, DL 2008.

Pestel, D. (2012). 255465 élèves sur les bancs de l'école. *Le Parisien*.

Piette, J. (2005). Le nouvel environnement médiatique des jeunes : quels enjeux pour l'éducation aux médias ? *Recherches en Communication*, 23(23), 233-255.

Plaisance, É. (1988). Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie. Dans *Qui maîtrise l'école ? : politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (vol. 1-1, p. 343-351). Lausanne, Suisse : Réalités sociales.

Plantard, P. (2013). La fracture numérique, mythe ou réalité ? *Éducation permanente*, 2(HS5), 161-172.

Plantard, P. (2014, 4 juillet). *Anthropologie des usages du numérique* (thesis, Université de Nantes). Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01164360/document>

- Poncelet, D. (2001). L'enfant au cœur des relation école-famille. *Le Point sur la Recherche en Education*, (21), 60-69.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2015). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36(2), 61-96.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier. L'engagement parental dans la scolarité des enfants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28(2), 9-20.
- Popova-Dimitrova, B. (2006). Usages imaginés, anticipés, attendus... Usages possibles, effectifs, futurs... Usages réels de l'ENT-LR – Université de Perpignan, projet ENTICE. Dans *Usages imaginés, anticipés, attendus* (p. 19). Repéré à http://edutice.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=0r2lnkfit5gf6c4j6ujhkroi1&view_this_doc=edutice-00134097&version=1
- Potin, É. (2014). AEMO et régulation des échanges familiaux. L'usage des TNIC. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 35(1), 75-92.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2012). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances Familles Générations*, 1(1). Repéré à <http://efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/view/5>
- Poyet, F. et Genevois, S. (2006). *Rapport de recherche sur l'observation des usages pédagogiques du Cartable électronique de l'Isère* (p. 15). INRP, e-Praxis.
- Poyet, F. et Genevois, S. (2007). Impact des objets métaphoriques sur l'utilisation d'un ENT au collège. (p. 10). Communication présentée au 6e congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et Formation, Strasbourg. Repéré à

Bibliographie

- <http://eductice.ens-lyon.fr/EducTice/recherche/archives/usages/ouvre/AREF2007>
- Poyet, F. et Genevois, S. (2010). Espaces numériques de travail (ENT) et « école étendue ». *Distances et savoirs, Vol. 8(4)*, 565-583.
- Premier Ministre. (2004). *Dossier de presse - Projet ADministration ELEctronique 2004/2007- ADELE pour vous simplifier la vie*. Repéré à http://www.fonction-publique.gouv.fr/files/files/IMG/pdf/projet_ADELE.pdf
- Prévôt, O. (2015). La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? *La revue internationale de l'éducation familiale, n° 36(2)*, 15-33.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. IV. Depuis 1930*. Paris, France : Perrin, impr. 2004.
- Proulx, S. (2005). Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux - modèles - tendances. Dans *Enjeux et usages des T.I.C. : aspects sociaux et culturels* : (vol. 1-2, vol. 1, p. 7-20). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Proulx, S. et Millerand, F. (2010). Le web social, au carrefour de multiples questionnements. Dans *web social : mutation de la communication* (p. 14-30). Presses de l'Université du Québec.
- Puimatto, G. (2006). *Les réseaux numériques éducatifs, régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaires* (Thèse de doctorat, Université Paris-Nord - Paris XIII). Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00095587>

- Puimatto, G. (2007). De l'outil à l'usage : un processus complexe, une réflexion à engager. *TICE : l'usage en travaux.*, Hors série (Hors série), 7-12.
- Puimatto, G. (2008a). L'ENT, un foyer d'oxymores. Communication présentée au Première Journée Recherche sur les ENT dans l'enseignement secondaire, ENS Cachan (France). Repéré à <http://www.stef.ens-cachan.fr/version-francaise/seminaires-et-colloques/evenements-precedents/premiere-journee-recherche-sur-les-ent-dans-l-enseignement-secondaire-238062.kjsp>
- Puimatto, G. (2008b). Supérieur et scolaire, même combat ? *Argos*, (44), 35-41.
- Puimatto, G. (2009). Espaces numériques de travail, retour vers une approche fonctionnelle ? Dans *Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?* (vol. 1-1, p. 189-211). Lyon : Institut national de recherche pédagogique. Repéré à <http://www.sudoc.fr/139017372>
- Queiroz, J.-M. de. (2010). *L'école et ses sociologies* (vol. 1-1 ; édité par F. de Singly). Paris : A. Colin.
- Quentel, J.-C. (dir.). (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en Éducation*, (20), 23-32.
- Rayou, P. (1999). *La grande école : approche sociologique des compétences enfantines*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Renvoisé, M. (2013, 6 juin). Bois-d'Amont La commune privée de l'aide à l'investissement locatif. *Le Progrès (Lyon)*.
- Revault d'Allonnes, M. (1997). Avant-propos à l'édition française. Dans M. Revault d'Allonnes et J. Roman (trad.), *L'idéologie et l'utopie* (vol. 1-1, p. 13-16). Paris, France : Éd. du Seuil.

