



HAL
open science

Une approche activité de l'identité professionnelle enseignante à l'aune du développement du numérique à l'école : l'exemple de l'impact du dispositif "Lycée 4.0"

Gilles Fischer

► To cite this version:

Gilles Fischer. Une approche activité de l'identité professionnelle enseignante à l'aune du développement du numérique à l'école : l'exemple de l'impact du dispositif "Lycée 4.0". Education. Université de Strasbourg, 2024. Français. NNT : 2024STRAG003 . tel-04620174

HAL Id: tel-04620174

<https://theses.hal.science/tel-04620174v1>

Submitted on 21 Jun 2024

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.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE Sciences humaines et sociales- Perspectives européennes (ED 519)

Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

THÈSE

Gilles FISCHER

Soutenue le 13 décembre 2023

Pour l'obtention du grade de

Docteur de l'Université de Strasbourg

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation

**Une approche activité de l'identité professionnelle enseignante
à l'aune du développement du numérique à l'école :
l'exemple de l'impact du dispositif « Lycée 4.0 »**

THÈSE dirigée par :

M. FLAVIER Eric

Professeur, Université de Strasbourg

PRESIDENTE DU JURY :

Mme BEN ABID ZARROUK Sondess

Professeur, Université de Haute-Alsace

RAPPORTEURS :

Mme MOUSSAY Sylvie

Maître de Conférences HDR, Université de Clermont Auvergne

M. BRAU-ANTONY Stéphane

Professeur, Université de Reims Champagne-Ardennes

EXAMINATEUR :

Mme MUKAMURERA Joséphine

Professeur, Université de Sherbrooke

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier ici celles et ceux qui ont participé et ont contribué à l'aboutissement de ce parcours doctoral.

Merci à Eric d'avoir accepté la direction de cette thèse. Merci pour son suivi et ses conseils éclairés tout au long du processus.

Merci à Joséphine et à Jacques pour les échanges rigoureux au moment des comités de suivi de thèse.

Merci aux membres de l'équipe AP2E pour les échanges constructifs. Merci à Philippe, à Jean-Luc, à Karima et à Patricia pour les relectures minutieuses.

Merci à Fanny, Kelly et Sabrina pour leur participation à cette recherche. Votre contribution a été essentielle à ce travail. Merci à l'établissement pour son accueil et merci aux élèves pour leur naturel et leur spontanéité.

Merci à mes parents, à la famille et aux amis pour le soutien constant.

Je voulais également remercier Robin, Joshua et Adam. Vos sourires et vos encouragements durant mes longues séances de travail ont été des ressources essentielles. Votre acceptation de ce travail et l'absence de reproches ont été des atouts précieux.

Enfin, je voulais remercier Elodie. Merci pour les encouragements. Merci pour l'accompagnement continu tout au long de ce travail.

A mon père qui n'aura pas eu le temps de voir l'aboutissement de ce travail

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES.....	10
INDEX DES ABREVIATIONS UTILISEES	11
INTRODUCTION.....	12
Chapitre 1. Construction de l'objet d'étude.....	16
1. Des repères sur les politiques publiques de développement du numérique	17
1.1. Historique des politiques publiques de développement du numérique à l'école : à la croisée d'enjeux géopolitiques, industriels et sociaux	17
1.2. Décentralisation et politiques éducatives	20
1.3. BYOD : vers un transfert de la gestion des équipements vers les familles	23
1.4. Le développement du numérique à l'école : un enjeu de réussite éducative ?	26
1.5. Le dispositif « Lycée 4.0 »	28
2. Les enseignants et le numérique.....	31
2.1. Qu'entend-on par numérique à l'école ?.....	31
2.2. Cadre d'analyse des sources d'injonctions à utiliser le numérique à l'école.....	32
2.3. De l'usage au non-usage du numérique par les enseignants	33
2.3.1. Quels usages numériques chez les enseignants ?	34
2.3.2. Modélisation de l'intégration du numérique par les enseignants	39
2.3.3. Déterminants du développement des usages numériques par les enseignants	42
3. Comprendre l'identité professionnelle	45
3.1. Les identités	45
3.1.1. Pourquoi une résurgence de la notion dans le débat public ?.....	46

3.1.2.	Genèse de la notion d'identité dans les sciences sociales	47
3.1.3.	Entre état et processus	48
3.1.4.	Entre construction subjective et sociale, une identité en tension.....	48
3.1.5.	Une identité contextualisée.....	51
3.2.	L'identité professionnelle enseignante : un processus sous tension au prisme de l'individuel et du collectif compris en contexte.....	52
3.2.1.	Autour de l'identité professionnelle	52
3.2.2.	Autour de l'identité professionnelle enseignante	54
3.2.3.	Identité professionnelle enseignante et numérique.....	56
4.	Synthèse de la revue de littérature.....	60
Chapitre 2. Cadre théorique		62
1.	Comprendre le développement de l'activité des enseignants dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 »	63
1.1.	Le dispositif : approche conceptuelle.....	63
1.2.	Comprendre l'activité enseignante	66
1.2.1.	Une structure de l'activité selon les théories historico-culturelles	66
1.2.2.	Entre travail réel et idéal de l'activité	70
1.2.3.	L'ergonomie de l'activité enseignante : une activité au carrefour de prescriptions ascendantes et descendantes comprises dans leur contexte.....	71
2.	Une IP en tension produit de prescriptions personnelles et interpersonnelles	77
2.1.	Une IP à l'interface de l'interpersonnel et du personnel.....	77
2.2.	Une multidimensionnalité du métier vectrice de prescriptions en tensions.....	78
2.2.1.	Une architecture du métier qui fait prescription	78
2.2.2.	Une identité en tension	83
2.2.3.	Vers une définition de l'IP en analyse du travail.....	85
3.	Synthèse du cadre théorique et formulation des questions de recherche	87
Chapitre 3. Cadre méthodologique		91
1.	Méthodologie de l'intervention	92

1.1.	Une démarche inspirée de la recherche-intervention.....	92
1.2.	Éléments préparatoires.....	93
1.2.1.	Présentation de la démarche à l'établissement et aux acteurs	93
1.2.2.	Etablissement d'un contrat de confidentialité avec les élèves et les participants	94
1.3.	Dispositif de recherche.....	95
1.3.1.	Généralités	95
1.3.2.	Les enregistrements vidéo	97
1.3.3.	Les entretiens d'auto-confrontation simple	98
1.3.4.	Les entretiens d'auto-confrontation croisés.....	100
2.	Méthodologie de traitement des données des entretiens d'auto-confrontation simple	101
2.1.	Retranscription des données en verbatim et découpage des entretiens simples en unités d'analyse.....	101
2.2.	Codage visant à reconstituer les raisonnements et à catégoriser l'activité enseignante selon l'origine des prescriptions	102
2.3.	De l'identification des différentes instances du métier à une seconde catégorisation du sens.....	106
2.4.	Identification des tensions identitaires et de ses modes de régulation.....	110
2.5.	Catégorisation des unités d'analyse à partir de motifs typiques	112
2.6.	Réalisation d'une synthèse du traitement des données par entretien d'auto-confrontation simple	113
3.	Méthodologie de traitement des données des entretiens d'auto-confrontation croisés	116
4.	Procédure de validation du traitement des données	117
5.	Synthèse du cadre méthodologique.....	118
Chapitre 4.	Présentation des résultats de l'étude.....	120
1.	Approche individuelle	121

1.1.	Etude du cas de Sabrina	122
1.1.1.	Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité de Sabrina dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 » ?	122
1.1.2.	Quelles sont les tensions identitaires vécues par Sabrina dans ce cadre et comment se régulent-elles ?	138
1.1.3.	Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Sabrina dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?	145
1.2.	Etude du cas de Kelly	152
1.2.1.	Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité enseignante dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 » ?	152
1.2.2.	Quelles sont les tensions identitaires vécues par Kelly dans ce cadre et comment se régulent-elles ?	169
1.2.3.	Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Kelly dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 » ?.....	177
1.3.	Etude du cas de Fanny	182
1.3.1.	Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité de Fanny dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?	182
1.3.2.	Quelles sont les tensions identitaires vécues par Fanny dans ce cadre et comment se régulent-elles ?	196
1.3.3.	Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Fanny dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?.....	199
2.	Approche collective	204
2.1.	Une IP agit laissant apparaître le style enseignant	204
2.1.1.	Des prescriptions et des dimensions du métier appréhendées de façon subjectives	204
2.1.2.	Des motifs d'agir typiques singuliers	209

2.2.	Une IP agie porteuse de signification	211
2.2.1.	La prégnance des prescriptions ascendantes : les élèves au cœur du métier	211
2.2.2.	Une activité enseignante complexe par l'hétérogénéité des motifs d'agir ...	212
2.2.3.	Des motifs d'agir partagés	213
2.3.	Des tensions identitaires significatives	226
2.3.1.	Le prescrit descendant source de tensions	227
2.3.2.	Des tensions liées aux difficultés de formation	228
2.3.3.	Des tensions qui se régulent significativement.....	230
2.4.	L'expression d'une stabilité dans les fondements.....	233
Chapitre 5.	Discussion	236
1.	Activité enseignante à l'aune d'une nouvelle injonction	237
1.1.	Innovation pédagogique comme réponse au stigmatisme	239
1.2.	Innovation pédagogique au carrefour d'injonctions ascendantes et descendantes	241
2.	Métier d'enseignant à l'ère de l'injonction numérique	244
2.1.	Discours liés à la révolution numérique et la fin du modèle scolaire traditionnel : la culture d'un mythe	244
2.2.	La revendication de la stabilité du métier	246
2.2.1.	L'affirmation de la stabilité comme stratégie identitaire face à la demande de changement.....	247
2.2.2.	La stabilité comme interprétation de mouvements identitaires lents	248
2.3.	Les enseignants gardiens de la forme scolaire traditionnelle.....	251
	CONCLUSION.....	254
	BIBLIOGRAPHIE	257
	TABLE DES MATIERES	273
	LISTE DES ANNEXES	281
	RÉSUMÉ	316

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Couplage catégorisation des prescriptions selon Six et niveau de prescriptions interdépendantes selon Saujat.....	74
Tableau 2 : De la prescription à la multidimensionnalité du métier	83
Tableau 3 : Caractéristiques des trois participantes.....	94
Tableau 4 : Calendrier du recueil de données	97
Tableau 5 : Extrait de l'EACSFANNY1/UA5	105
Tableau 6 : synthèse des indicateurs des différentes dimensions du métier	107
Tableau 7 : Exemple de repérage des dimensions personnelles, interpersonnelles, transpersonnelles et impersonnelles du métier	109
Tableau 8 : Du raisonnement à l'identification des tensions identitaires.....	111
Tableau 9 : Synthèse du traitement des données par boucle.....	115
Tableau 10 : Traitement des données des EACC	117
Tableau 11 : Prévalence des différents types de prescriptions et des différentes dimensions du métier dans l'activité enseignante– Analyse par boucle.....	160
Tableau 12 : Prévalence des différents types de prescriptions et des différentes dimensions du métier dans l'activité de Fanny– Analyse par boucle	186
Tableau 13 : Prévalence et évolution des différents motifs typiques de l'activité de Fanny - Analyse par boucle	195
Tableau 14 : Niveaux de prescriptions et caractéristiques des différentes dimensions du métier	206

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : typologie des usages des TIC en éducation.....	34
Figure 2 : usages du numérique par les enseignants.....	35
Figure 3 : type d'utilisation du numérique au sein des pratiques pédagogiques.....	36
Figure 4 : Le modèle des 4A (Bauchet et al., 2019)	41
Figure 5 : Le modèle DRUPA.....	42
Figure 6 : La construction des identités (Dubar, 2015)	51
Figure 7 : Relation sujet, objet et artefact de médiation	68
Figure 8 : Les trois niveaux d'activité selon Leontiev	70
Figure 9 : Une entrée "activité" héritée de l'ergonomie.....	75
Figure 10 : Une ergonomie de l'activité enseignante vue dans un espace multi-prescrit	77
Figure 11 : Le modelage de l'identité professionnelle en analyse du travail	86
Figure 12 : Protocole de recherche	96

INDEX DES ABREVIATIONS UTILISEES

ADF	: Association des Départements de France
AVEC	: Apportez Votre Équipement Personnel de Communication
BYOD	: <i>Bring Your Own Device</i>
CD-ROM	: Compact Disc Read Only Memory
EACC	: Entretien Auto-Confrontation Croisé
EACS	: Entretien Auto-Confrontation Simple
EAO	: Enseignement Assisté par Ordinateur
ENA	: Ecole Nationale de l'Administration
ENT	: Espace Numérique de Travail
IA-IPR	: Inspecteurs d'Académie Inspecteurs Pédagogiques Régionaux
IP	: Identité Professionnelle
NTIC	: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economique
PC	: <i>Personnal Computer</i>
PISA	: Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TOS	: Techniciens Ouvriers et de Services

INTRODUCTION

Dans une société vivant de profondes et permanentes mutations (Maroy, 2006), le développement du numérique interroge alors que ce dernier bouleverse les usages et les modes de fonctionnement des individus mais aussi des organisations (Barlatier, 2016). Il est aujourd'hui de plus en plus présent dans les sphères professionnelles et les métiers du lien dont ceux de l'éducation n'en sont pas exclus (Rinaudo, 2019).

L'arrivée récente de *ChatGPT* reflète parfaitement ces questionnements. La « spectaculaire » application (Quinio & Bidan, 2023, p.1) a été officiellement rendue disponible en France en 2023. Agent conversationnel utilisant l'intelligence artificielle, elle permet de répondre à tout type de questions de manière fluide, naturelle et rapide. Son arrivée a provoqué de nombreuses réactions que ce soit dans les sphères économiques, politiques mais également éducatives. Les réactions se concentrent autour d'interrogations sur les conséquences futures du développement de l'intelligence artificielle. Ces interrogations laissent entendre les craintes et les espoirs tournés vers l'arrivée de cette nouvelle technologie. La sphère économique craint ainsi des pertes d'emploi dans certains secteurs d'activités. Les techniques de l'intelligence artificielle pourraient en effet transformer radicalement certaines professions (Parnas, 2017). En même temps, comme dans chaque révolution industrielle, cette innovation pourrait conduire à l'émergence de nouveaux métiers. Parmi les métiers qui sont questionnés, le secteur de l'éducation est en première ligne. Quinio et Bidan estiment que *ChatGPT* va changer également le métier d'enseignant. L'application sera utilisée pour préparer les cours. Ceux qui sont encore dans une posture de transfert de connaissances vers les étudiants auront des difficultés à tenir l'intérêt des élèves sachant que le savoir est disponible de façon numérique. La question de l'authenticité des devoirs des élèves se voit également posée. Après les plagiats s'appuyant sur le Web, le risque de corriger des travaux réalisés grâce à *ChatGPT* se renforce.

Les enseignants vont-ils devoir faire évoluer leur positionnement professionnel ? Ce changement de posture ne risque-t-il pas d'être un frein à la prise en compte de cette évolution technologique ?

La crainte de passer de transmetteur de savoir à accompagnateur ou médiateur entre l'élève et le savoir peut être une raison du non-usage des TIC (Technologies de l'Information et de la

Communication) pour Ben Abid Zarrouk (2012). La redéfinition des missions de l'enseignant et donc de ce qui fonde en partie son identité professionnelle peut conduire à de la peur et à des blocages selon l'auteur et donc limiter l'acceptation et l'utilisation d'une innovation pédagogique.

En Région Grand Est, les pouvoirs publics ont fait le choix d'accélérer le développement du numérique dans les lycées. Cette volonté s'est construite autour d'un dispositif : le « Lycée 4.0 ». Porté par le Conseil Régional, ce dispositif vise à favoriser l'utilisation de l'outil numérique à l'école. Il permet de fournir à chaque lycéen un PC (*Personal Computer*) portable. Chaque établissement bénéficie d'équipements supplémentaires et d'un accès au haut-débit. Les livres sont dorénavant numériques. Lancé à grand renfort de communication en 2017, il s'est développé en trois vagues successives.

Enseignant en lycée technologique dans un établissement alsacien depuis plus de dix-huit ans, je partage les interrogations développées ci-dessus avec le développement du numérique.

Les injonctions à utiliser les outils numériques sont continues depuis mon arrivée dans l'enseignement. Les sources sont multiples : les jeunes eux-mêmes qui semblent y trouver une source de motivation supplémentaire, l'établissement, les inspecteurs, les programmes, les enseignants eux-mêmes et maintenant la Région.

Le numérique semble s'intégrer dans nos usages, voire s'imposer. En effet, pour certaines fonctions, nous n'avons plus le choix : remplir le cahier de textes, saisir les notes sur l'ENT (Espace Numérique de travail) ou les remarques sur Parcoursup, dialoguer avec les parents ou avec les élèves, échanger avec les collègues, réserver une salle ou un véhicule. Certaines missions sont dorénavant *de facto* numérisées.

Les équipes pédagogiques intègrent le numérique dans les cours. Que ce soit pour de la recherche documentaire, des travaux de groupe ponctués par une présentation avec l'aide d'un diaporama ou encore pour visionner un extrait vidéo, l'usage du numérique est présent et cela bien avant l'arrivée du dispositif « Lycée 4.0 ». On a le sentiment d'une bonne intégration du numérique par les équipes. La crise liée à la COVID 19 et la période de continuité pédagogique qui en a découlée ont semble-t-il développé les usages du numérique. Cette crise qui marquerait le point de bascule de l'éducation en ligne (Chevalier & Fournier, 2020) semble avoir été un accélérateur de la numérisation de l'école.

Les usages enseignants semblent donc évoluer pour intégrer le fait numérique et ces changements questionnent l'identité enseignante. L'arrivée du dispositif « Lycée 4.0 » va-t-il porter un coup d'accélérateur aux usages numériques et aux questionnements liés à l'identité professionnelle des enseignants ?

Dans ce contexte de développement du numérique à l'école, l'image du métier interroge bien au-delà de l'intégration du numérique à l'école. Cette évolution semble se faire à un double niveau : l'image qu'ont les enseignants d'eux-mêmes et l'image qu'a la société de ces derniers.

Les enseignants français ont un ressenti partagé d'une faible valorisation sociale (Thémines, 2020) et cela même s'ils éprouvent de la satisfaction à faire leur métier (enquête Talis 2013¹ et 2018²). Pourtant, la promotion et la reconnaissance de la profession enseignante sont des conditions importantes à l'amélioration des systèmes éducatifs (Malet, 2022). La valeur sociale du métier d'enseignant diminue comme c'était déjà le cas dans de nombreux pays européens (Maroy, 2008). Les jeunes enseignants ne bénéficient ainsi pas du même prestige social dont ont bénéficié leurs aînés (Farges, 2011 ; Mukamurera & Balleux, 2013; Marcel, Tardif & Piot, 2022).

Cette thèse se donne pour ambition d'appréhender les processus en œuvre dans le modelage de l'identité professionnelle des enseignants à l'aune du développement du numérique à l'école. Au-delà, elle vise à mieux comprendre la manière avec laquelle les enseignants vont intégrer une nouvelle injonction institutionnelle. Le terrain d'étude retenu est celui du dispositif « Lycée 4.0 ». Réalisée entre 2019 et 2023, ce travail vise d'un point de vue théorique à créer des ponts entre la compréhension des usages d'une part et la compréhension des processus identitaires d'autre part.

Cette thèse se présente en cinq chapitres. Le premier chapitre vise à circonscrire l'objet d'étude en posant des repères sur les politiques de développement du numérique à l'école, en tentant de caractériser les relations entre enseignants et numérique jusqu'à aboutir à une première acceptation conceptuelle de l'identité professionnelle enseignante. Le deuxième chapitre est consacré à l'approche théorique. Il ambitionne de poser un cadre visant à cerner l'activité des enseignants et à appréhender les processus de modelage de cette identité professionnelle. Il se

¹ https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/France-DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_metier_solitaire_333502.pdf

² <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5bb21b3a-fr/index.html?itemId=/content/publication/5bb21b3a-fr>

conclura par une définition d'une identité professionnelle agie marquant le pont entre une approche centrée sur l'activité et une approche centrée sur l'identité professionnelle. Dans le troisième chapitre est présenté le cadre méthodologique nous permettant d'aller sur le terrain pour rechercher et cerner les éléments liés à cette identité professionnelle agie. Le quatrième chapitre sera consacré aux résultats de l'étude. Ces résultats seront présentés de façon individuelle puis de manière collective. L'approche longitudinale sera privilégiée pour mettre en avant les processus à l'œuvre. Enfin, la discussion permettra de mettre en perspective les résultats dans un cinquième chapitre. Elle ambitionnera dans un premier temps d'interroger l'activité enseignante à l'aune d'une nouvelle injonction. Dans cette perspective, nous questionnerons la place du stigmaté (Goffman, 1963) dans l'activité numérique des enseignants. Il s'agira ensuite de mettre en tension les modalités de l'entrée des enseignants dans le dispositif 4.0 avec les mécanismes d'intégration du numérique présentés dans notre revue de littérature. Dans un second temps, nous nous interrogerons sur le métier d'enseignant dans le contexte de développement des politiques publiques liées au numérique. A partir de nos résultats, nous interrogerons la place donnée aux discours sur la transformation de l'école par le numérique dans le modelage de l'identité professionnelle enseignante. Nous interpréterons ensuite le caractère lent des mouvements identitaires pour finir par un questionnement sur la place des enseignants dans la relative stabilité du métier.

Chapitre 1. Construction de l'objet d'étude

Notre revue de littérature doit nous permettre de mieux appréhender notre objet d'étude à savoir la manière dont se modèle l'identité professionnelle enseignante dans le contexte de développement du numérique à l'école autour de l'exemple d'un dispositif, à savoir le « Lycée 4.0 ». Pour ce faire nous allons tout d'abord essayer de comprendre la manière avec laquelle les politiques de développement du numérique se sont mises en place en France. Nous oscillerons entre repérage d'éléments historiques et analyse de la gouvernance des politiques publiques opérées dans ce domaine. Nous tenterons d'en dégager les enjeux. Ce cadrage nous permettra de mieux cerner le dispositif « Lycée 4.0 ». Nous questionnerons ensuite les liens entre enseignants et numérique. Partant de leurs usages, nous tenterons de voir comment ils abordent et perçoivent ces changements opérés. Enfin, nous définirons le concept d'identités professionnelles (IP). À partir de la compréhension de ce qui fonde l'identité, il s'agira par extension d'aborder la notion d'IP puis de s'arrêter sur celle des enseignants.

1. Des repères sur les politiques publiques de développement du numérique

Le dispositif « Lycée 4.0 » est impulsé par la Région Grand Est. Dans un pays traditionnellement centralisateur en matière d'éducation, cette possibilité offerte à un autre acteur que l'État, d'intervenir dans la politique éducative mérite un éclaircissement sur l'évolution des relations entre État et Collectivités Territoriales. Comprendre l'articulation entre l'État et territoire doit permettre de mieux cerner le cadre institutionnel du dispositif. Par ailleurs le développement de l'acquisition des équipements au travers du principe de BYOD (Bring Your Own Device) doit nous permettre de nous interroger sur les trajectoires opérées dans les politiques d'équipements numériques. Nous entamerons cette réflexion en cernant les enjeux qui ont permis de développer le numérique à l'école.

1.1. Historique des politiques publiques de développement du numérique à l'école : à la croisée d'enjeux géopolitiques, industriels et sociaux

Les injonctions institutionnelles à développer le numérique sont fortes (Assude *et al.*, 2010) et anciennes. Les pouvoirs publics parmi lesquels l'Etat augmentent ainsi significativement les budgets alloués depuis une trentaine d'années (Ben Abid Zarrouk, 2018). Toutefois, c'est dans les années 1960/ 1970 que les premières expérimentations apparaissent et que se développe une volonté politique de promouvoir le numérique à l'école.

Dès le début des années 1960, les filières techniques de l'enseignement élaborent un certain nombre d'expérimentations relatives à l'outil informatique dont le nom apparaît en 1962. En 1966, le « plan calcul » est lancé sous la Présidence de la République de Charles De Gaulle par son Premier Ministre Pierre Messmer. Il vise à constituer une industrie informatique française florissante permettant de garantir l'indépendance française vis-à-vis des constructeurs américains (Boe *et al.*, 1993). Ce plan s'inscrit dans un contexte de difficultés de l'industrie informatique française (rachat de l'entreprise française BULL par le groupe américain Général Electric), de renforcement de l'hégémonie d'IBM, firme américaine, avec le lancement de l'IBM 360 et enfin de refus des États-Unis de livrer à la France un ordinateur nécessaire au développement de la bombe thermonucléaire. Dans le cadre du Plan Calcul, une Mission à l'informatique est également créée au ministère de l'Éducation nationale. L'objectif est de réfléchir aux modalités d'introduction de l'informatique dans l'enseignement général.

En 1966, une Délégation à l'Informatique est créée. Interministérielle, elle est placée sous l'autorité du Président de la République. Elle est dirigée par Robert Galley, homme politique, qui sera plusieurs fois ministre jusque dans les années 80. Cette délégation à l'informatique vise notamment à développer la formation, l'enseignement et la recherche. Dans l'enseignement supérieur, une maîtrise informatique est proposée à partir de 1966.

De cet objectif, développer l'enseignement, la formation et la recherche, va se mettre en place l'opération « 58 lycées » (1970/1976). Cette dernière est confortée par le colloque organisé par le CERI-OCDE³ (1970) à Sèvres qui est très souvent mentionné comme une source de l'expérimentation française (Baron & Bruillard, 1996). L'opération 58 lycées vise à équiper en micro-ordinateurs 58 lycées et à former des enseignants volontaires sur le sujet. La formation consiste en un développement des capacités à développer la programmation informatique. Des logiciels d'EAO (enseignements assistés par ordinateur) sont développés dans toutes les disciplines. Il s'agit de la première opération ou plan d'ampleur de développement de l'outil informatique dans le système éducatif. Le tournant de la rigueur, opéré en 1976, voit les crédits prévus diminuer et mettre fin à l'expérimentation au travers notamment de la dissolution de la Mission Informatique

C'est l'opération 10 000 micro-ordinateurs qui marque la relance de l'interventionnisme sur ces questions avec cette fois-ci le développement de l'informatique au collège. Il fait suite au rapport Nora-Minc (1978) sur l'informatisation de la société qui répond à une demande du Président Giscard d'Estaing de « faire progresser la réflexion sur les moyens de conduire l'informatisation de la société » (Walliser, 1989). Simon Nora est un haut fonctionnaire, directeur de l'ENA. Il s'adjoint d'Alain Minc qui était alors lui aussi fonctionnaire d'Etat, major de sa promotion à l'ENA. La commande de ce rapport s'inscrit dans un contexte aux multiples facettes. En premier lieu, c'est le développement rapide de l'outil informatique dans les années 1973/1974 (à travers le développement du micro-ordinateur) qui va engendrer une réflexion tout d'abord sociale. Son développement rapide et dans tous les milieux de l'entreprise le rend de plus en plus connu du grand public. Ce développement laisse apparaître une méfiance du grand public à l'égard cette nouvelle technologie et notamment en ce qui concerne son volet

³ L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a été instituée par une convention signée le 14 décembre 1960, à Paris. Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) a été créé en juin 1968 dans le cadre de l'OCDE

préservation des libertés. Il semblerait que c'est avant tout cet aspect qui conduit le Président de la République de l'époque à commander ce rapport. Il s'inscrit aussi dans un contexte géopolitique dans lequel la France souhaite toujours développer son indépendance informatique notamment par rapport aux géants américains.

L'arrivée de François Mitterrand au pouvoir en 1981 et d'Alain Savary au Ministère de l'Éducation Nationale voit la commande d'un nouveau rapport : le rapport Pair-Le Corre⁴ (1981). Ce dernier insiste sur la formation des enseignants et les projets d'établissement pour que l'informatique soit considéré comme une discipline et un outil d'enseignement. Il prône un développement progressif et concerté de l'informatique et conduit le ministère à lancer le plan « 100 000 micro-ordinateurs » et « 100 000 enseignants formés » entre 1983 et 1988. En 1985, le Premier Ministre Laurent Fabius lance le plan IPT (Informatique Pour Tous) qui vise à aller plus loin que l'opération précédente en permettant à tous les élèves et étudiants d'être initiés à l'informatique. Il est communément considéré comme le plus ambitieux pour l'école même s'il persiste une dimension industrielle forte car les équipements étaient produits par une multinationale française. Il attribue un rôle majeur à l'Éducation Nationale dans le développement de l'informatique pour tous. Il perçoit l'informatique tant comme un objet d'étude qu'un outil au service des autres disciplines. Bernard et Ailincal (2012) considèrent que ce plan a eu un rôle majeur dans la prise en compte des NTIC au sein de l'Éducation Nationale. Un an après son lancement, il s'est vu stopper en raison du changement de majorité gouvernementale.

Le développement du numérique à l'école, au-delà de considérations d'ordre éducatif s'est donc construit autour d'enjeux géopolitiques, économiques et sociaux. C'est en effet également pour remédier aux inégalités existantes dans l'accès au numérique que les politiques françaises mettent en place des dispositifs visant à développer une culture numérique (Bauchet, 2022). Le développement du numérique a également été accéléré ou freiné en raison de calendriers politiques.

⁴<https://www.epi.asso.fr/revue/25/b25p028.htm>

1.2. Décentralisation et politiques éducatives

Le rapprochement des services ministériels vers les territoires a démarré dans les années 1960 mais, pour l'instant encore, dans le cadre d'un processus de déconcentration. Il s'agissait alors, dans un contexte d'État fort défendu par De Gaulle, d'alléger la lourdeur du fonctionnement étatique. Mais l'ensemble des services et dispositifs relevant de l'éducation restaient de la compétence de l'État (Rey, 2013). Ce n'est que dans les années 1980 que le processus de décentralisation se met en place. La création des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) en 1981 par Alain Savary ouvre la porte à un partenariat renforcé avec les collectivités territoriales. Cette ouverture se consolidera en 1983 avec l'acte I de la décentralisation porté par le ministre de l'Intérieur G. Defferre. L'État transfère aux Départements et aux Régions les opérations de construction, réparation des collèges dont ils assurent le fonctionnement et l'équipement. Les investissements dans le matériel pédagogique offert aux collectivités territoriales et qui a permis le développement du « Lycée 4.0 » trouve donc son origine institutionnelle ici.

Ce partage opéré avec les collectivités territoriales se confirme dans les années 1990 avec la création des Contrats Éducatifs Locaux (CEL).

L'acte II de la décentralisation viendra en 2004 avec le transfert de 90 000 personnels de l'État (ex. TOS) vers les collectivités territoriales. En 2011, l'État reste le principal financeur du service public de l'éducation avec 59.2% des dépenses.

L'acte III de la décentralisation verra la création des Grandes Régions dont la Région Grand Est dans laquelle sera déployé le dispositif «Lycée 4.0 ».

Ce rapprochement vers les territoires peut être vu et construit sous un double prisme : celui d'une politique éducative territorialisée ou celui d'une politique éducative locale. Même si la sémantique est proche, la logique n'est pas identique et les logiques de pouvoir diffèrent (Rey, 2013). En effet, la politique éducative locale va dans le sens d'une politique mise en œuvre par les acteurs locaux sous l'impulsion du pouvoir central. Le rapprochement vers le local permet de mieux tenir compte des spécificités du territoire et garantit une plus grande efficacité. La politique éducative territorialisée va plus loin. Il s'agit ici de co-construire à l'échelle locale un dispositif qui dépasse les actions complémentaires endossées par les collectivités locales ou par tout autre acteur du territoire. Il s'agit pour un ensemble d'acteurs locaux de profiter de dispositifs existants pour créer des initiatives éducatives. Pour Rey (2013), les Régions ont été

particulièrement actives dans ce domaine, contribuant ainsi à un foisonnement d'initiatives locales.

Cette tendance au rapprochement vers les territoires et à la modification du rôle de l'État se positionnant plus comme un État stratège qu'un État opérateur va dans le sens des préconisations de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique) et de ce qui se fait en Europe et au sein des pays de l'OCDE. Les systèmes tendent ainsi vers des organisations à trois niveaux avec d'un côté les Instances centrales de l'État, des niveaux intermédiaires (par exemple les régions) et enfin les établissements.

Inaudi (2008, 2017) reprenant Lessard (2014) et Laval (2012) relève une convergence des politiques nationales en matière d'éducation au sein de l'UE (Union Européenne) et de l'OCDE autour d'un certain nombre de caractéristiques qui sont :

- une délégation de la gouvernance d'État vers les acteurs locaux (collectivités, établissements scolaires) ;
- la recherche d'une plus grande efficacité des systèmes éducatifs ;
- un développement de l'évaluation par compétence des élèves ;
- un renforcement de l'évaluation de l'ensemble des acteurs du système éducatif (enseignants, établissements) ;
- une harmonisation des pratiques pédagogiques ;
- une incitation à l'utilisation du numérique.

Elles rentrent dans les préconisations de l'OCDE, notamment au travers des rapports PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves).

Les premières expérimentations et les premières planifications permettant de développer l'outil informatique relevaient de la sphère étatique. Il en était de même pour les tentatives de généralisation autour du plan « Informatique pour tous » (1986).

Après une longue période de *statu quo*, l'État a relancé sa politique de développement de l'informatique au travers un nouveau vocabulaire, celui des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication). L'arrivée du gouvernement Jospin et de son ministre de l'Éducation Claude Allègre a engendré l'arrivée d'un nouveau plan intitulé « plan pour les nouvelles technologies dans l'enseignement » en 1997. Ce dernier prévoyait notamment de raccorder en trois ans environ 80 % des 71.800 écoles, lycées et collèges à internet. Il s'agissait également d'un changement de méthode également puisque pour la première fois on passait d'une logique

verticale à une logique plus horizontale, en laissant l'initiative des équipements aux acteurs de terrain. Ces derniers, pour s'équiper, sollicitent les différentes collectivités territoriales afin d'être soutenus.

En 2009, le plan « Ecoles Numériques Rurales » lancé par Xavier Darcos prévoit un soutien particulier aux territoires ruraux par le financement d'un équipement numérique à près de 5000 écoles rurales. Ce plan marque une nouvelle évolution des financements d'État qui se positionne cette fois-ci dans une logique de subsidiarité en ce sens où ce dernier assume un rôle d'intervention uniquement dans les territoires en difficultés.

Un an plus tard Luc Chatel présentait son plan « développement des usages du numérique à l'école ». L'objectif est alors de développer les équipements mais aussi et surtout les équipes pédagogiques. Pour le développement des équipements, le ministre met l'accent sur le rôle prégnant des collectivités territoriales.

En 2012, Vincent Peillon annonçait un plan global sur 4 ans. La France classée 24^{ème} sur 27 pour l'usage du numérique au sein de l'éducation dans l'OCDE devait rattraper son retard. Raccordement des zones rurales au très haut débit, démarches administratives dématérialisées, formation des professeurs, le chantier de Peillon se voyait ambitieux. Sur la question des équipements, le rôle de l'État se fixe sur la mise en place de dispositifs pour financer ou faciliter la recherche de financements du déploiement du numérique dans les écoles respectant ainsi les rôles de la décentralisation. La loi d'orientation de 2013 donnait une place prépondérante au numérique en faisant la promotion de l'usage du numérique par les enseignants autour du slogan « faire entrer l'école dans l'ère du numérique » (Cordier, 2017).

En 2015, François Hollande lançait son plan numérique avec l'objectif de réduire les inégalités sociales en permettant à chaque collégien de posséder un outil numérique (ordinateur, tablette) à grand renfort de communications. Le financement est assuré conjointement par l'État et les collectivités territoriales. Le plan sera abandonné à la fin du quinquennat pour être remplacé par une démarche BYOD moins coûteuse. Souvent vue comme une stratégie électorale à l'approche des élections présidentielles, cette dernière rompait avec la tradition récente de délégation des achats d'équipement aux collectivités territoriales qui en ont la compétence.

L'arrivée d'Emmanuel Macron et du Ministre de l'Éducation Jean-Michel Blanquer est marquée par la mise en place d'un nouveau plan de développement du numérique intitulé « le numérique au service de l'école de la confiance ». Il s'articule autour de cinq axes :

1. placer les données scolaires au cœur de la stratégie numérique du ministère ;
2. enseigner au 21^{ème} siècle avec le numérique ;
3. accompagner et renforcer le développement professionnel des professeurs ;
4. développer les compétences numériques des élèves ;
5. créer de nouveaux liens avec les acteurs et les partenaires de l'école.

Dans ce cinquième volet, un effort particulier pour les territoires ruraux est prévu avec l'appel à projet "Écoles numériques innovantes et ruralité" (ENIR)⁵. Ce dernier vise à soutenir le financement d'équipements dans près de 3000 communes rurales. Pour les autres collectivités, le financement des équipements peut éventuellement entrer dans « les financements d'avenir ».

La territorialisation du système éducatif français s'effectue dans un double flux à savoir une logique de déconcentration et une logique de décentralisation. C'est dans cette seconde perspective que la gestion des équipements scolaires a été transmise aux collectivités territoriales à travers les lois Defferre. Inscrit dans un processus européen soutenu par l'OCDE, cette territorialisation permet l'émergence de politiques locales.

Développé en premier lieu par les services concentrés de l'État, le développement de l'outil numérique à l'école en termes d'équipements a suivi plusieurs logiques visant à aller de plus en plus vers une responsabilisation des familles. D'abord impulsé au niveau national, les politiques de développement des équipements numériques ont progressivement été transférées aux collectivités avec un soutien de l'Etat qui est devenu de plus en plus anecdotique. La démarche BYOD va encore plus loin dans les processus de libéralisation d'acquisition de ces équipements.

1.3. BYOD : vers un transfert de la gestion des équipements vers les familles

Le renouvellement ou l'acquisition des matériels informatiques semble aller aujourd'hui dans le sens de projets dits "AVEC" (BYOD) déployés aujourd'hui à titre « expérimental ⁶ ». Ces derniers reposent sur l'usage en milieu scolaire de leur propre équipement par les élèves. Ces projets sont présentés comme suit, ils « contribuent à l'allégement du poids des cartables,

⁵ <https://www.education.gouv.fr/plus-de-3000-ecoles-selectionnees-pour-le-label-ecoles-numeriques-2020-avec-un-financement-global-de-308243>

⁶ <https://www.education.gouv.fr/cid133192/le-numerique-service-ecole-confiance.html>

facilitent l'appropriation de l'outil numérique par les intéressés et atténuent les risques de rupture entre pratiques numériques éducatives effectuées pendant et hors du temps scolaire ». L'État dit assurer un co-financement des équipements pour les populations les plus fragiles d'un point de vue économique. La stratégie de l'État va donc dans le sens de responsabiliser les familles dans l'achat de matériel informatique rompant ainsi avec la stratégie de Hollande. Il s'agit alors d'une rupture clairement affichée avec les précédents gouvernements. Le BYOD est une pratique qui vise à utiliser ses équipements personnels (tablettes, téléphone, ordinateur) dans son cadre professionnel ou éducatif. Dans le champ d'un service public du numérique, on peut largement s'interroger sur les conséquences en termes d'inégalités sociales. Certes, le gouvernement affiche son souhait de gommer ses inégalités. « Ces progrès devant bénéficier à l'ensemble des élèves, quelle que soit leur situation sociale, leur déploiement s'accompagnera du co-financement par l'État de dispositifs expérimentaux spécifiquement destinés aux élèves ne disposant pas d'un équipement mobile utilisable en classe ». Mais le risque est réel.

Le terme de BYOD est apparu dans le monde de l'entreprise en 2005 qui à l'époque y voyait la possibilité de réaliser des économies (Fievez, 2015). Le BYOD (qui peut également être traduit par AVEC « apportez votre équipement personnel de communication ») à l'école désigne « l'usage, dans le cadre scolaire, d'un équipement numérique personnel dont la responsabilité ne relève ni de l'État ni de la collectivité⁷ ». Ce sont ici les utilisateurs ou leurs représentants légaux qui sont les propriétaires de l'équipement utilisé. Un outil mis à disposition de l'élève ne peut entrer dans cette définition. Les outils peuvent être des téléphones mobiles, des tablettes, des ordinateurs portables... Cette stratégie se pose comme une alternative aux investissements massifs opérés par les collectivités territoriales et l'État dans les projets d'équipements numériques. Deux approches peuvent être adoptées. La première consiste à s'appuyer sur les équipements déjà acquis par les utilisateurs. La seconde consiste à accompagner les utilisateurs pour l'acquisition de leur équipement. Dans cette perspective, quatre options s'offrent aux décideurs :

- a. utiliser un équipement acheté par les familles via une offre négociée par la collectivité territoriale ;
- b. utiliser un équipement acheté par les familles en s'appuyant sur une aide partielle de la collectivité territoriale ;

⁷ Guide des projets pédagogiques s'appuyant sur le BYOD/AVEC V1.2 mars 2018 – ministère de l'éducation nationale

- c. utiliser un équipement acheté par les familles via une aide totale de la collectivité ;
- d. utiliser un équipement acheté par la collectivité et dont la propriété est transférée aux familles.

Le modèle BYOD est décrit par le ministère de l'Éducation Nationale comme présentant un triple intérêt : une réponse à l'équipement massif des élèves, un allègement du poids du cartable, une appropriation facilitée de l'outil informatique par les apprenants. Pour l'Association des Départements de France (ADF), le BYOD doit permettre de maîtriser les dépenses de fonctionnement et les dépenses d'investissement⁸. A l'occasion de la remise d'un livre blanc au ministre Jean-Michel Blanquer, l'ADF a souhaité que le BYOD puisse être vu comme une réponse au plan Hollande. Il est ainsi perçu comme une stratégie d'accès aux équipements dans un contexte budgétaire serré. Se pose alors la question de l'équité. En effet, les différences socio-économiques des foyers ont forcément des répercussions sur le niveau d'équipement des élèves.

Fievez et Dumouchel (2015) y voient un intérêt pédagogique au travers de plusieurs aspects (collaboration accrue entre élèves, responsabilisation des élèves, meilleure communication entre élèves et enseignants, accès à l'information en tout lieu et en tout temps, continuité entre l'école et le domicile, réduction des coûts pour l'école, préparation des élèves aux réalités professionnelles, apprentissage personnalisé). Ils y voient également un certain nombre d'inconvénients (pré-requis techniques, manque d'équité entre les élèves, sécurité du réseau et des données, gestion de classe complexifiée, nécessité d'une maîtrise technique pour l'enseignant, planification des leçons complexifiée, charge de travail supplémentaire).

La démarche BYOD poursuit des intérêts multiples. En premier lieu, dans le cas d'un transfert de la propriété aux familles, elle permet de limiter les dépenses de fonctionnement de la puissance publique. Suivant l'option choisie, elle peut également permettre de limiter les dépenses d'investissement public. Par ailleurs, elle porte un intérêt pédagogique. Manque d'équité entre les élèves, allègement de la charge de travail enseignante, modifications dans les pratiques professionnelles font partie des inconvénients de la démarche historiquement conçue dans une logique de maîtrise des dépenses.

⁸ www.banquedesterritoires.fr/ladf-expose-sa-doctrine-du-numerique-educatif-loccasion-dun-livre-blanc

1.4. Le développement du numérique à l'école : un enjeu de réussite éducative ?

Les discours institutionnels justifient très souvent les investissements massifs dans le numérique autour de l'idée d'une plus-value éducative. Youssef et Audran (2019) expliquent que « les responsables pédagogiques ont investi considérablement dans les ressources numériques afin, selon eux, d'augmenter la performance des apprenants et de favoriser la personnalisation de l'apprentissage, la collaboration et l'autonomie » (p.157). Ces éléments de langage se retrouvent dans le communiqué de presse commun de la Région Grand Est et la Région académique Grand Est du 26 juin 2018 pour le lancement de la deuxième phase de l'expérimentation « Lycée 4.0 ». Le dispositif est décrit comme « un véritable outil de savoir » permettant « l'individualisation des parcours » et une « efficacité de la réponse aux besoins éducatifs particuliers » (p. 2). Cette description marque la volonté politique de la Région Grand Est d'inscrire ce dispositif dans un cadre favorisant une plus-value éducative.

Au-delà du discours centré sur les apprentissages, le développement du numérique à l'école est corrélé dans les discours politiques à la question de la nouveauté (Rouissi, 2017). Les politiques de développement du numérique à l'école semblent répondre à un discours centré sur la nécessaire innovation pédagogique au sein d'un système scolaire sclérosé. Cette injonction à l'innovation se retrouve dans les éléments de langage liés au lancement du dispositif « Lycée 4.0 ». La démarche est ainsi vue comme « résolument tournée vers l'avenir » (p. 1) et misant sur la modernité (p. 2). Elle s'inscrit dans un contexte de « révolution numérique, de transformation digitale ou encore de nouvelle organisation du travail ». Ces propos sont des marqueurs d'injonctions à l'innovation pédagogique pour les enseignants.

Rouissi met par ailleurs en avant le fait que la publication des rapports liés au développement du numérique à l'école interviennent bien souvent avant les échéances électorales comme cela a été le cas par exemple en 2012 avec trois rapports. Au-delà de la recherche de plus-value éducative à travers l'innovation, la volonté de numérisation du système éducatif peut donc relever d'enjeux électoraux.

Le lien entre réussite éducative des élèves et équipements numériques reste pourtant encore à démontrer. Cette difficulté à confirmer les effets du numérique est connue de longue date (Chaptal, 2009). Les pouvoirs publics ont massivement investi dans les outils numériques et en premier lieu dans les espaces ruraux et dans les établissements défavorisés sur le plan socio-économique. Néanmoins tous ces investissements n'ont pas nécessairement eu les retombées

attendues en termes d'amélioration de l'apprentissage des élèves. Comme le conclut le rapport sur l'enquête PISA, « Connectés pour apprendre ? Les élèves et les nouvelles technologies » (OCDE, 2015)⁹, « les données de l'enquête PISA ne mettent en évidence qu'une corrélation faible, voire parfois négative, entre l'utilisation des TIC dans l'éducation et la performance en mathématiques et en compréhension de l'écrit » (p. 39). Dans les pays de l'OCDE, il a par exemple été constaté que plus le nombre d'ordinateurs à usage pédagogique est élevé moins le score des élèves en sciences est élevé. Pourtant et de manière systématique, le développement du numérique à l'école est vu en premier lieu comme un outil au service de la réussite éducative. Fluckiger (2020) a regroupé de nombreuses études pour tenter de vérifier l'efficacité du numérique dans les apprentissages. Ces dernières ne permettent pas de certifier la plus-value éducative du numérique. De nombreuses variables entrent en jeu dans ces processus et l'isolement de la variable numérique ne peut être opéré avec certitude. Ponctuant cette réflexion Fluckiger souhaite interroger le concept d'efficacité.

L'efficacité d'une méthode ou d'un système éducatif peut renvoyer à une conception élitiste ou démocratique de l'enseignement. La méthode efficace est-elle alors celle qui réduit les inégalités scolaires ou celle qui pousse une élite au plus haut niveau ? L'efficacité est-elle une fonction des résultats ou des économies de moyens ? Il faudrait se positionner moralement et politiquement sur ces questions avant de commencer à poser la question de l'efficacité des technologies (Fluckiger, 2020, p. 31).

Parmi les variables contribuant à l'amélioration des résultats scolaires par le numérique, l'investissement dans la formation des enseignants est relevé dans les résultats de l'enquête PISA. Les auteurs estiment que « les établissements et les systèmes d'éducation ne sont en moyenne pas prêts à exploiter le potentiel des nouvelles technologies » (p. 39). Les compétences numériques insuffisantes des enseignants et des élèves, l'absence de clarté concernant les objectifs d'apprentissage et « l'insuffisance de la préparation pédagogique pour une intégration pertinente des nouvelles technologies dans les cours et les programmes » créent des décalages entre « les attentes et la réalité » (p. 39). Au-delà des investissements techniques, la potentielle plus-value éducative du numérique passe donc par la formation des enseignants.

La justification des investissements massifs dans le développement du numérique à l'école se construit sur des discours centrés sur la réussite éducative et l'efficacité des systèmes éducatifs

⁹ <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-eleves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-resultats.pdf>

à travers l'innovation pédagogique. La notion d'efficacité interroge. Le lien entre développement du numérique et réussite éducative n'est aujourd'hui pas démontré.

Même si aujourd'hui la plus-value éducative n'est pas observée, l'intégration du numérique permet d'accompagner les élèves dans les technologies actuelles. Le numérique est aujourd'hui le principal support de communication et les élèves doivent se familiariser avec ce type d'outils. Les politiques publiques de développement du numérique à l'école répondent ainsi à un enjeu de cohésion sociale. Elles permettent à chaque jeune quelle que soit son origine sociale, de pouvoir accéder à des compétences et à des savoirs numériques.

1.5. Le dispositif « Lycée 4.0 »

Le dispositif « Lycée 4.0 » peut être considéré comme le résultat d'une politique locale portée par la Région Grand Est. Inscrit dans le cadre posé par les lois de décentralisation donnant aux collectivités la gestion des équipements scolaires, c'est un projet qui vise à « faire du numérique un véritable outil de savoir et de modernité »¹⁰.

Il trouve son origine en premier lieu dans une volonté d'harmonisation des aides en matière de manuel scolaire suite à la réforme territoriale de 2015. En effet, la réforme territoriale de 2015 a notamment donné naissance à la Région Grand Est qui a vu s'unir trois anciennes régions : l'Alsace, la Champagne-Ardenne, la Lorraine. Ces trois entités avaient une politique de gestion des manuels scolaires différente. L'Alsace laissait aux familles les frais liés à l'achat des manuels. Pour les Régions Lorraine et Champagne Ardennes, le principe fixé était celui de la gratuité des manuels. Sur l'année scolaire 2015/2016, ce sont les dispositifs précédents la réforme territoriale qui ont été maintenus. L'académie de Nancy-Metz justifie la genèse du projet dans la nécessité d'assurer une continuité du plan « collèges numériques » à l'échelle des lycées. En effet, depuis 2017, tous les collèges de France ont accès à la Banque de Ressources Numériques pour l'Ecole (BRNE) qui propose des manuels numériques et des contenus enrichis.

Le dispositif « Lycée 4.0 » a été déployé en quatre vagues successives. La première vague a été lancée en septembre 2017. Quarante-neuf établissements se sont inscrits dans la démarche. La

¹⁰ Dossier de presse mardi 26 juin 2018 à Lunéville « LA REGION GRAND EST ET L'ACADEMIE DE NANCY-METZ LANCENT LA 2EME PHASE DE L'EXPERIMENTATION « LYCEE 4.0 » ET PRESENTENT LE PROJET DE GROUPEMENT DES LYCEES LUNEVILLOIS »

seconde s'est effectuée en septembre 2018. Soixante-deux établissements ont rejoint le programme. La troisième vague a permis à près de 90% des établissements d'entrer dans le dispositif. La dernière vague a eu lieu en septembre 2020. Elle a clôturé le déploiement et a permis à l'ensemble des établissements de la Région Grand Est d'entrer dans le dispositif.

L'entrée d'un établissement dans le dispositif « Lycée 4.0 » inclut un certain nombre de services :

- la mise à disposition gratuite de ressources et manuels numériques pour les élèves et les enseignants ;
- un soutien à l'acquisition d'un équipement numérique individuel (PC) ;
- la mise en place d'infrastructures Wi-Fi dans les établissements scolaires ;
- le déploiement de vidéoprojecteurs interactifs ;
- la mise à disposition du Pack Office grâce à un partenariat avec Microsoft¹¹.

La Région Grand Est a pour mission la gestion matérielle du projet. L'accompagnement pédagogique relève de l'Éducation Nationale. Le Délégué Académique au Numérique (DAN) s'appuie à ce titre sur un ou des référent(s) numérique(s) dans chaque établissement. Une équipe de brigadiers prend en charge, en lien avec les IA-IPR (Inspecteurs d'Académie – Inspecteurs Pédagogiques Régionaux), l'accompagnement et la formation des équipes d'enseignants.

Le rapport du dispositif « Lycée 4.0 » à l'inspiration BYOD a évolué durant le déploiement. En effet, durant les vagues une et deux, l'équipement était acheté par les familles via une offre négociée par la collectivité territoriale. La propriété du matériel était directement transférée aux familles. Chaque famille pouvait choisir entre trois équipements numériques personnel (tablette, PC...). À partir de la vague trois, les élèves utilisent un matériel acheté par la collectivité. Le coût à la charge des familles est nul et le matériel commandé est identique pour tous les élèves. Le transfert de la propriété aux familles est effectif à la fin de la scolarité. Durant cette dernière, les outils numériques n'appartiennent donc pas aux familles

Cette évolution peut trouver son origine dans plusieurs éléments. En premier lieu, il peut s'agir de gommer les difficultés d'accès au dispositif pour un certain nombre de familles notamment celles appartenant aux catégories sociales les plus fragiles. Elle peut également être liée à une

¹¹ www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/dane/lycees-40/

volonté politique d'accélérer le déploiement du dispositif dans une perspective de réussite éducative ou à une logique électorale en amont d'échéances régionales.

Synthèse 1 : Des repères sur les politiques publiques de développement du numérique

Les injonctions institutionnelles à développer le numérique à l'école sont fortes (Assude *et al.*, 2010) et anciennes.

Historiquement, elles ont répondu à des enjeux géopolitiques, sociaux ou industriels. Pourtant, ces investissements massifs ont été et sont encore très souvent justifiés par une certaine plus-value éducative (Youssef & Audran, 2019). Le numérique est également présenté comme vecteur d'innovation pédagogique. Pour autant, le lien entre numérique et réussite éducative n'est aujourd'hui pas démontré (Fluckiger, 2019, 2020).

Dans la Région Grand Est, le dispositif « Lycée 4.0 » a été lancé en janvier 2017 afin de favoriser le développement du numérique dans les lycées de la Région. Il est le produit d'une politique locale issue de la territorialisation du système éducatif français et est présenté comme un outil visant à « faire du numérique un véritable outil de savoir et de modernité ¹² ».

¹² Dossier de presse Région Grand Est -2018

2. Les enseignants et le numérique

Dans ce contexte d'introduction puis de massification des outils numériques à l'école (Jeannin, 2022) autour d'enjeux divers, se pose la question de l'appropriation et de la mise en œuvre de ces injonctions par les enseignants eux-mêmes. Ils sont en effet les premiers concernés par le changement car au-delà de son aspect technique, l'intégration se veut avant tout pédagogique (Lefebvre, 2014). Après avoir délimité le champ conceptuel du numérique, nous poserons un premier cadre d'analyse des sources d'injonctions à utiliser le numérique. Nous dresserons un état des lieux de l'utilisation du numérique par les enseignants. Nous nous attarderons ensuite à comprendre les processus d'appropriation du numérique par ces derniers.

2.1. Qu'entend-on par numérique à l'école ?

La volonté de s'interroger sur les usages liés aux numériques, nous amène à devoir clarifier un concept flou et généraliste. Le terme est utilisé comme « un mot passe-partout » qui sert à définir une multitude de pratiques du quotidien (Vitali-Rosati, 2014, p. 63-75). Même si le terme numérique est aujourd'hui devenu la norme, les notions « informatique », « TIC » ou « TICE » ont dominé le champ sémantique jusqu'au début des années 2000 (Rinaudo, 2020).

Le terme « informatique » apparaît pour la première fois en 1962 (Bernard & Ailincui, 2012). Il est la contraction des termes « information » et « automatique ». Il sera adopté par l'académie française en 1967 dans le contexte de mise en œuvre du « Plan calcul ». Cette expression sera progressivement remplacée par celle des TICE (« Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation ») au début des années 1990 avec l'avènement du multimédia lié au développement du CDROM (Baron, 1994). Le terme TIC continue à être utilisé aujourd'hui. Il pourrait être défini comme :

un ensemble de technologies fondées sur l'informatique, la microélectronique, les télécommunications (notamment les réseaux), le multimédia et l'audiovisuel, qui, lorsqu'elles sont combinées et interconnectées, permettent de rechercher, de stocker, de traiter et de transmettre des informations, sous forme de données de divers types (texte, son, images fixes, images vidéo, etc.), et permettent l'interactivité entre des personnes, et entre des personnes et des machines (Basque, 2005, p.34)

Le terme « numérique », issu de la fusion de l'informatique et d'internet, apparaît dans les rapports officiels liés à l'école française à partir des années 2000 (Rouissi, 2017). Son analyse textométrique dans le corpus documentaire des rapports officiels le lie alors à un objet de type

« ressource » pour « les élèves » et « les enseignants ». Fluckiger (2020), citant Baron et Boulch (2011), explique que le terme numérique est venu remplacer celui d'informatique et qu'il met l'accent sur la forme dématérialisée de l'information (Baron, 2014). Fluckiger (2020, p. 9) va préférer parler « d'usages numériques » que l'on pourrait définir comme l'ensemble des actes nécessitant le recours à un objet numérique (objet dématérialisé). C'est ainsi que les usages numériques vont regrouper des actes divers et variés tels que la recherche documentaire sur internet, l'utilisation d'un livre numérique, l'utilisation d'une vidéo, la mise à disposition d'un cours via un ENT, la vidéo projection d'un support, l'utilisation du traitement de texte pour la rédaction d'un exercice ou encore la communication avec les parents ou les instances institutionnelles. Les usages présentés ne sont en rien exhaustifs mais viennent montrer l'étendue du champ des usages numériques à l'école qui peut donc dépasser le simple cadre éducatif. Dans notre travail, nous utiliserons généralement le terme numérique sauf quand l'auteur cité utilise un terme spécifique à la période étudiée.

2.2. Cadre d'analyse des sources d'injonctions à utiliser le numérique à l'école

Nous expliquions précédemment que les injonctions à utiliser le numérique sont fortes. Elles sont également multiples.

Elles peuvent être classées selon leurs origines c'est-à-dire selon qu'elles sont dictées par « le haut » ou par « le bas ». La première approche dictée par le haut appelée logique dite *top-down* par Depover (1996) s'apparente à l'idée que l'injonction à utiliser le numérique est décidée par les pouvoirs centraux sous la forme par exemple de grands plans nationaux dans une logique descendante et verticale. Le plan « Informatique Pour Tous » (section 1.1.) érigé par Laurent Fabius en 1986 relève par exemple de cette catégorie.

La seconde approche dite *bottom-up* relève d'une injonction par le bas. L'injonction émane alors soit des chefs d'établissements, des collectifs de travail ou encore des enseignants eux-mêmes. Elle « se fonde avant tout sur l'enthousiasme et la bonne volonté des acteurs de terrain » (Depover, 1996, p. 9). Elle répond à des fonctionnements plus horizontaux.

Pour Guichon (2012), au-delà de la source (haut ou bas), deux logiques peuvent caractériser une injonction : une logique d'imposition et une logique d'appropriation. « La logique d'imposition émane des autorités sociopolitiques (l'institution scolaire, les décideurs politiques) et économiques (l'industrie de l'informatique et des communications, les décideurs

économiques) qui déploient des discours valorisants, voire militants, vis-à-vis de l'adoption des technologies à des fins d'apprentissage » (p. 4). La logique d'imposition peut donc venir et des décideurs publics et des entités économiques relevant de la sphère privée. Elles s'apparentent aux approches descendantes dites par le haut ou encore *top-down*.

La logique d'appropriation quant à elle part des individus eux-mêmes qui vont s'approprier les outils numériques pour ensuite les utiliser par eux-mêmes dans le contexte professionnel éducatif. Elle pourrait être mise en parallèle avec l'approche par le bas dite *Bottom-up*. Elle pourrait être étendue aux collectifs de travail ou encore aux politiques d'établissement.

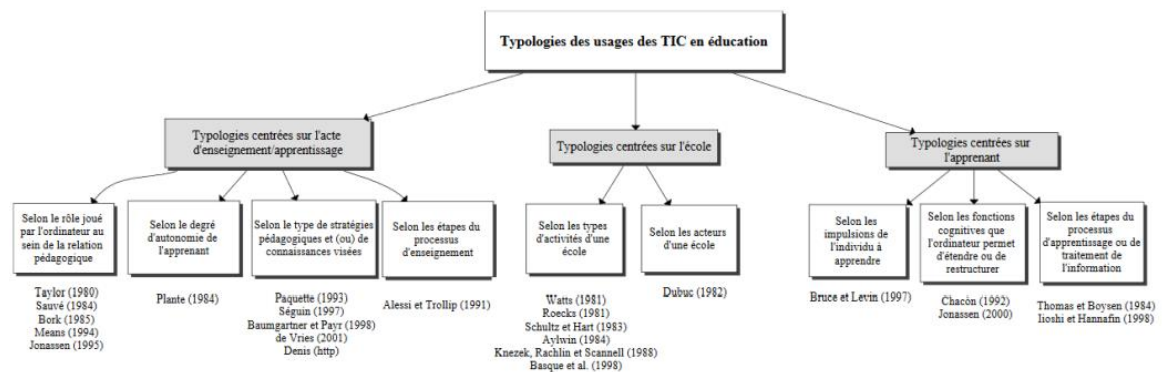
Cette dichotomie entre logique descendante relevant de l'imposition et logique ascendante relevant de l'appropriation mérite néanmoins d'être nuancée. En effet, les pouvoirs centraux (les ministères) peuvent, bien évidemment dans une logique descendante, impulser des dispositifs visant à favoriser l'appropriation des outils numériques par les enseignants. De la même manière, un établissement a vocation en premier lieu à développer des stratégies s'inscrivant dans une logique d'appropriation des outils numériques. Il peut aussi se faire le relais d'injonctions relevant de l'imposition.

Les injonctions à développer le numérique à l'école sont donc fortes et émanent de plusieurs sources (personnelles, institutionnelles privées ou publiques, établissement) lui donnant ce caractère multiple. Le dispositif « Lycée 4.0 » pourrait être caractérisé comme un dispositif s'inscrivant dans une logique d'imposition s'apparentant à une approche par le haut dite *top-down*.

2.3. De l'usage au non-usage du numérique par les enseignants

La délimitation du champ des usages du numérique est complexe. C'est ainsi que « le travail de typologie pour rendre intelligible le foisonnement des technologies et des usages est lui-même si foisonnant qu'il a même été proposé une typologie des typologies » (Basque & Lundgren-Cayrol, 2003).

Figure 1 : typologie des usages des TIC en éducation



Source : Basque & Lundgren-Cayrol (2003).

C'est ainsi qu'au travers de cette typologie, trois grands axes d'études apparaissent. En premier lieu, nous avons les études des usages centrés sur l'acte d'enseignement définissant une situation pédagogique. Nous avons ensuite les travaux centrés sur l'école de manière plus globale et qui englobe l'ensemble des usages possibles des TICE. Enfin les études centrées sur la place du numérique en lien avec les apprenants.

Dans cette partie, nous aborderons en premier lieu l'usage qui est fait du numérique par les enseignants. Nous appuierons notamment sur les usages pédagogiques qui en découlent. Nous analyserons ensuite les déterminants et facteurs alimentant l'usage du numérique par les enseignants. Nous verrons enfin la manière avec laquelle l'intégration du numérique peut se faire.

2.3.1. Quels usages numériques chez les enseignants ?

2.3.1.1. Les données des enquêtes nationales

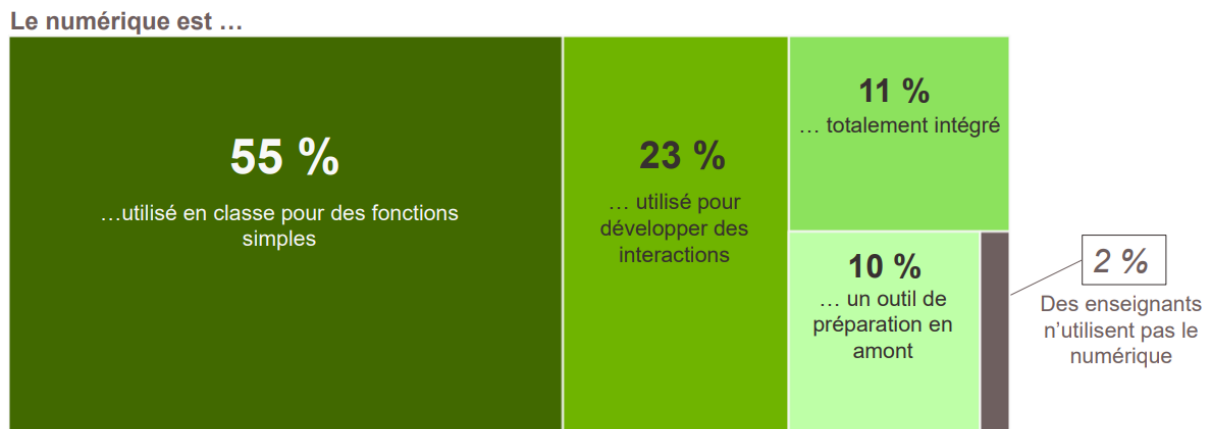
L'enquête nationale PROFETIC¹³, initiée en 2011 par le Ministère de l'Éducation Nationale, vise à mieux connaître les pratiques du numérique des enseignants. Elle permet également de favoriser le dialogue entre collectivités territoriales pour guider les investissements à mettre en

¹³ <https://eduscol.education.fr/document/4303/download>

œuvre en faveur du numérique éducatif. Elle est diffusée tous les deux ans (2011, 2012, 2014, 2016, 2018). Cette dernière permet d’apporter une première lecture sur les usages, les équipements, les ressources et la formation des enseignants. Elle se construit à partir des réponses apportées par les enseignants via un questionnaire en ligne.

L’analyse des réponses des enseignants laisse apparaître que, en 2018, 98% des enseignants du secondaire utilisent le numérique dans leur pratique pédagogique que ce soit en classe pour des fonctions simples, pour développer des interactions, pour préparer leur cours en amont ou encore de manière totalement intégrée (figure 2).

Figure 2 : usages du numérique par les enseignants



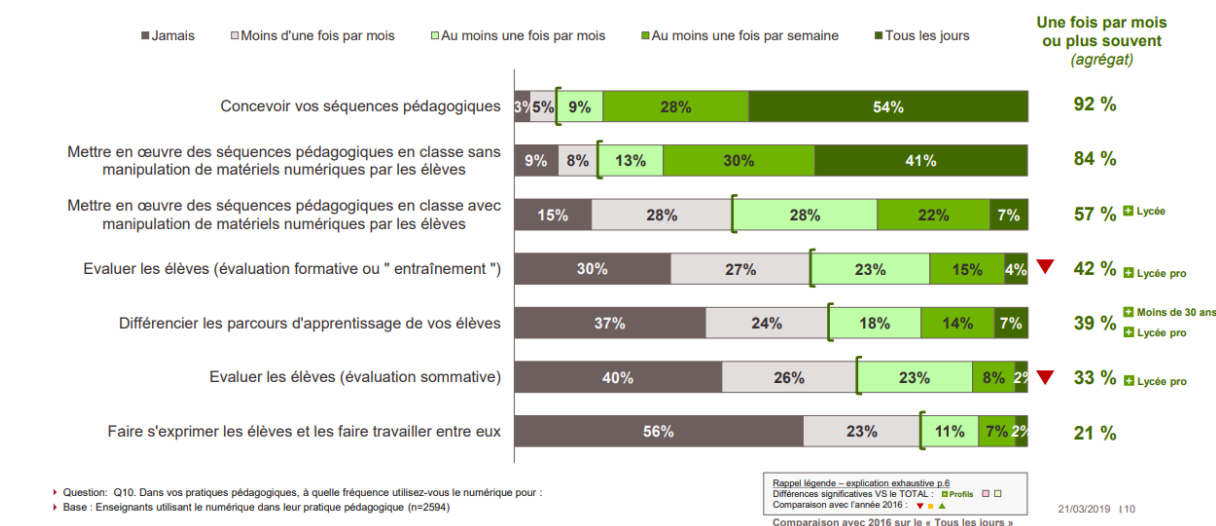
Source : Enquête PROFETIC – Ministère de l’Éducation nationale et de la jeunesse – 2018

L’usage du numérique se fait en premier lieu pour concevoir les séquences pédagogiques c’est-à-dire pour préparer les cours (figure 3). C’est ainsi qu’en 2018, 92% des enseignants utilisent au moins une fois par mois le numérique pour la préparation de leurs cours. La part de ceux qui l’utilisent tous les jours est de 54%. Les enseignants disposent alors d’un foisonnement de ressources numériques, personnelles ou institutionnelles (Fluckiger, 2020). Cette importance amène des difficultés dans le repérage et dans la hiérarchisation des choix de ressources.

Le second usage réside dans la mise en œuvre de séquences pédagogiques en classe mais sans manipulation de matériels numériques par les élèves. 84% des enseignants l’utilisent au moins une fois par mois et 41% tous les jours.

Le troisième usage est celui de la mise en œuvre des séquences pédagogiques en classe avec manipulation de matériels numériques par les élèves. 57% des enseignants utilisent le numérique dans ce cadre au moins une fois par mois et seuls 7% l'utilisent tous les jours.

Figure 3 : type d'utilisation du numérique au sein des pratiques pédagogiques



Source : Enquête PROFETIC – Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse – 2018

2.3.1.2. Usages pédagogiques et didactiques

Au-delà des enquêtes ministérielles, les recherches en sciences de l'éducation s'intéressent aux usages du numérique par les enseignants. Alors que l'enquête PROFETIC laisse apparaître un usage du numérique développé chez les enseignants, pour Ceci (2019), l'usage des écrans en classe reste faible dans un contexte où, à l'inverse, les élèves ont le sentiment d'apprendre beaucoup plus via ces derniers. Pour les collégiens et les lycéens, l'usage serait ainsi de trois heures en moyenne. Le temps dédié au numérique éducatif est plutôt tourné vers des activités interactives et créatives au collège (jeux, quizz, dessin, dialogue) alors qu'au lycée l'usage est plutôt orienté vers l'exploitation de ressources audiovisuelles (sons et vidéos).

Dans la dimension pédagogique, trois logiques d'usages du numérique se dégagent (Poyet, 2015) :

- celles de l'innovation pédagogique ;

- celles de la reproduction des usages ;
- celles de la réponse à l'obligation institutionnelle.

Pour l'auteure, la première logique dite « d'innovation pédagogique », la plus valorisée socialement, se construit à partir d'activités visant à casser le modèle transmissif traditionnel. Le développement de travaux de groupes, d'activités collaboratives, d'activités liées à l'individualisation des apprentissages ou encore de modèles basés sur la classe inversée illustre cette première logique. Le concept est précisé dans le paragraphe suivant.

La deuxième logique dite de reproduction s'appuie sur le modèle traditionnel transmissif sans réelle innovation pédagogique. Les activités telles que la classe dialoguée, le cours magistral sont privilégiées. Le numérique ne bouleverse pas la relation pédagogique traditionnelle. L'utilisation d'un vidéoprojecteur pour présenter son cours illustre par exemple cette seconde logique. Stockless et Villeneuve (2017) expliquent que bien souvent, le numérique sert avant tout à reproduire des pratiques pédagogiques existantes qui peuvent être archaïques (Jacquinot, 1986).

Enfin, la troisième dimension est celle de l'obligation. Il s'agit ici de répondre à une logique d'injonction institutionnelle. Les obligations liées à l'ENT ou à l'usage du livre numérique quand il est obligatoire entre dans ce champ. Cette troisième catégorie d'usage, est celle qui conduit à l'image la plus négative sur le numérique par les enseignants.

L'intégration du numérique dans les activités d'enseignement-apprentissage demeure donc encore un défi éducatif (Albion & Tondeur, 2018; Mishra & Koehler, 2006) même si son usage se développe progressivement dans les pratiques professionnelles (Boulier, 2019).

2.3.1.3. Innovation pédagogique et numérique

L'emploi du terme innovation pédagogique doit être éclairci et les relations avec le numérique doivent être discutées. Que signifie être dans une démarche d'innovation pédagogique ?

La littérature offre une multitude de définitions portant principalement autour des idées de changement, de nouveauté mais aussi de transformation (Lemaître, 2018).

En premier lieu, l'innovation est vue comme un processus (Cros, 1997) en ce sens où il ne s'agit pas d'une action ou du résultat d'une action. Cela sous-entend que l'innovation s'inscrit dans une démarche. Cela signifie que l'on peut être dans une démarche d'innovation pédagogique

puis ne plus en être. Pour Meirieu (2011), « innover c'est inventer des modèles et des outils pour résoudre des problèmes qui émergent dans une ambition éducative » (p. 4). Une activité peut ainsi relever de l'innovation pédagogique à un moment donné et ne plus l'être un temps après, car le même problème est résolu. De la même manière, ces éléments apportent un caractère subjectif à l'innovation pédagogique au travers du sens qui est donné à l'activité. Au regard de la définition de Meirieu, une activité relève de l'innovation pédagogique si les acteurs lui fixent pour motif de répondre à une difficulté pédagogique rencontrée.

L'innovation pédagogique peut être multidimensionnelle (Huberman, 1973). Elle peut tout d'abord être technique. L'intégration des TIC serait ainsi un acte d'innovation pédagogique pour l'auteur. Elle peut être conceptuelle. L'arrivée de nouveaux programmes, l'introduction de nouveaux cours vont dans ce sens. Enfin, elle peut être interpersonnelle. Dans ce cas, elle apporte des changements dans les relations entre élèves, enseignants et apprentissages.

Le lien entre innovation pédagogique et développement de nouvelles technologies est de loin une évidence pour la recherche (Bernard & Fluckiger, 2018). L'innovation technologique est un élément pouvant induire l'innovation pédagogique mais n'est pas l'élément déterminant (Audran & Dazy-Mulot, 2020) en ce sens où ce n'est pas parce que l'on introduit une innovation technologique que forcément il y aura une innovation pédagogique qui en découle (Tricot, 2017). Ramené au dispositif « Lycée 4.0 », cela laisse supposer que, pour ces derniers, même s'il y a une volonté d'innovation émanant de la Région Grand Est de par la mise à disposition d'outils technologiques, l'innovation pédagogique induite par le dispositif n'est en rien une évidence.

Poyet (2015) estime que l'innovation pédagogique se traduit en premier lieu dans la transformation des relations interpersonnelles. Pour cette dernière, une activité pédagogique numérique innovante est une activité s'appuyant sur le modèle socio-constructiviste. Développée par Vygotski, cette approche favorise la mise en activité des élèves et privilégie les interactions entre eux. Pour Poyet (2015), l'innovation pédagogique participe ainsi à la transformation du lien entre élèves et apprentissages en les rendant acteurs de la construction de leurs savoirs.

La personnalisation des apprentissages relève-t-elle alors de l'innovation pédagogique ? Pour Youssef et Audran (2019), elle peut en faire partie à condition du maintien d'un lien entre l'apprenant et l'enseignant. Un apprentissage ne peut en effet être vu comme la simple

transmission de connaissances. Pour les auteurs, l'enseignement est un acte humain qui doit être vecteur de sens et agrémenté de relations psycho-sociales.

Au regard de ces approches, nous entendrons par innovation pédagogique en lien avec le numérique toute activité d'apprentissage apportant un caractère novateur dans la réponse apportée à des difficultés d'ordre pédagogique. Elle se construit dans la relation pédagogique définie comme l'espace compris entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'élève et le savoir (Houssaye, 2014). Elle vise à participer, en s'appuyant sur un objet numérique, à la transformation des liens entre l'apprenant et les savoirs et/ou les liens entre l'enseignant et l'apprenant et cela pour faciliter l'acquisition des savoirs. Dans la relation entre apprenant et savoir, l'innovation pédagogique favorise la mise en activité des élèves et les interactions entre eux pour contribuer et à la différenciation et/ou à la collaboration. Dans la relation entre apprenants et enseignants, elle participe à la construction de rapports plus horizontaux et plus collaboratifs.

Au regard de cette définition, nous pouvons donc partager l'idée qu'innovation technologique ne rime pas forcément avec innovation pédagogique. L'exemple du vidéoprojecteur est porteur. Un enseignant qui ferait un cours sur un modèle transmissif à partir d'un diaporama projeté aux élèves ne sera pas dans l'innovation pédagogique. Ce dernier aura pourtant utilisé son PC pour préparer son cours. Il aura par ailleurs utilisé des objets numériques pour son cours. Néanmoins, l'activité ne participe aucunement à modifier les relations professeurs élèves ou élèves apprentissages. L'enseignant aura peut-être le sentiment d'innover d'un point de vue pédagogique surtout s'il le fait pour la première fois. L'innovation pour ce dernier sera technologique.

2.3.2. Modélisation de l'intégration du numérique par les enseignants

La modélisation de l'intégration du numérique à l'école ou dans un curriculum a été très largement étudiée. C'est ainsi que plusieurs modèles décrivent ce processus d'appropriation ou d'intégration. Pour Depover (1996), ce processus, vu à l'échelle d'un système éducatif, démarre en général par « l'introduction de cours centrés sur la programmation ou sur la présentation de connaissances générales dans le domaine des TIC » (p. 6-7). Il estime que la plupart des systèmes éducatifs sont passés par cette étape. Le deuxième niveau d'intégration est celui de l'intégration du numérique dans les disciplines :

comme le recours au traitement de texte dans les cours littéraires, l'usage des bases de données ou des tableurs dans les sciences, l'économie ou l'histoire ou encore l'emploi d'outils de calcul formel en mathématique (p. 6) .

Le troisième niveau consiste « à poursuivre dans la perspective de l'intégration aux disciplines mais en utilisant cette fois les TIC comme instrument d'innovation au niveau du curriculum » (p. 6). Il s'agit donc ici de dépasser l'intégration disciplinaire pour favoriser l'innovation pédagogique.

Dépassant le prisme du numérique et analysant le passage d'une technologie à une autre, l'introduction d'une nouvelle technologie semble suivre pour Cuban (1986) un cycle de quatre périodes. Celui-ci a été repris par de nombreux auteurs français et européens. Selon ce dernier, la relation pédagogie et technologie suit un cycle inexorable.

La première période consiste en l'arrivée d'une nouvelle technologie au travers de laquelle il est imaginé des changements extraordinaires dans la manière de penser l'éducation. Cette arrivée est vue comme une prophétie (Baron & Bruillard, 1996) qui contribuera à révolutionner les méthodes pédagogiques.

Face à cette arrivée, les pouvoirs publics lancent des études et commandent des rapports. S'en suivent des expériences pilotes qui, si elles sont réussies donnent lieu à des recommandations officielles. Des plans et programmes sont lancés avec à la clé des investissements lourds (commandes matérielles).

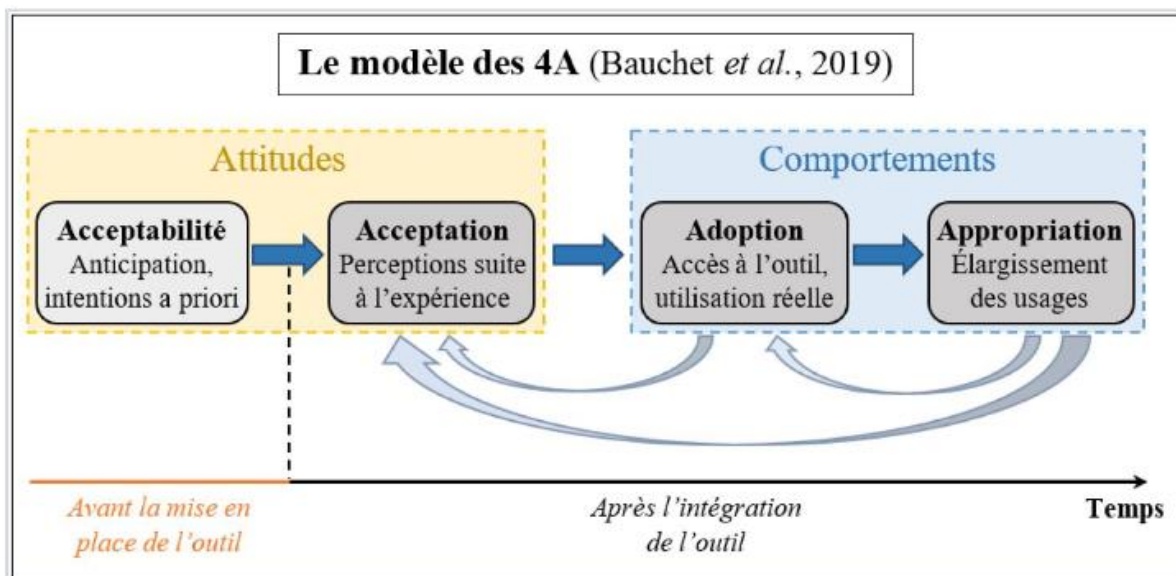
Ensuite, viennent les plaintes enseignantes sur les difficultés d'utiliser à bon escient les investissements. Les résistances viennent des difficultés liées au programme, des aspects techniques. Ces difficultés engendrent une sous-utilisation de l'outil voire un abandon par les enseignants.

La dernière période consiste en une critique des enseignants par les administrateurs. Ils critiquent le conservatisme enseignant et le gaspillage financier inhérent à la sous-utilisation des nouveaux investissements. Très peu de personnels politiques ou administratifs tiennent compte des critiques enseignantes pour faire évoluer le dispositif, ce qui conduit lentement à son abandon.

Pour tenter de comprendre le processus d'intégration du numérique par l'ensemble des acteurs de l'éducation parmi lesquels les enseignants, Bauchet *et al.* (2020) ont proposé un processus global appelé « modèle des 4A » (figure 4). L'appropriation de l'outil par les enseignants est

ainsi le résultat d'un processus intégrant quatre étapes. En premier lieu, l'acceptabilité renvoie « aux attitudes préalables à l'utilisation du dispositif » (p. 3). S'en suit la phase d'acceptation qui décrit « les perceptions et les attitudes que les utilisateurs peuvent avoir suite à l'expérience d'usage et d'interaction avec l'outil » (p. 3). La troisième étape est celle de l'adoption de l'outil par l'utilisateur. Enfin l'appropriation conclut ce processus. Elle représente « l'élargissement des usages ainsi que leur transposition dans d'autres milieux » (p. 3). Selon ce modèle le passage à chaque phase nécessite le passage par la phase antérieure.