Bibliographie

- Rezel, O. (2014, 7 avril). Adel aide les élèves en quelques clics. *La Montagne*, p. p. 15.
- Ricœur, P. (1986). L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social. Dans *Du texte à l'action : essai d'herméneutique II* (p. 379-392). Paris, France : Ed. du Seuil.
- Ricœur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie* (vol. 1-1 ; traduit par M. Revault d'Allonnes et J. Roman). Paris, France : Éd. du Seuil.
- Rinaudo, J.-L. (2012). Approche subjective du non-usage : *Recherches & éducatives*, (6), 89-103.
- Risack, Z. et Denis, B. (2011). Comment nos enseignants envisagent-ils l'école numérique du XXI^e siècle ? Synthèse de l'enquête participative « École numérique ». Communication présentée au École numérique de demain. Colloque Utilisation des TIC dans l'enseignement. Repéré à <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/125522>
- Rizza, C. (2014). Digital Competences. Dans A. C. Michalos (dir.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (p. 1614-1619). Springer Netherlands. Repéré à http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-94-007-0753-5_731
- Rogovas-Chauveau, E. et Chauveau, G. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*, 100(1), 5-18. doi:10.3406/rfp.1992.1314
- Rosenwald, F. (2006). Les aides aux devoirs en dehors de la classe. *Note d'information - Direction de la programmation et du développement*, (4), 1-6.
- Rossi, I. (2014, 17 septembre). *L'effet paravent des TICE* (phdthesis, Université de Cergy Pontoise). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01142168/document>

- Scardigli, V. (1992). *Les sens de la technique*. Presses universitaires de France.
- Schneeweile, M. (2012). *Implantation d'un E.N.T. dans l'enseignement secondaire, analyse et modélisation des usages : le cas lorrain* (Thèse de doctorat). Ecole doctorale Langues, Temps, Sociétés, LTS) (Nancy-Metz, France.
- Schneeweile, M. (2014). Représentation sociale d'un ENT dans l'enseignement secondaire : une étude pour comprendre et analyser les usages. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 211-226. doi:10.3917/cdle.037.0211
- Sfez, L. (2002). La technique comme fiction. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XL-123), 65-74. doi:10.4000/ress.612
- Singly, F. de (dir.). (2004). *Enfants - adultes : vers une égalité de statuts ?* Paris, France : Encyclopaedia universalis.
- Singly, F. de. (2006). *Les adonassants* (vol. 1-1). Paris : A. Colin.
- Singly, F. de. (2010a). Préface. Communauté éducative ou société scolaire démocratique ? Dans *Enseignants, parents, réussite des élèves : quel partenariat ?* Amiens, France : SCÉRÉN-CRDP de l'académie d'Amiens.
- Singly, F. de. (2010b). *Sociologie de la famille contemporaine* (vol. 1-1). [Paris] : A. Colin.
- Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. doi:10.2307/2112802
- Suire, R. (2007). Encastrement social et usages de l'Internet : une analyse jointe du commerce et de l'administration électronique. *Economie & prévision*, n° 180-181(4), 161-174.

Bibliographie

- Tardif, M. et Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC: l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Education et francophonie*, XXVII, 2, 4-27.
- Taylor, G. H. (1997). Introduction. Dans M. Revault d'Allonnes et J. Roman (trad.), *L'idéologie et l'utopie* (vol. 1-1, p. 7-12). Paris, France : Éd. du Seuil.
- Tazouti, Y. et Jarlegan, A. (2011). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, n° 28(2), 23-40.
- Temperman, G. et De Lièvre, B. (2010). Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage. *Distances et savoirs*, 7(2), 179-190.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*, 25(1), 67-83. doi:10.3406/socco.1997.1435
- Tessaro, W. (2002). *L'élève acteur de la relation famille-école : stratégies développées et facteurs motivationnels*. Université de Genève.
- Tessaro, W. (2004). L'élève acteur des relations famille-école : stratégies de transmission des messages. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 327-342.
- Thibault, F., Barats, C. et Cardy, H. (2002). Le discours « institutionnel » d'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur français : écrire/s'inscrire dans l'innovation. Dans *Actes du XIIIe Congrès de la SFIC, Les recherches en information et communication et leurs perspectives : histoire, objet, pouvoir, méthode* (p. 125-131). Repéré à <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00258600>

- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (édité par Comité de recherche Modes et procès de socialisation et Groupe de recherches sur la socialisation). Lyon, France : Presses universitaires de Lyon.
- Voulgre, E. (2010). Espace numérique de travail en collège. *Distances et savoirs, Vol. 8(4)*, 585-600.
- Voulgre, E. (2011). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants* (Thèse de doctorat, [s.n.]
- Wallet, J. (2001, 12 juin). *AU RISQUE de se passer DES NTIC...* (thesis, Université de Rouen). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00136697/document>
- Wallet, J. (2012). De la synchronie médiatisé en formation à distance, les classes virtuelles une appellation mal contrôlée. Dans *Actes du colloque JOCAIR*. Amiens.
- Zanten, A. van. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales, n° 154(4)*, 80-87.

Sources secondaires

- Apple, Cisco, Intel, Maxicours, Nec, NextiraOne,... Toshiba. (2006). *Manifeste pour la réussite à l'école. Le numérique au service des enfants*. Repéré à http://www.prometheanworld.com/rx_content/files/PDF/frManifestepour-178523.pdf
- Arrigoni, C. (2015, 31 août). Le carnet scolaire passe au numérique. *RTL.fr*. Repéré à <http://www.rtl.fr/culture/web-high-tech/rentree-scolaire-le-carnet-scolaire-passe-au-numerique-7779562844>

Bibliographie

- Barrere-Torres, F. (2006). Base élèves, base écoles. Repéré 31 août 2015, à http://web.archive.org/web/20070818074008/http://www.sudeducation66.org/journal/035base_eleves.htm
- Belin, M. (2015, 26 août). L'Education nationale lance son site pour signaler absences et retards. *Le Figaro*. Repéré à <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/08/26/01016-20150826ARTFIG00154-l-education-nationale-lance-son-site-pour-signalier-absences-et-retards.php>
- Berne, X. (2015, 10 août). Bientôt un « carnet de correspondance numérique » pour les collégiens et lycéens. *Next Inpact*. Repéré à <http://www.nextinpact.com/news/96066-bientot-carnet-correspondance-numerique-pour-collegiens-et-lyceens.htm>
- C. B. (2009, 16 avril). Culture jeune et langues vivantes. *Le Monde*, p. p. 6.
- Cap Digital. (2010). *Présentation du projet ENEIDE (Espace Numérique Educatif Interactif de DEmain)*. Repéré à <http://www.capdigital.com/rdi/annuaire-projets/>
- CG42. (2011, 4 octobre). *Signature de la convention cybercollèges avec le CHU de St-Etienne et l'Inspection académique de la Loire*. Repéré à <http://www.loire.fr/upload/docs/application/pdf/2011-10/cybercolleges.pdf>
- Chapdelaine, P. (2009, novembre). Face à la maladie, l'ordinateur prend le relais. *Île-de-France*, (25), 9.
- CNRBE. (s.d.-a). BNIE / RNIE. *Collectif national de résistance à Base élèves*. Repéré à <https://retraitbaseeleves.wordpress.com/bnie/>

- CNRBE. (s.d.-b). Collectif national de résistance à Base élèves. *Collectif national de résistance à Base élèves*. Repéré 31 août 2015, à <https://retraitbaseeleves.wordpress.com/>
- Collectif. (2015, 6 janvier). Base élèves 1er degré. Dans *Wikipédia*. Repéré à https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Base_%C3%A9l%C3%A8ves_1er_degr%C3%A9&oldid=110652831
- Devillard, A. (2009, 10 septembre). Hadopi 2, alliée objective de la grippe H1N1. *01net*.
- DGN. (2013, 5 juillet). *Le cahier de textes pour suivre un élève hospitalisé*. Repéré à http://www.e-lyco.fr/lectureFichiergw.do?ID_FICHIER=17510
- Dumoulin, M.-G. (2013, 17 janvier). Pas de bus mais des devoirs en ligne, pour les collégiens de Lormes. *Le Journal du Centre*. Repéré à http://www.lejdc.fr/nievre/actualite/pays/haut-nivernais/2013/01/17/pas-de-bus-mais-des-devoirs-en-ligne-pour-les-collegiens-de-lormes_1408525.html
- Ferry, M. (2004, 29 juin). L'enfant @l'hôpital sur la route de la soie. *La Croix*, p. p. 28.
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école numérique* (p. 328). Repéré à <http://missionfourgous-tice.fr/IMG/pdf/rapport-fourgous-chatel-TICE.pdf>
- Francetv info. (2015, 14 août). Le carnet de correspondance numérique sera testé à la rentrée. *Francetv info*. Repéré à http://www.francetvinfo.fr/societe/education/trois-questions-sur-le-carnet-de-correspondance-numerique-teste-a-la-rentree_1041781.html
- GDID. (2008, juin). Darcos toujours ! Repéré 31 août 2015, à http://www.dirlo.fr/GoogleTapSG_article_985.html