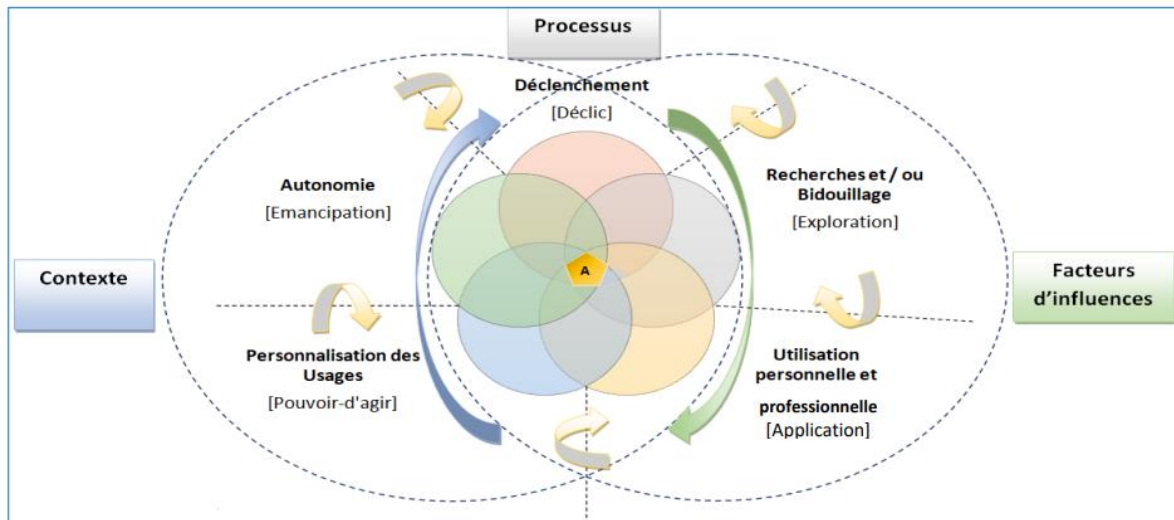
Figure 4 : Le modèle des 4A (Bauchet *et al.*, 2019)



Source : (Bauchet *et al.*, 2020) Traduction française : Capucine Bauchet

Kadi (2022) propose un modèle d'appropriation en cinq étapes : le modèle DRUPA (figure 5). Ce dernier se construit dans un processus enchaînant le Déclenchement, la Recherche et l'exploration, l'Utilisation personnelle et professionnelle, la Personnalisation des usages, l'Autonomie. Le cheminement est jalonné de facteurs d'influence qui peuvent être positifs ou négatifs et déterminé par un contexte. Selon les individus et les contextes, les étapes peuvent être permutées ou se superposées.

Figure 5 : Le modèle DRUPA



Source : Kadi (2022)

Nous présentions précédemment les trois logiques d'usages des TIC en pédagogie élaborés par Poyet (2015). Pour rappel, ces derniers peuvent relever d'une logique d'imposition institutionnelle, d'une logique de reproduction des mécanismes pédagogiques traditionnels ou encore d'une logique d'innovation pédagogique.

Pour Poyet, leur articulation dans le temps pourrait relever de mécanismes d'appropriation des TIC en pédagogie. C'est ainsi que la pression institutionnelle pourrait pousser les enseignants à se mettre en conformité dans les usages avec les obligations officielles. Cette pression mettrait fin à une logique de reproduction des mécanismes de type transmissifs. À partir de l'expérience emmagasinée, l'enseignant développerait des logiques liées à l'innovation pédagogique. Cette dernière perdurerait dans le temps à partir d'un sentiment d'efficacité et à travers un encouragement des collègues à fonctionner dans une logique collaborative.

2.3.3. Déterminants du développement des usages numériques par les enseignants

L'enquête PROFETIC (2018) a permis d'interroger les enseignants sur la manière de favoriser l'utilisation du numérique par ces derniers.

Selon les enseignants, l'usage pourrait ainsi être développé grâce à des groupes d'élèves plus petits (59%), par des équipements plus performants ou mieux adaptés (39%), par une meilleure disponibilité des salles équipées et du matériel (32%), par un meilleur débit ou réseau internet (31%), par des ressources pédagogiques numériques plus pertinentes (26%), par une meilleure formation (22%) ou encore par une meilleure maîtrise du numérique (21%).

Les déterminants ou facteurs peuvent être catégorisés selon qu'ils sont endogènes, c'est-à-dire propres à l'enseignant, ou exogènes, c'est-à-dire externes à l'utilisateur. Ces derniers sont ceux qui ne sont pas directement liés à l'enseignant, ceux qu'il subit (Ben Abid-Zarrouk et *al.*, 2020). Dans une étude visant à mieux cerner les facteurs d'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur maghrébin, les auteurs mettent en avant le fait que dans les facteurs endogènes, le genre des enseignants ou encore l'ancienneté ne semblent pas avoir d'importance majeure sur l'utilisation des TIC dans leur pratique numérique. En revanche le fait d'utiliser les TIC à des fins personnelles ou encore le fait d'avoir une parfaite maîtrise des logiciels de base, augmente la probabilité à développer l'usage des TIC. De la même manière, l'adhésion de l'enseignant liée à une représentation positive des TIC sont des facteurs endogènes favorisant les usages numériques. La perception positive qu'a l'enseignant du numérique, qui peut être jointe à la perception utilitaire des TIC, est également repérée comme un facteur favorisant (Trestini, 2012; Kim et *al.*, 2013). De la même manière, la perception de la facilité d'usage favorise l'acceptation de l'usage des TIC. Ces facteurs ne peuvent être isolés de l'utilité qu'ils ont pour le nouvel objet pédagogique à mettre en œuvre. Sur la question de l'âge, en 2012, l'ancienneté avait un rôle encore important. En effet, l'utilisation des TIC est corrélée à une certaine maîtrise des usages numériques encore fortement liée à l'âge en 2012 ce qui amène les enseignants ayant le plus d'ancienneté à moins faire usage du numérique. De la même manière, pour l'auteur, de manière significative, très peu de femmes disent n'avoir aucun frein à l'usage des TIC en comparaison avec les hommes. Parmi les facteurs exogènes, le fait d'avoir suivi une formation initiale ou continue sur les TIC tout comme l'accès à internet dans l'établissement, augmente l'utilisation des TIC.

Le facteur temps n'apparaît pas en tant que tel dans les travaux étudiés ci-dessus. Pourtant, Fluckiger et *al.* (2016) rappellent que les recherches sont unanimes pour relever le sentiment exprimé chez les enseignants d'une perte de temps ou d'un investissement en temps plus long dans les usages du numérique. Il concerne les aspects techniques, à savoir les mises à jour des outils, mais aussi le temps nécessaire à l'appropriation de ces derniers. Cette appropriation rassemble tout au temps la nécessaire compréhension de l'outil que ses reconfigurations.

Comme exprimé ci-dessus la recherche de ressources est vue comme tout aussi chronophage. Le temps pris est souvent vu comme un investissement qui sera rentabilisé ultérieurement. Pour Karsenti et *al.* (2012), enseigner avec des outils numériques est vu comme chronophage.

Les travaux de Duguet et Morlaix (2017) viennent apporter un éclairage supplémentaire sur l'usage ou le non usage des TIC par les enseignants. Pour ces dernières, les caractéristiques professionnelles et contextuelles ont un effet plus prégnant que les caractéristiques personnelles en ce sens, que les premières agissent sur les secondes. C'est ainsi que partant du constat qu'une vision positive du numérique par l'enseignant conduisait à une meilleure intégration de ce dernier, les auteurs ont mis en avant que des facteurs tels que la qualité des outils numériques ou encore l'expérience antérieure, renforçaient cette vision positive du numérique. C'est ainsi qu'un contexte favorisant la formation initiale et continue et un équipement de qualité conduisait à une meilleure utilisation du numérique.

Synthèse 2 : les enseignants et le numérique

Les injonctions à utiliser le numérique à l'école sont fortes et sont multiples. Elles peuvent relever de logiques par le haut (Top-Down) ou par le bas (Bottom-up) (Depover, 1996). Ces dernières peuvent elles-mêmes s'inscrire dans des démarches d'imposition ou d'appropriation (Guichon, 2012).

Ces injonctions font que les usages du numérique par les enseignants se développent quantitativement. En 2018, 98% des enseignants utilisaient le numérique dans leur pratique pédagogique que ce soit en classe ou pour préparer les cours (Enquête PROFETIC, 2018). D'un point de vue qualitatif, l'intégration du numérique dans les activités d'enseignement et d'apprentissage demeure néanmoins encore un défi éducatif (Boulier, 2019). Dans ce cadre, trois logiques d'usages se dégagent : celle de l'innovation pédagogique, celle de la reproduction des usages et celle de la réponse à l'obligation institutionnelle. Stockless et Villeneuve (2017) expliquent que bien souvent, le numérique sert avant tout à reproduire des pratiques pédagogiques existantes qui peuvent être archaïques (Jacquinot, 1986). L'injonction à l'innovation pédagogique est pourtant au cœur du discours sur les enjeux du développement du numérique à l'école (Rouissi, 2017). Bernard et Fluckiger (2019) expliquent que le lien entre innovation pédagogique et développement de nouvelles technologies est de loin une évidence pour la recherche. L'innovation technologique est un élément pouvant induire l'innovation

pédagogique mais n'est pas l'élément déterminant (Audran & Dazy-Mulot, 2020). En effet, ce n'est pas parce que l'on introduit une innovation technologique que forcément cela engendre une innovation pédagogique (Tricot, 2017).

La compréhension de l'intégration du numérique par les enseignants peut être entreprise par l'étude de modèles ou par l'analyse des facteurs.

Les processus d'intégration du numérique par les enseignants ont été largement développés par la recherche. On peut distinguer les modèles proposant des approches individuelles (modèle des 4A de Bauchet *et al.*, 2020 ; modèle DRUPA de Kadi, 2022) des modèles s'intéressant aux systèmes éducatifs (cycles de Cuban, 1986 ; Depover, 1996).

Les déterminants ou facteurs peuvent être catégorisés selon qu'ils sont endogènes c'est-à-dire propres à l'enseignant ou exogènes c'est-à-dire externes à l'utilisateur. Ces derniers sont ceux qui ne sont pas directement liés à l'enseignant, ceux qu'il subit (Ben Abid-Zarrouk *et al.*, 2020). Pour Duguet et Morlaix (2017), ce sont les caractéristiques professionnelles et contextuelles (exogènes) qui prévalent sur les dimensions personnelles. La formation et les équipements sont ainsi des déterminants majeurs des usages numériques par les enseignants.

3. Comprendre l'identité professionnelle

3.1. Les identités

Le concept d'identité est un concept difficilement cernable. Kaufmann (2015) considère la notion comme étrange et agaçante pour le scientifique car attirante mais dans le même temps difficile à appréhender.

L'identité se construit bien souvent autour de dualités. Elle peut tantôt être vue comme un état ou un processus, abordée sous l'angle de l'universalisme (essentialisme) ou au contraire du communautarisme, selon son caractère individuel ou plutôt collectif, selon sa dimension plutôt psychologique ou alors plutôt sociale, selon sa dimension biologique ou essentialiste voire administrative. Sa définition relève de multiples disciplines parmi lesquelles la sociologie, la psychologie ou la psychanalyse, l'anthropologie, l'ethnographie, la philosophie.

Avant de tenter de mieux cerner ce concept, nous nous interrogerons en premier lieu sur les raisons de sa résurgence dans l'espace public et médiatique. Puis nous tenterons de le clarifier à travers une relecture de sa genèse dans les sciences sociales puis autour des repères permettant de participer à la définition de notre objet d'étude.

3.1.1. Pourquoi une résurgence de la notion dans le débat public ?

L'emploi de la notion d'identité dans le débat public est inflationniste (Kaufmann, 2015) depuis une cinquantaine d'années. Une réflexion sur ce point est essentielle car comme le suggère Levi-Strauss cité par Denieuil (2009) « toute utilisation de la notion d'identité commence par une critique de cette notion » (p. 83).

Quelles raisons peuvent expliquer cet engouement sur les questions identitaires ?

Au sein des sociétés traditionnelles ou des communautés premières, les problèmes d'identité ne se posaient pas. C'est dans nos sociétés contemporaines que les questions d'identité ont émergé. En premier lieu, elles sont nées autour des questions administratives. Le développement de la bureaucratie étatique au 18^{ème} siècle a fait naître les premiers papiers d'identité notamment pour les communautés nomades. La généralisation de la carte d'identité reste très récente car elle date de 1940 sous le régime de Vichy laissant entendre une utilisation de l'identité comme vecteur de contrôle social.

Kaufmann explique cet engouement par une modification profonde des processus de construction identitaire. Dubar (2001) voit quant à lui un mouvement historique de modification des processus identitaires. Durant la première phase de modernité, l'identité est donnée par l'institution. Les individus sont socialement construits sans questionnement ontologique. Dubar parle de sociétés de type communautaires où l'identité est unique. La place du groupe prédomine sur les questions individuelles. Les années 1960 qui marquent pour Kaufmann l'entrée dans la seconde phase de modernité favorisent les questionnements identitaires individuels avec l'émergence d'un sujet maître de son futur. Les principes d'appartenance sont inversés. A partir de ce moment, les groupes d'appartenance ne sont plus fixés à l'individu mais choisis par ce dernier en tant que ressource culturelle et relationnelle. Dubar reprenant Weber voit dans ce passage à une société sociétaire l'avènement d'un excès d'identité caractérisé par l'appartenance de l'individu à de multiples groupes sociaux et cela de façon éphémère. Levi-Strauss justifiait la convocation en 1977 d'un séminaire sur les questions d'identités avec des

représentants de disciplines scientifiques diverses par le fait que la crise des identités était selon lui le nouveau mal du siècle (Macdonald, 1978). Il contextualise les modifications des processus identitaires dans les revendications de la période post 68 qui mettaient en avant le droit à la différence face à la crise de l'État. L'avènement des questions identitaires dans l'espace public et médiatique pourrait ainsi relever en premier lieu d'un questionnement social face à des bouleversements de la construction des identités. Les métamorphoses opérées interrogent donc nos sociétés et l'avènement d'identités multiples et changeantes s'opposent aux besoins des individus en recherche d'une identité unitaire dans un contexte de cadres d'appartenances mouvants (Bourdieu, 1986). Il est également une nécessité pour renforcer leur pouvoir d'agir. Enfin, Dubar (2007) justifie la prolifération du terme dans les sciences humaines et sociales par la mise au placard du concept de classe sociale. La perte d'identité est synonyme d'aliénation, de souffrance, d'angoisse.

3.1.2. Genèse de la notion d'identité dans les sciences sociales

La littérature sur les questions d'identités est croissante (Baudry & Juchs, 2007). La genèse des interrogations liées à l'identité est néanmoins plus ancienne. Pour Baudry et Juchs, c'est la philosophie qui s'est emparée en premier lieu des questions identitaires au 6^{ème} et 5^{ème} siècle avant JC. L'évolution de l'approche du concept s'est ensuite construite selon la place donnée à l'individu ou au groupe dans la construction identitaire. C'est ainsi qu'au moyen-âge, l'identité est questionnée dans la conformité au groupe puis au 17^{ème} et au 18^{ème} siècle sous l'angle de l'identité personnelle. C'est au 19^{ème} siècle que Hegel a placé l'identité dans le champ des rapports sociaux. Le concept s'enrichit au 20^{ème} siècle avec l'apport de la psychologie freudienne qui pose que l'identité se construit dans le conflit avec autrui. Baudry et Juchs (2007) expliquent que c'est Erikson qui fera basculer la réflexion dans le champ des sciences sociales en mettant en avant que l'identité est liée aux caractéristiques psychologiques de l'individu et aux cultures dans lesquelles il évolue. C'est dans un contexte de tensions politiques et sociales aux États-Unis dans les années soixante et soixante-dix que les analyses sur les questions d'identité vont prendre leur véritable essor dans le champ des sciences sociales notamment sous l'impulsion de Erving Goffman. L'identité y est vue comme plurielle avec une identité personnelle et une identité sociale qui se construit dans la reconnaissance opérée par les différents groupes sociaux autour de la conformité ou la non-conformité aux groupes vecteurs de stigmates. Il fait également apparaître l'idée d'une identité pour soi et d'une identité pour

autrui que développera Dubar ultérieurement. L'identité pour soi renvoie à l'identité que l'on se construit pour soi-même et l'identité pour autrui à l'identité que l'on construit pour les autres.

3.1.3. Entre état et processus

L'approche étymologique du terme identité (du latin *idem* : le même) signifie que l'identité c'est ce qui reste le même au cours du temps. La définition du Larousse s'appuyant sur cette signification définit l'identité comme « le caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe qui fait son individualité, sa singularité ». Ces deux éléments laissent entrevoir une première manière d'aborder les questions identitaires à savoir celle d'un état vu comme plutôt immuable. Biemar (2009), sans vouloir rejeter le caractère mouvant des identités, y voit la possibilité de rendre compte d'un état identitaire à un instant T.

Pour Dubar (2010) au contraire, l'identité doit être vue sous le prisme d'un processus perpétuel de socialisation. Elle doit être vue comme évolutive car elle s'adapte selon les processus de socialisation aux changements individuels mais également contextuels. Mead (1934) la considère comme interactionniste en ce sens qu'elle est le produit d'identifications croisées et constitue un processus d'interactions réciproques entre les membres d'un groupe.

Pour nos travaux, nous nous appuyons sur une identité considérée comme un processus. En effet, l'identité enseignante évolue avec le temps. Elle s'adapte à son environnement qui évolue. Les méthodes, les publics, les injonctions transforment l'identité enseignante et cela même si elle présente des constantes. En ce sens, il s'agira de s'appuyer en premier lieu sur l'analyse des trajectoires identitaires plutôt que sur leur état à un moment T. Il s'agira de s'attarder sur des dynamiques de changement, de les analyser et de les comprendre. Nous considérons que nous ne sommes pas enseignants mais que l'on s'entretient enseignant en évoluant avec son temps, avec les méthodes, les publics. L'identité enseignante est ainsi en constante évolution.

3.1.4. Entre construction subjective et sociale, une identité en tension

Comme énoncé ci-dessus, l'identité peut osciller entre une construction individuelle et une construction plus collective en interaction avec les groupes sociaux. Selon les auteurs, le curseur est mis plus ou moins proche d'une approche déterministe ou pas. L'interaction entre les deux versants est communément admise dans le champ des sciences sociales.

Bourdieu (1986) invite à penser le collectif avant le singulier ou plutôt à voir le singulier au travers le collectif. L'identité de l'individu lui est donnée par un cadre social dans lequel il est inscrit (« l'habitus ») qui se définit comme l'ensemble des dispositions incorporées par l'individu au fil du temps et déterminées par ses positions dans les différents champs sociaux. Cette définition laisse très peu de place à l'individu en tant qu'acteur autonome. L'évolution de la définition du concept d'habitus a néanmoins permis de revoir cette place. En effet, Bourdieu et Wacquant (1992, p. 108-109) précisent le concept comme « étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affectées par elles. Il est durable mais non immuable ». Cet apport laisse en effet entrevoir un espace dans lequel l'individu autonome peut agir et dépasser le déterminisme dans lequel il est inscrit.

C'est l'objet de la sociologie de Alain Touraine (Molénat, 2009) qui développe la volonté de passage d'une sociologie du déterminisme à une sociologie du sujet libre capable de prendre du recul et de comprendre le poids des déterminismes sociaux pour s'en extraire. Il ne s'agit pas d'annihiler la portée des déterminismes mais bien de reconnaître la capacité créative et émancipatrice de l'individu. Rattachée aux questions d'identités cet apport permet de caractériser la subjectivité des questions identitaires dans le sens ou face aux processus de socialisation en vigueur, le sujet autonome tout comme le permet les évolutions du concept d'habitus peut se détacher des carcans sociaux et culturels.

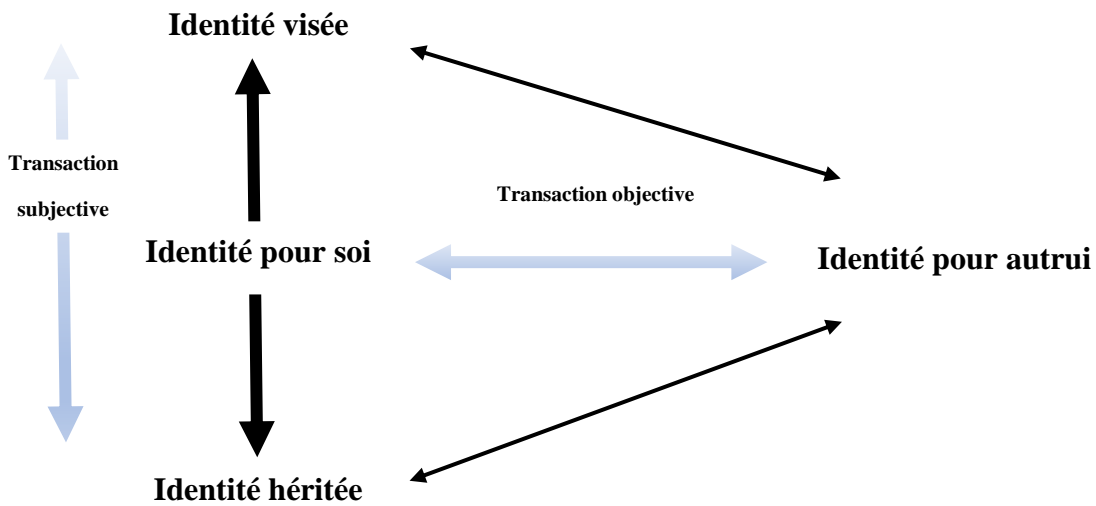
Dans cette dichotomie entre construction identitaire individuelle et construction identitaire sociale, Dubar (1991) va créer des ponts. Dumora *et al.*, (2008) expliquent que Dubar « propose de réunir les deux pôles de la dialectique subjectivité-cadres sociaux, renvoyant dos à dos une sociologie qui réduit le sujet à ses appartenances ou à ses rôles, et la psychologie qui oublie les contextes » (p. 387-408). Selon ce dernier, l'identité se construit autour de trois dimensions : le moi, le nous et les autres. L'identité est à la fois identité pour soi et identité pour autrui (figure 6). Dubar (2015) résume cette dualité en disant « je ne sais jamais qui je suis que dans le regard des autres » (p 104). Il marque ainsi sa volonté « d'introduire la dimension subjective, vécue, psychologique au cœur même de l'analyse sociologique » (p. 105).

C'est dans les processus d'identification que Dubar va faire apparaître ces deux dimensions de l'identité qui s'inscrivent dans un double mouvement. Dans le premier, les institutions et les agents vont ainsi attribuer une identité à l'individu. Cet étiquetage va produire ce que Goffman appelle les identités virtuelles des individus (Goffman, 1975). Dubar parle « d'identités

attribuées » (p. 107). Le deuxième mouvement concerne l'intériorisation ou l'incorporation de l'identité par l'individu. Cette dernière doit être comprise dans le cadre de « trajectoires sociales ». L'individu va ici se raconter ses histoires, opérer un récit de soi dans ce que Goffman appelle les identités réelles. Cette identité sociale réelle est ainsi totalement subjective car vue et décrite par le prisme de l'individu lui-même.

Les identités réelles et virtuelles ne sont pas toujours en adéquation engendrant des tensions identitaires entre ce que l'autre m'attribue et la manière dont je me perçois. Pour y répondre Dubar explique que l'individu va mettre en place des stratégies identitaires visant à réduire les écarts entre ces deux formes identitaires. Pour ce dernier, ces stratégies vont s'opérer sous la forme de deux types de transactions. La première, la transaction externe (entre l'individu et les autres) va ainsi tenter de réduire l'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui dans ce que Dubar appelle une transaction objective. Il s'agira ici de combler les écarts entre l'identité pour soi et l'identité qui m'est attribuée par autrui. La seconde, la transaction interne à l'individu (transaction subjective) va tenter de concilier les identifications antérieures (identités héritées) et les identités visées par l'individu, plaçant ainsi les tensions dans une perspective diachronique. Pour Dubar, ces deux transactions doivent être comprises comme s'articulant entre elles. C'est ainsi que les identités visées ou héritées sont le fruit de processus sociaux. Ils sont le produit intrinsèque d'une identité attribuée par les autres. Pour Dubar, la construction des identités se joue donc « dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les trajectoires vécues au sein desquelles se forment les identités réelles auxquelles adhèrent les individus » (p. 108).

Figure 6 : La construction des identités (Dubar, 2015)



Source : Dubar (2015)

3.1.5. Une identité contextualisée

Parler de contexte nécessite forcément de clarifier le champ contextuel. Il peut différer selon sa proximité avec l'individu. On pourrait ainsi distinguer les contextes individuels (familles, amis, travail...) des contextes plus collectifs (culture, économie, politique, géographique, social...). Dumora et al. (2008) se sont appuyés sur les travaux de Erikson pour rappeler que les éléments de contexte tiennent une place première dans le processus identitaire. Faisant référence à une étude effectuée auprès de jeunes sioux, Erikson a su montrer que le contexte géographique, le fonctionnement social et les caractéristiques liées à la biodiversité sont centraux dans la construction identitaire des jeunes sioux.

Pour Dubar (2015, p. 11), la compréhension des formes identitaires ne peut être effectuée sans tenir compte du contexte d'action dans lequel le chercheur effectue son travail de recherche. Ce contexte doit être abordé selon ce dernier avec une part de subjectivité. Cela signifie que le chercheur, au-delà de s'atteler à la compréhension des événements contextuels en présence, doit prendre en compte la manière avec laquelle le sujet va comprendre et percevoir le contexte dans lequel il évolue.

Demaziere et Samuel (2010) expliquent que la littérature relative aux contextes dans lesquels se comprennent les trajectoires individuelles manque de richesse. Selon ces auteurs, les difficultés méthodologiques et empiriques pour appréhender la place des contextes dans la compréhension des objets sociaux peuvent largement expliquer cette situation. Les contextes peuvent se construire à différentes échelles :

- un niveau macrosocial (le plus éloigné de l'individu) : exemple de l'analyse du processus identitaire de jeunes sioux ;
- un niveau méso-social (niveau intermédiaire) ;
- un niveau micro-social (le plus proche de l'individu).

L'étude du concept d'identité nous permet de poser un certain nombre de repères. En premier lieu nous choisirons d'aborder la question de l'identité en tant que processus ; plus que les états identitaires il s'agira de s'arrêter sur la compréhension des trajectoires identitaires. Reconnaisant la construction identitaire interactive dans une logique et psychologique et sociale nous mettrons en avant en premier lieu son caractère subjectif et individuel. En ce sens nous reconnaitrons la place laissée à l'individu en tant qu'acteur autonome de ses choix dans un cadre social contraint. Le caractère pluriel de l'identité sera reconnu notamment dans sa dimension sociale. Nous retenons le fait que les processus identitaires se font en tension. Pour Dubar, les tensions s'opèrent entre l'identité attribuée par autrui et l'identité pour soi et de façon plus subjective entre l'identité visée et l'identité héritée. Le premier axe de tension relève d'une tension identitaire entre moi et les autres, le second relève d'une tension entre un ancrage identitaire et une dynamique de changement. Ces deux registres de tension doivent être compris de façon interdépendante. Enfin, l'identité doit être vue comme contextualisée ou située en ce sens qu'il existe une certaine unicité de l'identité propre aux interactions en jeu et aux dynamiques qu'elle suscite. Sans rejeter la portée empirique de l'étude que nous mènerons, elle devra donc être vue avec discernement et recul au regard du niveau micro que nous retiendrons pour porter notre analyse. Une approche écologique de la compréhension des mécanismes en œuvre guidera notre recueil et notre analyse des données.

3.2.L'identité professionnelle enseignante : un processus sous tension au prisme de l'individuel et du collectif compris en contexte

3.2.1. Autour de l'identité professionnelle

L'intégration de la notion d'identité dans le champ professionnel se fait au travers l'utilisation de différentes dénominations (Perrenoud & Sainsaulieu, 2018). Sainsaulieu utilise ainsi celui d'identité au travail, Dubar celui d'identité professionnelle et Zarca (1988) celui d'identité de métier.

Sainsaulieu (1977, p. 5) définit l'identité au travail comme « la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes. L'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes, construisant des acteurs du système social d'entreprise ». Cette première définition place la construction de l'identité professionnelle autour d'une socialisation secondaire. La dimension collective prédomine sur la dimension personnelle et subjective.

De son côté, Zarca (1988) s'est concentré sur les identités de métier au travers notamment l'étude du champ artisanal. Il a montré que le métier constitue un groupe culturel marqué par des gestes et un langage propre. La transmission est avant tout informelle et se fait notamment dans le cadre de l'apprentissage. L'entrée dans ces métiers et l'adhésion à l'ensemble des façons d'être, de penser, de dire et de faire se fait donc par la socialisation secondaire. Perrenoud et Sainsaulieu (2018) expliquent que les travaux de Zarca s'inscrivent dans la tradition bourdieusienne et que, pour ce dernier, la socialisation primaire forme leur habitus. Ici aussi, l'identité collective prend le pas sur la dimension personnelle dans la construction de l'identité professionnelle.

Dubar (2010, p. 95) définit la notion d'identités professionnelles ainsi :

J'appelle identités professionnelles, les formes identitaires dans le sens défini à la fin du premier chapitre (configurations Je-Nous) et telles qu'on peut les repérer dans le champ des activités de travail rémunérées. Cette notion se rapproche de celle que Sainsaulieu appelle identités au travail et qui désigne, chez lui, des « modèles culturels » ou des « logiques d'acteurs en organisation. Mais elle s'en distingue par un aspect important : les formes visées ne sont pas seulement relationnelles (identités d'acteurs dans un système d'action), elles sont aussi biographiques (types de trajectoire au cours de la vie de travail). Les identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi.

Dépassant la définition de Sainsaulieu et dans la continuité des apports faits autour de l'identité, Dubar y adjoint plus fortement la dimension personnelle dans la construction de l'identité professionnelle. Comme pour l'identité, la recherche d'équilibre entre identité pour soi et

identité pour autrui mais également entre identité héritée et identité visée va faire apparaître des conflits et des écarts que l'individu va tenter de combler pour arriver à une certaine unité personnelle marquée par l'estime de soi.

Autour d'une volonté partagée de clarifier le concept d'IP face à son usage intensif, Zimmermann, Flavier et Meard ont extrait quatre modèles théoriques relatifs à la définition de l'identité professionnelle (2012). Le premier relève d'une IP singulière, historique et subjective. Reconnaisant la dimension psychologique et sociale de la construction de l'IP, cette approche accorde une primauté au caractère subjectif et historique. « L'intérêt est d'abord accordé à la personne, à sa subjectivité, en fonction des traces non conscientes de son enfance et de son passé d'élève » (p. 38). Le second relève d'une IP sociale. Autour des travaux de Gohier *et al.* (1997, 2001) l'identité y est vue comme un processus articulant les sphères individuelles et collectives. L'IP y est vue comme plurielle avec cette vision et biographique et sociale autour de différents groupes d'appartenance vus comme des agents de socialisation. Le caractère subjectif est reconnu dans un cadre social contraint comme l'expliquait Mead (1934). Dans ces approches la reconnaissance de l'individu par les autres est vue comme moteur du développement de l'IP. La troisième approche se fonde sur une approche culturaliste que nous développerons ultérieurement et qui s'appuie sur les travaux de Vygotski, Leontiev et Engeström autour de la théorie historico-culturelle. Enfin le quatrième et dernier modèle est celui de l'identité professionnelle indexée au métier. Ici la construction de l'IP est vue sous l'angle avec laquelle le professionnel va intégrer les prescriptions et les contraintes du métier dans son activité. Ce quatrième point sera également développé dans le cadre théorique (Chapitre 2).

3.2.2. Autour de l'identité professionnelle enseignante

L'identité professionnelle des enseignants est devenue un domaine de recherche à part entière à partir des années 1990/2000 (Beijaard *et al.*, 2004). Trois grandes catégories d'étude sur cette question émergent.

La première va s'intéresser plus particulièrement à la formation de l'identité professionnelle des enseignants. Il s'agit ici de tenter de comprendre les processus en œuvre dans le modelage identitaire. Ces dernières se sont notamment focalisées sur le façonnage identitaire des enseignants en formation afin de mieux cerner et donc de mieux conceptualiser le soutien à

apporter à ces derniers (Volkman & Anderson, 1998). La deuxième catégorie vise à étudier les caractéristiques de l'identité professionnelle enseignante telles qu'elles sont identifiées par les enseignants eux-mêmes ou alors par la recherche. Enfin, la troisième catégorie se construit à partir d'études centrées sur les histoires d'enseignants sur les récits de soi.

Cattonar, qui relève plutôt de la première catégorie à laquelle nous nous intéresserons plus particulièrement, définit l'identité professionnelle dans un contexte socio-constructiviste (2001). Il s'agit pour elle de l'envisager comme

une construction dynamique et continue, à la fois sociale et individuelle, résultat plus ou moins stable d'un processus de socialisation biographique et relationnelle, lié au contexte particulier dans lequel il s'inscrit (p. 16).

S'appuyant sur les apports de Dubar elle y adjoint la dimension contextuelle et située. Elle considère l'identité professionnelle comme une des dimensions de l'identité sociale de l'individu. Dans cette perspective, l'identité professionnelle enseignante est considérée comme « la définition de soi en tant qu'enseignant » (p. 5).

Cattonar envisage également l'IP enseignante comme étant composée d'une partie commune aux membres de la profession enseignante avec des variations individuelles et contextuelles. La partie commune est envisagée comme une « sub-culture » régie par des normes, des valeurs et des règles qui lui sont propres et qui sont liées à l'objet de leur travail et leurs activités professionnelles. Ces éléments orientent et guident les actions des enseignants. Reprenant les travaux de Blin (1997) elle explique que les individus « se construisent un ensemble de représentations professionnelles qui leur servent de grilles de lecture et leur permettent de donner un sens à leurs activités » (p. 6). L'IP étant vue comme un processus, le corpus commun n'est pas vu comme immuable mais comme le produit des interactions liées à un contexte socio-historique. La partie commune de l'identité professionnelle relève d'une socialisation professionnelle spécifique. Cette socialisation s'opèrerait en premier lieu au travers de l'entrée dans le métier, c'est-à-dire durant le processus de formation. Elle se poursuivrait tout au long de l'exercice professionnel dans les interactions avec les membres du groupe jusqu'à l'identification à la culture commune du groupe enseignant.

A côté de ce noyau commun, l'identité professionnelle enseignante s'inscrit aussi dans des trajectoires plus individuelles dans laquelle l'individu dépasse l'identité professionnelle commune pour la combiner et la confronter à une construction singulière. Dans cette dernière, les trajectoires individuelles, mais également les sous-groupes d'appartenance sociale,

interagissent avec l'identité commune. C'est ainsi que reconnaissant la capacité d'initiative, de choix, mais également de critique à l'égard du système, que Cattonar va reconnaître à l'individu sa capacité à filtrer, à transformer les règles, les normes et les valeurs professionnelles. L'identité professionnelle enseignante n'est donc pas seulement commune mais également spécifique à l'individu où son propre système de normes et de représentations va interférer. Reprenant Dubar (2015), l'identité professionnelle enseignante devient un compromis entre une identité héritée du groupe et une identité visée par l'individu.

L'identité professionnelle individuelle se construit également au travers la présence de l'enseignant dans d'autres groupes sociaux, ayant leurs propres systèmes de normes et de valeurs. Les appartenances et trajectoires sociales sont multiples. On retrouve notamment : le sexe, l'âge, la classe sociale, les sous-groupe professionnel (statuts, disciplines, filières, types de concours ...), la structure familiale, la phase de la carrière.

Reprenant les travaux de Sainsaulieu (1995), Cattonar (2001) établit que l'identité professionnelle est également le produit des apprentissages culturels réalisés dans l'expérience des relations au sein de contextes de travail déterminés. C'est ainsi que, selon cette dernière, la politique de l'établissement ou encore la politique nationale en direction du système éducatif vont contribuer à la construction de l'identité professionnelle enseignante. De la même manière, le rapport au pouvoir, les marges de manœuvre qui lui sont laissées ou encore les partenariats vont participer au façonnage identitaire.

Il nous apparaît ainsi que l'identité professionnelle enseignante, tout comme l'identité de manière plus globale, est un processus construit à partir d'une identité biographique, mais aussi collective, dans un mouvement interactionniste entre ces deux éléments. Elle est propre à un contexte et est donc située. Elle est plurielle et évolutive. Elle est subjective et sociale.

3.2.3. Identité professionnelle enseignante et numérique

Comme précisé précédemment, les travaux de Dubar nous montrent que l'identité individuelle se construit dans une relation entre identité pour soi et identité pour autrui. L'identité pour soi se façonne autour de transactions subjectives entre une identité héritée et une identité visée. Ces deux dernières interagissent avec l'identité pour autrui. Quelle est l'identité attribuée aux enseignants sur leurs usages autour du numérique ?

La perception de l'identité professionnelle des enseignants par la société est celle d'une catégorie professionnelle qui se veut être conservatrice. Les discours des responsables politiques et institutionnels au sujet de l'école sont redondants. Face aux évaluations internationales marquant les mauvais résultats du système éducatif français, le système est critiqué et notamment les pratiques des professionnels de l'éducation. Abondé par la presse qui se fait le relais d'une partie de l'opinion publique, il ressort de l'analyse de ces discours que le problème émane notamment des enseignants, « de leur formation inadaptée et d'une certaine résistance au changement (Lantheaume, 2007, p. 68) ».

L'investissement des enseignants en matière de numérique est jugé comme insuffisant. Les recherches sur le développement des technologies numérique à l'école montrent « que les enseignants éprouvent des réticences à les intégrer dans leurs pratiques et dans leurs classes » (Fernandez, Maximin, Audran, 2018, p. 1). C'est ainsi que dans un rapport de la cour des comptes (2019) il était stipulé que « seule une minorité d'enseignants est à l'aise avec une pédagogie appuyée sur le numérique et se trouve en mesure d'en exploiter les potentialités pour améliorer les apprentissages des élèves »¹⁴ (p. 12). Pour Wolton (2017), les enseignants sont considérés par la société comme des conservateurs face aux transformations de l'école notamment dans son recours au numérique. Pour ce dernier, le métier d'enseignant évolue vers un rôle qui serait de plus en plus de celui d'un accompagnateur. Il reste maître de sa classe (Desvergnès, 2017) mais au travers du développement du numérique, il est face à des élèves qui ont autant d'outils que lui pour accéder au savoir légitimant ainsi l'évolution vers une posture d'accompagnant. Il n'est plus en effet celui qui détient seul le savoir. L'avènement du numérique questionne aussi tout un ensemble de savoirs et de conceptions pédagogiques. C'est un sujet clivant pour Cordier (2017). L'usage du numérique engendre des tensions entre collègues, entre ceux qui le défendent et ceux qui sont moins enclins à le développer. Pour un certain nombre d'enseignants il suscite de la crainte car dénaturerait et déshumaniserait le métier. Il est à la source de sentiments de solitude notamment face à un manque de formation. Pour l'enseignant inscrit dans le numérique il peut être source de valorisation sociale par la communauté éducative. Répondant à des discours institutionnels mettant en avant la plus-value de l'usage du numérique, ce développement permet la valorisation de soi en tant qu'enseignant.

¹⁴ Le service public numérique pour l'éducation un concept sans stratégie, un déploiement inachevé- juillet 2019
Cour des comptes - www.ccomptes.fr - @Courdescomptes

Le positionnement peut être parfois difficile, entre des injonctions paradoxales, entre ce qui est demandé par l'institution, les élèves et les valeurs personnelles.

Daguet (2007) a proposé une grille de lecture des usages technologiques des enseignants landais engagés dans l'opération « un collégien, un ordinateur portable » (2001). Il propose ainsi cinq profils enseignant. Le technophobe (15%) n'utilise pas le numérique en classe pour des raisons personnelles. Les découvreurs se focalisent sur des ressources prêtes à l'emploi utilisant un minimum de temps de travail. Cette phase est considérée par l'auteur comme transitoire pour un aller vers un profil de consommateurs. Ces derniers mettent à profit les fréquences proposées mais à une fréquence plus prononcée que pour les découvreurs. Les concepteurs (10%), quant à eux, intègrent pleinement les TICE dans leurs pratiques pédagogiques. Enfin, les chefs d'orchestre, considérés comme « les vitrines institutionnelles », réalisent des activités centrées sur ce qui pourrait s'apparenter à la pédagogie de Freinet.

L'enquête PROFETIC (2016) a mis en évidence cinq profils :

- A : un fort doute des bénéfices du numérique qui représente 2% des sujets en 2016 (3% en 2011) ;
- B : un faible recours au numérique qui représente 13% en 2016 contre 18% en 2011 ;
- C : des dispositions favorables pour un usage modéré représentant 41% de la population en 2011 contre 29% en 2016 ;
- D : l'évidence des bénéfices qui étaient 34% en 2011 et 40% en 2016 ;
- E : une pratique intégrée au quotidien (4% en 2011, 16% en 2016) ;

Cette enquête laisse apparaître un développement des usages numériques par les enseignants.

Synthèse 3 : comprendre l'identité professionnelle

L'identité est un concept difficilement cernable (Kaufmann, 2015). Il en est de même pour l'identité professionnelle.

Nous comprendrons l'identité professionnelle comme un processus psychosocial construit entre une identité pour soi et une identité pour autrui. L'identité pour soi renvoie à l'identité que l'on se construit pour soi-même et l'identité pour autrui à l'identité que l'on se construit pour les autres. Ce processus identitaire se fait en tension dans une double transaction. La transaction externe (entre l'individu et les autres) va ainsi tenter de réduire l'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui dans ce que Dubar appelle une transaction objective. Il s'agira ici de combler les écarts entre l'identité pour soi et l'identité qui m'est attribuée par autrui. La seconde, la transaction interne à l'individu (transaction subjective), va tenter de concilier les identifications antérieures (identités héritées) et les identités visées par l'individu, plaçant ainsi les tensions dans une perspective diachronique.

L'identité professionnelle enseignante est propre à un contexte légitimant une compréhension située. Sa dimension collective nous amène à la considérer comme plurielle. Les groupes d'appartenance auxquels les enseignants appartiennent sont en effet multiples. Dans son rapport au numérique, l'identité des enseignants héritée est celle d'un groupe social conservateur.

4. Synthèse de la revue de littérature

Les injonctions des pouvoirs publics à développer le numérique sont fortes. Historiquement, elles se sont construites autour d'enjeux géopolitiques, industriels et sociaux et donc de manière plutôt éloignée d'enjeux éducatifs. Pourtant, ces derniers, tournés autour de l'individualisation des parcours, de l'innovation pédagogique ou encore de la réussite éducative sont mis en avant dans les discours institutionnels pour justifier le développement de ces nouvelles technologies.

Le dispositif « Lycée 4.0 » vise à favoriser le développement du numérique dans les lycées de la Région Grand Est. Trouvant son origine dans une volonté d'harmonisation de la politique de soutien à l'acquisition des livres scolaires à la suite de la fusion des Régions Alsace, Lorraine et Champagne-Ardenne et dans la nécessité d'assurer une continuité du plan « collèges numériques » à l'échelle des lycées, il peut être défini comme le produit d'une politique locale issue de la territorialisation du système éducatif français. Promu comme « un véritable outil de savoir et de modernité », il permet notamment à chaque lycéen d'acquérir un ordinateur portable autour du principe BYOD.

Alors que le lien entre développement du numérique et réussite éducative n'est aujourd'hui pas démontré et que les usages enseignants en la matière semblent se développer d'un point de vue quantitatif, l'investissement des enseignants est toutefois considéré comme insuffisant. Ils sont vus comme des conservateurs alors que ce développement les interroge tant sur leur métier que sur leurs pratiques.

Ces éléments nous amènent à questionner le concept d'identité puis d'identité professionnelle en lien avec le développement du numérique à l'école. L'identité est vue comme un processus psychosocial. Cela signifie qu'elle s'inscrit dans une dimension psychologique et sociale. Elle est le fruit de trajectoires individuelles et collectives. Dans cette dimension individuelle, nous reconnaissons son aspect subjectif en ce sens que nous admettons la possibilité laissée aux acteurs d'agir sur leurs trajectoires rejetant ainsi les postulats du déterminisme. Sa considération collective nous permet de poser que l'identité est plurielle. L'individu appartient à différents groupes d'appartenance participant à son identité sociale. L'identité est vue comme évolutive dans le sens où elle est mouvante et appréhendée comme processus. Sans rejeter l'identité vue comme un état qui permet de comprendre l'identité à un instant T, nous souhaitons plutôt nous attacher à la compréhension des trajectoires identitaires. Ces trajectoires sont comprises comme étant en tension. Pour Dubar, les tensions s'opèrent entre l'identité attribuée par autrui et l'identité pour soi et de façon plus subjective entre l'identité visée et l'identité héritée. Le

premier axe de tension relève d'une tension identitaire entre moi et les autres, le second relève d'une tension entre un ancrage identitaire et une dynamique de changement. Ces deux registres de tension doivent être compris de façon interdépendante.

L'identité professionnelle enseignante tout comme l'identité de manière plus globale est un processus construit à partir d'une identité biographique mais aussi collective dans un mouvement interactionniste entre ces deux éléments. Elle est propre à un contexte et est donc située. Elle est plurielle et évolutive. Elle est subjective. Sa compréhension doit donc être vue comme située ou écologique. Plus qu'une étude macro c'est une dimension micro que nous souhaitons privilégier pour appréhender le plus finement les processus d'identités professionnelles en lien avec le développement de l'activité des enseignants dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 ». Tout comme l'identité, l'IP peut être comprise au travers des tensions qu'elle génère : tensions entre soi et autrui, tensions entre continuité (être le même) et changement (être différent).

Problématique : Comment les enseignants vont entrer dans le dispositif « Lycée 4.0 » en termes de pratique et comment cette entrée va-t-elle participer au développement de leur identité professionnelle ?

Chapitre 2. Cadre théorique

Les enjeux de cette partie sont doubles. En premier lieu il s'agit de préciser les éléments nous permettant de nous outiller afin d'appréhender au mieux l'activité des enseignants entrant dans le numérique au travers le dispositif « Lycée 4.0 ». Le second enjeu relève de la délimitation des concepts permettant une compréhension des processus en œuvre dans le modelage de l'IP des enseignants.

1. Comprendre le développement de l'activité des enseignants dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 »

Appréhender la manière avec laquelle les enseignants vont entrer dans le dispositif « Lycée 4.0 » en termes d'activité nous amène en premier lieu à poser le cadre conceptuel du dispositif. À partir de cette compréhension, il s'agira de poser les repères nous permettant d'aborder et de comprendre l'activité enseignante autour du numérique lors de leur entrée dans le dispositif 4.0. Ce cadre repose en première lieu sur les théories historico-culturelles, sur ceux de la clinique de l'activité ainsi que sur des emprunts à l'ergonomie du travail.

1.1. Le dispositif : approche conceptuelle

Notre étude porte sur le dispositif « Lycée 4.0 ». L'objet de cette section est de comprendre en premier lieu ce qui fonde un dispositif pour réussir à appréhender la manière avec laquelle ce dernier va interagir avec l'activité des enseignants.

Pour Foucault (1977) un dispositif peut être compris comme

un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments (...) (p. 299).

Le dispositif est donc composé d'acteurs, de règles ou de décisions implicites et explicites, de valeurs ou encore de principes. Pour Foucault, la fonction de ces composants est évolutive ce qui en fait un ensemble vivant et mouvant. Ces composants sont liés ce qui en fait une intervention concertée qui par son objectivité se veut également être « rationnelle » (p. 299). Il prend en effet forme en premier lieu dans le cadre d'une « fonction stratégique dominante » (p. 299) répondant à un problème, une difficulté, une volonté lui conférant son caractère intentionnel. Le dispositif s'inscrit ainsi au travers une genèse qui lui est propre qui va contribuer à lui donner son sens originel. Dans un second temps, le dispositif vit au travers un processus de « surdétermination fonctionnelle » (p. 299) (réajustements liés aux effets voulus ou non voulus du dispositif). Cela signifie que le dispositif va évoluer pour s'adapter à ses effets mais aussi à un environnement que l'on peut considérer comme mouvant. Il s'inscrit ensuite

dans « un processus de perpétuel remplissage stratégique » (p. 299). Sa fonction initiale peut en effet donner lieu à des effets non escomptés et non voulus qui peuvent ensuite redonner place à la constitution de nouvelles réponses politiques ou économiques.

Le dispositif est un espace au travers duquel vont s'établir des rapports de force et des jeux de pouvoir. Foucault perçu comme anti-juridiste (Mazabraud, 2010) explique que le dispositif peut être compris comme un outil de « contrôle-assujettissement » par ses instigateurs (p. 299). Il a un pouvoir répressif dans le sens où il peut avoir vocation à normaliser des comportements et des activités et à casser ainsi les capacités émancipatrices et novatrices des individus.

Le dispositif peut également être vu comme un entre deux entre un cadre organisateur et en même temps un espace de liberté dans lequel l'acteur va participer à la transformation du dispositif au sein des espaces de liberté. Cette opération ne peut être envisagée seulement si l'acteur est autorisé à ne pas être un opérateur passif. La tension entre dimension coercitive du dispositif et dimension subjective est néanmoins inévitable. L'avènement d'une société de l'information tend à renforcer ce second aspect (Linard, 2002). En effet, l'avènement du numérique fait qu'aujourd'hui, dans ce domaine, seule une autonomie de l'acteur permet de garantir l'efficacité de l'action. La complexité des systèmes et la précipitation des changements conduits par une évolution galopante rendent les systèmes rationnels classiques désuets. L'avènement d'acteurs autonomes est donc une condition indispensable à l'efficacité (Linard, 2002). L'analyse de l'activité peut être vue comme relevant de configurations structurant l'activité mais au sein desquelles l'acteur tente de s'échapper en restructurant constamment son activité.

Pour l'approche socio-technique, le dispositif est défini comme

organisation ou agencement systématique par un agent intentionnel des éléments et des moyens (physiques et symboliques, naturels et artificiels) d'une action et/ou situation en vue de générer certains résultats (Linard, 1998).

Tout comme pour Foucault, le dispositif est compris comme un agencement d'outils ou de moyens au service d'une situation, d'une intention, d'un résultat. La double dimension du dispositif (moyens / intention) apparaît clairement dans cette définition. Elle amène à penser que les moyens vont permettre de répondre à l'intention et ainsi atteindre des résultats.

Pour Albergo (2011), le dispositif relie trois dimensions en interaction et en évolution constante :

- l'idéal : il s'agit de l'utopie, de l'idéal vers lequel doit tendre le projet ; il correspond à l'intention originel ; il limite de manière implicite l'activité des responsables et de certains instruments ; il s'agit d'une logique d'activité épistémo-axiologique ;
- le fonctionnel de référence : il correspond à l'organisation du dispositif (les règles, le cadre, le matériel, les moyens) ; la logique d'activité est une logique instrumentale ;
- le vécu : il correspond à la manière dont les acteurs vivent le dispositif dans la mise en œuvre sur le terrain au travers leur activité; il s'agit de logique d'activités intersubjectives et existentielles.

En plus des intentions et des moyens et que l'on retrouve respectivement dans l'idéal et le dans le fonctionnel de référence, l'approche d'Albero amène à considérer une troisième dimension à savoir le vécu des acteurs. Cette troisième dimension correspond à la manière avec laquelle les acteurs vont vivre le prescrit à travers le dispositif. Cette activité est considérée comme subjective. Les trois dimensions du dispositif sont interactives dans le sens où elles agissent et interagissent entre elles. Ces interactions participent au caractère mouvant du dispositif qui va évoluer du fait de facteurs exogènes (les contextes) mais également endogènes. C'est ainsi que dans le dispositif, les pratiques des acteurs peuvent contribuer à faire évoluer le cadre prescrit et inversement. Les intentions originelles peuvent se transformer pour tenir compte des contraintes liées à l'organisation pratique du dispositif.

Comment analyser les relations entre les composants d'un dispositif ?

La relation entre l'activité et l'instrument peut être comprise selon une perspective anthropocentrée où l'on s'attachera en premier lieu au point de vue de l'acteur ou selon une perspective technocentrée c'est-à-dire qu'on s'attachera prioritairement à l'étude des outils (Albero, 2010). Pour Linard (2002), les dispositifs peuvent être appréhendés au travers de deux paradigmes. Le premier centré sur les objets est rationnel et objectif, le second centré sur les acteurs est existentiel et subjectif.

La dynamique du dispositif peut être appréhendée à trois échelons (Albero et *al.*, 2019) :

- une échelle macro-structurelle (environnement global),
- une échelle méso-structurelle (environnement de formation),
- une échelle micro-structurelle (activité individuelle et collective).

Nous entendrons donc par dispositif une « organisation ou agencement systématique par un agent intentionnel des éléments et des moyens (physiques et symboliques, naturels et artificiels) d'une action et/ou situation en vue de générer certains résultats » (Linard, 1998). Il sera compris comme reliant trois dimensions (Albero, 2011) en interaction et en évolution constante à savoir l'idéal qui représente la finalité du projet (son utopie), le fonctionnel de référence correspondant à l'organisation du dispositif (règles, cadre...) et enfin le vécu (la manière dont les acteurs le vivent de manière subjective). La dynamique du dispositif peut être appréhendée à trois niveaux qui sont le niveau macro (environnement global), méso (environnement de formation), micro (activité individuelle et collective) et autour de deux paradigmes que sont les usages et sa définition conceptuelle. Dans le cadre de notre étude nous attacherons à nous centrer sur le vécu des enseignants dans le dispositif « Lycée 4.0 » dans une perspective anthropocentrée et cela à un niveau micro autour de la compréhension des usages. Il serait illusoire de mettre de côté de façon exclusive l'idéal et le fonctionnel de référence du dispositif car ces derniers vont interagir avec les usages et le vécu des enseignants inscrits dans ce dispositif.

1.2. Comprendre l'activité enseignante

La compréhension de l'activité enseignante centrée sur le numérique et entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 » sera abordée tout d'abord à l'aune des théories historico-culturelles développées par Vygotski puis Léontiev. Nous verrons ensuite quels sont les apports de la clinique de l'activité sur le sujet. Enfin, nous emprunterons au courant de l'ergonomie le principe d'une activité enseignante au carrefour de prescriptions multiples.

1.2.1. Une structure de l'activité selon les théories historico-culturelles

1.2.1.1. Les apports issus de la première génération

➤ Une activité subjective construite socialement

Vygotski (1978), considéré comme un des pères de la psychologie sociale, nous amène à comprendre le développement humain et l'activité humaine dans une perspective historico-culturelle. Pour ce dernier, les comportements humains doivent être appréhendés au travers une double approche :

- une approche phylogénique qui relève de l'histoire de l'humanité ;

- une approche ontogénique relevant de l'histoire de l'individu lui-même.

Nous retrouvons ainsi ici la dualité explicitée dans notre revue de littérature entre identité en tant que construction sociale et identité en tant que construction individuelle. L'activité enseignante doit donc être comprise comme étant à l'interface d'une dimension subjective et d'une dimension sociale.

Pour Vygotski (1934/ 1997) l'activité est avant tout socialement élaborée en ce sens où c'est la dimension sociale qui prédomine sur la dimension subjective dans la réalisation de l'activité. Les interactions sociales ancrées dans un contexte historique et culturel sont des moteurs déterminants de l'activité humaine. Dans notre travail de recherche visant à comprendre l'activité enseignante dans le cadre de la mise en place du dispositif « Lycée 4.0 », il ne s'agira donc pas d'appréhender l'activité enseignante comme celle d'un individu isolé coupé du métier et de son histoire mais au contraire abordée comme une activité socialement élaborée comprise au travers d'une approche culturaliste.

Pour autant la place laissée à l'individu dans le développement de l'activité n'est pas réduite à son minimum dans la pensée de Vygotski. Rochex (2017, p. 52) explique que pour Vygotski, « l'activité humaine ne saurait se réduire à un agencement de réflexes ou de conduites adaptatrices ; elle implique une composante de transformation du milieu, au travers de laquelle le sujet se transforme lui-même ». L'individu n'est donc pas simplement reproducteur d'une activité socialement élaborée. Ce dernier va se l'approprier puis la transformer, la rendant ainsi également subjective.

L'activité enseignante n'est donc pas simplement le produit d'injonctions sociales. Elle est stylisée ou subjectivée. Elle sera d'une part une activité socialement élaborée mais également une activité propre à l'individu.

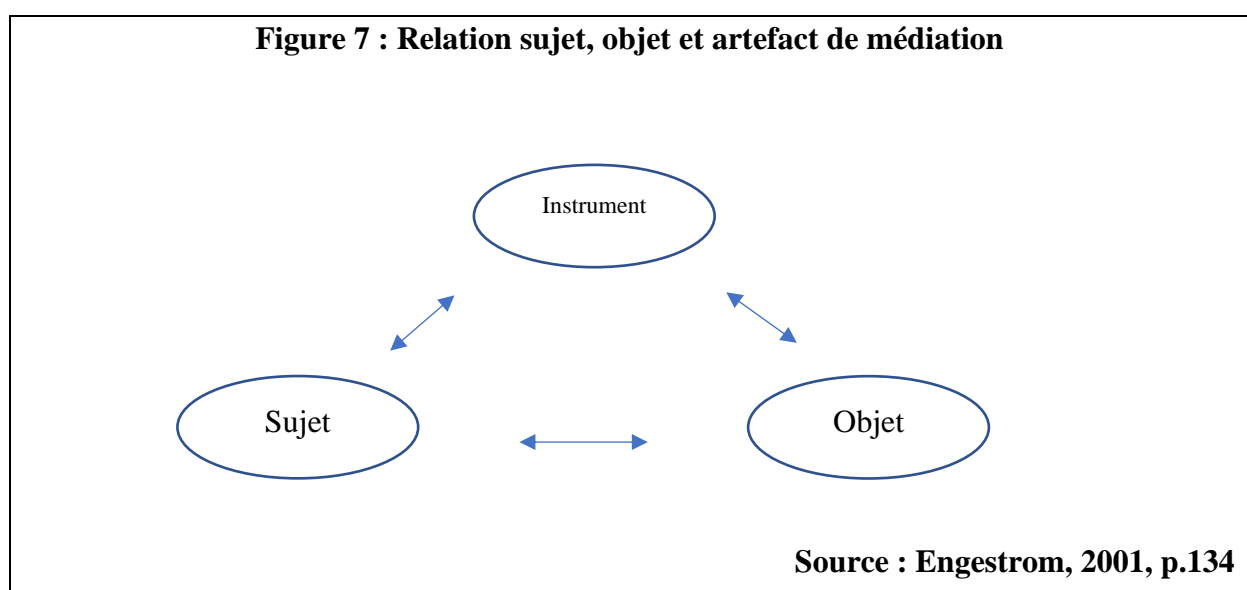
➤ **Une activité médiatisée vectrice d'appropriation culturelle et de développement personnel**

Pour Vygotski, cette subjectivisation de l'activité humaine se fait au travers d'instruments et d'artefacts. Ainsi, il n'y a pas de lien direct entre sujet et objet. Il considère que l'action de l'homme sur la nature, le travail, n'est jamais immédiate, mais médiatisée par des objets spécifiques. Le mouvement du sujet vers l'objet se fait ainsi au travers d'objets médiatisés. Ces derniers peuvent être matériels ou immatériels. Ils sont socialement élaborés et transmis et sont

le fruit du produit des expériences des générations précédentes. L'activité humaine peut ainsi être étudiée au travers ces derniers. Par l'intermédiaire de l'outil l'être humain augmente ses fonctions psychologiques supérieures (attention volontaire, mémoire ...) et agit sur son milieu, sur autrui et sur lui-même. Le sujet ne peut donc être perçu comme un simple imitateur de l'activité d'autrui. Au travers des instruments, le sujet acteur va développer, au travers d'interactions sociales, ses capacités à agir de façon autonome. L'activité médiatisée permet ainsi simultanément la transmission des caractéristiques sociales de l'activité humaine et le développement d'une activité subjective.

Ramenée à l'activité enseignante, cela signifie que pour aller vers l'objet fixé, l'enseignement va utiliser des outils matériels (artefacts) ou immatériels. Ainsi, l'apprentissage de la lecture aux élèves en tant qu'objet va nécessiter l'utilisation d'outils matériels (des livres par exemple) mais également des outils immatériels (des techniques pédagogiques par exemple). Ces outils sont socialement élaborés dans la mesure où ils ont été construits collectivement et sont le produit d'une histoire de l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, l'enseignant-acteur, dans l'utilisation de ces outils, va personnaliser son approche. Même si les outils sont identiques l'activité enseignante dans l'apprentissage de la lecture n'est jamais reproductible de par le caractère subjectif de l'activité. L'activité enseignante peut donc être considérée comme une activité subjective, socialement construite, médiatisée au travers d'outils.

Engeström a modélisé cette relation dans la figure ci-dessous (figure 7).



La compréhension de l'activité de l'enseignant entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 » doit donc tenir compte d'une dimension de l'activité et collective et subjective. Elle sera abordée au travers d'une approche triadique (sujet, instrument, objet).

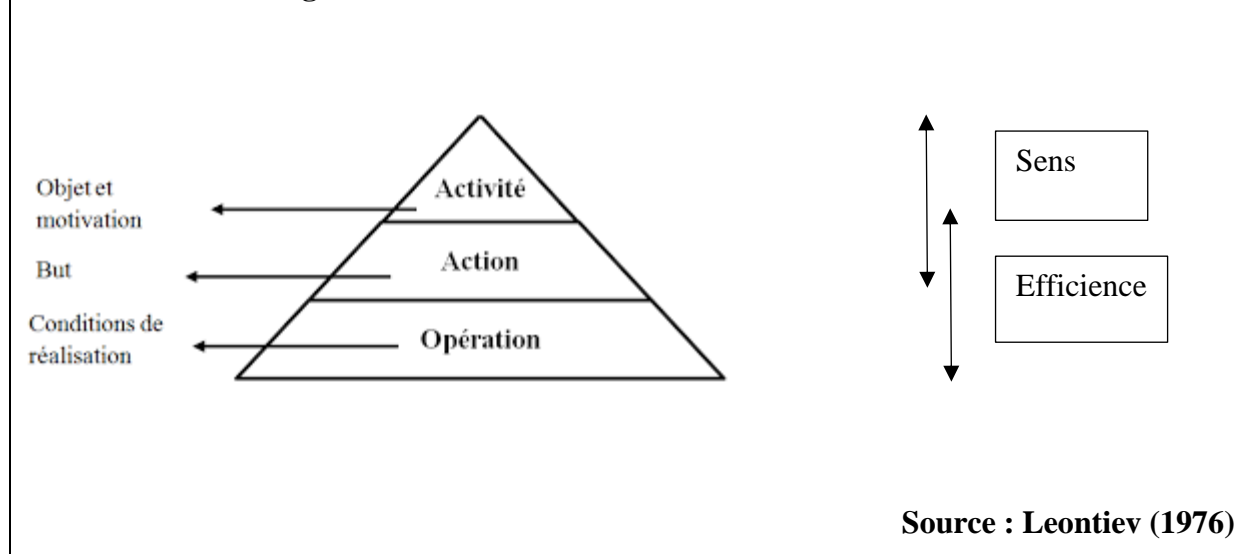
1.2.1.2. Les apports issus de la deuxième génération

La seconde génération de travaux sur les théories de l'activité basée notamment sur ceux de Léontiev (1976) poursuit cette approche associant dimension individuelle et collective de l'activité. L'auteur considère que l'activité humaine est structurée en trois niveaux interdépendants (figure 8) rendant plus opérationnelle, pour le chercheur, la dimension triadique de l'activité :

- les activités (le motif) qui sont le moteur de l'activité intentionnelle ; c'est ce qui est vital pour le sujet ; le motif renvoie à la dimension collective de l'activité et c'est au travers de ce dernier que les caractéristiques sociales seront véhiculées ;
- les actions (le but en tant que résultat) qui sont conscientes et qui sont en relation avec le motif ; elles ont un caractère plus subjectif mais comme nous le rappelle Vygotski sont également socialement élaborées ;
- les opérations qui sont des procédures multiples, emboîtées et inconscientes ; elles permettent d'ajuster les actions au contexte.

Si l'on se réfère à l'activité enseignante en lien avec le numérique le fait par exemple que l'enseignant demande aux élèves de réaliser un quizz sur Moodle va relever du but. Le motif va par exemple être de motiver les élèves. Les opérations multiples et inconscientes vont être par exemple de donner la consigne, d'accompagner les élèves dans la connexion, de projeter l'exercice au tableau avec le vidéoprojecteur.

Figure 8 : Les trois niveaux d'activité selon Leontiev



Dans ses travaux, Leontiev s'intéresse plus à l'articulation entre les composantes qu'aux composantes elles-mêmes (Flavier, 2016). En ce sens, Léontiev va lier les mobiles (activités) aux buts (actions) et les buts aux opérations. Le rapport entre les activités et les actions relèvent du sens donné à l'activité pour son auteur. Le rapport entre les actions et les opérations relève de l'efficience. Le sens est considéré plutôt comme personnel pour Léontiev mais en rapport avec une dimension sociale et partagée. « L'idée de base est que le sujet agit selon des motifs qui sont toujours l'expression de finalités collectives » (Flavier, 2016, p.49). Pour mieux articuler cette combinaison entre ce qui relève du social et de l'individuel, Léontiev distingue le sens relevant de l'individuel de la signification relevant du social. La signification est vue comme la généralisation de la réalité par l'humanité, élaborée historiquement, sous forme de mots, de savoirs, de savoir-faire. Un sens partagé relève ainsi de la signification.

1.2.2. Entre travail réel et réel de l'activité

Les apports des premières et deuxièmes générations des théories historico-culturelles nous ont permis de mettre en lumière que l'activité de l'enseignant entrant dans le dispositif 4.0 est une activité subjective et collective construite socialement. Cette dernière pouvait être comprise dans une relation triadique entre des motifs, des buts et des opérations.

Clot (1997), nous invite à considérer qu'au-delà de l'activité réalisée, il était nécessaire de tenir compte du réel de l'activité pour avoir une compréhension plus exhaustive de ce que fait

réellement l'enseignant. Flavier (2016, p.39), pour illustrer cette distinction entre activité réalisée et réel de l'activité, utilise la métaphore de l'iceberg. En effet la partie visible de l'iceberg à savoir la partie émergée n'est qu'une part infime de l'iceberg. Une partie non négligeable n'est pas visible et pourtant bien présente à savoir la partie immergée sans laquelle la partie émergée ne peut être visible. Il en est de même pour l'activité. Ce que nous pouvons être amenés à voir représente une partie de ce que fait réellement l'enseignant. Flavier rappelle que pour Vygotski (2003, p.74) « l'homme est plein, à chaque minute de possibilités non réalisées ». Cela implique des dilemmes et des tourments pour ce dernier et donc des arbitrages conduisant à des choix. Parmi les possibles offerts, certains seront suspendus, empêchés ou contrariés (Clot, 1999). L'activité, au-delà de ce qui est visible comprend donc aussi ce qui a été abandonné, ce qui n'a pas pu se concrétiser ou encore ce qui a été écarté. Le volume de l'activité est donc bien plus important si l'on souhaite appréhender l'activité réelle au-delà de ce qui est nous est donné à voir en premier lieu. Le travail réalisé ne permet pas de percevoir l'activité dans son intégralité.

La compréhension de l'activité d'un enseignant entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 » doit donc pouvoir tenir compte d'une activité plus globale, plus élargie, moins longitudinale. Elle nécessite de tenir compte des activités empêchées, suspendues et contrariées.

1.2.3. L'ergonomie de l'activité enseignante : une activité au carrefour de prescriptions ascendantes et descendantes comprises dans leur contexte

Pour Amigues (2003), l'ergonomie a pour objet de poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Cet écart entre ce qui est demandé et ce qui est réalisé est vu comme irréductible. Il ne peut y avoir de corrélation entre ce qui est demandé et ce qui est réalisé. Un employeur cherchera à réduire cet écart par un afflux de nouvelles prescriptions. Pour les ergonomes cet écart est vu comme lieu de tension, de compromis, de réflexion pour l'enseignant. C'est un espace de liberté dans lequel le caractère subjectif de l'activité va se construire. Ramené au concept de dispositif, cet écart se fait tout d'abord entre l'idéal et le fonctionnel de référence puis entre le fonctionnel de référence et le vécu. Il fait que les choses ne fonctionnent jamais comme prévu (Albero, 2011).

Comme expliqué ci-dessus, Vygotski nous rappelle que dans le cadre de son activité, le sujet-acteur est amené à faire des choix face à des dilemmes et des tourments. L'existence de dilemme invite à considérer qu'il existe donc une pluralité d'éléments qui vont influencer sur l'activité et qui vont conduire l'enseignant dans la réalisation d'une activité plutôt qu'une autre.

Quelles sont donc les prescriptions qui vont participer à la réalisation de l'activité enseignante ?

Flavier (2016) explique que

dans les métiers adressés à autrui, le travail dit très mal ce qu'il doit être. Dans ces métiers de l'humain l'examen des prescriptions ne renseigne que très peu sur la nature de l'activité à déployer pour satisfaire les finalités visées.

Pour autant,

le caractère discrétionnaire, variable et instable des situations de travail dans les métiers adressés à autrui en font des situations totalement saturées de prescriptions et dont la considération simultanée de ces dernières révèle des contradictions et des incompatibilités . (p. 43)

Six (1999) distingue deux types de prescriptions : les prescriptions descendantes et les prescriptions remontantes ou ascendantes. Les premières sont issues de la structure organisationnelle (règlement, supérieur hiérarchique, etc...). Les deuxièmes plus diffuses sont issues du psychisme des acteurs, des collectifs, du terrain ou encore des usagers. Si on prend l'exemple de l'activité enseignante, les prescriptions remontantes émanent des élèves (un jeune qui bavarde), du collectif de travail (la demande de collaboration d'un collègue), du travailleur lui-même (ses valeurs, son histoire personnelle ou professionnelle) ou encore biologique (en fin de matinée, on va moins loin dans les apprentissages). Cette multitude de prescriptions descendantes et remontantes montre la diversité des pressions exercées sur le travailleur et dans notre étude sur l'enseignant.

Goigoux (2007) issu du courant de la didactique définit la prescription dans l'éducation comme « tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professionnel pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail » (p. 58). Il distingue les prescriptions primaires qui relèvent des règlements, des programmes ou encore des bulletins officiels des prescriptions secondaires qui relèvent de la formation.

Schwartz (2002) va dépasser la question de la prescription pour l'immerger dans celle de la norme et plus précisément de la norme antécédente. Dans ce cadre l'individu fait l'expérience de débats de normes entre normes antécédentes (issues des règlements et de la division du

travail) et les propres normes de vie de chacun qui conduisent à un processus de renormalisation. Les normes antécédentes peuvent être considérées comme ce qui relève en partie du prescrit. La renormalisation permet de rendre le travail vivable en s'ajustant et en ajustant les normes antécédentes aux situations vécues. Elle permet d'expliquer la différence entre prescrit et réel. La personne prend des initiatives sur la contrainte en personnalisant et en actualisant la norme. C'est ce que Schwartz appelle la double anticipation. La première anticipation c'est le travail tel qu'il est conçu en amont. La seconde anticipation c'est la manière dont le vivant humain va reprendre de l'initiative, se créer de la marge pour exercer et vivre en santé.

Les enseignants vont ainsi renormaliser des injonctions. Ces dernières vont être singularisées par l'enseignant qui ne se contente pas de les appliquer. Pour Schwartz (2000, p. 27) l'IP passerait par

une reconnaissance de la nécessité pour l'exercice du métier d'arbitrer, de trancher, bref de gérer donc de se gouverner dans le travail en gouvernant la situation de travail comme le microcosme partiellement continu avec le macrocosme de vie politique et sociale.

Saujat (2010, p.55) nous invite à considérer les prescriptions autour de « quatre niveaux interdépendants » (tableau 1). Le premier relève des prescriptions primaires et secondaires (Goigoux, 2007) et de manière plus globale des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000). Le deuxième est celui « des réorganisations opérées par les collectifs professionnels » débouchant « sur des obligations ou des règles de métier que se donnent ces collectifs pour faire ce qu'on leur demande de faire ». Le troisième est celui de la « personnalisation de ces obligations génériques par chaque professionnel qui s'auto-prescrit ce qu'il a à faire ». Et enfin le dernier niveau est « celui du travail réel en classe où cette auto-prescription est mise à l'épreuve de l'activité conjointe de l'enseignant et des élèves ». Saujat propose ensuite de croiser ces quatre niveaux avec la catégorisation opérée par Six (1999) et reprise par Daniellou (2002).

Tableau 1 : Couplage catégorisation des prescriptions selon Six et niveau de prescriptions interdépendantes selon Saujat

Prescriptions selon Six (1999) reprises par Daniellou (2002)	Quatre niveaux de prescriptions interdépendants selon Saujat (2010)
Prescriptions descendantes	Prescriptions primaires et secondaires (Goigoux, 2007) ou Normes antécédentes (Schwartz, 2000)
Prescriptions remontantes (ascendantes)	Les réorganisations opérées par les collectifs de travail (les collectifs à l'œuvre)
	La personnalisation de ces obligations par chaque professionnel (intégrant les logiques du vivant)
	Travail réel en classe

L'activité enseignante est donc une activité multi prescrite. Face à cette complexité, l'enseignant va devoir gérer des tensions entre prescriptions qui peuvent parfois être contradictoires ou du moins qui ne sont pas tournées vers le même sens. C'est ainsi que par exemple, selon Hubault (1996), des tensions vont apparaître entre « ce qu'on me demande » et « ce que ça me demande » (figure 9). Ramenée à la catégorisation opérée par Saujat, cette

tension va se construire entre la personnalisation des obligations opérées par un professionnel et les autres prescriptions.

Figure 9 : Une entrée "activité" héritée de l'ergonomie



Source : F. Hubault (1996)

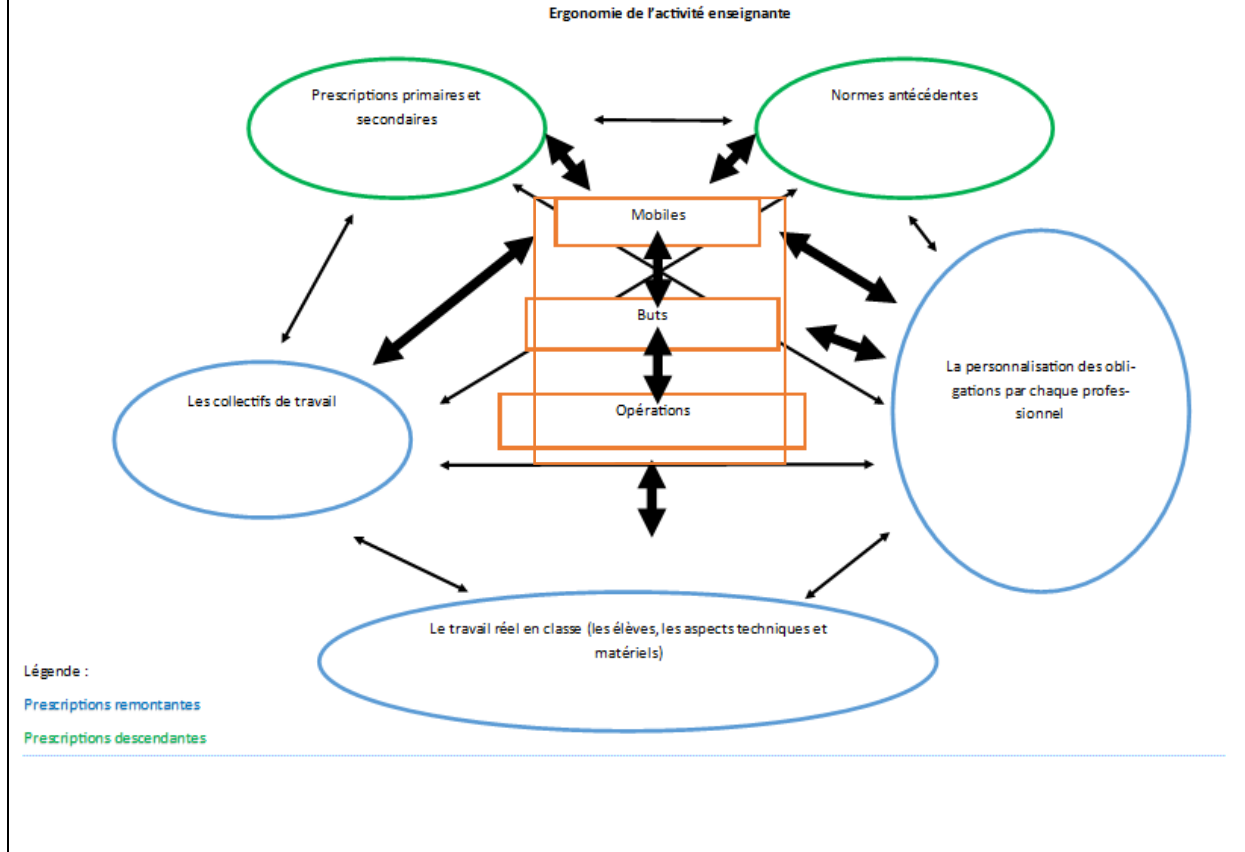
Dans cette situation, l'activité enseignante doit être comprise comme un compromis opératoire entre les différentes prescriptions. L'enseignant va tenter de répondre aux prescriptions extérieures mais en même temps face à des risques pour sa santé ou son bien-être, il va ajuster son activité pour combiner et respecter des prescriptions externes et des prescriptions liées à sa personne.

La logique est la même pour tous les conflits entre prescriptions. L'enseignant va construire des compromis, va suspendre des activités ou va les laisser de côté pour trouver un équilibre entre les différentes injonctions auxquelles il doit faire face. La distance irréductible entre le prescrit et le réel va trouver son origine dans la construction de ces compromis opératoires.

La figure 10 fixe le cadre de compréhension de l'activité enseignante au travers des travaux de Léontiev et de la catégorisation opérée par Saujat (2010). Ce cadre se construit en premier lieu à partir de l'approche triadique de l'activité de Léontiev établissant que l'activité enseignante peut être comprise au travers de motifs, de buts et d'opérations. Cette activité est soumise à des prescriptions multiples comme nous le suggère le courant de l'ergonomie. Ces injonctions sont catégorisées autour de prescriptions remontantes et descendantes. Ces prescriptions peuvent être considérées comme interactionnistes corroborant la nécessité d'une approche systémique de la compréhension de l'activité enseignante. Les prescriptions agissent sur l'activité enseignante mais interagissent entre elles. Par exemple, les prescriptions issues du travail réel en classe qui comprennent ce qui relève des élèves, des aspects matériels et techniques (PC, salle, horaires) vont interagir avec les autres prescriptions comme par exemple celles liées au collectif de travail. Les habitudes de travail des collègues, la culture de l'entreprise vue dans sa dimension méso à savoir celle de l'établissement se construit en effet en référence aux spécificités du public accueilli et inversement le public accueilli est façonné par les usages des équipes enseignantes de l'établissement. De la même manière, les prescriptions primaires et secondaires sont en interaction avec les normes antécédentes. Les processus de formations, les textes officiels s'inscrivent dans une histoire du métier et s'inspirent de cette dernière ou doivent s'en inspirer pour coller au mieux aux réalités de l'activité enseignante.

La constitution de ce schéma nous montre également que certaines prescriptions sont plutôt tournées vers les motifs. C'est ainsi que les prescriptions descendantes (normes antécédentes et prescriptions primaires et secondaires) et les collectifs de travail vont participer en premier lieu à la construction des motifs donnant ainsi à l'activité sa dimension sociale et partagée. La personnalisation des obligations à savoir la dimension subjective de l'activité va quant à elle être tournée vers les motifs et vers les buts. L'activité enseignante comprise dans sa dimension subjective est toujours comprise socialement. C'est ainsi que les valeurs, l'histoire de la personne vont participer à la définition des motifs socialement élaborés et à la définition des buts vus comme plus subjectif selon Léontiev. Les opérations seront plus en lien avec le travail en classe permettant ainsi d'ajuster les buts au contexte.

Figure 10 : Une ergonomie de l'activité enseignante vue dans un espace multi-prescrit



2. Une IP en tension produit de prescriptions personnelles et interpersonnelles

2.1. Une IP à l'interface de l'interpersonnel et du personnel

Notre revue de littérature nous a permis de montrer que l'identité est le produit d'une construction sociale et subjective. Porté par les travaux de Dubar, nous avons établi que l'identité se façonnait dans un mouvement interactionniste entre une identité pour soi et une identité pour autrui (figure 2, section 3.1.4.). À partir d'identités attribuées pour autrui, l'individu va opérer un récit de soi autour d'identités réelles. Ces dernières vont se façonner en tensions (transactions subjectives) entre une identité héritée antérieurement fruit d'une production et subjective et sociale et d'une identité visée qui est le produit elle aussi d'injonctions sociales et subjectives. Un deuxième registre de tensions va se construire entre

l'identité réelle et l'identité attribuée (transactions objectives). Il s'agira alors pour l'individu de « gérer » l'écart entre les injonctions portées par autrui et l'identité réelle subjective.

Pour Vygotski, la dualité entre personnel et interpersonnel est également présente. Pour ce dernier, le développement humain est compris dans une perspective socio-constructiviste au travers un contexte historique, social et culturel et il est vu au travers une double approche : phylogénique, qui relève de l'histoire de l'humanité et ontogénique, qui se cale sur l'histoire de l'individu lui-même. Le développement phylogénique (le genre humain) se structure autour de deux lignes. La première est une ligne biologique liée au développement naturelle ou biologique de l'humanité : il rejoint ici les théories darwiniennes sur la place des facteurs biologiques et génétiques dans les comportements humains qui sont liés aux processus psychologiques inférieurs (l'attention, la perception, le désir ...). La deuxième est une ligne culturelle qui selon lui supplante la force de la ligne biologique ; le développement culturel permet la transmission des normes et des valeurs de la culture en place au travers d'outils et d'instruments.

Le développement ontogénique (individuel) suit le même parcours que le développement phylogénique, en ce sens où il se construit sur une approche biologique et sur une approche historico-culturelle. L'approche culturaliste permet ainsi à l'individu de s'émanciper du carcan génétique au travers des interactions sociales historiquement situées. Le développement de l'individu et notamment de ses fonctions psychologiques supérieures se fait dans une dynamique interpersonnelle en premier lieu puis intrapersonnelle (de l'extérieur vers l'intérieur). La dimension interpersonnelle se fait dans la relation aux autres au travers d'outils puis dans une démarche plus individuelle de conscientisation où la personne va s'approprier les apprentissages. Cette démarche se fait à travers de ce que Vygotski appelle les conflits intrapsychiques. Ces derniers qui sont la clé de voûte du développement s'opèrent face à une situation nouvelle amenée par le contexte social. L'internalisation conduit à une transformation de ce qui est amené depuis l'extérieur au travers des outils et des instruments.

2.2. Une multidimensionnalité du métier vectrice de prescriptions en tensions

2.2.1. Une architecture du métier qui fait prescription

Clot (2007) s'interrogeant sur ce qu'est un métier amène l'idée que ce dernier doit être abordé comme une « architecture foncièrement sociale ». Cette construction se fonde sur quatre

dimensions en interaction que sont les dimensions personnelles, interpersonnelles, impersonnelles et transpersonnelles. (Clot, 2007)

En premier lieu, le métier trouve son sens dans la relation à l'autre, « sans destinataire l'activité perd son sens » (p. 14). Le métier et l'activité sont ainsi systématiquement tournés vers autrui lui donnant son caractère interpersonnel. Flavier (2016) renvoie cette dimension au collectif vivant du métier. Ces relations interindividuelles peuvent se construire entre pairs mais aussi au travers de relations hiérarchiques. Clot et Stimec (2013) expliquent « il n'y a pas d'activité professionnelle qui se fasse en solo strict (...) l'activité est toujours adressée, a toujours un destinataire, que ce soit un collègue au niveau horizontal, ou vertical avec son chef et sa hiérarchie » (p. 117). Scheller (2013) précise cette dimension dans le fait que ce sont des relations du quotidien qu'il s'agisse, des pairs, des supérieurs ou des usagers.