Bibliographie

- Geoffroy, G. (2009, 7 septembre). Grippe : entrée balbutiante du « cartable électronique » au lycée d'Arsonval. *AFP*.
- Groué, A. (2011). « Révolution numérique ». *Paris-Normandie*.
- Guillaud, H. (2001, 31 octobre). Cartable électronique : lancement de l'expérience landaise et premiers bilans de l'expérience de Montpon-Ménésterol (Dordogne). Repéré à <http://www.internetactu.net/2001/10/31/cartable-electronique-lancement-de-lexperience-landaise-et-premiers-bilans-de-lexperience-de-montpon-menesterol-dordogne/>
- Guillaume, É. (2015, 2 septembre). Le carnet de correspondance numérique fait sa rentrée dans l'Académie de Lille. *La Voix du Nord*. Repéré à <http://www.lavoixdunord.fr/france-monde/le-carnet-de-correspondance-numerique-fait-sa-rentree-ia0b0n3019942>
- Jarraud, F. (2013, 22 novembre). Développer l'autonomie et l'esprit d'initiative des élèves au CDI : expérience et projets d'une documentaliste. *Le café pédagogique*, (147). Repéré à http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/documentation/Pages/2013/147_1.aspx
- KultureGeek.fr. (2015, 11 août). Un « carnet de correspondance numérique » sera proposé au collège et au lycée. *KultureGeek.fr*. Repéré à <http://kulturegeek.fr/news-65488/carnet-correspondance-numerique-sera-propose-college-lycee>
- La Provence. (2012). Rentrée scolaire : un parfum de nouveauté dans les classes. *La Provence*.

- Launet, E. (2000, 22 novembre). À chaque prof son bureau virtuel. *Libération*. Repéré à http://www.liberation.fr/societe/2000/11/22/a-chaque-prof-son-bureau-virtuel_345107
- LDH-Toulon. (2006, 27 octobre). Non au fichage généralisé des enfants ! Repéré 31 août 2015, à <http://ldh-toulon.net/non-au-fichage-generalise-des.html>
- Le Figaro. (s.d.). Des manuels virtuels pour les collégiens. *Le Figaro*, p. p. 2.
- Le Monde. (2010, 20 juillet). Base élèves, un système de fichiers complexe. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/technologies/article/2010/07/20/base-eleves-un-systeme-de-fichiers-complexe_1390005_651865.html
- Le Morvan, A. (2005, 6 mai). Le cartable électronique en marche. *Ouest France*, p. 10.
- Le Morvan, A. (2007, 25 juin). Les familles à quelques clics de l'école. *Ouest France*, p. p. 13.
- Leclair, A. (2009, 7 septembre). Des cours sur Internet pour les lycéens grippés. *Le Figaro*, p. 10.
- Lefèvre, T. (2015, 18 août). Le carnet de correspondance numérique de l'Éducation nationale. *France Inter*. Repéré à www.franceinter.fr/depeche-le-carnet-de-correspondance-numerique-de-leducation-nationale
- L'ENT dans les relations entre enseignants, élèves et parents d'élèves. (2012). Repéré à <http://projets-ent.com/2012/09/01/ent-dans-les-relations-entre-enseignants-eleves-et-parents-d-eleves/>
- Les parents à l'honneur lors des Journées Porteurs de projets à Educaticice. (2013). Repéré à <http://projets-ent.com/2013/12/09/les-parents-a-l-honneur-lors-des-journees-porteurs-de-projets-a-educaticice/>

Bibliographie

- Morgan. (2015, 14 août). Le carnet de correspondance des collégiens et lycéens passera bientôt au numérique. *Ubergizmo*. Repéré à <http://fr.ubergizmo.com/2015/08/14/carnet-de-correspondance-collegiens-lyceens-bientot-numerique.html>
- MyTF1news. (2015, 13 août). Collège et lycée : le carnet de correspondance numérique testé à la rentrée. *MyTF1news*. Repéré à <http://lci.tf1.fr/france/societe/a-la-rentree-5-academies-testeront-le-carnet-de-correspondance-8644653.html>
- Ouest-France. (2003, 22 décembre). 21 142 euros avec le Téléthon du Méné-Bré : une bel exploit. *Ouest France*, p. 14.
- Ouest-France. (2004, 12 mars). Premier cartable électronique dans le canton. *Ouest France*, p. 17.
- Ouest-France. (2008, 4 janvier). L'université en un seul clic. *Ouest France*, p. p. 12.
- Ouest-France. (2009, 1 septembre). Le numérique s'invite au lycée. *Ouest France*, p. p. 11.
- Ouest-France. (2010a, 16 janvier). Bloqués chez eux, les élèves ont testé les cours en ligne. *Ouest-France*, p. p. 10.
- Ouest-France. (2010b, 2 avril). Collège : l'informatique au service de la pédagogie. *Ouest-France*, p. p. 18.
- PDL, P. par S. (2013, 27 avril). L'Enseignement Agricole Public des Pays de la Loire : E-LYCO : trop de questions sans réponses. Repéré à <http://snetap53.blogspot.fr/2013/05/e-lyco-trop-de-questions-sans-reponses.html>

- SDET. (2004). *Schéma directeur des espaces numériques de travail - 1ère version* (p. 57).
Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale, et de la recherche. Repéré à
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/48/2/SDET-
v1_192482.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/48/2/SDET-v1_192482.pdf)
- SDET. (2006). *Schéma directeur des espaces numériques de travail - 2ème version* (p. 67).
Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la
recherche. Repéré à
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/47/0/SDET_v2.0_192
470.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/47/0/SDET_v2.0_192470.pdf)
- SDET. (2011). *Schéma directeur des espaces numériques de travail - 3ème version* (p. 68).
Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Repéré à
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/44/0/SDET-
v3.0_192440.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/services/44/0/SDET-v3.0_192440.pdf)
- SDET. (2012). *Schéma directeur des espaces numériques de travail - 4ème version* (p. 113).
Ministère de l'éducation nationale. Ministère de l'enseignement supérieur et de
la recherche. Repéré à
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sdet/61/1/SDET-
v4.0_226611.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sdet/61/1/SDET-v4.0_226611.pdf)
- SDET. (2015). *Schéma directeur des espaces numériques de travail - 5ème version* (p. 134).
Ministère de l'éducation nationale. Ministère de l'enseignement supérieur et de
la recherche. Repéré à

Bibliographie

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sdet/61/1/SDET-v4.0_226611.pdf

SNES. (2010, 23 novembre). Les Environnements numériques de travail (ENT) (Lille). Repéré 23 juin 2015, à <http://www.snes.edu/Les-Environnements-numeriques-de.html>

SNPDEN. (2007). Commission métier. *Direction*, (154), 44-48.

SNPDEN. (2009). *Commission métier*. Repéré à <http://www.snpden.net/node/313>

Sud Ouest. (2003, 21 mars). Chacun son cartable électronique. *Sud Ouest*, p. p. 7.

SOFAD, Cloutier, M., Fortier, G. et Slade, S. (s.d.). *Le Portofolio Numérique : Un atout pour le citoyen aopprenant* (p. 58).

Repéré à http://www.sofad.qc.ca/media/portfolio_numerique.pdf

Thorel, J. (2007, 27 juin). Base élèves : premier maillon du fichage républicain. *Le Monde.fr*. Repéré à http://www.lemonde.fr/societe/article/2007/06/27/base-eleves-premier-maillon-du-fichage-republicain_928471_3224.html

Urlevan (de), L. (2015, 10 août). Un carnet de correspondance numérique en développement. *ère numérique.fr*. Repéré à http://www.erenumerique.fr/un_carnet_de_correspondance_numerique_en_developpement-article-12543-1.html

zoomdici.fr. (2011, 5 octobre). Un nouvel outil pour les enfants hospitalisés. *zoomdici.fr*. Repéré à <http://www.zoomdici.fr/actualite/Un-nouvel-outil-pour-les-enfants-hospitalises-id112953.html#>