Le caractère transpersonnel du métier se fonde sur l'histoire collective qui de par le passage de nombreuses situations au travers des générations permet de lui offrir une certaine stabilité. Le caractère transpersonnel correspond aux attendus génériques du métier. C'est lui qui donne aux individus le sentiment de vivre ensemble une même histoire. Clot relie cette dimension à la notion de genre professionnel. Il est le fruit des usages et des apports des collectifs de travail. Pour Scheller (2013 p. 50), elle contient « les manières de faire et de dire, sans que cela ne soit écrit nulle part ». Elle regroupe l'activité « issue des de l'histoire des savoir-faire déployés ».

Pour Clot, le métier est également impersonnel. Cette dimension est la plus décontextualisée. Elle correspond à « la tâche prescrite ». Il s'agit du cadre immuable et codifié qui permet de tenir le métier au-delà de chaque situation particulière. Descoedres (2019) y voit un double niveau de prescription. Le premier, endogène, relève des règles et valeurs du métier. Le second, exogène, renvoie aux règles produites par l'institution. Rapporté à l'usage du numérique par les enseignants, nous trouverions ici par exemple les textes relevant des bulletins officiels, les éventuels apports du dispositif « Lycée 4.0 », les recommandations des inspecteurs. Zimmermann (2013) renvoie cette dimension aux règles explicites relevant du genre professionnel qui fournit au professionnel le cadre nécessaire pour faire face aux différentes situations de travail.

Enfin la dimension personnelle renvoie à la singularité du métier. Il s'agit ici de voir le métier comme l'expression propre à l'individu en lien avec les dimensions impersonnelles, interpersonnelles et transpersonnelles. La dimension personnelle relève de la subjectivité du métier autour de l'histoire personnelle et professionnelle de l'individu construite socialement.

Les délimitations et les relations entre ces différentes dimensions du métier apparaissent comme complexes. Leur utilisation dans le traitement des données nécessitera des éclaircissements quant à leur balisage.

Néanmoins, en premier lieu, il s'agit de considérer que ces quatre dimensions ont vocation à être interactionnistes et donc en mouvement. Leurs nécessités ou leur caractère invariable peuvent conduire à des situations de blocage au travail ou de conflits ou à des situations de mal être professionnel (Clot, 2011). De la même manière leur concomitance peut favoriser le mieux être au travail. Ce postulat ne doit pas inviter à un conservatisme professionnel quand une certaine homéostasie entre ces quatre dimensions du métier est en cours. En effet, Clot, nous rappelle que c'est dans les décalages entre ces différentes instances que le professionnel va développer son pouvoir d'agir et que le développement professionnel peut s'opérer. Le renouvellement professionnel s'ouvre lorsque le mouvement d'une de ces dimensions conduit à la mise en mouvement des autres. Ces décalages ouvrent vers des conflits intrapsychiques comme le rappelle Vygotski, moteur de développement. Au contraire quand par exemple les activités réelles vues dans les dimension personnelles et interpersonnelles ne permettent pas une évolution des sphères impersonnelles et transpersonnelles, le métier s'éteint. On retrouve ici bien l'objet de la clinique de l'activité qui est de contribuer à garder le métier vivant en créant des déséquilibres visant à créer un cadre propice à son évolution.

Comment borner ces différentes sphères au regard des apports fixés ci-dessus ?

La distinction entre ce qui relève de la dimension personnelle et interpersonnelle au sens de la dimension collective du métier est un premier défi. Clot explique bien que l'activité comprise au travers du métier est à la fois personnelle et collective. Elle est personnelle car stylisée par l'individu au travers de son parcours personnel et professionnel conduit par un socle de normes et de valeurs socialement élaborées. Et, elle est en même temps collective car tournée vers autrui en réponse à des injonctions ou à des repères relevant des collectifs de travail, de l'histoire du métier ou encore des textes officiels. Ces deux dimensions individuelles et collectives sont en interaction en ce sens où la dimension personnelle du métier va nourrir la dimension collective et inversement. L'action de l'enseignant entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 » va ainsi contribuer à faire évoluer les activités des collectifs de travail en la matière. Dans le même temps, les expérimentations opérées par les collègues, les recommandations du corps des inspecteurs vont également alimenter l'activité enseignante. Pour rappel, Vygotski, dans le débat sur la prégnance du sens entre individuel et collectif défend le principe que le

développement se fait en premier lieu du collectif vers l'individu, d'une dynamique interpersonnelle vers une dynamique plus personnelle, de l'interpsychique vers l'intrapsychique. La dimension personnelle sera ainsi abordée comme relevant de la part subjective ou singulière du métier, produit d'une histoire personnelle et professionnelle socialement marquée.

La dimension collective se comprend donc au travers des dimensions impersonnelles, transpersonnelles et interpersonnelles en lien avec la dimension personnelle. Et, ces trois dimensions collectives sont poreuses, leur frontière est mouvante et leurs approches se mélangent aisément. C'est ainsi que les dimensions impersonnelles et transpersonnelles apparaissent toutes les deux comme des éléments constitutifs d'un genre à part entière. Clot voit la dimension transpersonnelle comme le reflet du genre professionnel. Comment distinguer ces deux approches ? Le caractère prescrit de la dimension impersonnelle ne nous semble pas être un indicateur pertinent. En effet, les quatre dimensions du métier jouent d'une manière ou d'une autre le rôle de prescripteur de l'activité enseignante. Pour nous la distinction se fait sur la dimension explicite de la prescription. C'est ainsi que ce qui relève de la dimension impersonnelle tourne autour du caractère prescrit du métier fait de manière explicite et cela dans un rapport d'ordre vertical. La nature de la prescription (bulletins officiels, recommandations orales, lois d'orientation, programmes) et la source (académiques, inspecteurs) sont donc des indicateurs sur sa délimitation. La dimension transpersonnelle est vue quant à elle comme ce qui reste plus difficilement évolutif. Son caractère plus permanent mais également sa dimension implicite la distingue de la dimension impersonnelle. Elle est également vue comme collectivement et historiquement partagée. Enfin, la dimension interpersonnelle se distingue des deux autres dimensions à plusieurs titres. Tout d'abord, elle est une instance du quotidien. Son caractère prescrit est reconnu puisque l'on considère qu'il s'agit d'une activité adressée (Clot et Missec, 2013) au collectif vivant (Flavier, 2016). Les relations peuvent être celles de pairs, des supérieurs ou des usagers. Ramenée au métier de l'enseignant, la dimension interpersonnelle est vécue au sein des établissements scolaires au travers, les collègues, la direction, les élèves.

En quoi les différentes instances du métier jouent-elles un rôle de prescriptions ?

Il est communément admis, notamment à travers Clot, que la dimension impersonnelle du métier joue un rôle prescripteur en l'occurrence ici dans l'activité de l'enseignant. La littérature ne fait pas le lien de manière aussi explicite avec les dimensions personnelles, interpersonnelles

et transpersonnelles. Pour autant, nous admettrons dans nos travaux qu'elles ont un rôle d'influenceur de l'activité enseignante dans la mesure où elles vont agir sur les mobiles, les buts et les opérations tel que l'expose Leontiev. En effet, si l'on se réfère, à la dimension transpersonnelle du métier vu comme la mémoire des savoir-faire, ici de l'enseignant, on peut aisément imaginer que cette existence va nécessairement influencer l'activité des enseignants. Si on prend en exemple le phénomène de la constante macabre qui ne relève nullement de la prescription impersonnelle, des collectifs de travail ou même du style enseignant, on voit bien que cette dernière, qui relève de la dimension transpersonnelle va jouer un rôle d'influenceur. Elle agit donc comme une prescription. De la même manière, le caractère interprofessionnel du métier au sens des collectifs vivants du travail, à partir du moment où nous admettons que ces derniers sont destinataires d'une activité, nous admettons également son rôle prescriptif. Enfin, la dimension personnelle, que ce soit au travers de son histoire personnelle ou professionnelle va également influencer l'activité enseignante.

Le métier vu dans ses différentes dimensions est donc bien vu comme vecteur de prescriptions. À partir des travaux de Saujat, nous avons pu constituer un tableau synthétique présentant ces différents niveaux de prescriptions. À l'aune des travaux ci-dessus nous proposons de coupler la multi dimensionnalité du métier aux différents niveaux de prescriptions.

Nous présentons cette synthèse dans le tableau suivant (tableau 2).

Tableau 2 : De la prescription à la multidimensionnalité du métier

Prescriptions selon Six (1999) reprises par Daniellou (2002)	Quatre niveaux de prescriptions interdépendants selon Saujat (2010)	Multidimensionnalité du métier selon CLOT
Prescriptions descendantes	Prescriptions primaires et secondaires (Goigoux, 2007)	Dimension impersonnelle
	Normes antécédentes (Schwartz, 2000)	Dimension transpersonnelle
Prescriptions remontantes (ascendantes)	Les réorganisations opérées par les collectifs de travail (les collectifs à l'œuvre)	Dimension interpersonnelle
	La personnalisation de ces obligations par chaque professionnel (intégrant les logiques du vivant)	Dimension personnelle
	Celui du travail réel en classe (les élèves)	Dimension interpersonnelle

Le travail réel en classe relève donc uniquement de la dimension interpersonnelle. Le rapport aux élèves relèvera ainsi de cette dimension. La question des outils, du matériel, des locaux relèvera quant à elle du travail réel en classe.

2.2.2. Une identité en tension

Sur la base des travaux de Dubar, le courant de la psychodynamique du travail (Perez Roux, 2012) va mettre en avant trois registres de tensions identitaires :

- tension entre continuité et changement (identité héritée et visée) ;
- tension entre affirmation de soi et intégration au groupe (entre identité attribuée et une identité incorporée par soi) ;
- tension entre unité (être cohérent) et diversité (être multiple).

Nous avons vu précédemment que Dubar mettait en avant deux registres de tensions concomitantes aux deux transactions identitaires opérées (transactions subjectives et transactions objectives). Les transactions subjectives se font entre l'identité héritée et l'identité visée et relèvent donc d'une tension entre continuité et changement entre rester le même et évoluer. Les transactions objectives laissent émerger des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe. Perez-Roux amène un troisième registre de tensions identitaires avec un conflit entre être cohérent (unité) et être multiple (diversité).

Ramené aux différentes dimensions du métier présentées par Clot, les tensions issues des transactions subjectives entre identité héritée et identité visée se font dans la dimension personnelle du métier. Elles se font dans un conflit entre un ancrage identitaire et une dynamique de changement. Face aux injonctions d'autrui pour l'amener vers une identité visée, l'enseignant va être amené à devoir se débarrasser d'une identité héritée pour avancer.

Les transactions objectives entre affirmation de soi et intégration au groupe vont quant à elles, faire naître des tensions entre la dimension personnelle du métier et la dimension collective (transpersonnelle, interpersonnelle, impersonnelle). Ramené à l'usage du numérique par les enseignants, les tensions prennent forme entre injonctions collectives et injonctions personnelles. C'est ainsi que des contraintes liées à la volonté de maintenir une bonne santé au travail (Desjours) peuvent venir se heurter avec une commande visant à déployer massivement le numérique alors que cette entreprise sera très gourmande en temps.

Enfin les tensions entre soi et être multiple vont se retrouver dans des conflits entre les dimensions personnelles du métier et les dimensions transpersonnelles, interpersonnelles et impersonnelles. Il s'agit ici de réussir à concilier des injonctions qui peuvent être diverses voire paradoxales pour l'enseignant. C'est ainsi qu'une commande impersonnelle amenant l'enseignant à devoir utiliser le numérique dans les cours peut se retrouver en conflit avec une dimension interpersonnelle dans laquelle les collectifs de professionnels encouragent à peu utiliser le numérique car les élèves concernés rencontrent trop de difficultés sur le sujet. De la même manière un ancrage du métier dans l'usage du stylo plutôt que du clavier peut venir percuter l'injonction donnée par les inspecteurs.

2.2.3. Vers une définition de l'IP en analyse du travail

Zimmermann, Flavier et Meard (2012) ont apporté une définition de l'identité professionnelle en s'appuyant sur les postulats de la clinique de l'activité. Elle s'est centrée sur l'activité des enseignants débutants. Pour ces derniers,

« L'identité professionnelle est le processus de renormalisation des prescriptions

- qui conduit à une activité reconnue par l'enseignant débutant, par le groupe professionnel d'appartenance et par les membres qui n'appartiennent pas au groupe professionnel d'appartenance
- dont le sens est rendu possible par des motifs stabilisés et partagés par le collectif
- dont l'efficacité est rendue possible par la construction d'opérations qui prennent en compte les contraintes et l'imprévisibilité des conditions de travail ».

Le cadre utilise les apports de la psychologie historico-culturelle permettant de comprendre l'activité enseignante comme répondant à des motifs et construite à partir d'opérations. L'ergonomie permet de tenir compte du caractère prescrit du travail. Enfin la psychodynamique du travail va mettre en avant la reconnaissance professionnelle dans la construction de l'IP.

Dans notre travail, nous souhaitons y adjoindre les notions de tensions identitaires mais nous souhaitons également mettre en avant l'interrelation entre l'individuel et le collectif.

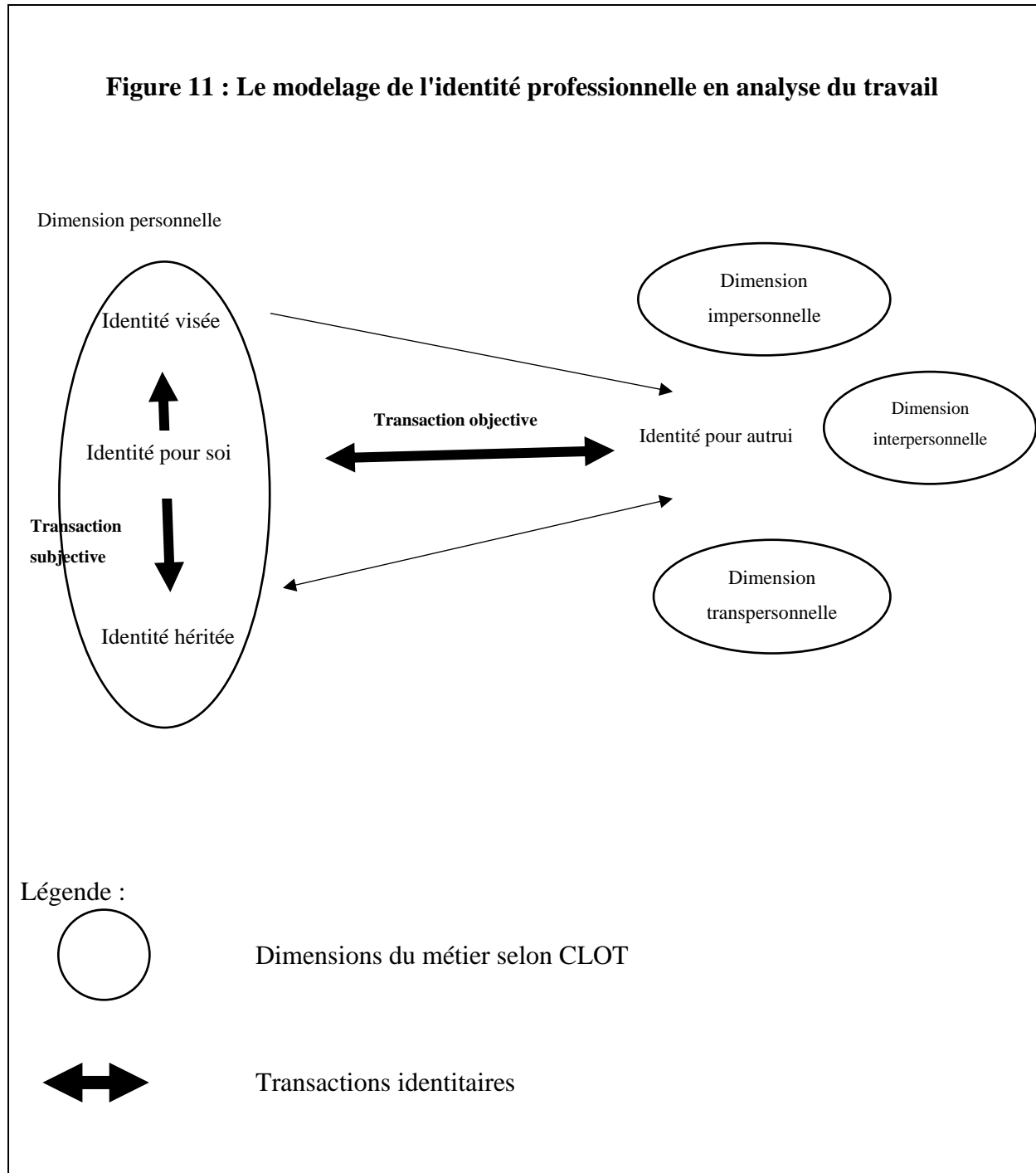
Nous proposons la définition suivante. Elle s'appuie sur la figure 11.

L'IP enseignante en clinique de l'activité que l'on qualifiera d'identité professionnelle agit et se comprend comme l'ensemble des processus de renormalisation des prescriptions descendantes et remontantes vécues en tension par l'enseignant dans son contexte.

Sa dimension personnelle et subjective est abordée au travers du sens donné à son activité construit dans la régulation de tensions identitaires vécues entre :

- une identité héritée et une identité visée mettant en avant des tensions entre ancrage identitaire et dynamique de changement ;
- tension entre affirmation de soi et intégration au groupe (entre identité attribuée par autrui et une identité incorporée par soi) ;

- tension entre unité (être cohérent) et diversité (être multiple dans ses dimensions transpersonnelles, ses dimensions impersonnelles et ses dimensions interpersonnelles).



3. Synthèse du cadre théorique et formulation des questions de recherche

La revue de littérature nous a amené à poser la problématique suivante : « comment les enseignants vont entrer dans le dispositif « Lycée 4.0 » en termes de pratiques et comment cette entrée va-t-elle participer au développement de leur identité professionnelle ? ». La lecture de cette question nous montre bien la double entrée qui doit conduire la structuration de notre cadre théorique : une entrée activité et une entrée identité professionnelle. Les objectifs que nous nous sommes fixés dans ce cadre théorique sont donc en premier lieu de nous outiller pour cerner au mieux l'activité enseignante dans le cadre de son entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Le second enjeu relève des questions d'IP. Il s'agit, en effet, d'appréhender les processus à l'œuvre dans le modelage de l'IP.

Le dispositif a été entendu comme une « organisation ou agencement systématique par un agent intentionnel des éléments et des moyens (physiques et symboliques, naturels et artificiels) d'une action et/ou situation en vue de générer certains résultats» (Linard, 1998). Il a été compris comme reliant trois dimensions en interaction constante à savoir l'idéal, le fonctionnel et le vécu (Albero, 1998, 2001). Le dispositif peut être appréhendé à trois échelons (Albero, Guerin, Watteau, 2019) qui sont l'échelle micro-structurelle, l'échelle méso-structurelle, l'échelle macro-structurelle. Ramené à notre sujet d'étude à savoir le dispositif « Lycée 4.0 » ; il s'agit donc de considérer qu'il existe un écart entre la manière dont il a été pensé, la manière dont il a été écrit et enfin dans la manière dont il est vécu par les enseignants. Dans notre travail de recherche, nous nous attellerons plus particulièrement au dispositif en tant qu'objet vécu par les enseignants, et cela dans ce qu'on pourrait appeler un environnement écologique, situé et donc dans une échelle micro-structurelle.

Le vécu enseignant à l'échelle micro-structurelle dans la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 » est abordé au travers une approche dite de l'activité. L'ergonomie de l'activité enseignante doit tout d'abord être comprise dans un système saturé de prescriptions (Flavier 2016). Ces prescriptions peuvent être catégorisées selon qu'elles soient ascendantes ou descendantes (Six, 1999). Interactionnistes, elles vont participer à façonner l'activité enseignante. Cette pluralité de prescriptions nous invite à considérer que l'activité enseignante qui nous est donnée à voir est le produit de choix faits face à des dilemmes et des tensions devant l'étendue des possibles en termes d'activité. C'est ainsi que nous nous intéresserons plus particulièrement au réel de l'activité (Clot, 1997). L'activité réalisée, c'est-à-dire ce qui nous est amené à voir, est considérée comme une composante de l'activité réelle de l'enseignant. Devant le champ des

possibles, devant la pluralité des prescriptions, l'enseignant va faire des choix. Il ne va pas réaliser certaines activités, il va en suspendre d'autres ou au contraire il va les retoucher par rapport à ce qu'il a prévu initialement. On parlera ici d'activité empêchée, suspendue ou contrariée. C'est donc l'activité réelle, l'activité prise dans sa globalité que nous aborderons dans ce travail. C'est au travers de cette activité que nous tenterons de comprendre les choix de l'enseignant dans un espace saturé de prescriptions.

L'activité enseignante sera cernée autour de buts, mobiles et opérations selon Leontiev (1974). L'activité de l'enseignant est appréhendée comme étant et subjective et sociale (Vygotski, 1978) en ce sens où l'activité n'est pas la simple reproduction d'injonctions sociales. Ce que fait l'enseignant ne relève pas de la simple mise en œuvre des prescriptions primaires et secondaires (Goigoux, 2007), de normes antécédentes (Schwarz, 2000), de mise en œuvre d'une politique d'un établissement scolaire ou encore la réponse à une demande d'établissement. Au-delà du fait que ces prescriptions peuvent être contradictoires rendant ainsi la réponse à l'ensemble des injonctions caduque, l'enseignant va se les réapproprier pour subjectiver l'activité au travers de filtres qui lui sont propres. Cette personnalisation des obligations par l'enseignant va faire naître ce que Clot appelle le style enseignant.

Les choix de l'enseignant en termes d'activité vont ainsi participer à la construction du sens de l'activité enseignante. Ce sens peut ainsi avoir une dimension et sociale et subjective.

Les questions de style enseignant nous amènent à aborder la manière avec laquelle nous allons traiter la seconde entrée de notre travail à savoir celle liée à l'identité professionnelle enseignante.

Notre revue de littérature nous a permis de poser que l'identité professionnelle de manière globale pouvait être comprise sous le prisme d'un processus psychosocial. Nous avons fait le choix de l'aborder sous l'angle du processus plutôt que de l'état c'est-à-dire que nous nous attarderons plus particulièrement aux mécanismes de modelage de l'identité professionnelle plutôt qu'aux situations, aux états stationnaires. L'identité est en effet vue comme étant en perpétuel mouvement et partant du principe que dès qu'on essaye de la cerner elle a déjà évolué, c'est bien à la compréhension des processus que nous nous attèlerons. L'IP est ensuite considérée comme le fruit de trajectoires individuelles et collectives en ce sens où l'identité est et subjective et sociale. Se raccrochant aux travaux de Dubar marquant une identité pour soi et une identité pour autrui, l'identité sera analysée sous l'angle de transactions subjectives (entre une identité héritée et une identité visée) et objectives (entre une identité attribuée par autrui et

une identité pour soi). Ces processus sont sources de tensions entre soi et autrui et mais aussi entre continuité et changement.

Notre cadre théorique devait nous permettre tout d'abord de nous outiller pour tenter de la cerner dans un cadre situé et écologique. Cette dimension située se retrouve dans le choix de l'étude du dispositif « Lycée 4.0 » au travers une approche micro-structurelle. La capacité à lier l'activité enseignante et les questions d'IP était un second enjeu. Les travaux de Dubar sur les questions d'identité et les considérations de Vygotski sur celles liées à l'activité nous ont ouvert le chemin. En effet, Dubar pose l'idée de trajectoires individuelles et collectives mais aussi d'une identité qui se fait et dans une construction subjective et dans une construction sociale. Vygotski voit quant à lui une activité subjective élaborée socialement. Ces deux approches nous invitent à considérer comme potentiellement concomitant les processus d'activité et les processus identitaires. C'est en liant les travaux de Saujat (2010) sur les quatre niveaux de prescriptions interdépendants et ceux de Clot (2007) sur la multidimensionnalité du métier que nous avons pu opérationnaliser le lien entre processus identitaires et théories de l'activité.

Pour Clot, le métier est adressé à autrui et est subjectif. Cela signifie qu'il répond et à des prescriptions d'autrui pouvant être catégorisées dans plusieurs dimensions (transpersonnelles, impersonnelles, interpersonnelles) et à des aspects personnels (histoire de vie, aspects biologiques). Saujat a fixé quatre niveaux de prescriptions interdépendants régissant le travail des enseignants : les prescriptions primaires et secondaires (Goigoux 2007) ou les normes antécédentes (Schwarz, 2000) relevant des prescriptions descendantes ; les réorganisations opérées par les collectifs de travail, le travail réel en classe et la personnalisation des obligations par chaque enseignant relevant des prescriptions ascendantes.

Ces quatre niveaux peuvent être aisément couplés aux différentes dimensions du métier. C'est ainsi que la dimension transpersonnelle reprend les caractéristiques des normes antécédentes, la dimension impersonnelle peut être liée aux prescriptions primaires et secondaires, les réorganisations opérées par les collectifs de travail et le travail réel en classe relève de la dimension interpersonnelle et enfin la personnalisation des obligations se fonde dans la dimension personnelle. L'architecture du métier est donc bel et bien vectrice de prescriptions. Cette hypothèse nous permet de faire d'un point de vue opérationnel le lien entre identité et activité et ainsi de conceptualiser l'identité professionnelle en clinique de l'activité comme une identité professionnelle agie. Elle vient compléter celle développée par Zimmermann, Flavier et Meard (2012).

Cette identité professionnelle agie a été définie (Chapitre 2, section 2.2.3.). Elle se caractérise notamment par trois registres de tensions repérés dans les travaux de Dubar et précisés par Perez-Roux (2012).

Les trois questions de recherche qui vont nous permettre de cerner au mieux l'identité professionnelle agie des enseignants dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif 4.0 sont précisées ci-dessous. La première question est tournée avant tout « activité », la deuxième relève plutôt des aspects liés à l'IP et enfin la dernière à vocation à tisser des liens entre les questions d'IP et les questions d'activité pour appréhender au mieux une IP agie.

L'analyse sera faite d'un point individuel puis collectif. Elle sera réalisée de façon synchronique puis de manière plus longitudinale.

- **QR1 : Comment les prescriptions descendantes et ascendantes participent à la construction du sens de l'activité enseignante dans le cadre du dispositif 4.0 ?**

- **QR2 : Quelles sont les tensions identitaires vécues par les enseignants dans ce cadre et comment se régulent-elles ?**

- **QR3 : Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante dans le contexte de mise en œuvre du dispositif 4.0 ?**

Chapitre 3. Cadre méthodologique

Nous nous donnons pour ambition au travers de ce chapitre de présenter la méthodologie de notre recherche visant à appréhender l'identité professionnelle des enseignants à travers une approche activité.

Nous aborderons dans un premier temps la méthodologie de notre intervention. Après avoir montré qu'elle est inspirée de la clinique de l'activité (Clot, 1999), revendiquant ainsi un double aspect transformatif et scientifique, nous présenterons notre dispositif de recherche et sa préparation. Nous détaillerons ensuite les choix et les méthodes qui nous ont permis de traiter nos données.

1. Méthodologie de l'intervention

1.1. Une démarche inspirée de la recherche-intervention

L'IP étant considérée comme un processus, elle doit être comprise dans un mouvement de transformation qui s'inscrit dans la durée. La recherche menée doit donc participer à la mise en mouvement des processus identitaires avec une visée de recherche pour appréhender ces derniers. Elle doit susciter un développement professionnel que nous considérons comme moteur d'un développement de l'IP à partir duquel nous accédons à sa compréhension. La clinique de l'activité au sens de Clot (1999) répond à cette double injonction. Cette approche revendique un double héritage : la psychologie historico-culturelle et l'ergonomie de l'activité (Bruno & Meard, 2018).

L'objet de la clinique de l'activité est double. En premier lieu, elle est productrice de connaissances et a donc une vocation épistémique. Dans cette perspective, cette étude, vue dans une démarche inductive, s'attache au particulier plus qu'au général. L'analyse qualitative fondée sur l'expression symbolique est privilégiée face à la démarche quantitative fondée sur la mesure. Ce qui est analysé, c'est l'action avec ce qu'elle recouvre. Cette production de connaissances se fait dans le cadre d'une collaboration entre le chercheur et le praticien. Quelle que soit la méthode de recueil de données, les sujets sont acteurs de la réflexion au côté des chercheurs lui donnant sa vocation transformative. Cette méthode vise à amener plus d'horizontalité dans la relation entre le chercheur et le sujet. Ce partage réflexif permet ainsi de contribuer à la transformation de l'activité. Et c'est là le second objet. La clinique s'inscrit ainsi dans le cadre d'une intervention. Clot et Leplat (2005) la résument ainsi : « comprendre pour transformer et transformer pour comprendre » (p.296). C'est ainsi que la démarche clinique répond à un double enjeu : celui de la connaissance et dans le même temps, celui de la transformation. Elle permet au clinicien chercheur ainsi qu'aux sujets d'étude de se retrouver dans une situation de collaboration. Elle met fin au clivage entre théorie et pratique. « En clinique du travail, le savoir (construit) est inséparable de l'expérience où il a émergé, ainsi que des effets qu'il produit sur la réalité. » (Lhuillier, 2006, p.182)

Les visées de la clinique du travail sont multiples. Tout d'abord, en rapport avec ses origines, elle a avant tout un rôle de soins en réponse aux problèmes liés à la souffrance au travail. Elle peut être vue comme un outil de conduite du changement dans un contexte de mutation

permanent des environnements économiques et sociaux qui peuvent engendrer des difficultés auprès des professionnels. Parallèlement, la clinique du travail vise l'extension du pouvoir d'agir des travailleurs sur le milieu et sur eux-mêmes (Clot, 2001). Cette conception s'inscrit dans l'esprit de l'acte-pouvoir qui dépasse le simple pouvoir de domination de l'un sur l'autre vers un dégagement de marges de manœuvres, d'espaces de liberté favorable à l'engagement créatif dans le milieu professionnel.

Nous nous appuyons dans notre travail sur une méthode de co-analyse du travail (Clot et *al.*, 2000). À partir de la constitution d'un collectif de travail, il s'agit au travers de captations vidéos de l'activité des enseignants entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 », de comprendre l'activité réelle au travers d'entretiens simples et croisés mettant en avant le style et le genre enseignant.

1.2. Éléments préparatoires

1.2.1. Présentation de la démarche à l'établissement et aux acteurs

L'établissement retenu pour cette recherche intervention est un lycée d'enseignement professionnel et technologique de 550 élèves. C'est un établissement privé sous contrat. Situé en Région Grand Est, il propose avant tout des formations allant du CAP (certificat d'aptitudes professionnelles) au baccalauréat professionnel. Un parcours en lycée technologique est également présenté. Il va de la seconde générale et technologique à la terminale. L'établissement est entré dans le dispositif « Lycée 4.0 » en deux temps. Le lycée technologique est rentré en vague deux et le lycée professionnel est rentré en vague trois. Ce lycée sera nommé dans ce travail « Lycée P ».

Ce travail a démarré par la constitution d'un collectif réunissant le chercheur et les enseignants participants. Le recrutement des participants s'est fait sur la base du volontariat. Le temps nécessaire pour pouvoir réaliser ce travail mais aussi sa capacité à pouvoir mettre en discussion son activité professionnelle sont deux éléments rendant l'entrée dans le travail difficile.

La présentation de la démarche par le chercheur à l'ensemble des personnels s'est faite lors de la journée pédagogique de rentrée autour de la structure suivante (cadre institutionnel de la recherche, éléments issus de la littérature, cadre théorique, questions de recherche, principes méthodologiques, calendrier). À l'issue de la présentation un appel à participant a été réalisé. Une note de synthèse a été donnée aux premiers volontaires (quatre volontaires).

Une réunion avec les volontaires a ensuite été organisée pour approfondir l'explication de la démarche et les attendus. Elle s'est déroulée quinze jours après la première présentation. Trois enseignants ont ensuite décidé de s'engager dans la démarche (FANNY, SABRINA, KELLY). Ces trois noms sont des noms d'emprunts. Ce choix permet de préserver l'anonymat des participants. Le quatrième n'a pas souhaité continuer au regard de l'investissement nécessaire en terme de temps.

Les éléments permettant de caractériser les trois participants dans le cadre de cette recherche sont présents dans le tableau ci-dessous (tableau 3) :

Tableau 3 : Caractéristiques des trois participantes

	FANNY	SABRINA	KELLY
Ancienneté dans l'enseignement au 1^{er} septembre 2019	13 ans	10 ans	6 ans
Discipline du concours	CAPLP COMMERCE ET VENTE	CAPLP LETTRE HISTOIRE	CAPLP MATH SCIENCES
Classe suivie lors de la recherche-intervention	2 nd e Métiers de la Relation Clients 2	2 nd e Métiers de la Relation Clients 2	2 nd e Générale et Technologique
Discipline suivie lors de la recherche intervention	Enseignement professionnel	Commerce	SNT (Sciences Numériques et Technologie)

1.2.2. Etablissement d'un contrat de confidentialité avec les élèves et les participants

Afin de respecter la confidentialité de la démarche, un accord a été signé avec les élèves et les participants. Une demande d'autorisation de filmer a été fixée selon les conditions suivantes :

- le plan de prise de vue sera un plan « large » mettant l'enseignant au centre de l'image. L'objectif étant de suivre l'enseignant. Les élèves seront principalement filmés de dos ;
- un usage exclusivement réservé aux fins de ce projet de recherche. Ont accès à l'enregistrement les enseignants participants, le chercheur, le directeur de thèse ;

- les enregistrements sont stockés pour la durée du projet de recherche sur le serveur sécurisé de l'université de Strasbourg et protégé par un accès avec mot de passe ;
- lors de la production scientifique écrite (thèse, article de recherche), le respect du strict anonymat des lieux et participants sera assuré. Aucun nom propre ne sera mentionné, des prénoms de substitution seront utilisés.

Deux classes ont été sollicitées pour ce dispositif. Il s'agit d'une classe de seconde Générale et Technologique et d'une classe de seconde Métiers de la Relation Client. Ces deux classes ont été retenues car elles vont permettre de comparer l'entrée dans le numérique au travers deux publics à savoir celui du lycée général et technologique et celui issu du lycée professionnel. Néanmoins, l'objet de notre étude reste centré sur l'activité des enseignants.

1.3. Dispositif de recherche

1.3.1. Généralités

Un dispositif longitudinal de recherche a été mis en place. Il s'est déroulé sur douze mois traversant deux années scolaires : 2019/2020 et 2020/2021. L'objectif est double :

- faire émerger l'activité enseignante dans sa complexité puis au travers de cet exercice faire ressortir des éléments de compréhension du façonnage de l'identité professionnelle enseignante ;
- contribuer au développement professionnel des enseignants pour mettre l'activité en mouvement et faire ainsi émerger les processus de modelage de l'identité professionnelle enseignante

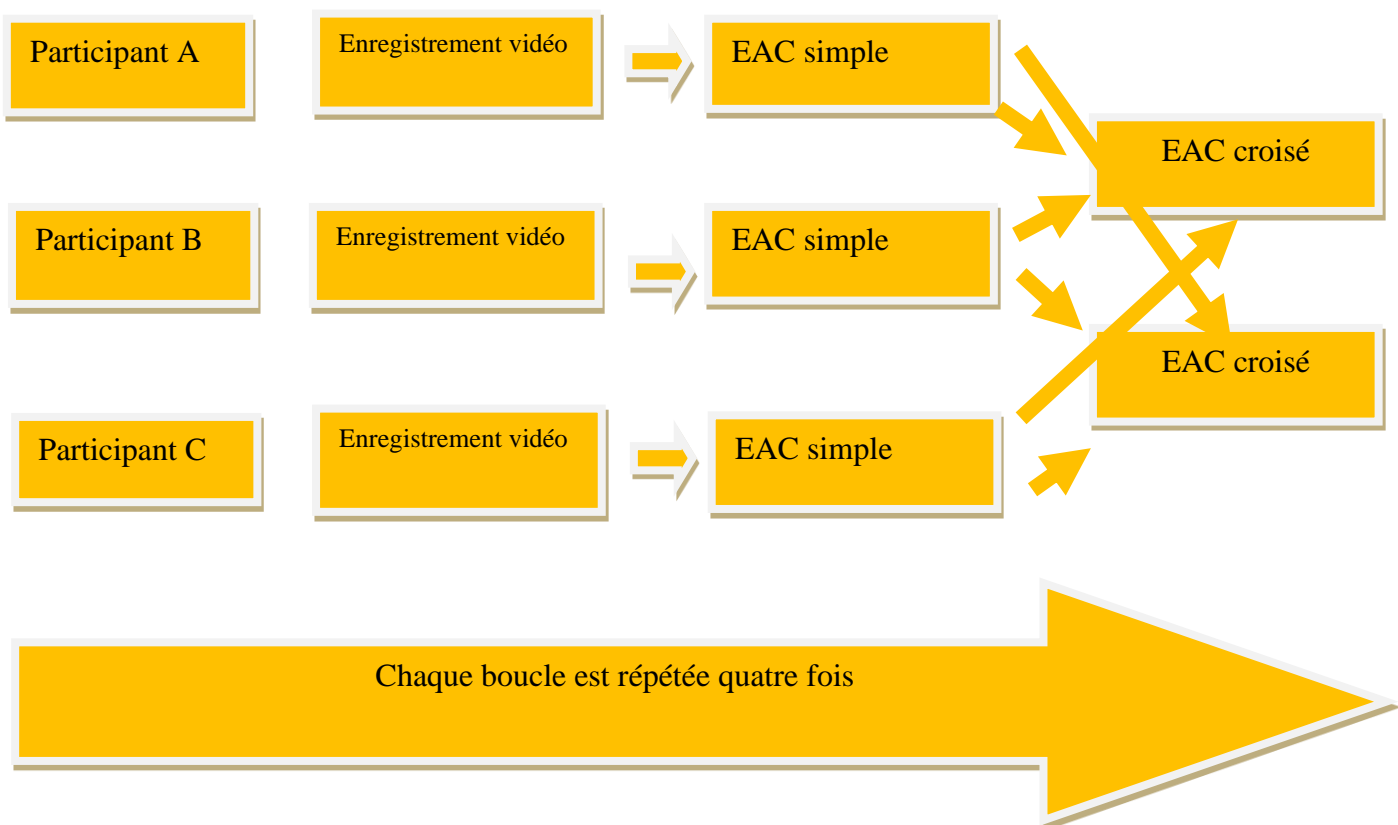
Le dispositif s'est constitué autour de quatre boucles. Chaque boucle est constituée de trois séquences successives (voir figure 12) :

- un enregistrement vidéo d'une séquence en classe ;
- un entretien d'auto-confrontation simple ;
- un entretien d'auto-confrontation croisé.

Les boucles une, deux et trois se sont déroulées durant l'année 2019/2020 alors que la boucle quatre a été mise en place durant l'année scolaire 2020/2021. Le contexte sanitaire particulier en raison de l'émergence du virus de la COVID 19 a impacté la tenue de notre protocole sur les

boucles deux et trois. Un certain nombre d'ajustements ont été nécessaires. Le deuxième entretien d'auto-confrontation croisé de la boucle deux a ainsi dû être reporté et s'est tenu en distanciel. Les captations vidéo et les entretiens d'auto-confrontations simples de la boucle trois ont également été réalisés en distanciel.

Figure 12 : Protocole de recherche



Nous avons été attentifs à ce que les entretiens croisés puissent être réalisés entre chacun des participants (A-B / B-C / A-C).

Les dates des différentes captations vidéo et des entretiens auto-confrontations simples et des entretiens d'auto-confrontation croisés figurent dans le tableau 4.

Tableau 4 : Calendrier du recueil de données

	Enregistrement	Kelly	Fanny	Sabrina
BOUCLE 1	Enregistrement 1	29.11.19	26.11.19	29.11.19
	EAC simple 1	03.12.19	04.12.19.	04.12.19.
	EAC croisé 1	/	Fanny/Sabrina 11.12.19	
BOUCLE 2	Enregistrement 2	07.02.20	04.02.20	07.02.20
	EAC simple 2	11.02.20	11.02.20	13.02.20
	EAC croisé 2	Kelly/Sabrina 14.02.20 Kelly/Fanny (prévu initialement le 10.03.) 24.04.20		
BOUCLE 3	Enregistrement 3 (classes virtuelles)	Pas d'animation de CV dans la classe suivie en boucle 3	06.05.20	07.05.20
	EAC simple 3		16.06.20	29.05.20
	EAC croisé 3		P2/P3 23.06.20	
BOUCLE 4	Enregistrement 4	26.11.20	18.11.20	17.11.20.
	EAC simple 4	01.12.20.	04.12.20	19.11.20
	EAC croisé 4	Kelly/ Sabrina le 08.12.20 Fanny / Kelly le 15.12.20		

1.3.2. Les enregistrements vidéo

Les enregistrements ont consisté en une captation vidéo d'une séquence de cours. L'enseignant et les élèves ont été prévenus au moins quinze jours avant la captation. Pour réaliser ces prises, une caméra a été placée sur trépied au fond de la salle. Ce placement permet une relative discrétion du chercheur. Il doit permettre de contribuer à des captations les plus proches d'une situation réelle de cours par un plan large permettant une vue la plus ouverte sur tout l'environnement. La captation a généralement démarré avec l'arrivée des élèves pour se terminer avec leur départ.

La boucle trois s'est déroulée dans le contexte du confinement et de la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Le support de cours que nous avons privilégié pour réaliser les captations est celui des classes virtuelles. À cet effet, nous avons établi une triple prise : un enregistrement de l'écran enseignant, un enregistrement de l'écran des élèves et enfin une captation du contexte de travail de l'enseignant. Les enregistrements des écrans enseignants et

élèves se sont faits grâce à l'utilisation d'un logiciel spécifique. Le chercheur a été invité aux classes virtuelles avec un statut d'élève et a ainsi pu réaliser la captation de l'écran élève. Les captations du contexte se sont faites soit avec un caméscope soit avec la caméra d'un smartphone ou d'une tablette par l'enseignant lui-même.

KELLY a fait le choix de ne pas réaliser de classes virtuelles ainsi qu'elle l'explique dans l'EACS 4.

Extrait EACSKELLY4

Kelly1 : alors le choix a été fait de donner la priorité aux matières qui auraient un impact en première pour eux donc du coup avec eux j'ai fait le choix de travailler ou plutôt de les guider en fait dans leur travail c'est-à-dire que je leur envoyais la trame de ce que je voulais qu'ils fassent donc ils ont leur livre et je leur demandais de travailler telle ou telle activité je leur laissais la semaine et après je leur déposais le corrigé donc j'ai compté sur leur autonomie en fait donc voilà

GF4 : les classes virtuelles par exemple tu n'as pas utilisé

Kelly4 : non c'était déjà assez compliqué car les troisièmes avaient besoin d'un suivi beaucoup plus appuyé. J'avais une classe d'examen les terminales donc par contre eux on a beaucoup travaillé via l'ENT et forcément vu qu'on découvrait un peu le tout en même temps euh il a fallu délaissé certaines classes malheureusement et on a travaillé autrement. Euh j'avais même deux classes d'examen, deux fois les terminales

1.3.3. Les entretiens d'auto-confrontation simple

À partir de ces traces vidéo, des entretiens d'auto-confrontation simple ont été réalisés. Ils rassemblent le chercheur et un participant sur la base des images issues de la séquence vidéo. Ils visent à faire émerger le réel de l'activité, à dégager les activités réalisées et les activités empêchées. Ce travail permet de faire émerger les développements possibles (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000) et contribue ainsi à une mise en perspective favorable au renforcement du pouvoir d'agir des acteurs. Dans une perspective longitudinale, les entretiens

d'auto-confrontation simple suivant permettent d'interroger les enseignants sur ce qu'ils ont fait de ce qu'ils ont dit. Ils contribuent à faire émerger le style enseignant.

Leur réalisation a nécessité un travail de préparation par le chercheur. En effet, il a fallu à partir d'une séquence d'environ 55 minutes, repérer cinq ou six courtes séquences qui allaient servir de support à l'entretien. Le choix des séquences s'est fait à partir de plusieurs critères. En premier lieu, il devait permettre de questionner l'activité enseignante en lien avec le numérique. C'est ainsi que nous avons privilégié des sélections centrées sur l'utilisation de Moodle, du livre numérique ou encore de l'utilisation du PC pour une activité. Souhaitant accéder aux activités empêchées ou contrariées, nous avons également gardé des séquences où l'usage du numérique était absent pour questionner cet état de fait. Le choix d'utiliser le support papier plutôt que le PC, l'usage de photocopies plutôt qu'un dépôt numérique ont ainsi été retenus pour être étudiés.

Dans un second temps, nous avons choisi des séquences qui pouvaient nous permettre de mieux comprendre les tensions identitaires. Les moments d'agacement de l'enseignant ou alors à l'inverse les moments de satisfaction ont été privilégiés.

Le choix de ces séquences a ensuite permis la réalisation de guides d'entretien (annexe). Pour chacune d'entre elles, nous avons tenté de guider notre questionnement en trois étapes :

- la description de la séquence pour repérer le but, les mobiles, les opérations et le sens de l'activité. La question était ainsi souvent « peux-tu décrire ton activité ? » de manière à pouvoir centrer l'analyse sur l'activité enseignante et non pas sur celle des élèves ;
- un questionnement sur les raisons qui ont poussé à ce choix pour faire émerger les prescriptions : « Pourquoi as-tu fais cela ? », « Pour quelles raisons utilises-tu cet outil ? » ;
- éventuellement un temps de controverse pour faire émerger les activités empêchées ou contrariées et fixer les prescriptions qui donnent prioritairement sens à l'activité enseignante.

La réalité des échanges a parfois nécessité de rebondir sur les propos des participants pour clarifier ou éclaircir certaines situations. L'ensemble des entretiens d'auto-confrontation simples ont été enregistré. Une caméra sur pied était placée derrière le chercheur et le participant avec une vue sur la séquence projetée (image 1). Ce dispositif audio-visuel a permis de lier les propos des participants aux images projetés sur l'écran.

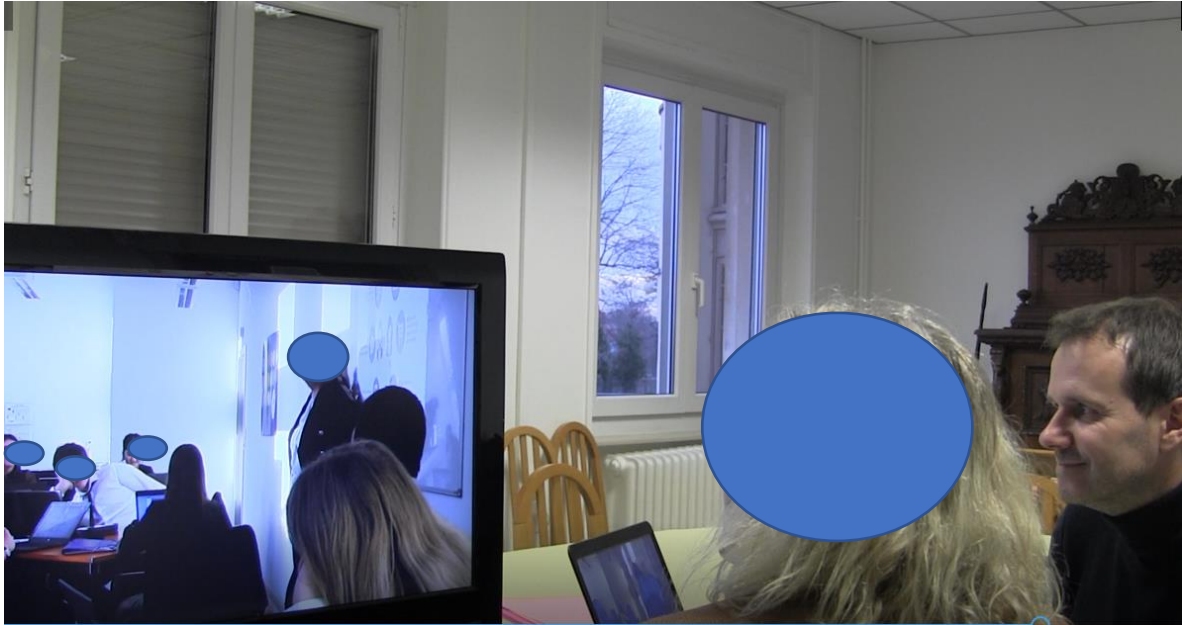


Image 1 : Entretien d’auto-confrontation simple (Chercheur – image – sujet)

Les entretiens se sont réalisés dans la salle de réunion de l’établissement dans un souci de simplification de l’organisation et de préservation de la confidentialité.

1.3.4. Les entretiens d’auto-confrontation croisés

Les entretiens d’auto-confrontation croisés (image 2) visent à faire émerger le genre professionnel c’est-à-dire à mettre en avant ce qui relève de la dimension partagée du métier. Ils contribuent eux aussi au renforcement du pouvoir d’agir des enseignants. Ils rassemblent le chercheur et deux participants sur la base des images des captations vidéo des deux participants.

Il réunit deux enseignants et le chercheur. L’ensemble des entretiens d’auto-confrontation croisés a aussi été enregistré. Une caméra sur pied était placée derrière le chercheur et le participant avec une vue sur la séquence projetée. Ce dispositif audio-visuel a permis ici aussi de lier les propos des participants aux images projetés sur l’écran.

Les entretiens d’auto-confrontations croisés visent à mettre le style enseignant en discussion au travers des controverses pour faire émerger le genre en action. Concrètement, cela signifie que nous avons sélectionné un certain nombre de séquences issues des captations vidéo individuelles. Ces dernières ont été projetées aux deux enseignantes pour être mises en discussion.

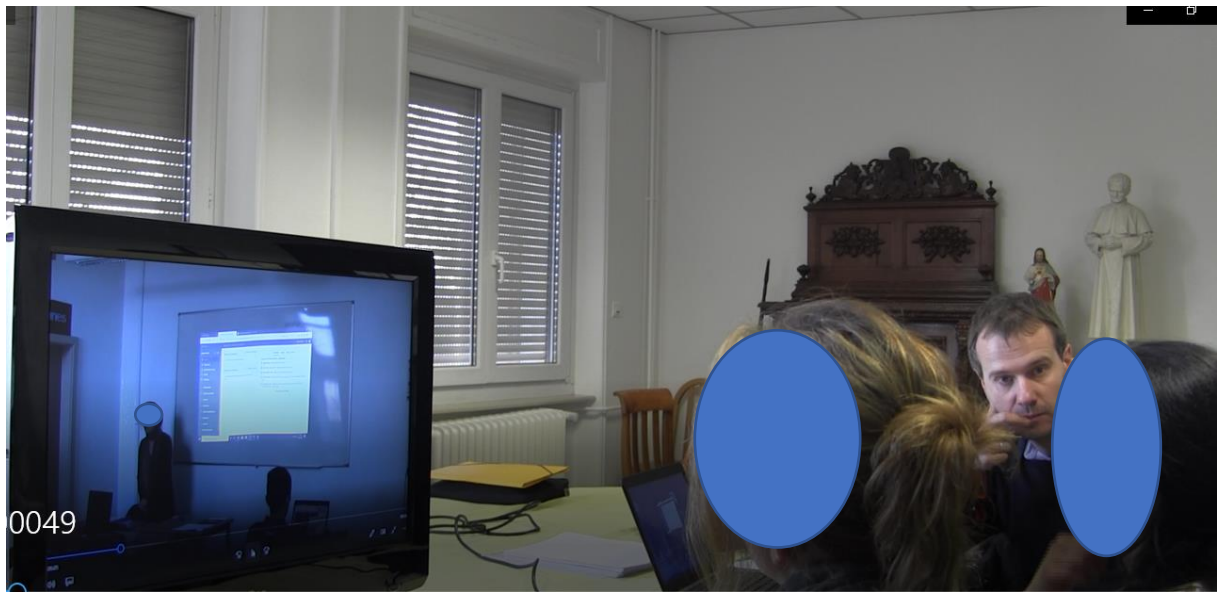


Image 2 : Entretien d’auto-confrontation croisés (chercheurs – deux participants – images du collègue)

2. Méthodologie de traitement des données des entretiens d’auto-confrontation simple

2.1. Retranscription des données en verbatim et découpage des entretiens simples en unités d’analyse

Pour traiter les données, la première étape à consister à retranscrire les données issues des entretiens en verbatim. Cette étape a permis de rentrer progressivement dans le traitement des données au travers une appropriation progressive des contenus. Ce travail a été effectué en poursuivant l’objectif de rester le plus fidèle aux propos des différents acteurs. Les silences et les hésitations ont été respectées par la mise en place de points. Un silence long était ainsi représenté par plusieurs points successifs (...). Afin de limiter le risque interprétatif au maximum nous n’avons pas utilisé de signes de ponctuations.

Chaque entretien a été étiqueté en respectant la règle selon laquelle l’étiquetage se composait tout d’abord des sigles du type d’entretien (EACS pour entretien en auto-confrontation simple) suivi des trois premières lettres du prénom donné à la personne interviewé (SAB pour Sabrina) suivi du numéro de la boucle ou du nom complet quand celui-ci était court. Par exemple l’entretien en auto-confrontation simple de Fanny conduit en boucle une est codé EACSSAB1.

Chaque tour de parole a été numéroté pour faciliter le guidage au sein des différents entretiens. Pour le chercheur nous avons utilisé le code GF et pour les différents participants nous avons gardé la même règle que pour l'étiquetage des entretiens.

La retranscription effectuée, des unités d'analyse ont été constituées au sein de chaque entretien. Une unité d'analyse correspond à un but au sens de Leontiev qui représente l'objet de l'action. Quand un autre but apparaît ou que le verbatim n'est plus en lien avec le but repéré, l'unité d'analyse prend fin. Au sein de chaque entretien, chaque unité d'analyse a été numérotée et nommée en reprenant le but repéré. Ce dernier se présente sous la forme d'un verbe à l'infinitif accompagné des éléments le précisant. Par exemple dans l'EACSSAB1, l'UA2 s'intitule « réduire la durée de la projection du film par rapport à ce qui était prévu ». Dans la mesure du possible, nous avons pris le parti de ne pas reformuler les buts par rapport au verbatim pour limiter les risques d'interprétation. Parfois la nécessité d'une meilleure compréhension a demandé une reformulation. Les éléments reformulés ont ainsi été mis entre guillemets.

Exemple de reformulation de but qui sera également utilisée pour titrer une unité d'analyse :

Extrait de l'EACS de Kelly boucle 1, UA4 : « *par rapport aux consignes que je donnais j'ai essayé de les limiter au minimum* »

But : Essayer de limiter « les consignes à leur » minimum

2.2. Codage visant à reconstituer les raisonnements et à catégoriser l'activité enseignante selon l'origine des prescriptions

Pour cette étape, nous nous sommes appuyés sur la méthodologie développée par Zimmerman (2013).

✓ Repérage des prescriptions

Après le découpage des entretiens en unité d'analyse à partir des buts, nous avons démarré notre travail de codage par une mise en avant des prescriptions descendantes et remontantes (ou ascendantes) au sens de Six (1999). La recherche des prescriptions afférentes à une unité s'est faite dans l'ensemble de l'entretien. Dans cette étape,

✓ Repérage des mobiles et des opérations

À partir de ce travail, les ou le mobile (s) pouvai(en)t être repéré(s) ainsi que les opérations. Les mobiles sont repris sous la forme d'un verbe à l'infinif. Tout comme pour les buts, le choix a été fait d'essayer de coller au maximum aux propos des participants afin de limiter le risque d'interprétation. Néanmoins, pour une meilleure compréhension, une reformulation des mobiles a parfois été nécessaire. Ce qui a été reformulé apparaît également entre guillemets.

✓ Reconstitution des raisonnements

Le codage des buts, mobiles et opérations permet de reconstituer le raisonnement du participant. Il se construit à partir d'un mobile à l'infinif introduit par la conjonction « pour » suivi d'un but à l'infinif également et des opérations formulées en utilisant le participe présent.

Exemple de raisonnement à partir de l'unité d'analyse 4 de l'EAC de Kelly (boucle 2)

Pour lire des vidéos avec le son sur le livre numérique, demander aux élèves de faire une mise à jour de leur livre numérique en prenant l'ordinateur d'un élève, en regardant chez soi, en venant et en leur expliquant qu'il faut faire une mise à jour et en leur faisant noter de le faire pour la prochaine fois.

✓ Catégorisation du sens

Pour Leontiev (1984), le rapport du but au mobile nous informe du sens donné à l'activité par son auteur. Même si le sens est plutôt considéré comme personnel, il se comprend dans une perspective collective au regard de motifs vitaux construits dans le rapport aux autres. Ce sens se construit aux carrefours de prescriptions multiples. Ces dernières peuvent être ascendantes ou descendantes au sens de Six (1999). Il s'agit alors de voir si le sens relève plutôt d'une des deux catégories de prescriptions ou des deux.

Le repérage dans le tableau de prescriptions et ascendantes et descendantes n'implique pas nécessairement un sens tourné vers ces deux sources de prescription. Le repérage permet en

effet de comprendre l'activité dans sa globalité mais certaines prescriptions seront prioritaires parmi d'autres et c'est bien cette priorisation qui sera mise en avant.

Le tableau 5 nous permet de montrer au travers un exemple comment nous avons codé une unité d'analyse en respectant les différents stades de l'étape 2.

Tableau 5 : Extrait de l'EACSFANNY1/UA5

EACFANNY1/UA5 : Retravailler son cours								
Verbatim	But	Prescriptions descendantes	Prescriptions ascendantes	Mobiles	Opération	Raisonnement	Sens	Catégorisation du sens
GF18 : ce livre numérique, c'est un simple PDF ? il est interactif ou il a d'autres particularités ?								
Fanny19 : Ce qui est bien, je m'en suis aperçu là, c'est qu'avec le livre numérique ils accèdent par le sommaire directement à la page, ils peuvent zoomer, ils peuvent écrire à l'intérieur, ils peuvent fluoter. Mettre des notes je n'ai pas encore trouvé comment on faisait, pour qu'ils mettent des annotations car j'aimais bien sur papier qu'ils mettent des annotations sur le côté, là ils ne peuvent pas. La séance précédente, on avait utilisé le livre numérique, mais je leur avais montré les fonctionnalités, je les ai déjà fait tester mettre en fluo car j'utilise beaucoup le fluo sur papier. Et après ce qui me gêne dans ce livre numérique c'est que nous on doit intégrer des outils digitaux et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet, il n'y a pas de vidéos, il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là, chose que moi ils ont le livre, ils peuvent écrire dans les cases qui correspondent et puis c'est tout. Donc moi je retrace mes cours où là il y a du coup des cours qui renvoient vers des liens, des sites ou des vidéos. Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif. Après je ne le maîtrise pas non plus intégralement. Je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage. J'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses.	Retravailler son cours	nous on doit intégrer des outils digitaux / j'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux /	Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif / il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là / après je ne le maîtrise pas non plus intégralement je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage j'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses / Pour moi travailler sur des outils digitaux avec un document certes informatique mais figé, parler du smartphone, parler de la réalité virtuelle avec juste leur expliquer en phrase voilà je trouvais que le livre numérique n'était pas bon donc le document du livre numérique je l'ai retravaillé (Fanny33)	rendre le cours plus interactif	intégrer des liens des sites des vidéos	Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours en y intégrant des liens des sites des vidéos	Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours	Prescriptions descendantes

Dans cette unité d'analyse intitulée « retravailler son cours », nous avons vu que Fanny se trouvait dans un espace saturé de prescriptions ascendantes et descendantes que nous avons relevé en colonne trois et quatre. Nous avons ensuite repéré le motif d'agir qui est « rendre le

cours plus interactif ». Le sens de cette UA est donc « pour rendre le cours plus interactif, retravailler son cours ». Et la compréhension de cette UA nous amène à considérer que c'est au travers des prescriptions descendantes que Fanny a donné sens à son activité. C'est en effet parce que « le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux » qu'elle fait le choix de retravailler son cours pour le rendre plus interactif.

2.3. De l'identification des différentes instances du métier à une seconde catégorisation du sens

✓ Identification des différentes instances du métier dans chaque unité d'analyse

Il s'agit dans les prescriptions descendantes de repérer ce qui relève de la dimension transpersonnelle et de la dimension impersonnelle. Dans les prescriptions ascendantes, il s'agit de dégager ce qui relève de la dimension personnelle, de la dimension interpersonnelle et du travail réel en classe. Ce repérage se fait au travers un jeu de couleurs. C'est ainsi que la dimension transpersonnelle relève du violet, la dimension impersonnelle du jaune, les dimensions interpersonnelles du vert et les dimensions personnelles du rouge (tableau 7).

Deux catégories d'indicateurs ont été utilisées pour repérer les différentes instances du métier dans les deux niveaux de prescriptions : les éléments langagiers ainsi que la source et la nature de la prescription (tableau 6).

Tableau 6 : synthèse des indicateurs des différentes dimensions du métier

	Éléments langagiers			Origine de la prescription	
	Pronom personnel	Groupes verbaux	Adverbes	Nature	Origine
Dimension personnelle	Je	Je pense		Choix, renoncements,	Valeurs et normes intrinsèques, contraintes ou ressources matérielles propres, équilibre sanitaire
Dimension interpersonnelle	Nous /on			Conseils, notes écrites, remarques réactions, comportements	Les collègues, le chef d'établissement, les personnels de l'établissement, les élèves
Dimension impersonnelle	Nous/on	On doit / Il faut que / on nous demande		B.O / Recommandations / référentiels / règlements	Inspecteurs / Le rectorat / le ministère / Collectivités territoriales / organisme de formation
Dimension transpersonnelle	Nous/on		Généralement / normalement / traditionnellement	Savoir, savoir être et savoir-faire implicites	L'histoire, la tradition

➤ Les éléments langagiers

En premier lieu, il s'agit donc de repérer les différentes instances du métier. Dans ce cadre, Bruno & Meard (2018) nous invitent à repérer des éléments de langage propres à chaque dimension. Les éléments langagiers sont de trois natures : les pronoms personnels, les formes verbales et enfin les adverbes. C'est ainsi que les termes comme « il faut » vont permettre de dégager ce qui relève de l'impersonnel. Le « je » ou le « tu » relèvent avant tout de la dimension personnelle. Le « nous » ou le « on » va plutôt mettre en avant les dimensions interpersonnelles ou transpersonnelles. Les adverbes tels que « généralement » ou « normalement » mettent en avant le caractère historique et permanent de l'instance transpersonnelle.

Dans l'exemple ci-dessus (tableau 5), la dimension impersonnelle est ainsi marquée par l'usage des termes « on doit » ou encore « ce qui nous est demandé ». La dimension personnelle va quant à elle s'exprimer par l'utilisation de termes tels que « je trouve que » ou « je suis encore en train de... ».

➤ La source et la nature des prescriptions

L'origine et la nature des prescriptions vont également nous renseigner sur la dimension du métier convoquée.

Pour la dimension impersonnelle, les prescriptions trouvent plutôt leur origine auprès de l'inspection académique, du rectorat ou encore du ministère mais aussi des collectivités territoriales. Elle peut également parvenir des organismes de formation. La nature de la prescription va conforter son caractère explicite et descendant. Elle prendra ainsi la forme de recommandations orales ou écrites ou encore de circulaires, de règlements, d'extraits de bulletins officiels.

La dimension transpersonnelle apparaît peut-être comme la plus difficile à repérer étant donné qu'elle n'est ni écrite ni formalisée de manière concrète. Son origine se trouve donc dans l'histoire du métier, dans l'accumulation d'expériences à l'origine de savoir et de savoir-faire partagés. Elle prendra la forme de savoirs, de savoirs être ou de savoir-faire implicites qui ne sont pas enseignés ou transmis de manière formelle.

La dimension interpersonnelle vue comme une instance du quotidien assure son rôle de prescripteur au travers des collègues, des personnels de l'établissement (direction, vie scolaire, gestionnaire...). Les élèves peuvent également être considérés comme appartenant à ces collectifs du vivant. La prescription implicite ou explicite prendra la forme de conseils, de règlements, de remarques, de réactions ou encore de comportements.

Enfin, la dimension personnelle est abordée comme relevant la part subjective ou singulière du métier, produit d'une histoire personnelle et professionnellement marquée. Saujat utilise le terme de « prescrit adressé à lui-même » (p. 59). L'origine de la prescription relevant de la dimension personnelle va être les valeurs et normes intrinsèques, les contraintes ou ressources matérielles propres, la question de la santé. Ces auto-prescriptions prendront la forme de choix ou encore de renoncements.

Tableau 7 : Exemple de repérage des dimensions personnelles, interpersonnelles, transpersonnelles et impersonnelles du métier

Verbatim	But	Prescriptions descendantes	Prescriptions ascendantes	Mobiles	Opération	Raisonnement	Sens	Catégorisation du sens
<p>Fanny19 : (...) après ce qui me gêne dans ce livre numérique c'est que nous on doit intégrer des outils digitaux et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là chose que moi ils ont le livre ils peuvent écrire dans les cases qui correspondent et puis c'est tout... donc moi je retravaille mes cours ou là il y a du coup des cours qui renvoient vers des liens des sites ou des vidéos ... je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif après je ne le maîtrise pas non plus intégralement je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage j'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses.</p>	Retravailler son cours	nous on doit intégrer des outils digitaux / j'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux (...) je trouvais que le livre numérique n'était pas bon donc le document du livre numérique je l'ai retravaillé (Fanny33)	Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif /et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là / après je ne le maîtrise pas non plus intégralement je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage j'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses	Rendre le cours plus interactif	Intégrer des liens des sites des vidéos / le document du livre numérique je l'ai retravaillé (Fanny33)	Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours en intégrant des liens des sites des vidéos et en retravaillant les documents du livre numérique	Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours	Sens tourné vers les prescriptions descendantes (dimension impersonnelle)

Le sens de l'UA5 dans l'EACS-FAN-1 est donc de retravailler ses cours pour rendre le cours plus interactif. Le sens est tourné vers des prescriptions descendantes relevant de la dimension

impersonnelle du métier dans la mesure où la réforme du baccalauréat professionnel invite les enseignants à intégrer les outils digitaux. Ce sens est également tourné vers des prescriptions ascendantes de typer personnelle comme c'est le cas de Fanny qui constate le manque d'interactivité du livre numérique. Le contexte de la classe est celui d'un livre numérique « pas assez en interaction avec ce qui est demandé ». Néanmoins, c'est bien la dimension impersonnelle qui est la plus prégnante.

2.4. Identification des tensions identitaires et de ses modes de régulation

Trois niveaux de tensions identitaires peuvent apparaître. Dans certaines unités d'analyse, les tensions n'ont pas systématiquement été repérées.

Un premier niveau de tension peut se dessiner entre une identité héritée et une identité visée. Nous faisons apparaître ici les éventuels indicateurs de tension dans une couleur particulière ainsi que la nature de la tension. Cette tension se retrouve plutôt dans des prescriptions ascendantes relevant de la dimension personnelle.

Le deuxième niveau de tension se construit entre l'affirmation de soi et l'intégration au groupe. Il se construira dans l'interaction entre prescriptions ascendantes de type personnel et prescriptions ascendantes relevant de la dimension interpersonnelle du métier ou prescriptions descendantes (dimension impersonnelles et transpersonnelles du métier).

Enfin le dernier niveau de tension intervient dans l'interaction entre être soi et être multiples. La multiplicité se retrouve dans la participation aux collectifs de travail (dimension interpersonnelle), dans les réponses données aux injonctions relevant des dimensions impersonnelles ou transpersonnelles du métier. Les tensions résident dans la difficulté de répondre aux différents niveaux de prescriptions.

Le repérage de conflits intrapsychiques dans le cadre d'une tension identitaire s'effectue par le repérage de l'emploi de certains connecteurs ou de certaines formules (« c'est compliqué », « je ne savais plus quoi faire », « j'ai hésité »...).

Tableau 8 : Du raisonnement à l'identification des tensions identitaires

EACFANNY1/UAS : Retravailler son cours													
Verbatim	But	Prescriptions descendantes	Prescriptions remontantes	Mobile	Opération	raisonnement	Sens	Catégorisation du sens	Tensions entre identité héritée et identité visée	Tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe	Tension entre soi et être multiple	Les interactions en classe	Identification du mode de régulation des tensions identitaires
GF18 : ce livre numérique, c'est un simple PDF ? il est interactif ou il a d'autres particularités ?													
<p>Fanny19 : Ce qui est bien, je m'en suis aperçu là, c'est qu'avec le livre numérique ils accèdent par le sommaire directement à la page, ils peuvent zoomer, ils peuvent écrire à l'intérieur, ils peuvent flouter. Mettre des notes je n'ai pas encore trouvé comment on faisait, pour qu'ils aient des annotations car j'aimais bien sur papier qu'ils mettent des annotations sur le côté, là ils ne peuvent pas. La séance précédente, on avait utilisé le livre numérique, mais je leur avais montré les fonctionnalités, je les ai déjà fait tester mettre en fluo car j'utilise beaucoup le fluo sur papier. Et après ce qui me gêne dans ce livre numérique c'est que nous on doit intégrer des outils digitaux et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet, il n'y a pas de vidéos, il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là, chose que moi ils ont le livre, ils peuvent écrire dans les cases qui correspondent et puis c'est tout. Donc moi je retrace mes cours ou là il y a du coup des cours qui renvoient vers des liens, des sites ou des vidéos. Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif. Après je ne le maîtrise pas non plus intégralement. Je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage. J'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses.</p>	retravailler son cours	<p>nous on doit intégrer des outils digitaux / j'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux.</p>	<p>Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif / et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là / après je ne le maîtrise pas non plus intégralement je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses / Pour moi travailler sur des outils digitaux avec un document certes informatique mais figé. Parler du smartphone, parler de la réalité virtuelle avec juste leur expliquer en phrase voilà je trouvais que le livre numérique n'était pas bon donc le document du livre numérique je l'ai retravaillé (Fanny33)</p>	rendre le cours plus interactif	intégrer des liens des sites des vidéos	Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours en y intégrant des liens des sites des vidéos	Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours (dimension impersonnelle)	Prescriptions descendantes (dimension impersonnelle : on doit intégrer des outils digitaux) respecter les programmes	tension entre le travail réel en classe (le livre n'est pas suffisamment interactif), la dimension impersonnelle du métier (ils doivent travailler sur les outils digitaux) et la dimension personnelle du métier (je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage)		là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là	développement professionnel faisant face à une dimension impersonnelle qui prend le pas sur les contraintes personnelles	

L'exemple ci-dessus montre la difficulté pour Fanny de réussir à concilier l'utilisation d'un livre numérique insuffisamment interactif (prescriptions ascendantes de type interactions en classe) et les injonctions à intégrer les outils digitaux dans le cadre de la réforme du baccalauréat professionnel (prescriptions descendantes relevant de la dimension impersonnelle du métier).

L'usage du terme « après ce qui me gêne... » montre l'existence d'une tension ou d'un conflit intrapsychique. La compréhension de l'UA dans sa globalité permet de mettre en avant qu'il s'agit d'une tension entre la dimension impersonnelle du métier et la dimension personnelle. Cette tension va être vectrice de développement professionnel puisque Fanny va face à cela « retravailler ses cours ».

Le repérage donne ensuite lieu à une compréhension des réponses apportées aux tensions en œuvre. Ces derniers peuvent conduire à

- du développement professionnel ;
- des compromis opératoires ;
- des choix en terme de priorisation des prescriptions.

2.5. Catégorisation des unités d'analyse à partir de motifs typiques

Chaque unité d'analyse se caractérise par un ou plusieurs mobiles. La recherche d'une dimension collective, partagée, nous amène à rechercher des motifs typiques.

Méard et Bruno (2009) considèrent qu'il existe des règles génériques distinctes des règles circonstanciées permettant de délimiter l'exercice du métier d'enseignant. Relevant du genre professionnel enseignant, ces motifs typiques permettent de caractériser ce qui relève de la signification c'est-à-dire d'un sens partagé. La recherche de ce que nous nommons des « motifs typiques » poursuit plusieurs objectifs. En premier lieu, et comme précisé ci-dessus, ce travail nous permet de comprendre ce qui relève de la dimension collective du métier. La redondance de certains motifs permet de faire émerger des préoccupations communes aux enseignants entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Dans un second temps, cet exercice nous permet dans une perspective longitudinale de comprendre comment certains motifs peuvent apparaître à certains moments plutôt qu'à d'autres. Enfin dans un troisième temps, la reconnaissance des ces motifs typiques est couplée avec les tensions identitaires afin de repérer si les tensions rencontrées sont propres à certains motifs ou pas.

D'un point de vue méthodologique, la recherche de motifs typiques se construit en plusieurs étapes. Nous nous sommes inspirés de la théorie ancrée. Il s'agit d'un travail de catégorisation qui remonte en abstraction (premier puis deuxième niveau). En premier lieu, dans chaque unité d'analyse, les motifs ont été reformulés une première fois pour réaliser une première catégorisation. Suite à cet exercice, une seconde catégorisation a été opérée. Dix-sept motifs typiques ont ainsi été repérés :

- Réaliser l'activité dans le temps imparti
- Améliorer le bien-être / le confort de travail des élèves
- Améliorer le bien-être / le confort de travail enseignant
- Mettre en œuvre des choix didactiques
- Mettre en œuvre des choix pédagogiques
- Limiter la dispersion des élèves
- Gérer les contraintes techniques
- Favoriser la réussite de TOUS les élèves
- Préparer les élèves aux poursuites d'études
- Préparer les élèves aux épreuves écrites du baccalauréat
- Répondre aux injonctions institutionnelles
- Répondre aux injonctions sociétales
- Assurer la continuité pédagogique
- Prioriser les disciplines à fort impact
- Respecter les contraintes liées à la crise sanitaire

2.6. Réalisation d'une synthèse du traitement des données par entretien d'auto-confrontation simple

Cette synthèse (tableau 9) a pour objet de nous permettre de disposer d'un outillage suffisamment opérationnel afin d'appréhender l'activité dans sa globalité. Nous présentons en premier lieu le nom de l'unité d'analyse et en second le sens donné à l'activité. Nous intégrons ensuite les prescriptions descendantes et ascendantes donnant sens à l'activité enseignante. C'est ainsi que par rapport à nos premiers tableaux d'analyse qui contextualisaient l'activité de manière très large, nous retenons uniquement les prescriptions qui donnent sens à l'activité ou alors qui participent à une mise en tension de l'identité professionnelle enseignante. Ces prescriptions sont liées aux différentes dimensions du métier (transpersonnelle, impersonnelle,

interpersonnelle, personnelle) ainsi qu'au travail réel en classe. La catégorisation du sens est précisée pour définir si l'activité relève plutôt des prescriptions ascendantes ou descendantes ou des deux et nous repérons la dimension du métier qui fait prescription. Nous présentons ensuite les tensions identitaires en œuvre et leur mode de régulation. Nous présentons enfin le motif typique.

Tableau 9 : Synthèse du traitement des données par boucle

Unité d'analyse	Sens	Prescriptions descendantes donnant sens		Prescriptions remontantes donnant sens			Tensions identitaires	Mode de régulation	Motifs typiques
		Dimension transpersonnelle	Dimension impersonnelle	Dimension interpersonnelle	Travail réel en classe	Dimension personnelle			
UA1 "demander (aux élèves) de s'asseoir dans le silence"	Pour avoir le calme, demander aux élèves de s'asseoir dans le silence						Tension entre la dimension interpersonnelle (systématiquement quand ils s'assoient ils continuent de parler) et la dimension personnelle (à partir du moment où ils doivent s'asseoir, ils doivent le faire dans le silence)	Dimension personnelle répond à la dimension interpersonnelle	Tenir sa classe
UA2: "demander (aux élèves) de ne pas sortir les ordinateurs en début de cours"	Pour permettre aux élèves de rester concentrés sur les consignes, leur demander de ne pas sortir les ordinateurs						Tensions entre la dimension interpersonnelle (systématiquement ils ouvrent leur ordinateur, ils sont dessus, ils n'écoutent pas les consignes), la dimension personnelle du métier (il ne faut pas que ce soit un automatisme d'arriver et de sortir l'ordinateur / je peux me tromper/ je suis encore en flottement)	Dimension personnelle répond à la dimension interpersonnelle mais Fanny doute de la bonne stratégie à adopter	Tenir sa classe
UA3: "faire l'appel depuis le téléphone"	"Pour être beaucoup plus rapide et avoir ainsi" moins de moments de flottement pour les élèves, faire l'appel sur l'application vie scolaire du téléphone						Absence de tension identitaire		Tenir sa classe / <u>Gagner</u> en efficacité dans mon travail avec les élèves (être plus rapide)
UA 4: faire le point (avec les élèves) sur qui a téléchargé le livre numérique	Pour travailler hors-connexion (sur le livre numérique) et donc être plus rapide et ne pas perdre les informations enregistrées, faire le point avec les élèves sur qui a téléchargé le livre numérique						Absence de tension identitaire		Suivre le souhait des collègues dans l'utilisation du livre numérique / Accompagner les élèves dans la gestion des contraintes techniques / Gagner en efficacité dans mon travail avec les élèves
UA5 : Retravailler son cours	Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours en y intégrant des liens des sites des vidéos						Tension entre le travail réel en classe (le livre n'est pas suffisamment interactif), la dimension impersonnelle du métier (ils doivent travailler sur les outils digitaux) et la dimension personnelle du métier (je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage)	Développement professionnel faisant sens face à une dimension impersonnelle qui prend le pas sur les contraintes personnelles	Respecter les programmes (rénovation de la voie pro invitant à l'utilisation des outils digitaux)

3. Méthodologie de traitement des données des entretiens d'auto-confrontation croisés

Les objectifs des entretiens d'auto-confrontation croisés sont doubles. Ils permettent en premier lieu de renforcer le pouvoir d'agir des enseignants. Il s'agit pour Vygotsky de favoriser le conflit interpsychique qui précèdera le développement personnel de l'individu par le conflit intrapsychique. Les EAC croisés participent à notre objectif interventionniste de favoriser le développement professionnel enseignant. Ils mettent en mouvement les processus d'identités professionnelles de manière à pouvoir les cerner. Le second objectif porte sur une visée épistémique en ce sens où les EAC croisés permettent de participer à la visée « recherche » de ce travail. Au travers la controverse, ces entretiens permettent de faire ressortir le style et le genre enseignant. Les situations d'accords entre les deux participants vont faire émerger ce qui relève du genre enseignant. Les situations de désaccord vont mettre en avant le style de chacun. Les différentes étapes suivies pour analyser les entretiens sont au nombre de quatre.

➤ Retranscription des données en verbatim

Comme pour les EACS, nous avons commencé notre travail par retranscrire les données issues des entretiens en verbatim en respectant les mêmes règles pour les EACS. Un étiquetage a été réalisé pour chaque entretien. Pour les entretiens d'auto-confrontation croisés, nous avons gardé les initiales EACC pour démarrer l'étiquette. S'en suit les trois premières lettres des deux personnes interviewées puis le numéro de la boucle. Par exemple, l'entretien en auto-confrontation croisé conduit en boucle 1 entre Sabrina et Fanny est codé en EACCSABFANNY1.

➤ Repérage des différentes dimensions du métier

Nous avons dans un second temps, cherché à repérer les différentes dimensions du métier dans les discours des participants. Pour se faire, nous avons gardé le même outillage que pour repérer la multidimensionnalité du métier dans les EACS (Chapitre 3, section 2.3.).

➤ **Repérage des points d'accord et de désaccord**

À partir de cet exercice, nous avons cherché à repérer les points d'accord et de désaccord entre les participants. L'utilisation de certaines formules mais aussi la compréhension du verbatim dans sa globalité nous ont aidé dans cet exercice.

➤ **Couplage des points d'accords et de désaccords avec les motifs typiques repérés dans les EAC simples**

En dernier lieu, après ce travail de repérage des dimensions du métier et de points d'accords et de désaccords entre les différents participants, nous avons couplé ces éléments avec le repérage des motifs typiques. Nous nous sommes appuyés sur les motifs typiques constitués dans la section 3.3.5.

Les différentes étapes du traitement des EACC ont donné lieu à un tableau se structurant comme suit (tableau 10).

Tableau 10 : Traitement des données des EACC

Verbatim	Dimension personnelle	Dimension interpersonnelle	Dimension transpersonnelle	Dimension impersonnelle	Travail réel en classe	Accords	Désaccords	Motifs typiques

4. Procédure de validation du traitement des données

Dans un souci de s'assurer de la validité du traitement des données et par voie de conséquence des résultats obtenus, le chercheur a souhaité confronter ses analyses à un processus de triangulation inter-codeurs (Van der Maren, 1996). Ainsi, un échantillon représentant un peu plus de 10% des données recueillies (deux entretiens d'auto-confrontation simple) a été soumis à ce protocole de croisement des analyses.

Ce travail s'est effectué avec le concours de deux autres chercheurs connaissant le cadre théorique et les outils méthodologiques auxquels est adossée cette thèse. Après une présentation

rigoureuse des étapes de l'analyse des données, illustrée par le traitement d'un extrait significatif du corpus, les deux chercheurs invités ont procédé à l'analyse de deux entretiens d'auto-confrontation simple. Leurs analyses ont été confrontées entre elles ainsi qu'à ma propre analyse. La confrontation a porté sur le repérage des prescriptions, sur le codage visant à reconstituer les raisonnements, sur le repérage des différentes instances du métier et sur les catégorisations des unités d'analyse puis enfin sur les tensions identitaires et leur mode de régulation. Les cas de désaccords ont fait l'objet d'une discussion afin d'aboutir à un consensus, avant de procéder à l'analyse de l'ensemble du corpus des données collectées.

5. Synthèse du cadre méthodologique

La méthodologie employée relève de la clinique de l'activité (Clot, 1999). Son objet est double. En premier lieu, elle est productrice de connaissances et a donc une vocation épistémique. À côté, elle a une vocation transformative. Cette démarche amène ainsi les participants à être acteurs de la réflexion. Clot et Leplat (2005) la résumant ainsi : « comprendre pour transformer et transformer pour comprendre ».

Le choix d'une intervention recherche trouve ses origines dans la volonté de mettre en mouvement de manière exacerbée les processus identitaires des participants pour mieux les appréhender. Ce choix vise par ailleurs à favoriser le développement professionnel des participants.

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une démarche inductive et qualitative visant à comprendre à une échelle micro-structurelle l'identité professionnelle agie des enseignants.

Un dispositif longitudinal de recherche a été mis en place. Il s'est déroulé sur douze mois traversant deux années scolaires : 2019/2020 et 2020/2021. Le dispositif s'est constitué autour de quatre boucles. Chaque boucle est constituée de trois séquences successives : un enregistrement vidéo d'une séquence en classe, un entretien d'auto-confrontation simple, un entretien d'auto-confrontation croisé. Les enregistrements ont consisté en une captation vidéo d'une séquence de cours. À partir de ces traces vidéo, des entretiens d'auto-confrontation simple ont été réalisés. Ils rassemblent le chercheur et un participant sur la base des images issues de la séquence vidéo. Ils visent à faire émerger le réel de l'activité et à dégager les activités réalisées et les activités empêchées. Ce travail permet de faire émerger les développements possibles (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000) et contribue ainsi à une mise

en perspective favorable au renforcement du pouvoir d'agir des acteurs. Ils conduisent à faire émerger le style enseignant. Les entretiens d'auto-confrontation croisés visent à faire émerger le genre professionnel c'est-à-dire à mettre en avant ce qui relève de la dimension partagée du métier. Par la controverse et les désaccords, les caractéristiques du style enseignant vont émerger. Ils contribuent eux aussi au renforcement du pouvoir d'agir des enseignants. Ils rassemblent le chercheur et deux participants sur la base des images des captations vidéo des deux participants.

Les boucles une, deux et trois se sont déroulées durant l'année 2019/2020 alors que la boucle quatre a été mise en place durant l'année scolaire 2020/2021. Le contexte sanitaire particulier en raison de l'émergence du virus de la COVID 19 a impacté la tenue de notre protocole sur les boucles deux et trois. Un certain nombre d'ajustements ont été nécessaires. Le deuxième entretien d'auto-confrontation croisé de la boucle deux a ainsi dû être reporté et s'est tenu en distanciel. Les captations vidéo et les entretiens d'auto-confrontations simples de la boucle trois ont également été réalisés en distanciel.

Trois participantes issues d'un même établissement scolaire se sont portées volontaires pour contribuer à la recherche et favoriser leur développement professionnel. Le protocole a donné lieu à onze captations vidéo, à onze entretiens d'auto-confrontation simple et à six entretiens d'auto-confrontation croisés.

Chapitre 4. Présentation des résultats de l'étude

Nous choisissons de présenter nos résultats en partant de l'étude des cas individuels pour aller vers une approche plus collective. Chacune de ces deux entrées est bornée par nos trois questions de recherche (Chapitre 2, section 3). Les résultats sont présentés de manière globale et de manière longitudinale. Ce dernier point permet de mettre en avant les processus plutôt que les états identitaires.

1. Approche individuelle

Nous présentons dans cette partie les résultats de cas de Fanny, de Kelly puis de Sabrina. Comme précisé ci-dessus, nous limitons les résultats à nos trois questions de recherche.

QR1 : Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité de Fanny ?

QR2 : Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle de Fanny dans le contexte de mise en œuvre du dispositif 4.0 ?

QR3 : Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante dans le contexte de mise en œuvre du dispositif 4.0 ?

La question de recherche 3 se veut être une synthèse des deux premières, une synthèse entre l'entrée activité et l'approche identitaire, une synthèse pour appréhender au mieux une identité agie.

Nous introduirons chacun des cas par un rapide rappel biographique. Les éléments fournis précisent la situation de chaque participant au moment de la boucle une (année 2019).

1.1. Etude du cas de Sabrina

Sabrina a 40 ans au moment du lancement du protocole de recherche (boucle une). Titulaire d'une maîtrise de lettres classiques, elle démarre sa carrière d'enseignante en collège où elle enseigne le français et le latin. Après sept ans d'enseignement, elle fait le choix de se tourner vers la restauration où elle va exercer pendant quatre ans. C'est à l'issue de cette parenthèse professionnelle qu'elle rejoint l'enseignement professionnel. Après trois ans d'activité, elle réussit le CAPLP Lettres-Histoire en juin 2017. Lors de l'année scolaire 2019/2020, elle enseigne les lettres et l'histoire en seconde ARCOM1 et 2. Elle suit également les classes de terminale « Commerce », « Gestion Administration » (GA) et Accueil Relations Clients Usagers (ARCU).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons étudié l'activité de Sabrina avec la classe de seconde ARCOM2. Pour rappel, c'est une seconde visant à préparer l'entrée des élèves soit en baccalauréat professionnel Commerce soit en en baccalauréat professionnel Accueil Relation Clients Usagers (ARCU). ARCOM est la contraction entre la dénomination de ces deux baccalauréats. C'est la même classe qui a été ciblée pour suivre et comprendre l'activité enseignante de Fanny.

1.1.1. Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité de Sabrina dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 » ?

1.1.1.1. Des usages numériques d'abord par les prescriptions ascendantes

Les usages numériques dans les premiers moments de l'entrée de Sabrina dans le dispositif « Lycée 4.0 » se font en premier lieu en écho aux prescriptions de type ascendantes (boucle une). Ce sont donc le travail réel en classe, les élèves et les prescriptions auto-adressées qui vont tout d'abord contribuer à former les motifs d'agir de Sabrina. C'est ainsi que pour cette dernière, l'utilisation du numérique permet et de mieux accrocher les élèves (EACSSAB1UA13Sab13) et de répondre à des enjeux liés à la didactique des lettres. Les prescriptions descendantes sont secondaires dans ce choix d'utiliser le numérique. Sabrina explique :

Extrait EACSSAB1UA11Sab42

Alors honnêtement il y a le discours qu'on entend c'est voilà ils doivent être formés au numérique parce que tout va être numérique un jour etcetera et ce discours est vrai forcément ils doivent il faut qu'ils maîtrisent le numérique euh moi c'est pas dans cette optique là que j'utilise le numérique avec eux c'est tout simplement je sais que je me répète c'est pour varier les supports pour leur permettre d'apprendre à faire des vrais recherches sur internet des recherches ciblées et surtout surtout surtout en français pour moi le plus grand intérêt du numérique c'est d'utiliser le traitement de texte pour écrire améliorer enrichir corriger oser aussi oser se tromper.

Sabrina prend bien en compte le contexte général qui veut que les élèves soient « formés au numérique parce que tout va être numérique ». Mais pour elle, ce n'est pas « dans cette optique » qu'elle va utiliser le numérique avec les élèves et cela même si elle estime que « ce discours est vrai » car « il faut qu'ils maîtrisent le numérique ». Par ces propos, elle met ainsi le caractère descendant de l'injonction numérique au second plan. Elle se place donc peu dans une simple posture d'application.

Pour Sabrina, les usages numériques ont, dans un premier temps, un double intérêt relevant des injonctions ascendantes. Il s'agit tout d'abord de « varier les supports ». Varier les supports est une prescription auto-adressée émanant des élèves et tournée vers ces derniers. Il en est de même pour le second intérêt qui est « utiliser le traitement de texte pour écrire améliorer enrichir corriger oser aussi oser se tromper ». Cet enjeu didactique relève également de prescriptions ascendantes qui sont auto-adressées et issues des élèves. Le traitement de texte est en effet pour elle « en français (...) le plus grand intérêt du numérique » (voir chapitre 4, section 1.1.1.2.1.).

À côté de cela, au-delà des dimensions pédagogiques, le numérique va être l'occasion pour Sabrina de se faciliter le travail et cela notamment au travers de l'outil Moodle. Il est ainsi utilisé en ce sens pour gagner du temps dans la récupération des travaux des élèves (voir Chapitre 4 section 1.1.1.3.2.). Ici aussi les usages numériques se construisent dans des prescriptions auto-adressées relevant d'une logique ascendante.

Dans cette boucle une, ce sont donc bien les prescriptions ascendantes qui vont être convoquées en premier lieu par Sabrina pour la mise en œuvre des usages numériques.

Les prescriptions descendantes ne sont néanmoins pas absentes de cette boucle une. C'est notamment pour justifier l'usage du papier en lien avec la nécessité de préparer les élèves aux épreuves écrites du baccalauréat que les prescriptions descendantes participent au façonnage de l'activité de Sabrina (EACSSAB1UA1 « privilégier l'utilisation du papier pour analyser la séquence vidéo »).

Sabrina explique :

Extrait EACSAB1UA1Sab9

le bac reste une épreuve écrite et on leur demande au bac d'être capable de lire des documents version papier de les annoter dans toutes les matières et pas qu'en français et ils doivent donc passer par cette phase écrite d'analyse écrite.

Au-delà de la question disciplinaire, c'est donc bien pour coller aux exigences certificatives que Sabrina continue à utiliser le document papier dans les activités de la boucle une. Le fait qu'aujourd'hui « le bac reste une épreuve écrite » nécessite pour cette dernière un entraînement des élèves sur des supports papiers. Ces motivations en lien avec les épreuves restent présentes en boucle deux. La justification de l'utilisation papier est confortée dans cette boucle par le besoin de préparer aussi les élèves aux poursuites d'étude (EACSSAB2UA2 : « laisser aux élèves la liberté de choisir entre compléter un document numériquement et le compléter sur papier »).

Alors qu'en boucle une les usages numériques trouvent avant tout leurs origines dans des prescriptions de type ascendantes, dans les boucles deux, trois et quatre, les prescriptions descendantes vont être plus significatives pour façonner les activités numériques.

En boucle deux, ce sont les injonctions issues de l'établissement qui vont justifier l'usage du PC par les élèves (EACSSAB2UA5). Sabrina explique : « on a une pression quand même » (Sab17). Cette pression vient de « la direction ». Elle se retranscrit dans la règle qui veut que quand l'élève n'a pas son ordinateur en cours « on les exclut de cours ». À cheval entre l'injonction descendante et ascendante, le référent numérique, en mettant en avant la nécessité de « généraliser Moodle » dans l'établissement, va participer également au fait que Sabrina développe l'utilisation de cet outil (EACSSAB2UA3). Durant la période dite de continuité

pédagogique (boucle trois), les prescriptions descendantes continuent de modeler l'activité numérique de Sabrina (voir chapitre 4, section 1.1.1.2.2.). Ce sont dans les réponses aux demandes des inspecteurs (EACSSAB3UA6) et dans le nécessaire retour aux fondements du métier (EACSSAB3UA8 et UA10) qu'elles sont présentes notamment dans l'utilisation des classes virtuelles. Sabrina explique en effet que les inspecteurs « nous ont encouragés à utiliser les classes virtuelles » (Sab61) Mais pour Sabrina l'utilisation des classes virtuelles, au-delà de répondre à une demande des inspecteurs académiques, a avant tout permis de recréer un lien pédagogique avec les élèves. Ce lien vise à dépasser le simple usage de mail, alors que ce dernier était privilégié au lancement de la continuité pédagogique. La classe virtuelle a permis de recréer de l'humanité dans l'acte d'enseignement (voir chapitre 4, section 1.1.1.2.2.).

Dans la boucle quatre, les prescriptions descendantes gardent leur importance dans les activités liées aux usages numériques. Elles conduisent Sabrina à « « tenter le tout numérique sur la séquence » (EACSSAB4UA7). Sabrina explique :

Extrait EACSSAB4UA7Sab43

et puis on nous demande aussi de passer au tout numérique on nous demande aussi de faire moins de photocopies de passer au maximum à un format numérique tout cela c'est demandé alors c'est demandé aussi par les inspecteurs des matières pro.

L'injonction aux usages numériques reste contextuelle. « L'ordinateur est le seul outil » que doivent avoir les élèves « en permanence ». Cette règle qui peut conduire à ce qu'un élève puisse être exclu de cours induit pour Sabrina une utilisation du numérique de façon plus forte. Cette injonction de l'établissement est confortée par la volonté de ce dernier de « faire moins de photocopies ». Elle est confortée par les inspecteurs académiques de « matières pro ».

1.1.1.2. Une activité au carrefour des différentes dimensions du métier

1.1.1.2.1. Des usages numériques d'abord tournés vers les élèves et l'établissement

Comme précisé précédemment (Chapitre 4, section 1.1.1.1.), c'est en premier lieu en écho au travail réel en classe, aux élèves et aux prescriptions auto-adressées que Sabrina façonne son

activité numérique. Les dimensions personnelles et interpersonnelles sont ainsi les dimensions du métier qui caractérisent le plus fortement son activité. La dimension interpersonnelle prend sens à un double niveau : le niveau élève et le niveau établissement. La relation pédagogique avec les collègues n'est que très peu convoquée laissant apparaître une activité peu tournée et induite par ces derniers.

L'EACSSAB1UA4 « utiliser un document Word pour rédiger » illustre cette activité subjective tournée vers les élèves. Le motif de cette UA est d'« améliorer leur texte à l'infini sans être obligé de le réécrire ». Ce motif est tourné vers la dimension interpersonnelle et plus précisément la dimension interpersonnelle élèves. Sabrina explique :

Extrait EACSSAB1UA4Sab15

en bac pro quand ils ont écrit cinq lignes et on leur dit ben regarde tu peux ajouter ça tu peux améliorer tu peux ... rhooo je laisse comme ça j'ai plus envie donc ils ne vont pas chercher à améliorer leur texte ils n'auront pas envie parce que c'est compliqué c'est laborieux.

Elle précise

Word ce qui est super c'est qu'ils peuvent noter une phrase et en fonction de l'intervention des autres camarades ou de leur propre réflexion ils peuvent se corriger rajouter donc ils peuvent améliorer à l'infini leur texte sans être obligé de réécrire parce que c'est laborieux de réécrire une phrase.

La justification ici de l'utilisation de l'outil numérique, à savoir l'utilisation du document Word, ne se retrouve pas dans une injonction des inspecteurs ou par des programmes scolaires invitant l'enseignant à l'utiliser, c'est dans l'intérêt des élèves que cet outil est utilisé. Le traitement de texte trouve sa pertinence en premier lieu dans les spécificités du public à savoir les jeunes de lycée professionnel. En effet, Sabrina explique que la difficulté avec les jeunes de lycée professionnel c'est que, quand on leur a demandé d'écrire un texte de cinq lignes avec un papier et un stylo et qu'on leur demande des modifications, il est très compliqué d'y arriver. En effet « ils ne vont pas chercher à améliorer leur texte » parce que c'est « laborieux » (Sab15). Le traitement de texte est alors pour Sabrina une opportunité intéressante car les élèves

« peuvent corriger (...) améliorer à l'infini leur texte sans être obligé de réécrire » (Sab15). C'est la dimension interpersonnelle du métier tournée vers les élèves qui façonne ici l'activité numérique de Sabrina.

Nous expliquions précédemment que la place donnée aux collègues est faible. Celle donnée à l'établissement est plus forte. L'EACSSAB2UA3 « utiliser Moodle » illustre cette présence de la dimension établissement dans le sens donné à l'activité de Sabrina. Dans cette UA, le motif est tourné et émane de l'établissement. Sabrina explique «ça va se généraliser de toute façon parce que on a regardé avec M. T. pour que ce soit l'outil de référence dans toutes les classes pour qu'on utilise tous le même outil» (Sab9). M. T est un personnel administratif référent numérique de l'établissement. Même si l'injonction ici n'est pas clairement affichée, c'est finalement une volonté de généraliser l'outil Moodle dans l'établissement qui va pousser Sabrina à l'utiliser. Dans l'EACSSAB2UA5 « faire utiliser les PC par les élèves », la dimension établissement est à nouveau présente de façon plus diffuse. Sabrina explique :

Extrait EACSSAB2UA5

GF18 : alors justement pourquoi tu dis parce qu'ils l'ont je l'utilise

Sab16 : ben parce que on a une pression quand même on a une pression ils ont un ordinateur on l'utilise ils n'ont pas l'ordinateur on les exclut de cours

Sab17 : une pression je dirais une pression qui vient de la direction dans le sens où l'ordinateur est considéré maintenant comme un condensé de tous les manuels scolaires qu'ils ont alors oui quand ça fonctionne et que si ils ne l'ont pas c'est comme si ils n'avaient pas leurs manuels enfin oui sauf que quand ils n'avaient pas leur manuel on les excluait pas de cours et là je trouve les exclure de cours parce qu'ils n'ont pas leur ordinateur c'est un peu comme les stigmatiser enfin voilà on leur dit quand même tu n'as pas l'ordinateur tu ne peux pas travailler ben si tu peux tu peux travailler quand même.

La place de l'établissement et plus précisément de la direction est déterminante dans la place donnée aux usages numériques par Sabrina. C'est par le fait que le PC est un « condensé de tous les manuels scolaires » que Sabrina ressent « une pression » à utiliser l'outil numérique. Les usages numériques deviennent la règle et ne pas avoir son PC en classe doit conduire à l'exclusion de cours des élèves. Cette pression peut conduire à une simple exécution des

injonctions sans que Sabrina y trouve un sens plus développé. Elle explique : « je t'avoue parfois je l'utilise je me dis que je l'utilise parce qu'ils l'ont et que l'objectif quand j'y réfléchis je me dis pourquoi j'ai fait ça » (Sab15).

L'activité de Sabrina ne trouve pas uniquement ses origines dans les demandes des élèves ou de l'établissement. La dimension personnelle est présente dans l'activité de Sabrina. Que ce soit pour « gagner en efficacité sur le temps de cours » (EACSSAB2UA1), « pour favoriser la différenciation » (EACSSAB2UA2) ou encore « pour ne pas avoir à chercher trois heures et pour assurer un meilleur suivi des rendus » (EACSSAB1UA6), l'activité de Sabrina est également une activité mettant en avant la dimension personnelle du métier. La dimension personnelle est communément liée à la dimension interpersonnelle c'est-à-dire que l'activité de Sabrina est une activité subjective tournée vers les élèves. L'activité de Sabrina peut parfois être une activité aut centrée c'est-à-dire tournée vers elle-même uniquement.

1.1.1.2.2. Des usages numériques pour répondre au prescrit et à la recherche d'humanité

La dimension impersonnelle et la dimension transpersonnelle du métier sont présentes pour modeler l'activité de Sabrina. La dimension impersonnelle du métier est présente à trois niveaux. En premier lieu, elle conduit à forger l'activité de Sabrina autour des attentes liées au diplôme (UA1SAB1, UA4SAB2) et de la nécessité de préparer les élèves aux poursuites d'étude (UA2SAB2). C'est notamment dans la justification de l'utilisation de l'outil papier que ce niveau de la dimension impersonnelle est présent.

Le deuxième niveau est celui de la nécessité pour Sabrina d'apporter une réponse aux injonctions sociales et institutionnelles. Les EACSSAB2UA5 (« faire utiliser les PC par les élèves »), EACSSAB2UA8 (« déposer le corrigé de l'activité sur le cahier de textes ») ou encore EACSSAB4UA7 (« tenter le tout numérique sur la séquence ») vont dans ce sens.

Enfin le troisième niveau de cette dimension impersonnelle est celui des réponses à apporter dans le contexte de la crise sanitaire. « Faire des classes virtuelles deux fois une heure par semaine » (EACSSAB3UA9) pour « guider pour encourager pour accompagner pour valoriser pour mettre des limites pour mettre des barrières (...) pour donner du sens à son travail » se fait également en écho aux conseils des inspecteurs. Sabrina explique « on a des inspecteurs qui nous ont dit d'utiliser tout ce qu'on pouvait ils nous ont encouragé à utiliser les classes virtuelles

d'ailleurs on faisait des classes virtuelles avec eux régulièrement». Assurer la continuité pédagogique (EACSSAB3UA8) en diversifiant les outils numériques répond entre autres à l'injonction émanant des ministères de maintenir le lien entre les professeurs et les élèves et de tenter de développer des connaissances et des savoirs.

La dimension transpersonnelle du métier a également été présente surtout durant la crise sanitaire et la période de la continuité pédagogique. Le caractère exceptionnel de la situation a amené Sabrina à s'appuyer sur les fondements du métier d'enseignant pour donner sens à son activité. C'est ainsi que l'EACSSAB3UA9 « faire des classes virtuelles deux fois une heure par semaine », au-delà de répondre à des motifs relevant de la dimension impersonnelle du métier répond à des motifs relevant de la dimension transpersonnelle du métier, c'est-à-dire de ses fondements. Sabrina explique pour justifier l'utilisation des classes virtuelles et pour expliquer son choix de changer de méthode pédagogique durant la continuité pédagogique :

Extrait EACSSAB3UA9Sab34

le prof il est là pour guider pour encourager pour accompagner pour encadrer pour valoriser pour mettre des limites pour mettre des barrières pour ouvrir des portes enfin et tout ça un mail avec des devoirs un mail avec une correction ça dit juste c'est bien t'as réussi ou au contraire ah ben non tu n'as rien compris tu étais complètement à côté de la plaque (...) l'élève il retient quoi de ça.

Pour Sabrina, la classe virtuelle permet de redonner sens à son activité. Elle permet d'humaniser à nouveau l'acte d'apprentissage en dépassant la relation instaurée par le mail. Ce dernier a été utilisé durant la première phase de la continuité pédagogique pour donner des devoirs et proposer des corrections. Mais, il ne permet pas d'apporter le caractère humain qui permet aux élèves de progresser. Quand les classes virtuelles ont été mises en place, Sabrina les a utilisées. Nous expliquions précédemment que cette utilisation s'est faite en réponse aux conseils des inspecteurs. Sabrina a suivi cette recommandation afin de reconstruire une relation professeur élèves dans lequel l'enseignant va pouvoir à nouveau « accompagner », « encourager » ou encore « valoriser les élèves ».

Dans l'unité d'analyse EACSSAB3UA10 « limiter l'utilisation d'un logiciel libre au commencement ou au prolongement d'un cours », Sabrina s'appuie à nouveau sur les

fondements du métier pour donner sens à son activité. Pour justifier le but de son activité Sabrina explique

Extrait EACSSAB3Sab36

(...) un enseignant il n'est pas juste là pour apprendre quelque chose (...) pour transmettre un savoir il y a Google il y a Wikipédia mais enfin je veux dire pour transmettre un savoir il y a mieux qu'un prof oui un prof ne sait pas tout donc si on veut transmettre un savoir effectivement il y a des quizz qui sont super bien faits mais l'élève il a besoin l'enseignant il est là pour l'accompagner pour le suivre pour l'encourager il est là pour voir avec lui des difficultés (...)

Pour Sabrina, l'enseignant n'est pas là uniquement « pour apprendre quelque chose » ou pour transmettre un savoir. Les savoirs sont disponibles pour les élèves que ce soit sur « Google » ou sur « Wikipédia ». Néanmoins, elle justifie la limitation de l'utilisation de logiciels libres au commencement ou au prolongement du cours par le fait que l'élève « a besoin de l'enseignant ». L'enseignant doit ainsi pouvoir « accompagner » ou encore « encourager » l'élève face à ces difficultés. A nouveau, Sabrina revendique ici l'humanité de l'acte d'enseignement face à des usages numériques qui prendraient une place trop forte.

1.1.1.3. Le numérique au service de la pédagogie et du confort de travail de chacun

1.1.1.3.1. Le numérique au service de l'innovation pédagogique et didactique

Dans avons vu dans la section 1.1.1.1. qu'au moment de l'entrée de Sabrina dans le dispositif « Lycée 4.0 » (boucle une), les usages numériques se sont faits en écho aux prescriptions ascendantes. Avant tout tournées vers les élèves, ces activités ont pris sens dans un premier temps autour de motifs pédagogiques et didactiques et plus précisément avec la volonté de mieux « accrocher les élèves ». L'utilisation du numérique « pour aborder le rôle et le devoir du journaliste » (EACSSAB1UA3) a ainsi vocation à diversifier l'approche et les outils pour permettre aux élèves de maintenir leur attention. Sabrina explique :

Extrait EACSSAB1UA13Sab13

oui diversifier un peu l'approche les outils euh le fait d'utiliser un film donc utiliser le numérique pour aborder le rôle et le devoir du journaliste on l'avait travaillé avec la charte du journaliste donc on l'avait travaillé version papier là on l'avait pas du tout utilisé c'est sûr que si là maintenant on avait retravaillé sur un article au bout d'un moment si on avait retravaillé sur un article au bout d'un moment ils auraient trouvé ça long ils auraient trouvé ça pénible tandis que là varier oui le numérique permet de varier et de faire en sorte que mais c'est pas que alors c'est pas le numérique qui fait que les élèves sont plus attentifs c'est le fait de varier des supports (...)

Sabrina a fait le choix de projeter un extrait de film pour questionner les élèves sur « le rôle et le devoir du journaliste ». Le fait d'utiliser un film permet de « diversifier un peu l'approche ». Sabrina avait en effet travaillé précédemment « la charte du journaliste » en « version papier ». Le numérique permet alors de « varier les supports ». Il ne s'agit pas d'utiliser le numérique pour profiter des opportunités qu'il offre d'un point de vue pédagogique, il s'agit de l'utiliser pour diversifier les supports et réussir ainsi à accrocher les élèves en maintenant leur attention.

Cette recherche de diversification des supports se retrouve également dans l'EACSSAB1UA11 « s'appuyer sur le numérique pour animer son cours ». Elle explique : « j'utilise le numérique avec eux c'est tout simplement je sais que je me répète c'est pour varier les supports pour leur permettre d'apprendre à faire des vraies recherches sur internet des recherches ciblées » (Sab42). Le motif exprimé ici est un motif d'ordre pédagogique. Elle ajoute ensuite :

Extrait EACSSAB1UA11Sab42

surtout surtout surtout surtout en français pour moi le plus grand intérêt du numérique c'est d'utiliser le traitement de texte pour écrire améliorer enrichir corriger oser aussi oser se tromper l'intérêt vraiment que je vois maintenant pour l'instant alors j'en trouverai probablement d'autres mais en français je trouve ça tellement génial d'avoir le droit d'écrire un texte d'avoir le droit de se tromper d'avoir le droit de vouloir rajouter quelque chose sans se dire mais ahhh il va falloir que je réécrive tout oh mais mince de prendre le plaisir d'insérer une image de mettre un titre de changer de couleur à mettre des mots en gras.

En plus d'un intérêt pédagogique, le numérique présente donc un intérêt didactique. Le traitement de texte permet aux élèves « d'avoir le droit de se tromper de rajouter quelque chose » sans avoir besoin de tout réécrire comme ce serait le cas avec un document papier. Le choix d'utiliser le document Word pour rédiger relève clairement de motifs disciplinaires en lien avec la dimension interpersonnelle du métier : les spécificités des élèves accueillis. Pour Sabrina, Word est en effet un outil très adapté aux élèves de lycée professionnel pour qui la réécriture est souvent « laborieuse ».

Dans le motif typique « mettre en œuvre des choix pédagogiques et didactiques », on peut donc distinguer les UA relevant de motifs liés aux choix pédagogiques des motifs liés aux choix didactiques c'est-à-dire centrés sur la discipline.

Dans une perspective longitudinale, on peut constater que la question pédagogique est présente sur l'ensemble du processus. Les préoccupations didactiques sont quant à elles présentes uniquement au moment de l'entrée dans le dispositif 4.0 c'est-à-dire en boucle une. « Privilégier l'utilisation du papier pour analyser la séquence vidéo » (EACSSAB1UA1), « utiliser un document Word pour rédiger » (EACSSAB1UA4), « s'appuyer sur le numérique pour animer un cours » (EACSSAB1UA11) illustrent les préoccupations de Sabrina liées à la didactique du français.

La mise en œuvre des choix pédagogiques et didactiques relève pour Sabrina d'une logique d'innovation pédagogique. Elle ne vise pas au travers du numérique à reconfigurer les relations professeurs élèves. Néanmoins, le numérique est vu comme un outil favorisant la diversification des pratiques pour motiver et éveiller l'intérêt des élèves. Le numérique est vu comme un outil contribuant à reconfigurer les relations entre savoirs et apprenants. Elle considère en effet que les élèves de lycée professionnel rencontrent un certain nombre de difficultés pour trouver du sens aux apprentissages et perdent très vite leur motivation. Durant la période de la continuité pédagogique, le contexte a nécessité d'aborder les questions pédagogiques sous un autre angle. C'est ainsi que la mise en place de tutoriels s'apparente à une certaine forme d'innovation pédagogique dans le sens où elle amène l'élève à travailler différemment. De la même manière la mise en place de groupes de travail dans les différentes salles de la classe virtuelle relève de l'innovation pédagogique. Les choix pédagogiques et didactiques de Sabrina ont continué à relever de l'innovation pédagogique sur l'ensemble du processus. Cette dimension a été très présente sur la boucle trois.

C'est ainsi que les UA relevant de la recherche d'un confort de travail ou d'un bien être des élèves relèvent de cette innovation pédagogique visant à créer des relations interpersonnelles favorables au travail à distance. L'EACSSAB3UA1 « accueillir les élèves en classe virtuelle » va dans ce sens. L'accueil bienveillant au démarrage des classes virtuelles est construit « pour ne pas perdre les élèves », « pour les maintenir intéressés », « pour qu'ils se sentent écoutés et importants ». De la même manière, « faire des classes virtuelles deux fois une heure par semaine » (EACSSAB3UA9) va dans le sens de l'innovation pédagogique. Elles participent à modifier le lien entre apprenant et apprentissage et elles participent à retravailler les relations interpersonnelles entre enseignants et apprenants. Elles permettent de « guider, encourager, encadrer, valoriser, mettre des limites, mettre des barrières, ouvrir des portes. »

Dans la boucle quatre, l'innovation pédagogique semble perdre de la vigueur. La tentation du tout numérique sur la séquence (EACSSAB4UA7) relève avant tout de l'injonction institutionnelle. Elle explique « on nous demande de passer au tout numérique ». L'injonction est aussi induite par le fait que « l'ordinateur c'est le seul outil qu'on leur demande d'avoir en permanence ». Du coup, les élèves n'ont plus « leur porte-vue ».

1.1.1.3.2. Le numérique pour le confort de travail de Sabrina

Améliorer son confort de travail et/ou son bien être est un motif typique de l'activité de Sabrina. Derrière ce motif, la question du temps est saillante.

Les activités liées à l'utilisation de Moodle vont notamment dans ce sens : « concentrer la réception des travaux sur Moodle » (EACSSAB1UA6), « faire déposer les travaux des élèves sur Moodle » (EACSSAB1UA7), « mettre le corrigé de l'activité sur Moodle » (EACSSAB2UA7). L'EACSSAB1UA6 « concentrer la réception des travaux sur Moodle » illustre cette recherche d'un confort de travail notamment en termes de temps. Sabrina explique : « quand ils m'envoient un devoir je les ai en français et en histoire géographie donc on utilise beaucoup plus le numérique quand ils m'envoient un devoir il y en a qui vont me l'envoyer via MBN d'autres qui vont me l'envoyer via la messagerie de l'ENT » (Sab18). Elle précise alors son motif d'agir « ça permet juste de concentrer tous les travaux d'élèves à un même endroit pour ne pas avoir à chercher trois heures ». Elle veut tourner la page de l'envoi de travaux via la messagerie car « ça ne fonctionne pas je perds énormément de temps » (Sab19). Sabrina suit ici le même motif que Kelly (EACSKELLY1UA11) « utiliser Moodle en support de cours ».

Durant la période dite de la continuité pédagogique, ce motif typique reste au centre de l'activité de Sabrina. « Accueillir les élèves sans activer la caméra » (EACSSAB3UA2), « faire des classes virtuelles deux fois une heure par semaine » (EACSSAB3UA9) ou encore « utiliser uniquement l'ENT pour mettre à disposition les documents aux élèves » (EACSSAB3UA12) vont dans ce sens. Dans cette dernière unité d'analyse, nous pouvons constater les modifications apportées par Sabrina durant la période de la continuité pédagogique. Alors qu'en boucle deux, elle utilisait Moodle pour mettre à disposition des élèves des documents et notamment les corrigés des activités (EASSAB2UA7 « mettre le corrigé de l'activité sur Moodle »), en boucle trois, elle a changé de stratégie. En effet elle fait le choix d'« utiliser uniquement l'ENT pour mettre à disposition les documents aux élèves » (EACSSAB3UA12). Elle explique que « le 05 mars quand on a été confiné on fonctionnait avec tous et à force de chercher partout les élèves se sont complètement perdus moi aussi je me perdais à chercher leurs devoirs un peu partout » (Sab51). Elle précise « au départ je fonctionnais il y avait Moodle pour les dépôts il y avait MBN et il y avait l'ENT » (Sab50). Elle précise également le choix de cibler ses dépôts sur l'ENT par également le facteur classe qui n'est pas suffisamment habitué à ce mode de fonctionnement. Elle explique :

Extrait EACSSAB3UA12Sab51

GF51 : alors par exemple là pour la partie cours du coup tu le mettais sur le Moodle

Sab49 : oui alors pas avec cette classe

GF52 : pourquoi ce choix

Sab50 : alors bonne question je l'ai fait avec les autres classes parce qu'ils ont l'habitude de chercher les documents dessus et eux j'ai fonctionné qu'avec l'ENT

Cette UA poursuit ainsi un double motif : améliorer le confort de travail enseignant et améliorer le confort de travail des élèves.

L'amélioration du confort de travail enseignant est une préoccupation constante de Sabrina sur l'ensemble du processus et cela notamment au travers de l'utilisation de l'outil Moodle. On peut néanmoins constater que ce motif trouve un écho plus particulier durant les boucles une et trois. « Concentrer la réception des travaux des élèves sur Moodle » (EACSAB1UA6), « faire déposer les travaux des élèves sur Moodle » (EACSSAB1UA7) ou encore « utiliser le tableau blanc pour faire une mise en commun » (EACSSAB1UA10) vont dans ce sens. Dans la boucle

trois, plus qu'améliorer le confort de travail enseignant c'est la recherche d'amélioration ou de maintien de son bien être qui est significatif. « Accueillir les élèves sans activer la caméra » (EACSSAB3UA2) ou encore « faire des classes virtuelles deux fois une heure par semaine » (EACSSAB3UA9) sont des unités d'analyse poursuivant ce motif typique. La non-utilisation de la caméra durant les classes virtuelles poursuit autant le motif d'amélioration du bien-être enseignant que celui d'améliorer le bien-être des élèves même si c'est le premier qui prédomine. Il poursuit également un motif d'adaptation aux contraintes techniques. En ce sens Sabrina explique

Extrait EACSSAB3Sab2

alors pour moi il y a deux raisons la première c'est qu'il y a le look confinement (rires) non mais honnêtement déjà je ne suis pas très à l'aise avec une caméra je ne suis pas trop à l'aise ensuite j'ai une connexion qui est tellement capricieuse que si je branche la caméra je n'arrive pas du tout à partager un document quand je partage le document il n'y a que la caméra ou alors la caméra coupe.

Elle explique ici que ce choix trouve sens et dans l'adaptation aux contraintes techniques et dans l'amélioration ou le maintien de son bien-être. Pour ce dernier aspect, elle précise : « si je suis dans mon bureau mon bureau est dans ma chambre il y a du passage parfois ... et je n'ai pas forcément envie qu'ils aient accès à cette intimité-là » (EACSSAB3Sab4). Dans cette hiérarchisation entre motifs liés aux contraintes techniques ou à l'amélioration de son bien-être, c'est le second qui est privilégié. Sabrina explique que dans ce choix, elle assume par ailleurs de perdre des éléments liés à la pédagogie en conscience que l'image du professeur permet de mieux accrocher les élèves.

Extrait EACSSAB3UA2

GF5 : ils accrochent plus quand ils utilisent la caméra

Sab5 : oui ils sont plus en plus quand je parle je fais toujours des gestes donc là ça ne se voit pas et là au moins ils voient les gestes et puis il y a cette curiosité ah elle fait quoi elle est comment ah c'est chez elle puis ils voient les gestes les mimiques il y a pas mal de choses qui font que mais comme au final les trois quarts du temps madame on ne voit plus rien madame on n'entend pas madame ça

déconnecte donc au final je privilégie un contact par la parole et le partage de document c'est un choix

GF6 : donc c'est au final plus les contraintes techniques ou le respect de l'intimité qui fait que tu n'utilises pas la caméra

Sab6 : alors honnêtement personnellement pour moi la raison première c'est tout simplement que je ne suis pas à l'aise avec ça autant être face à des élèves dans un cadre scolaire oui mais là non pas avec pas avec des personnes qui bougent derrière moi là non je ne suis pas voilà c'est surtout que je ne suis pas à l'aise

En période de continuité pédagogique, pour Sabrina, dans cette UA la question du bien être enseignant a donc primé sur les éléments d'ordre pédagogique.

Dans cette UA, le motif d'amélioration ou de maintien du bien être des élèves est également présent. Sabrina explique en ce sens « ils n'ont pas forcément de bureau on ne sait pas forcément ce qu'il y a derrière il suffit qu'ils sont dans leur chambre ils n'ont pas forcément envie de montrer ici on est au lycée dans un lieu qui est neutre chez soi on est dans un lieu personnel on n'a peut-être pas forcément envie que le copain voit la chambre». (EACSSAB3Sab4).

1.1.1.3.3. Le numérique pour le confort de travail des élèves

Améliorer le confort de travail des élèves voire leur bien-être est un motif typique déterminant de l'activité de Sabrina. Ce motif est présent sur l'ensemble du protocole. « Privilégier l'utilisation du papier pour analyser la séquence vidéo » (EACSSAB1UA1), « laisser aux élèves la liberté de choisir entre compléter un document numériquement et de la compléter sur papier » (EACSSAB2UA2), « faire prendre des notes sur papier » (EACSSAB2UA4), « mettre le corrigé de l'activité sur Moodle » (EACSSAB2UA7) ou encore « aller plus loin dans le numérique » (EACSSAB4UA2) illustrent cette préoccupation tournée vers les élèves.

Dans l'EACSSAB4UA3 ayant pour but « déposer les documents élèves sur Moodle et sur l'ENT » et pour motif « permettre aux élèves d'accéder aux documents rapidement et

efficacement », Sabrina cherche ainsi à améliorer le confort de travail des élèves en faisant évoluer le mode de dépôt des documents numériques pour les élèves.

Extrait EACSSAB4UA3

GF17 : le document tu l'as déposé sur Moodle tu l'as aussi déposé sur le cahier de textes alors de mémoire l'année dernière il était uniquement sur Moodle

Sab16 : alors il est toujours sur le cahier de textes car le cahier de textes il y a toujours tous les documents de cours dessus toujours toujours mais l'année dernière je n'utilisais que Moodle j'étais Moodle Moodle (rires) j'étais formatée Moodle on a eu des formations sur Moodle j'ai utilisée Moodle (rires) mais bon là en fin de compte chercher le document sur Moodle ou sur l'ENT l'important c'est qu'ils aient le document ils ont eux plusieurs façons d'y accéder ... sur Moodle ils savent qu'il y a tous les cours il y a tous les documents de la séquence 2 dessus.

Ce motif typique peut par ailleurs être couplé avec d'autres motifs. Parmi ces derniers, «améliorer le confort de travail et le bien être enseignant» est régulièrement convoqué : EACSSAB2UA7 « mettre le corrigé de l'activité sur Moodle », EACSSAB3UA2 « accueillir les élèves sans activer les caméras », EACSSAB3UA12 « utiliser uniquement l'ENT pour mettre à disposition les documents aux élèves » ou encore EACSSAB4UA2 « aller plus loin dans le numérique » sont des unités d'analyse poursuivant ces deux motifs typiques.

Dans cette dernière UA « aller plus loin dans le numérique », Sabrina explique ce double intérêt ainsi :

Extrait EACSSAB4UA2Sab12

alors c'est un choix de facilité déjà ça m'évite de faire énormément de photocopies qu'ils vont finir par perdre et la séance d'après madame j'ai perdu ma photocopie ce qui sous-entend j'ai perdu ma photocopie donc j'ai perdu les réponses que j'avais dessus j'ai perdu mes prises de note que j'avais effectué sur cette photocopie donc ils doivent tout reprendre au moins là quand c'est enregistré au format numérique d'une séance à l'autre ils ont le document enregistré avec ce qui a été fait donc déjà c'est la facilité le fait aussi qu'ils puissent y aller tout de suite

le fait qu'ils puissent aussi compléter là par exemple les pointillés les remplacer par le mot clé euh le fait qu'ils osent aussi répondre à des questions sans se dire ah oui mais après si c'est faux je vais devoir tout recopier donc j'attends la correction là ils peuvent noter ils peuvent écrire ils peuvent répondre à la question et en prenant la correction ils peuvent soit compléter leur réponse soit la réécrire en dessous mais là ils vont davantage oser tout simplement répondre aux questions euh il n'y a pas de problèmes de ratures car il y en a quand même qui aiment avoir des documents très propres il n'a pas de problèmes si jamais ils se sont trompés si jamais ça les angoisse tellement de se tromper ben ils peuvent effacer donc c'est vraiment la facilité.

La recherche d'un confort de travail pour les élèves peut donc est être couplé avec la recherche d'un plus grand confort de travail pour Sabrina.

Les préoccupations liées au confort de travail des élèves sont présentes sur l'ensemble du processus. Elles apparaissent plus fortement à partir de la boucle deux pour être à ce moment-là une préoccupation déterminante. Elles trouvent également une place forte durant la période dite de continuité pédagogique. « Instaurer un dialogue pour accueillir les élèves en classe virtuelle » (EACSSAB3UA1), « accueillir les élèves sans activer les caméras » (EACSSAB3UA2), « compléter un tableau de suivi » (EACSSAB3UA4), « noter les élèves quand la note est valorisante » (EACSSAB3UA5) ou encore « utiliser uniquement l'ENT pour mettre à disposition les documents aux élèves » (EACSSAB3UA12) sont des unités d'analyse de la boucle trois allant dans ce sens. La recherche d'un confort de travail des élèves reste présent en boucle quatre. Couplée à l'amélioration du confort de travail enseignant, elle donne sens au fait d'aller plus loin dans le numérique (EACSSAB4UA2).

1.1.2. Quelles sont les tensions identitaires vécues par Sabrina dans ce cadre et comment se régulent-elles ?

1.1.2.1. Des tensions objectives aux tensions subjectives

Des tensions identitaires sont présentes sur l'ensemble du processus. L'identité professionnelle de Sabrina est donc une identité en tension.

D'un point de vue longitudinal, même si les tensions sont présentes sur l'ensemble des quatre boucles, on peut remarquer une surreprésentation des tensions durant la boucle trois réalisée durant la période de la continuité pédagogique. « Accueillir les élèves sans activer les caméras » (EACSSAB3UA2), « compléter un tableau de suivi » (EACSSAB3UA4), « ôter toutes les notes » (EACSSAB3UA6), « diversifier les outils numériques » (EACSSAB3UA8) ou encore « joindre un mail au tutoriel » (EACSSAB3UA11) illustrent ces activités sources de tensions identitaires en boucle trois.

Sur l'ensemble du protocole, deux registres de tensions sont surreprésentés :

- Les tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe
- Les tensions entre être soi et être multiple EACSSAB4UA43

Les tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe apparaissent sur les quatre boucles. Elles se forment entre les dimensions personnelles et collectives du métier (interpersonnelles, impersonnelles ou transpersonnelles). « Projeter le document à compléter » (EACSSAB1UA5), « faire déposer les travaux des élèves sur Moodle » (EACSSAB1UA7), « utiliser Moodle » (EACSSAB2UA3) ou encore « tenter le tout numérique sur la séquence » (EACSSAB4UA7) sont quelques-unes des activités mettant en jeu des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe. Dans cette dernière, Sabrina tente de répondre au motif « répondre aux injonctions de passer au tout numérique ». Elle se retrouve en premier lieu à la réception d'une prescription descendante. Elle explique : « on nous demande aussi de passer au tout numérique on nous demande aussi de faire moins de photocopie de passer au maximum à un format numérique tout cela c'est demandé alors c'est demandé aussi par les inspecteurs des matières pro par nos inspecteurs de lettre-histoire » (EACSSAB4Sab43). À côté de cela, Sabrina rencontre une double difficulté à savoir le manque de recul mais aussi sa difficulté à « ne pas donner de papier ». Elle explique :

Extrait EACSSAB4Sab42

pour l'instant je tente des trucs honnêtement je n'ai pas encore assez de recul un an ce n'est pas et encore un an ce n'est même pas une année complète qu'on a eu honnêtement on a eu les ordinateurs octobre novembre décembre janvier si on a les vacances donc ça fait quatre mois on a eu quatre mois d'utilisation du numérique car le confinement c'est encore autre chose en classe on a utilisé le numérique quatre mois et c'est très peu on n'a pas encore le recul nécessaire et

moi personnellement je ne l'avais pas et je ne l'ai toujours pas donc je teste ...
pour moi c'est compliqué de ne pas donner de papier.

Nous sommes donc dans une tension entre une injonction collective et une affirmation individuelle à savoir un manque de recul et un attachement au papier, une tension entre affirmation de soi et intégration au groupe.

Sabrina fait aussi face à des tensions entre être soi et être multiple. « Utiliser la salle de classe qui n'est pas en îlot » (EACSSAB1UA9), « faire utiliser le PC par les élèves » (EACSSAB3UA5) ou encore « déposer les documents élèves sur Moodle et sur l'ENT » (EACSSAB4UA3) sont des unités d'analyse illustrant des activités engendrant des tensions entre être soi et être multiple. Dans cette dernière unité d'analyse, trois registres de prescriptions sont convoqués. Le premier registre relève d'une dimension impersonnelle du métier. Sabrina explique en effet « on a eu des formations sur Moodle » (Sab16). Le deuxième relève de la dimension interpersonnelle du métier à savoir la dimension collègue. Elle explique : « ils ont une dizaine de profs et ces dix profs vont tous utiliser des outils différents moi j'utilise Moodle d'autres vont utiliser uniquement le cahier de textes (sab19). Enfin, il y a la dimension personnelle au travers de laquelle Sabrina revendique le fait que « aller chercher le document sur le cahier de textes car ça au moins je sais que c'est rapide et efficace » (Sab19). Face à des injonctions diverses, Sabrina fait le choix du compromis en faisant le dépôt sur Moodle et sur l'ENT. Elle explique « l'important c'est qu'ils aient le document ils ont plusieurs façons d'y accéder » (Sab16).

Les tensions entre identité héritée et identité visée sont quant à elles moins présentes de manière globale et apparaissent plus significativement en boucle quatre notamment autour de la difficulté à se séparer du papier. Cette préoccupation apparaît dans l'EACSSAB4UA5 « distribuer aux retardataires le document de travail en version papier » et dans l'EACSSAB4UA2 « aller plus loin dans le numérique ». Dans cette dernière Sabrina explique d'un côté que « le format papier c'est quelque chose de rassurant on se dit ça au moins c'est là on peut le toucher c'est du concret » (Sab13). De l'autre côté, Sabrina explique que pour elle le numérique

Extrait EACSSAB4UA2Sab13

c'est un choix de facilité déjà ça m'évite de faire énormément de photocopies qu'ils vont finir par perdre et la séance d'après madame j'ai perdu ma photocopie ce qui sous-entend j'ai perdu ma photocopie donc j'ai perdu les réponses que j'avais dessus j'ai perdu mes prises de note que j'avais effectué sur cette photocopie donc ils doivent tout reprendre au moins là quand c'est enregistré au format numérique d'une séance à l'autre ils ont le document enregistré avec ce qui a été fait donc déjà c'est la facilité le fait aussi qu'ils puissent y aller tout de suite le fait qu'ils puissent aussi compléter là par exemple les pointillés les remplacer par le mot clé euh le fait qu'ils osent aussi répondre à des questions sans se dire ah oui mais après si c'est faux je vais devoir tout recopier donc j'attends la correction là ils peuvent noter ils peuvent écrire ils peuvent répondre à la question et en prenant la correction ils peuvent soit compléter leur réponse soit la réécrire en dessous mais là ils vont davantage oser tout simplement répondre aux questions euh il n'y a pas de problèmes de ratures car il y en a quand même qui aiment avoir des documents très propres il n'a pas de problèmes si jamais ils se sont trompés si jamais ça les angoisse tellement de se tromper ben ils peuvent effacer donc c'est vraiment la facilité ça c'est la première raison et la deuxième c'est que je suis beaucoup plus à l'aise ... c'est un outil que je commence à maîtriser un peu plus.

Sabrina est donc en tension entre une identité héritée tournée vers l'usage du papier et une identité visée orientée vers l'usage du numérique et la dématérialisation.

Nous avons vu ci-dessus que les deux registres de tension les plus significatifs chez Sabrina sont ceux issus d'une tension entre être soi et être multiple et d'une tension entre affirmation de soi et intégration au groupe.

Les tensions entre être soi et être multiple se construisent avant tout entre les dimensions personnelles, interpersonnelles et impersonnelles. « Faire utiliser les PC par les élèves » (EACSAB2UA5), « ôter toutes les notes » (EACSSAB3UA6), ou encore « diversifier les outils numériques » (EACSSAB3UA8) sont des unités d'analyse sources de tensions identitaires entre être soi et être multiple. Ces tensions se construisent dans ces dernières unités d'analyse entre les dimensions personnelles, interpersonnelles et impersonnelles du métier. Dans l'EACSSAB3UA8 ayant pour motif « assurer la continuité pédagogique » différents niveaux de prescriptions apparaissent. Le premier niveau de prescription relève de la dimension

impersonnelle du métier à savoir assurer la continuité pédagogique. Le second relève de la dimension élève c'est-à-dire de la dimension interpersonnelle du métier. Sabrina explique que les élèves se retrouvent en grande difficulté :

Extrait EACSSAB3UA8

sur cette classe là j'ai eu très peu de retours très peu de retours vraiment sur le lycée techno un peu plus mais sur celle-ci très peu de retours et en fait les élèves enfin ils m'ont dit ...enfin l'autre classe quand j'ai téléphoné aux parents ils m'ont dit ils sont dépassés ils reçoivent tout d'un coup imagine des élèves qui reçoivent une quinzaine de mails en un week-end avec les devoirs en PSE les devoirs en français les devoirs en histoire les devoirs dans les matières professionnelles en allemand en anglais et ils ont tout cela d'un coup .. Alors déjà ils ne peuvent pas forcément imprimer et même en imprimant comment ils vont s'organiser ils n'arrivent déjà pas à s'organiser comme ça quand on les a en face on leur dit vous notez dans le cahier de textes donc là on note sur le cahier de textes dans l'ENT mais ce n'est pas forcément un outil qu'ils ont utilisé avant ils sont complètement perdus (Sab33).

Enfin, il y a la dimension personnelle du métier qui fait que l'organisation nécessaire à la mise en œuvre de la continuité pédagogique est très chronophage. Sabrina explique :

Extrait EACSSAB3UA8

l'enseignant il est quand même en train de passer son temps à répondre à des mails à répondre à whatsapp à corriger au compte-goutte les devoirs qu'on lui rend alors soit il y a les élèves qui vont lui rendre trois jours avant ceux qui vont rendre le jour J ceux qui vont rendre sur Moodle parce que ils connaissent Moodle mais ils ne l'utilisent pas ou très peu ceux qui vont rendre sur Moodle une semaine après donc il faut vérifier si ils ne l'ont pas rendu entre temps pour ne pas les pénaliser ...il y a ceux qui t'envoient par mail ceux qui t'envoient des photos non mais c'est horrible ... en étant une adulte organisée n'est-ce pas (rires) je n'arrivais pas à récupérer classer les devoirs » (Sab33bis).

Les tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe se construisent quant à elles plutôt entre les dimensions personnelles et interpersonnelles du métier. La dimension interpersonnelle relève de la dimension élève. L'EACSSAB1UA7 illustre ce type de tension. Cette UA intitulée « faire déposer les travaux des élèves sur Moodle » a un double motif : « savoir si les élèves y arrivent ou pas » et « pouvoir donner la séquence de cours en version numérique ». La tension apparaît entre la volonté de Sabrina de développer l'outil Moodle et les difficultés des élèves. Dans cet exercice Sabrina explique : « je pense que je n'aurai aucun devoir vraiment sincèrement je n'aurai pas les devoirs ils vont je pense qu'il y aura je n'ai pas réussi je me souvenais pas comment faire je n'ai pas réussi à me connecter je n'avais pas de connexion c'est quoi Moodle ». Sabrina, en raison des difficultés des élèves s'attend à recevoir aucun devoir en retour. Et pourtant parallèlement, elle estime que le dépôt sur Moodle « ça permet juste de concentrer tous les travaux d'élèves à un même endroit pour ne pas avoir à chercher trois heures » (Sab19). Sabrina est donc en tension entre la dimension personnelle du métier à savoir vouloir développer Moodle notamment pour gagner du temps et la dimension interpersonnelle à savoir les difficultés des élèves.

1.1.2.2. Les injonctions institutionnelles et le confort de travail de chacun sources de tension

Les tensions identitaires de Sabrina sont présentes autour d'une pluralité de motifs. Néanmoins, les tensions identitaires ont été plus significatives pour trois motifs en particulier :

- améliorer le bien-être et le confort de travail enseignant ;
- améliorer le bien-être et le confort de travail des élèves ;
- répondre aux injonctions institutionnelles.

L'amélioration du confort de travail et du bien-être des élèves a été significativement le motif typique qui a engendré le plus de tension. Ces tensions ont été particulièrement exacerbées en boucle trois mais présentes également en boucle deux et quatre. Les trois registres de tension ont été représentés au travers de ce motif typique : tension entre identité héritée et identité visée, tension entre affirmation de soi et intégration au groupe et enfin tension entre être soi et être multiple. « Aller plus loin dans le numérique » (EACSSAB4UA2), « accueillir les élèves sans activer les caméras » (EACSSAB3UA2), « compléter un tableau de suivi » (EACSSAB3UA4) ou encore « mettre le corrigé de l'activité sur Moodle » (EACSSAB2UA7) sont des unités

d'analyse ayant pour motif d'agir typique l'amélioration du bien-être et du confort de travail des élèves qui ont été sources de tensions identitaires. Dans cette dernière, la tension représentée est une tension entre être soi et être multiple. C'est la tension qui est la plus significative pour ce motif typique. La tension se fait ici entre les dimensions personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles du métier. Durant la boucle trois, les tensions ont avant tout été liées au bien-être des élèves plus qu'à la recherche d'un meilleur confort. Il s'agissait ici aussi de tensions entre être soi et être multiple.

Améliorer le bien-être et le confort de travail enseignant a également été source de tensions identitaires durant le processus mais de façon moins significative que pour le motif « améliorer le bien-être et le confort des élèves ». Les EACSSAB1UA7 « faire déposer les travaux des élèves sur Moodle », EASSAB2UA7 « mettre le corrigé de l'activité sur Moodle », EACSSAB4UA2 « aller plus loin dans le numérique » et EACSSAB3UA2 « accueillir les élèves sans activer la caméra marquent ainsi des tensions identitaires autour de ce motif typique. Les tensions présentes sont avant tout des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe.

Enfin, répondre aux injonctions institutionnelles est le troisième motif typique source de tension. Moins convoqué par Sabrina, il est néanmoins presque systématiquement source de tensions identitaires. « Utiliser Moodle » (EACSSAB2UA3), « faire utiliser les PC par les élèves » (EACSSAB2UA5) et « tenter le tout numérique sur la séquence » (EACSSAB2UA7) ont été ainsi sources de tensions identitaires. Les tensions repérées ont été avant tout des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe et entre être soi et être multiple.

L'EACSSAB2UA5 « faire utiliser le PC par les élèves » illustre ce dernier type de tension. La tension se construit entre les dimensions personnelles, interpersonnelles et impersonnelles. Sabrina doit tout d'abord composer avec la dimension personnelle du métier. Elle explique : « moi il y a plein de trucs je découvre en même temps qu'eux et ben à partir de là nous on est en difficultés » (Sab21). Ce passage montre bien la difficulté pour Sabrina de se retrouver au même niveau que les élèves sur les connaissances techniques liées au numérique. Ces derniers constituent une classe difficile pour Sabrina : « c'est des classes surtout cette classe-là qui se fatiguent très vite qui se démobilisent très vite euhh on a des élèves en grandes difficultés on a des élèves qui peinent à comprendre les consignes surtout si on met des consignes complexes » (Sab20bis). Elle regrette par ailleurs que ces jeunes manquent de formation sur le numérique ou du moins qu'ils n'ont pas eu de formations adaptées. Elle

explique : « ce qui serait formidable c'est d'utiliser le numérique avec des élèves qui ont eu une formation et là le problème c'est qu'ils ne l'ont pas cette formation ... il y en a eu à l'amphithéâtre tout le monde en même temps » (Sab21). Parallèlement à cela, Sabrina met en avant la pression qui existe pour utiliser le numérique. Pour Sabrina, c'est « une pression qui vient de la direction » (Sab17). Cette pression a également d'autres sources. Elle explique « le on dans les médias le on ce sont les parents le on c'est sûrement nous les enseignants le on c'est l'éducation de manière générale à partir de je veux dire ils ont justifié de donner des ordinateurs à tout le monde parce que l'utilisation la maîtrise du numérique est indispensable » (Sab21). La tension se crée dans la pluralité des injonctions. Sabrina la résume en expliquant « on doit atteindre nos objectifs en même temps on doit les initier au numérique on doit utiliser le numérique » (Sab21).

1.1.3. Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Sabrina dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?

1.1.3.1. Le numérique d'abord pour accrocher les élèves

L'étude longitudinale nous a permis de mettre en avant que l'activité de Sabrina s'est construite avant tout en réponse à des prescriptions de type ascendantes. C'est ainsi que c'est en premier lieu en écho aux dimensions personnelles et interpersonnelles du métier que l'activité de Sabrina s'est façonnée. Les prescriptions de type descendantes sont présentes mais de manière moins prononcée. C'est donc avant tout dans la relation à l'élève que l'activité de Sabrina prend sens.

Si l'on se réfère à l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 », la logique est identique. C'est en premier lieu dans la relation à l'élève que les usages renforcés du numérique prennent sens. Ce n'est pas une injonction descendante qui nourrit cet usage, ce sont des logiques ascendantes et notamment des logiques tournées vers les élèves.

Parmi l'ensemble des motifs typiques convoqués en boucle une, c'est dans la mise en œuvre des choix pédagogiques et didactiques que l'activité de Sabrina liée au numérique trouve son sens. Elle explique ainsi que c'est « pour diversifier un peu l'approche, les outils » (EACSSABIUA13Sab13) qu'elle utilise le numérique notamment pour aborder le rôle et le devoir du journaliste. Le numérique prend sens dans une approche pédagogique et cette

approche, dans ce contexte relève de choix personnels en lien avec la dimension interpersonnelle du métier (élèves). Ce choix d'un usage numérique ne relève pas ici d'une injonction liée à une formation, à une demande des inspecteurs ou autres. C'est un choix qui se construit dans le travail réel en classe.

Elle explique ensuite les usages numériques trouvent également sens dans des questions d'ordre didactiques. En effet, pour Sabrina, l'usage de Word permet aux élèves de pouvoir modifier et enrichir leurs textes sans avoir besoin de raturer comme ce serait le cas sur un document papier. Ce choix est à nouveau tourné vers les élèves et en particulier ceux du lycée professionnel. Elles précisent en effet que ces derniers perdent vite courage quand ils doivent reprendre un texte qu'ils ont déjà démarré. Le fait d'avoir la correction automatique légitime aussi ce choix d'utiliser un traitement de texte.

L'utilisation de Moodle poursuit également cet objectif de faire progresser les élèves. Pour Sabrina, il permet en effet de pouvoir assurer un meilleur suivi des rendus. Plutôt que d'avoir les retours des travaux élèves à plusieurs endroits, Moodle permet de centraliser les réceptions et ainsi assurer un meilleur contrôle. Il répond donc à une dimension interpersonnelle du métier, une dimension interpersonnelle tournée vers les élèves.

La mise en œuvre des choix pédagogiques et didactiques relève donc pour Sabrina de l'innovation pédagogique. Même si les activités proposées ne visent pas à reconfigurer la relation professeur élèves, elles visent à modifier la relation entre élèves et apprentissages.

À côté de cela, l'utilisation de Moodle permet également à Sabrina de gagner en efficacité et d'améliorer son confort de travail notamment en termes de gain de temps. Elle explique en effet que Moodle permet de « concentrer les travaux des élèves à un même endroit pour ne pas avoir à chercher trois heures » (EACSAB1UA6Sab19).

La question du temps est une préoccupation majeure pour Sabrina. C'est ainsi que le motif typique « réaliser l'activité dans le temps imparti » est présent sur les boucles une deux et quatre. Il est présent sur deux unités d'analyse de la boucle une et marque la volonté de Sabrina de maîtriser son temps. Néanmoins, les difficultés des élèves font que les opérations numériques prennent beaucoup de temps au démarrage. Pour Sabrina, le temps pris est vu comme un investissement qui lui permettra de gagner en facilité plus tard. Elle explique ainsi :

Extrait EACSSAB1UA7Sab23

mais si à un moment je ne le teste pas je ne leur dit pas vous me l'envoyer sur Moodle bon parce que la procédure on l'a faite ensemble en classe certains ont compris tout de suite certains ont compris plus tard mais normalement tout le monde a vu cette procédure mais si à un moment donné je ne me lance pas en leur disant vous me l'envoyer sur Moodle je saurai jamais si ils y arrivent ou pas ..ça serait bien qu'ils arrivent à faire ça pour qu'après je puisse leur donner la séquence le cours en version numérique.

Cette entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » (boucle une) est enfin marquée par le motif typique limiter la dispersion des élèves. Pour Sabrina, le numérique est source de dispersion. C'est à partir de ce constat qu'elle va chercher à surveiller ce qu'il y a sur les écrans en se déplaçant (EACSSAB1UA8) dans la classe. Le choix d'utiliser le document papier plutôt que le document numérique peut également poursuivre ce motif. C'est ainsi que le papier est privilégié pour analyser une séquence vidéo (EACSSAB1UA1) afin de limiter la dispersion des élèves. Sabrina ne souhaite pas que pendant la projection du film, les élèves regardent autre chose sur leur PC sous prétexte de la prise de notes.

C'est donc dans les choix pédagogiques et didactiques au service des élèves que l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » prend son sens dans cette boucle une. Les outils tels que Moodle permettent par ailleurs à Sabrina de gagner en confort de travail. La dispersion des élèves et le respect de sa programmation sont des contraintes fortes dans ce contexte.

1.1.3.2. Quand l'injonction descendante est priorisée sous tension

Dans la seconde partie du processus (boucle deux, trois et quatre) les usages liés au numérique vont continuer à trouver du sens dans l'amélioration du confort de travail de Sabrina. Ils vont également trouver sens progressivement dans l'amélioration du confort de travail des élèves (voir chapitre 4, section 1.1.3.4.).

Néanmoins, mise à part durant la période de la continuité pédagogique, et hormis les motifs cités ci-dessus, les usages liés à Moodle, aux PC portables ou au numérique de manière plus globale trouvent avant tout sens dans la réponse aux injonctions institutionnelles et sociétales. Les motifs typiques liés aux choix pédagogiques et didactiques ne sont plus convoqués pour justifier le choix du numérique. C'est l'injonction institutionnelle qui prédomine et qui justifie

l'usage. L'injonction institutionnelle peut avoir plusieurs sources : l'établissement, les médias, les parents, la Région.

Elle apparaît tout d'abord dans la boucle deux pour justifier l'utilisation de Moodle (EACSSAB2UA3 « utiliser Moodle »). Sabrina explique que « ça va se généraliser » et que Moodle allait devenir « l'outil de référence dans toutes les classes ». Faire utiliser le PC par les élèves répond également à cette injonction institutionnelle. Sabrina ressent dans cette unité d'analyse (EACSSAB2UA5 « faire utiliser le PC par les élèves ») une « pression » qui vient de la direction mais aussi de manière plus globale des médias, des parents, des enseignants aussi ou de l'éducation nationale de manière générale. Ces injonctions semblent faire perdre le sens à l'usage du numérique. Sabrina explique « je t'avoue parfois je l'utilise je me dis que je l'utilise parce qu'ils l'ont et que l'objectif quand j'y réfléchis je me dis pourquoi j'ai fait ça » (Sab15).

L'injonction au numérique vient également des inspecteurs. Sabrina explique : « (...) et puis on nous demande aussi de passer au tout numérique on nous demande aussi de faire moins de photocopie de passer au maximum à un format numérique tout cela c'est demandé alors c'est demandé aussi par les inspecteurs (...) » (EACSSAB4UA7Sab43 « tenter le tout numérique sur la séquence »).

L'ensemble de ces unités d'analyse ont mis en avant des tensions identitaires fortes auprès de Sabrina. Il s'agit de tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe ou encore entre être soi et être multiples.

Face à ces tensions, on peut constater que l'injonction descendante va trouver un écho chez Sabrina. Elle va ainsi participer au modelage de l'activité de Sabrina.

1.1.3.3. Tension entre usage du document papier et usage du document numérique

La place du document papier dans le cadre des usages numériques est une source de tension forte pour Sabrina. Les motifs liés à ses usages ont évolué tout au long du processus. Durant la boucle une, le maintien de l'usage du papier trouve son sens dans une pluralité de motifs : faciliter le travail des élèves, préparer les élèves aux épreuves écrites du baccalauréat, limiter la dispersion des élèves et aussi pour faciliter le travail de l'enseignant.

Durant la boucle deux, Sabrina a adopté une stratégie basée sur le libre choix des élèves à utiliser soit l'outil papier soit le document numérique. Ce choix réside dans un triple motif : faciliter l'organisation des élèves, tenir compte de la diversité des élèves, préparer les élèves aux poursuites d'étude. Le fait de tenir compte de la diversité des élèves répond au motif typique « favoriser la réussite de TOUS les élèves ».

Durant la boucle quatre, Sabrina change encore de stratégie. Les documents sont mis à disposition des élèves en version numérique sur l'ENT et sur Moodle. Par contre, elle garde quand même des documents en version papier. Le maintien de la version papier est effectué pour limiter la perte de temps en cas de difficultés liées à l'accès au document numérique. La contrainte temps reste donc présente pour Sabrina.

Ce choix d'aller plus loin dans le numérique est fait pour améliorer le confort de travail des élèves et de Sabrina. Le document numérique permet en effet à Sabrina d'éviter « de faire énormément de photocopies qu'ils vont finir par perdre » (Sab12). Pour les élèves, ça leur permet de pouvoir répondre aux questions sans avoir de problèmes de ratures et leur permettre ainsi de se tromper. Ce choix a pu s'effectuer car après un an de fonctionnement dans le dispositif « Lycée 4.0 », Sabrina estime être « beaucoup plus à l'aise ». C'est pour elle « un outil que je commence à maîtriser un peu plus ». Elle précise :

Extrait EACSSAB4UA2Sab13

l'année dernière on tâtonnait l'année dernière c'était compliqué nous on avait du mal à installer Word avec les élèves euh les ressources numériques c'était la première fois qu'on les utilisait aussi donc on était pas forcément très à l'aise avec et le format papier c'est quelque chose de rassurant on se dit ça au moins c'est là on peut le toucher c'est du concret mais le numérique ce n'est pas forcément quelque chose qui me rassurait beaucoup les élèves eux ben c'est des secondes donc c'est encore quelque chose de nouveau pour eux mais comme moi je suis plus à l'aise avec et je me sens plus convaincue aussi par le numérique donc je suis plus convaincante aussi

Cet extrait montre bien que le document papier est perçu par Sabrina comme un objet « rassurant » face à des outils numériques sur lesquels « on n'était pas forcément à l'aise ».

1.1.3.4. Vers un usage numérique au service de la pédagogie et du confort de travail de chacun

Nous avons pu observer que c'est au travers du prisme des prescriptions ascendantes que Sabrina a façonné ses usages liés aux numériques au moment de son entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Parmi l'ensemble des prescriptions ascendantes, ce sont celles issues des élèves qui ont le plus fortement façonnées l'activité de Sabrina en boucle une. Nous avons ensuite pu constater que les prescriptions descendantes, sous la forme d'injonctions institutionnelles à utiliser le numérique, ont pris le relais pour marquer les usages numériques de Sabrina.

L'analyse des usages liés au numérique dans la boucle quatre laisse apparaître qu'après une année dans le dispositif « Lycée 4.0 », l'activité de Sabrina s'est à nouveau concentrée autour d'un nombre de motifs typiques limité. Ce même constat avait pu être posé en boucle une.

Les activités liées au numérique se sont ainsi concentrées sur les motifs mettre en œuvre des choix pédagogiques et didactiques, sur l'amélioration du confort de travail des élèves et de Sabrina et sur la réponse aux injonctions institutionnelles.

La circulation dans la classe réservée en boucle une à la surveillance des écrans pour limiter la dispersion des élèves a été remplacée par une circulation permettant d'assurer le suivi du travail des élèves (EACSSAB4UA4, EACSSAB4UA6).

Pour Sabrina se dit « plus convaincue » et donc « plus convaincante » par le numérique. Les facteurs sont multiples. En premier lieu, la prescription descendante relevant de la dimension impersonnelle du métier est restée présente. Elle explique : « cette année il y avait cette pression qui venait du rectorat qui venait du ministère de faire en sorte que les élèves numériquement soient prêts si on doit avoir un reconfinement il faut qu'ils soient prêts il faut que leur PC soient opérationnels avec le pack office il faut qu'eux aient vu tous les outils » (Sab49).

Cette injonction a conduit à une mobilisation des équipes et la dimension interpersonnelle du métier a fait sens : « tout le monde s'est mobilisé car l'année dernière c'était très chaotique les élèves qui ne maîtrisaient pas les élèves qui avaient perdu leurs codes les élèves qui n'avaient toujours pas le pack office d'installé donc ça a été compliqué de travailler avec ces élèves-là » (Sab48). Du coup la dynamique a pris : « je voyais le directeur avec la documentaliste avec les groupes élèves au CDI pour leur faire installer le Pack Office tout le monde s'y est mis toute le monde a boosté cela en accompagnement on a créé des dossiers et ça a été beaucoup plus rapide ... » (Sab49).

Enfin, la dimension personnelle du métier a évolué. Sabrina explique avoir été « plus cadrante et plus exigeante ». Elle prend l'exemple : « on m'envoie un devoir, c'est sur Moodle point. Il y en a cinq six qui me l'ont envoyé sur l'ENT par la boîte mail et je leur ai dit je ne corrige pas et après ils sont obligés de s'y mettre mais j'ai été beaucoup plus exigeante et plus intransigente aussi. (Sab49Bis).

SYNTHESE CAS SABRINA

Pour Sabrina, l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » se fait en écho aux prescriptions ascendantes. Ces dernières renvoient aux dimensions interpersonnelles du métier à savoir les élèves. C'est dans la volonté de motiver et d'éveiller l'intérêt de ces derniers que Sabrina va utiliser les outils numériques en premier lieu (boucle une). Cette volonté va conduire à innover d'un point de vue pédagogique. Parallèlement, mais de façon secondaire, Sabrina va, au travers des outils numériques et notamment de Moodle, chercher à améliorer son confort de travail. Le numérique est un outil qui doit lui permettre de gagner du temps. Dans un second temps (boucle deux et quatre), les usages numériques vont se façonner au travers des injonctions institutionnelles. Issues de l'établissement et des IA-IPR, elles vont être mises en tension avec le temps nécessaire à leur utilisation et avec le déficit de formation liée. Durant la période de la continuité pédagogique, Sabrina va se servir des classes virtuelles. Elle ambitionne ainsi de répondre aux sollicitations des IA-IPR mais aussi de redonner sens à son travail pour ne pas décrocher. En boucle quatre, l'expérience acquise et la mobilisation de l'établissement pour anticiper un reconfinement lui permettent d'aller plus loin dans le numérique. Elle répond ainsi à l'injonction du tout numérique tout en améliorant le confort de travail de chacun.

1.2. Etude du cas de Kelly

Kelly a 30 ans. Après une licence de physique-chimie, elle a intégré l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) où elle prépare puis réussit le concours pour accéder à l'échelle de rémunération des professeurs de lycée professionnel option mathématiques-physiques chimie (obtention en 2009). Elle intègre tout de suite le lycée P.

Durant l'année scolaire 2019/2020, elle enseigne les mathématiques-sciences en baccalauréat professionnel, la physique-chimie en troisième PREPAPRO et la SNT (Sciences Numériques et Technologie) en seconde générale et technologique (2GT). C'est dans cette dernière discipline que nous avons choisi de mettre en œuvre notre recherche. C'est une matière que Kelly découvre ainsi qu'elle l'explique : « il faut savoir que c'est une matière que je découvre également, donc, étant prof de math sciences donc je vais dire que j'ai des capacités, des compétences, des connaissances mais vraiment le programme de SNT en tant que tel c'est quelque chose que je découvre étant donné que je n'ai pas vraiment eu une formation » (EACSKELLY1Kelly2).

L'analyse du cas Kelly se fait sur les boucles une, deux et quatre. Comme expliqué précédemment (chapitre 3, section 1.3.2.), la boucle trois réalisée durant la période de confinement et de mise en œuvre de la continuité pédagogique n'a pu être réalisée.

1.2.1. Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité enseignante dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 » ?

1.2.1.1. Une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par les prescriptions ascendantes

L'activité de Kelly est une activité qui trouve ses fondements dans des prescriptions de type descendantes et dans des prescriptions de type ascendantes (voir tableau 11). Au carrefour de cet espace multi prescrit, c'est néanmoins en écho aux prescriptions de type ascendantes (travail réel en classe, auto-prescription et logiques du vivant) que l'activité de Kelly liée au numérique va se façonner lors de son entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » (boucle une).

Lors de cette première séance analysée, Kelly anime des activités autour du second thème de son programme de SNT à savoir « le *web* ». Les élèves sont amenés à utiliser le livre numérique pour réaliser un quizz noté sur Moodle. Cette discipline est enseignée pour la première fois dans l'établissement et elle est « le premier prof à l'enseigner ici » (Kelly1).

Le choix par Kelly des usages numériques dans cette séance ne se fait pas dans une logique d'exécution de prescriptions descendantes. Cela signifie que ce n'est pas pour répondre aux injonctions institutionnelles relayées par les inspecteurs, la direction de l'établissement ou encore les acteurs politiques de la Région Grand Est qu'elle va utiliser le livre numérique ou l'outil Moodle sur cette séance. L'utilisation de Moodle « en support de cours » va se faire en écho aux besoins des élèves et à ses besoins à elle. Pour les élèves, l'utilisation du numérique permet de « tenter une nouvelle accroche une nouvelle approche par rapport au travail en classe ». Il s'agit donc au travers du numérique de motiver les élèves dans leurs activités d'apprentissage. Kelly s'appuie sur le fait que « dès qu'on parle d'informatique pour eux on parle de ludique ». En référence aux besoins de Kelly, l'utilisation de Moodle lui permet à terme « de récupérer les travaux sans lui courir derrière ». En effet grâce à cet outil, elle veut notamment sortir d'un fonctionnement au travers duquel les travaux numériques des élèves sont récupérés via la messagerie. Cette méthode nécessite un temps important et est difficile à gérer pour elle.

Nous expliquions que les prescriptions descendantes trouvent un écho limité dans cette première boucle. Elles sont toutefois plus significatives et sont moteur de son activité que ce soit en réponse aux injonctions institutionnelles, aux normes du métier ou encore à la discipline enseignée dans la seconde partie du processus (boucle deux et quatre).

L'étude longitudinale nous montre en effet une inégale répartition de la place donnée aux différents types de prescriptions dans l'ensemble du protocole. Dans la boucle une, plus que l'injonction descendante, c'est le déficit d'injonction descendante qui est relevé notamment en terme de formations. Dans cette UA, elle explique :

Extrait EACSKELLY1UA11Kelly46bis

comme aucun d'entre nous n'est initié et ben il n'y avait personne pour aider personne. Donc je pense que là il va falloir un temps de loupés de ratés de chronophage mais je pense que dès que c'est lancé au bout on gagne. Alors effectivement on a eu des formations SNT, j'ai eu une formation SNT avec

plusieurs ateliers ou les formateurs nous présentaient ce qu'ils faisaient mais j'avoue que pour nos élèves, je trouve qu'ils rentrent dans le sujet avec un niveau assez haut.

Kelly regrette qu'« aucun d'entre nous (les enseignants) n'est été initié » à Moodle. Ce manque de formation fait qu'elle n'exploite que peu les diverses fonctionnalités de Moodle. Elle se limite ainsi aux essentiels. Il va conduire à une perte de temps même si au bout du compte, à terme, elle pense que « on gagne » (section 1.1.4.). Le temps est pris comme un investissement pour gagner du temps ultérieurement.

Les prescriptions descendantes qui donnent sens à l'activité de Kelly apparaissent donc significativement à partir de la boucle deux. Elles trouvent leurs origines dans la discipline enseignée. C'est ainsi que « faire déposer par les élèves la première partie des activités faites sur Moodle » (EACSKELLY2UA1) va trouver une partie de son sens dans le fait que l'activité proposée est centrée sur le web conformément aux programmes de la SNT (voir section 1.1.3.). Elles se retrouvent également dans l'imposition faite d'utiliser les outils numériques que ce soit Moodle (EACSKELLY2UA15 : « S'autoformer à Moodle ») ou encore le livre numérique (EACSKELLYUA17 : « travailler avec le livre numérique »). Les prescriptions descendantes restent présentes dans la boucle quatre, notamment autour de la nécessaire certification des compétences « PIX » (EACSKELLY4UA2 : travailler les compétences PIX) et autour de la nécessité de « faire respecter la règle de ne pas jouer en classe » (UA12).

L'activité de Kelly au moment de son entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » trouve donc sens avant tout dans des prescriptions de type ascendantes. C'est seulement à partir de la boucle deux que les prescriptions de type descendantes contribuent à modeler l'activité de Kelly.

1.2.1.1.1. Une activité d'abord autoadressée et tournée vers les élèves

Nous avons souligné que c'est en réponse aux besoins des élèves et de Kelly que les usages numériques se sont façonnés au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Au-delà de cette entrée, les dimensions personnelles et interpersonnelles du métier sont celles qui caractérisent en premier lieu l'activité de Kelly. Ces deux dimensions du métier sont celles qui renvoient aux prescriptions de type ascendantes et qui façonnent prioritairement l'activité de Kelly en boucle une.

La dimension interpersonnelle est avant tout liée aux élèves.

Les collègues ou les collectifs de travail sont peu présents dans l'activité de Kelly laissant apparaître une activité plutôt isolée au regard du collectif de travail. La seule prescription émanant de la dimension interpersonnelle / collègue du métier apparaît dans l'UA2 de la boucle quatre « travailler les compétences PIX ». Cette activité trouve ses fondements dans la dimension impersonnelle du métier. En effet, « la certification est devenue obligatoire » et « la matière dont j'ai la charge s'y prête bien » (EACSKELLY4Kelly35). Mais cette activité se façonne également en écho à la dimension interpersonnelle du métier à savoir une dimension interpersonnelle tournée vers le collectif de travail (les collègues). Kelly explique « mes collègues m'ont aussi sollicité pour me dire ehhhh il n'y a pas moyen que tu travailles avec eux dessus voilà donc c'est ce que je fais » (extrait EACSKELLY4Kelly35). Cette UA, au-delà de la dimension personnelle du métier que nous développerons juste après, renvoie aux dimensions impersonnelles et interpersonnelles du métier. Pris dans sa globalité l'activité de Kelly semble néanmoins peu tournée vers les collectifs de travail ou du moins peu tournée vers les collègues dans la gestion du quotidien.

La dimension interpersonnelle du métier relève avant tout de la sphère élèves. Nous avons ainsi vu que l'activité numérique au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » (Chapitre 4, section 1.2.1.1.) était tournée et se faisait en écho et aux besoins de Kelly et aux besoins des élèves. L'utilisation de Moodle et du livre numérique avait ainsi vocation à accrocher les élèves. Elle expliquait que les outils numériques amenaient un aspect ludique à l'activité des élèves. De la même manière, que ce soit « pour répondre à des difficultés de connexion des élèves à MBN » (EACSKELLY1UA2), « pour apporter un visuel à ceux qui ont un peu plus de mal et pour qu'ils puissent suivre » (EACSKELLY1UA3) ou encore « pour permettre aux élèves d'écrire dans le livre numérique » (EACSKELLY4UA4), les besoins des élèves, qu'ils soient techniques ou pédagogiques, sont une préoccupation majeure de Kelly.

La dimension personnelle du métier n'est pas pour autant absente de l'activité de Kelly, bien au contraire. Que ce soit « pour gagner du temps dans la préparation » (EACSKELLY4UA5), « pour avoir une vue sur ce que font les élèves sur PIX » (EACSKELLY4UA11) ou encore « pour aller vers la classe inversée » (EACSKELLYUA5), l'activité de Kelly est une activité mettant en avant la dimension personnelle du métier. Très souvent liée à la dimension interpersonnelle (élèves), la dimension personnelle illustre la part subjective du métier c'est-à-

dire une activité trouvant sens dans les choix de Kelly. Cette activité peut parfois être autoadressée c'est-à-dire tournée vers elle-même.

L'UA2 (EACSKELLY2) illustre cette activité subjective cette fois-ci tournée directement vers Kelly. Cette activité a pour but de « faire écrire les prénoms des personnes qui ont travaillé ensemble dans l'intitulé du fichier déposé sur Moodle ». Le mobile est « pour que moi quand je télécharge je n'ai pas à chaque fois à les renommer ». Le sens de l'activité est clairement personnel et tourné vers le confort de travail de Kelly. Les élèves n'y trouvent aucun intérêt et il ne répond à aucune prescription descendante.

L'analyse des données de l'UA3 (EASKELLY2), au contraire, va mettre en avant une activité et tournée vers les élèves (interpersonnelle) et subjective (personnelle). « Reporter le quizz à la séance d'après » (le but) trouve son sens dans un double motif à savoir « permettre aux élèves de terminer l'activité » (interpersonnelle) et « leur permettre de trouver la solution par eux-mêmes ». Ce deuxième motif relève et de la dimension interpersonnelle car il est tourné vers les élèves et il est en même temps personnel. Il montre un choix pédagogique de Kelly à savoir permettre aux élèves de trouver la solution par eux-mêmes.

L'activité de Kelly est donc une activité trouvant sens en premier lieu dans les dimensions personnelles et interpersonnelles du métier. La dimension interpersonnelle est très largement tournée vers les élèves. La dimension personnelle marque et le style de Kelly et une activité tournée vers elle-même.

1.2.1.1.2. La place secondaire de l'injonction institutionnelle et de l'approche disciplinaire

La dimension impersonnelle du métier contribue à façonner l'activité numérique de Kelly à trois niveaux.

En premier lieu, c'est au travers la discipline enseignée (Sciences Numériques et Technologie) que l'entrée dans le numérique prend racine. L'UA1 (« faire déposer par des élèves la première partie des activités faites sur Moodle ») issue de l'EACSKELLY2 illustre ce point de vue. Au-delà du fait que ce dépôt sur Moodle permet « d'explorer le côté pratique de la chose », de « faciliter la récupération des documents » et de pouvoir « les corriger dématérialisées (les copies » (EACSKELLY2Kelly3), Kelly donne du sens à cette activité au fait qu'en SNT elle se devait exploiter la question numérique. Elle explique « comme ils sont dans la matière SNT je

voulais vraiment exploiter ça à fond et qu'ils me rendent leur travail en numérique » (Kelly12). Néanmoins, même si la discipline contribue à façonner l'activité, elle reste secondaire. L'utilisation de Moodle permet en effet en premier lieu de tenter une nouvelle accroche et de gagner du temps (voir section 1.2.1.2.2.).

La dimension impersonnelle du métier intervient également au travers la nécessité de respecter sa programmation (EACSKELLY2UA8 : « Faire rendre le travail aujourd'hui »). Au carrefour d'une approche subjective et d'une approche impersonnelle, cette prescription est présentée comme ceci : « (...) et comme on arrive de nouveau à une période de vacances il faut quand même que je boucle une unité de formation... ». Le motif « boucler une unité de formation avant les vacances » est donc autant un motif relevant de prescriptions descendantes inscrites dans la dimension impersonnelle du métier que d'une subjectivation de cette question au travers la dimension personnelle du métier.

L'obligation faite d'utiliser les outils numériques est une troisième manière d'illustrer cette dimension impersonnelle du métier. C'est ainsi que dans l'UA15 « s'autoformer à Moodle » issu de l'EACSKELLY2, le sens de l'activité de Kelly est « pour utiliser Moodle, s'autoformer en allant sur les MOOC ».