Table des matières

REMERCIEMENTS	5
AVIS DE LECTURE	9
SOMMAIRE	11
INTRODUCTION	15
<i>Démarche et parcours personnel</i>	17
<i>Une première approche du terrain</i>	20
<i>E-lyco, l'ENT des Pays de la Loire</i>	24
<i>Le territoire</i>	26
1. LA RECHERCHE SUR LES ENT	28
1.1. <i>Les Tic dans l'école, la romance inconstante</i>	28
1.2. <i>Une logique de généralisation</i>	32
1.3. <i>La définition, une question à part entière</i>	35
1.3.1. Un cartable électronique ?	35
1.3.2. Une administration électronique ?.....	37
1.3.3. Quelles définitions officielles ?.....	38
1.3.4. Un point d'entrée unique vers des services numériques	39
1.4. <i>Une spécificité française</i>	40
1.4.1. Une appellation originale.....	41
1.4.2. Un enchevêtrement institutionnel.....	42
1.4.3. Un large spectre de services et de contenus	46
1.4.4. L'ouverture sur d'autres publics	47
1.4.5. Un projet (re)structurant ?.....	49
1.5. <i>La diversité des projets</i>	51
1.6. <i>Une appellation mal contrôlée ?</i>	52
2. PROBLÉMATIQUE	52
2.1. <i>Problématique</i>	52
2.2. <i>Hypothèses méthodologiques</i>	53
2.2.1. De la nécessité d'un regard plus large	53
2.2.2. Varier les approches, les regards, permet de mieux appréhender ce phénomène	54
CHAPITRE 1. CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	57
1. CADRE THÉORIQUE.....	57
1.1. <i>Point de vue disciplinaire</i>	57
1.2. <i>Positionnement terminologique</i>	59
1.2.1. De l'utilisation aux pratiques	59
1.2.2. Imaginaires, représentations, fictions	61

1.2.3. Les ENT dans le secondaire.....	62
1.2.4. Famille, parent, élève... De quoi parlons-nous ?	62
2. MÉTHODOLOGIE.....	63
2.1. Une première approche du terrain.....	63
2.2. Méthodologie générale.....	66
2.2.1. Positionnement	66
2.2.2. Description générale	68
2.2.2.1. Une approche qualitative.....	68
2.2.2.2. Des entretiens parents et enfants.....	68
2.2.2.3. Une implication des enfants.....	69
2.2.2.4. Une démarche en six étapes	70
2.3. Délimitation du territoire et échantillonnage des collèves	71
2.3.1. Définition d'un corpus potentiel.....	71
2.3.2. Une typologie d'établissements.....	72
2.3.2.1. Une entrée par catégories de population	73
2.3.2.2. Une entrée par catégories de territoires.....	74
2.3.2.3. Le corpus de collèves.....	75
2.4. Guides d'entretien	76
2.5. Déroulement des entretiens et anonymisation du corpus.....	79
2.6. Démarche d'analyse des entretiens	80
CHAPITRE 2. L'IMAGINAIRE DANS L'APPROPRIATION D'UN ENT.....	83
1. ÉLÉMENTS CONCEPTUELS	84
1.1. L'imaginaire dans l'action.....	84
1.1.1. L'idéologie et l'utopie	85
1.1.2. L'imaginaire collectif.....	87
1.1.3. L'interdépendance de l'imaginaire, des pratiques sociales et des objets techniques.....	87
1.1.4. Les fictions accompagnatrices	88
1.1.5. Imaginaire et séduction.....	89
1.1.6. Des imaginaires multiples	90
1.1.6.1. Aux temporalités nombreuses et diverses	91
1.1.6.2. Une kyrielle de littérateurs.....	91
1.1.7. L'usager imaginé.....	92
1.1.7.1. Une représentation de soi et d'autrui.....	93
1.1.7.2. Le cahier de texte numérique et la perception de l'utilisation par les autres usagers	93
1.2. L'imaginaire face aux usages.....	94
2. L'IMAGINAIRE DES ENT. UNE REVUE DE LITTÉRATURE CONFRONTÉE AUX OBSERVATIONS DU TERRAIN	95
2.1. Les discours accompagnateurs des ENT.....	96
2.1.1. Les discours et fictions des prescripteurs	96