Elle explique :

Extrait EACSKELLY2

Kelly 53 : ben on avait eu une journée pédagogique avec une formation mais j'avoue sans plus. Mais autrement c'est de l'autoformation sur les MOOC donc voilà c'est de l'autoformation comme PYTHON. Après, il faut encore pouvoir trouver le temps de la faire ... Donc là, j'avoue que c'est un outil un peu imposé mais sur lequel la formation, on se débrouille un peu.

GF57 : un outil imposé c'est-à-dire imposé par qui

Kelly 54 : ben là, il est un peu imposé. Ben quand j'avais dit que je voulais un livre SNT, c'est la première année où je l'enseigne, je n'avais pas le choix de la version du livre, c'est-à-dire, je ne pouvais pas proposer un livre papier. Il fallait que ce soit un livre numérique, pas le choix ... Et dans une autre classe de seconde, j'ai pris un livre numérique en sciences et moi je ne mesurais pas la différence entre un livre numérique et un livre numérique 2.0. Et je me suis retrouvé face à

la chose et c'est différent. Donc j'avoue que là, on se retrouve de nouveau face à quelque chose... Et déjà je n'avançais pas vite, mais là ...

Kelly explique ici que Moodle est un outil « un peu imposé ». Elle poursuit sur le fait que l'usage du livre numérique relève également d'une imposition liée à l'impossibilité d'avoir recours à un livre papier. Cette obligation d'utiliser le livre numérique est reprise dans l'UA17 de l'EACSKELLY2 où elle précise la source de l'imposition :

Extrait EACSKELLY17

Kelly61 : Dans tous les cas, ce qui est sûr c'est qu'on t'impose le livre numérique. Ça, c'est sûr ... Tu veux travailler avec le livre numérique comme avec le livre papier quel intérêt ... puisque on y est. Par contre, on ne te donne pas plus d'outils pour ... donc tu vois on t'impose un format de travail mais on te donne pas ce qui va avec .. la formation même le temps moi je prends sur mon temps

GF65 : Et le on c'est qui alors le on t'impose ?

Kelly63 : La décision de passer au livre numérique au 4.0 c'est qui ? Je m'attaque au Grand Est ... Qui est ce qui a pris la décision que l'on passait au 4.0 dans le Grand Est ? Bon l'ancienne rectrice, elle est partie donc (rires) donc voilà, il y a une décision qui a été prise là-haut qu'on passait au 4.0 du fait que l'on passe au 4.0 tout élève est équipé d'un ordinateur et équipé d'un ordinateur de fait. Les commandes de livre se sont faites toutes avec les livres numériques. J'ai demandé est ce que j'avais le choix d'un livre papier et on m'a dit non, à notre niveau on m'a dit non.

GF67 : À notre niveau, c'est-à-dire ?

Kelly64 : J'ai demandé à D est ce que j'avais le choix de prendre un livre euh papier ? Il m'a dit non vu que on est passé dans la réforme 4.0 : si tu commandes un livre il est forcément en numérique, il n'y a pas le choix. Alors bon, il y a les classes exceptionnelles chez nous qui ne sont pas en 4.0, elles sont encore sur papier mais tous les secondes, c'est numérique là je n'ai pas le choix.

L'obligation relève donc pour Kelly de la Région Grand Est. Cette imposition est reprise par son établissement au travers le référent numérique. Les usages numériques, au-delà de répondre

aux besoins pédagogiques des élèves et aux besoins de Kelly en terme de travail, s'inscrivent donc également en écho à une injonction descendante.

Enfin, la dimension impersonnelle prend sens à travers la nécessité de certifier les élèves avec PIX (EACSKELLY4UA2) comme expliqué précédemment.

C'est donc au carrefour des contenus la discipline enseignée, du respect de la programmation, de l'imposition faite d'utiliser les outils numériques ou encore de la nécessaire certification des élèves dans le cadre du dispositif PIX que la dimension impersonnelle du métier donne sens à l'activité de Kelly.

La dimension transpersonnelle du métier est peu convoquée par Kelly. Les normes du métier apparaissent toutefois avec la nécessité de faire réussir tous les élèves (EACSKELLY2UA7). Dans cette unité d'analyse titrée « gérer les élèves ayant un/des soucis de PC (oubli/chargement) » dont l'activité poursuit le motif « continuer à travailler », c'est dans la dimension transpersonnelle du métier que l'activité de Kelly trouve sens. Face à deux élèves n'ayant pas leur PC, elle en a placé un à côté d'« un autre camarade » pour lui permettre de suivre le cours avec le PC de l'élève. Pour l'autre jeune, elle lui a prêté le livre en format papier (Kelly22). Ainsi, alors qu'elle aurait pu faire le choix ne pas les accepter en cours ou alors de ne pas s'en occuper, elle cherche des solutions pour leur permettre de travailler. Elle explique son choix par le fait que « le laisser à rien faire ce n'est pas non plus le but du jeu ».

Tableau 11 : Prévalence des différents types de prescriptions et des différentes dimensions du métier dans l'activité enseignante– Analyse par boucle - Kelly

	Boucle 1	Boucle 2	Boucle 3	Boucle 4
Prescriptions descendantes		UA15 UA17		
Prescriptions ascendantes	UA1 UA2 UA3 UA4 UA5 UA6 UA7 UA8 UA9 UA10	UA2 UA3 UA4 UA5 UA6 UA9 UA10 UA11 UA12 UA13 UA14 UA16		UA1 UA3 UA4 UA5 UA6 UA7 UA8 UA9 UA10 UA11
Prescriptions ascendantes et descendantes	UA11	UA1 UA7 UA8		UA2 UA12
Dimension personnelle	UA1 UA2 UA3 UA4 UA5 UA6 UA7 UA8 UA9 UA10 UA11	UA1 UA2 UA3 UA4 UA5 UA6 UA7 UA9 UA10 UA11 UA12 UA13 UA14 UA16		UA1 UA2 UA3 UA5 UA6 UA8 UA9 UA11
Dimension interpersonnelle	UA1 UA2 UA3 UA4 UA5 UA6 UA7 UA8 UA9 UA10 UA11	UA1 UA2 UA3 UA4 UA5 UA7 UA8 UA11 UA13		UA1 UA2 UA4 UA6 UA7 UA9 UA10 UA11 UA12
Dimension impersonnelle	UA11	UA1 UA8 UA15 UA17		UA2
Dimension transpersonnelle		UA7		UA12

En écho à une activité répondant à des prescriptions descendantes et à des prescriptions ascendantes, l'activité de Kelly est donc une activité convoquant les différentes dimensions du

métier à savoir les dimensions personnelles, interpersonnelles, impersonnelles et transpersonnelles.

Parmi ces dernières, comme l'activité de Kelly est prioritairement tournée vers les prescriptions ascendantes, ce sont les dimensions personnelles et interpersonnelles qui donnent avant tout sens au métier de Kelly. Dans la dimension interpersonnelle, c'est essentiellement la sphère élève qui est avant tout convoquée. Les collectifs de travail donnent très peu sens à l'activité de Kelly laissant deviner une activité plutôt esseulée tournée vers les élèves.

La dimension impersonnelle fait sens au travers la discipline enseignée et de « l'imposition » d'utiliser les outils numériques. Cette dimension est convoquée plus fortement dans les boucles deux et quatre. Le recours aux normes du métier est convoqué dans des situations sous tension.

1.2.1.2. Entre innovation pédagogique et confort de travail enseignant

Nous pouvons observer que parmi les quatorze motifs d'agir typiques repérés au travers l'activité de nos trois participantes, deux motifs donnent particulièrement sens à l'activité de Kelly. Ce sont :

- mettre en œuvre des choix pédagogiques ;
- améliorer son confort de travail.

La mise en œuvre des choix pédagogiques se fait au travers une recherche d'innovation pédagogique. Elle est recherchée par Kelly au même titre que l'amélioration de son confort de travail.

1.2.1.2.1. Le numérique pour innover

Mettre en œuvre des choix pédagogiques est le motif d'agir le plus significatif de l'activité de Kelly. « Utiliser Moodle en support de cours » (EACSKELLY1UA1), « limiter les consignes à leur minimum » (EACSKELLY1UA4), « limiter la fonction enseignante à une fonction de dépanneur » (EACSKELLY1UA5) ou encore « sur Pix, choisir une campagne d'évaluation plutôt qu'un parcours pré-défini » sont des buts répondant au motif typique « mettre en œuvre des choix pédagogiques ».

Contrairement à Fanny, Kelly va peu donner sens à son activité au travers la mise en œuvre de choix didactiques c'est-à-dire au travers de motifs centrés sur la discipline et cela même si ces

derniers ne sont pas absents de son activité. « Faire déposer par les élèves la première partie des activités faites sur Moodle » (EACSKELLY2UA1) ou encore « travailler les compétences PIX » (EACSKELLY4UA2) illustrent cette mise en œuvre de choix didactiques c'est-à-dire des choix centrés sur la discipline. Le fait qu'il s'agisse de la première année que Kelly enseigne dans cette discipline et qu'en plus « c'est la première année ou elle enseignée ici » (EACSKELLY2Kelly3) et cela sans avoir été formée peut expliquer cela.

La mise en œuvre de choix pédagogiques est donc un motif au cœur de l'activité de Kelly. L'UA10 (EACSKELLY1) « Revenir sur un temps collectif » illustre ce motif typique. Kelly explique :

Extrait EACSKELLY1Kelly38

Donc là, j'ai constaté qu'ils étaient tous arrivés au bout des activités demandées. Ils étaient arrivés au bout, donc j'ai ressenti le besoin de marquer une halte, d'expliquer où on en était, qu'est-ce qu'on va en faire et enchaîner la suite qui n'était pas spécialement prévue. Mais voilà, expliquer pourquoi je fais ça, tu as peut-être vu au début je donne le menu, j'annonce à chaque fois à quoi ça va servir. Du coup, j'ai constaté que ça leur permettait d'adhérer. Ils adhèrent peut être mieux parce qu'ils savent où ils vont, qu'est-ce qu'ils vont faire donc j'ai marqué l'arrêt de l'activité précédente pour qu'ils puissent aller à la suite.

En réponse à des élèves qui « étaient tous arrivés au bout des activités demandées », Kelly a cherché à faire réadhérer les élèves en instaurant un temps plus collectif.

Les choix pédagogiques de Kelly dans l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » relèvent d'une recherche et d'une mise en œuvre de choix que l'on pourrait qualifier d'innovants d'un point de vue pédagogique. L'EACSKELLY1UA4 « limiter les consignes à leur minimum » illustre ce choix en opposition avec le modèle transmissif traditionnel. C'est ainsi que face à des difficultés rencontrées par les élèves, Kelly limite ses interventions. Le motif exprimé est celui de « ne pas les perdre » et cela en s'inscrivant « dans une logique de classe inversée ». L'EACSKELLY1UA5 « limiter la fonction enseignante à une fonction de dépanneur » va dans le même sens et poursuit ce motif « aller vers la classe inversée ». Dans la boucle deux, la logique socio-constructiviste reste privilégiée. C'est ainsi que dans l'UA9 « faire réaliser l'activité 3 en classe plutôt qu'à la maison » poursuit le motif de réaliser le travail de groupe en

présentiel. L'UA10 « limiter l'accompagnement technique des élèves » va dans le sens du motif « pousser les élèves dans l'autoformation ».

Le vocabulaire et les choix réalisés par Kelly en termes de pédagogie laisse donc entrevoir une volonté dans les usages liés au numérique de mettre en œuvre une logique d'innovation pédagogique en opposition avec le modèle traditionnel transmissif. Cette recherche d'innovation est particulièrement marquée dans les boucles une et deux. La boucle quatre laisse entrevoir des motifs d'agir relatifs aux choix pédagogiques moins novateurs. L'utilisation de Pix est ainsi plus vue comme une nécessité de certifier les élèves pour répondre aux recommandations des collègues que comme un outil au service d'une pédagogie innovante.

La mise en œuvre des choix pédagogiques est portée par des motifs personnels destinés aux élèves (dimension interpersonnelle). Les dimensions impersonnelles ou transpersonnelles ne sont pas convoquées pour donner sens à ce motif d'agir. Cela signifie que ce ne sont ni les formations, ni les programmes, ni l'histoire ou les normes implicites du métier qui vont guider l'activité de Kelly quand celle-ci relève de la mise en œuvre de choix pédagogiques. C'est donc dans l'interrelation avec les élèves que ce motif va prendre sens. La manque de formation et la nécessaire autoformation est regrettée par Kelly. Elle explique, par rapport au travail avec le numérique : «ce qui est sûr c'est qu'on t'impose le livre numérique ça c'est sûr ... tu veux travailler avec le livre numérique comme avec le livre papier quel intérêt ... puisque on y est, par contre, on ne te donne pas plus d'outils pour ... donc tu vois on t'impose un format de travail mais on ne te donne pas ce qui va avec... la formation, même le temps, moi je prends sur mon temps ». En boucle 2, Kelly, en accord avec Sabrina sur ce point, précise :

EACCKELLYSAB2Kelly19

Le système qui est passé au 4.0, on me dit voilà l'année prochaine on passe au 4.0. Les livres sont numériques, maintenant tu te débrouilles. Tu fais avec. Tu n'as jamais bossé avec un livre numérique, tu commandes un livre, moi il est en 2.0. Je ne savais même pas ce que c'était un livre 2.0. Tu te retrouves devant et tu dis ah c'est ça ok. Bon ben finalement, ce n'est pas exactement ce que j'avais prévu mais on va faire avec. Après, on te dit ouais Moodle il faut travailler avec c'est génial c'est super pratique on échange avec les élèves. Alors, oui on a eu des interventions qui nous ont vendu le truc, alors oui effectivement quand on le maîtrise on fait des trucs géniaux avec mais le problème c'est que les formations qu'on a eu, moi j'avoue, je suis resté sur ma faim.

L'imposition faite d'utiliser les outils numériques est renormalisée au service de l'innovation pédagogique et au service du confort de travail de Kelly.

1.2.1.2.2. Le numérique pour améliorer son confort de travail

La question de l'amélioration de son confort de travail est un motif typique au cœur de l'activité de Kelly. L'utilisation de Moodle (EACSKELLY1UA1, EACSKELLY2UA11, EACSKELLY2UA1, EACSKELLY2UA2, EACSKELLY2UA13) mais aussi l'utilisation du livre numérique relèvent autant de motifs pédagogiques que de motifs liés à l'amélioration de son confort de travail.

L'UA1 « utiliser Moodle en support de cours » (EACSKELLY1) illustre cette concomitance entre motifs liés à des choix pédagogiques et motifs liés à l'amélioration du confort de travail enseignant. Kelly explique pour justifier l'utilisation de Moodle en support de cours :

Extrait EACSKELLY1Kelly6

GF6 : Donc là, pourquoi dans ce cours-là, tu as dit que tu souhaitais utiliser Moodle, l'outil numérique, qu'est ce qui a justifié cette utilisation ? Lors de cette séance-là ? Pourquoi as-tu utilisé l'outil numérique ? Kelly6 : Alors tout d'abord c'était pour résoudre un problème que j'avais rencontré lorsque je leur avais demandé de me rendre des travaux donc il me fallait initier les initier à un outil qui permettrait de récupérer les travaux sans leur courir derrière ou passer par la boîte mail puisque j'avais des informations qui me venaient comme ça perlées donc et là c'était l'outil Moodle. Donc là moi le fait de l'utiliser en support de cours me permettait à moi à long terme d'utiliser pour récupérer des travaux. Mais là comme je te disais j'ai choisi d'utiliser Moodle pour tenter une nouvelle accroche une nouvelle approche par rapport au travail qu'on a en classe.

Cet extrait illustre bien le double motif de Kelly dans l'utilisation de Moodle : « tenter une nouvelle accroche, une nouvelle approche » et en même temps lui permettre de « récupérer (...) les travaux sans leur courir derrière ou passer par la boîte mail puisque j'avais des informations qui me venaient comme ça, perlées. »

Le motif de Kelly est autant d'ordre pédagogique que lié à son confort de travail. Elle explique vouloir sortir d'un système où les élèves lui envoient des documents de façon « perlées » pour aller vers un système où elle n'a plus besoin « de leur courir derrière ». Elle précise (Kelly30): « Je n'ai pas (plus) envie de travailler sur les mails parce que j'en ai une liste infernale et c'est ingérable d'un point de vue confort parce que je les reçois sur mon adresse mail, mon bureau numérique. Sur l'ENT, ça ne passe pas, je ne sais pas. Il y a un bug actuellement. Ça ne passe pas sur l'ENT alors j'ai trois ou quatre fois le même mail et j'ai voulu sortir de cette engrenage là ». Cet objectif d'améliorer son confort est vu comme un objectif « à long terme ». Cette idée de visée sur le temps long se retrouve dans l'UA11 « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle » (EACSKELLY1). Kelly explique :

EACSKELLY1Kelly45

Là, au point où j'en suis aujourd'hui, c'est chronophage. Je découvre tout ... je découvre tout et c'est après l'avoir testé sur le terrain que je me rends compte des couacs. Donc là, c'est chronophage et je ne m'attends pas du tout à ce que ce soit performant du moins cette année je ne pense pas que ce sera ... Je n'aurai pas, comment dire, d'outils clés en main 100 pourcent qui me satisfasse ça je le sais. Maintenant je pense qu'après un temps de rodage ça va aller plus vite.

Le temps pris pour prendre en main les outils numériques est ainsi vu comme un investissement pour pouvoir gagner du temps ultérieurement, « pour aller plus vite ».

« Utiliser le livre numérique en support de cours » (EACSKELLY4UA5) suit ce même motif typique. Kelly explique :

Extrait EACSKELLY4UA5

GF 9 : Qu'est ce qui te pousse à utiliser le livre numérique sur ce temps-là ?

Kelly 9 : En fait, c'est mon support de cours. Euh j'ai eu la chance de trouver un document qui est assez complet : il y a des vidéos, il y a des images, il y a des liens vers des activités interactives et voilà pour moi dans la préparation c'est un gain de temps. Et ils ont accès à ces vidéos et à ces illustrations donc oui effectivement oui, mis à part travailler réellement sur des activités annexes que je prépare ou des évaluations en passant par Moodle, c'est ce que je compte faire à

compter de ce chapitre-là . Voilà, c'est une dynamique de travail assez agréable
c'est un peu dégrossi.

L'utilisation du livre numérique trouve du sens pour Kelly tant par le fait qu'elle considère qu'il est « complet » que par le fait que « c'est un gain de temps ».

Pour Kelly, que ce soit au travers de Moodle, ou encore du livre numérique, l'activité liée au numérique trouve du sens car il va lui permettre de gagner du temps et d'améliorer son confort de travail. Il est parfois pris comme un investissement pour gagner du temps à long terme.

« Améliorer le confort de travail enseignant » est tourné principalement vers la dimension personnelle. Cela signifie que la recherche d'amélioration du confort de travail enseignant est principalement tournée vers Kelly. Il ne s'agit pas d'améliorer son confort de travail et par voie de conséquence celui des élèves, il s'agit de mettre en œuvre des activités qui permettent à Kelly de « ne pas leur courir derrière » (EACSKELLY1Kelly6) et de gagner du temps. Elle explique en parlant de Moodle : « je pense que dès que c'est lancé au bout on gagne parce que moi après avoir fait ce QCM je n'ai qu'à récolter les notes donc au final le temps que j'ai passé à le faire je n'ai pas le temps de correction derrière donc à quelque part j'ai gagné ... » (EACSKELLY1Kelyy46bis). L'activité relève bien de la dimension personnelle du métier.

1.2.1.2.3. Innover d'un point de vue pédagogique tout en tenant sa classe et en gérant les contraintes techniques

L'activité de Kelly trouve significativement du sens au travers la question pédagogique et au travers le confort de travail enseignant. A côté de ces deux motifs d'agir, l'activité de Kelly poursuit une pluralité d'autres motifs tout au long du processus. Le lancement du dispositif « Lycée 4.0 » (boucle une), amène à une activité centrée sur un nombre limité de motifs typiques (quatre). Les boucles deux et quatre, au contraire, laissent entrevoir une activité plus disparate avec un élargissement des motifs typiques. La boucle deux laisse apparaître six motifs typiques et la quatre en laisse apparaître neuf. Cette évolution peut être comprise comme une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » amenant à faire des choix forts en termes d'activité pour se centrer et limiter la dispersion face à l'émergence de nouvelles pratiques et de nouvelles contraintes.

L'activité présentée en boucle une, au-delà de permettre la mise en œuvre de choix pédagogiques tout en améliorant le confort de travail de Kelly est centrée sur l'adaptation aux contraintes techniques et sur la limitation de la dispersion des élèves

La gestion des contraintes techniques est significative dans l'activité de Kelly. « Vidéoprojeter l'écran d'un élève » (EACSKELLY1UA3), « Proposer d'utiliser Firefox et les laisser faire » (EACSKELLY1UA2), « limiter la fonction enseignante à une fonction de dépanneur » (EACSKELLY1UA5) ou encore « faire télécharger une mise à jour du livre numérique » (EACSKELLY2UA5) sont quelques exemples d'unités d'analyse ayant pour motif typique la gestion des contraintes techniques. Elles montrent les difficultés techniques rencontrées par Kelly au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Tournée principalement vers les élèves, ces activités ont pour but d'accompagner ces derniers dans les difficultés rencontrées avec l'outil numérique. L'intervention de Kelly vise une responsabilisation des élèves dans la gestion des difficultés techniques. L'UA10 « limiter l'accompagnement technique des élèves » (EACSKELLY2) pour « pousser les élèves dans l'autoformation » illustre cette stratégie.

Kelly explique

Extrait EACSKELLY2UA10Kelly40

Ils ont un ordinateur sous les yeux euh ils ont une connexion. S'ils ont une réponse qu'ils ne trouvent pas, ils n'ont pas l'idée d'aller chercher ... ils vont m'appeler ... Oui ben oui t'as une connexion, tu n'as pas essayé ah ben oui je peux et là il faut qu'ils filtrent l'information etcetera et ça c'est un travail qu'ils font aussi avec une autre collègue par rapport à la pertinence de l'information trouvée ... Et donc là, c'est carrément les pousser presque un peu dans l'autoformation. Ils sont guidés mais voilà on leur montre comment chercher l'information comment répondre aux questions, voilà comment être autonome en fait.

« Gérer les contraintes techniques » est tournée et vers la dimension personnelle du métier et vers sa dimension interpersonnelle. La dimension interpersonnelle convoquée est celle des élèves. Cela signifie que pour Kelly la gestion des contraintes techniques est tournée et vers les élèves et lui est adressée. En effet, son activité liée à ce motif vise et à répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et à lui permettre d'avancer dans ses objectifs pédagogiques et didactiques. Par exemple, l'EACSKELLY2UA5 « télécharger les livres numériques en local en

début d'année » pour « ne pas avoir besoin de connexion » trouve son sens et dans l'accès des élèves aux ressources et dans la capacité à Kelly d'utiliser cet outil numérique.

La limitation de la dispersion des élèves est un motif qui apparaît également plus fortement en boucle une pour s'estomper sur la boucle deux et réapparaître sur la boucle quatre. La préoccupation de tenir sa classe dans l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » est donc une préoccupation forte de Kelly. C'est au travers d'activités telles que « circuler dans la classe » (EACSKELLY1UA1) ou encore de « faire réaliser une activité prévue ultérieurement » (EACSKELLY1UA8) que ce motif est poursuivi. « Circuler dans la classe » va dans le sens de limiter la dispersion des élèves (mobile : savoir ce qu'ils ont sur les écrans) et dans une visée pédagogique (mobile : venir en remédiation). Dans la boucle quatre, limiter la dispersion des élèves reste une préoccupation de Kelly. Elle explique :

Extrait EACSKELLY4Kelly42

En fait, le problème se pose surtout avec ceux qui sont à l'aise avec l'outil. Ceux qui sont à l'aise, quand ils auront fini, au bout d'un moment, ils vont s'amuser à chercher ailleurs des occupations. J'en coince rarement, alors soit parce que je ne suis pas doué car je ne les vois pas soit parce qu'ils n'ont pas cette idée là ils sont déjà accaparés par ce qui leur est déjà demandé qui nécessite pas mal de temps et de ressources et se perdre à jouer c'est quelque chose à laquelle ils ne s'essaient pas. C'est vrai que c'est vraiment ceux qui sont à l'aise avec l'outil que je vais surprendre entrain de me sortir un jeu après je me dis qu'un élève qui n'est pas intéressé que ce soit sur le papier ou sur l'ordi je me dis que je serai toujours confronté à la même chose. Après je me dis qu'on a un certain nombre de sites qui sont bloqués donc déjà on est tranquille de ce côté-là mais quand c'est en local .. alors la seule parade que j'ai trouvé c'est de circuler. Circuler ils n'ont pas le choix même si c'est ouvert de toute façon ils ne pourront pas rester dessus. Et, quand tu es statique, être plutôt au fond que devant, comme ça j'ai une vue sur leurs écrans. Voilà, changer en fait sa position dans la classe. Donc classiquement on a le prof devant mais là, quand on a les ordis comme l'attention est plutôt tournée sur ce qu'il y a sur les écrans, je n'ai plus besoin d'être devant du moment où la consigne est donnée surtout que parfois je leurs passe via les ordis donc je change ma position géographique dans la classe en fait je vais au fond ou je circule voilà (...)

Pour faire face à des élèves habiles qui vont sur d'autres sites que ceux demandés, Kelly poursuit son but « circuler ». Elle adopte aussi sur cette boucle quatre une position statique à l'arrière de la classe. Au travers ce choix, elle remet en cause une norme du métier car «classiquement on a le prof devant » pour aller « au fond » et cela afin « de faire respecter la règle de ne pas jouer en classe ».

Alors que la recherche d'innovation pédagogique devient moins significative, l'activité de Kelly va poursuivre de nouveaux motifs : « réaliser l'activité dans le temps imparti » (EACSKELLY2UA8 et EACSKELLY4UA3), « favoriser la réussite de tous les élèves » (EACSKELLY4UA10) ou encore « améliorer le confort de travail des élèves » (EACSKELLY4UA4/UA6/UA7). Ces motifs typiques laissent entrevoir pour Kelly une plus grande place donnée à la préoccupation élève à partir de la boucle quatre et cela même si l'amélioration de son confort de travail reste une priorité pour cette dernière (EACSKELLY4UA5/UA6/UA8).

L'amélioration du confort de travail des élèves passe notamment par des choix liés au livre numérique : « prendre un autre livre numérique par rapport à l'année passée » (EACSKELLY4UA4), « utiliser la version du livre numérique en ligne » (EACSKELLY4UA6) et « prendre qu'un seul livre numérique quand j'ai deux matières pour une classe » (EACSKELLY4UA7).

L'utilisation du livre numérique comme précisé précédemment répond également au motif «améliorer le confort de travail enseignant». L'EACSKELLY4UA6 illustre ce double intérêt pour Kelly. En effet, Kelly utilise la version du livre numérique en ligne « parce que la version en ligne peut afficher le corrigé comme eux peuvent écrire dans le livre. Si j'utilise juste la version locale, je peux juste accéder aux documents » (EACSKELLY4Kelly13)

1.2.2. Quelles sont les tensions identitaires vécues par Kelly dans ce cadre et comment se régulent-elles ?

Après avoir analysé le type de tension identitaire rencontrée par Kelly (tensions entre identité héritée et identité visée, tension entre affirmation de soi et intégration au groupe, tensions entre être soi et être multiple), nous tenterons de comprendre quelles sont les dimensions du métier qui sont vectrices de tensions. Nous présenterons enfin les motifs typiques sources de tensions identitaires.

1.2.2.1. Entre tensions objectives et tensions subjectives

L'étude des tensions identitaires vécues par Kelly est présentée de manière générale puis de manière longitudinale.

Pour Kelly, des tensions identitaires sont présentes sur l'ensemble des quatre boucles. L'identité professionnelle de Kelly est donc une identité en tension. Les trois registres de tension cités ci-dessus sont représentés.

Pour rappel, les tensions entre identité héritée et identité visée se forment entre un ancrage identitaire et une dynamique de changement, entre rester le même et évoluer. Il s'agit du registre de tensions qui est le plus représenté. L'UA2 « proposer d'utiliser Firefox et les laisser faire » (EACSKELLY1), illustre ce type de tension. Pour « répondre à des difficultés de connexion des élèves à MBN », Kelly décide de proposer d'utiliser le navigateur « Firefox » puis de les laisser faire en circulant et en dépannant « ceux qui étaient enlisés ou coincés ». Dans cette configuration, elle se retrouve en tension. Un certain nombre d'indicateurs liés au verbatim le montrent : « là c'était un sacré moment de flottement » (Kelly12), « j'ai pris peur » (Kelly13). La tension est une tension entre identité héritée et identité visée. Elle explique « j'ai tout prévu sur cette application Moodle et il n'y en a aucun qui arrive à se connecter donc voilà je me suis dit que ça va être un fiasco et que je vais être obligé de retourner à la méthode dont je voulais sortir » (Kelly13). Son but est de permettre aux jeunes de se connecter à Moodle pour que Kelly puisse à terme récupérer les documents via cet outil. Son héritage est une récupération des documents anarchiques via les messageries des ENT (le lycée dispose et de MBN et d'un ENT propre) dont elle souhaite se défaire. Ce type de tension est présent dans de nombreuses autres unités d'analyse : « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle » (EACSKELLY1UA11), « faire déposer par les élèves la première partie des activités faites sur Moodle » (EACSKELLY2UA1), « Faire faire aux élèves une mise à jour de leur livre numérique » (EACSKELLY2UA4), « Créer quinze questions sachant que le quizz en utilisera dix au hasard » (EACSKELLY2UA12), « évaluer au travers un quizz réalisé sur Moodle » (EACSKELLY2UA13), « dématérialiser les copies » (EACSKELLY2UA16).

Utilisation du livre numérique, utilisation de Moodle ou encore dématérialisation des copies sont donc sources de tension entre un ancrage identitaire et une dynamique de changement.

Les tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe sont également présentes. Elles se forment dans une tension entre les dimensions personnelles d'un côté et les dimensions

interpersonnelles, transpersonnelles ou impersonnelles de l'autre. C'est donc une tension entre les dimensions personnelles et collectives du métier. Elles sont présentes dans cinq unités d'analyse : « vidéoprojeter l'écran d'un élève » (EACSKELLY1UA3), « s'autoformer à Moodle » (EACSKELLY2UA15), « travailler avec le livre numérique » (EACSKELLY2UA17), « utiliser le corrigé type du livre numérique » (EACSKELLY4UA8) ou encore « empêcher les élèves de jouer sur leurs écrans » (EACSKELLY4UA12). Il s'agit donc de tensions entre des prescriptions collectives renvoyant Kelly à une identité pour autrui et une approche subjective de l'identité à savoir une identité pour soi. Dans l'EACSKELLY4UA12 (« empêcher les élèves de jouer sur leurs écrans ») répondant au motif respecter la règle de ne pas jouer en classe, c'est entre le point de vue de Kelly qui est de se dire que la distraction de certains élèves est inéluctable et la règle qui est de ne pas jouer en classe que la tension se crée. L'identité pour autrui renvoie à l'idée d'une enseignante qui fait de telle sorte que dans sa classe on ne joue pas et en même temps une identité pour soi qui est dans une certaine acceptation de la déconcentration. Elle explique ainsi : « je me dis qu'un élève qui n'est pas intéressé que ce soit sur le papier ou sur l'ordi je me dis que je serai toujours confronté à la même chose » (EACSKELLY4UA12).

Enfin, des tensions entre soi et être multiple apparaissent dans le parcours de Kelly. Elles sont présentes dans trois unités d'analyses : « reporter le quizz prévu sur la séance d'après » (EACSKELLY2UA3), « gérer les élèves ayant un ou des soucis de PC » (EACSKELLYYUA7) et « garder en cours un élève qui n'a pas son ordi » (EACSKELLY4UA10). Ces tensions se forment dans des activités saturées de prescriptions contradictoires. Dans l'EACSKELLY2UA7, c'est au carrefour de prescriptions émanant de Kelly elle-même (auto-prescription), du travail réel en classe (les élèves) et des normes du métier que se créent les tensions. Le contexte est celui où deux jeunes n'ont pas leur PC. Kelly trouve des solutions en prêtant son livre papier à un jeune et en mettant l'autre en binôme. En référence à une situation déroulée précédemment, Kelly explique que face à de trop nombreux oublis « je ne peux plus gérer » (Kelly23) et explique que dans le même temps, la norme dit que « le laisser à rien faire ce n'est pas le but du jeu ». Après avoir positionné l'élève mis en binôme, elle se rend compte : « ma solution était elle-même défectueuse puisqu'il n'avait pas de chargeur bon alors du coup il m'a annoncé qu'il n'avait pas non plus son chargeur qu'il l'avait prêté donc on a trouvé une solution grâce à la générosité du camarade qui a prêté son chargeur donc je l'ai mis à côté d'une prise et en fait j'ai remanié de nouveau les groupes » (Kelly25).

L'approche longitudinale laisse entrevoir des tensions sur l'ensemble du processus (boucle une, deux et quatre). Néanmoins, l'analyse de nos données laisse apparaître des tensions beaucoup plus fortes sur la boucle deux.

Comme pour Fanny, les tensions entre identité héritée et identité visée sont plus fortes en boucle deux pour se réduire très fortement en boucle quatre.

1.2.2.2. Les dimensions impersonnelles du métier et la gestion du temps sources de tensions

Deux éléments sont en particulier sources de tensions pour Kelly. Tout d'abord, il s'agit des éléments liés au confort de travail de Kelly et notamment le facteur temps. La dimension impersonnelle du métier est le deuxième élément qui marque significativement les tensions identitaires de Kelly.

Pour Kelly, et comme nous l'avons rappelé ci-dessus, le développement du numérique à l'école trouve sens dans sa capacité qu'il a à améliorer son confort de travail et plus précisément à gagner du temps. C'est ainsi que le temps pris par Kelly est avant tout vu comme un investissement qui va permettre d'aller plus vite par la suite. Dans la boucle une déjà, parmi les trois unités d'analyse relevant de tensions identitaires, deux des trois mettent en avant des tensions liées à la question du temps. Le temps est celui pris sur le temps de cours (EACSKELLY1UA3 « vidéoprojeter l'écran d'un élève ») ou encore le temps pris sur les préparations de cours (EACSKELLY1UA11 « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle »). Cette question du temps est mise en tension avec le fait de favoriser la compréhension des élèves (EACSKELLY1UA3 « vidéoprojeter l'écran d'un élève »), avec le manque de formation sur la question numérique (EACSKELLY1UA11 « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle »), avec les choix pédagogiques (EACSKELLY2UA13 « évaluer au travers un quizz réalisé sur Moodle » / EACSKELLY4UA8 « utiliser le corrigé du livre numérique) ou encore avec les injonctions institutionnelles (EACSKELLY2UA15 « s'autoformer à Moodle », EACSKELLY2UA17 « travailler avec le livre numérique »).

La dimension impersonnelle est le deuxième registre de tension significatif du modelage de l'identité professionnelle de Kelly. Cette dimension est vectrice de tension à un double niveau: par l'injonction elle-même mais aussi paradoxalement par le déficit de prescriptions pour aborder l'outil numérique.

C'est ainsi que l'injonction à utiliser le numérique que ce soit au travers Moodle ou du livre numérique est source de tension identitaire pour Kelly. Tournée vers le motif typique « répondre aux injonctions institutionnelles », ces unités d'analyse parmi lesquelles « travailler avec le livre numérique » (EACSKELLY2UA17) ou encore « s'autoformer à Moodle » (EACSKELLY2UA15) renvoient à des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe de par la difficulté de répondre à une identité attribuée par l'injonction institutionnelle. Elles sont sources de tension avec la dimension personnelle du métier et plus précisément avec le facteur temps.

Le manque de formation sur l'utilisation de l'outil numérique est donc une seconde source de tension en lien avec les dimensions impersonnelles du métier. Ce manque apparaît tout d'abord en boucle une dans l'unité d'analyse 11 « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle ». Kelly explique :

EXTRAIT EACSKELLY1UA11Kelly46bis

comme aucun d'entre nous n'est initié et ben il y avait personne pour aider personne. Donc je pense que là il va falloir un temps de loupés, de ratés, de chronophage. Mais je pense que dès que c'est lancé, au bout, on gagne parce que moi après avoir fait ce QCM je n'ai qu'à récolter les notes donc au final le temps que j'ai passé à le faire je n'ai pas le temps de correction derrière.

Le manque de formation est regretté car il va nécessiter un temps personnel pour arriver jusqu'à une certaine maîtrise de l'outil Moodle. Kelly se raccroche au fait que le temps pris à ce moment est un investissement pour gagner du temps plus tard. Des formations ont été proposées par l'établissement sur Moodle mais, pour Kelly, ces dernières ne sont pas adaptées. C'est en ce sens qu'elle fait le choix de s'autoformer (EACSKELLY2UA15). Elle précise « on avait eu une journée pédagogique avec une formation mais j'avoue sans plus mais autrement c'est de l'autoformation sur les MOOC donc voilà c'est de l'autoformation comme PYTHON après il faut encore pouvoir trouver le temps de la faire ... donc là j'avoue que c'est un outil un peu imposé

mais sur lequel la formation on se débrouille un peu » (Kelly53). L'autoformation renvoie ici à nouveau à une tension avec la question du temps investi.

1.2.2.3. Des tensions identitaires sur une pluralité de motifs

Cinq motifs d'agir typiques apparaissent comme étant particulièrement sources de tension identitaire pour Kelly. Ce sont :

- Améliorer le confort de travail enseignant
- Mettre en œuvre des choix pédagogiques
- Gérer les contraintes techniques
- Répondre aux injonctions institutionnelles
- Favoriser la réussite de tous les élèves

Pour Kelly, améliorer son confort de travail, est source de tensions identitaires entre une identité héritée et une identité visée mais également entre affirmation de soi et intégration au groupe (voir tableau). Cinq unités d'analyse illustrent ces registres de tensions identitaires : EACSKELLY1UA11, EACSKELLY2UA1, EACSKELLY2UA13, EACSKELLY2UA16 et enfin EACSKELLY4UA8. C'est donc dans la boucle deux qu'ils sont surreprésentés.

Ces tensions se construisent entre la dimension personnelle du métier de Fanny et la dimension collective, qu'elle soit impersonnelle ou interpersonnelle. L'UA « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle » (EACSKELLY1UA11) illustre cet état de tension entre une identité héritée et une identité visée, entre la dimension personnelle du métier et la dimension collective. Répondant aux motifs « gagner du temps » et « se l'approprier », Kelly est en tension entre cette volonté de gagner du temps (dimension personnelle du métier) et en même temps l'absence de formation sur l'utilisation de cet outil (dimension impersonnelle). Elle vise l'objectif de gagner du temps mais la dimension impersonnelle rend cette visée difficile de par le fait que « comme aucun d'entre nous n'est initié et ben il y avait personne pour aider personne » (Kelly46bis).

Les tensions liées à la mise en œuvre de choix pédagogiques sont elles aussi surreprésentées dans la boucle deux : « créer quinze questions sachant que le quizz en choisira dix au hasard » (EACSKELLY2UA12), « évaluer au travers un quizz réalisé sur Moodle » (EACSKELLY2UA13) ou encore « sur Pix choisir une campagne d'évaluation plutôt qu'un parcours pré-défini » (EACSKELLY4UA11). Elles relèvent de tensions entre une identité

héritée et une identité visée, de tensions qui peuvent être uniquement liées aux dimensions personnelles mais aussi de tensions entre les dimensions personnelles et les dimensions collectives. L'EACSKELLY2UA12 illustre ces tensions relevant avant tout des dimensions personnelles c'est-à-dire de tensions avant tout subjectives. En effet, dans cette UA ayant pour motif « favoriser le travail individuel », Kelly est en conflit entre le temps nécessaire à la préparation de ce quizz et la volonté d'individualiser le travail. Elle explique :

Extrait EACSKELLY2UA12Kelly46

j'ai fait, j'ai créée quinze questions une banque de questions. Et parmi ces questions, à chaque fois que l'élève va se connecter sur ce quizz, il y aura dix questions qui seront prises au hasard, c'est-à-dire que deux élèves assis côte à côté n'auront peut-être pas les mêmes questions ... ou peut être les mêmes donc voilà c'est pris au hasard de façon vraiment aléatoire. Et, si j'avais voulu qu'il n'y ait pas de questions qui tombent identique de l'un à l'autre, j'aurais fait une banque plus importante c'est-à-dire que comme je découvre l'outil je n'avais pas trop de temps pour en faire plus.

L'UA13 « Evaluer au travers un quizz réalisé sur Moodle » ayant pour motifs « permettre aux élèves de travailler sérieusement », « avoir une note » et « ne rien avoir à corriger » répond de son côté à un double motif typique : améliorer le confort de travail enseignant et mettre en œuvre des choix pédagogiques. Les tensions entre une identité héritée et une identité visée se créent entre la dimension interpersonnelle et la dimension personnelle. La dimension interpersonnelle relève de la sphère élève. Pour ceux-ci, Kelly explique que le quizz « ça leur permet de travailler sérieusement » (EACSKELLY2Kelly48) et que « l'intérêt pour l'élève c'est qu'il avance à son rythme et il a accès à une réponse et s'il n'a pas compris il peut me demander ». (Kelly50). Dans la dimension personnelle Kelly explique que la préparation est très chronophage : « très chronophage d'ailleurs plusieurs soirs je me suis couchée à minuit à chaque fois donc c'est très chronophage » (EACSKELLY2Kelly52). Mais en contrepartie elle pose que « moi j'ai l'avantage je n'ai rien à corriger à la fin et j'ai tout de suite le score » (Kelly50). Ici aussi l'utilisation du numérique est vu comme un investissement : « la prise en main comment on va dire c'est un investissement dont je tirerai avantage à long terme parce que pour l'instant Moodle je le tiens pas tant que ça » (Kelly52).

Ces deux unités d'analyse (EACSKELLY2UA12 et EACSKELLY2UA13) illustrent donc des tensions entre la volonté d'innovation pédagogique et le maintien ou l'amélioration du confort de travail de Kelly notamment en termes de temps.

Les tensions liées au manque de formation sur les outils numériques décrites précédemment apparaissent également autour de ce motif typique. L'EACSKELLY4UA11 « sur Pix, choisir une campagne d'évaluation plutôt qu'un parcours défini » l'illustre. En effet cette UA ayant pour motif « avoir une vue sur ce que font les élèves » met en avant une tension entre identité héritée et identité visée, une tension entre la dimension personnelle du métier de Kelly et la sphère impersonnelle. Elle explique ainsi que «le seul moyen d'avoir une vue sur ce que font les élèves c'est la campagne d'évaluation» (Kelly34). Et la tension se crée avec l'absence de formation sur cet outil. Elle explique

Extrait EACSKELLY4UA11Kelly34

euh je n'avais aucune idée du mode de fonctionnement c'est-à-dire qu'on me propose des items donc là j'avais données structurées SNT donc j'ai le droit de mettre un titre on me laisse la possibilité de mettre un texte à destination des élèves et après je ne sais pas les questions qui sont posées je ne sais pas est ce que ça valide des compétences donc du coup-là on s'est un peu lancé dans l'expérience avec les élèves.

La gestion des contraintes techniques est le troisième motif de tensions identitaires pour Kelly. Significativement présentes en début de processus, (boucles une et deux), ces tensions se créent entre les dimensions personnelles et collectives du métier. L'EACSKELLY1UA3 «vidéoprojeter l'écran d'un élève » met en avant à nouveau une tension avec la question du temps. Le motif de cette UA est « apporter un visuel à ceux qui ont un peu plus de mal » dans un contexte où les élèves ont du mal à se connecter à Moodle. Elle décide alors de faire passer un élève devant et de vidéoprojeter l'écran de l'élève pour guider les élèves ayant des difficultés de connexion. Alors que l'élève avait perdu la page, Kelly s'inquiète du fait « qu'il est en train de nous faire perdre du temps ». Cet élément montre bien la tension avec la gestion du temps qui guide l'activité de Fanny.

Favoriser la réussite de tous les élèves est également source de tension identitaire pour Kelly. Elles se créent notamment dans les deux UA mettant en jeu les difficultés liées au fait que des

élèves n'ont pas leur PC. Ce sont les EACSKELLY2UA7 « gérer les élèves ayant un ou des soucis de PC (oubli, PC non chargé) » et les EACSKELLY4UA10 « garder en cours une élève qui n'a pas son ordi ». La tension dans la deuxième UA se fait notamment avec la dimension collective du métier à savoir la dimension établissement. En effet, depuis le début de cette deuxième année scolaire « il est dit qu'un élève qui ne l'a pas (son PC) il va à la vie scolaire et il va devoir rattraper » (Kelly31). Et dans ce cadre, on a une élève qui n'a pas son ordi car il était en panne. Kelly fait quand même le choix de la garder en cours et de lui donner le travail en version papier.

Le dernier motif d'agir qui est tout particulièrement source de tensions identitaires pour Kelly est celui de « répondre aux injonctions institutionnelles ». La tension vient entre l'imposition de l'outil numérique (dimension impersonnelle) et les dimensions personnelles (le temps pris). Cette tension se fait dans l'EACSKELLY2UA15 « s'autoformer à Moodle » et dans l'EACSKELLY2UA17 « travailler avec le livre numérique » répondant tous les deux au même motif typique.

L'identité professionnelle de Kelly est une identité en tension. Présentes sur l'ensemble du processus, les tensions identitaires sont plus marquées en boucle deux et quatre. Ces dernières se construisent avant tout entre les dimensions personnelles et impersonnelles du métier. C'est avant tout au travers les prescriptions liées à la tâche prescrite par l'institution que les tensions identitaires apparaissent. Ces tensions se construisent notamment autour de la contrainte liée au confort de travail enseignant et notamment du temps dédié à l'utilisation du numérique.

1.2.3. Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Kelly dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 » ?

Le modelage de l'identité professionnelle de Kelly peut être abordé à l'aune de trois points saillants à savoir :

- Une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par l'innovation pédagogique et le confort de travail enseignant
- Les dimensions impersonnelles du métier sources de tensions
- Vers une prise en compte renforcée de la dimension élèves

1.2.3.1. Une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par l'innovation pédagogique et le confort de travail enseignant

Nous avons vu que l'entrée de Kelly dans le dispositif « Lycée 4.0 » était marquée par les prescriptions ascendantes. En boucle une, aucune référence aux prescriptions descendantes n'apparaît (programmes, formations, injonctions des inspecteurs). De la même manière, l'activité de Kelly n'est aucunement guidée par les collectifs de travail laissant deviner une activité plutôt individuelle. C'est donc dans les dimensions personnelles et interpersonnelles/élèves que se construit l'activité de Kelly au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ».

Cette entrée est marquée par une activité tournée vers un nombre limité de motifs typiques à savoir : mettre en œuvre des choix pédagogiques, améliorer le confort de travail enseignant, limiter la dispersion des élèves et s'adapter aux contraintes techniques. Le nombre de motifs typiques va s'élargir tout au long du processus, signe d'une activité qui s'est, au départ, concentrée sur ses fondamentaux. Parmi ces quatre motifs typiques, deux motifs sont particulièrement significatifs : mettre en œuvre des choix pédagogiques et améliorer le confort de travail enseignant. Ces derniers sont donc au cœur de l'activité de Kelly dans l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». C'est donc en cherchant à diversifier ses pratiques pédagogiques pour notamment accrocher les élèves mais aussi pour améliorer son confort de travail que l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » va prendre sens. Que ce soit au travers l'utilisation de Moodle ou du livre numérique, c'est cette double injonction qui donne sens à l'activité de Kelly. La diversification des pratiques pédagogiques relève d'une logique d'innovation pédagogique particulièrement marquée sur les boucles une et deux.

Ces motifs sont poursuivis tout en investissant parallèlement dans la gestion des contraintes techniques et dans la gestion de la dispersion des élèves.

Nous avons pu voir que l'entrée de Kelly dans le dispositif 4.0 s'est faite par la volonté de mettre en place une pédagogie innovante tournée vers les élèves et leur permettant de mieux accrocher, mais aussi par le fait d'améliorer son confort de travail, notamment autour de la question du temps investi.

1.2.3.2. Les dimensions impersonnelles du métier sources de tensions

L'identité professionnelle de Kelly est une identité marquée par des tensions. Surreprésentées en boucle deux et quatre, elles sont peu présentes en boucle une. Dans les différentes tensions repérées (tensions entre identité héritée et identité visée, tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe et tensions entre être soi et être multiple), deux éléments sont en particulier sources de tension. Il s'agit des éléments liés au confort de travail de Kelly et notamment le facteur temps et la dimension impersonnelle du métier.

Pour Kelly et comme nous l'avons rappelé ci-dessus, le développement du numérique à l'école trouve sens dans sa capacité qu'il a à améliorer son confort de travail et plus précisément à gagner du temps. C'est ainsi que le temps pris dans le numérique, au démarrage, est avant tout perçu comme un investissement qui va permettre d'aller plus vite par la suite. Dans la boucle une déjà, parmi les trois unités d'analyse sources de tensions identitaires, deux des trois mettent en avant des tensions liées à la question du temps. Le temps est celui pris sur le temps de cours (EACSSAB1UA3 « vidéoprojeter l'écran d'un élève ») ou encore le temps pris sur les préparations de cours (EACSSAB1UA11 « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle »). Cette question du temps est mise en tension avec le fait de favoriser la compréhension des élèves (EACSSAB1UA3 « vidéoprojeter l'écran d'un élève »), avec le manque de formation sur la question numérique (EACSSAB1UA11 « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle »), des choix pédagogiques (EACSSAB2UA13 « évaluer au travers un quizz réalisé sur Moodle » /EACSSAB4UA8 « utiliser le corrigé du livre numérique) ou encore avec des injonctions institutionnelles (EACSSAB2UA15 « s'autoformer à Moodle », EACSSAB2UA17 « travailler avec le livre numérique »).

La dimension impersonnelle est le deuxième registre de tensions significatif du modelage de l'identité professionnelle de Kelly. Cette dimension est vectrice de tension à un double niveau: par l'injonction elle-même mais aussi paradoxalement par le manque de prescriptions pour aborder l'outil numérique.

C'est ainsi que l'injonction à utiliser le numérique que ce soit au travers de Moodle ou de l'utilisation du livre numérique est source de tension identitaire pour Kelly. Tournée vers le motif typique « répondre aux injonctions institutionnelles », ces unités d'analyse parmi lesquelles « travailler avec le livre numérique » (EACSSAB2UA17) ou encore « s'autoformer à Moodle » (EACSSAB2UA15) renvoient à des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe de par la difficulté de répondre à une identité attribuée par l'injonction

institutionnelle. Elles sont sources de tensions avec la dimension personnelle du métier et plus précisément avec le facteur temps.

Le manque de formation sur l'utilisation de l'outil numérique est donc une seconde source de tension en lien avec les dimensions impersonnelles du métier. Ce manque apparaît tout d'abord en boucle une dans l'unité d'analyse 11 « préparer un cours qui s'appuiera sur Moodle ». Kelly explique « c'est tout bête et comme aucun d'entre nous n'est initié et ben il y avait personne pour aider personne, donc je pense que là il va falloir un temps de loupé de raté de chronophage mais je pense que dès que c'est lancé au bout on gagne parce que moi après avoir fait ce QCM je n'ai qu'à récolté les notes donc au final le temps que j'ai passé à le faire je n'ai pas le temps de correction derrière (Kelly46bis). Le manque de formation est regretté. En effet, ce déficit va demander un temps supplémentaire à Kelly pour aller jusqu'à la maîtrise de l'outil Moodle. Kelly se console par le fait que le temps pris à ce moment est un investissement pour gagner du temps plus tard. Des formations ont été proposées par l'établissement sur Moodle mais pour Kelly ces dernières ne sont pas adaptées. C'est en ce sens qu'elle fait le choix de s'autoformer (EACSSAB2UA15). Elle précise « on avait eu une journée pédagogique avec une formation mais j'avoue sans plus mais autrement c'est de l'autoformation sur les MOOC donc voilà c'est de l'autoformation comme PYTHON après il faut encore pouvoir trouver le temps de la faire ... donc là j'avoue que c'est un outil un peu imposé mais sur lequel la formation on se débrouille un peu » (Kelly53). L'autoformation renvoie ici à nouveau à une tension avec la question du temps investi.

1.2.3.3. Vers une prise en compte renforcée de la dimension élèves

Nous avons pu voir que l'entrée de Kelly dans le dispositif « Lycée 4.0 » s'est faite par la volonté de mettre en place une pédagogie innovante tournée vers les élèves. Elle doit permettre à ces derniers de s'impliquer davantage dans leurs apprentissages. Parallèlement, elle recherche, au travers les outils numériques, à améliorer son confort de travail et notamment à gagner du temps.

Au-delà de la dimension pédagogique, l'étude longitudinale laisse apparaître chez Kelly une propension à prendre en compte de manière plus affirmée la dimension élève. Alors que sur la boucle une, ce sont les questions de gestion technique et de limitation de la dispersion des élèves qui prédominaient, on se rend compte que dans la boucle quatre, le motif améliorer le confort

de travail des élèves devient significatif. « Prendre un autre livre numérique par rapport à l'année passée » (EACSKELLY4UA4), « utiliser la version du livre numérique en ligne » (EACSKELLY4UA6) ou encore « prendre qu'un seul livre quand j'ai deux matières pour une classe » (EACSKELLY4UA7) illustrent cette préoccupation grandissante pour le fait élève. Sans laisser de côté sa préoccupation à améliorer son confort de travail, la dimension confort de travail élève devient plus importante.

C'est dans cette perspective que le motif d'agir typique « favoriser la réussite de tous les élèves » apparaît dans cette dernière boucle autour de l'UA « garder en cours une élève qui n'a pas son ordi », preuve étant de la place grandissante donnée aux élèves dans la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 ».

SYNTHESE CAS KELLY

Pour Kelly, l'entrée dans le dispositif «Lycée 4.0 » se fait en écho aux prescriptions ascendantes. Ces dernières renvoient aux dimensions personnelles et interpersonnelles du métier. Cela signifie que ce n'est pas dans une logique d'exécution de prescriptions descendantes que Kelly va utiliser les outils numériques. C'est en référence aux besoins des élèves et à ses besoins à elle que les usages numériques vont se déployer dans cette boucle une. La recherche d'un confort de travail et la volonté de motiver les élèves dans leurs activités d'apprentissage sont ainsi les motifs d'agir les plus significatifs de l'activité numérique de Kelly au lancement du dispositif. Ces motifs sont poursuivis tout en tenant sa classe et en gérant les difficultés techniques. Le manque de formation des enseignants, facteur de perte de temps est source de tensions La pédagogie employée en boucle une et deux relève de l'innovation pédagogique. Les injonctions descendantes vont devenir plus significatives en boucle deux et quatre. Parallèlement, le sentiment d'un manque de formation vecteur de perte de temps pour Kelly va s'accroître même si cette dernière s'accroche au fait que le temps pris est considéré comme un investissement qui sera rentabilisé ultérieurement. En boucle quatre, les préoccupations liées au confort de travail de chacun se renforcent alors que la pédagogie employée devient moins innovante.

1.3. Etude du cas de Fanny

Fanny a 46 ans. Professeure certifiée en commerce vente, elle est titulaire, depuis 2011, du concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs de lycée professionnel option commerce vente. Elle a quitté le monde de l'entreprise en 2006 où elle exerçait en tant que responsable de magasin pour entrer dans l'enseignement. Elle intervient dans le baccalauréat professionnel commerce, en CAP ECMS (Employée de Commerce Multi-spécialités) et seconde ARCOM. L'analyse se focalise sur son intervention au sein de la classe 2ARCOM2. C'est une seconde visant à préparer l'entrée des élèves soit en baccalauréat professionnel Commerce soit en baccalauréat professionnel Accueil Relation Clients Usagers (ARCU). ARCOM est la contraction entre la dénomination de ces deux baccalauréats.

1.3.1. Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité de Fanny dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?

1.3.1.1. Une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par les prescriptions descendantes

L'activité numérique de Fanny, au moment de son entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » (boucle une), a trouvé un écho particulier dans les prescriptions de type descendantes. Cela signifie que pour Fanny, ce n'est ni les injonctions émanant des collectifs de travail ou émanant des élèves qui ont façonné en premier lieu son activité numérique à ce moment-là. Ce sont à la fois les injonctions institutionnelles et la volonté de reconfigurer les relations professeurs élèves qui ont prioritairement participé à former son activité en lien avec le développement du numérique à l'école.

Les injonctions institutionnelles relèvent des programmes de l'enseignement professionnel et de la volonté de coller aux réalités du monde professionnel.

Fanny explique que dans la réforme du diplôme « métiers relations clients » « on doit intégrer les outils digitaux » (EACSFANNY1Fanny1) dans les activités de l'enseignement professionnel. C'est dans cette perspective qu'elle fait le choix de retravailler les documents

issus du livre numérique avec l'ambition de les « rendre plus interactifs » (EACSFANNY1UA5). Elle précise :

Extrait EACSFANNY1UA5/FANNY19

ce qui me gêne dans ce livre numérique c'est que nous on doit intégrer des outils digitaux et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos, il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là, chose que moi ... ils ont le livre, ils peuvent écrire dans les cases qui correspondent et puis c'est tout. Donc moi, je retravaille mes cours où là il y a du coup des cours qui renvoient vers des liens, des sites ou des vidéos

Dans cette UA où le raisonnement est « pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours en y intégrant des liens, des sites, des vidéos », l'activité de Fanny trouve donc racine dans des prescriptions de type descendantes liées aux programmes du baccalauréat professionnel commerce qui invite à « intégrer des outils digitaux ». Elle précise dans l'extrait suivant que le livre n'est pas en adéquation avec la rénovation de la voie professionnelle ou il est demandé que les élèves travaillent sur les outils digitaux. Et c'est pour cela qu'elle a retravaillé les documents issus du livre numérique.

Extrait EACSFANNY1UA5/FANNY33

J'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire où ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux. Pour moi, travailler sur des outils digitaux avec un document certes informatique mais figé, parler du smartphone, parler de la réalité virtuelle avec juste leur expliquer en phrase voilà je trouvais que le livre numérique n'était pas bon. Donc, le document du livre numérique je l'ai retravaillé.

La volonté de coller aux réalités du monde professionnel participe aussi à la volonté de Fanny d'intégrer le numérique dans ses enseignements. Elle explique ainsi que :

Extrait EACSFANNY1UA13Fanny36

de plus en plus en magasin les vendeurs ils ont une tablette. Ils ont que quelques articles en magasin et conseillent les clients sur tablette. Donc, les élèves pour les préparer au monde professionnel, on doit les préparer au numérique. C'est partie intégrante de notre métier et la rénovation du bac pro tertiaire intègre systématiquement du numérique. On doit intégrer dans toutes nos séances de cours au moins un outil numérique. Ce sont les consignes.

La digitalisation de l'acte numérique invite donc Fanny à utiliser les outils numériques pour illustrer ses cours. Cette volonté de coller aux réalités du monde professionnel est relayée par les IA-IPR et par les programmes issus de la rénovation du baccalauréat professionnel.

Ce contexte numérique invite Fanny à vouloir également reconfigurer la relation professeur élèves. C'est ainsi que l'extrait EACSFANNYUA9 montre que le lien entre travail de groupe et usage du numérique trouve son sens dans une volonté de ne plus avoir « cette barrière élèves, ordinateurs enseignants » (Fanny2). Dans l'EACCFANNYSAB1, Fanny explique :

Extrait EACCFANNYSAB1Fanny118

on doit le changer c'est ma vision c'est totalement personnel je pense qu'il faut qu'on change notre manière d'enseigner par rapport à l'arrivée du numérique euhhhhh On, enfin je ne sais pas, pour moi ça va ensemble, c'est une révolution dans l'enseignement et si ça peut aussi nous aussi changer comme tu le dis le rapport prof élève et ben autant le faire.

Fanny lie cette mutation à ce qui se passe dans le mode professionnel.

Extrait EACCFANNYSAB1Fanny120

Cette mutation technologique liée au numérique, elle a eu lieu dans le commerce et elle a lieu en ce moment (...)...et cette mutation technologique, il y a des points de vente que se sont mis dedans à fond et certains arrivent donc à capter l'attention du client pour lui vendre un produit tout comme nous on doit capter l'attention des élèves pour qu'ils puissent apprendre en classe via le numérique et il y a

certain points de vente qui n'ont pas compris (...) je transpose beaucoup depuis le monde professionnel et je vois qu'il y a des points de vente qui n'ont pas du tout su surfer sur l'ère du numérique et ils se plantent et nous même si on nous l'impose il faut qu'on sache trouver nos... il faut qu'on sache s'y retrouver par rapport à tout ça car sinon on va se planter comme il y a des magasins qui se plantent avec le numérique et de toute façon on n'a pas trop le choix de s'y mettre parce que c'est comme ça.

Le développement du numérique dans le commerce et de manière plus générale « dans le monde professionnel », justifie, selon Fanny, que les enseignants doivent utiliser ce dernier « pour ne pas se planter » et pour s'adapter à un environnement qui se numérise. Cette « ère du numérique » fait que les enseignants n'ont « pas trop le choix » d'intégrer le numérique. Pour Fanny, « c'est comme ça ». Par cette injonction, elle illustre que pour elle, la numérisation de l'éducation est inéluctable.

D'un point de vue longitudinale, l'importance donnée aux prescriptions descendantes dans les usages liés au numérique va être moins forte en boucle deux (voir tableau 12). Durant la boucle trois, elles vont retrouver un écho déterminant dans l'activité de Fanny. Le caractère exceptionnel de la situation sanitaire amenant à la période de la continuité pédagogique va conduire à un guidage plus fort de l'activité de Fanny. Les sources injonctives sont les IA-IPR mais aussi l'établissement scolaire auquel elle est rattachée. L'UA9 « privilégier un appel perso (ne pas noter les élèves absents sur l'ET) » illustre ce propos.

Extrait EACSFANNY3UA9/Fanny31

Fanny31 : ben au niveau de la hiérarchie ici, des inspecteurs, même au niveau du ministère, les consignes ont toujours été données qu'il ne fallait pas pénaliser les élèves qui ne se connectaient pas ou qui ne rendaient pas ou qui ne participaient pas ou qui ne s'investissaient pas. Pourquoi ? Parce que on ne connaît pas leur contexte à la maison ... Euh même si cette classe fait partie du programme qui fait qu'ils ont tous reçu un PC par la Région donc on savait déjà que tous ces élèves là ils avaient un ordinateur, on le sait parce que ça a été fourni par la Région mais après il y en a qui habitent dans des contrées un peu plus reculées en Alsace ou Internet arrive avec les corbeaux on ne sait pas si à la maison l'ordinateur c'est le

petit frère qui l'a pris ou pas on ne connaît pas leur contexte donc il ne fallait pas les pénaliser. Donc voilà, moi j'ai privilégié mon propre appel perso »

La dimension prescrite du métier guide l'activité de Fanny qui dans cette unité analyse va donc faire le choix de ne pas pénaliser les élèves conformément aux prescriptions de la hiérarchie, des inspecteurs et du ministère.

Tableau 12 : Prévalence des différents types de prescriptions et des différentes dimensions du métier dans l'activité de Fanny– Analyse par boucle

	BOUCLE 1	BOUCLE 2	BOUCLE 3	BOUCLE 4
Prescriptions descendantes	UA5			UA1
Prescriptions ascendantes	UA1 UA2 UA3 UA4 UA6 UA7 UA8 UA9 UA11 UA12	UA3 UA4 UA5	UA2 UA3 UA4 UA5 UA6 UA7 UA8 UA11 UA13	UA2 UA3 UA4 UA6 UA7
Prescriptions ascendantes et descendantes	UA10 UA13	UA1 UA2	UA1 UA9 UA10 UA12	UA5
Dimension personnelle	UA1 UA2 UA3 UA4 UA6 UA7 UA8 UA9 UA10 UA12 UA13	UA1 UA2 UA3 UA4 UA5	UA1 UA2 UA3 UA4 UA5 UA6 UA7 UA8 UA10 UA11 UA12 UA13	UA2 UA3 UA5 UA6
Dimension interpersonnelle	UA1 UA2 UA3 UA4 UA6 UA7 UA8 UA9 UA11 UA12 UA13	UA1 UA4	UA1 UA2 UA3 UA5 UA6 UA7 UA9 UA10 UA11 UA11 UA12 UA13	UA3 UA4 UA5 UA6 UA7
Dimension impersonnelle	UA5 UA10 UA13	UA1	UA9 UA10 UA12	UA1 UA5
Dimension transpersonnelle	UA10	UA2	UA1	

1.3.1.2. La volonté d'innover d'un point de vue pédagogique

Pour Fanny, le fait d'entrer dans le numérique doit s'accompagner d'une nécessaire reconfiguration des relations professeurs élèves dans un monde en plein mouvement. Elle explique :

Extrait EACSFANNY1Fanny2

dans le monde professionnel il y a de plus en plus des *open space* ou ils travaillent ou ils travaillent devant leur ordinateur, ou ils ne sont plus forcément devant leur bureau, dans un bureau classique ils sont dans un *open space* ou ils travaillent tous ensemble et il y a aussi pour coller au monde professionnel.

Ces considérations vont l'amener à développer une pédagogie relevant de l'innovation pédagogique. Cette volonté d'innover est particulièrement saillante en boucle une. C'est ainsi que Fanny « teste les cours par îlots bonifiés c'est-à-dire ne plus avoir les élèves face à soi ». Elle souhaite ainsi coller aux contextes professionnels dans lesquels « il y a de plus en plus d'*open space* ». Elle va ainsi leur apprendre le travail de groupe dans lequel « ce n'est pas un élève qui fait et les autres qui recopient ». Cette méthode a été mise en place « suite à une formation » (EACSFANNY4) à laquelle elle a assistée.

Nous considérons que la mise en place des îlots bonifiés relève de l'innovation pédagogique. Nous expliquions précédemment (chapitre 1, section 2.3.1.3) que l'innovation pédagogique vise à participer, en s'appuyant sur un objet numérique, à la transformation des liens entre l'apprenant et les savoirs et/ou les liens entre l'enseignant et l'apprenant et cela pour faciliter l'acquisition des savoirs. Dans la relation entre apprenant et savoir, l'innovation pédagogique favorise la mise en activité des élèves et les interactions entre eux pour contribuer et à la différenciation et/ou à la collaboration. Dans la relation entre apprenants et enseignants, elle participe à la construction de rapports plus horizontaux et plus collaboratifs. La mise en place des îlots bonifiés vise à contribuer à transformer la relation entre élèves et enseignants en la rendant plus horizontale.

Ce travail relevant de l'innovation pédagogique se fait en tension pour Fanny. Elle se fait avec la préoccupation de tenir sa classe et avec la difficulté de gérer le temps (voir section 1.3.2.).

En boucle quatre, Fanny va mettre fin à cette expérimentation pédagogique (EACSFANNY4UA2 « ne plus fonctionner en îlots »). Elle explique.

Extrait EACSFANNY4UA2

Fanny3 : oui, mais non, car je ne fonctionne plus comme l'année passée avec les ilots. L'année dernière, la salle s'y prêtait car elle était grande et ce n'était pas une configuration de salle classique puisqu'il y a les sous-pentes, les poutres en bois. Je ne me voyais faire pas une classe normale dans la salle qui m'étais octroyée. Là c'est un peu plus compliqué

GF5 : il y avait aussi une volonté de ta part de bosser en ilot bonifié une volonté impulsée aussi par les inspecteurs

Fanny4 : non par une formation que j'avais faite. J'avais fait une formation sur les ilots bonifiés. J'avais trouvé ça bien mais à mettre en œuvre ce n'est pas forcément évident. Euh là je le fais en classe de première en chef d'œuvre car forcément ils travaillent en groupe et ils aiment bien, mais je n'ai pas forcément remis en œuvre parce qu'il y a aussi le contexte classe : on est dans des petites classes et ce n'est pas évident. Dans l'ancienne classe, on pouvait laisser la configuration de la salle ainsi alors que là il faudrait changer à chaque heure de cours la disposition de la salle.

L'arrêt de cette méthode pédagogique est justifié par les difficultés liées à la salle qu'elle occupe en boucle quatre. Cet usage nécessiterait en effet de devoir « changer à chaque heure de cours la disposition de la salle ».

Durant la période de la continuité pédagogique, l'activité de Fanny va à nouveau relever de l'innovation pédagogique. C'est ainsi que les usages liés aux classes virtuelles vont apparaître.

1.3.1.3. L'appui des collectifs de travail

Les collectifs de travail sont pour Fanny des appuis dans le développement de l'activité numérique. L'établissement, mais aussi les collègues enseignants, vont ainsi être des ressources pour mener à bien ces activités liées au numérique. L'UA4 de la boucle illustre ce propos.

Extrait EACSFANNY1UA4/Fanny16

oui il m'a dit qu'il (un collègue) s'occupait de télécharger les livres numériques avec l'informaticien. J'avais fait le point juste avant pour savoir quel livre il avait téléchargé et il m'avait bien dit on a téléchargé votre livre sauf que je m'aperçois au moment où je regarde sur les PC que je vois que en fait que l'éco-droit (le livre) a été téléchargé quasi intégralement par tous les élèves en cours d'accompagnement mais pas forcément le livre numérique d'enseignement professionnel ...on utilise avec Mme W., mon binôme, le même livre d'enseignement numérique, on est deux enseignants à utiliser ce livre numérique.

Dans cette activité, où Fanny « fait le point avec les élèves sur ceux qui ont ou pas téléchargé le livre numérique », elle souhaite arriver à faire de telle sorte que, grâce au téléchargement du livre numérique, les élèves puissent travailler hors-connexion pour être plus rapide et ne pas perdre les informations enregistrées. L'activité de télécharger les livres numériques s'est faite en collaboration avec l'informaticien, un collègue enseignant qui avait téléchargé les livres numériques auparavant en accompagnement personnalisé et le binôme avec laquelle elle partage le livre. Les collectifs de travail sont donc des ressources pour ses activités numériques. L'installation des livres numériques sur les PC des élèves est le fruit d'un travail d'équipe. Elle illustre le soutien apporté par les collectifs de travail à la mise en place d'activités liées au numérique.

La prise en compte des aspirations liées à la politique de l'établissement sont plus ambivalentes. Autant la prise en compte peut s'effectuer sans heurts autant elle peut être source de tension pour Fanny (voir section 1.3.2.). L'UA7 de la boucle 4 (« être vigilant sur les codes et les problèmes de connexion »), illustre la prise en compte par Fanny des éléments liés à la politique de l'établissement et illustre à nouveau le rôle de soutien que peuvent avoir les collectifs de travail pour Fanny.

Extrait EACSFANNY4UA7/Fanny19

Le chef d'établissement et le référent numérique ont fait en sorte que, aux vacances, tous les élèves se soient connectés. Et c'est vrai qu'au niveau des classes, on était beaucoup plus vigilant à ça, pour anticiper un éventuel reconfinement avec fermeture des établissements, que les élèves soient à jour de

tous leurs codes. Pour que ceux qui ne se connectent pas, c'est vraiment qu'ils ne veulent pas se connecter ... Euh avant les vacances de la Toussaint, avec eux, je sais qu'on a fait le point sur les codes sur l'ENT, on leur a réappris à envoyer un mail avec pièce jointe, à ouvrir une pièce jointe à les enregistrer.

Alors qu'un risque de reconfinement est envisagé avec sérieux au regard du contexte sanitaire, le chef d'établissement et le référent numérique ont, dès la rentrée, mis en place un accompagnement accéléré des élèves pour que chacun puisse avoir ses codes de connexion, pour que chacun ait pu se connecter au moins une fois. Dans la même perspective, l'établissement leur a réappris à gérer leur boîte mail. Il s'agissait ainsi d'anticiper les difficultés rencontrées lors de la mise en place de la continuité pédagogique au moment du premier confinement. Fanny s'est inscrite dans cette dynamique au sein de l'établissement en étant elle aussi « vigilante sur les codes ». Cette politique d'établissement, dans laquelle s'est inscrite Fanny, a permis de limiter les difficultés d'accès aux ressources numériques en comparaison de ce qui s'est passé l'année précédente à la même période.

1.3.1.4. Limiter la dispersion des élèves

Lors de la première boucle, tenir sa classe est une préoccupation majeure pour Fanny. Le motif limiter la dispersion des élèves n'a plus été convoqué par Fanny dans les autres boucles. « Demander aux élèves de s'asseoir dans le silence » (EACSFANNY1UA1), « demander aux élèves de ne pas sortir les ordinateurs en début de cours » (EACSFANNY1UA2), « Faire l'appel depuis le téléphone » (EACSFANNY1UA3) ou encore « demander aux élèves de me regarder quand je parle » (EACSFANNY1UA8) laisse entendre une préoccupation forte de Fanny sur la volonté de la limiter la dispersion des élèves. Pour Fanny, le numérique peut être vu et comme un outil visant à limiter la dispersion des élèves et comme un outil favorisant la dispersion. L'usage du téléphone pour faire l'appel fait partie de la première catégorie. Fanny explique ainsi « je fais l'appel sur l'application « la vie scolaire » de mon téléphone parce que c'est beaucoup plus rapide que sur l'ordi. Sur l'ordi, il faut rentrer, c'est plus long, c'est plus fastidieux et du coup ça fait moins de moment de flottement pour les élèves. Donc, du coup, l'appel je le fais systématiquement sur l'application du téléphone. Donc ils le savent en début d'heure si je sors mon téléphone c'est pour l'appel » (Fanny10).

Mais pour Fanny, le numérique est avant tout un outil de dispersion. Elle explique :

Extrait EACSFANNY1Fanny9

systématiquement, ils ouvrent l'ordinateur, ils l'ouvrent, ils sont dessus, ils n'écourent pas les consignes qu'on peut leur donner. Ils ... j'ai remarqué qu'ils ont du mal, à partir du moment où ils sont sur l'ordinateur, ils regardent l'ordinateur et ils oublient ce qui se passe autour et donc je ne leur ai pas encore donné les consignes, je ne leur ai pas encore expliqué à ce moment-là ce qu'on allait faire dans l'heure donc à cet instant, il ne faut pas que ce soit parce qu'ils débutent et je peux me tromper, il ne faut pas que ce soit un automatisme d'arriver et de sortir l'ordinateur parce qu'ils ne savent pas ce qu'on va faire .

Les élèves ouvrent leur ordinateur dès leur arrivée en cours. De ce fait, « ils n'écourent pas les consignes ». Quand il est ouvert, « les élèves le regardent et oublient ce qui se passe autour ».

1.3.1.5. Le numérique pour améliorer le confort de chacun

La question du bien-être et du confort de travail est au cœur des motifs d'agir de Fanny : « investir dans un PC » (EACSFANNY2UA2), « utiliser la classe virtuelle » (EACSFANNY3UA13) ou encore « utiliser le livre numérique » (EACSFANNY4UA5) répondent à des motifs tournés vers le bien-être et le confort de travail de Fanny. Cette dernière unité d'analyse illustre ce motif typique. Au-delà d'améliorer le confort de travail enseignant, deux autres motifs typiques sont convoqués dans cette unité d'analyse : répondre aux injonctions institutionnelles et mettre en œuvre des choix didactiques. Le motif « se simplifier le travail » est illustré dans l'extrait suivant.

EACSFANNY4UA5/Fanny24

GF24 : Non, enfin de ce que j'entends, c'est que là, cette séance, elle se prêtait à l'usage du numérique.

Fanny24 : Mais maintenant, quasiment toutes car même euh par exemple là c'est le contexte professionnel qu'on avait vu la séance d'avant et je leur ai passé une vidéo sur Vulcania de présentation, donc même sur quelque chose d'assez

littéraire, des questions basiques sur un texte ou autre on arrive à introduire du numérique. Mais ça je le faisais déjà avant. Mais là avec les livres numériques, c'est vrai que c'est simple on a le lien on clique et puis voilà mais cette vidéo là qu'ils proposaient eux ne me convenait pas moi j'en ai recherché une autre. Je trouve qu'ils présentaient mieux. Donc le livre numérique il ne doit pas être pris ok j'ai mon livre numérique. Il y a du travail derrière. Il faut quand même regarder notre séquence de travail et puis voir si ce qui est proposé convient ou pas comme on le faisait en version papier. Sauf que là, c'est beaucoup plus long dans les séquences autres que le livre qui leur est affecté. Euh je passe beaucoup de temps à bosser mes autres séquences de cours.

Pour Fanny, l'usage du livre numérique fait que l'accès aux ressources numériques (vidéos, sites) est beaucoup plus « simple » : « on a le lien, on clique ». Elle précise qu'il y a quand même « du travail derrière ». Fanny doit par exemple vérifier que ce qui est proposé par le livre numérique correspond à ses attentes. La mise en place des séquences ne s'appuyant pas sur le livre numérique est considérée par cette dernière comme beaucoup plus longue « en termes de préparation ». Le numérique est donc un outil lui permettant de gagner du temps dans sa préparation.

« Utiliser la classe virtuelle » (EACSFANNY3UA13) permet également d'améliorer le confort de travail de Fanny et d'améliorer son bien-être durant la période de confinement. Elle explique :

Extrait EACSFANNY3UA14Fanny48

mais j'ai bien vu après, avec les collègues, que ceux qui faisaient la classe à distance enfin la classe virtuelle ben quand même que ça les ...que quand même ce côté convivial qui me manquait ben que du coup ils le retrouvaient, parce que moi j'ai besoin d'un lien, j'ai besoin de discuter et avec les élèves et tout cela et que c'était sympa et que c'était valorisant d'avoir un retour des élèves euh que les enseignants qui le faisait c'était moins chronophage que moi la manière impersonnelle dont je travaillais avant.

L'utilisation de la classe virtuelle présente donc pour Fanny un double intérêt : gagner en convivialité et gagner du temps. Le motif lié au gain de temps s'est façonné en écho des conseils des collègues enseignants. Ces derniers lui expliquaient en effet que « c'était moins chronophage » que la méthode qu'elle utilisait auparavant. Cette dernière reposait sur des échanges de mails et des dépôts de travaux sur les plateformes numériques (MBN). Le motif lié à la recherche de convivialité se nourrit du peu de relations humaines induit par la classe à distance faite sans classe virtuelle. Fanny avait « besoin d'un lien » et « besoin de discuter avec les élèves ».

L'amélioration du bien-être de Fanny passe aussi par des choix d'ordre organisationnels pendant la continuité pédagogique. Limiter la durée de la classe virtuelle à une heure semaine avec la classe (EACSFANNY3UA11) répond et au motif d'améliorer le bien-être des élèves et au motif de maintenir le bien être de Fanny. Elle explique :

Extrait EACSFANNY3UA11Fanny44

une classe virtuelle de plus d'une heure c'est compliqué autant pour les élèves car on sait que leur pouvoir de concentration est en fin voilà mais ce qu'on dit moins c'est que le pouvoir de concentration des profs il est limité dans le temps aussi et une heure de classe virtuelle on ressort il y a le premier écran à gérer le deuxième écran les feuilles voir qui parle intellectuellement on est tellement pris beaucoup plus qu'une heure en classe ... une heure en classe, on peut parfois souffler, on les fait travailler en groupe, on les fait répondre à une question ils peuvent souffler mais là moi je voulais vraiment rentabiliser le temps que j'avais pour leur donner des explications et appuyer là où ils n'avaient pas compris.

L'enjeu pour Fanny de limiter le nombre d'heures en classe virtuelle est de ne pas « péter un câble » (Fanny44).

Que ce soit au travers du livre numérique ou de la classe virtuelle, les usages des outils numériques permettent à Fanny d'améliorer son confort de travail. Le cadre qui fixe la périodicité des classes virtuelles montre que pour Fanny, les outils numériques peuvent aussi conduire à une détérioration de ces conditions de travail.

L'amélioration du confort de travail enseignant et de son bien-être en tant que motif typique est absent de la boucle une (voir tableau 13). Cela démontre que Fanny met de côté son confort de

travail pour investir pleinement dans les questions pédagogiques et didactiques tout en gérant les contraintes techniques et tout en tenant sa classe. Ce motif typique apparaît à partir de la boucle deux pour trouver une place prépondérante dans la boucle. Celle-ci est marquée par la période de confinement et de mise en œuvre de la continuité pédagogique. Le contexte personnel de Fanny, à savoir vivre seule, à participer à prescrire ce motif d’agir.

Améliorer le confort de travail des élèves est un motif typique caractéristique de l’activité de Fanny. « Accueillir les élèves en classe virtuelle » (EACSFANNYUA1), « Personnaliser l’accueil » (EACSFANNY3UA2), « ne pas imposer la caméra » (EACSFANNY3UA3), « privilégier un appel perso (ne pas noter les élèves absents sur l’ENT) » (EACSFANNY3UA9) ou encore « laisser les élèves utiliser le livre numérique en ligne ou hors-ligne (EACSFANNY4UA4) sont des activités ayant pour motif typique d’améliorer le confort de travail ou le bien-être des élèves. L’UA2 de l’EACSFANNY3 « personnaliser l’accueil » illustre ce motif d’agir.

Extrait EACSFANNY3UA2

Fanny6 : donc là c’est ma deuxième partie de l’accueil ou là je discute avec eux et je tiens absolument à chaque fois de leur parler leur faire un bonjour personnalisé et de leur demander individuellement comment ils vont là on était pendant le confinement c’était important et même si on ne les voit pas notamment là B j’ai simplement entendu au son de sa voix qu’il était pas que son cerveau n’était pas totalement réveillé .. même là de le réécouter je me dis qu’il a une petite voix et ça se voit qu’il s’est connecté mais il n’était pas totalement dans le truc et ça je l’ai fait à chaque fois aussi même la fois ou j’avais eu dix ou douze participants je passe individuellement au moins pour qu’ils prennent la parole une fois et pour leur montrer qu’on pense à eux dans cette période de confinement compliquée et impersonnelle pour rendre cette classe virtuelle plus personnelle mais cet accueil là c’est ce que je m’efforce aussi de faire en cours toujours des bonjours personnalisés en cours quand je vois qu’il y a un élève qui a des petits yeux ou autre ben voilà j’essaye de créer du lien dans la mesure du possible

Ici, il s’agit pour Fanny durant la période de confinement de personnaliser l’accueil pour « montrer qu’on pense à eux », pour « rendre cette classe virtuelle plus personnelle » et « faire

comme en cours ». Dans l'utilisation du numérique, Fanny poursuit donc également des motifs liés au bien-être et au confort des élèves.

Tout comme la préoccupation liée à son confort de travail n'est pas une priorité pour Fanny au début du processus, c'est-à-dire lors de la boucle une, la préoccupation liée au confort de travail des élèves devient majeure seulement en seconde partie de processus (voir tableau 13).

Tableau 13 : Prévalence et évolution des différents motifs typiques de l'activité de Fanny - Analyse par boucle

Motifs	Boucle 1	Boucle 2	Boucle 3	Boucle 4
Réaliser l'activité dans le temps imparti			UA6	
Améliorer le bien-être des élèves			UA1 UA2 UA3 UA9	
Améliorer le confort de travail des élèves			UA5	UA4
Améliorer le bien-être enseignant			UA11 UA13	UA5
Améliorer le confort de travail enseignant		UA1 UA2 UA3 UA4	UA5 UA7 UA13	UA2
Mettre en œuvre des choix didactiques	UA5 UA10 UA13		UA10	UA5
Mettre en œuvre des choix pédagogiques	UA6 UA9 UA11 UA12		UA1 UA4 UA6 UA8 UA10 UA11	UA6
Limiter la dispersion des élèves	UA1 UA2 UA3 UA8			
Gérer les contraintes techniques	UA4 UA7 UA13		UA12	UA3
Favoriser la réussite de TOUS les élèves		UA5		
Préparer les élèves aux poursuites d'étude		UA1		
Préparer les élèves aux épreuves écrites du baccalauréat				
Répondre aux injonctions institutionnelles			UA12	UA5
Répondre aux injonctions sociétales				
Assurer la continuité pédagogique				
Respecter les contraintes liées à la crise sanitaire				UA1 UA7

1.3.2. Quelles sont les tensions identitaires vécues par Fanny dans ce cadre et comment se régulent-elles ?

Les tensions identitaires vécues par Fanny sont abordées à l'aune de trois points saillants :

- le premier relève d'une tension entre la dimensions personnelle et la dimension interpersonnelle du métier ; il marque une tension entre ancrage identitaire et dynamique de changement dans la « nécessaire modification » des relations élèves enseignants voulue par Fanny ;
- le second relève d'une tension entre le coût des équipements numériques pour les enseignants, le confort de travail et la volonté de « bien transmettre son cours » ;
- le troisième renvoie aux tensions entre le prescrit descendant et les dimensions personnelles du métier.

1.3.2.1. Entre ancrage identitaire et dynamique de changement

Nous avons vu que pour Fanny, le fait d'entrer dans le numérique est considéré comme une nécessité pour reconfigurer les relations professeurs élèves dans un monde en plein mouvement (section 1.2.1.1.).

Face à cette volonté de profiter de l'arrivée du numérique pour reconsidérer les relations enseignants élèves, Fanny questionne son rapport aux élèves et à son fonctionnement pédagogique. Face aux élèves, Fanny reste attachée au modèle traditionnel. Ce modèle traditionnel est marqué par une préoccupation forte de tenir sa classe (1.2.1.4.). Cette préoccupation est renforcée avec le développement du numérique à l'école.

Face à des élèves devant leur écran, elle explique :

Extrait EACSFANNY1UA8Fanny23

ils ne m'écoutent pas, ils sont devant leur écran et ils font des choses et en fait là je ne sais pas si ils m'écoutent ou si ils ne m'écoutent pas et pour moi ils m'écoutent quand ils me regardent et voilà pourquoi je leur dis regardez-moi quand je parle car au moins ça me donne l'impression qu'ils m'écoutent.

Fanny ne voit pas ce que font les élèves devant leur écran et cela la perturbe. Elle souhaite que les élèves la regardent pour lui donner « l'impression qu'ils m'écoutent ».

En même temps cet attachement à un fonctionnement traditionnel la gêne et la questionne : « ils ne sont pas concentrés sur les explications et là j'ai du mal. Alors c'est peut-être moi et ma posture de prof qu'il faut que je change je ne sais pas » (Fanny23).

Son fonctionnement pédagogique l'interroge également. Même si Fanny développe une pédagogie s'appuyant sur les îlots bonifiés qui favorise le travail de groupe, elle « travaille beaucoup en classe dialoguée » (EACSFANNY2Fany42). C'est « son mode de fonctionnement ». Elle estime que « c'est un défaut qu'elle peut avoir ». Elle explique :

Extrait EACSFANNY2UA5Fanny43

c'est ma personnalité qui est comme ça et j'essaye de m'en défaire en les faisant travailler en sous-groupes pour que entre guillemets je ne monopolise pas tout le temps la parole et pour que je leur donne un petit plus d'autonomie car je m'aperçois que j'ai des cours hyper dirigés et c'est pour essayer de me défaire un peu de ça.

Fanny souhaite faire évoluer la relation pédagogique qu'elle entretient avec les élèves mais elle se heurte à des caractéristiques de « sa personnalité » centrées sur un besoin de contrôle. Cet ancrage identitaire est en tension avec le fait qu'elle a la conviction que « notre posture de prof avec le numérique évolue ». En réponse, elle essaye de se « détacher de ça ».

1.3.2.2. Le coût des équipements numériques pour les enseignants

L'injonction pour les enseignants à utiliser les équipements numériques se heurte chez Fanny au coût de ces derniers. En boucle deux, Fanny dispose « d'un petit PC » qui avait été offert par l'établissement il y a quelques années. En réalisant une mise à jour, ce dernier a commencé à ramer « un petit peu ». Lors de son cours elle a commencé à avoir « une galère avec le PC » puis ce dernier « a planté complet » (EACCFANNYKELLY2Fanny32). Dans sa tête c'était « Fukushima » (Fanny21). Elle estime que si l'enseignant « n'a pas un matériel qui fonctionne de façon optimale on ne peut pas bien transmettre son cours ». (Fanny8). Sa séance de deux heures « ne s'est pas passée comme prévu ». La difficulté matérielle l'a donc conduite à une

double difficulté, une difficulté d'ordre pédagogique (« bien transmettre son cours ») et à une difficulté liée à son confort de travail (« ma séance de deux heures ne s'est pas passée comme prévu »). Face à ce double constat, Fanny a fait le choix d'investir dans un nouveau PC. Cet investissement est fait malgré le fait « qu'elle ne peut pas le déduire de ces impôts » étant aux frais réels. Cette situation fait qu'elle ne peut être remboursée alors que l'injonction « des inspecteurs » ou du « ministère » de s'équiper numériquement est accompagnée de l'idée que les enseignants se font rembourser au travers une déduction fiscale. Fanny regrette que « l'outil de travail ne soit pas mis à disposition par l'employeur » alors que c'est le cas « dans n'importe quelle entreprise ». Malgré cela, Fanny va faire le choix d'investir dans un nouveau PC pour « bien transmettre son cours » et faire de telle sorte que ses séances se « passent comme prévu ».

Cette volonté d'être au mieux pour mettre en œuvre les apprentissages a conduit Fanny à investir durant la période de la continuité pédagogique sur des cartouches d'encre cette fois-ci. Il s'agissait pour elle d'être « au mieux dans son environnement pour que l'heure que je passe avec mes élèves soit vraiment dense ». C'est dans cette perspective que durant les classes virtuelles, Fanny imprimait ses corrigés. La version papier lui évitait « de bouger tout le temps l'écran » pour « chercher les réponses ». Ce choix s'est fait à nouveau en tension avec le fait que ces frais ne pouvaient être déduits des impôts étant aux frais réels.

1.3.2.3. Quand l'injonction descendante se frotte à la liberté pédagogique

L'activité numérique de Fanny trouve un écho favorable au travers des prescriptions descendantes. C'est dans cette perspective que les usages numériques se sont façonnés au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ».

Alors que les prescriptions descendantes étaient bien intégrées par Fanny en boucle une, dans les boucles trois et quatre les prescriptions descendantes ont été sources de tensions identitaires. Ces prescriptions sont des injonctions à utiliser des outils numériques tels que la classe virtuelle ou encore le livre numérique. Cette pression s'entrechoque avec le caractère « réfractaire » de Fanny. Face aux demandes et aux recommandations d'utiliser la classe virtuelle durant la période de la continuité pédagogique, Fanny explique « je suis comme ça si on me dit de faire quelque chose qu'on insiste lourdement ben je vais faire comme les enfants ben je ne vais pas le faire c'est mon côté réfractaire aux choses » (EACSFANNY3Fanny48). La classe virtuelle sera utilisée par Fanny. Mais plus que l'injonction institutionnelle, c'est la recherche d'une plus

grande convivialité et d'un gain de temps qui a conduit Fanny à l'utiliser (section 1.2.1.5.). Elle lui a été recommandée par les collègues et le fait d'être filmée dans le cadre de la recherche d'intervention a été déterminant dans son choix de l'utiliser. Elle explique que « pour la séance qui va être captée » ce serait « bien de faire du numérique » sachant que c'est une thèse « sur le numérique ». Cela lui « a mis une impulsion » (EACSFANNY3Fanny49). Cela montre que pour Fanny la pression institutionnelle à utiliser les outils numériques est peu efficace.

Cette pression se fait également ressentir par Fanny dans l'utilisation du livre numérique. Pour justifier son usage (EACSFANNY4UA5), elle explique que « on est de toute façon obligé d'utiliser le livre numérique ». Cette injonction issue de l'établissement scolaire remet en cause, pour Fanny, un fondement du métier d'enseignant à savoir sa liberté pédagogique. Elle explique que « à vouloir trop mâcher le travail des profs on en oublie cette fameuse liberté d'enseignement que l'on peut avoir » (Fanny14).

1.3.3. Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Fanny dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?

1.3.3.1. Une entrée dans le dispositif 4.0 par les programmes et par l'injonction du tout numérique

L'entrée de Fanny dans le dispositif 4.0 en termes d'activités est provoquée par les prescriptions descendantes. Ces prescriptions renvoient aux dimensions impersonnelles et transpersonnelles du métier.

La dimension impersonnelle du métier émane de deux sources principales à savoir les nouveaux programmes liés à la rénovation de la voie professionnelle et la nécessité de coller aux réalités du monde professionnel. Cette nécessité de répondre à la digitalisation du commerce est également relayée par les IA-IPR. C'est donc au travers du prescrit descendant que Fanny va modeler son activité numérique au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ».

Parallèlement, Fanny va vouloir au travers du numérique reconfigurer la relation professeurs élèves. Fanny voit derrière l'avènement du numérique à l'école une occasion de modifier le rapport professeurs élèves. Elle voit le numérique comme une « révolution dans l'enseignement » (EACSSAB1Sab118) susceptible de faire évoluer les méthodes d'enseignement.

La réponse à cette double injonction descendante est néanmoins source de tensions identitaires pour Fanny. En effet, cette dernière se retrouve dans une situation inconfortable où elle ne maîtrise pas totalement les outils numériques comme le livre numérique par exemple. Elle se retrouve dans une situation où elle est positionnée presque au même niveau de formation que les élèves ce qui lui rend la situation difficile pour elle. De la même manière, sa préoccupation à tenir la classe rend l'exercice difficile.

1.3.3.2. La difficile modification des dimensions transpersonnelles du métier

Comme expliqué ci-dessus, l'entrée de Fanny dans le dispositif 4.0 s'est notamment faite avec la volonté de reconfigurer la relation professeur élèves. Elle expliquait notamment qu'« il faut que l'on change notre manière d'enseigner par rapport au numérique » en contextualisant ce développement du numérique comme « une révolution dans l'enseignement » (EACCFANNYSAB1Fanny118). Les modifications de la dimension transpersonnelle du métier sont donc bien au cœur du sens donné à l'activité numérique par Fanny. Cette volonté a notamment été appuyée par le fait qu'elle ait suivi une formation sur les îlots bonifiés. Cette formation mise en place par les inspecteurs l'encourage à favoriser le travail de groupes élèves et faire de telle sorte de ne plus avoir « les élèves face à soi ». Elle souhaite faire de telle sorte « que les connaissances viennent d'eux et qu'ils échangent les informations » (EACSFANY2UA5Fanny40). Cette configuration colle aux réalités du monde professionnel dans lequel « il y a de plus en plus des open space où ils travaillent devant leur ordinateur, où ils ne sont plus forcément devant leur bureau, dans un bureau classique ils sont dans un open space où ils travaillent tous ensemble ».

L'entrée dans le dispositif 4.0 vise bien pour Fanny à redéfinir la dimension transpersonnelle du métier. Cette volonté va se heurter à un certain nombre de tensions identitaires. La première va résider dans le motif typique « tenir sa classe ». À cheval entre les tensions entre identité héritée et identité visée d'un côté et tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe de l'autre, ce motif d'agir est, comme nous l'avons déjà signifié, très présent dans l'activité de Fanny notamment en boucle 1. Et, le numérique est avant tout vu par Fanny comme un outil de dispersion pour les élèves alors que cette dernière pose une attention particulière à avoir une classe attentive.

Dans la boucle deux, Fanny reconnaît être dans un pilotage des cours « hyper-dirigés ». Et, cet aspect est une difficulté dans son désir d'aboutir à une modification de la dimension transpersonnelle du métier. Dans l'EACSKELLY2UA5 (« réaliser une activité collective en classe dialoguée »), elle explique avoir fait « le choix en début d'année avec cette classe de privilégier le travail de groupe et l'entraide » (Fanny40) mais qu'« elle travaille beaucoup en classe dialoguée et c'est un défaut que je peux avoir » (Fanny42). Elle précise « c'est ma personnalité qui est comme ça et j'essaie de m'en défaire en les faisant travailler en sous-groupes pour qu'entre guillemets je ne monopolise pas tout le temps la parole et pour que je leur donne un petit plus d'autonomie car je m'aperçois que j'ai des cours hyper dirigés et c'est pour essayer de me défaire un peu de ça » (Fanny43). Faire travailler les élèves en sous-groupe pour favoriser la coopération entre élèves est donc une difficulté pour Fanny dans sa volonté de reconfigurer les relations professeurs élèves. Elle redit « notre posture de prof avec le numérique évolue et j'essaie de me détacher de ça (Fanny43). La dimension personnelle du métier est donc un second frein dans cette reconfiguration de la dimension transpersonnelle du métier.

Dans la boucle quatre, Fanny décide de « ne plus fonctionner en îlots » (EACSFANNY4UA2). Un an après son entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 », Fanny décide donc de mettre fin à cette expérimentation expliquant « à mettre en œuvre ce n'est pas forcément évident » (Fanny4). Cet arrêt est justifié notamment par les conditions matérielles de sa nouvelle salle de classe. Elle explique : « on est dans des petites classes et ce n'est pas évident et dans l'ancienne classe on pouvait laisser la configuration de la salle ainsi alors que là il faudrait changer à chaque heure de cours la disposition de la salle ».

1.3.3.3. De l'innovation pédagogique à la reproduction des usages

La mise en œuvre de choix pédagogiques et didactiques est au cœur de l'activité de Fanny faisant de ce motif typique la colonne vertébrale de l'activité de Fanny sur l'ensemble du processus. Les deux points précédents nous montrent que Fanny, dans ces choix pédagogiques fait le choix en boucle 1 d'entrée dans le dispositif par l'innovation pédagogique. La volonté de reconfigurer les relations professeurs élèves et la volonté de développer une pédagogie socio-constructiviste au travers « les îlots bonifiés » l'attestent.

Autour de cette volonté, des préoccupations spécifiques apparaissent notamment en boucle une. Le nombre de motif d’agir est limité laissant supposer un contrôle de son activité pour limiter une dispersion de cette dernière. En premier lieu la gestion des contraintes techniques est un motif d’agir typique déterminant en boucle une. Qu’il soit tourné vers les élèves ou vers la gestion de ses propres difficultés techniques, il s’agit d’un élément saillant de cette boucle une. De la même manière, limiter la dispersion des élèves est une contrainte forte pour Fanny. Tenir sa classe est une préoccupation majeure pour cette dernière. Ce motif est source de tensions identitaires fortes. Fanny a un besoin fort de tenir sa classe pour pouvoir mettre en œuvre ses choix pédagogiques et didactiques. Cette posture traditionnelle la questionne et elle doute de son sens alors qu’elle souhaite reconfigurer les relations professeurs élèves au travers l’usage du numérique pour aller vers des rapports plus horizontaux.

L’étude longitudinale de l’activité et des tensions identitaires de Fanny nous montrent que même si les prescriptions descendantes restent présentes dans les boucles suivantes (notamment en boucle trois) et que des tensions restent présentes, l’activité de Fanny va progressivement répondre à une logique de reproduction des modèles pédagogiques traditionnels. À partir de la boucle deux, elle va chercher à tenir compte de ses contraintes pour construire son activité. C’est ainsi que l’amélioration de son confort de travail va devenir une préoccupation de son activité en boucle deux, trois et quatre. À partir de la boucle trois et en boucle quatre, c’est l’amélioration du confort de travail et du bien-être des élèves qui va être recherché.

En dehors de la période de la continuité pédagogique, les prescriptions descendantes donnent moins de sens à l’activité de Fanny. D’un point de vue pédagogique, cette période reste marquée par une volonté d’innover en diversifiant les pratiques.

Le fonctionnement en îlots qui participaient à la reconstruction des liens professeurs élèves par un fonctionnement plus horizontal est abandonné en boucle quatre mettant ainsi fin à la recherche de logique d’innovation pédagogique. Cet arrêt est justifié par des difficultés d’ordre matérielles.

Les tensions identitaires sont moins fortes en boucle quatre tout en apparaissant au lancement d’injonctions institutionnelles comme l’obligation d’utiliser le livre numérique.

SYNTHESE CAS FANNY

Pour Fanny, l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » prend sens au travers d'injonctions descendantes renvoyant aux dimensions impersonnelles et transpersonnelles du métier. La volonté de coller aux réalités du monde professionnel et aux attentes du diplôme conjuguée à la volonté de reconfigurer la relation professeurs-élèves dans une approche plus horizontale vont la conduire à innover d'un point de vue pédagogique. Cette volonté d'innovation va se heurter à la nécessité de tenir sa classe, aux difficultés techniques mais aussi à des caractéristiques personnelles intrinsèques. En effet, Fanny a un aspect très cadrant conduisant à « des cours hyper-dirigés ». Ces éléments vont la conduire en boucle deux à continuer à travailler avec une organisation spatiale en groupe d'élèves. Néanmoins le modèle transmissif traditionnel va se réaffirmer. En boucle quatre, le numérique est utilisé comme un outil au service d'une logique de reproduction des usages pédagogiques traditionnels permettant d'améliorer le confort de travail des élèves et de l'enseignante.

Durant la période de la continuité pédagogique, Fanny va recourir aux classes virtuelles. Plus que pour répondre aux injonctions descendantes, ce choix vise avant tout à lui faire gagner du temps et à reconstruire des relations humaines avec ses élèves.

2. Approche collective

Cette section ambitionne de mettre en exergue les processus caractéristiques du modelage de l'identité professionnelle enseignante agie des trois participants entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Plus que le récit d'une histoire collective, il s'agit donc ici de mettre en évidence les processus à l'œuvre en termes d'activité et d'identité professionnelle que nous réunissons dans le concept d'identité professionnelle agie.

Rechercher les caractéristiques du modelage de l'identité professionnelle des trois participants ne signifie pas rechercher uniquement les processus communs. Il s'agit aussi de repérer les processus subjectifs car c'est au croisement de processus collectifs et singuliers que se modèle l'identité professionnelle agie enseignante.

Les processus à l'œuvre seront mis en avant au travers quatre caractéristiques :

- Une identité professionnelle agie laissant apparaître le style enseignant
- Une identité professionnelle agie porteuse de signification
- Une identité professionnelle agie en tension
- Une identité professionnelle agie stable dans les fondements du métier

2.1. Une IP agie laissant apparaître le style enseignant

L'analyse des résultats individuels nous permet de voir que l'activité des trois participants ne peut être perçue comme une activité homogène. C'est ainsi que même si des caractéristiques communes existent, l'activité doit être abordée de façon subjective. Cette subjectivité se retrouve notamment dans ce qui fait sens dans l'activité enseignante. Le sens relève de l'individuel selon Léontiev. Nous abordons le sens de l'activité enseignante au travers la manière de prendre en compte des différentes prescriptions et dimensions du métier puis au travers la subjectivité des motifs typiques.

2.1.1. Des prescriptions et des dimensions du métier appréhendées de façon subjectives

L'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par les enseignants se fait dans un espace saturé de prescriptions. Ces prescriptions sont descendantes et ascendantes et sont à mettre en relation avec les différentes dimensions du métier. Ces prescriptions sont sources de tensions et de

conflits identitaires et amènent l'enseignant à réaliser des choix aboutissant à des compromis pour réaliser son activité.

Quels sont les éléments constitutifs des différentes dimensions du métier au regard des résultats individuels de Fanny, Sabrina et Kelly ? Comment vont-elles renormalisées l'injonction à utiliser le numérique ? Quels sont les motifs d'agir subjectifs qui guident leur activité ?

2.1.1.1.Éléments caractéristiques des différentes dimensions du métier

L'analyse des cas Sabrina, Kelly et Fanny nous a permis de faire ressortir les caractéristiques des différentes dimensions du métier qui ont participé à façonner l'activité des enseignantes tout au long de ce protocole de recherche (tableau 14).

Les prescriptions ascendantes renvoient aux dimensions personnelles et interpersonnelles du métier. La dimension interpersonnelle relève de plusieurs niveaux et l'injonction peut avoir ici plusieurs sources. Ce peut être les élèves, les collègues de travail, le personnel de l'établissement ou encore la politique de l'établissement quand elle est partagée et non imposée. Quand elle est imposée, nous estimons qu'elle relève de prescriptions descendantes et des dimensions impersonnelles du métier.

La dimension personnelle renvoie aux prescriptions auto-adressées. Elle réunit un ensemble de caractéristiques qui vont participer à modeler l'activité enseignante. Cela peut être tout d'abord les caractéristiques personnelles de la personne que l'on pourrait qualifier de moi en tant que personne. Il peut s'agir du lieu d'habitation, de l'organisation de l'habitation, des valeurs intrinsèques, de la situation familiale, du niveau de revenu, du niveau d'équipement numérique, de l'histoire professionnelle. Cela peut être ensuite les caractéristiques professionnelles de la personne. Cela englobe l'ancienneté, les habiletés, les valeurs professionnelles, la discipline enseignée.

Les prescriptions descendantes renvoient aux dimensions impersonnelles et transpersonnelles du métier. La dimension impersonnelle du travail relève des programmes, des formations suivies et de la formation initiale, des recommandations des inspecteurs ou des ministères, de la Région Grand Est, des injonctions ayant un caractère descendant.

Enfin la dimension transpersonnelle se rattache dans notre étude aux fondements du métier. Ces derniers sans être écrits constituent l'histoire du métier.

Tableau 14 : Niveaux de prescriptions et caractéristiques des différentes dimensions du métier

NIVEAU DE PRESCRIPTION	DIMENSION DU METIER	COMPOSANTES DES DIMENSIONS DU METIER
Prescriptions ascendantes	Personnelle	<p>Caractéristiques personnelles : les valeurs intrinsèques, la situation et l'organisation familiale, le niveau de revenu, le niveau d'équipement numérique, la qualité d'accès à internet, l'organisation de l'habitation.</p>
		<p>Caractéristiques professionnelles : l'histoire professionnelle, l'ancienneté dans le métier, les habiletés, les valeurs professionnelles, la discipline enseignée.</p>
	Interpersonnelle	<p>Elèves (niveau, nombre, habiletés et comportements, type de section) – collègues – personnel de l'établissement – la politique de l'établissement – type d'établissement</p>
Prescriptions descendantes	Impersonnelle	<p>Programmes et référentiels– Formations suivies et formations initiales – recommandations des inspecteurs – recommandations des ministères – Exigences professionnelles et post-bac – Injonctions de la Région Grand Est</p>
	Transpersonnelle	Fondements du métier – histoire du métier

2.1.1.2. La renormalisation de l'injonction à utiliser le numérique

Comme nous l'avons posé dans notre revue de littérature, les injonctions à utiliser le numérique sont fortes. Le dispositif « Lycée 4.0 », en permettant à chaque jeune d'avoir son propre PC et en mettant à disposition des élèves et des enseignants un certain nombre d'outils comme le livre numérique invite *de facto* à un usage accentué du numérique.

A partir de ces injonctions, les trois participantes vont chacune à leur manière s'approprier l'outil numérique pour un usage subjectif. C'est ainsi que chacune des participantes va donner plus ou moins de place aux prescriptions auxquelles elles ont été soumises. Face aux multiples possibilités qui leur sont offertes, l'enseignante va faire des choix, éventuellement construire des compromis. Au carrefour de ce qui relève du personnel et du collectif, le sens donné à l'activité numérique va ainsi se singulariser.

C'est ainsi que par rapport aux autres participantes, Fanny va donner une plus grande place aux prescriptions de type descendantes pour façonner ses usages liés au numérique au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Ce choix se fait en écho aux dimensions impersonnelles et transpersonnelles du métier.

En effet nous avons pu voir que pour Fanny, dans la boucle une, c'est tout d'abord dans la volonté de coller aux réalités du monde professionnel et dans le souci de répondre aux injonctions liées à la rénovation de la voie professionnelle que les usages liés au numérique vont se structurer. Enseignante en commerce, Fanny met ainsi un point d'honneur en tant qu'enseignante de lycée professionnel à se rapprocher le plus possible des fonctionnements des entités commerciales. Ce fonctionnement est aujourd'hui de plus en plus numérisé. Les référentiels du baccalauréat professionnel option commerce suivent cette évolution.

Parallèlement, le développement du numérique se construit pour Fanny avec la volonté de reconfigurer les relations professeurs élèves en lien avec les évolutions professionnelles et sociétales. Pour Fanny, le numérique doit permettre de casser la relation traditionnelle professeur élèves. Ce fonctionnement traditionnel se construit sur un fonctionnement où le professeur est celui qui sait face à des élèves qui eux ne savent pas. Et, pour Fanny, le numérique doit favoriser une transition vers un modèle plus horizontal dans lequel le rapport entre enseignant et élève est plus équilibré.

L'injonction portée par le dispositif 4.0 a donc été renormalisée par Fanny au service de prescriptions de type descendantes renvoyant aux dimensions impersonnelles et transpersonnelles du métier.

Pour Kelly, au contraire, l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » se fait au travers des prescriptions ascendantes. Ce sont dans les dimensions personnelles et interpersonnelles du métier que les usages numériques ont trouvé écho pour Kelly. En effet, c'est dans la mise en oeuvre de choix pédagogiques et didactiques au service des élèves mais aussi pour améliorer son confort de travail que les usages numériques vont prendre sens au démarrage du processus. Nous avons pu voir dans la boucle une, notamment au travers les usages liés à Moodle, que les usages numériques poursuivent un double motif.

En premier lieu, ils vont permettre de mieux « accrocher les élèves » en tentant « une nouvelle approche ». Le numérique est un outil au service de la motivation des élèves. Il permet la diversification des outils pour favoriser l'engagement des élèves dans leurs travaux. Le numérique est vu par Kelly comme un outil au service de la pédagogie au service des élèves.

Mais pour Kelly, les usages liés au numérique ont également une autre vocation. En effet, si l'on se réfère à nouveau à l'outil Moodle, le motif de son utilisation est également de faciliter son travail. En effet, Kelly veut sortir d'un mode de fonctionnement dans lequel la récupération des travaux numériques des élèves se fait via la messagerie de l'ENT. Dans ce fonctionnement, le suivi et les multiples opérations nécessaires à la récupération des documents induisent perte de temps et travail fastidieux. Le numérique trouve alors ses fondements dans les dimensions personnelles du métier au travers du motif typique améliorer le confort de travail enseignant.

Nous pouvons donc voir que pour Kelly, l'injonction à utiliser le numérique est renormalisé au service des dimensions personnelles et interpersonnelles du métier avec le double motif de mettre en place des choix pédagogiques et d'améliorer le confort de travail enseignant.

Pour Sabrina, c'est également au travers des prescriptions de type ascendantes que les usages numériques au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » vont se façonner. Ces dernières renvoient aux dimensions personnelles et interpersonnelles du métier. C'est pour mieux accrocher les élèves et pour répondre à des enjeux d'ordre didactiques que Sabrina va modeler son activité en lien avec le numérique.

L'usage fait pour mieux accrocher les élèves se rapproche de celui établi par Kelly. Le numérique poursuit ainsi pour Sabrina un objectif d'ordre pédagogique au travers la diversification des outils visant à motiver les élèves d'une classe difficile dans leur investissement dans le travail. Nous entendons par classe difficile une classe marquée par des difficultés d'attention et des difficultés d'apprentissage (Roger *et al.*, 2007).

Le second usage de Sabrina relève de considérations d'ordre didactiques propres à l'enseignement des lettres. En effet, pour cette dernière, le numérique au travers le logiciel de traitement de texte Word, permet d'améliorer le confort de travail des élèves et ainsi favoriser leur engagement dans l'écriture. Le traitement de texte permet effectivement d'améliorer un document, de le transformer sans être dans l'obligation de réécrire l'ensemble. Face à des classes qui perdent vite en motivation devant la difficulté, l'usage du numérique trouve ainsi sens pour Sabrina dans les dimensions interpersonnelles du métier dans le cadre de motifs liés à la mise en œuvre de choix didactiques.

Pour Sabrina, l'injonction à utiliser le numérique dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 » est donc renormalisé au service de choix pédagogiques et didactiques s'inscrivant dans les dimensions personnelles et interpersonnelles du métier.

2.1.2. Des motifs d'agir typiques singuliers

Les motifs d'agir ont une dimension collective et une dimension singulière ou subjective. C'est ainsi que les trois participantes ne vont pas accorder la même importance aux différents motifs d'agir.

Fanny, par exemple, va donner une place prépondérante à la mise en œuvre de choix didactiques en lien avec la discipline enseignée. Il s'agit donc d'un motif d'agir typique qui est significatif de son activité. Tourné vers la rénovation de la voie professionnelle et considérant que le développement de la numérisation de l'acte d'achat dans la filière commerce est inéluctable, les enseignements liés à la discipline commerce ne peuvent être envisagés par Fanny sans avoir recours au numérique (section 2.1.1.2.). La place donnée à ce motif d'agir est conforme au fait que cette dernière ait renormalisées les injonctions à l'utilisation du numérique issues du dispositif « Lycée 4.0 » au travers de nouvelles prescriptions descendantes issues des spécificités des enseignements liées à la discipline commerce.

Pour Sabrina, c'est la préoccupation marquée par le motif « favoriser la réussite de tous les élèves » qui est un exemple de la singularité de son activité. Ce motif n'apparaît pas en boucle une. Il se présente significativement en boucle deux avant de trouver une place prépondérante dans la période dite de la continuité pédagogique en boucle trois.

En boucle deux, ce motif d'agir va notamment conduire à ce que Sabrina multiplie les stratégies permettant de favoriser la différenciation notamment dans l'accès aux documents. C'est ainsi que « laisser aux élèves la liberté de choisir entre compléter un document numériquement et de le compléter sur papier » (EACSSAB2UA2) ou encore « déposer le corrigé de l'activité sur le cahier de textes » (EACSSAB2UA8) vise à multiplier le champ des possibles pour les élèves que ce soit pour réaliser une activité ou pour récupérer un document.

En boucle trois, ce motif apparaît dans trois unités d'analyse. La première, « instaurer un dialogue pour accueillir les élèves en classe virtuelle » (EACSSAB3UA1) montre comment au travers un temps de discussion proposé en début de classe virtuelle, Sabrina va chercher à ne pas faire décrocher les élèves présents virtuellement. « Limiter l'utilisation d'un logiciel libre au commencement ou au prolongement d'un cours » (EACSSAB3UA10) est une unité d'analyse illustrant encore une fois la manière avec laquelle Sabrina va faire des choix visant à limiter le décrochage des élèves. En effet, partant du principe que « on a quand même un profil d'élèves dans cette classe qui n'ont pas forcément une autonomie qui ne sont pas passionnés par l'école » (dimension interpersonnelle), Sabrina va faire le choix de limiter le temps dédié à l'utilisation des logiciels libres pour maximiser les temps virtuels avec l'enseignant. Enfin «joindre au mail un *tutto*» (EACSSAB3UA11) a permis aux élèves non présents en classe virtuelle de quand même avoir des explications sur les activités réalisées.

Ces différentes unités d'analyse présentes en boucle deux et trois ont ainsi marqué un motif typique singulier de l'activité de Sabrina à savoir favoriser la réussite de tous les élèves. Cette subjectivité est marquée par les efforts consentis en termes d'activité pour faire de telle sorte que chaque jeune puisse progresser dans les apprentissages.

Pour Kelly, la subjectivité de son activité s'est notamment révélée autour du motif typique s'adapter aux contraintes techniques. Il a été présent sur l'ensemble du processus alors que pour Sabrina et Fanny il a été surtout marquant en boucle une. C'est ainsi que pour Kelly, la gestion des contraintes techniques a été un motif d'agir dans 11 unités d'analyse sur 40 traitées.

L'étude des trois cas permet donc de mettre en avant la subjectivité de certains motifs marquant le style enseignant. La renormalisation des prescriptions ascendantes et descendantes induit une singularisation de l'activité enseignante illustrée par une subjectivisation des motifs d'agir.

2.2. Une IP agie porteuse de signification

Comme expliqué précédemment, Léontiev distingue le sens de la signification. Le sens relève de l'individuel alors que la signification relève du collectif. La signification est le sens partagé par l'humanité « élaboré historiquement ».

Cette section ambitionne de mettre en avant des caractéristiques de l'identité professionnelle agie qui relève de la signification en ce sens où elles sont partagées par nos trois participantes.

2.2.1. La prégnance des prescriptions ascendantes : les élèves au cœur du métier

Nous avons vu ci-dessus (section 2.1.1., chapitre 4) que les usages liés au numérique se façonnaient en tenant compte d'un environnement multi prescrit marqué par des prescriptions ascendantes et descendantes. Dans cet espace, chaque enseignant va donner une place plus ou moins forte à ces injonctions dans le cadre d'un processus de renormalisation. C'est ainsi que Kelly et Sabrina ont satisfait prioritairement les prescriptions ascendantes alors que Fanny a tourné son activité en premier lieu vers les prescriptions descendantes.

L'analyse de l'activité des trois enseignantes sur les quatre boucles laissent néanmoins apparaître qu'au-delà des usages proprement liés au numérique, c'est dans le rapport aux prescriptions ascendantes que l'activité enseignante trouve ses fondements. L'approche quantitative nous permet d'observer que sur les 118 unités d'analyse traitées, 88 trouvent sens uniquement dans des prescriptions ascendantes et 25 dans des prescriptions ascendantes et descendantes. Seule cinq unités d'analyse illustrent des activités relevant uniquement de prescriptions descendantes.

Dans les prescriptions dites ascendantes c'est dans les dimensions personnelles et interpersonnelles du métier que se construit cette activité. Cela signifie que l'activité enseignante est une activité marquée par des choix personnels tournés vers les élèves. Dans la dimension interpersonnelle du métier ce n'est pas la politique de l'établissement ou la relation

avec les collègues qui prime. C'est dans la relation avec l'élève que se construit mais aussi que se nourrit l'activité enseignante au quotidien.

Le métier d'enseignant, dans ce qui nous a été amené à voir dans cette étude est donc avant tout un métier qui se construit dans la classe avec les élèves au travers les prescriptions ascendantes. L'injonction descendante à utiliser le numérique vient ainsi percuter un espace dans lequel c'est avant tout la relation à l'élève qui prédomine

2.2.2. Une activité enseignante complexe par l'hétérogénéité des motifs d'agir

Les motifs d'agir typiques convoqués par les enseignants sont hétérogènes. C'est ainsi que sur l'ensemble du processus, 17 motifs d'agir typiques ont été repérés auprès des trois participants. Cette diversité des motifs d'agir laisse ainsi entrevoir la diversité des finalités collectives de l'activité des enseignants. Au-delà de ce qui nous est amené à voir, l'activité enseignante dans le cadre de la mise en place du dispositif 4.0 est une activité complexe de par l'hétérogénéité des motifs d'agir poursuivis par les enseignants. Cette dernière nécessite la poursuite de motifs variés. Ces motifs peuvent aller sur une même séquence de la gestion des contraintes techniques, à la limitation de la dispersion des élèves en passant par la mise en place de choix pédagogiques et de choix didactiques et cela tout en visant à préserver ou à améliorer le confort de travail des élèves et de l'enseignant (EACSSAB4). La complexité de l'activité peut également se retrouver dans le fait qu'une seule activité peut répondre à plusieurs motifs d'agir en même temps. Ces derniers peuvent eux-mêmes avoir pris sens au travers différentes prescriptions de différents niveaux. L'analyse de l'EACSSAB1UA1 « privilégier l'utilisation du papier pour analyser la séquence vidéo » illustre ce propos. En effet, cette activité vise à « faciliter la prise de note des élèves », « ne pas perdre en concentration » et à « préparer les élèves aux épreuves du baccalauréat ». Elle répond à des prescriptions descendantes renvoyant à la dimension impersonnelle du métier et de prescriptions ascendantes renvoyant à la dimension interpersonnelle du métier (élèves).

Les motifs d'agir n'ont pas été sollicités de la même manière par chacun d'entre eux. C'est ainsi que l'activité de Kelly s'est construite autour de dix motifs d'agir typiques. Au contraire, Sabrina a donné sens à quinze motifs d'agir et Fanny à treize. Pourquoi cette subjectivité dans la concentration des motifs d'agir ? Elle peut relever de deux logiques. La première est une

logique endogène à l'enseignant, la seconde est exogène. La logique endogène voudrait que la concentration des motifs d'agir relève d'un choix fait par l'enseignant. Ce dernier, dans le contexte d'un environnement multi-prescrit, décide de façon consciente ou inconsciente de limiter et de cadrer son activité aux motifs d'agir qui lui semblent prioritaires. La seconde logique, exogène, va dans le sens où c'est l'environnement qui induit la quantité des motifs d'agir convoqués. Un environnement très complexe conduirait ainsi à des motifs d'agir variés alors qu'un environnement de travail moins difficile dicterait un nombre de motifs d'agir plus limité.

L'étude longitudinale nous laisse entrevoir que la concentration des motifs d'agir sur chaque boucle semble être significative. C'est ainsi que les trois participantes ont recentré leur activité sur un noyau de motifs limités en boucle une au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Kelly et Fanny ont ainsi convoqué quatre motifs d'agir. Sabrina en a convoqué sept. Ce résultat peut être interprété comme un besoin des enseignants de concentrer leurs efforts sur des finalités collectives resserrées au moment d'une injonction à incorporer les innovations pédagogiques (logique endogène). La boucle 3 travaillée lors de la période dite de la continuité pédagogique est au contraire marquée pour Fanny et Sabrina par des motifs d'agir élargi (neuf motifs d'agir pour Fanny et Sabrina pour la captation d'une séquence d'une heure de classe virtuelle). Elle est le signe d'une activité variée facteur d'une activité complexe (logique exogène). Pour rappel, Kelly n'a pas réalisé de classes virtuelles avec la classe suivie.

L'activité de l'enseignant entrant dans le dispositif 4.0 est donc une activité complexe. La complexité est marquée par l'hétérogénéité des motifs d'agir convoqués et par des activités répondant à une pluralité de motifs issues d'un environnement multi-prescrit.

Les premières séances sont marquées par une concentration des motifs d'agir en nombre. La période de la continuité pédagogique est au contraire marquée par une pluralité des motifs d'agir, signe d'une activité complexe.

2.2.3. Des motifs d'agir partagés

L'analyse des résultats nous montre qu'un certain nombre de motifs d'agir sont significatifs car les trois participantes vont leur donner une importance forte dans leur activité. Certains d'entre eux le sont sur l'ensemble du processus alors que d'autres le sont de façon plus ponctuelle.

Deux motifs d'agir apparaissent comme significatifs sur l'ensemble du processus. Il s'agit de :

- mettre en œuvre des choix pédagogiques ou didactiques ;
- améliorer ou maintenir le confort de travail et le bien être des enseignants.

Trois motifs apparaissent significativement de manière plus ponctuelle :

- limiter la dispersion des élèves (boucle une) ;
- gérer les contraintes techniques (boucle une) ;
- améliorer le confort de travail et le bien être des élèves (boucle trois et quatre).

2.2.3.1. Motifs pédagogiques et didactiques dans l'interaction avec les élèves au cœur de l'activité enseignante

Les motifs d'agir liés à la mise en œuvre de choix pédagogiques et didactiques constituent les motifs les plus significatifs sur l'ensemble du processus. Cela signifie, et cela sonne peut-être comme une évidence pour le lecteur, que les activités liées à la pédagogie constituent le cœur du métier de l'enseignant. Les activités réalisées s'inscrivent avant tout dans ce motif plus que dans n'importe quel autre. Le métier d'enseignant ce n'est pas tenir sa classe, gérer des contraintes techniques ou encore chercher à améliorer son confort de travail. C'est aussi cela mais de façon secondaire. Le métier d'enseignant c'est la pédagogie en tant qu'objet technologique de l'enseignement (Tardif et Mukamurera, 1999). Cette approche qualitative est confortée par une vision quantitative. C'est ainsi que sur les 118 unités d'analyse traitées, la mise en place de choix pédagogiques et didactiques apparaît pour 47 d'entre elles. Et, pour chacun des trois participants pris de façon individuelle, les résultats sont identiques.

La mise en place de ces choix pédagogiques relève avant tout des dimensions personnelles et interpersonnelles du métier. Les dimensions interpersonnelles du métier relèvent très largement de la dimension élève. Les usages pédagogiques trouvent ainsi sens très largement dans la relation avec l'élève. Ils ne trouvent pas sens dans les dimensions impersonnelles du métier ou du moins de manière très épisodique. De la même manière, ils ne trouvent pas sens dans les relations avec les collègues. C'est dans l'interaction avec les élèves que se construisent les activités pédagogiques.

La dimension interpersonnelle de type collègue est très peu présente pour donner sens aux activités pédagogiques même si elle apparaît pour les trois participantes. Pour Sabine, c'est le

personnel OGEC et plus particulièrement le référent numérique qui va participer à donner du sens aux usages numériques et notamment à Moodle (EACSSAB2UA3 « utiliser Moodle »). Pour Kelly, ce sont les collègues enseignants de la classe de 2GT qui contribuent à lui faire travailler les compétences PIX avec les élèves (EACSKELLY4UA2 « travailler les compétences PIX »). Enfin, pour Fanny, la place donnée aux collègues est plus importante que pour les deux autres participants. Ils participent à faire de telle sorte qu'elle utilise les classes virtuelles (EACSFANNY3UA13) durant la période de la continuité pédagogique. En boucle 1, ils collaborent sur l'installation du livre numérique et du pack office. Néanmoins, les résultats nous montrent que la pratique enseignante sur les questions pédagogiques reste une activité individuelle en rapport avec les équipes pédagogiques.

L'analyse des usages disciplinaires au travers la mise en place de choix didactiques montre que pour les trois participantes, l'usage du numérique trouve sens au travers des différentes disciplines représentées que ce soit le commerce, le français ou la SNT.

C'est ainsi que pour Kelly les usages liés aux numériques trouvent sens dans le fait qu'elle enseigne la SNT (Sciences Numériques et Technologie). Pour Fanny, comme nous l'avons très largement explicité c'est la discipline commerce qui a très largement contribué à donner sens à son entrée dans le numérique. Enfin, pour Sabrina qui enseigne les lettres, les résultats nous montrent que là aussi le numérique trouve sens dans la discipline. L'utilisation de Word pour faciliter l'écriture des élèves illustre ce propos.

Quels que soient les disciplines étudiées les usages numériques trouvent une place dans les choix didactiques. Des écarts subsistent dans la prégnance du sens donné aux usages numériques au regard de la discipline. C'est ainsi que la dimension disciplinaire semble bien plus importante pour Fanny (Commerce) que pour Sabrina (Lettres). Ces constats démontrent des écarts dans les usages numériques selon la discipline comme le suggèrent d'autres études (Le Béhec *et al.*, 2022).

Les usages pédagogiques et didactiques dans le contexte de mise en place du dispositif « Lycée 4.0 » relèvent-ils de l'innovation pédagogique ? Relèvent-ils d'une reproduction des usages traditionnels de type transmissifs ? Relèvent-ils de l'injonction institutionnelle ?

En premier lieu, nous pouvons relever que les trois logiques d'usages du numérique présentées par Poyet (2015) apparaissent auprès des trois participantes. C'est ainsi que si l'on prend l'exemple de Sabrina, son entrée dans le dispositif notamment en boucle une va laisser

apparaître tout à la fois une logique basée sur la reproduction d'usages traditionnels et une logique s'inscrivant dans un processus d'innovation pédagogique. Sans relever de la dimension transmissive, certains usages repérés ne sont pas pour autant innovants d'un point de vue pédagogique. La projection d'un film ou la récupération d'un document sur Moodle ne viennent par exemple pas contribuer à transformer les relations entre Sabrina et les élèves vers une démarche plus horizontale et collaborative. De la même manière, ces démarches ne vont pas transformer les liens entre apprenants et savoirs en favorisant l'individualisation des apprentissages ou au contraire en encourageant les démarches socio-constructivistes. En boucle deux, les usages numériques vont plus fortement s'inscrire dans une logique de réponse aux injonctions institutionnelles. C'est pour répondre « aux pressions » que Sabrina va utiliser Moodle, les PC ou encore l'ENT (EACSSAB2UA3, UA5, UA8) C'est donc une contrainte pour elle et cela sans qu'elle n'en tire de bénéfice autre que de ne pas avoir à se justifier de laisser de côté le numérique. Enfin, en boucle trois et quatre, les activités de Sabrina vont relever d'une logique d'innovation pédagogique. Ces trois logiques d'usages se retrouvent chez Fanny et Kelly. Par contre leur articulation reste subjective en ce sens où l'on ne va pas retrouver sur cette période un cheminement type.

Dans ce cheminement singulier, on peut néanmoins repérer que pour les trois participantes, l'entrée dans le dispositif dans la boucle une trouve sens dans cette volonté d'innovation pédagogique. Pour Fanny, elle relève de prescriptions descendantes et se confond donc avec la logique de réponse à l'injonction institutionnelle. Pour Sabrina et Kelly, elle relève de prescriptions ascendantes en lien avec les dimensions personnelles et interpersonnelles (élèves) du métier. C'est ainsi que pour Fanny, l'innovation pédagogique va relever des programmes et de la rénovation de la voie professionnelle. Pour Sabrina et Kelly, elle va se construire au travers de choix personnels dans la relation à l'élève.

La mise en œuvre de choix pédagogiques et didactiques constitue donc le cœur de l'activité enseignante dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 ». Elle relève des dimensions personnelles et interpersonnelles (élèves) du métier en ce sens ou elles relèvent de choix enseignants tournés vers les apprentissages des élèves. Les activités pédagogiques trouvent sens dans les activités disciplinaires. La recherche d'innovation pédagogique est une constante même si le numérique permet aussi la reproduction d'usages plus traditionnels. Cette recherche d'innovation est prédominante de façon significative en début de processus.

2.2.3.2. Améliorer et maintenir son confort de travail et son bien être

Améliorer ou maintenir le confort de travail ou le bien être des enseignants constitue le deuxième motif le plus significatif dans ce processus et cela au sens qualitatif et quantitatif. Il est ainsi significatif pour chacune des trois enseignantes. L'analyse de ce motif d'agir typique est réalisé en premier lieu au travers des objets (des buts) puis au travers des motifs d'agir.

L'approche par les buts nous permet de structurer les objets permettant d'améliorer et de maintenir le confort de travail des enseignants selon qu'il s'agisse d'un objet numérique ou pas. C'est ainsi qu'en considérant le réel de l'activité, améliorer le confort de travail ou son bien être peut passer par des usages numériques ou au contraire justement par des non-usages du numérique.

C'est ainsi que l'utilisation du papier plutôt que le document numérique peut permettre à l'enseignant d'améliorer son confort de travail. Fanny choisit par exemple de faire réaliser un positionnement d'orientation en utilisant un document papier. Le faire numériquement lui aurait pris un temps bien plus important dans sa préparation (EACSFANNY2). De la même manière, le choix de Sabrina d'utiliser le tableau blanc (EACSSAB1UA10) pour réaliser une mise en commun relève de cette logique. Dans ce cours, il est plus facile pour elle de faire une mise en commun traditionnelle avec feutre sur tableau blanc plutôt que de le faire sur son PC avec vidéo projection. Enfin le non-usage de la caméra durant la classe virtuelle par Sabrina (EACSSAB3UA2) va également dans ce sens.

L'amélioration du confort de travail enseignant peut parallèlement trouver sens au travers les objets numériques. Les usages de Moodle, du livre numérique ou encore des classes virtuelles durant la période de la continuité pédagogique vont notamment dans ce sens.

Au-delà des considérations d'ordre pédagogiques, c'est pour améliorer leur confort de travail que Sabrina et Kelly vont travailler avec Moodle. Il est utilisé « en support de cours » (EACSKELLY1UA1) ou encore pour « faire déposer par les élèves des activités faites » (EACSKELLY2UA1). Il est aussi utilisé « pour évaluer au travers un quizz » (EACSKELLY2UA13). Pour Sabrina, son utilisation se concentre sur la réception des travaux élèves mais aussi sur le dépôt de documents en leur destination (EACSSAB1UA6 et

EACSSAB2UA7). L'usage pour les évaluations n'est pas privilégié par cette dernière. (A développer)

Le livre numérique est utilisé pour améliorer et maintenir le confort de travail et le bien être par Kelly et Fanny. Il est utilisé « en support de cours » (EACSKELLY4UA5). Kelly va travailler avec le corrigé type (EACSKELLY4UA8). C'est en ce sens qu'elle va aller vers un usage de la version en ligne.

Enfin l'utilisation de la classe virtuelle durant la période de la continuité pédagogique va également dans ce sens. Elle est utilisée par Fanny et Sabrina. Pour Fanny son usage est limité « à une heure semaine avec la classe ». Sabrina l'utilise pour « faire réaliser les activités des élèves » (EACSSAB3UA7) et cela « deux fois une heure par semaine » (EACSSAB3UA9).

Quels sont les motifs d'agir qui sous-entendent l'amélioration du confort et du bien-être enseignant au travers le numérique?

Quatre intérêts sont mis en avant au travers notre étude :

- le gain en terme de temps ;
- le gain en terme de poids ;
- la simplification des activités;
- durant la période de la continuité pédagogique : une plus grande humanité dans l'acte d'enseignement.

Le premier intérêt de ces objets est donc le gain de temps pour l'enseignant. L'utilisation de Moodle va ainsi permettre de gagner du temps dans la récupération des documents élèves pour Sabrina et Kelly. Elle va également permettre de gagner du temps sur les corrections notamment quand il est utilisé pour réaliser une évaluation (EACSKELLY2UA13). Même si son utilisation est vue comme chronophage au démarrage, les deux enseignantes voient ce temps pris comme un investissement dont elles sauront tirer profit plus tard. Pour Fanny, l'utilisation de la classe virtuelle va également dans ce sens. Elle se rendait compte que « les enseignants qui le faisaient c'était moi chronophage que moi la manière impersonnelle dont je travaillais avant » (Fanny48). Le livre numérique permet également de lui faire gagner du temps « sur sa préparation » et cela même si elle considère qu'il « n'est pas bon ». L'usage du livre numérique par Kelly va dans le même sens (EACSKELLY4UA5). C'est notamment l'utilisation du corrigé type qui est plébiscité pour ce motif (EACSKELL4UA8).

Le gain en termes de poids à porter peut également justifier les usages numériques. La dématérialisation des copies permet ainsi « d’avoir moins de poids pour passer d’une salle à l’autre » (EACSKELLY2UA16).

Au-delà du gain de temps et du gain en matière de poids, Sabrina, Kelly et Fanny vont chercher à se simplifier les opérations pour améliorer le confort de travail. Les non-usages du numériques poursuivent cet objectif. Le choix de Fanny de faire réaliser le positionnement sur l’orientation sur papier ou encore la mise en commun faite par Sabrina en utilisant le feutre et le tableau blanc vont dans cette logique.

Enfin, ce qui est également recherché dans ce motif d’agir et cela notamment durant la période la continuité pédagogique c’est d’améliorer le bien-être enseignant ou du moins ne pas le détériorer. Pour Fanny, l’utilisation de la classe virtuelle est faite pour gagner en convivialité alors que cette dernière est confinée seule. Elle limite la durée de la classe virtuelle à une heure par semaine « pour ne pas péter un câble ». Pour Sabrina, le non-usage de la caméra vise à permettre de « garder une certaine neutralité » alors qu’elle réalise les classes virtuelles dans sa chambre à coucher pendant que son conjoint travaille dans le bureau. Elle souhaite ainsi préserver une certaine intimité. Elle lui permet également de se protéger alors qu’elle « n’est pas à l’aise avec la caméra ».

Ce motif d’agir apparaît-il de manière significative sur l’ensemble du processus auprès de nos trois participantes ?

Pour Sabrina et Kelly, la recherche d’une amélioration du confort de travail trouve sens dès la boucle une notamment au travers de l’utilisation de Moodle. Pour Fanny, il apparaît à partir de la boucle deux. Pour les trois participantes, il est ensuite présent sur l’ensemble des boucles.

Ces constats laissent présupposer que les usages numériques peuvent trouver sens, dès leur introduction, dans la recherche d’une amélioration du confort de travail. Cette recherche ne peut toutefois pas être considérée comme significative c’est-à-dire partagée par le genre enseignant. Néanmoins, au fur et à mesure de l’utilisation de l’outil, ce motif d’agir va devenir significatif pour devenir une préoccupation prioritaire.

La recherche d’une amélioration ou du moins du maintien du confort de travail et du bien-être enseignant est une préoccupation significative des enseignants. Elle justifie et les usages et les non-usages des objets numériques. Les outils numériques tels que Moodle, le livre numérique

ou encore la classe virtuelle sont significativement utilisés dans cette perspective. Ils permettent avant tout de gagner du temps en classe ou dans ses préparations et cela même si les premières utilisations vont dans le sens inverse. Au démarrage, le temps pris est vu comme un investissement pour gagner en confort de travail plus tard. Le choix des usages permet enfin de simplifier les opérations. Durant la période de la continuité pédagogique, les choix liés aux usages numériques permettent de ne pas détériorer le bien être enseignant alors que ce dernier est mis à rude épreuve. Dans une perspective longitudinale, la recherche d'une amélioration du confort de travail devient significative du genre enseignant dans la deuxième partie du processus.

2.2.3.3. Les préoccupations liées à la limitation de la dispersion des élèves et à la gestion des contraintes techniques

Au-delà de mettre en œuvre des choix pédagogiques et didactiques, de chercher à améliorer ou maintenir son confort de travail et son bien-être, deux motifs typiques sont particulièrement significatifs dans l'activité de Kelly, Fanny et Sabrina. Il s'agit de :

- gérer les contraintes techniques ;
- limiter la dispersion des élèves.

Ces deux motifs sont des contraintes saillantes auxquelles sont soumises les trois participantes au moment de l'entrée dans le dispositif 4.0 (boucle une). C'est dans cette perspective que nous choisissons de les traiter dans une même section.

➤ Gérer les contraintes techniques

Gérer les contraintes techniques est un motif d'agir qui est ancré dans les dimensions personnelles et interpersonnelles du métier. Cela signifie qu'il est tourné et vers la gestion des contraintes techniques de l'enseignant et vers la gestion des contraintes techniques des élèves.

La gestion des contraintes techniques des enseignants relève de trois éléments : les difficultés liées aux outils proprement dits, les difficultés de connexion, les difficultés de compréhension liés à l'usage des outils numériques.

Les motifs d'agir liés aux difficultés des enseignants par rapport aux outils proprement dit sont (A ETAYER) par exemple en lien avec l'accès au vidéoprojecteur. « Utiliser la classe qui n'est pas en îlot » (EACSSAB1UA9) ou encore « s'installer au milieu de la classe »

(EACSFANNY4UA3) sont ainsi des exemples d'unités d'analyse ayant un motif d'agir tourné vers l'accès au vidéoprojecteur. Pour Fanny, « investir dans un PC » (EACSFANNY2UA2) illustre également les activités tournées vers la gestion des contraintes techniques des enseignants nécessaire au bon fonctionnement du métier d'enseignant. Cette dernière unité d'analyse trouve également sens dans l'amélioration du confort de travail enseignant qui peut être perçu ici comme un motif d'agir de niveau supérieur.

Les motifs tournés vers les difficultés techniques des enseignants sont également ceux en lien avec les difficultés de connexion. Ils sont particulièrement significatifs durant la période de la continuité pédagogique. « Accueillir les élèves sans activer la caméra » (EACSSAB3UA2) ou encore « mettre les corrections sur le cahier de l'espace classe de MBN » (EACSFANNY3UA12) vont dans le sens de pallier aux difficultés de connexion. Le premier exemple vise à « maintenir la connexion » alors que Sabrina dispose d'un débit limité depuis chez elle. Sa connexion est « capricieuse » et « si elle branche la caméra elle ne peut pas partager un document ». Le deuxième exemple répond aux « saturation de MBN » durant le confinement. Pour sécuriser le partage de documents, Fanny utilise donc l'ENT.

Enfin, le dernier élément relevant du motif d'agir tourné vers la gestion des contraintes techniques des enseignants relève des difficultés de compréhension des outils numériques par les enseignants eux-mêmes. La non-maîtrise de l'outil Moodle par Kelly va par exemple la conduire à devoir noter sur un carnet de note les notes des élèves suite à une évaluation sur Moodle (EACSKELLY1UA7). Elle explique en effet : « Moodle au niveau du retour des notes je ne savais pas s'il allait garder la dernière note que l'élève aurait eu ou est-ce que j'allais avoir une trace des différentes tentatives qu'ils avaient faites » (Kelly23).

Ces trois éléments (difficultés de compréhension, difficultés de connexion, difficultés liés aux outils) se retrouvent également dans les motifs d'agir liés à la gestion des contraintes techniques mais cette fois-ci tournée vers les élèves.

« Expliquer à une élève qu'il faut d'abord zoomer avant d'utiliser la boîte à outils » (EACSFANNY3UA7) illustre cette nécessité pour l'enseignant d'accompagner les élèves dans leurs difficultés liées à la compréhension du numérique. Ici il s'agit d'une difficulté du logiciel de traitement de texte Word. « Faire récupérer en classe un document dans mon bureau numérique » (EACSFANNY1UA13) va également dans le sens de former les élèves aux usages numériques. Ici, il s'agit de leur apprendre à récupérer un document Word dans l'espace classe de MBN.

Les difficultés de connexion des élèves sont également présentes. « Proposer d'utiliser Firefox et les laisser faire » (EACSKELLY1UA2) permet par exemple de répondre aux difficultés de connexion des élèves à MBN et donc à Moodle. Les difficultés de connexion des élèves peuvent relever de facteurs liés à l'établissement avec des faiblesses liées au débit. Elles résident également dans la perte des mots de passe permettant aux élèves de se connecter au réseau Wi-Fi mais aussi aux différents espaces leur permettant d'accéder aux outils numériques (Moodle, ENT, livre numérique).

Enfin la gestion des difficultés liés à l'outil numérique des élèves en tant que tel est également présent. La gestion technique du livre numérique en est un exemple. « Faire télécharger une mise à jour du livre numérique » (EACSKELLY2UA6) ou encore « faire le point sur qui a téléchargé le livre numérique » (EACSFANNY1UA4) illustre des activités tournées vers cette logique. Le choix de travailler hors-connexion vise à gagner du temps notamment dans les difficultés de connexion des élèves.

Dans une perspective longitudinale, on peut constater que ce motif d'agir est particulièrement saillant au démarrage du processus c'est-à-dire en boucle une. Il va progressivement perdre de la vigueur sur les boucles deux, trois et quatre pour devenir un motif d'agir secondaire. Kelly va lui donner une place prépondérante sur les boucles une et deux.

➤ **Limiter la dispersion des élèves**

La crainte d'une perte de concentration des élèves ou du moins la crainte d'une plus grande distraction de ces derniers conduit les enseignants à conduire des activités ayant pour motif d'agir de limiter la dispersion des élèves. En effet, l'usage du PC par les élèves induit des risques plus forts de déconcentration selon les enseignants (Hamon, 2015).

Face à cela, plusieurs stratégies sont élaborées par les enseignants. La première relève d'une surveillance des écrans des élèves. Circuler en classe (EACSSAB1UA8, EACSKELLY1UA6) ou encore se positionner derrière au fond de la classe (EACSSAB2UA6) permet ainsi de mieux contrôler ce qui se passe sur les écrans des élèves. La modification de la traditionnelle position spatiale de l'enseignant devant ses élèves répond ainsi à des enjeux nouveaux.

Ne pas utiliser le PC pour éviter la dispersion des élèves est privilégié par Sabrina en boucle 1 (« privilégier l'utilisation du papier » EACSSAB1UA1). Pour Kelly, donner un travail dans un

temps imparti doit également permettre de limiter le temps possible à la distraction des élèves (EACSKELLY4UA12).

Enfin durant la période de la continuité pédagogique, le fait d'inviter les élèves à se connecter avec leur vrai nom doit permettre d'éviter toute forme d'intrusion comme celle rencontrée par Sabrina (EACSSAB3U3). Cette stratégie doit permettre « d'assurer une visibilité et une transparence de qui est là ou pas ».

Dans une perspective longitudinale, on peut constater que le fait de tenir sa classe est une préoccupation significative pour Sabrina, Fanny et Kelly en boucle 1. L'importance donnée reste néanmoins subjective car chacune des trois participantes ne leur donnera pas le même poids dans leur activité. C'est ainsi que Fanny va donner un poids plus fort au fait de limiter la dispersion des élèves.

Au fur et à mesure de l'avancée dans le processus, ce motif d'agir va perdre de son importance et devenir ainsi un motif d'agir secondaire.

Gérer les contraintes techniques et limiter la dispersion des élèves sont des motifs d'agir significatifs de l'activité de Fanny, Sabrina et Kelly. La gestion des contraintes techniques est tournée et vers les difficultés des enseignants et vers les difficultés des élèves. Elle regroupe trois types de difficultés : les difficultés liées à la connexion, les difficultés liées à l'accès aux outils, les difficultés liés à la compréhension des outils.

Ces motifs d'agir sont significativement présents au début du processus pour devenir ensuite des préoccupations secondaires.

2.2.3.4. Vers la recherche d'une amélioration du confort de travail et du bien-être des élèves

La recherche d'une amélioration du confort de travail et du bien-être des enseignants est donc un motif d'agir significatif de l'activité des enseignants entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Qu'en est-il de l'amélioration du confort de travail et du bien-être des élèves durant ce processus ?

Tout comme nous l'avons réalisé dans le paragraphe dédié au confort des enseignants, nous structurerons notre approche en premier lieu autour des objets (des buts) puis des motifs spécifiques. Nous analyserons ensuite la place donnée à ce motif d'agir dans une perspective longitudinale.

Quels sont les buts liés à l'amélioration du confort de travail ou du bien être des élèves ?

Les buts liés à l'amélioration du confort de travail ou du bien être des élèves peuvent être distingués selon qu'ils relèvent de l'usage ou du non-usage de l'outil numérique.

C'est ainsi que l'amélioration du confort de travail des élèves est poursuivie par exemple en n'ayant pas recours à l'outil numérique. Sabrina va par exemple faire le choix de favoriser l'utilisation du papier pour analyser une séquence vidéo (EACSSAB1UA1). Pour cette dernière « noter un mot clé peut-être annoter ce mot clé sous la forme de flèches ou de schéma c'est très compliqué de faire ça de façon numérique ».

Au contraire cela peut être dans les usages liés au numérique que l'enseignante va chercher à améliorer le confort de travail des élèves. C'est ainsi que « aller plus loin dans le numérique » permet aux élèves de « gagner en facilité dans les usages » (EACSSAB4UA2). C'est enfin dans la liberté laissée à l'élève de choisir entre l'usage numérique et le non-usage numérique que la recherche de confort fait sens. « Laisser aux élèves la liberté de choisir entre compléter un document numériquement et de le compléter sur papier » (EACSSAB2UA2) illustre ce propos.

Cette recherche de confort tournée vers les élèves peut également être catégorisée selon l'outil numérique auquel le motif d'agir se rattache. Les choix dans les modalités d'utilisation de l'outil peuvent ainsi être guidé par ce motif.

C'est ainsi que si l'on se réfère au livre numérique, « laisser les élèves utiliser le livre numérique en ligne ou hors ligne » (EACSFANNY4UA4) participe à ce choix tout comme au contraire « imposer la version du numérique en ligne » (EACSKELLY4UA6). De la même manière, « prendre un autre livre numérique par rapport à l'année passée » (EACSKELLY4UA4) ou « prendre qu'un seul livre quand j'ai deux matières pour une classe » (EACSKELLY4UA7) s'inscrivent dans cette volonté d'améliorer le confort de travail des élèves.

Les usages liés à la classe virtuelle sont également dictés par la volonté d'améliorer le confort de travail et le bien être des élèves durant la période de la continuité pédagogique. Instaurer un dialogue au moment de l'entrée en classe virtuelle va dans ce sens que ce soit pour Fanny ou Sabrina. Ne pas imposer la caméra poursuit également cet objectif.

Enfin les règles liées au dépôt de documents que ce soit sur l'ENT, MBN ou Moodle constitue un troisième type d'outil numérique au travers duquel les choix opérés par l'enseignant dans les modalités d'usage va permettre d'améliorer le confort de travail ou le bien être des élèves. Déposer les documents à destination des élèves sur Moodle (EACSSAB2UA7) ou au contraire diversifier les lieux de dépôt à savoir Moodle et l'ENT (EACSSAB2UA8) en sont les illustrations.

Quels sont les motifs spécifiques en lien avec l'amélioration du confort de travail ou du bien être des élèves ?

Comme la question nous l'invite à le faire, on peut distinguer les motifs selon qu'ils relèvent du bien être ou du confort de travail des élèves.

L'activité des enseignantes durant la période de continuité pédagogique est caractérisée par des motifs spécifiques et qui ne sont repérés que lors de cette troisième boucle. Du fait de l'absence de relations directes et du contexte exceptionnel, les enseignantes éprouvent le besoin de prêter une attention particulière à la question du bien être des élèves. Rendre le moment de la classe virtuelle plus convivial en travaillant l'accueil ou encore ne pas être trop intrusif en n'obligeant pas l'utilisation des caméras vont dans ce sens pour Kelly et Sabrina. Des règles édictées relevant de la dimension impersonnelle du métier vont participer à contribuer à aller vers ce motif d'agir. Oter toutes les notes des élèves pour ne pas mettre les élèves en situation d'échec (EACSSAB3UA6) ou encore privilégier un appel personnel (EACSFANNY3UA9) pour ne pas noter les élèves absents sur l'ENT en font partie. Cette deuxième règle relève de la politique de l'établissement alors que la première a découlé d'une décision nationale.

Les motifs d'agir liés au confort de travail des élèves sont avant tournés vers le fait qu'ils vont permettre de faciliter le travail des élèves. Les activités participent à les rendre plus efficaces. Elles leurs facilitent l'organisation. Elles participent à ne pas les perdre dans la diversité des outils utilisés.

Comment ce motif d'agir typique trouve-t-il sa place dans l'activité enseignante dans une perspective longitudinale ?

L'analyse longitudinale de l'activité de Sabrina, Kelly et Fanny nous montre que ces motifs d'agir ont plutôt tendance à donner du sens à l'activité des enseignants dans un deuxième temps. Pour Fanny, ces motifs apparaissent en boucle trois et quatre. Pour Sabrina ils sont présents dès

la boucle une, pour se renforcer en boucle deux et trois et disparaître en boucle quatre. Pour Fanny ils sont avant tout présent en boucle trois.

Ces éléments nous amènent à considérer que la dimension élève dans leur bien-être et dans leur confort de travail est un motif d’agir clé de la période de la continuité pédagogique. Nous ne pouvons pas affirmer que cette période a été un détonateur significatif pour une meilleure prise en compte de la dimension élèves. En effet, pour Fanny et Sabina, ces motifs d’agir sont très peu présents en boucle quatre.

Il n’empêche que ces résultats laissent quand même présager que l’entrée dans le dispositif 4.0 conduit les enseignants à ne pas prendre en compte prioritairement ce motif d’agir. D’autres préoccupations significatives entrent en ligne de compte que ce soit améliorer le confort de travail enseignant, mettre en œuvre des choix pédagogiques et didactiques, tenir sa classe ou encore gérer les difficultés techniques. La prise en compte du confort de travail et du bien-être des élèves devient un motif d’agir dans la seconde partie du processus.

La recherche d’une amélioration du confort de travail et du bien-être des élèves est un motif significatif de l’activité des enseignants entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 ».

Elle se fait au travers des usages et du non-usages des outils numériques. Elle vise à faciliter le travail des élèves. Durant la période de la continuité pédagogique, c’est la volonté d’améliorer le bien-être élève qui est recherché au travers de l’activité de Kelly et Fanny.

Les résultats montrent que ce motif d’agir devient significatif du genre enseignant dans la deuxième partie du processus.

2.3. Des tensions identitaires significatives

Après avoir rappelé quelques éléments subjectifs des tensions identitaires, nous viendrons sur leurs caractéristiques significatives (relevant de la signification selon la définition de Léontiev).

Un regard longitudinal laisse apparaître une inégale importance des tensions par boucle selon les participantes. Sabrina et Kelly sont peu en tension en boucle une contrairement à Fanny, Collectivement, il n’y a donc pas de surreprésentation des tensions en boucle une qui se réduiraient en se rapprochant de la boucle quatre comme nous aurions pu l’imaginer. La

prégnance des tensions identitaires abordées dans une perspective longitudinale doit donc être comprise de façon subjective. Durant la période de la continuité pédagogique, les tensions identitaires ont été très fortes. Elles ont été sources de mal être de façon significative. Fanny explique : « « j'ai craqué au bout d'un moment et au bout de deux semaines trois semaines j'ai craqué complet et là je me suis dit non il faut que je m'octroie des moments les week-end stop et les élèves nous submergeaient tellement de mails et de messages il a fallu canaliser tout cela et au début c'était mentalement dur » EACSFANNY3/Fanny35.

Trois registres de tension sont identifiés chez l'ensemble des participantes : des tensions entre une identité héritée et une identité visée, des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe et enfin des tensions entre être soi et être multiple. La prévalence du type de tensions rencontrées diffère néanmoins selon les participantes. C'est ainsi que l'on va rencontrer plus fortement des tensions entre être soi et être multiple pour Sabrina, des tensions entre identité héritée et identité visée pour Kelly, des tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe pour Fanny.

Certains motifs d'agir sources de tensions identitaires sont également subjectifs. « Limiter la dispersion des élèves » est par exemple un motif d'agir typique source de tensions pour Fanny. « Réaliser l'activité dans le temps imparti » est source de tension pour Sabrina.

Nous allons maintenant voir que les tensions peuvent être comprises d'un point de vue collectif et qu'elles relèvent donc de la signification.

Nous abordons les caractéristiques communes autour de trois points :

- le prescrit descendant source de tensions ;
- des tensions liées aux difficultés de formation ;
- des tensions qui se régulent significativement.

2.3.1. Le prescrit descendant source de tensions

L'analyse de l'activité et des tensions identitaires de Fanny, Kelly et Sabrina nous montre que les prescriptions descendantes et les prescriptions relevant de l'établissement sont sources de tensions identitaires. Ces deux sources relevant d'une injonction dite Top-down (Depover, 1996) renvoient aux dimensions impersonnelles et interpersonnelle (établissement) du métier.

C'est ainsi que les injonctions des inspecteurs, les directives de l'établissement ou encore de l'Etat à faire usage du numérique sont sources de tensions identitaires. Cela signifie que les

résultats nous amènent à considérer que c'est dans cette logique *Top-down* que les tensions émergent le plus significativement.

Pour Fanny, par exemple, « on est de toute façon obligé d'utiliser le livre numérique » (EACSFANNY4UA4Fanny15). Cette injonction remet en cause pour cette dernière un des fondements du métier d'enseignant à savoir la liberté pédagogique. Elle explique ainsi que « à trop vouloir macher le travail des profs là on en oublie cette fameuse liberté d'enseigner qu'on peut avoir » (Fanny14). Elle précise par ailleurs que pour elle « ce livre n'est pas bon ». Elle va quand même l'utiliser car il va lui « simplifier le travail ».

Cette tension en lien avec le prescrit issu de la politique de l'établissement est une tension entre affirmation de soi et intégration en groupe qui se construit entre les dimensions personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles du métier. L'analyse de cette tension nous renseigne sur le fait que les tensions opérées dans ces approches dites « Top-down » ne sont pas simplement des tensions entre une identité héritée et une identité visée relevant d'ancrages identitaires face à des dynamiques de changement. Elles se construisent à la confluence de prescriptions liées aux fondements du métier et d'éléments relevant de la pédagogie. La faible qualité du livre selon l'évaluation faite par Fanny fait partie relève de ce dernier élément.

2.3.2. Des tensions liées aux difficultés de formation

Les tensions apparaissent également significativement par rapport au manque de formation. Le manque de maîtrise des outils numérique constitue un obstacle tant pour les enseignantes que pour les élèves dans les usages liés au numérique.

Le manque de formation des enseignants sur la question numérique pose souci. Elle amène en premier lieu un manque de « crédibilité » de la part des enseignants qui se retrouvent très souvent au même niveau de compréhension des élèves (EACCSKELLYSAB2Kelly21). Elle conduit aussi à un investissement en temps important. C'est « chronophage » (EACSKELLY1Kelly45) car au démarrage les enseignants découvrent tout et c'est seulement après l'avoir testé sur le terrain que ces derniers se rendent compte des difficultés et qu'ils peuvent réajuster derrière.

Une formation a été proposée par l'établissement durant une journée pédagogique. Elle s'est concentrée sur la présentation et la prise en main d'outils. Kelly reste « sur sa faim ». Elle estime

« qu'on lui a vendu le truc » et que « quand on maîtrise on fait des trucs c'est génial » mais que le niveau de formation est insuffisant. « On est frustré ». Les formations tournées vers la conception de scénarii pédagogiques ne semblent pas avoir été proposées par les établissements ou par les inspecteurs. Elles se sont concentrées sur les outils. Du coup, le manque de formation sur les aspects d'ordres pédagogiques met les enseignants en difficultés. Fanny se dit « en flottement dans le test » (EACSFANNY1) sur la combinaison des outils (livre numérique, trace écrite numérisée ou pas). Elle ne sait pas comment guider les élèves dans leur organisation.

La formation des enseignants sur le sujet relève donc très largement de l'autoformation. Cette autoformation est coûteuse en temps et engendre un malaise de par le fait que les enseignants se retrouvent au même niveau que les élèves. La perte de temps se fait aussi en classe dans l'utilisation des outils.

Kelly explique sur ce point :

Extrait EACSKELLY2UA15

Je voulais un livre SNT c'est la première année ou je l'enseigne je n'avais pas le choix de la version du livre c'est-à-dire je ne pouvais pas proposer un livre papier il fallait que ce soit un livre numérique pas le choix ... et dans une autre classe de seconde j'ai pris un livre numérique en sciences et moi je ne mesurais pas la différence entre un livre numérique et un livre numérique 2.0 et je me suis retrouvé face à la chose et c'est différent donc j'avoue que là on se retrouve de nouveau face à quelque chose et déjà je n'avançais pas vite mais là... (Kelly54)

La prise en main des outils reste donc coûteuse en temps en cours également.

Pour Kelly, l'autoformation se fait notamment au travers des MOOC. Le temps pris est source de tensions identitaires pour Kelly. Elles se construisent notamment en lien avec le fait que le numérique soit imposé. Le temps pris est vu comme un investissement qui sera récupéré ultérieurement.

Les tensions émergent également sur le manque de formation des élèves. Les élèves ont été accueilli en début d'année dans l'amphithéâtre avec le référent numérique pour l'installation du Pack Office. Selon Sabrina (EACSSAB2UA5), l'exercice a été difficile pour les élèves. Trois classes étaient réunies et le vocabulaire n'était pas toujours adapté au profil des élèves.

Cette difficulté des élèves dans la maîtrise du numérique est coûteuse en temps. Sabrina se retrouve ainsi en tension entre la nécessité de former les élèves et de tenir en même temps ses objectifs de cours.

L'analyse longitudinale de ces tensions identitaires nous montre qu'elles sont particulièrement significatives en boucle une et deux pour progressivement disparaître en boucle quatre. Ce constat est partagé que ce soit pour les tensions relatives à la formation des enseignants ou à la formation des élèves. Cette tendance peut s'expliquer par deux aspects. Ils expliquent le fait qu'il y ait moins de tensions avec le niveau de formation des élèves. Le premier relève du contexte sanitaire. Pour Fanny, cela relève de la politique de l'établissement qui a anticipé un reconfinement. Les expériences des deux confinements précédents ont permis de se rendre compte de la nécessité de faire de telle sorte que tous les jeunes aient leurs codes pour accéder à l'ENT et à MBN et que leur livre numérique et le Pack Office soient installés. De ce fait un effort a été fait par le chef d'établissement et par le référent numérique pour que tous ces éléments soient réglés avant les vacances de la Toussaint. Selon Fanny, un effort a également été fait par les enseignants. Une formation sur l'envoi des mail a également été proposée aux élèves. Sabrina explique que les équipes se sont plus fortement investis en début d'année et se sont organisées pour aider les élèves à s'organiser.

Le deuxième élément relève du fait qu'il y ait une année de recul. Selon Kelly, « notre façon de voir les choses a peut-être évolué dans le sens où au démarrage on ne voyait que ces difficultés ». Elle estime que « un an après on se rend compte qu'au bout d'un moment les choses elles fonctionnent et on aborde peut-être les choses de façon moins stressée » (EACCKELLYSA4Kelly17). Pour Sabrina (EACSSAB4UA2), les enseignants ont progressé dans leur maîtrise des outils numériques. « L'année dernière on tâtonnait c'était compliqué nous on avait du mal à installer Word avec les élèves euh les ressources numériques c'était la première fois qu'on les utilisait donc on n'était pas forcément très à l'aise avec » (Sab13).

2.3.3. Des tensions qui se régulent significativement

Nous avons vu que les prescriptions descendantes relevant des dimensions impersonnelles du métier et les prescriptions ascendantes relevant des dimensions interpersonnelles du métier sont sources de tensions identitaires. Nous allons maintenant tenter de comprendre comment ces dernières, qui relèvent d'une démarche « Top-Down » sont régulées. Quels sont les choix réalisés par les enseignants ? Privilégient-ils les dimensions impersonnelles du métier ? Priorisent-ils leur confort de travail ? Priorisent-ils la dimension élèves ?

En premier lieu, face aux dimensions personnelles du métier, nous pouvons nous rendre compte que les dimensions personnelles du métier ne sont pas priorisées. Cela signifie que les logiques Top-down prévalent sur les difficultés des enseignants car ils ne maîtrisent pas l'outil ou parce que la démarche leur prend beaucoup plus de temps. Fanny va par exemple « retravailler son cours » (EACSFANNY1/UA5) pour « rendre le cours plus interactif » et ainsi répondre aux injonctions liées à la rénovation de la voie professionnelle qui demande d'intégrer les outils numériques. Elle va le faire alors qu'elle se retrouve dans une situation où elle est « un peu au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage ».

Kelly suit la même logique. « Travailler avec le livre numérique » (EACSKELLY2UA17) prend sens dans « l'imposition faite par le 4.0 ». Ce choix est suivi malgré le temps personnel nécessaire pour son utilisation sachant qu'elle va d'abord devoir se former pour le comprendre.

Sabrina va de son côté prioriser également les injonctions impersonnelles et celles de l'établissement. « Faire utiliser le PC par les élèves » (EACSSAB2UA5) entraîne des tensions entre la dimension personnelle (« je découvre »), la dimension élèves (« cela prend deux fois plus de temps avec cette classe »), la dimension impersonnelle (« répondre aux injonctions sociétales de faire maîtriser le numérique aux élèves ») et les pressions qui viennent de l'établissement. Malgré les difficultés à former les élèves et à respecter les programmes, la logique « Top-down » est priorisée.

Les choix entre les dimensions impersonnelles du métier et la dimension élèves est plus difficile à appréhender. Peu d'unités d'analyse permettent de voir comment l'enseignant va se positionner face à des injonctions contradictoires entre une approche Top-Down et la dimension élèves. Nous pouvons néanmoins relever que c'est pour « ne pas compliquer le fonctionnement de la classe » que Fanny ne va plus fonctionner en îlots (EACSFANNY4UA2). Alors qu'elle avait suivi une formation sur la méthode, elle fait le choix de ne pas poursuivre

l'expérimentation. L'analyse des résultats montre que la dimension impersonnelle n'est pas privilégiée ? Ce choix est-il fait au profit des élèves ? Au profit du confort de travail de Fanny qui a du mal avec le fonctionnement en groupe, source de bavardages ?

Les choix entre les dimensions impersonnelles et les dimensions transpersonnelles du métier sont eux aussi plus difficiles à cerner. L'exemple de l'utilisation du livre numérique par Fanny est parlant (EACSFANNY4UA5 « utiliser le livre numérique »). Ses usages sont liés à un triple motif. Le premier relève de la pédagogie à savoir « apporter un complément à ce que j'ai fait ». Le deuxième relève de l'injonction à savoir « répondre à l'obligation d'utiliser le livre numérique ». Le troisième relève du confort de travail et permet à Fanny de se simplifier le travail. Pour Fanny, le livre numérique remet en cause un des fondements du métier à savoir la liberté pédagogique de l'enseignant. Selon elle, il mâche trop le travail des enseignants. Dans cette UA, la dimension transpersonnelle n'est pas retenue car Fanny va quand même utiliser le livre numérique. Ce choix relève et de la volonté de respecter l'injonction (dimension impersonnelle), et de choix pédagogiques et d'une recherche d'un plus grand confort de travail (dimensions personnelles). Mais il est difficile d'isoler ici la variable injonctive.

Les tensions identitaires des enseignants entrant dans le dispositif « Lycée 4.0 » peuvent être étudiées dans leur subjectivité mais aussi dans leur dimension collective. Il s'agit de tensions entre une identité héritée et une identité visée, entre affirmation de soi et intégration au groupe et enfin entre être soi et être multiple. Hormis durant la période de la continuité pédagogique ou les tensions ont été significatives, l'approche longitudinale nous invite à considérer que leur étude dans le temps doit être appréhendée subjectivement.

D'un point de vue collectif, nous constatons en premier lieu que le prescrit descendant et celui relevant de la politique de l'établissement sont sources de tensions de façon significative pour les enseignants. Elles se régulent significativement par le choix de privilégier la dimension impersonnelle du métier relevant d'une approche dite « Top-down » au détriment des dimensions personnelles voire transpersonnelles du métier.

Les difficultés de formations des élèves mais aussi des enseignants sur le numérique sont également sources de tensions identitaires. Elles sont coûteuses en temps dans la mise en œuvre de l'injonction à utiliser le numérique. L'autoformation est ainsi très largement privilégiée.

2.4. L'expression d'une stabilité dans les fondements

Comment les fondements du métier d'enseignant réagissent-ils aux injonctions liées au numérique, à leur renormalisation par les enseignants et aux tensions liées ?