Table des matières

2.1.2. Quels objectifs pour l'ENT	98
2.1.2.1. La pédagogie, un objectif vitrine.....	98
2.1.2.2. L'ouverture de l'école sur l'extérieur et les familles	101
2.1.3. L'invisibilité des ENT et la méconnaissance d'e-lyco.....	102
2.1.4. La représentation sociale de l'ENT.....	106
2.2. <i>Un déploiement qui s'accompagne de craintes.....</i>	<i>107</i>
2.2.1. De la part des chefs d'établissement.....	107
2.2.2. De la part des enseignants.....	108
2.2.3. La crainte de l'ingérence.....	109
2.2.4. La sécurité, la vie privée et la fracture numérique.....	117
2.2.4.1. La sécurité.....	117
2.2.4.2. Big brother.....	118
2.2.4.3. La fracture numérique.....	121
2.3. <i>Des retours enthousiastes.....</i>	<i>127</i>
2.3.1. Réduire la distance.....	127
2.3.2. L'autonomie.....	129
2.3.3. Le suivi de l'apprenant.....	132
2.4. <i>Légitimité du papier, illégitimité du numérique.....</i>	<i>134</i>
3. DES DYNAMIQUES AMBIVALENTES	136
3.1. <i>L'ENT comme outil de suivi.....</i>	<i>136</i>
3.1.1. Le suivi des « bons parents ».....	137
3.1.2. Le rejet du « flicage ».....	138
3.2. <i>Les régimes d'action.....</i>	<i>139</i>
3.3. <i>Le risque du spéculatif.....</i>	<i>142</i>
4. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	143
CHAPITRE 3. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET LA RELATION AU SCOLAIRE	149
1. LES PRATIQUES ÉDUCATIVES FACE À L'ÉCOLE	149
1.1. <i>Une évolution des approches.....</i>	<i>150</i>
1.1.1. Des styles éducatifs.....	150
1.1.2. Des styles familiaux.....	152
1.2. <i>Limites et atouts de ces approches.....</i>	<i>153</i>
1.3. <i>Notre approche.....</i>	<i>154</i>
2. ENGAGEMENT DANS LA SCOLARITÉ	155
2.1. <i>Lien avec l'école et la communauté éducative.....</i>	<i>156</i>
2.1.1. Échanges sur la scolarité.....	156
2.1.2. Une absence d'échanges qui ne signifie pas un manque d'intérêt.....	159
2.1.3. L'investissements dans la vie du collègue.....	164
2.2. <i>Engagement parental à domicile et méthodes éducatives.....</i>	<i>165</i>

2.2.1. Des habitudes et des valeurs qui n'expliquent pas tout	167
2.2.2. Le poids de la communication	169
2.2.3. De la prudence au sevrage	173
3. LE RÔLE ATTRIBUÉ À L'ÉCOLE	175
4. LA DIVISION DU TRAVAIL ÉDUCATIF ENTRE LES PARENTS	177
5. LA PLACE DE L'ENT'	178
5.1. L'ENT <i>comme élément du dispositif de suivi scolaire</i>	178
5.2. L'ENT <i>comme filet de sécurité</i>	182
5.3. L'ENT <i>dans la relation parent-enfant</i>	182
6. UN OUTIL D'INFORMATION ?.....	184
7. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	184
CHAPITRE 4. LE RÔLE DE L'ADOLESCENT	191
1. L'ENFANT DANS LA RELATION PARENTS-ÉCOLE	192
1.1. <i>Un ordre bouleversé par l'ENT</i>	195
1.2. <i>Une crainte initiale des enfants ?</i>	197
1.3. <i>L'autonomie en question</i>	198
1.4. <i>Conclusion partielle</i>	199
2. L'ENFANT EN TANT QU'ACTEUR DE LA RELATION PARENT-ÉCOLE	200
2.1. <i>Deux typologies de stratégies</i>	201
2.2. <i>Une audace est-elle encore possible ?</i>	204
2.2.1. E-lyco et les tactiques « d'appoint »	206
2.2.2. L'autonomie négociée	208
2.3. <i>Des stratégies restent-elles encore possibles ?</i>	210
3. L'ENFANT EN TANT QU'ENJEU DE LA RELATION PARENTS-ÉCOLE	212
3.1. <i>L'enfant défaillant</i>	213
3.2. <i>L'enfant qui s'illustre</i>	215
4. L'ENFANT MÉDIATEUR DE LA RELATION PARENTS-ÉCOLE.....	216
4.1. <i>Le risque d'une inversion d'un rôle ?</i>	218
4.2. <i>Les usages des élèves</i>	219
5. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	221
CHAPITRE 5. L'OFFRE ET LE CONTEXTE LOCAL	227
1. LES EFFETS DE CONTEXTE	227
2. LE TERRITOIRE.....	229
2.1. <i>La mobilité et les territoires ruraux et périurbains</i>	229
2.2. <i>Les absences</i>	232
3. LE PUBLIC	233
3.1. <i>L'ENT comme élément d'un dispositif d'inclusion</i>	236