L'injonction liée à l'utilisation du numérique dans le cadre du dispositif 4.0 comme nous l'avons vu précédemment a été renormalisée par Sabrina, Kelly et Fanny. Fanny est celle qui a eu les intentions les plus fortes pour reconfigurer les relations professeurs élèves. Elle estime au début de l'étude « qu'on doit le changer c'est ma vision c'est totalement personnel je pense qu'il faut qu'on change notre manière d'enseigner par rapport à l'arrivée du numérique » Elle situe cette arrivée comme « une révolution dans l'enseignement » qui fait que les enseignants devront changer leur posture et ne plus être des transmetteurs de savoirs mais « des accompagnants ». Sabrina est plus mesurée sur la question. Selon elle, « ça change la manière de procéder ça c'est sûr maintenant que ça change le rapport entre eux et nous je ne sais pas je suis partagée ». Pour elle le changement réside surtout dans le fait que les élèves vont de plus en plus la solliciter pour du soutien sur des questions d'ordres informatiques alors qu'elle est professeur de français. Elle estime également qu'on va pouvoir plus fortement les faire travailler en autonomie notamment au travers de recherche documentaire. Néanmoins, pour Sabrina, le métier ne va pas changer fondamentalement. En accord avec Kelly, elle estime que « la posture va un tout petit peu changer dans la manière de nous positionner dans la salle parce qu'il va falloir avoir un regard plus global sur les écrans peut-être ». C'est dans ce sens que selon cette dernière le positionnement de l'enseignant au fond de la classe va devenir de plus en plus fréquent et cela notamment pour limiter la dispersion des élèves. Mais au-delà, Sabrina estime que le métier reste le même mais avec d'autres outils.

Kelly, qui est rentrée dans le processus par l'innovation pédagogique, estime en boucle deux que « l'âme du métier n'a pas changé ». Pour elle « l'essence même ça n'a pas changé. Par contre, on développe de nouvelles compétences et nous et les élèves et on se retrouve finalement à demander d'autres compétences à exiger ». Elle adopte ainsi une position très proche de celle de Sabrina actant une dimension transpersonnelle du métier relativement stable malgré quelques changements marginaux tels que les positions au sein de la classe ou encore de nouvelles compétences à développer.

Les tensions relatives aux dimensions transpersonnelles du métier vont s'accroître en boucle trois durant la période la continuité pédagogique pour Sabrina et Fanny. Alors que la période nécessite le développement de la classe à distance, pour Sabrina, le but de son métier n'est pas

« de télétravailler ». Elle n'a pas « envie d'enseigner comme cela ». Dans ce contexte, elle revendique l'humanité de l'acte d'enseignement. Elle explique tout en étant en accord avec Fanny :

Extrait EACCFANNYSAB3Sab128

j'ai choisi d'enseigner pour être devant une classe devant mes élèves pour échanger partager la relation de prof c'est plus qu'une boîte à outil c'est plus que attend tu as une difficulté je te donne ça il y a le social et il y a la confiance et c'est cela qui va les faire avancer il y a un partage il y a le fait de pouvoir échanger directement le fait juste de pouvoir circuler de se regarder il y a un lien qui se crée et qu'on ne peut pas créer derrière un écran.

Elle conclut en expliquant que ces modifications pourraient la conduire à interrompre sa carrière professionnelle : « si l'enseignement de demain c'est cela je change de métier, je ne pourrais pas ».

Alors que la situation sanitaire se détend, Sabrina et Fanny prônent un retour de la classe en présentiel marquant ainsi leur volonté de revenir aux fondements du métier marqués par un cours en classe, en face à face. Ce retour est notamment justifié par les spécificités du public accueilli. Pour Sabrina, « en lycée pro on a trop besoin de présentiel après dans d'autres lycées peut-être oui ça va peut-être se développer mais avec un public plus adapté plus autonome mais le lycée pro n'est pas du tout adapté à ce type de fonctionnement. » (EACSAB3/Sab83). Pour Fanny, les élèves ont besoin « qu'on les sorte de chez eux ils ont besoin aussi d'avoir un rythme parce que là ils n'avaient pas de rythme ». Elle est gênée par le fait que durant la période de la continuité pédagogique « on ne savait pas ce qui se passait chez les élèves, comment ils travaillent ». Pour Fanny les élèves ont « besoin d'explications personnalisées et ne serait-ce que l'école a un rôle social et ça fait sortir les élèves de chez eux on ne sait pas les élèves ceux-ci ou ceux-là qui ne se sont pas connectés s'il y en pas qui se sont fait battre on ne sait pas ».

En boucle 4, une relative stabilité dans les fondements du métier est revendiquée par les différentes participantes. Pour Kelly « ...le métier reste le même dans la manière d'aborder l'élève de lui expliquer c'est juste que les outils utilisés et peut-être sa posture dans la classe qui changent ... ». En accord avec Sabrina, Kelly précise : « non le métier reste le même mais dans la façon de le faire vivre c'est différent parce que on a de nouvelles exigences ». Pour Sabrina,

EXTRAIT EACCKELLYSAB4Sab66

« les compétences ont changé mais les compétences changent à partir du moment ou tu introduis un nouvel outil tu dois avoir de nouvelles compétences je veux dire tes compétences elles vont évoluer au fil de ta carrière avec ou sans le numérique je veux dire tes compétences tu es censé les travailler il y a des formations pour tout par rapport aux élèves aussi les élèves ils changent ... mais après le métier ».

Elle repositionne encore le numérique comme un outil : « pour moi ça reste un outil le numérique, ça ne remplace rien du tout, ça ne remplace pas le papier, ça ne remplace pas le stylo ça ne remplace pas un prof, c'est un outil au titre de n'importe quel outil ».

L'injonction à utiliser le numérique ne semble pas contribuer à remettre en cause les fondements du métier. Que ce soit pour Fanny qui est notamment entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » avec la volonté de reconfigurer les relations professeurs élèves ou pour Sabrina et Kelly, l'analyse de l'activité et de la perception des enseignants ne laisse pas entrevoir une profonde modification des fondements du métier. Des modifications sont repérées à la marge que ce soit dans la posture dans l'espace classe, dans les compétences à travailler ou les outils à utiliser.

Seule la période de la continuité pédagogique qui a difficilement permis aux enseignants de donner une certaine humanité à l'acte d'enseignement a été suffisamment source de tension identitaire pour requestionner ce qui fonde le métier d'enseignant.

Chapitre 5. Discussion

Cette partie ambitionne de mettre en discussion les résultats présentés dans la quatrième partie. Nous articulons cette discussion autour de deux points saillants.

Le premier ambitionne de mettre en discussion l'activité enseignante à l'aune d'une nouvelle injonction. Alors que les trois enseignantes ont introduit une démarche relevant de l'innovation pédagogique, il s'agit d'interpréter cet investissement. Ce questionnement est établi au travers une approche relevant du champ de la sociologie et des mécanismes identitaires puis au travers d'une lecture issue des sciences du travail et de l'ergonomie.

Le second point vise à interroger le métier d'enseignant à l'ère de l'injonction numérique. Alors que les discours sur la transformation de l'école foisonnent, il s'agit d'interpréter la stabilité identitaire revendiquée par les participantes. Cette discussion se fait en questionnant chacun de ces deux discours puis en comprenant cette position à l'aune d'un acte volontaire de protection d'une forme scolaire traditionnelle.

1. Activité enseignante à l'aune d'une nouvelle injonction

Notre étude a permis de mettre en avant que l'injonction aux usages numériques issue du dispositif « Lycée 4.0 » était renormalisée de façon singulière par les enseignants. Cela signifie que chaque enseignant est entré dans le dispositif en s'appropriant l'injonction au numérique de façon subjective et donc que le sens donné aux usages numériques n'est pas le même pour chaque enseignant. Pour autant, l'activité enseignante ne se réduit pas à un conglomérat d'initiatives individuelles. *L'activité enseignante au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » est également significative.* Cela signifie que les motifs d'agir ont été partagés par les trois enseignantes. C'est ainsi qu'elles ont par exemple répondu favorablement à la demande sociale d'innovation pédagogique au lancement du processus. Pour rappel, l'injonction à l'innovation est corrélée aux discours liés au développement du numérique à l'école (Rouissi, 2017). Le dispositif « Lycée 4.0 » n'échappe pas à la règle. Il est présenté à la presse comme un véritable outil de savoir et de modernité (Chapitre 1, section 1.5). Au-delà de reproduire les usages pédagogiques traditionnels à partir d'un nouvel outil amené par le dispositif « Lycée 4.0 », les enseignants ont fait le choix d'un investissement au service de l'innovation pédagogique ainsi que le montrent nos résultats (Chapitre 4, section 2.2.3.1.).

Cet investissement au service de l'innovation pédagogique s'est fait sous contraintes. Le déficit de formation, les difficultés techniques, l'investissement en temps et le besoin de tenir sa classe ont été sources de tensions pour les enseignants ainsi que nos résultats ont pu le montrer (Chapitre 4, section 2.3.). Le manque de formation des enseignants est significatif dans nos résultats. Ils ne disposent pas « du mode d'emploi ». Ce déficit les place dans une position peu confortable au regard des relations traditionnelles professeurs-élèves. En effet, ils peuvent se retrouver au même niveau de savoir que les élèves sur l'utilisation des outils. Cette posture est particulièrement difficile avec les jeunes du lycée professionnel qui ont besoin d'un cadrage fort si l'enseignant veut pouvoir tenir sa classe. Comme nous l'avons repéré dans nos résultats, la formation relève principalement de l'autoformation rejoignant ainsi les travaux de Devauchelle (2015). Selon ce dernier, 80% des compétences acquises par les enseignants dans ce domaine le sont dans l'autoformation. Pourtant, la formation reste un facteur clé de l'usage du numérique en éducation (Rizza, 2011 ; Fievez, 2017 ; Stockless *et al.*, 2018 ; Ben Abid Zarrouk, 2018). Le manque de formation est source de tensions pour les enseignants. Au-delà de se retrouver au même niveau que les élèves, le manque de formation est coûteux en temps. Il nécessite de prendre un temps important en dehors des heures de cours pour comprendre le fonctionnement des outils. En classe, ce sont les difficultés des élèves qui vont conduire à des

tensions avec le facteur temps. Le manque de connaissances des élèves nécessite de la part des enseignants un enseignement technique auquel ils n'aspirent pas et sur lequel ils sont en difficultés. Cet engagement est réalisé, mais en tensions, avec la nécessité de tenir les programmes. En 2008, déjà, Fluckiger mettait en avant les difficultés des élèves dans l'utilisation du numérique. Leur intérêt pour ces pratiques n'est pas synonyme de développement de compétences (Fluckiger, 2020). Contrairement aux idées reçues, entretenues par des termes tels que génération Z ou encore « digital natives », les jeunes rencontrent des difficultés dans les usages liés au numérique. Même si ces derniers sont des ardents utilisateurs de la téléphonie, ils ne sont pas pour autant des experts des usages numériques.

Dans ce contexte contraint, les enseignantes ont toutefois investi dans l'innovation pédagogique. Le respect de cette injonction interroge. En effet, la littérature nous rappelle que l'innovation technologique n'induit pas forcément l'innovation pédagogique (Audran & Dazy-Mulot, 2020 ; Bernard & Fluckiger, 2019). Cela signifie que l'innovation pédagogique nécessite un effort supplémentaire de la part de l'enseignant au-delà de la simple appropriation d'un nouvel outil de travail alors que, bien souvent, le numérique est utilisé pour reproduire des pratiques pédagogiques existantes (Stockless & Villeneuve, 2017).

Pour autant, les trois enseignantes ayant participé à cette recherche, au moment de leur entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 », ont introduit une démarche relevant de l'innovation pédagogique. Ce constat peut être interprété au travers un double prisme.

Le premier relève du champ de la sociologie et des mécanismes identitaires. Alors que l'identité attribuée socialement aux enseignants est celle de conservateurs face aux transformations de l'école et notamment de leur recours au numérique (Wolton, 2017), ces derniers vont adopter des stratégies identitaires et d'activité pour répondre à cet étiquetage. Ce processus d'identification est abordé sous l'angle de la stigmatisation, affectation d'un stigmate au sens de Goffman (1963), à laquelle est soumise le corps enseignant.

La seconde interprétation de cet engagement dans l'innovation pédagogique relève d'une lecture issue des sciences du travail et du champ de l'ergonomie. Elle est abordée au travers des équilibres entre injonctions descendantes et ascendantes auxquels sont soumis les enseignants à l'aune d'une nouvelle injonction.

1.1. Innovation pédagogique comme réponse au stigmat

Nous introduisons nos travaux en rappelant que les enseignants français ont un ressenti d'une faible valorisation sociale (Thémines, 2020). Cela signifie que ces derniers s'attribuent une identité sociale dévalorisée par autrui. En ce sens, la recherche démontre que les enseignants d'aujourd'hui ne bénéficient pas du même prestige social que leurs aînés (Farges, 2011 ; Mukamurera & Balleux, 2013 ; Marcel, Tardif & Piot, 2022).

Face aux mauvais résultats du système éducatif français relatifs aux évaluations internationales¹⁵ (PISA, 2018), les enseignants français sont ainsi pointés du doigt par les responsables politiques et institutionnels pour leur conservatisme (Lantheaume, 2007). Ces allégations sont abondées par la presse et par une partie de l'opinion publique. Dans leur rapport au numérique, nous expliquons que les enseignants sont également considérés socialement comme des conservateurs (Wolton, 2017) alors que les usages numériques sont socialement valorisés (Cordier, 2017). Différentes enquêtes publiques parmi lesquelles le rapport de la Cour des Comptes (2019) abondent sur une sous-utilisation des outils numériques par les enseignants et sur leurs difficultés à se les approprier.

L'identité attribuée aux enseignants peut ainsi être apparentée à celle d'un groupe social résistant au changement et conservateurs notamment dans leur rapport au numérique. Cette identité héritée par autrui se façonne dans un contexte de numérisation de la société et d'une injonction forte aux usages numériques. Cette identification portant sur des attributs spécifiques relève de ce que Goffman rassemble autour du terme de stigmat issu du courant de l'étiquetage (Mercier, 2023).

Le stigmat est la caractéristique qui distingue un individu ou un groupe de la catégorie dans laquelle on voudrait le classer. Il n'est pas un attribut en soi mais se définit dans le regard d'autrui (Rostaing, 2015). Le stigmat naît d'un désaccord entre l'identité réelle d'un individu et l'identité sociale virtuelle (Chapitre 1, section 3.1.4.) qui lui est attribuée par un groupe (les normaux). L'identité sociale virtuelle correspond à ce qu'il devrait être pour autrui. Le stigmat va donc se former à partir des représentations que l'on se fait des groupes sociaux (stéréotype). Il est l'écart entre l'identité réelle et l'identité virtuelle (Goffman, 1963).

¹⁵ <https://www.oecd.org/fr/education/resultats-de-lenquete-test-pisa-2018-france-decembre-2019.htm>

Face à ce déséquilibre, le groupe social ou l'individu stigmatisé va mettre en œuvre des stratégies identitaires visant à réduire cet écart. Trois conduites émergent (Mercier, 2023). La première est celle de la dissimulation du stigmaté. Le groupe social va tenter de se rapprocher du groupe dominant (les normaux) en intégrant pleinement leurs valeurs et leurs normes. Il s'agira de se fondre dans le groupe et de faire disparaître la caractéristique étiquetée. La deuxième est l'adoption du stigmaté. Le groupe ou l'individu accepte l'étiquetage et entre alors dans une spirale d'auto-dévalorisation. Il peut aller jusqu'à adapter ces comportements pour se conformer au stéréotype stigmatisant. La troisième conduite, plus positive, est celle du retournement du stigmaté. Il s'agit ici de répondre à la stigmatisation par la revendication du stigmaté. Présenté en totem, le stigmaté devient un outil de revalorisation sociale.

Ramené à notre sujet d'étude, la conduite des enseignantes allant dans le sens de l'innovation pédagogique peut être rapprochée de la première conduite. Face au stéréotype de constituer un groupe social conservateur, notamment dans les usages liés au numérique, les enseignantes participant à cette étude vont tenter de réduire l'écart entre cette identité qui leur est attribuée et les aspirations de la société en matière d'innovation pédagogique. Elles vont, de ce fait, s'investir pleinement dans cette perspective malgré les contraintes rencontrées. Reconfiguration de la relation professeurs élèves au travers la mise en œuvre des îlots bonifiés, usages numériques pour faciliter les apprentissages des élèves ou encore démarche cherchant à aller vers la classe inversée vont ainsi se mettre en œuvre au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » pour répondre à la stigmatisation et réduire l'écart avec l'injonction à l'innovation.

Ce chemin emprunté, acceptable socialement, ne doit pas pour autant légitimer la démarche stigmatisante. En effet, même si pour ces trois enseignantes, la réponse a été vertueuse, elle aurait pu relever de la deuxième option à savoir celle de l'intégration du stigmaté. Elle engendrerait alors l'effet inverse. Le refus du numérique ou de toute nouvelle injonction pourrait se substituer à la recherche d'un rapprochement de l'identité visée. L'intégration du stigmaté pourrait alors freiner tout mécanisme de développement professionnel et pourrait limiter l'intégration de toute nouvelle forme d'innovation. La non-utilisation du numérique par les enseignants catégorisés comme technophobes (Chapitre 1, section 3.2.3.) pourrait être expliquée en partie par cette intériorisation du stigmaté.

L'identité attribuée aux enseignants est donc un enjeu majeur dans la mise en œuvre des politiques publiques. La reconnaissance de ces derniers comme sujets capables d'intégrer de

nouvelles techniques est un préalable indispensable à tout processus de mise en œuvre d'une nouvelle injonction politique.

1.2. Innovation pédagogique au carrefour d'injonctions ascendantes et descendantes

Nos résultats ont mis en évidence que l'activité enseignante se façonnait dans un espace multi-prescrit. Elle se modèle à la croisée de prescriptions descendantes et ascendantes. Les activités poursuivent des motifs d'agir variés et une activité peut répondre à plusieurs motifs d'agir en lien avec ces prescriptions multiples (chapitre 4, section 2.2.2.). Cette capacité à prendre en compte cet environnement rend l'exercice du métier d'enseignant complexe. Ce dernier recouvre de multiples finalités comme le développe Goigoux (2007). En ce sens, il est dirigé vers les élèves mais aussi vers les autres acteurs de l'espace scolaire, qu'ils soient issus de l'établissement ou pas.

Dans ce cadre, nous souhaitons interpréter l'engagement des trois enseignantes dans ce qui relève de l'innovation pédagogique au travers le numérique au moment de l'entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 ». Cette lecture relève du champ de l'ergonomie et vise à dégager les processus favorables au respect de cette injonction sociale reprise par la Région Grand Est au moment du lancement du dispositif « Lycée 4.0 ».

Nos résultats ont démontré que l'injonction à l'innovation pédagogique au lancement du processus (boucle une) était renormalisée par les trois enseignantes (Chapitre 4, section 2.2.3.1.). Cette singularisation s'est faite en écho à des prescriptions différenciées pour chaque participante à la recherche. Kelly et Sabrina ont ainsi innové d'un point de vue pédagogique en écho aux prescriptions ascendantes. L'innovation pédagogique a trouvé sens autour du motif « accrocher les élèves » (Chapitre 4, section 1.1.1.3.1. et section 1.2.1.2.1.). Tournée vers les élèves, l'innovation par le numérique avait vocation à diversifier les pratiques pour motiver et éveiller l'intérêt de ces derniers. Pour Fanny, l'innovation s'est façonnée en écho aux prescriptions descendantes. Ce sont les nouveaux programmes du baccalauréat professionnel, les injonctions des IA-IPR et les formations dispensées qui l'ont conduite sur ce terrain.

Parallèlement, notre accompagnement a participé à cette démarche d'innovation. Notre recherche revendique s'être inspirée d'une recherche intervention s'appuyant sur les principes de la clinique de l'activité. Sa visée est double : être productrice de connaissances et en même

temps être vectrice de la transformation de l'activité. Son caractère transformatif a été reconnu par les participantes. L'accompagnement a ainsi été considéré comme une injonction supplémentaire à utiliser le numérique. Fanny explique dans ce sens que le fait que l'étude « porte sur le numérique » et que « l'on se faisait filmer » incitait aux usages du numérique (EACCFANNYKELLY4). Le fait de confronter son activité à ses collègues a également été un accélérateur d'usage du numérique. Fanny explique ainsi que le fait de voir Sabrina et Kelly utiliser de nouveaux outils l'a poussée à faire de même « pour ne pas passer pour une dinde ». Pour Sabrina, ce dispositif de recherche « l'a boosté ». Elle a utilisé des outils qu'elle « n'aurait jamais utilisé en temps normal ou du moins pas tout de suite ». Les entretiens lui ont permis d'approfondir sa réflexion sur ses choix.

Cette démarche de recherche relève de prescriptions ascendantes relevant des dimensions interpersonnelles du métier (collègues). Elle peut s'apparenter à une approche Bottom-up permettant aux enseignants un accompagnement dans leur développement professionnel.

L'ensemble de ces résultats nous amène à un certain nombre de considérations théoriques sur les modèles visant à favoriser les usages liés au numérique.

En premier lieu, nous considérons que les approches descendantes et ascendantes trouvent leur utilité dans les mécanismes d'intégration de nouvelles injonctions par les enseignants. Les deux sont nécessaires. L'injonction descendante est le déclencheur des mécanismes d'appropriation. Sans injonction descendante, les mécanismes d'appropriation subjectifs sont difficilement envisageables. Ces constats doivent nous permettre de nuancer le point de vue d'une stratégie Top-Down vue comme « inefficace » (Depover, 1996 ; Carpenter, 2010 ; Zarrouk, 2018). Nos résultats ont montré que les prescriptions relevant de la dimension impersonnelle du métier font sens et cela même si le sens est trouvé en tension (Chapitre 4, section 2.3.1.). Cela signifie que l'injonction descendante même si elle crée des dilemmes aux enseignants et qu'elle est source de tensions identitaires est priorisée pour façonner l'activité enseignante. Les stratégies visant à intégrer le numérique ou tout autre forme d'innovations ne peuvent par contre pas se résumer à des injonctions descendantes. En complément, des mesures ou dispositifs d'accompagnement des enseignants relevant de démarches ascendantes ou Bottom-up sont souhaitables. Nous avons, en effet, pu observer que le dispositif de recherche que nous avons mené à cheval sur deux années scolaires a été moteur de développement professionnel pour les trois enseignantes. Dans cette perspective, les dimensions interpersonnelles du métier relevant de la sphère

collègue peuvent être considérés comme des leviers pour une meilleure intégration d'une nouvelle injonction. Les collectifs de travail sont des ressources.

La place des collectifs de travail peut être appréhendée sous un angle disciplinaire, au sens de discipline d'enseignement scolaire. Nos résultats ont démontré que l'approche disciplinaire du numérique trouvait un écho favorable pour introduire le numérique dans l'activité des enseignants (Chapitre 4, section 2.2.3.1.). En ce sens, Baron et Loffreda (2023) ont montré que quand les programmes ne font pas référence aux usages numériques, ces derniers sont très peu mobilisés. Dans cette perspective, l'accompagnement par les collectifs de travail trouve un intérêt dans une approche disciplinaire.

C'est dans la recherche d'un équilibre entre ces deux approches que la mise en oeuvre de l'injonction peut se réaliser. Un cadre descendant doit être présent. Il doit permettre de donner de la signification aux activités enseignantes au travers d'une ligne politique claire. Pourtant, nous avons pu voir que les politiques de développement du numérique à l'école répondaient à des objectifs qui manquaient de clarté (Chapitre 1, section 1.1. et 1.4.). Ce constat est partagé par le rapport de la cour des comptes « Le service public numérique pour l'éducation – un concept sans stratégie, un déploiement inachevé » (2019)¹⁶ qui pointe « un service public sans objectifs clairs » (p. 12). La clarification des enjeux liés au développement du numérique à l'école est donc un enjeu majeur pour la mise en oeuvre de politiques publiques efficaces. Parallèlement, l'accompagnement des équipes enseignantes dans la mise en oeuvre de cette injonction descendante doit être effectuée. Centré sur les questions techniques et sur l'accompagnement pédagogique, il trouvera une attention particulière des enseignants au travers une approche disciplinaire.

¹⁶ <https://www.ccomptes.fr/system/files/2019-07/20190708-rapport-service-public-numerique-education.pdf>

2. Métier d'enseignant à l'ère de l'injonction numérique

Nos résultats ont montré que l'injonction au développement du numérique à l'école et sa mise en œuvre par les enseignants ne remettaient pas en cause l'identité professionnelle enseignante dans ses fondements.

Au contraire, nos résultats ont mis en avant la revendication par les participantes d'une certaine stabilité dans les fondements du métier (Chapitre 4, section 2.2.4.). « Le métier ne change pas » selon Kelly. Le changement vient avant tout « des outils mis à disposition » mais les enseignants restent « avec les mêmes codes ».

Alors que « les discours sur la fin de la forme scolaire associée au développement du numérique vont de pair avec ceux de la disparition des enseignants et de la transformation de leur métier » (Rinaudo, 2018, p. 11-16), cet écart entre discours et relative stabilité revendiquée interroge. Il peut être questionné à l'aune de trois points de discussions. Le premier est centré sur les fondements des discours sur la transformation de l'école en tant que mythe. Le deuxième vise à requestionner les processus de développement de l'identité professionnelle dans une perspective temporelle. Enfin, le troisième interroge l'hégémonie de la classe traditionnelle par rapport aux autres formes d'éducation et la place de l'enseignant comme gardien de cette forme scolaire.

2.1. Discours liés à la révolution numérique et la fin du modèle scolaire traditionnel : la culture d'un mythe

Nos résultats ont montré que les discours liés à la révolution numérique et à la fin du modèle scolaire traditionnel pouvaient trouver un écho favorable auprès des enseignants. C'est dans cette perspective que Fanny a, en partie, fait le choix de développer ses usages numériques (section 1.3.1.1. et 1.3.3.1.). Ces derniers trouvaient, au moment de son entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 », un écho favorable dans la nécessité de « changer sa manière d'enseigner par rapport à l'arrivée du numérique ». Cette nécessité était contextualisée au travers « d'une révolution de l'enseignement » par le numérique. Fanny a donc intégré un discours sur la transformation de l'école par le numérique et a adapté ses interventions pour y répondre. Elle a notamment mis en place des cours s'appuyant sur des ilots bonifiés visant à « reconfigurer la relation professeurs-élèves ». L'arrêt de notre étude au moment de la boucle aurait permis de conforter le mythe d'une transformation de l'école par le numérique.

Néanmoins, l'étude longitudinale nous a permis d'observer que, sur la durée, Fanny allait progressivement reproduire ses usages traditionnels en s'appuyant sur le numérique (Chapitre 4, section 1.3.3.3.). Les difficultés techniques et de gestion de classe, mêlées à des caractéristiques intrinsèques (« j'ai des cours hyper-dirigés ») vont la conduire à réaffirmer le modèle transmissif traditionnel.

L'étude du cas de Fanny laisse supposer que le discours sur la transformation de l'école en lien avec le développement du numérique relève de ce fait du mythe. Nous entendons par mythe un récit partagé s'appuyant sur des croyances, sans que ces dernières soient vérifiées scientifiquement.

Amadiou et Tricot (2014) ont introduit leur ouvrage « Apprendre avec le numérique : Mythes et réalités » par des propos tenus par Thomas Edison en 1913. Il exprimait lors d'une interview au *New York Dramatic Mirror* son point de vue sur la valeur pédagogique du cinéma. Il expliquait : « Les livres seront bientôt obsolètes dans les écoles. Les élèves recevront un enseignement visuel. Il est possible d'enseigner tous les domaines de la connaissance humaine par le cinéma. Notre système scolaire va complètement changer d'ici dix ans. (...). Nos travaux montrent de façon concluante la valeur des films dans l'enseignement de la chimie, de la physique et d'autres domaines, ce qui rend les connaissances scientifiques, difficiles à comprendre dans les livres, claires et simples pour les enfants ».

Ces propos illustrent le point de vue selon lequel les discours sur la transformation de l'école par une nouvelle technologie sont déjà anciens. Ils marquent, comme nous l'a rappelé Cuban (1986), la première étape d'un cycle inexorable caractérisé par l'arrivée de nouvelles techniques dans l'espace scolaire. Cette première étape se caractérise par une mise en avant de l'innovation qui va révolutionner les méthodes pédagogiques. Ce cycle s'achèvera par un abandon de cette nouvelle technologie et une critique « des enseignants-conservateurs ». Elle ne peut que nous rappeler les prophéties qui ont accompagné l'arrivée du numérique à l'école.

Pour Fluckiger (2019), la persistance du mythe d'une transformation de l'école par le numérique trouve ses origines dans cinq raisons. Les deux premières relèvent de la recherche. En premier lieu, Fluckiger pointe la faiblesse des explicitations épistémologiques visant à casser ce mythe. La recherche s'attèle avant tout à interroger les usages et les processus d'appropriations par les enseignants plus qu'à leur signification comprise dans un contexte social. Parallèlement, il regrette la confusion entre recherche et expertise. Les besoins financiers de la recherche conduisent à une porosité entre le secteur industriel marchand et entre les acteurs

politiques et associatifs. Ces derniers sont en recherche d'expertise plus qu'en recherche de connaissances inhérentes à la recherche. Les demandes de ces acteurs visent avant tout à savoir si les outils sont efficaces plus qu'à questionner leur pertinence. Dans cette lignée, la troisième s'attache à montrer que « la confluence entre marchands et politiques » (p. 6) nourrit ce discours. Les intérêts privés portent un intérêt au marché éducatif et à ce titre vantent des procédés susceptibles d'être utilisés par les acteurs du système éducatif. La révolution numérique est ainsi exploitée comme un slogan publicitaire visant à permettre d'introduire des nouveaux procédés et des nouveaux produits au sein du marché éducatif. La quatrième relève du « déterminisme latent des ingénieurs » (p. 6). Fluckiger explique que la sociologie des usages portant sur l'innovation a montré qu'une nouvelle technologie était développée en premier lieu sous ses aspects techniques et que ses dimensions sociales n'étaient pas prioritaires. Cela conduit à « une forme latente de déterminisme » (p. 6). Enfin, les innovateurs pédagogiques, par leur volonté de mettre en avant leurs pratiques, conduisent eux aussi à une certaine forme de déterminisme.

L'écart entre revendication de la stabilité dans l'identité professionnelle enseignante et discours sur la fin de la forme scolaire traditionnelle par le développement du numérique peut donc être interprété par le fait que ces discours relèvent d'un mythe.

2.2. La revendication de la stabilité du métier

La deuxième interprétation de l'écart, entre demande de transformation du métier d'enseignant et revendication d'une relative stabilité de ce dernier, vient questionner cette affirmation d'une identité professionnelle vue comme immuable face au développement du numérique. Nous abordons ce point de discussion au travers deux entrées :

- la revendication de la stabilité comme stratégie identitaire face à l'injonction à la transformation ;
- la stabilité comme interprétation de mouvements identitaires lents.

2.2.1. L'affirmation de la stabilité comme stratégie identitaire face à la demande de changement

Nous avons posé dans notre revue de littérature puis précisé dans notre cadre théorique, que l'identité professionnelle se façonne dans la régulation de tensions lors de processus d'identifications entre une identité héritée et une identité visée, entre affirmation de soi et intégration au groupe (identité pour soi et identité pour autrui) ainsi qu'entre unité et diversité. Face à ces multiples injonctions identitaires, l'individu va constamment chercher à réduire les écarts et à maintenir une certaine forme d'unité identitaire. La volonté de réduire ces écarts va donner lieu à des stratégies identitaires. Ramené à notre sujet d'étude, cela signifie que l'injonction à la transformation du métier de l'enseignant, relevant de l'identité par autrui, va amener le sujet à agir et à se positionner pour réduire l'écart entre sa situation actuelle et cette nouvelle demande. Dans notre travail, nous avons repéré deux stratégies identitaires. La première a été conduite par Fanny, la seconde par Kelly et Sabrina.

Pour Fanny, comme nous l'avons déjà développé, la réponse a consisté à intégrer cette injonction identitaire et à tenter d'y répondre. Elle a reconfiguré son activité et a revendiqué la nécessité de « changer notre manière d'enseigner par rapport à l'arrivée du numérique ». Cela signifie que la réduction de l'écart entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui s'est fait par une modification du positionnement identitaire de Fanny à savoir l'identité pour soi. Cette stratégie relève d'une forme d'assimilation à l'injonction collective. Elle amène des mouvements identitaires forts de la part de l'individu et sont coûteuses pour ce dernier de par la déstabilisation qu'elle peut induire.

Pour Kelly et Sabrina, le mécanisme a été différent. Même si elles ont répondu favorablement à la demande d'innovation pédagogique, ces dernières ont revendiqué la stabilité dans le métier avec l'arrivée du numérique. Sabrina a ainsi repositionné le numérique comme un outil qui va conduire à de nouvelles pratiques mais qui ne va aucunement changer le métier. Kelly, revendique que le métier « reste le même », la différence résidant « dans la façon de le faire vivre ». Kelly et Sabrina défendent ainsi une stabilité du métier mais avec des évolutions sur les techniques. Cette défense d'une stabilité vient remettre en cause l'injonction à la transformation du métier. Et, c'est là que l'on retrouve la deuxième stratégie opérée. La réduction des écarts, entre revendication de la stabilité identitaire et discours sur la fin de la forme scolaire traditionnelle, ne se fait pas par l'assimilation de l'injonction mais par le respect de cette dernière tout en remettant en cause la demande sociale. Cela signifie que l'unité va être

recherchée en agissant sur les deux pôles de l'identité à savoir le pôle social et le pôle individuel ou personnel.

C'est dans cette perspective que la revendication d'une stabilité des fondements du métier d'enseignant face à la demande de transformation de ce dernier peut être comprise comme une stratégie identitaire ayant pour objectif de réduire l'écart entre l'identité enseignante individuelle rattachée à l'identité pour soi et le projet social relevant de l'identité pour autrui.

2.2.2. La stabilité comme interprétation de mouvements identitaires lents

L'identité professionnelle doit être comprise comme un processus. Ce processus, comme nous l'avons posé dans notre revue de littérature (chapitre 1, section 3.1.3) puis précisé dans notre cadre théorique (chapitre 2, section 2.2.3.), est compris dans un contexte qui lui est propre. La notion de processus invite à ne pas penser l'identité professionnelle comme une forme immuable, figée. Elle n'est pas un objet fixe qui n'évolue pas au regard d'un environnement en mouvement. La stabilité du métier d'enseignant revendiquée, mise en exergue par nos résultats, mérite ainsi d'être requestionnée à l'aune de ce positionnement théorique. Nous l'articulons autour de deux points. Le premier s'intéresse à la place des contextes dans les mouvements identitaires. Le second vise à nuancer la force des mouvements identitaires selon les dimensions du métier auxquels ils se rapportent.

Nous introduisons nos travaux en rappelant le caractère mouvant des sociétés (Maroy, 2006) et en précisant que le numérique bouleverse les usages et les modes de fonctionnement des organisations mais aussi des individus (Barlatier, 2016). Cette contextualisation légitime une approche des identités par des contextes en mouvement. Parallèlement, nous posons, en nous appuyant sur les travaux de Dumora *et al.* (2018), que les éléments de contexte sont centraux dans les processus identitaires. A l'école, pour Pérez (2006), l'identité professionnelle des enseignants est affectée par les changements profonds de la société. Ces éléments théoriques nous invitent à ne pas penser l'identité comme une forme immuable mais comme une forme en perpétuelle mouvement. Ils confortent l'approche d'une identité abordée sous l'angle du processus. Ces processus sont façonnés par des contextes eux aussi en constante mutation.

La stabilité du métier d'enseignant revendiquée par certaines participantes à notre étude est de ce fait difficilement envisageable. L'approche de l'identité par des processus situés en contexte nous amène à discuter la stabilité identitaire affichée.

Cet affichage de la stabilité face aux injonctions à la transformation du métier peut être nuancé selon les différentes dimensions du métier auxquels les processus identitaires se rapportent. C'est ainsi que les dimensions personnelles, interpersonnelles, impersonnelles ou transpersonnelles ne sont pas impactées de la même manière par l'injonction à la transformation du métier d'enseignant par le numérique.

Nos travaux ont ainsi démontré que la dimension impersonnelle du métier va évoluer pour s'adapter à l'injonction numérique. Les programmes scolaires intègrent les usages numériques que ce soit au travers de la réforme du baccalauréat professionnel et des disciplines telles que les lettres ou encore la SNT. Les formations didactiques mais aussi les recommandations des IA-IPR vont également dans ce sens. L'ensemble de ces injonctions est corrélé au discours récurrent adossé à l'idée qu'il faille « changer l'école » au travers le numérique (Fluckiger, 2022).

La dimension transpersonnelle du métier, hormis durant la période de la continuité pédagogique, n'a pas été bouleversée. Des modifications sont repérées mais de façon périphérique. Elles se situent, par exemple, dans la posture de l'enseignant dans l'espace géographique de la classe. Avant les enseignants se positionnaient à l'arrière, pour accompagner les élèves dans leurs travaux. L'arrivée du numérique fait évoluer le motif de cette posture. Elle vise aujourd'hui autant à accompagner les élèves dans leurs apprentissages qu'à surveiller leurs écrans afin qu'ils ne fassent pas autre chose. Elles se situent également dans les compétences à travailler que ce soit pour les enseignants et pour les élèves. Le numérique nécessite par exemple une maîtrise technique que ne possède ni les élèves, ni les enseignants. Cette demande sous-jacente de développer ces compétences auprès des élèves questionne les enseignants. Sans rejeter le fait de devoir « familiariser » les élèves avec le numérique, Sabrina s'interroge sur le fait de savoir si c'est son rôle « de leur apprendre comment télécharger, ouvrir, créer un dossier ». L'évolution des compétences des enseignants avec le développement du numérique a été mise en avant par Guichon (2012). Pour ce dernier, avec l'acquisition de compétences technologiques liées aux usages des TICE, l'enseignant va voir ses compétences pédagogiques et disciplinaires évoluer.

La dimension interpersonnelle est étudiée sous l'angle des relations avec les collègues-enseignants puis sous l'angle des relations avec les collègues.

Dans la relation avec les collectifs de travail, aucun élément ne nous permet de dire que le numérique amène plus de coopération avec les différents acteurs de l'établissement ou avec les collègues. Alors que le travail en équipe reste une préoccupation des politiques publiques (Roaux, 2019), ce dernier reste un mythe (Dupriez, 2010). Le métier d'enseignant reste un métier où la pratique reste avant tout solitaire et cela malgré les politiques de développement du numérique. Le fonctionnement reste marqué par un cloisonnement entre enseignants tout d'abord. Il est aussi marqué par une faible coopération avec les autres acteurs de l'éducation qu'ils soient présents dans l'établissement ou en extérieurs. Il entretient ainsi la solitude enseignante (Yelnik, 2016).

Dans la relation à l'élève, les enseignants peuvent être amenés à modifier leur positionnement. Les activités marquées par une recherche d'innovation pédagogique ont conduit à une modification de la posture enseignante. Kelly, alors qu'elle cherche à aller vers la classe inversée et essaye ainsi de limiter ses interactions avec les élèves, donne plus de pouvoir aux élèves dans leur relation au savoir. Fanny, dans le cadre d'une activité de groupe, essaye aussi de limiter ses interactions. L'enseignant perd ainsi un certain contrôle de l'activité comme le suggèrent Delforge et Van de Vyer (2020). Cette perte de contrôle dans les situations de groupe peut être difficilement vécue par l'enseignant car elle induit des discussions de la part des élèves. Cette perte de pouvoir sous-entend un équilibre des rapports de force entre enseignants et élèves. Cet équilibre conduit à une plus grande horizontalité.

La transformation de l'identité professionnelle enseignante n'est donc pas la même selon la dimension du métier qui est étudiée. C'est ainsi que même si les relations avec les élèves évoluent, il ne semble pas y avoir de modifications des relations avec les collectifs de travail. De la même manière, alors que la dimension impersonnelle du métier s'inscrit dans la volonté institutionnelle de transformer l'école avec le numérique, les fondements du métier relevant de la dimension transpersonnelle sont revendiqués comme stable.

Cette lecture d'une dimension transpersonnelle du métier revendiquée comme stable peut être comprise comme la lecture de mouvements identitaires suffisamment lents pour être perçus comme inexistantes par les acteurs. La dimension transpersonnelle se fonde en effet sur l'histoire collective du métier (Clot, 2007). Elle est ce que le collectif conserve, transmet et retient de l'histoire du métier (Marchand Montanaro, 2013). Elle est, de ce fait, la dimension du métier la moins encline aux changements brutaux. La transformation de cette dimension du métier ne

peut être que le résultat de processus s'inscrivant dans le temps long alors que les injonctions et les attentes de changements liés au métier d'enseignant s'inscrivent dans le temps court.

2.3. Les enseignants gardiens de la forme scolaire traditionnelle

Alors que le métier d'enseignant apparaît comme de moins en moins évident à caractériser (Périer, 2019) et qu'il est difficile à circonscrire (Mukamurera et *al.*, 2019), nous avons tenté de nous plier à cet exercice. Dans ce cadre, nos résultats ont mis en avant que le métier d'enseignant est un métier qui se construit en premier lieu dans la classe et dans la relation à l'élève (Chapitre 4, section 2.2.1.). En effet, nos résultats ont démontré que sur les quatre boucles, au-delà des usages directement liés au numérique, c'est en écho aux prescriptions ascendantes que l'activité enseignante trouve ses fondements. La primauté du lien avec les élèves se retrouve dans les travaux de Tardif et Lessard (1999). C'est dans la classe et la relation à l'élève que, pour ces derniers, se vit en premier lieu le métier. L'injonction au numérique vient ainsi percuter un espace dans lequel c'est avant tout la relation à l'élève qui prédomine.

La dimension pédagogique est au cœur de cette relation (Chapitre 4, section 2.2.3.1.). Cela signifie que ce sont les motifs d'agir liés à la mise en œuvre de choix pédagogiques et didactiques qui ont été les plus significatifs et les plus déterminants de l'activité des participantes sur l'ensemble du processus. Cela signifie, comme nous l'avons développé dans nos résultats, que l'activité enseignante ce n'est pas en premier lieu la gestion des contraintes techniques, le fait de tenir sa classe ou encore la recherche d'un plus grand confort de travail. Le métier d'enseignant vise avant tout à mettre en œuvre, dans la classe, des choix pédagogiques en relation avec les élèves. Cette forme scolaire traditionnelle est hégémonique depuis plus de quatre siècles sur les autres formes d'enseignement plus anciennes (traditionnels, famille, communautaires...) comme nous le rappelle Tardif et Mukamurera, (1999). Elle repose pour ces derniers :

sur le plan de son organisation sociophysique, sur un dispositif simple et très stable historiquement parlant : des classes, c'est-à-dire des espaces relativement fermés (la plupart du temps très fermés), dans lesquels les enseignants travaillent séparément les uns des autres, tout en y accomplissant l'essentiel de leur travail. (...) Les enseignants ont une large autorité sur ce qui se passe dans « leurs » classes, où ils travaillent en interactions directes et personnalisées avec les élèves. Or, c'est grâce à ces interactions quotidiennes, qui se reproduisent durant de longues années, que la socialisation et l'instruction des nouvelles générations sont rendues possibles. (p. 10).

Ces rapports sociaux sont centrés sur la pédagogie en tant qu'objet technologique. La pédagogie ne vise « pas seulement à remplir la tête des enfants de connaissances inutiles » (p.12), elle contribue parallèlement à façonner des êtres en devenir. Tardif et Mukamurera (1999) mettent en avant que cette activité pédagogique est marquée par des interactions humaines.

Pour les auteurs, cette forme d'enseignement est menacée par les TIC. En effet, ils peuvent remettre en cause au moins deux fondements de la classe traditionnelle : l'interaction humaine comme moteur de l'acte pédagogique et la présence physique de l'élève en classe comme moteur du rôle socialisant de l'école. La période de la continuité pédagogique nous a permis de mettre en avant l'attachement des enseignants à l'interaction humaine comme outil au service de la transmission de la connaissance et comme outil au service du rôle socialisant de l'école.

Nos résultats ont ainsi montré que la préservation du caractère humain de l'acte d'enseignement a été particulièrement moteur des usages liés aux classes virtuelles durant la période de la continuité pédagogique pour Sabrina (Chapitre 4, section 1.1.1.2.2.). Mis en œuvre pour prendre la suite d'un fonctionnement basé sur les échanges mails, il a permis à cette dernière de redonner du sens à son métier et de rappeler qu'au-delà de la transmission de connaissances, « le prof il est là pour guider pour encourager pour accompagner pour encadrer pour valoriser pour mettre des limites pour mettre des barrières pour ouvrir des portes ». Le cadrage fait par Sabrina sur l'utilisation des logiciels libres nous montre également la perception qu'ont les enseignants de leur métier en particulier dans les moyens nécessaires à l'acte d'apprentissage. En limitant son utilisation, elle rappelle que « un enseignant, il n'est pas juste là pour apprendre quelque chose ». Pour transmettre un savoir, selon Sabrina, « il y a Google, il y a Wikipédia ». L'enseignant, il est là pour « accompagner », pour « encourager ». L'interaction humaine est ici mise en avant comme un outil nécessaire à la transmission des connaissances.

La présence physique de l'élève en classe comme artefact au service du rôle de socialisation de l'école a été réaffirmé durant la période de la continuité pédagogique. Fanny a ainsi rappelé que les élèves « ont besoin qu'on les sorte de chez eux », « ils ont besoin d'un rythme ». Alors que le confinement a amené les élèves à rester chez eux, les tensions des enseignants sur le fait « de ne pas savoir ce qu'il se passe chez eux » ont été particulièrement saillantes. Elles marquent l'attachement des enseignants au caractère socialisant de l'éducation.

Ces transformations dans un contexte du tout numérique ont conduit Sabrina à se projeter sur une démission en cas de prolongement de la continuité pédagogique, le métier ne correspondant plus à ses attentes :

j'ai choisi d'enseigner pour être devant une classe, devant mes élèves, pour échanger, partager. La relation de prof c'est plus qu'une boîte à outil, c'est plus que attend tu as une difficulté je te donne ça. Il y a le social et il y a la confiance et c'est cela qui va les faire avancer. Il y a un partage. Il y a le fait de pouvoir échanger directement, le fait juste de pouvoir circuler, de se regarder. Il y a un lien qui se crée et qu'on ne peut pas créer derrière un écran

L'humanité de l'acte d'enseignement est au cœur de ce qui fonde le métier d'enseignant. Rompre cette relation humaine, c'est dénaturer c'est qu'est enseigner.

L'attachement aux fondements de la classe traditionnelle, nous amène à considérer que la stabilité du métier d'enseignant revendiquée par Kelly et Sabrina pourrait ainsi être interprétée comme une réponse ayant pour objet la protection d'un certain modèle d'enseignement face à la menace du numérique. Plus qu'une simple résistance au changement, cette revendication peut être considérée comme une réponse militante aux tentatives de remise en cause, au travers du numérique, d'un modèle structuré autour de la classe. En ce sens, elle peut être perçue comme une affirmation pouvant relever du registre des prescriptions auto-adressées visant à préserver la forme scolaire traditionnelle. Les enseignants en seraient ainsi les gardiens. Cette défense est particulièrement marquée autour de la recherche du maintien des interactions humaines dans l'acte d'enseignement. Pour défendre cet attachement, le numérique est positionné en tant qu'outil. « Ce sont les outils qui changent » selon Kelly mais « le métier en lui-même ne change pas ».

CONCLUSION

Cette thèse s'était donné une double ambition. La première visait à appréhender les processus en œuvre dans le modelage de l'identité professionnelle des enseignants à l'aune du développement du numérique à l'école. La seconde visait à mieux comprendre la manière avec laquelle les enseignants vont intégrer dans leur activité une nouvelle injonction institutionnelle. Le terrain choisi était celui du numérique au travers le dispositif « Lycée 4.0 ».

Cette double ambition marque notre souci d'avoir voulu faire co-exister tout au long de notre travail une double approche: une approche activité et une approche identité. Au travers du champ de la clinique de l'activité, nous avons créé un pont entre ces dernières à partir d'une définition d'une identité professionnelle agie.

La revue de littérature et le cadre théorique posés, la méthodologie associée, les résultats obtenus et l'interprétation effectuée nous ont permis de nous interroger et de nous requestionner sur ce qui fonde l'identité professionnelle agie des enseignants.

Cette conclusion vise d'abord à poser les limites de notre travail. Nous présenterons ensuite ses apports puis nous terminerons en proposant des prolongements à cette étude.

Limites

La première limite de notre travail s'inscrit dans les choix effectués en lien avec notre cadre théorique. Nous avons revendiqué une approche qualitative relevant de l'étude de multi-cas. Cette dernière s'est effectuée dans un cadre situé et écologique à une échelle micro-structurelle. Nous avons privilégié un outillage nous permettant une compréhension fine des processus en œuvre. De ce fait, nous avons choisi de travailler avec trois participants. Ce choix implique de faire preuve de mesure et de nuance dans toute généralisation. Nous assumons le caractère micro-structurel de notre étude. Ce que nous avons cherché en premier lieu c'est la compréhension de processus subjectifs. Et, notre travail nous a permis de mettre en avant les mécanismes singuliers d'une identité professionnelle agie. Le caractère partagé de certains

résultats peut être pris avec parcimonie même si leurs redondances tout au long du processus doivent permettre une certaine généralisation.

La seconde limite relève du caractère exceptionnel de la continuité pédagogique. Le confinement lié à la crise de la Covid 19 et la mise en œuvre des protocoles liés a nécessité des ajustements dans notre protocole. Par ailleurs, les résultats liés au caractère longitudinal de l'étude ont forcément été heurtés par cette accélération des usages numériques. Pour autant, la richesse des matériaux récoltés permet de gommer les difficultés à intégrer cet épisode dans le traitement de nos données.

Apports

Le premier apport de ce travail est un apport méthodologique. Dans le prolongement des travaux de Zimmermann (2013), nous avons pu proposer un outillage méthodologique permettant d'appréhender une identité professionnelle agie. Bien que complexe, il permet de rechercher chirurgicalement les processus en œuvre tant sur les questions d'identité que sur les questions d'activité.

Le deuxième apport est institutionnel. Les recommandations effectuées doivent permettre de guider la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques suggérés aux enseignants pour leur intervention en classe. Plus qu'un nouveau modèle d'appropriation d'une nouvelle injonction alors qu'ils sont foisonnants, il s'agit de reposer le cadre stratégique permettant une approche plus efficace.

Le troisième apport se réfère aux questions liées au numérique. Alors que Fluckiger nous rappelle que les commandes de rapports liés au numérique sont prioritairement associées à une volonté de comprendre les freins et stratégies à mettre en œuvre pour faciliter leur appropriation par les usagers ou les systèmes, notre travail a pu développer un regard critique sur les injonctions au numérique. Ce positionnement épistémologique s'est forgé tout au long du processus pour gagner en vigueur de façon longitudinale.

Enfin, le dernier apport est celui lié au rappel des fondements de l'identité professionnelle enseignante. Alors que le métier se complexifie, se rappeler et reposer les fondements de ce dernier est une nécessité. L'injonction au numérique est une illustration parmi d'autres des multiples injonctions auxquelles sont soumis les enseignants tout au long de leur carrière. Redire que le métier d'enseignant c'est avant tout un professeur avec des élèves autour de

relations humaines centrées sur la pédagogie, c'est repositionner les nouvelles injonctions comme des prescriptions secondaires qui ne doivent pas venir heurter ces fondamentaux.

Prolongement

Les prolongements souhaitables de ce travail sont nombreux. Nous en retenons trois.

Le premier invite à prolonger la réflexion sur les questions d'ordre identitaire et en premier lieu sur la place du stigmaté dans l'identité professionnelle agie des enseignants. A partir du repérage des enseignants technophobes, il s'agirait par exemple de questionner la place de l'identité attribuée socialement dans le non-recours à l'outil numérique.

Le second prolongement nous inviterait à poursuivre le suivi de Kelly, Fanny et Sabrina pour tenter de cerner l'évolution de leur identité professionnelle agie en lien avec le numérique. Ce travail permettrait de mieux isoler la place de la continuité pédagogique dans leur développement professionnel mais aussi de mieux isoler l'impact de notre recherche intervention.

Enfin, le troisième prolongement souhaitable serait relatif à un examen centré sur la période de la continuité pédagogique. Le matériel recueilli est imposant. Dans un souci de ne pas réaliser une étude dans l'étude, nous avons essayé de considérer cet épisode comme une boucle parmi d'autres. A côté des travaux de Denny, Plateau et Flavier (2023) sur la professionnalité des personnels de direction durant la continuité pédagogique, le parallèle sur la professionnalité enseignante dans ce contexte porterait un intérêt particulier.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans : Bernadette Charlier éd., *Apprendre avec les technologies*, p. 47-59. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? In C. Gaux, I. Vinatier (eds.). *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation*. Nantes : Actes du Colloque OUFOPREP, 6-7 juin, p. 59-63.
- Albero, B., Guérin, J. & Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49, p. 103-124. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0103>
- Albion, P. & Tondeur, J. (2018). Information and Communication Technology and Education: Meaningful Change through Teacher Agency.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Paris : Retz.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skhole, hors-série 1*, p. 5-16.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives, HS5*, p. 26-37.
- Assude, T., Bessieres, D., Combrouze, D., & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation, *Revue STICEF 17*, mis en ligne le 10/072010, <https://sticf.org>.
- Audran, J. & Dazy-Mulot, S. (2019). L'intégration des outils numériques, une question d'éthique professionnelle : Le cas du tableau numérique interactif. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, p. 51-64. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0051>

- Barlatier, P.J. (2016). Management de l'innovation et nouvelle ère numérique : Enjeux et perspectives. *Revue Française de Gestion*, 42(254), p. 55-63. <https://doi.org/10.3166/rfg.2016.00009>
- Baron, G.-L. (1994). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*, Université Paris 5 - René Descartes, Paris.
- Baron, G.-L. & Bruillard, É. (1996). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.
- Baron, G.-L. & Loffreda, M.(2023). HNE : enjeux disciplinaires.hal-04181579.
- Basque, J. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). Une typologie des typologies des usages des TIC en éducation. Document pédagogique du cours TED 6200 « Technologie de l'information et développement cognitif ». Montréal : Télé-université.
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 2, p. 30-41.
- Bauchet, C. (2019). Le numérique chez les lycéens : Entre acceptation, usages et implications. *Les rencontres de la recherche en psychologie*. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02462190>
- Bauchet, C. (2022). Le numérique dans les espaces scolaires et personnels : vers un modèle intégrant acceptation et appropriation. Thèse de psychologie. Université de Lorraine
- Bauchet, C. (2020). Le numérique au lycée : entre prescrit et réel. Hypotheses.org/2228. hal-02983448
- Baudry, R. & Juchs, J-P. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses 2006. Travaux de l'Ecole doctorale d'histoire de l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne*, p.157-168. halshs-00151578
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), p. 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Ben Abid-Zarrouk, S. (2012). Innovations pédagogiques, incertitude et biais cognitifs. *Recherches I Education*, 6, p. 55-70.

- Ben Abid-Zarrouk, S. (2018). Les TIC et leur intégration dans le système éducatif: état des lieux. Colloque en Sciences de l'éducation, Humaines et Sociales (CSEHS). Dijon.
- Ben Abid-Zarrouk, S., Bacha, J., Kadi-Ksouri, L., & Mabrouk, A. (2019). L'intégration des TIC dans les universités maghrébines. Paris: L'Harmattan.
- Ben Abid-Zarrouk, S., Bacha, J., Kadi-Ksouri, L. & Mabrouk, A. (2020). Les facteurs d'utilisation des TIC dans l'enseignement supérieur maghrébin : Le cas des enseignants des universités à accès ouvert : Factors for the use of ICT in Maghreb higher education : The case of teachers in open access universities. *Frantice.net*, 18. <http://frantice.net/index.php?id=1791>
- Bernard, F.-X., & Ailincăi, R. (2012). De l'introduction des TICE à l'école aux pratiques actuelles des jeunes. Approche historique des technologies de l'information et de la communication. *Revue française d'éducation comparée*.
- Bernard, F. & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique: Éclairage de recherches empiriques en sciences de l'éducation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, p. 3-10. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0003>
- Biemar, S. (2009). Etude de l'évolution des images identitaires relatives à la relation pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle. Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation – Université de Liège.
- Boë, L.-J., Grossetti, M., Mounier-Kuhn, PE., Cartier, M., D'Alessandro, C., Emerard, F. & Méloni, H. (1993). Informatique et Parole en France : un quart de siècle après la rencontre. 3ème Colloque d'histoire de l'informatique en France, INRIA, Sophia-Antipolis
- Bordeleau, P. (1998). Compte rendu de [Baron, G.-L. et Bruillard, É. (1996). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.] *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), p. 427–429. <https://doi.org/10.7202/502029ar>
- Boulier, D. (2019). Sociologie du numérique-2^{ème} édition. Armand Collin.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. Actes de la recherche en sciences sociales – Numéro thématique : *l'illusion biographique*, p. 69-72.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). Réponses. Pour une anthropologie réflexive. *Revue française de sociologie*, p. 293-296. Paris : Seuil.

- Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81, p. 35-60. <https://doi.org/10.3917/th.811.0035>
- Carpentier, A. (2010). Etude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003. Disponible sur http://papyrus.bib.umontreal.ca/.../Carpentier_Aylene_2010_these_pdf.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. HALSHS – 00603566
- Ceci, J.-F. (2019). Analyse des pratiques des enseignants, du collège à l'université, au prisme du genre. IJARTech (International Journal of Applied Research and Technology), Articles JIP2018, 1. hal-01994895
- Chaptal, A. (2009). Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. Sticef, 16. Repéré à https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2009_num_16_1_993
- Chevalier, F. & Fournier, C. (2020). Chapitre 19. Éducation en ligne : la crise accélère la mutation. Dans : Michel Kalika éd., *L'impact de la crise sur le management*, p. 177-182. Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.kalik.2020.01.0177>
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). « Clinique du travail, clinique du réel », *Journal des psychologues*, 185, p. 48-51.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), p. 83-93.
- Clot, Y. (2008). La fonction psychologique du travail (5. éd. corr., 2. tirage). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans : Bruno Maggi éd., *Interpréter l'agir : un défi théorique*, p. 17-39. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, p. 17-25.

- Clot, Y. & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68, p. 289-316. <https://doi.org/10.3917/th.684.0289>
- Clot, Y. & Stimec, A. (2013). Le dialogue a une vertu mutative, les apports de la clinique de l'activité. *Négociations*, 19, p. 113-125. <https://doi.org/10.3917/neg.019.0113>
- Cordier, A. (2017). Les enseignants, pris dans des injonctions paradoxales. *Hermès, La Revue*, 78, p. 179-186. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0179>
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation – *RFP CXVIII* (127-156).
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines. The Classroom use of Technology since 1920*, New York, Teachers College Press, 1986.
- Daguet, H. (2007). Un ordinateur portable pour tous. *Les Cahiers Pédagogiques*, p.2-3.
- Daniellou, F. (2002). Le travail des prescriptions. In Actes du 37ème Congrès de la SELF « Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse ». Aix en Provence, p. 9-16.
- Danon-Boileau, L. & Tamet, J.-Y. (2016). *Des psychanalystes en séance : Glossaire clinique de psychanalyse contemporaine*. Gallimard.
- Demaziere, D. & Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes, *Temporalités* [En ligne], 11 | 2010, mis en ligne le 05 juillet 2010, consulté le 14 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/temporalites/1167> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/temporalites.1167>
- Denieul, P-N. (2009). L'identité selon Claude Lévi-Strauss. De la substance à la structure. In: *Raison présente - Les usages politiques de l'identité*, 169, p. 83-93. DOI : <https://doi.org/10.3406/raipr.2009.4144>
- Denny, J., Plateau, J. & Flavier, E. (2023). La professionnalité des personnels de direction à l'épreuve de la continuité pédagogique. *Carrefours de l'éducation*, 55, 75-91. <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0076>
- Delforge, C. & Van de Vyver, J. (2020). Vers une intégration efficace du numérique en classe: croisement d'expériences et pistes de réflexion. *NEXUS : Connecting teaching practice and research*. <https://doi.org/10.14428/nexus.v1i1.54193>

- Depover, C. (1996). Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies? Actes du Colloque du REF. Montréal, Canada.
- Descoedres, M. (2019). Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes – Thèse en vue de l'obtention du doctorat – Université de Lausanne.
- Desvergne, M. (2017). Le rôle et la place de l'enseignant après trois décennies de technologie à l'école: Entretien. *Hermès, La Revue*, 78, p. 172-178. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0172>
- Devauchelle, B. (2015). Un modèle scolaire à réinventer. *Revue Projet*, 345, p. 10-15. <https://doi.org/10.3917/pro.345.0010>
- Dubar, C. (2015). La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.duba.2015.01>
- Dubar, C. (2001). La crise des identités: L'interprétation d'une mutation. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.Dubar.2010.01>
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, p. 9-25. <https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009>
- Dubar, C. (2010). La crise des identités - PUF 4^{ème} édition.
- Duguet, A. & Morlaix, S. (2017). Perception des TIC par les enseignants universitaires : L'exemple d'une université française. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), 5-16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-01>
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V. & Pouyau, J., (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/3, p. 387-411. <https://doi.org/10.4000/osp.1737>
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. Travail et formation en éducation 7. URL :<http://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), p. 133–156.

- El Akremi, A., Sassi, N. & Bouzidi, S. (2009). Rôle de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 64(4), p. 662–684. <https://doi.org/10.7202/038878ar>
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français: Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales*, 491, p. 157-178. <https://doi.org/10.4000/ress.884>
- Fernandez, G., Maximum, S. & Audran, J. (2018). Vers une évolution de la forme scolaire à l'âge du numérique. Le regard des enseignants français. *Education et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, e-309, p.17-32. fhal-02408277f
- Fiévez, A. & Dumouchel, G. (2015). Le BYOD : entre perspectives et réalités pédagogiques. *École branchée et Carrefour éducation*
- Fievez, A. (2017). L'intégration des TIC en contexte éducatif : modèles, réalités et enjeux. PUQ.
- Flavier, E. (2016). Entre enjeux individuels et collectifs : Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation. Université de Strasbourg.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 163, p. 51-61. Repéré à <http://rfp.revues.org/978>
- Fluckiger, C., Boucher, S., & Daunay, B. (2016). Le temps vécu. Discours d'enseignants disposant d'un TNI sur le temps de préparation des cours. *Distances et médiations des savoirs*, 16. <https://doi.org/10.4000/dms.1642>
- Fluckiger, C. (2019). Numérique en formation : des mythes aux approches critiques. *Éducation Permanente*, 219, p. 19-30. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0019>
- Fluckiger, C. (2020). Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires Paris : CNESCO.
- Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault (entretien avec D. colas, A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J. Miller, J.A. Miller, C. Millor, G. Wajeman), *Ornicar ?*, *Bulletin périodique du champ freudien*, 10, p. 62-93.

- Fray, A. & Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 38, p. 72-88. <https://doi.org/10.3917/mav.038.0072>
- Goffman, E., (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, trad. de l'anglais par A. Kihm, Paris, Éd. de Minuit, 1989.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, C. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. In M. Tardif & H. Ziarko (Dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 280-299). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation & didactique*, 1, p. 47-69. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 19. Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain. p. 157-187.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris, Éditions Didier.
- Hamon, D. (2015). Le rôle des tablettes numériques à l'école primaire pour les élèves et les enseignants : Attention versus distraction. *2e Colloque international francophone éTic2 "Ecole et Technologie de l'Information et de la Communication"*, Université de Cergy-Pontoise, Espé de Versailles, Genveilliers, France. hal-01838256
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. ESF. DOI : [10.14375/NP.9782710126720](https://doi.org/10.14375/NP.9782710126720)

- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In F. Daniellou (Ed.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques*, p. 103-140. Toulouse : Octarès.
- Huberman, M.A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: UNESCO/BIE.
- Inaudi, A. (2008). *Ressources numériques à l'école : vers un glissement de la prérogative politique chez les acteurs de l'éducation*. Thèse en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation – Université Aix Marseille III.
- Inaudi, A. (2017). École et numérique : une histoire pour préparer demain. *Hermès, La Revue*, 78, 72-79. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0072>
- Jacquinet, G. (1985). *L'École devant les écrans*. Paris : ESF éditeur.
- Jeannin, L. (2022). *Penser la forme scolaire pour favoriser les apprentissages et l'identité professionnelle*. Académie de Paris.
- Kadi, M. (2022). *Appropriation et intégration pédagogique du numérique : le cas de l'incubateur numérique des écoles de Mulhouse*. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse. [\(NNT : 2022MULH2841\)](#). [\(tel-04042226\)](#)
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2012). L'envers du tableau : ce que disent les recherches de l'impact des TBI sur la réussite scolaire, *AQEP Vivre le primaire*, 25 (2), p. 30-32.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Nathan, Paris.
- Kaufmann, J-C. (2015). *Identités, la bombe à retardement*. Editions Textuel. ISBN 978-2-84597-485-2
- Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, p. 76-85. doi:10.1016/j.tate.2012.08.005
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19, p. 67-81. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>

- Le Béhec, M., Bouchard, A., Charrier, P., Denecker, C. & Gallezot, G. (2022). Pratiques et usages des outils numériques dans les communautés scientifiques en France. [Rapport de recherche] Comité pour la science ouverte. hal-03545512
- Lefebvre, S. (2014). Intégration des TIC : types de connaissances abordées dans le discours d'enseignants en exercice et d'étudiants en formation initiale. *Revue Canadienne de l'Éducation*.
- Le Goff, A. (2013). Identité, reconnaissance et ordre de l'interaction chez E. Goffman. Daniel Céfaï, Laurent Perreau. *Goffman et l'ordre de l'interaction*, CURAPP; PUF.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(1), mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 29 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1262> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1262>
- Leontiev, A.N. (1976). Le développement du psychisme. Paris : Editions sociales.
- Levi-Strauss, C. (1977). L'identité. *Séminaire au Collège de France*. PUF, Quadrige.
- Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 179-193. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0179>
- Linard, M. (1998). L'écran de TIC, "dispositif" d'interaction et d'apprentissage : la conception des interfaces à la lumière des théories de l'action. 1998, Louvain-La-Neuve., Belgique.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, 152, p. 143-152.
- Lugan, J. (2009). La systémique sociale. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.lugan.2009.01>
- Macdonald, C. (1978). L'identité. Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Levi-Strauss, professeur au collège de France 1974-1975. In: *L'Homme*, tome 18 n°3-4. De l'idéologie. p. 199-201.
- Marcel, J.-F., Tardif, M. et Piot, T. (2022, dir.). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Préface de R. Étienne. Presses Universitaires du Midi.

- Malet, R. (2022). La reconnaissance des enseignants. Cadres d'intelligibilité, débats et controverses dans la recherche anglo-américaine. *Éducation et sociétés*, 48, p. 15-40. <https://doi.org/10.3917/es.048.0015>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, p. 111-142. Récupéré de : <http://rfp.revues.org/273>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Recherche et formation et en ligne, 57. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/810> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Mazabraud, B. (2010). Foucault, le droit et les dispositifs de pouvoir. *Cités*, 42, p. 127-189. <https://doi.org/10.3917/cite.042.0127>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago.
- Méard, J. & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants*. Toulouse : Octarès.
- Meirieu, P. (2011) *Innover dans l'école : pourquoi ? Comment?* <http://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf>
- Mercier A. (2021). Retournement du stigmaté. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. Accès : <https://publictionnaire.huma-num.fr/notice/retournement-du-stigmaté>.
- Mercouroff, W. (1983). Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire : 1970-1980. *Revue française de pédagogie*, Volume 63, p. 90-91.
- Ministère de l'éducation nationale (2018). « Guide des projets pédagogiques s'appuyant sur le BYOD/AVEC » V1.2 mars 2018
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge : A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108 (6), 1017.
- Molénat, X. (2009). Alain Touraine, un sociologue de l'action sociale. Dans : Xavier Molénat éd., *La sociologie*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.molen.2009.01.0154>
- Marchand Montanaro, G. (2013). Chapitre 7. Défaillance du genre professionnel. Dans : , G. Marchand Montanaro, *Travailler en crèche, un métier* (pp. 133-149). Rennes: Presses de l'EHESP.

- Mukamurera, J. & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: Le cas du Québec. *Recherche & formation*, 74, p. 57-70.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J., Sawsen L. & Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec, *Activités*, vol. 16, n° 1.
- Ollivier, B. (2009). Les identités collectives à l'heure de la mondialisation. CNRS EDITIONS p.6-16
- Parnas, D. L. (2017). The real risks of artificial intelligence. *Communications of the ACM*, 60 (10), p. 27-31.
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11, 107-123.
<https://doi.org/10.3917/savo.011.0107>
- Perez-Roux, T. (2012). Co-réflexivité, développement professionnel et dynamiques identitaires. Deuxième Colloque International Apprentissage et Développement professionnel organisé par l'association RPDP en partenariat avec le CREN – 7 et 8 juin 2012 à Nantes
- Périer, P. (2019). Le métier d'enseignant, entre professionnalisation et individualisation. In Buisson-Fenet, H., & Rey, O. (Eds.), *Le métier d'enseignant : une identité introuvable ?* Lyon : ENS Éditions. doi :10.4000/books.enseditions.11231
- Perrenoud M. & Sainsaulieu I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail, *SociologieS* [En ligne]. Mis en ligne le 15/11/2018 (consulté le 08/04/2019). URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/8750>
- Plumauzille, C. & Rossigneux-Méheust, M. (2014). Le stigmatisme ou « La différence comme catégorie utile d'analyse historique ». *Hypothèses*, 17, 215-228.
<https://doi.org/10.3917/hyp.131.0215>
- Poyet, F. (2015) Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré. In: *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, volume 22, p. 45-64. DOI : <https://doi.org/10.3406/stice.2015.1686> www.persee.fr/doc/stice_1764-7223_2015_num_22_1_1686

- Quinio, B. & Bidan, M. (2023). ChatGPT : Un robot conversationnel peut-il enseigner ? *Management et Datascience*, 7(1). <https://doi.org/10.36863/mds.a.22060>.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.
- Rostaing, C. Stigmaté (2015). *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 février 2015, consulté le 07 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/2572>
- Rey, O. (2013). Décentralisation et politiques éducatives . *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 83.
- Rinaudo, JL. (2018). Fin de l'école ! Fin des enseignants ! Au-delà des discours. *Education & Formation – e-309*, p. 11-16.
- Rinaudo, J. (2019). Le numérique dans les métiers du lien. *Cliopsy*, 22, p. 9-13. <https://doi.org/10.3917/cliop.022.0009>
- Rinaudo, JL. (2020). Sur et pour... mais pas avec. Recherches doctorales sur le numérique en éducation. *Questions Vives*, 33. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.4583>
- Rizza, C. (2011). Les TICE dans la formation initiale des enseignants en France: étude de cas national. In: ICT in Initial Teacher Training - France: Country report. Paris (France): Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
- Roaux, C. (2021) Le « bureau du directeur » : contribution à une approche ethnographique du pouvoir en école primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 53. DOI: [10.3917/lse.531.0097](https://doi.org/10.3917/lse.531.0097)
- Rochex, J. (2017). Vygotski : une conception dialectique du développement. *La Pensée*, 391, p. 50-64. <https://doi.org/10.3917/lp.391.0050>
- Roger, J., Ruelland, D. & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et sociétés*, 19, p. 133-146. <https://doi.org/10.3917/es.019.0133>
- Rouissi, S. (2017). L'apparition du numérique dans les discours officiels sur l'école en France. *Hermès, La Revue*, 78, p. 31-40. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0031>
- Sainsaulieu, R. (1977). L'identité au travail. Deuxième édition 1985, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. ISBN : 9782724624502

- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Aix-Marseille Université.
- Scheller, L.(2013). Travail, affects, activité transférentielle. Activités [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/activites/853> ; DOI : 10.4000/activites.853
- Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2002). Conférence inaugurale du 37ème congrès de la SELF. *Les évolutions de la prescription*.
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment ? Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches. Université Lille SHS.
- Stockless, A. & Villeneuve, S. (2017). Développer ses compétences numériques : doit-on devenir un expert ? Dans M. Romero, B. Lille et A. Patini (dir.), Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec. doi:10.2307/j.ctt1vw0rkx.16
- Stockless, A., Villeneuve, S. & Gingras, B. (2018). Maîtrise d'outils technologiques : son influence sur la compétence TIC des enseignants et sur les usages pédagogiques. DOI: <https://doi.org/10.21432/cjlt27581>
- Taddei, F. (2017). Avec le numérique, il faut que l'école change de culture. Les élèves entre cahiers et claviers, La revue 2017/2 n°78 Hermès
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, M. & Mukamurera, J. (1999). La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs. *Éducation et francophonie*, 27(2), p. 4–27. <https://doi.org/10.7202/1080490ar>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 42, p. 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

- Thémines, J. (2020). Images du métier et prise de parole d'enseignants. *Administration & Éducation*, 168, p. 41-47. <https://doi.org/10.3917/admed.168.0041>
- Trestini, M. (2012). Causes de non-usage des TICE à l'Université : des changements? *Recherches & éducatives*, 6.
- Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique. *Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Troger, V. & Ruano-Borbalan, J. (2005). Introduction. Dans : Vincent Troger éd., *Histoire du système éducatif*, p. 3-6. Presses Universitaires de France.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), p. 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Van der Maren, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Bruxelles : De Boeck, 2ème édition.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. ffhalshs-00557041
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), p. 293-310.
- Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du numérique. *Pratiques de l'édition numérique* (édition augmentée), Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 2014, ISBN : 978-2-7606-3592-0,
- Vygotski, L.S. (1934/1997). Pensée et langage (trad. F. Sève). Paris : La dispute.
- Vygotski, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge : Harvard University Press.
- Walliser, A. (1989). Le rapport « Nora-Minc ». Histoire d'un best-seller. In: *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, 23, juillet-septembre 1989. Dossier : Mai 68. p. 35-48.
- Wolton, D. (2017). La technique ne fait pas un projet d'éducation. *Hermès, La Revue*, 78, p. 207-211. <https://doi.org/10.3917/herm.078.0207>
- Yelnik, C. (2016). La solitude des enseignants : se sentir seul ou en capacité d'être seul ?. *Cliopsy*, 16, p. 41-54. <https://doi.org/10.3917/cliop.016.0041>

- Youssef, É. & Audran, J. (2019). La personnalisation de l'apprentissage vue comme facteur effectif d'innovation pédagogique. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, p. 157-172. <https://doi.org/10.3917/spir.063.0157>
- Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale. In: *Revue française de sociologie*, p. 247-273. DOI : 10.2307/3321907 www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_2_2500
- Zimmermann, P. (2013). Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale. Thèse de doctorat non publiée. Aix-Marseille Université.
- Zimmermann, P., Flavier, E. & Meard, J. (2012) L'identité professionnelle des enseignants en formation initiale. Dépasser la polysémie du concept pour interroger sa pertinence. *Spirale - Revue de Recherches en Education, Supplément électronique au n° 49*, 35-50.
- Zimmermann, P., Meard, J., & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'éducation*, 34, 195-210.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES.....	10
INDEX DES ABREVIATIONS UTILISEES	11
INTRODUCTION.....	12
Chapitre 1. Construction de l’objet d’étude.....	16
1. Des repères sur les politiques publiques de développement du numérique	17
1.1. Historique des politiques publiques de développement du numérique à l’école : à la croisée d’enjeux géopolitiques, industriels et sociaux	17
1.2. Décentralisation et politiques éducatives	20
1.3. BYOD : vers un transfert de la gestion des équipements vers les familles	23
1.4. Le développement du numérique à l’école : un enjeu de réussite éducative ?	26
1.5. Le dispositif « Lycée 4.0 »	28
2. Les enseignants et le numérique.....	31
2.1. Qu’entend-on par numérique à l’école ?.....	31
2.2. Cadre d’analyse des sources d’injonctions à utiliser le numérique à l’école.....	32
2.3. De l’usage au non-usage du numérique par les enseignants	33
2.3.1. Quels usages numériques chez les enseignants ?	34
2.3.1.1. Les données des enquêtes nationales	34
2.3.1.2. Usages pédagogiques et didactiques.....	36
2.3.1.3. Innovation pédagogique et numérique	37
2.3.2. Modélisation de l’intégration du numérique par les enseignants	39
2.3.3. Déterminants du développement des usages numériques par les enseignants	42

3.	Comprendre l'identité professionnelle	45
3.1.	Les identités	45
3.1.1.	Pourquoi une résurgence de la notion dans le débat public ?.....	46
3.1.2.	Genèse de la notion d'identité dans les sciences sociales	47
3.1.3.	Entre état et processus	48
3.1.4.	Entre construction subjective et sociale, une identité en tension.....	48
3.1.5.	Une identité contextualisée.....	51
3.2.	L'identité professionnelle enseignante : un processus sous tension au prisme de l'individuel et du collectif compris en contexte.....	52
3.2.1.	Autour de l'identité professionnelle	52
3.2.2.	Autour de l'identité professionnelle enseignante	54
3.2.3.	Identité professionnelle enseignante et numérique.....	56
4.	Synthèse de la revue de littérature.....	60
Chapitre 2.	Cadre théorique	62
1.	Comprendre le développement de l'activité des enseignants dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 »	63
1.1.	Le dispositif : approche conceptuelle.....	63
1.2.	Comprendre l'activité enseignante	66
1.2.1.	Une structure de l'activité selon les théories historico-culturelles	66
1.2.1.1.	Les apports issus de la première génération	66
1.2.1.2.	Les apports issus de la deuxième génération.....	69
1.2.2.	Entre travail réel et idéal de l'activité	70
1.2.3.	L'ergonomie de l'activité enseignante : une activité au carrefour de prescriptions ascendantes et descendantes comprises dans leur contexte.....	71
2.	Une IP en tension produit de prescriptions personnelles et interpersonnelles	77
2.1.	Une IP à l'interface de l'interpersonnel et du personnel.....	77
2.2.	Une multidimensionnalité du métier vectrice de prescriptions en tensions.....	78
2.2.1.	Une architecture du métier qui fait prescription.....	78

2.2.2.	Une identité en tension	83
2.2.3.	Vers une définition de l'IP en analyse du travail.....	85
3.	Synthèse du cadre théorique et formulation des questions de recherche	87
Chapitre 3.	Cadre méthodologique	91
1.	Méthodologie de l'intervention	92
1.1.	Une démarche inspirée de la recherche-intervention.....	92
1.2.	Éléments préparatoires	93
1.2.1.	Présentation de la démarche à l'établissement et aux acteurs	93
1.2.2.	Etablissement d'un contrat de confidentialité avec les élèves et les participants	94
1.3.	Dispositif de recherche.....	95
1.3.1.	Généralités	95
1.3.2.	Les enregistrements vidéo	97
1.3.3.	Les entretiens d'auto-confrontation simple	98
1.3.4.	Les entretiens d'auto-confrontation croisés.....	100
2.	Méthodologie de traitement des données des entretiens d'auto-confrontation simple	101
2.1.	Retranscription des données en verbatim et découpage des entretiens simples en unités d'analyse.....	101
2.2.	Codage visant à reconstituer les raisonnements et à catégoriser l'activité enseignante selon l'origine des prescriptions	102
2.3.	De l'identification des différentes instances du métier à une seconde catégorisation du sens.....	106
2.4.	Identification des tensions identitaires et de ses modes de régulation.....	110
2.5.	Catégorisation des unités d'analyse à partir de motifs typiques	112
2.6.	Réalisation d'une synthèse du traitement des données par entretien d'auto-confrontation simple	113

3.	Méthodologie de traitement des données des entretiens d’auto-confrontation croisés	116
4.	Procédure de validation du traitement des données	117
5.	Synthèse du cadre méthodologique.....	118
Chapitre 4. Présentation des résultats de l’étude.....		120
1.	Approche individuelle	121
1.1.	Etude du cas de Sabrina	122
1.1.1.	Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l’activité de Sabrina dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 » ?	122
1.1.1.1.	Des usages numériques d’abord par les prescriptions ascendantes	122
1.1.1.2.	Une activité au carrefour des différentes dimensions du métier	125
1.1.1.2.1.	Des usages numériques d’abord tournés vers les élèves et l’établissement.....	125
1.1.1.2.2.	Des usages numériques pour répondre au prescrit et à la recherche d’humanité	128
1.1.1.3.	Le numérique au service de la pédagogie et du confort de travail de chacun	130
1.1.1.3.1.	Le numérique au service de l’innovation pédagogique et didactique	130
1.1.1.3.2.	Le numérique pour le confort de travail de Sabrina	133
1.1.1.3.3.	Le numérique pour le confort de travail des élèves.....	136
1.1.2.	Quelles sont les tensions identitaires vécues par Sabrina dans ce cadre et comment se régulent-elles ?	138
1.1.2.1.	Des tensions objectives aux tensions subjectives	138
1.1.2.2.	Les injonctions institutionnelles et le confort de travail de chacun sources de tension.....	143
1.1.3.	Comment comprendre le modelage de l’identité professionnelle enseignante de Sabrina dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?	145
1.1.3.1.	Le numérique d’abord pour accrocher les élèves	145
1.1.3.2.	Quand l’injonction descendante est priorisée sous tension	147

1.1.3.3.	Tension entre usage du document papier et usage du document numérique	148
1.1.3.4.	Vers un usage numérique au service de la pédagogie et du confort de travail de chacun	150
1.2.	Etude du cas de Kelly	152
1.2.1.	Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité enseignante dans le cadre du dispositif « Lycée 4.0 » ?	152
1.2.1.1.	Une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par les prescriptions ascendantes	152
1.2.1.1.1.	Une activité d'abord autoadressée et tournée vers les élèves	154
1.2.1.1.2.	La place secondaire de l'injonction institutionnelle et de l'approche disciplinaire	156
1.2.1.2.	Entre innovation pédagogique et confort de travail enseignant	161
1.2.1.2.1.	Le numérique pour innover	161
1.2.1.2.2.	Le numérique pour améliorer son confort de travail	164
1.2.1.2.3.	Innover d'un point de vue pédagogique tout en tenant sa classe et en gérant les contraintes techniques	166
1.2.2.	Quelles sont les tensions identitaires vécues par Kelly dans ce cadre et comment se régulent-elles ?	169
1.2.2.1.	Entre tensions objectives et tensions subjectives	170
1.2.2.2.	Les dimensions impersonnelles du métier et la gestion du temps sources de tensions	172
1.2.2.3.	Des tensions identitaires sur une pluralité de motifs	174
1.2.3.	Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Kelly dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 » ?	177
1.2.3.1.	Une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par l'innovation pédagogique et le confort de travail enseignant	178
1.2.3.2.	Les dimensions impersonnelles du métier sources de tensions	178

1.2.3.3.	Vers une prise en compte renforcée de la dimension élèves	180
1.3.	Etude du cas de Fanny	182
1.3.1.	Comment les prescriptions descendantes et remontantes participent-elles à la construction du sens de l'activité de Fanny dans le cadre de la mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?	182
1.3.1.1.	Une entrée dans le dispositif « Lycée 4.0 » par les prescriptions descendantes.....	182
1.3.1.2.	La volonté d'innover d'un point de vue pédagogique.....	186
1.3.1.3.	L'appui des collectifs de travail.....	188
1.3.1.4.	Limiter la dispersion des élèves.....	190
1.3.1.5.	Le numérique pour améliorer le confort de chacun.....	191
1.3.2.	Quelles sont les tensions identitaires vécues par Fanny dans ce cadre et comment se régulent-elles ?	196
1.3.2.1.	Entre ancrage identitaire et dynamique de changement	196
1.3.2.2.	Le coût des équipements numériques pour les enseignants	197
1.3.2.3.	Quand l'injonction descendante se frotte à la liberté pédagogique	198
1.3.3.	Comment comprendre le modelage de l'identité professionnelle enseignante de Fanny dans le contexte de mise en œuvre du dispositif « Lycée 4.0 »?.....	199
1.3.3.1.	Une entrée dans le dispositif 4.0 par les programmes et par l'injonction du tout numérique.....	199
1.3.3.2.	La difficile modification des dimensions transpersonnelles du métier ..	200
1.3.3.3.	De l'innovation pédagogique à la reproduction des usages	201
2.	Approche collective	204
2.1.	Une IP agit laissant apparaître le style enseignant	204
2.1.1.	Des prescriptions et des dimensions du métier appréhendées de façon subjectives	204
2.1.1.1.	Éléments caractéristiques des différentes dimensions du métier.....	205
2.1.1.2.	La renormalisation de l'injonction à utiliser le numérique.....	207

2.1.2.	Des motifs d’agir typiques singuliers	209
2.2.	Une IP agie porteuse de signification	211
2.2.1.	La prégnance des prescriptions ascendantes : les élèves au cœur du métier	211
2.2.2.	Une activité enseignante complexe par l’hétérogénéité des motifs d’agir ...	212
2.2.3.	Des motifs d’agir partagés	213
2.2.3.1.	Motifs pédagogiques et didactiques dans l’interaction avec les élèves au cœur de l’activité enseignante	214
2.2.3.2.	Améliorer et maintenir son confort de travail et son bien être	217
2.2.3.3.	Les préoccupations liées à la limitation de la dispersion des élèves et à la gestion des contraintes techniques	220
2.2.3.4.	Vers la recherche d’une amélioration du confort de travail et du bien-être des élèves.....	223
2.3.	Des tensions identitaires significatives	226
2.3.1.	Le prescrit descendant source de tensions	227
2.3.2.	Des tensions liées aux difficultés de formation	228
2.3.3.	Des tensions qui se régulent significativement.....	230
2.4.	L’expression d’une stabilité dans les fondements.....	233
Chapitre 5.	Discussion	236
1.	Activité enseignante à l’aune d’une nouvelle injonction	237
1.1.	Innovation pédagogique comme réponse au stigmatisme	239
1.2.	Innovation pédagogique au carrefour d’injonctions ascendantes et descendantes	241
2.	Métier d’enseignant à l’ère de l’injonction numérique	244
2.1.	Discours liés à la révolution numérique et la fin du modèle scolaire traditionnel : la culture d’un mythe	244
2.2.	La revendication de la stabilité du métier	246
2.2.1.	L’affirmation de la stabilité comme stratégie identitaire face à la demande de changement.....	247

2.2.2. La stabilité comme interprétation de mouvements identitaires lents	248
2.3. Les enseignants gardiens de la forme scolaire traditionnelle.....	251
CONCLUSION.....	254
BIBLIOGRAPHIE	257
TABLE DES MATIERES	273
LISTE DES ANNEXES	281
RÉSUMÉ	316

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : Contrat de confidentialité avec les élèves

ANNEXE 2 : Verbatim EACSKELLY2

ANNEXE 3 : Codage EACSFANNY1

ANNEXE 1 : Contrat de confidentialité avec les élèves



FLAVIER Eric
Professeur des Université en Sciences de l'Education
Laboratoire Interuniversitaire de Sciences
de l'Education et de la Communication (LISEC EA 2310)
ESPE, Université de Strasbourg

A Wittenheim, le 03.10.19.