Table des matières

3.2. Une communication préventive	241
4. L'ÉTABLISSEMENT	245
4.1. L'équipe éducative	246
4.1.1. Le rôle central du chef d'établissement	246
4.1.2. L'équipe enseignante	252
4.2. L'organisation de la communication	254
4.3. Les activités	256
5. L'ENT AU SEIN DU DISPOSITIF LOCAL	257
6. UN IMAGINAIRE LOCAL ?	260
7. CONCLUSION INTERMÉDIAIRE	260
CONCLUSION	265
1. DISCUSSION MÉTHODOLOGIQUE	267
2. DISCUSSION ÉPISTÉMOLOGIQUE	269
3. UN CHANGEMENT DANS LA CONTINUITÉ	270
3.1. Une cristallisation des tendances	271
3.2. L'importance des générations d'utilisateurs	273
BIBLIOGRAPHIE	277
Bibliographie générale	277
Sources secondaires	308
TABLE DES MATIÈRES	317

Thèse de Doctorat

Bastien LOUESSARD

Environnements numériques de travail et pratiques communicationnelles des familles de collégiens

Parental uses of virtual learning environment in family-school relations

Résumé

Les environnements numériques de travail (ENT), aujourd'hui déployés ou en cours de déploiement dans la quasi-totalité des établissements secondaires français, ont notamment pour vocation de rapprocher les familles et l'école. Cette recherche doctorale se propose d'analyser la façon dont l'ENT vient s'insérer dans les pratiques informationnelles des familles de collégiens. Considérant l'ENT comme un élément d'un dispositif plus large, nous faisons le choix de considérer non plus seulement les usages de l'ENT mais l'ensemble des pratiques informationnelles des familles vis-à-vis du collège. Quatre grandes dimensions de cette relation sont successivement abordées comme autant d'entrées pour comprendre les processus à l'œuvre : les représentations de l'ENT, les pratiques éducatives des familles, l'enfant en tant qu'acteur de la relation famille-école et enfin le dispositif mis en place par chaque établissement.

En prenant appui sur plus de 90 entretiens de parents, d'élèves et de chefs d'établissement, nous mettons en avant la diversité et l'instabilité des imaginaires et des pratiques de l'ENT. Mais également un écart entre les représentations et les usages. Ainsi, si l'ENT est essentiellement perçu comme un outil de suivi, voire de « flicage », il tend pourtant à s'établir comme un médium d'information sur la vie de l'élève et de l'institution. De même, en dépit d'une crainte initiale des enfants, l'ENT semble jouer le rôle d'un soutien de la communication parent-enfant. Enfin, en permettant aux familles de consulter des informations sur la vie de l'établissement et ses activités, l'ENT semble aussi véhiculer une image plus riche et moins scolaire de la vie du collège. L'ENT serait donc porté par un projet davantage communicationnel qu'éducatif.

Mots clés

ENT ; Relations familles-école ; Usages ; Pratiques ; Pratiques informationnelles ; Pratiques éducatives ; Imaginaires des TIC ; Enfant dans la relation école-famille.

Abstract

For the last ten years, Virtual Learning Environments (VLE) have been set up in almost all of French secondary schools. One of the main purposes of these platforms is to improve the relations between families and school. This research analyzes how families that use VLE's are influenced by them. Considering VLE as a part of a broader communication system, we do not just focus on the uses of the VLE but also on the families' different informational practices. Our work is structured in four principal issues: VLE representations, educational parenting practices, the child as an actor in school-family relations, and the local offer proposed by each school.

Based on 90 interviews, this work shows that there is a large diversity and instability of the imaginaries and uses of the VLE, as well as a contrast between representations and uses. Thus, if the VLE is mainly thought as a tracking tool, it appears that it also works as a medium to provide information about the children's life and their schools. Despite an initial fear from the children, the VLE seems to support and improve communication between the parents and the children. Moreover, by helping families be aware of the school's activities and its general environment, VLE appears to help establish a better comprehension of each school.

Key Words

ENT; School and family; Uses; Virtual learning environment; Information practices; Educational parenting practices; Imaginaries of ICT; Child in school-family relations