Madame, Monsieur,

Notre établissement est entré dans le dispositif 4.0. l'année passée. Ce dispositif vise à accélérer l'entrée dans le numérique des élèves de lycée du Grand Est. A ce titre, le Conseil Régional a mis à disposition de votre enfant un PC portable ainsi qu'un certain nombre d'outils numériques. Afin de mesurer l'impact de ce déploiement sur les pratiques enseignantes, l'Université de Strasbourg mène un travail de recherche. Elle est menée par Eric FLAVIER, professeur des Universités et par Gilles FISCHER, doctorant en sciences de l'éducation. Sabrina, Fanny et Kelly, enseignantes, ont donné un accord de principe pour participer de manière volontaire à ce projet de recherche. Concrètement, cela implique de procéder à des captations audio-vidéo de leçons dans le cadre de leur service d'enseignement. L'objectif étant de suivre l'enseignant. Cette recherche sera effectuée sur l'année scolaire 2019/2020.

La réalisation de ce projet implique de procéder 3 fois dans l'année à une captation audio-vidéo d'une leçon dans le cadre des cours dispensés par Sabrina, Kelly et Fanny.

Par le présent courrier, nous vous demandons l'autorisation de filmer votre enfant selon les conditions suivantes :

- Le plan de prise de vue sera un plan « large » mettant l'enseignant au centre de l'image. L'objectif étant de suivre l'enseignant. Les élèves seront principalement filmés de dos.
- Un usage exclusivement réservé aux fins de ce projet de recherche. Aurons accès à l'enregistrement : Fanny, Sabrina, Kelly, M. FISCHER et moi-même.
- Les enregistrements seront stockés pour la durée du projet de recherche sur le serveur sécurisé de l'université de Strasbourg et protégé par un accès avec mot de passe.
- Lors de la production scientifique écrite (mémoire de master, article de recherche), le respect du strict anonymat des lieux et participants sera assuré. Aucun nom propre ne sera mentionné, des prénoms de substitution seront utilisés.

Nous nous plaçons à votre disposition pour d'éventuels compléments d'informations. Dans l'attente de votre réponse, veuillez recevoir, Madame, Monsieur, nos salutations les plus sincères.

Eric FLAVIER et Gilles FISCHER

.....

AUTORISATION DE DROIT A L'IMAGE

NOM et Prénom de l'enfant :

NOM et Prénom du responsable légal :

Je reconnais avoir pris connaissance des informations ci-dessus concernant le mineur que je représente et donne mon accord pour la fixation et l'utilisation de son image et/ou de sa voix, dans le cadre exclusif du projet exposé ci-dessus.

Date et signature

ANNEXE 2 : Verbatim EACSFANNY1

Entretien en auto-confrontation simple Fanny

Boucle 1

Date de l'entretien : 04 décembre entre 13H30 et 15H00

Date de la captation vidéo : 26 novembre entre 15H00 et 16H00

Classe : 2ARCOM2

Cours : Commerce

GF1 : Peux être avant de démarrer, est ce que tu peux contextualiser l'activité qu'on va analyser ? Quelle classe ? Quel cours ?

Fanny1 : C'est de l'enseignement professionnel, c'est une classe de seconde commerce, ARCOM2. Euh donc, j'essaye de tenter l'usage du numérique d'autant plus que dans la réforme du diplôme métiers relations clients on doit montrer de plus en plus en fait on doit intégrer à nos cours tous les outils digitaux dans le cadre des cours d'enseignement professionnel donc il y a vraiment une utilité pour moi à ce qu'ils utilisent le numérique. Parallèlement, je teste aussi les cours par îlots bonifiés c'est-à-dire de ne plus avoir les élèves face à soi mais de pouvoir les faire travailler en groupe et qu'ils soient séparés par groupe. Alors les groupes, c'est eux qui les ont constitués. Je ne les ai pas constitués donc ça c'est plutôt constitué par affinités euh donc voilà on va dire qu'il y a pour l'instant pour moi deux freins, deux nouveautés cette année, et

l'usage du numérique qui s'intensifie même si je l'utilise déjà dans d'autres cours mais en salle informatique et la mise en place du travail des élèves en groupes.

GF2: Ce travail de groupe, tu le lies d'une manière ou d'une autre à l'usage du numérique ?

Fanny2. : C'est déjà pour que eux puissent s'entraider plus et par rapport à l'usage du numérique c'est pour que il n'y ait plus cette barrière élèves, ordinateurs, enseignants parce que dans une classe normale il y a les tables, il y a les élèves ensuite ils ont les ordinateurs devant et ensuite face à eux ils ont l'enseignant et le tableau derrière. C'est donc vraiment pour changer toute la configuration de la salle de classe ... et parce que également dans le monde professionnel il y a de plus en plus des open space ou ils travaillent ou ils travaillent devant leur ordinateur, ou ils ne sont plus forcément devant leur bureau, dans un bureau classique ils sont dans un open space ou ils travaillent tous ensemble et il y a aussi pour coller au monde professionnel

GF3 : Et le plan de cours sur lequel tu travaillais, tu t'en souviens ?

Fanny3 : Euuuuuhh ils avaient une activité sur l'usage du livre numérique euhhhhh donc là on a fait l'activité du livre numérique.....l'activité suivante était vraiment donc l'heure d'après sur les outils digitaux et dans le livre numérique, l'activité qu'ils avaient, c'était l'usage du smartphone, en fait comment les clients utilisent leur smartphone pour se renseigner ou pour passer à l'acte d'achat sur un site internet ou dans un magasin

GF4 : du coup, l'idée sur ton déroulé de cours d'une heure, c'était de les faire travailler avec le livre numérique

Fanny4 : Oui donc là c'était la première fois qu'on travaillait vraiment sur le livre numérique. C'était la première heure de cours ou j'ai fait intégralement sur le livre numérique qu' avant ils ne l'avaient pas tous téléchargé.

GF5 : ok donc on va visionner la première séquence. C'est un cours qui avait lieu entre 15H00 et 16H00 ?

Fanny6 : Oui je les ai le lundi une fois sur deux entre 16H et 17H, tous les mardis de 15H à 17H, tous les mercredis de 10H à Midi et donc là la séance là c'était le mardi de 15H à 16H.

SEQUENCE 1 : Installation des élèves, mise au calme, consigne de ne pas sortir les PC

(4'30 – 5'40)

GF6 : alors ici les élèves s'installent, ils sortent leurs ordis et toi quelle est la consigne que tu leurs donne ?

Fanny7 : A partir du moment où ils doivent s'asseoir, ils doivent le faire dans le silence. Si là j'insiste c'est que systématiquement quand ils s'assoient, ils continuent de parler quand ils sont dans la salle en situation de groupe ils continuent de parler c'est pour cela que je leur dis on va pas commencer à parler donc voilà il faut que ce soit le calme.

GF7: et juste avant tu leur dis vous ne sortez pas les ordis ...

Fanny8: Alors pourquoi j'ai dit ça alors oui je l'ai dit mais je ne sais pas (revisionnage de la scène)

Alors oui je l'ai dit ...

GF8: pourquoi tu dis cela ? quel est ta logique ?

Fanny9: Parce qu'ils doivent ... de ce que j'ai vu, pour l'instant on a déjà utilisé l'ordinateur mais pas dans le cadre du livre numérique. Systématiquement, ils ouvrent l'ordinateur, ils l'ouvrent, ils sont dessus, ils n'écoutent pas les consignes qu'on peut leur donner. Ils ... j'ai remarqué qu'ils ont du mal, à partir du moment où ils sont sur l'ordinateur, ils regardent l'ordinateur et ils oublient ce qui se passe autour et donc je ne leur ai pas encore donné les consignes, je ne leur ai pas encore expliqué à ce moment là ce qu'on allait faire dans l'heure donc à cet instant, il ne faut pas que ce soit parce qu'ils débutent et je peux me tromper, il ne faut pas que ce soit un automatisme d'arriver et de sortir l'ordinateur parce qu'ils ne savent pas ce qu'on va faire. Voilà pourquoi je dis ça et oui moi je sors mon téléphone, c'est pour faire l'appel sur le téléphone

GF9 : sur le téléphone ?

Fanny10 : Oui je fais l'appel sur l'application « la vie scolaire » de mon téléphone parce que c'est beaucoup plus rapide que sur l'ordi. Sur l'ordi, il faut rentrer, c'est plus long, c'est plus fastidieux et du coup ça fait moins de moment de flottement pour les élèves donc du coup l'appel je le fais systématiquement sur l'application du téléphone donc ils le savent en début d'heure si je sors mon téléphone c'est pour l'appel.

GF10 : Donc effectivement tu fais l'appel

Fanny11 : Mais effectivement ils n'écoutent pas car ils ont déjà sorti les ordi

Oui mais là c'est une connerie ... je leur ai dit 3 minutes avant de ne pas sortir les ordi et là je leur dit qu'on peut ouvrir l'application ... je n'ai pas été claire dans mes consignes C'est flagrant ...

GF11 : Et tu penses que le mieux ce serait quoi ? Qu'ils ouvrent directement les ordi ?

Fanny12 : En fait je ne sais pas trop Est-ce que dès qu'ils arrivent il faut qu'ils l'ouvrent tout de suite ?.... Je suis encore en flottement par rapport à cela

GF12: ce sera peut être des points à croiser avec S. lors du second entretien ...

Fanny13 : Oui ... oui

GF13 : On va poursuivre, elle est encore longue, elle dure deux minutes ... si tu veux intervenir durant la séquence tu peux

<p>SEQUENCE 2 :Ouverture du livre numérique et accompagnement technique des élèves par Fanny</p>

Fanny14: Oui bon là je vais trop vite J'ai vu que j'allais trop vite donc j'ai fait comme ça (elle lève le doigt) et je suis revenu

...En fait le directeur avait dit qu'il avait téléchargé mon livre ... je suis dans le flottement là

GF 14: Du coup tu peux décrire et expliquer la scène ?

Fanny15 : Je ne suis pas très claire dans mes consignes, le truc c'est qu'il y a eu un moment de flottement parce que 13h à 15h, M. P. m'a dit Car c'est lui qui est chargé de télécharger les livres numériques

GF 15 : le chef d'établissement qui les a en accompagnement personnalisé

Fanny16 : Oui il m'a dit qu'il s'occupait de télécharger les livres numériques avec l'informaticien et j'avais fait le point juste avant pour savoir quel livre il avait téléchargé et il m'avait bien dit on a téléchargé votre livre sauf que je m'aperçois au moment où je regarde sur les PC que je vois que en fait que l'éco-droit a été téléchargé quasi intégralement par tous les

élèves en cours d'accompagnement mais pas forcément le livre numérique d'enseignement professionnel. On utilise avec Mme W., mon binôme, le même livre d'enseignement numérique, on est deux enseignants à utiliser ce livre numérique et donc là Je m'aperçois à ce moment-là qu'ils n'ont pas forcément téléchargé l'application pour travailler en hors-connexion le livre numérique et pourquoi en fait on voudrait que ce soit hors-connexion car on s'est rendu compte que c'est beaucoup plus rapide que de travailler en connexion et là à ce moment-là j'essaie de faire le point de qui a téléchargé le livre pour travailler en hors-connexion et qui ne l'a pas téléchargé à ce moment là.

GF16 : L'intérêt du téléchargement est donc un gain en terme de temps ?

Fanny17 : C'est plus rapide. Leurs informations sont automatiquement téléchargées et enregistrées alors que quand c'est hors-ligne on s'est aperçu que certains se sont enregistrés automatiquement et d'autres non et ça je ne sais pas pourquoi. Et même moi je me suis aperçu que quand je travaillais directement sur l'application mon bureau numérique parfois ça gardait les notes et parfois ça ne les gardait pas. Et je me suis rendu compte que depuis que j'avais téléchargé l'application ça les gardais et c'est pour cela que j'aimerais que les élèves aient toujours le livre hors connexion.

GF17 : Et là du coup ? certains étaient hors connexion et d'autres non ... tu as modifié ce que tu avais prévu ?

Fanny18 : Ben oui du coup j'ai dû vérifier qu'ils l'avaient tous, qui la rouvrent. Ils me semblent que après certains me disent que ce qu'ils avaient fait la veille, car la veille on avait juste débuté, parce que je leur dit à un moment donné qu'ils faut qu'ils le renotent car ça n'a pas gardé en mémoire.....

Ben là c'est les débuts de l'usage du livre numérique. Ce n'est pas la première mais la deuxième séance que je fais sur le livre numérique.

GF18 : ce livre numérique, c'est un simple PDF ? il est interactif ou il a d'autres particularités ?

Fanny19 : Ce qui est bien, je m'en suis aperçu là, c'est qu'avec le livre numérique ils accèdent par le sommaire directement à la page, ils peuvent zoomer, ils peuvent écrire à l'intérieur, ils peuvent fluoter. Mettre des notes je n'ai pas encore trouvé comment on faisait, pour qu'ils mettent des annotations car j'aimais bien sur papier qu'ils mettent des annotations sur le côté, là ils ne peuvent pas. La séance précédente, on avait utilisé le livre numérique, mais je leur avais

montré les fonctionnalités, je les ai déjà fait tester mettre en fluo car j'utilise beaucoup le fluo sur papier. Et après ce qui me gêne dans ce livre numérique c'est que nous on doit intégrer des outils digitaux et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet, il n'y a pas de vidéos, il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là, chose que moi ils ont le livre , ils peuvent écrire dans les cases qui correspondent et puis c'est tout. Donc moi je retravaille mes cours ou là il y a du coup des cours qui renvoient vers des liens, des sites ou des vidéos. Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif. Après je ne le maîtrise pas non plus intégralement. Je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage. J'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses.

GF19 : d'accord

Séquence 3 : Correction de l'activité sur le livre numérique en classe dialoguée

GF 20 donc là tu as cette activité ou tu souhaites faire fluoter différents items finalement ils y arrivent ou pas ?

Fanny 20 : ben je m'aperçois de K (en montrant l'écran) qui était sur la gauche là que je commence à lire mais elle est toujours à mettre au fluo

Séquence 4 : Poursuite de la correction / consigne de Fanny pour une plus grande concentration des élèves

Fanny21: Alors là je me souviens que là ils avaient été en galère ... les autres là ils ont mis là mais bon après Euh voilà cette configuration fait qu'il faut que je circule beaucoup si je veux voir tous les écrans. Pour moi le fluo c'était acquis car j'avais fait le travail la séance précédente un cours pardon sur le surlignage des documents euh je pense enfin que je ne peux pas vérifier non à chaque fois qu'ils surlignent si ils l'ont fait ou pas...

GF21 : car du coup ils peuvent fluoter en ligne mais ce n'est pas forcément garder

Fanny 22: Oui ce n'est pas forcément gardé et la fameuse trousse à outils et c'est là au début de la petite scène je suis vers cette jeune fille là parce que euh pour pouvoir écrire sur le document on doit d'abord le zoomer puis ouvrir la petite trousse à outils pour pouvoir surligner ou écrire dedans mais si ce n'est pas encore zoomé et qu'on a ouvert le trousse à outils on ne peut plus zoomer derrière parce que il y a deux fonctionnalités et ça je l'avais expliqué la veille et C

(élève) ne l'avait pas suivi la veille et j'essaye de lui expliquer en début de scène ... mais je me suis aperçu que en ligne ou hors-ligne il y a deux ou trois petites fonctionnalités qui ne sont pas les mêmes. Et moi je leur avais montré la veille la veille ils avaient tous travaillé dessus en ligne ...

GF22 : c'est cette phrase qui m'intéresse (concentrez-vous, ce n'est pas parce que vous avez un ordinateur devant vous que vos yeux sont toujours rivés sur l'ordinateur ; quand on donne des explications, vous relevez la tête et vous écoutez les explications ; si vous regardez toujours vos ordinateurs, vous ne pouvez pas expliquer vos explications ...)

Fanny23 : Je l'ai déjà vu que à partir du moment où ils sont devant leur ordi et là je le vois car j'étais en galère pour leur expliquer ce que j'attendais d'eux, parce que en fait ils ne m'écoutent pas, ils sont devant leur écran et ils font des choses et en fait là je ne sais pas si ils m'écoutent ou si ils ne m'écoutent pas et pour moi ils m'écoutent quand ils me regardent et voilà pourquoi je leur dis regardez-moi quand je parle car au moins ça me donne l'impression qu'ils m'écoutent. Parce que en plus là je me déplace au tableau et là je le vois sur les écrans F. intervient sur l'ordinateur de V. Ils ne sont pas concentrés sur les explications et là j'ai du mal. Alors c'est peut être moi et ma posture de prof qu'il faut que je change je ne sais pas mais j'ai l'impression qu'ils comprennent pas et là c'était cela car un peu en galère pour leur faire comprendre ce tableau-là. Sur papier, cette activité en 20 minutes elle était bouclée. Là en une heure, je ne sais pas. Et c'est une incertitude de ma part. Je n'ai pas de réponse sur le fait qu'ils sont concentrés sur ce que je fais ou si ils font autre chose.....

C'est pour cela que je les fais beaucoup reformulé pour voir si ils ont compris et là je voyais bien qu'il n'y arrivait pas à reformuler donc ils n'avaient pas compris Et c'était sur 1, sur 2 sur 3 sur plusieurs chiffres et là je me suis senti en galère oui

GF23 : OK

GF24 alors là tu lances un travail de groupe ou chaque jeune a son PC mais travaille quand même en groupe

Fanny24: J'essaye aussi et pour l'instant de leur apprendre le travail de groupe ou le travail de groupe ce n'est pas un élève qui fait et les autres qui recopient. C'est de la confrontation d'idées. Et des fois ça fonctionne, des fois ça ne fonctionne pas. Là je leur ai donné 5 minutes. 5 minutes c'est le temps que j'estimais faisable si ils avaient le papier En temps normal, le papier, une

classe normale, ils le font voilà 5 minutes normal. Je m'aperçois que les temps de travail que je leur donne, là je les ai dépassés. Je ne les ai pas respectés parce que je n'ai pas encore le temps la notion de temps par rapport à l'informatique. Est-ce que ça va leur prendre plus de temps, moins de temps. J'ai encore du mal à positionner du temps par rapport à cela.

GF25 : qu'est ce qui fait que ça devrait durer plus de temps avec l'informatique ?

Fanny25 : Je ne sais pas mais là ça avait pris plus de temps parce que je regardais ma montre. Et comme je passais dans les groupes, je voyais que ce n'était pas fini. Alors je ne sais pas pourquoi ils mettent plus de temps. Est-ce que c'est l'ordinateur ? Est-ce que c'est le travail en groupe ? Parce qu'ils ne sont pas encore habitués au travail par 4 avec la confrontation d'idées. J'ai l'impression que quand ils travaillent en groupe c'est là où ils peuvent parler, je leur dit bien vous avez le droit de parler mais où ils parlent de tout sauf du cours. Et il leur faut déjà une à deux minutes pour se mettre dans le travail. C'est l'impression que j'ai.

GF26 : et pourquoi le choix du PC sur ce travail de groupe ?

Fanny26 : Alors par rapport à cela je suis un petit peu en réflexion. Parce que là c'est le livre numérique donc ils doivent quand même garder une trace écrite et pour moi ils écrivent directement sur l'ordinateur. Euh... une chose à laquelle je suis entrain de penser c'est quand ils travaillent en groupe, ils n'écrivent pas directement sur l'ordinateur, ils écrivent au brouillon sur papier et seulement à la correction ils écrivent sur l'ordinateur ... je ne sais pas. Ce serait peut être une solution mais ça veut dire qu'ils mettent de côté l'ordinateur sauf que les informations, le livre, la base de travail est sur l'ordinateur donc ils doivent quand même avoir leur ordinateur devant eux puis que le document est sur le PC.

GF27 : Mais là au final dans ce moment là qu'est ce qui a justifié l'utilisation du PC ? parce que pour remplir cette synthèse ils avaient besoin du livre numérique ?

Fanny27 : Oui ils avaient besoin du document rempli précédemment qui est sur le livre numérique.... alors je me suis déjà posé la question, quand ils travaillent comme ça, dans la confrontation d'idées peut être le faire sur papier, il y en a un qui garde l'ordi pour voir le document Là je ne sais pas. Après il y a aussi la place où sur les tables les tables elles ne sont pas extensibles pour avoir le papier et l'ordinateur à côté. Ça je le teste mercredi prochain ou ils vont d'abord travailler papier et la correction ils vont la prendre sur l'ordinateur. Je vais le tester

GF 28: Peut-être qu'une spécialisation des rôles, suivi du livre, prise de notes peut peut-être aider à responsabiliser...

Fanny28 : Alors certains groupes fonctionnent comme cela mais dans ces cas là il y en a un qui travaillent et les trois autres qui racontent leur vie

GF29 : mais le fait qu'il n'y ait qu'une trace écrite ne peut pas aider à la confrontation d'idées

Fanny29 : Alors là c'était un test et ça m'a gêné... parce que il n'y a pas de trace écrite ...là je suis encore dans le moment de flottement de test et là ça me gêne et c'est pour cela que la semaine prochaine je vais déjà réagir par rapport à cela. Ils vont d'abord travailler par écrit et sur l'ordinateur ils mettront la version corrigée qu'on aura travaillé ensemble.

GF30 : donc concrètement ce serait comment ? deux élèves suivent le document et ...

Fanny30 : La semaine prochaine je ne sais pas encore comment ... c'est sur la synthèse. Là déjà je leur ai demandé pour la semaine prochaine qu'ils téléchargent sur mon bureau numérique mon document, qu'ils le mettent sur mon dossier, comme ça la semaine prochaine, ça ils peuvent le faire à la maison, c'est leur devoir, comme ça je ne vais pas déjà passé du temps quand ils téléchargent leur document. C'est le côté fastidieux de l'informatique et ça ils l'ont tous noté dans leur agenda. Je pense qu'ils l'auront fait. Et je ne sais encore pas si je leur distribue que par groupe une version papier et ils travaillent tous ensemble sur une version papier. Je ne sais pas encore, je suis encore dans la... une version papier dans le groupe et à l'ordinateur ils prennent la correction de la synthèse ou si je leur distribue chacun la version papier puis Je ne sais pas encore. Je suis encore en réflexion par rapport à cela.....

Mais je sais que je pense que je vais intégrer Le tout numérique je l'ai testé là et pour moi ce n'est pas une fin en soi le tout numérique. Mais ils sont en seconde et le fait de switcher entre le papier, le numérique, regarder l'écran tout ça ce n'est pas encore des habitudes de travail qu'ils ont. Là on est encore dans l'apprentissage des habitudes de travail et c'est ça ou c'est un petit peu dur aussi.

SEQUENCE 4

GF31 : donc là on est dans la phase de correction. Après le travail de groupe, tu fais une mise en commun ; Tu mets un jeune à la place prof. Peux tu justifier ce choix ?

Fanny31: C'est pour les impliquer pour leur montrer que la réponse vient d'eux, que je ne leur impose pas une correction type qu'on construit ensemble et c'est pour les impliquer et je me suis aperçu qu'ils aimaient ça et moi du coup je vais à leur place et je prends la correction à la place de l'élève pour qu'il ait la bonne correction et quand je leur propose ils se, ils aiment ça et ça leur permet aussi de sortir de leur chaises et de se rendre compte que ben oui c'est le bureau prof mais on fait la même chose et je vois comme ça si ils manipulent bien, si ils s'en sortent bien et voilà ça montre aux autres que je leur donne

GF32: c'est quelque chose que tu fais plus facilement au travers du numérique ?

Fanny32 : C'est quelque chose que j'ai toujours fait et que là je transpose dans le numérique de manière J'interviens quoi qu'il en soit dans mes classes ... pour moi le numériqueeuh comment dire ? Avant je travaillais beaucoup en salle d'informatique donc les élèves devant un PC j'ai toujours travaillé comme ça donc l'usage du numérique ne m'a pas forcément ... je ne sais pas comment dire ... Mes cours je les ai toujours fait en salle informatique, dans d'autres classes je ne suis qu'en salle informatique. Mais les élèves sont différents quand c'est les PC en salle informatique et quand ce sont leur PC à eux. Il y a peut être la configuration classe qui fait que ... mais dans la salle informatique le problème qu'ils n'écoutent pas les consignes et tout ça, dans une autre salle informatique je ne l'ai pas. Quand je donne les consignes ils m'écoutent et ils regardent tous au tableau quand je leur montre quoi faire. Là ils ont du mal et je ne sais pas pourquoi . Est-ce que c'est parce que c'est leur PC à eux ? Est-ce que c'est parce qu'ils sont en seconde ? C'est la première année que j'ai des secondes je n'ai peut être pas encore l'habitude du travail des secondes. Parce que en terminale ce sont que des élèves J'ai toujours fait intervenir les élèves.

SEQUENCE 5

Non mais j'étais contente que ça fonctionne (rires) ...

J'ai quand même tenté des trucs pendant cette séquence vidéo (rires)

Ils sont concentrés là quand même

Là je ne savais pas car c'était la première fois que je le faisais

Et moi je ne connaissais pas leur interface à eux

Hein là ils sont contents quand même

GF33 : Alors est ce que tu peux expliquer ?

Fanny33 : Ben comme on a dit tout à l'heure j'ai utilisé le livre numérique et j'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux. Pour moi travailler sur des outils digitaux avec un document certes informatique mais figé. Parler du smartphone, parler de la réalité virtuelle avec juste leur expliqué en phrase voilà je trouvais que le livre numérique n'était pas bon donc le document du livre numérique je l'ai retravaillé. Pour qu'ils puissent ensuite l'avoir individuellement je suis passé dans mon bureau numérique dans espace classe. Donc moi je l'ai déposé dans mon bureau numérique ensuite ils sont allés le reprendre. C'est la première fois que j'utilisais cette technique là. Donc moi je connaissais mon interface mais je ne connaissais pas celle des élèves donc là j'ai découvert et j'étais quand même contente que ça fonctionne et qu'ils l'ouvrent et là je vois après coup qu'ils étaient quand même concentrés sur les explications

GF34 : Alors en même temps tu les as quand même repris à quelques moments ...

Fanny34 : Alors oui mais pourquoi parce que, non je peux le concevoir qu'ils s'ennuient pourquoi parce qu'il y a une ou deux personnes dans la classe qui sont un peu plus en retrait. Ca c'est des choses importantes je veux au moins valider au moins une fois pour qu'ils y arrivent tous ensemble. Et ils ne vont pas tous au même rythme. Sur le numérique ils ne sont pas tous égaux donc là le temps que j'étais sur S. de l'autre côté, le temps que je lui explique donc je passe vers les autres groupes, il y en a qui ont déjà fini donc ils s'ennuient. Là-dessus c'est normal qu'ils parlent.

GF35 : d'accord, alors le document tu l'avais mis sur mon bureau numérique. Je vais me faire l'avocat du diable mais là on a commencé à 8'30 donc là il y a 6 ou 7 minutes là-dessus. Pour toi ça t'a demandé un gros travail, pour les élèves on voit que c'est pas évident. C'est des seconde, ils se dispersent vite. Du coup je m'interroge. Quel est l'intérêt de travailler comme cela. N'aurait-il pas été plus facile de sortir une feuille, de l'imprimer et de leur donner ?

Fanny35 : Ben non car comme c'était sur les outils digitaux je ne me voyais pas leur donner en version papier, même pas en rêve. Et là j'avais des liens qui renvoyaient vers autres choses, des

liens internet, des liens vers des visites virtuelles avec des visites à 360 degrés et donc ils cliquaient sur le lien et là ils pouvaient aller faire des découvertes individuelles. Alors là je sais que j'ai passé un peu de temps, j'ai vu que ça fonctionnait mais pour la prochaine fois donc la semaine prochaine j'ai mis le doc sur mon bureau numérique et ils doivent le télécharger à la maison. Ce travail là ils le feront maintenant à la maison. Donc le temps que je vais perdre là Là je voulais voir comment ça fonctionnait et qu'ils y arrivent au moins une fois tous et j'ai vu que c'était pas compliqué qu'ils y arrivaient tous facilement et ça m'a permis aussi de déceler une erreur c'est-à-dire une élève qui n'est pas affecté dans la bonne classe. Donc c'est remonté jusqu'au rectorat ; Pour l'instant Z, c'est moi qui lui ai mis sur son ordinateur et pour la semaine prochaine c'est moi qui vais lui mettre sur son ordi car la pauvre elle est bloquée elle ne peut rien télécharger de mon bureau numérique car elle n'est pas affecté à la bonne classe.

GF36 : donc si je comprends bien pour toi l'utilisation du numérique ici relève du fait...

Fanny36 : Ben là en plus c'est en lien par rapport à mon cours ou on leur apprend les termes crosscanal, omnicanal, multicanal c'est-à-dire que maintenant un client ne vient plus forcément uniquement en magasin pour acheter. Et là je leur explique que c'est toute ma séquence de cours ou le client vient au magasin. Pendant qu'il est au magasin il va prendre son téléphone, il va rechercher, il va aller sur le site pour aller comparer les prix. Pendant qu'il est au magasin il va aller sur les sites avec leur portable pour vérifier la disponibilité des produits, voir si c'est moins cher dans d'autres magasins ou sur d'autres sites. Des fois les clients ils voient ça, ils essayent les vêtements puis ils disent ok c'est moins cher sur internet et tiens je vais prendre le 38 et pas le 40 et ils vont commander sur internet. Le magasin est juste là comme cabine d'essayage. Donc ça pour dire que l'acte numérique est de plus en plus dans l'acte d'achat. Donc moi en cours de commerce je ne me vois plus faire des cours uniquement en version papier sans l'usage du numérique.

Et de plus en plus en magasin les vendeurs ils ont une tablette. Ils ont que quelques articles en magasin et conseillent les clients sur tablette. Donc les élèves pour les préparer au monde professionnel on doit les préparer au numérique. C'est partie intégrante de notre métier et la rénovation du bac pro tertiaire intègre systématiquement du numérique. On doit intégrer dans toutes nos séances de cours au moins un outil numérique. C'est les consignes. Et moi je ne suis pas réfractaire à cela.

GF37 : en temps c'est quand même un investissement conséquent ?

Fanny37 : Ah ben complètement c'est plus de temps et je m'aperçois que pour l'instant on va quand même moins vite ;

GF38 : donc sur le temps de cours ?

Fanny38 : Oui sur le temps de cours

GF39 : Et en terme de préparation ?

Fanny39 : Le truc c'est que je ne sais pas si ce n'est que lié au numérique mais moi toutes les matières ont changé. La matière d'enseignement pro a complètement changé aussi donc oui je passe beaucoup plus de temps à faire parce que là ce sont des nouveaux cours, des nouvelles manières d'enseigner le commerce et la vente donc forcément c'est comme si tu as une nouvelle matière, tu passes plus de temps à faire tes cours ...

Pour l'instant on n'est pas forcément gagnant en classe, pour l'instant ... je pense que dans un mois ou deux ça aura déjà évolué par rapport à tout cela. Je suis positive, optimiste.

GF40: très bien. Alors la séance qu'on a vu c'était une séance d'une heure mais elle faisait partie d'une séance de deux heures car tu avais encore cours de 16H à 17H. du coup sur la deuxième heure, à partir du document qu'ils ont cherché ils ont dû aller sur des sites. Ils avaient je crois une visite virtuelle ...

Fanny40 : Ils avaient, donc ici on voit deux liens sur lesquels ils devaient cliquer. Le premier était une vidéo, en fait une visite virtuelle de la marque automobile Mazda qui fait comme ça des visites virtuelles de ses véhicules. J'avais fait le choix qu'ils ne la téléchargent pas individuellement mais qu'on la regarde tous ensemble. Donc là ça a été, j'ai eu l'attention de tous. Sur le deuxième lien ou ils devaient cliqué c'était le lien d'une entreprise d'un cabinet qui élabore des visites virtuelles d'hôtels, des restaurants, des palaces ou autres et en fait ils devaient cliquer et découvrir seuls. Et là c'est parti en live complet. Je ne les ai pas tenu, j'ai pas réussi à ... Au début ils regardaient ça et c'est parti à parler très très fort..... euh cours de récréation.

GF41 : c'est lié à quoi ?

Fanny41 : Moi j'ai mis ça ... il y a plusieurs facteurs. Déjà de 13H à 14H ils étaient en heure d'accompagnement avec le directeur, ils ont téléchargé le livre numérique avec l'informaticien. Concentrés sur les ordi pendant une heure. Ensuite ils ont eu langue et cours avec le directeur. Ils doivent se tenir, se contenir. Ils essaient de faire attention. De toute façon l'heure du mardi de 15h à 17h est toujours compliquée, ils se contiennent avant et là ils se lâchent. Et là d'autant

plus que l'heure où ils ont été filmés ils se sont contenus. Et en plus avec les ordinateurs, c'est une nouvelle manière d'apprendre pour eux et je pense que c'était trop peut être. Alors que moi ou je pensais que c'était quelque chose de ludique ou je ne leur demandais pas forcément de se concentrer, c'était à eux de découvrir individuellement sur leurs ordinateurs donc je me suis dit voilà c'est un moment pour eux où ils vont pouvoir cliquer sur plein de choses euh là c'était de la découverte, de la concentration mais ludique. Et ils l'ont fait mais dans un bruitAlors si ça les a intéressés mais ils ont tout commenté mais à haute voix. Et c'était pas possible.....

GF42 : Alors au final sur le temps d'activité est ce que tu atteints les objectifs que tu t'étais fixé ?

Fanny42 : On y arrive quand même mais dans la souffrance pour moi car la journée ne s'est pas fini comme je le souhaitais et c'est parti en live. Mais sinon je vois quand même qu'ils arrivent en numérique parce que quand je circule je vois qu'ils y arrivent quasiment tous, avec la même rapidité. Voilà je pense que ça va s'acquérir avec l'usage. Le seul point qui me gêne encore c'est qu'ils ont du mal à se concentrer. Quand j'interviens et que je vais au tableau, ils ont du mal à stopper, ils continuent leurs activités sur ordinateur même si des fois je sais qu'ils font rien mais ils cliquent, ils touchent, ils ont besoin de ça.

Donc il y a ce côté-là qui me gêne. Les objectifs je voulais voir aussi si ils arrivent à télécharger un document sur MBN, ils y arrivent donc pour moi c'est bon, c'est pas compliqué, ils m'ont demandé, ils y arrivent. La prochaine fois ils doivent le faire à la maison donc c'est pas compliqué.

GF43 : alors on est là plus sur des objectifs numériques. Sur tes objectifs par rapport à tes cours de commerce ?

Fanny43 : Les objectifs du cours de commerce d'est aussi qu'ils se familiarisent avec le numérique donc ... après si par rapport à mon cours ils ont donné les bonnes réponses. Ils ont compris ce à quoi je voulais

GF44 : et tu n'as pas le sentiment que l'arrivée du numérique peut mettre au second plan les aspects disciplinaires ? les compétences liées au commerce par exemple ?

Fanny44 : Alors il faut qu'on arrive à faire la part des choses. Et le truc c'est que nous en tant qu'enseignant on est aussi en apprentissage par rapport à cela. C'est une nouveauté pour les élèves et c'est une nouveauté pour nous et on est aussi en moment de flottement par rapport à

cela et il faut qu'on admette que nous on a aussi des ajustements à faire et que là les choses elles ont fonctionné là ou pas et que la prochaine fois peut être ça fonctionnera ou pas

GF45 : des flottements liés à quoi du coup ?

Fanny45 : C'est la nouveauté, c'est une nouvelle manière de travailler pour nous et pour les élèves. Ici on a moins de pouvoir, on a moins dede, on a moins le contrôle sur les élèves et nous en tant qu'enseignant on doit avoir un recul par rapport à cela . Quand tu as des élèves face à toi, tu te lèves et tu vois si ils écrivent et tout ça. La il n' y a plus le prof qui dispense son savoir aux élèves, on n'est plus dans ces postures là.....

Et quoi qu'il en soit j'essaye de faire d'autres choses, on verra

GF46 : très bien je te propose qu'on reprenne ça avec S. en croisé

ANNEXE 3 : Codage EACSFANNY1

VERBATIM	BUT	PRESCRIPTIONS DESCENDANTES	PRESCRIPTIONS ASCENDANTES	MOBILE	OPERATION	RAISONNEMENT	SENS	Catégorisation du sens	Tensions entre identité héritée et identité visée	Tensions entre affirmation de soi et intégration au groupe	Tensions entre soi et être multiple	Le travail réel en classe (Ressource / contrainte)	Identification du mode de régulation des tensions identitaires
<p>Fanny1 : C'est de l'enseignement professionnel, c'est une classe de seconde commerce, ARCOM2. Euh donc, j'essaye de tenter l'usage du numérique d'autant plus que dans la réforme du diplôme métiers relations clients on doit montrer de plus en plus en fait on doit intégrer à nos cours tous les outils numériques dans le cadre des cours d'enseignement professionnel donc il ya vraiment une utilité pour moi à ce qu'ils utilisent le numérique. Parallèlement, je teste aussi les cours par îlots bonifiés c'est-à-dire de ne plus avoir les élèves face à soi mais de pouvoir les faire travailler en groupe et qu'ils soient séparés par groupe. Alors les groupes, c'est eux qui les ont constitués. Je ne les ai pas constitués donc ça c'est plutôt constitué par affinités euh donc voilà on va dire qu'il y a pour l'instant pour moi deux freins, deux nouveautés cette année, et l'usage du numérique qui s'intensifie même si je l'utilise déjà dans d'autres cours mais en salle informatique et la mise en place du travail des élèves en groupes.</p>		<p>dans la réforme du diplôme métiers relations clients on doit montrer de plus en plus en fait on doit intégrer à nos cours tous les outils numériques dans le cadre des cours d'enseignement professionnel / je teste aussi les cours par îlots bonifiés c'est-à-dire de ne plus avoir les élèves face à soi mais de pouvoir les faire travailler en groupe et qu'ils soient séparés par groupe</p>											
<p>Fanny2. : C'est déjà pour que eux puissent s'entraider plus et par rapport à l'usage du numérique c'est pour que il n'y ait plus cette barrière élèves, ordinateurs, enseignants parce que dans une classe normale il y a les tables, il y a les élèves ensuite ils ont les ordinateurs devant et ensuite face à eux ils ont l'enseignant et le tableau derrière. C'est donc vraiment pour changer toute la configuration de la salle de classe ... et parce que également dans le monde professionnel il y a de plus en plus des open space ou ils travaillent ou ils travaillent devant leur ordinateur, ou ils ne sont plus forcément devant leur bureau, dans un bureau classique ils sont dans un open space ou ils travaillent tous ensemble et il y a aussi pour coller au monde professionnel</p>		<p>dans le monde professionnel il y a de plus en plus des open space ou ils travaillent ou ils travaillent devant leur ordinateur, ou ils ne sont plus forcément devant leur bureau, dans un bureau classique ils sont dans un open space ou ils travaillent tous ensemble et il y a aussi pour coller au monde professionnel</p>	<p>par rapport à l'usage du numérique c'est pour que il n'y ait plus cette barrière élèves, ordinateurs, enseignants parce que dans une classe normale il y a les tables, il y a les élèves ensuite ils ont les ordinateurs devant et ensuite face à eux ils ont l'enseignant et le tableau derrière. C'est donc vraiment pour changer toute la configuration de la salle de classe ... /</p>										
EACFANNY1/UA1: "demander (aux élèves) de s'asseoir dans le silence"													
<p>GF6 : alors ici les élèves s'installent, ils sortent leurs ordi et toi quelle est la consigne que tu leur donnes ?</p>													

Fanny7 : A partir du moment où ils doivent s'asseoir, ils doivent le faire dans le silence. Si là j'insiste c'est que systématiquement quand ils s'assoient, ils continuent de parler quand ils sont dans la salle en situation de groupe ils continuent de parler c'est pour cela que je leur dis on va pas commencer à parler donc voilà il faut que ce soit le calme.	"demander de s'asseoir dans le silence"		A partir du moment où ils doivent s'asseoir, ils doivent le faire dans le silence / systématiquement quand ils s'assoient, ils continuent de parler	"avoir" le calme	insister	Pour avoir le calme, demander aux élèves de s'asseoir dans le silence en insistant	Pour avoir le calme, demander aux élèves de s'asseoir dans le silence	Sens porté par des prescriptions remontantes (dimension personnelle et interpersonnelle "tenir sa classe")	La dimension interpersonnelle (systématiquement quand ils s'assoient ils continuent de parler), la dimension personnelle (à partir du moment où ils doivent s'asseoir, ils doivent le faire dans le silence)			systématiquement quand ils s'assoient, ils continuent de parler	dimension personnelle répond à la dimension interpersonnelle
EACFANNY1/UA2: "demander (aux élèves) de ne pas sortir les ordinateurs en début de cours"													
GF7: et juste avant tu leurs dis vous ne sortez pas les ordi ...													
Fanny8: Alors pourquoi j'ai dit ça alors oui je l'ai dit mais je ne sais pas (revisionnage de la scène)													
Alors oui je l'ai dit ...													
GF8: pourquoi tu dis cela ? quel est ta logique ?													
Fanny9: Parce qu'ils doivent ... de ce que j'ai vu, pour l'instant on a déjà utilisé l'ordinateur mais pas dans le cadre du livre numérique. Systématiquement, ils ouvrent l'ordinateur, ils l'ouvrent, ils sont dessus, ils n'écoutent pas les consignes qu'on peut leur donner. Ils ... j'ai remarqué qu'ils ont du mal, à partir du moment où ils sont sur l'ordinateur, ils regardent l'ordinateur et ils oublient ce qui se passe autour et donc je ne leur ai pas encore donné les consignes, je ne leur ai pas encore expliqué à ce moment là ce qu'on allait faire dans l'heure donc à cet instant, il ne faut pas que ce soit parce qu'ils débutent et je peux me tromper, il ne faut pas que ce soit un automatisme d'arriver et de sortir l'ordinateur parce qu'ils ne savent pas ce qu'on va faire. Voilà pourquoi je dis ça et oui moi je sors mon téléphone, c'est pour faire l'appel sur le téléphone	"demander aux élèves de ne pas sortir les ordinateurs"		il ne faut pas que ce soit un automatisme d'arriver et de sortir l'ordinateur / pour l'instant on a déjà utilisé l'ordinateur mais pas dans le cadre du livre numérique / systématiquement, ils ouvrent l'ordinateur, ils l'ouvrent, ils sont dessus, ils n'écoutent pas les consignes qu'on peut leur donner / je peux me tromper / Je suis encore en flottement par rapport à cela (Fanny12)	"Permettre aux élèves de rester concentrés sur les consignes"	le dire	Pour permettre aux élèves de rester concentrés sur les consignes, leur demander de ne pas sortir les ordinateurs	Pour permettre aux élèves de rester concentrés sur les consignes, leur demander de ne pas sortir les ordinateurs	Sens porté par des prescriptions remontantes (dimension personnelle et interpersonnelle : tenir sa classe)	tensions entre la dimension interpersonnelle (systématiquement ils ouvrent leur ordinateur, ils sont dessus, ils n'écoutent pas les consignes), la dimension personnelle du métier (il ne faut pas que ce soit un automatisme d'arriver et de sortir l'ordinateur / je peux me tromper/ je suis encore en flottement)			pour l'instant on a déjà utilisé l'ordinateur mais pas dans le cadre du livre numérique / systématiquement, ils ouvrent l'ordinateur, ils l'ouvrent, ils sont dessus, ils n'écoutent pas les consignes qu'on peut leur donner	Dimension personnelle répond à la dimension interpersonnelle mais Fanny doute de la bonne stratégie à adopter
EACFANNY1/UA3: "faire l'appel depuis le téléphone"													
GF9 : sur le téléphone ?													

<p>Fanny10 : Oui je fais l'appel sur l'application « la vie scolaire » de mon téléphone parce que c'est beaucoup plus rapide que sur l'ordi. Sur l'ordi, il faut rentrer, c'est plus long, c'est plus fastidieux et du coup ça fait moins de moment de flottement pour les élèves donc du coup l'appel je le fais systématiquement sur l'application du téléphone donc ils le savent en début d'heure si je sors mon téléphone c'est pour l'appel.</p>	<p>faire l'appel sur l'application vie scolaire du téléphone</p>		<p>je fais l'appel sur l'application « la vie scolaire » de mon téléphone parce que c'est beaucoup plus rapide que sur l'ordi / Sur l'ordi il faut rentrer c'est plus long c'est plus fastidieux et ça fait moins de moment de flottement pour les élèves</p>	<p>être beaucoup plus rapide "et avoir ainsi" moins de moments de flottement pour les élèves</p>	<p>le faire systématiquement / je sors mon téléphone</p>	<p>Pour être beaucoup plus rapide et avoir moins de moments de flottement pour les élèves, faire l'appel sur l'application vie scolaire du téléphone et en le faisant systématiquement</p>	<p>"Pour être beaucoup plus rapide et avoir ainsi" moins de moments de flottement pour les élèves, faire l'appel sur l'application vie scolaire du téléphone</p>	<p>Sens porté par les prescriptions remontantes (travail réel en classe,, interpersonnelle, la dimension personnelle : tenir sa classe / répondre aux contraintes techniques / Favoriser son mieux être au travail)</p>				<p>parce que c'est beaucoup plus rapide que sur l'ordi</p>	<p>Pas de tensions identitaires</p>
<p>EACFANNY1/UA 4: faire le point (avec les élèves) sur qui a téléchargé le livre numérique</p>													
<p>Fanny15 : Je ne suis pas très claire dans mes consignes, le truc c'est qu'il y a eu un moment de flottement parce que entre 13h à 15h, M. P. m'a dit Car c'est lui qui est chargé de télécharger les livres numériques</p>			<p>Je ne suis pas très claire dans mes consignes (...il y a eu un moment de flottement</p>										
<p>GF 15 : le chef d'établissement qui les a en accompagnement personnalisé</p>													
<p>Fanny16 : Oui il m'a dit qu'il s'occupait de télécharger les livres numériques avec l'informaticien et j'avais fait le point juste avant pour savoir quel livre il avait téléchargé et il m'avait bien dit on a téléchargé votre livre sauf que je m'aperçois au moment où je regarde sur les PC que je vois que en fait que l'éco-droit a été téléchargé quasi intégralement par tous les élèves en cours d'accompagnement mais pas forcément le livre numérique d'enseignement professionnel. On utilise avec Mme W., mon binôme, le même livre d'enseignement numérique, on est deux enseignants à utiliser ce livre numérique et donc là Je m'aperçois à ce moment-là qu'ils n'ont pas forcément téléchargé l'application pour travailler en hors- connexion le livre numérique et pourquoi en fait on voudrait que ce soit hors-connexion car on s'est rendu compte que c'est beaucoup plus rapide que de travailler en connexion et là à ce moment-là j'essaie de faire le point de qui a téléchargé le livre pour travailler en hors-connexion et qui ne l'a pas téléchargé à ce moment là.</p>	<p>faire le point (avec les élèves) sur qui a téléchargé le livre numérique</p>		<p>il m'a dit (le chef d'établissement) qu'il s'occupait de télécharger les livres numériques avec l'informaticien / je vois que en fait que l'éco-droit a été téléchargé quasi intégralement par tous les élèves en cours d'accompagnement mais pas forcément le livre numérique d'enseignement professionnel / On utilise avec Mme W., mon binôme, le même livre d'enseignement numérique / on s'est rendu compte que c'est beaucoup plus rapide que de travailler en connexion</p>	<p>travailler en hors-connexion /c'est beaucoup plus rapide</p>									
<p>GF16 : l'intérêt du téléchargement est donc un gain en terme de temps ?</p>													

<p>Fanny17 : C'est plus rapide. Leurs informations sont automatiquement téléchargées et enregistrées alors que quand c'est hors-ligne on s'est aperçu que certainsse sont enregistrés automatiquement et d'autres non et ça je ne sais pas pourquoi. Et même moi je me suis aperçu que quand je travaillais directement sur l'application mon bureau numérique parfois ça gardaitles notes et parfois ça ne les gardait pas. Et je me suis rendu compte que depuis que j'avais téléchargé l'application ça les gardais et c'est pour cela que j'aimerais que les élèves aient toujours le livre hors connexion.</p>			<p>C'est plus rapide. Leurs informations sont automatiquement téléchargées et enregistrées alors que quand c'est hors-ligne on s'est aperçu que certains se sont enregistrés automatiquement et d'autres non et ça je ne sais pas pourquoi /je me suis aperçu que quand je travaillais directement sur l'application mon bureau numérique parfois ça gardait les notes et parfois ça ne les gardait pas. Et je me suis rendu compte que depuis que j'avais téléchargé l'application ça les gardais et c'est pour cela que j'aimerais que les élèves aient toujours le livre hors connexion.</p>	<p>"garder les informations enregistrées"</p>		<p>Pour travailler hors-connexion (sur le livre numérique) et donc être plus rapide et ne pas perdre les informations enregistrées, faire le point avec les élèves sur qui a téléchargé le livre numérique en vérifiant qu'ils aient tous l'application</p>	<p>Pour travailler hors-connexion (sur le livre numérique), comme le suggère les collègues,être plus rapide et ne pas perdre les informations enregistrées, faire le point avec les élèves sur qui a téléchargé le livre numérique</p>	<p>Sens tourné vers la dimension interpersonnelle ("le souhait des collègues de travailler sur le livre numérique hors-connexion"), la dimension personnelle ("c'est plus rapide de travailler hors-connexion") et le travail réel en classe (quand c'est hors-ligne on s'est aperçu que certains se sont enregistrés automatiquement et d'autres non) : suivre les recommandations des collègues / gérer les contraintes techniques</p>				<p>Leurs informations sont automatiquement téléchargées et enregistrées alors que quand c'est hors-ligne on s'est aperçu que certains se sont enregistrés automatiquement et d'autres non</p>	<p>Pas de tension identitaire</p>
<p>GF17 : Et là du coup ? certains étaient hors connexionet d'autres non ... tu as modifié ce que tu avais prévu ?</p>													
<p>Fanny18 : Ben oui du coup j'ai dû vérifier qu'ils l'avaienttous, qui la rouvrent. Ils me semblent que après certains me disent que ce qu'ils avaient fait la veille, carla veille on avait juste débuté, parce que je leur dit à unmoment donné qu'ils faut qu'ils le renotent car ça n'a pas gardé en mémoire.....</p>					<p>vérifier qu'ils l'avaient tous (l'application)</p>								
<p>EACFANNY1/UA5 : Retravailler son cours</p>													
<p>GF18 : ce livre numérique, c'est un simple PDF ? il est interactif ou il a d'autres particularités ?</p>													

<p>Fanny19 : Ce qui est bien, je m'en suis aperçu là, c'est qu'avec le livre numérique ils accèdent par le sommaire directement à la page, ils peuvent zoomer, ils peuvent écrire à l'intérieur, ils peuvent flouter. Mettre des notes je n'ai pas encore trouvé comment on faisait, pour qu'ils mettent des annotations car j'ai jamais bien sur papier qu'ils mettent des annotations sur le côté, là ils ne peuvent pas. La séance précédente, on avait utilisé le livre numérique, mais je leur avais montré les fonctionnalités, je les ai déjà fait tester mettre en fluo car j'utilise beaucoup le fluo sur papier. Et après ce qui me gêne dans ce livre numérique c'est que nous on doit intégrer des outils digitaux et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet, il n'y a pas de vidéos, il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là, chose que moi ils ont le livre , ils peuvent écrire dans les cases qui correspondent et puis c'est tout. Donc moi je retravaille mes cours ou là il y a du coup des cours qui renvoient vers des liens, des sites ou des vidéos. Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif. Après je ne le maîtrise pas non plus intégralement. Je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage. J'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses.</p>	<p>retravailler son cours</p>	<p>nous on doit intégrer des outils digitaux / j'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux. Pour moi travailler sur des outils digitaux avec un document certes informatique mais figé. Parler du smartphone, parler de la réalité virtuelle avec juste leur expliquer en phrase voilà je trouvais que le livre numérique n'était pas bon donc le document du livre numérique je l'ai retravaillé (Fanny33)</p>	<p>Je trouve que ce n'est pas suffisamment interactif /et que là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là / après je ne le maîtrise pas non plus intégralement je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage j'ai forcément une longueur d'avance par rapport aux élèves mais je suis moi aussi dans l'apprentissage du livre numérique euhh je suis encore en test sur certaines choses</p>	<p>rendre le cours plus interactif</p>	<p>intégrer des liens des sites des vidéos</p>	<p>Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours en y intégrant des liens des sites des vidéos</p>	<p>Pour rendre le cours plus interactif, retravailler ses cours (dimension impersonnelle)</p>	<p>Prescriptions descendantes (dimension impersonnelle : on doit intégrer des outils digitaux) respecter les programmes</p>		<p>tension entre le travail réel en classe (le livre n'est pas suffisamment interactif), la dimension impersonnelle du métier (ils doivent travailler sur les outils digitaux) et la dimension personnelle du métier (je suis au même titre que les élèves un peu dans l'apprentissage)</p>		<p>là il n'y a pas de liens qui permettent d'aller directement sur internet il n'y a pas de vidéos il n'y a pas d'interactions dans ce sens-là</p>	<p>développement professionnel faisant sens face à une dimension impersonnelle qui prend le pas sur les contraintes personnelles</p>
--	-------------------------------	---	---	--	--	---	---	--	--	---	--	--	--

EACFANNY1/UA6: beaucoup circuler

<p>Séquence 4 : Poursuite de la correction / consigne de Fanny pour une plus grande concentration des élèves</p>													
<p>Fanny21: Alors là je me souviens que là ils avaient été en galère ... les autres là ils ont mis là mais bon après Euh voilà cette configuration fait qu'il faut que je circule beaucoup si je veux voir tous les écrans. Pour moi le fluo c'était acquis car j'avais fait le travail la séance précédente un cours pardon sur le surlignage des documents euh je pense enfin que je ne peux pas vérifier non à chaque fois qu'ils surlignent si ils l'ont fait ou pas...</p>	<p>je circule beaucoup</p>		<p>Euh voilà cette configuration fait qu'il faut que je circule beaucoup si je veux voir tous les écrans</p>	<p>voir les écrans</p>	<p>voir les écrans</p>	<p>Pour voir les écrans, beaucoup circuler</p>	<p>Pour voir les écrans beaucoup circuler</p>	<p>Prescriptions remontantes (travail réel en classe, dimension personnelle et interpersonnelle) faire preuve de pédagogie</p>					<p>pas de tensions identitaires</p>

EACFANNY1/UA7: "expliquer à une élève qu'il faut d'abord zoomer avant d'utiliser la boîte à outils"

<p>Fanny 22: Oui ce n'est pas forcément gardé et la fameuse trousse à outils et c'est là au début de la petite scène je suis vers cette jeune fille là parce que euh pour pouvoir écrire sur le document on doit d'abord le zoomer puis ouvrir la petite trousse à outils pour pouvoir surligner ou écrire dedans mais si ce n'est pas encore zoomé et qu'on a ouvert le trousse à outils on ne peut plus zoomer derrière parce que il y a deux fonctionnalités et ça je l'avais expliqué la veille et C (élève) ne l'avait pas suivi la veille et j'essaye de lui expliquer en début de scène ... mais je me suis aperçu que en ligne ou hors-ligne il y a deux ou trois petites fonctionnalités qui ne sont pas les mêmes. Et moi je leur avais montré la veille la veille ils avaient tous travaillé dessus en ligne ...</p>	<p>"expliquer à une élève qu'il faut d'abord zoomer avant d'utiliser la boîte à outils"</p>		<p>je suis vers cette jeune fille là parce que euh pour pouvoir écrire sur le document on doit d'abord le zoomer puis ouvrir la petite trousse à outils pour pouvoir surligner ou écrire dedans / ça je l'avais expliqué la veille et C (élève) ne l'avait pas suivi la veille et j'essaye de lui expliquer en début de scène / en ligne ou hors-ligne il y a deux ou trois petites fonctionnalités qui ne sont pas les mêmes</p>	<p>"permettre à C de surligner ou d'écrire dans le livre numérique"</p>		<p>Pour permettre à C (élève) de surligner ou d'écrire sur le livre numérique, lui expliquer qu'il faut d'abord zoomer avant d'utiliser la boîte à outils</p>	<p>Pour permettre à C (élève) de surligner ou d'écrire sur le livre numérique, lui expliquer qu'il faut d'abord zoomer avant d'utiliser la boîte à outils</p>	<p>Sens tourné vers les prescriptions ascendantes (le travail réel en classe : pour pouvoir écrire sur le document on doit d'abord le zoomer puis ouvrir la petite trousse à outils pour pouvoir surligner ou écrire dedans / dimension interpersonnelle : permettre à C de surligner ou d'écrire sur le livre numérique) / dimension personnelle et travail réel en classe : gérer les contraintes techniques</p>				<p>pour pouvoir écrire sur le document on doit d'abord le zoomer puis ouvrir la petite trousse à outils pour pouvoir surligner ou écrire dedans / en ligne ou hors-ligne il y a deux ou trois petites fonctionnalités qui ne sont pas les mêmes</p>	<p>pas de tensions identitaires</p>
---	---	--	---	---	--	---	---	---	--	--	--	---	-------------------------------------

EACFANNY1 /UA 8 : "demander aux élèves de me regarder quand je parle"

<p>Fanny23 : Je l'ai déjà vu que à partir du moment ou ils sont devant leur ordi et là je le vois car j'étais en galère pour leur expliquer ce que j'attendais d'eux, parce que en fait ils ne m'écoutent pas, ils sont devant leur écran et ils font des choses et en fait là je ne sais pas si ils m'écoutent ou si ils ne m'écoutent pas et pour moi ils m'écoutent quand ils me regardent et voilà pourquoi je leur dis regardez-moi quand je parle car au moins ça me donne l'impression qu'ils m'écoutent. Parce que en plus là je me déplace au tableau et là je le vois sur les écrans F. intervient sur l'ordinateur de V. Ils ne sont pas concentrés sur les explications et là j'ai du mal. Alors c'est peut être moi et ma posture de prof qu'il faut que je change je ne sais pas mais j'ai l'impression qu'ils comprennent pas et là c'était cela car un peu en galère pour leur faire comprendre ce tableau-là. Sur papier, cette activité en 20 minutes elle était bouclée. Là en une heure, je ne sais pas. Et c'est une incertitude de ma part. Je n'ai pas de réponse sur le fait qu'ils sont concentrés sur ce que je fais ou si ils font autre chose.....</p>	<p>demander aux élèves de me regarder quand je parle</p>	<p>Alors c'est peut être moi et ma posture de prof qu'il faut que je change je ne sais pas</p>	<p>Je l'ai déjà vu que à partir du moment ou ils sont devant leur ordi et là je le vois car j'étais en galère pour leur expliquer ce que j'attendais d'eux, parce que en fait ils ne m'écoutent pas, ils sont devant leur écran et ils font des choses et en fait là je ne sais pas si ils m'écoutent ou si ils ne m'écoutent pas et pour moi ils m'écoutent quand ils me regardent et voilà pourquoi je leur dis regardez-moi quand je parle car au moins ça me donne l'impression qu'ils m'écoutent / Ils ne sont pas concentrés sur les explications et là j'ai du mal. / Sur papier, cette activité en 20 minutes elle était bouclée</p>	<p>me donner l'impression qu'ils m'écoutent / "capter leur attention"</p>	<p>leur dire/ aller au tableau</p>	<p>Pour garder ma posture de prof et our me donner l'impression qu'ils m'écoutent et pour capter leur attention, demander aux élèves de me regarder quand je parle en allant devant et en leur disant</p>	<p>Pour garder ma posture de prof, pour me donner l'impression qu'ils m'écoutent et pour capter leur attention, demander aux élèves de me regarder quand je parle</p>	<p>prescriptions remontantes (dimension personnelle : me donner l'impression qu'ils m'écoutent / dimension interpersonnelle : à partir du moment ou ils sont devant leur ordi et là je le vois car j'étais en galère pour leur expliquer ce que j'attendais d'eux, parce que en fait ils ne m'écoutent pas)</p>	<p>Tensions entre la dimension interpersonnelle (à partir du moment ou ils sont devant leurs écrans ils font des chosesils ne sont pas concentrés sur les explications) et la dimension personnelle (je ne sais pas si ils m'écoutent ou s'ils ne m'écoutent pas et pour moi ils m'écoutent quand ils me regardent / au moins ça me donne l'impression qu'ils m'écoutent / là j'ai du mal / Alors c'est peut être moi et ma posture de prof qu'il faut que je change je ne sais pas)</p>			<p>Les tensions entre la dimension personnelle du métier et la dimension interpersonnelle conduisent à un développement professionnel en remettant en cause ce qui relève de la dimension transpersonnelle (faire évoluer la posture du professeur)</p>	
--	--	--	--	---	------------------------------------	---	---	---	--	--	--	---	--

EACFANNY1/UA9: faire reformuler (les élèves)

C'est pour cela que je les fais beaucoup reformulé pourvoir si ils ont compris et là je voyais bien qu'il n'y arrivait pas à reformuler donc ils n'avaient pas compris Et c'était sur 1, sur 2 sur 3 sur plusieurs chiffres et là je me suis senti en galère oui	les faire reformuler		là je voyais bien qu'il n'y arrivait pas à reformuler donc ils n'avaient pas compris / là je me suis senti en galère oui	voir si ils ont compris		Pour voir si ils ont compris, les faire reformuler	Pour voir si ils ont compris, les faire reformuler	prescriptions remontantes (dimension interpersonnelle: voir si ils ont compris)	Tensions entre la dimension personnelle (je me suis sentie en galère oui) et la dimension interpersonnelle (ils n'arrivaient pas à reformuler donc ils n'avaient pas compris)				mal être (je me suis sentie en galère)
EACFANNY1/ UA10: lancer un travail de groupe													
GF24 alors là tu lances un travail de groupe ou chaquejeune a son PC mais travaille quand même en groupe													
Fanny24: J'essaie aussi et pour l'instant de leur apprendre le travail de groupe ou le travail de groupe ce n'est pas un élève qui fait et les autres qui recopient. C'est de la confrontation d'idées. Et des fois ça fonctionne, des fois ça ne fonctionne pas. Là je leur ai donné 5 minutes. 5 minutes c'est le temps que j'estimais faisable si ils avaient le papier En temps normal, le papier, une classe normale, ils le font voilà 5minutes normal. Je m'aperçois que les temps de travail que je leur donne, là je les ai dépassés. Je ne les ai pas respectés parce que je n'ai pas encore le temps la notion de temps par rapport à l'informatique. Est-ce que ça va leur prendre plus de temps, moins de temps. J'ai encore du mal à positionner du temps par rapport à cela.	lancer un travail de groupe en utilisant l'outil informatique	par rapport à l'usage du numérique c'est pour que il n'y ait plus cette barrière élèves, ordinateurs, enseignants parce que dans une classe normale il y a les tables, il y a les élèves ensuite ils ont les ordinateurs devant et ensuite face à eux ils ont l'enseignant et le tableau derrière. C'est donc vraiment pour changer toute la configuration de la salle de classe..... dans le monde professionnel il y a de plus en plus des open space ou ils travaillent ou ils travaillent devant leur ordinateur, ou ils ne sont plus forcément devant leur bureau, dans un bureau classique ils sont dans un open space ou ils travaillent tous ensemble et il y a aussi pour coller au monde professionnel (Fanny2)	je teste aussi les cours par îlots bonifiés c'est-à-dire de ne plus avoir les élèves face à soi mais de pouvoir les faire travailler en groupe (Fanny1) (vérifier si la dimension formation apparaît) /je n'ai pas encore le temps la notion de temps par rapport à l'informatique. Est-ce que ça va leur prendre plus de temps, moins de temps. J'ai encore du mal à positionner du temps par rapport à cela.	leur apprendre le travail de groupe	leur donner 5 minutes	Pour leur apprendre le travail de groupe avec l'outil informatique, lancer un travail de groupe en leur donnant cinq minutes	Pour leur apprendre le travail de groupe, lancer un travail de groupe	prescriptions descendantes (transpersonnelles et impersonnelles) : suivre les évolutions du monde professionnelle / Faire évoluer la posture du professeur et ascendantes (leur apprendre le travail de groupe) : faire preuve de pédagogie	Tensions entre dimension impersonnelle (dans le monde du travail il y a de plus en plus d'openspace), dimension transpersonnelle (pour qu'il n'y ait plus cette barrière élèves ordinateurs enseignants), la dimension personnelle (j'ai encore du mal à me positionner "sur le temps que ça va prendre" / leur apprendre le travail de groupe)	Tensions entre dimension impersonnelle (dans le monde du travail il y a de plus en plus d'openspace), dimension transpersonnelle (pour qu'il n'y ait plus cette barrière élèves ordinateurs enseignants), la dimension personnelle (j'ai encore du mal à me positionner "sur le temps que ça va prendre" / leur apprendre le travail de groupe)			les dimensions transpersonnelles, impersonnelles et personnelles (apprendre le travail en groupe) prennent le pas sur les inquiétudes sur le temps que ça va prendre et sur le fait que ça va discuter
GF25 : qu'est ce qui fait que ça devrait durer plus detemps avec l'informatique ?													

<p>Fanny25 : Je ne sais pas mais là ça avait pris plus de temps parce que je regardais ma montre. Et comme je passais dans les groupes, je voyais que ce n'était pas fini. Alors je ne sais pas pourquoi ils mettent plus de temps. Est-ce que c'est l'ordinateur ? Est-ce que c'est le travail en groupe ? Parce qu'ils ne sont pas encore habitués au travail par 4 avec la confrontation d'idées.</p> <p>J'ai l'impression que quand ils travaillent en groupe c'est là où ils peuvent parler, je leur dit bien vous avez le droit de parler mais ou ils parlent de tout sauf du cours. Et il leur faut déjà une à deux minutes pour se mettre dans le travail. C'est l'impression que j'ai.</p>			<p>J'ai l'impression que quand ils travaillent en groupe c'est là où ils peuvent parler, je leur dit bien vous avez le droit de parler mais ou ils parlent de tout sauf du cours. Et il leur faut déjà une à deux minutes pour se mettre dans le travail. C'est l'impression que j'ai (UA9)</p>										
EACFANNY1 / UA11: Faire utiliser le PC pour le travail de groupe													
<p>GF26 : et pourquoi le choix du PC sur ce travail de groupe ?</p>													
<p>Fanny26 : Alors par rapport à cela je suis un petit peu en réflexion. Parce que là c'est le livre numérique donc ils doivent quand même garder une trace écrite et pourquoi ils écrivent directement sur l'ordinateur. Euh... une chose à laquelle je suis entrain de penser c'est quand ils travaillent en groupe, ils n'écrivent pas directement sur l'ordinateur, ils écrivent au brouillon sur papier et seulement à la correction ils écrivent sur l'ordinateur ...je ne sais pas. Ce serait peut être une solution mais ça veut dire qu'ils mettent de côté l'ordinateur sauf que les informations, le livre, la base de travail est sur l'ordinateur donc ils doivent quand même avoir leur ordinateur devant eux puisque le document est sur le PC.</p>	<p>"faire utiliser le PC pour le travail de groupe"</p>		<p>alors par rapport à cela je suis un petit peu en réflexion/ une chose à laquelle je suis entrain de penser c'est quand ils travaillent en groupe, ils n'écrivent pas directement sur l'ordinateur, ils écrivent au brouillon sur papier et seulement à la correction ils écrivent sur l'ordinateur / je ne sais pas /</p>	<p>leur permettre de garder une trace écrite / "utiliser" le livre numérique</p>	<p>pour moi ils écrivent directement sur l'ordinateur</p>	<p>Pour leur permettre de garder une trace écrite tout en utilisant le livre numérique, faire utiliser le PC pour le travail de groupe en les faisant écrire sur l'ordinateur</p>	<p>Pour leur permettre de garder une trace écrite tout en utilisant le livre numérique, faire utiliser le PC pour le travail de groupe</p>	<p>Prescriptions remontantes (dimension interpersonnelle : leur permettre de garder une trace écrite) : faire preuve de pédagogie</p>	<p>Tensions entre dimensions personnelles ("je ne sais pas comment faire combiner usage du livre numérique et trace écrite" / le tout numérique ce n'est pas une fin en soi), travail réel en classe (les tables ne sont pas extensibles pour faire cohabiter papier et PC), dimension interpersonnelle(ce ne sont pas encore des habitudes de travail pour les élèves de switcher entre papier et numérique/ ils avaient besoin du document rempli précédemment)</p>		<p>quand ils travaillent en groupe, ils n'écrivent pas directement sur l'ordinateur, ils écrivent au brouillon sur papier et seulement à la correction ils écrivent sur l'ordinateur</p>	<p>développement professionnel</p>	
<p>GF27 : Mais là au final dans ce moment là qu'est ce qui a justifié l'utilisation du PC ? parce que pour remplir cette synthèse ils avaient besoin du livre numérique ?</p>													

<p>Fanny27 : Oui ils avaient besoin du document rempli précédemment qui est sur le livre numérique..... alors je me suis déjà posé la question, quand ils travaillent comme ça, dans la confrontation d'idées peut être le faire sur papier, il y en a un qui garde l'ordi pour voir le document Là je ne sais pas. Après il y a aussi la place ou sur les tables les tables elles ne sont pas extensibles pour avoir le papier et l'ordinateur à côté. Ca je le teste mercredi prochain ou ils vont d'abord travailler papier et la correction ils vont la prendre sur l'ordinateur. Je vais le tester</p>			<p>Après il y a aussi la place ou sur les tables les tables elles ne sont pas extensibles pour avoir le papier et l'ordinateur à côté /ils avaient besoin du document rempli précédemment qui est sur le livre numérique</p>									<p>Après il y a aussi la place ou sur les tables les tables elles ne sont pas extensibles pour avoir le papier et l'ordinateur à côté /ils avaient besoin du document rempli précédemment qui est sur le livre numérique</p>	
<p>GF 28: Peut-être qu'une spécialisation des rôles, suivi du livre, prise de notes peut peut-être aider à responsabiliser...</p>													
<p>Fanny28 : Alors certains groupes fonctionnent comme ça mais dans ces cas là il y en a un qui travaillent et les trois autres qui racontent leur vie</p>													
<p>GF29 : mais le fait qu'il n'y ait qu'une trace écrite ne peut pas aider à la confrontation d'idées</p>													
<p>Fanny29 : Alors là c'était un test et ça m'a gêné... parce que il n'y a pas de trace écrite ...là je suis encore dans le moment de flottement de test et là ça me gêne et c'est pour cela que la semaine prochaine je vais déjà réagir par rapport à cela. Ils vont d'abord travailler par écrit et sur l'ordinateur ils mettront la version corrigée qu'on aura travaillé ensemble.</p>													
<p>GF30 : donc concrètement ce serait comment ? deux élèves suivent le document et ...</p>													

<p>Fanny30 : La semaine prochaine je ne sais pas encore comment ... c'est sur la synthèse. Là déjà je leur ai demandé pour la semaine prochaine qu'ils téléchargent sur mon bureau numérique mon document, qu'ils le mettent sur mon dossier, comme ça la semaine prochaine, ça ils peuvent le faire à la maison, c'est leur devoir, comme ça je ne vais pas déjà passé du temps quand ils téléchargent leur document. C'est le côté fastidieux de l'informatique et ça ils l'ont tous noté dans leur agenda. Je pense qu'ils l'auront fait. Et je ne sais encore pas si je leur distribue que par groupe une version papier et ils travaillent tous ensemble sur une version papier. Je ne sais pas encore, je suis encore dans la... une version papier dans le groupe et à l'ordinateur ils prennent la correction de la synthèse ou si je leur distribue chacun la version papier puis Je ne sais pas encore. Je suis encore en réflexion par rapport à cela.....</p>												
<p>Mais je sais que je pense que je vais intégrer Le tout numérique je l'ai testé là et pour moi ce n'est pas une fin en soi le tout numérique. Mais ils sont en seconde et le fait de switcher entre le papier, le numérique, regarder l'écran tout ça ce n'est pas encore des habitudes de travail qu'ils ont. Là on est encore dans l'apprentissage des habitudes de travail et c'est ça ou c'est un petit peu dur aussi.</p>			<p>Le tout numérique je l'ai testé là et pour moi ce n'est pas une fin en soi le tout numérique. Mais ils sont en seconde et le fait de switcher entre le papier, le numérique, regarder l'écran tout ça ce n'est pas encore des habitudes de travail qu'ils ont. Là on est encore dans l'apprentissage des habitudes de travail et c'est ça ou c'est un petit peu dur aussi (UA10)</p>									
			<p>EACFANNY1 / UA12 : "laisser la place du prof à un élève pour faire réaliser la correction"</p>									
<p>GF31 : donc là on est dans la phase de correction. Après le travail de groupe, tu fais une mise en commun ; Tu mets un jeune à la place prof. Peux tu justifier ce choix ?</p>	<p>laisser la place du prof à un élève pour faire réaliser la correction</p>											

<p>Fanny31: C'est pour les impliquer pour leur montrer que la réponse vient d'eux, que je ne leur impose pas une correction type qu'on construit ensemble et c'est pour les impliquer et je me suis aperçu qu'ils aimaient ça et moi du coup je vais à leur place et je prends la correction à la place de l'élève pour qu'il ait la bonne correction et quand je leur propose ils se, ils aiment ça et ça leur permet aussi de sortir de leur chaises et de se rendre compte que ben oui c'est le bureau prof mais on fait la même chose et je vois comme ça si ils manipulent bien, si ils s'en sortent bien et voilà ça montre aux autres que je leur donne</p>			<p>je me suis aperçu qu'ils aimaient ça / C'est pour les impliquer pour leur montrer que la réponse vient d'eux / se rendre compte que ben oui c'est le bureau prof mais on fait la même chose</p>	<p>pour les impliquer pour leur montrer que la réponse vient d'eux / se rendre compte que ben oui c'est le bureau prof mais on fait la même chose</p>	<p>je vais à leur place et je prends la correction à la place de l'élève /</p>	<p>Pour les impliquer pour leur montrer que la réponse vient d'eux et pour qu'ils se rendent compte qu'on fait la même chose, laisser la place du prof à un élève pour faire réaliser la correction en allant à leur place et en prenant la correction à la place de l'élève</p>	<p>Pour les impliquer pour leur montrer que la réponse vient d'eux et pour qu'ils se rendent compte qu'on fait la même chose, laisser la place du prof à un élève pour faire réaliser la correction</p>	<p>prescriptions remontantes (dimension personnelle et interpersonnelle : pour les impliquer) : faire preuve de pédagogie</p>					<p>pas de tensions identitaires</p>
<p>GF32: c'est quelque chose que tu fais plus facilement au travers du numérique ?</p>													
<p>Fanny32 : C'est quelque chose que j'ai toujours fait et que là je transpose dans le numérique de manière J'interviens quoi qu'il en soit dans mes classes ... pour moi le numériqueeuh comment dire ? Avant je travaillais beaucoup en salle d'informatique donc les élèves devant un PC j'ai toujours travaillé comme ça donc l'usage du numérique ne m'a pas forcément ... je ne sais pas comment dire ... Mes cours je les ai toujours fait en salle informatique, dans d'autres classes je ne suis qu'en salle informatique. Mais les élèves sont différents quand c'est les PC en salle informatique et quand ce sont leur PC à eux. Il y a peut être la configuration classe qui fait que ... mais dans la salle informatique le problème qu'ils n'écoutent pas les consignes et tout ça, dans une autre salle informatique je ne l'ai pas. Quand je donne les consignes ils m'écoutent et ils regardent tous au tableau quand je leur montre quoi faire. Là ils ont du mal et je ne sais pas pourquoi . Est-ce que c'est parce que c'est leur PC à eux ? Est-ce que c'est parce qu'ils sont en seconde ? C'est la première année que j'ai des secondes je n'ai peut être pas encore l'habitude du travail des secondes. Parce que en terminale ce sont que des élèves J'ai toujours fait intervenir les élèves.</p>			<p>Mes cours je les ai toujours fait en salle informatique, dans d'autres classes je ne suis qu'en salle informatique. Mais les élèves sont différents quand c'est les PC en salle informatique et quand ce sont leur PC à eux. Il y a peut être la configuration classe qui fait que ... mais dans la salle informatique le problème qu'ils n'écoutent pas les consignes et tout ça, dans une autre salle informatique je ne l'ai pas</p>									<p>Il y a peut être la configuration classe qui fait que ... mais dans la salle informatique le problème qu'ils n'écoutent pas les consignes et tout ça, dans une autre salle informatique je ne l'ai pas</p>	
<p>EACFANNY1 / UA13 : "Faire récupérer en classe" un document dans mon bureau numérique</p>													
<p>GF33 : Alors est ce que tu peux expliquer ?</p>													

<p>Fanny33 : Ben comme on a dit tout à l'heure j'ai utilisé le livre numérique et j'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux. Pour moi travailler sur des outils digitaux avec un document certes informatique mais figé. Parler du smartphone, parler de la réalité virtuelle avec juste leur expliqué en phrase voilà je trouvais que le livre numérique n'était pas bon donc le document du livre numérique je l'ai retravaillé. Pour qu'ils puissent ensuite l'avoir individuellement je suis passé dans mon bureau numérique dans espace classe. Donc moi je l'ai déposé dans mon bureau numérique ensuite ils sont allés le reprendre. C'est la première fois que j'utilisais cette technique là. Donc moi je connaissais mon interface mais je ne connaissais pas celle des élèves donc là j'ai découvert et j'étais quand même contente que ça fonctionne et qu'ils l'ouvrent et là je vois après coup qu'ils étaient quand même concentrés sur les explications</p>	<p>"faire récupérer" , "en classe", un document dans mon bureau numérique (par les élèves)</p>	<p>j'ai trouvé que le livre numérique n'était pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire ou ils doivent vraiment travailler sur les outils digitaux</p>	<p>Parler du smartphone, parler de la réalité virtuelle avec juste leur expliqué en phrase voilà je trouvais que le livre numérique n'était pas bon donc le document du livre numérique je l'ai retravaillé (UAS) / C'est la première fois que j'utilisais cette technique là. Donc moi je connaissais mon interface mais je ne connaissais pas celle des élèves donc là j'ai découvert et j'étais quand même contente que ça fonctionne et qu'ils l'ouvrent et là je vois qu'ils étaient quand même concentrés</p>	<p>pour que les élèves puissent l'avoir individuellement</p>	<p>je l'ai déposé / ils sont allés le reprendre</p>	<p>Pour que les élèves puissent avoir le document, pour valider qu'ils y arrivent tous au moins une fois, pour illustrer le cours sur les outils digitaux et pour voir comment ça fonctionne, faire récupérer en classe un document dans mon bureau numérique en le déposant, en "laissant les élèves "aller le reprendre, en reprenant les élèves déconcentrés, en passant d'un groupe à l'autre et en "dépannant les élèves en difficulté"</p>	<p>Pour que les élèves puissent avoir le document, pour valider qu'ils y arrivent tous au moins une fois, pour illustrer le cours sur les outils digitaux et pour voir comment ça fonctionne, faire récupérer en classe un document dans mon bureau numérique</p>	<p>Prescriptions descendantes (dimension impersonnelle : on doit intégrer des outils digitaux)</p>	<p>Tension entre dimensions impersonnelles (le livre numérique n'est pas assez en interaction avec ce qui nous est demandé dans la rénovation du diplôme tertiaire), dimension personnelle (c'est la première fois que j'utilisais cette technique) et travail réel en classe (je ne connaissais pas l'interface des élèves)</p>				<p>développement professionnel (la dimension impersonnelle fait sens)</p>
<p>GF34 : Alors en même temps tu les as quand même repris à quelques moments ...</p>													
<p>Fanny34 : Alors oui mais pourquoi parce que, non je peux le concevoir qu'ils s'ennuient pourquoi parce qu'il y a une ou deux personnes dans la classe qui sont un peu plus en retrait. Ca c'est des choses importantes je veux au moins valider au moins une fois pour qu'ils y arrivent tous ensemble. Et ils ne vont pas tous au même rythme. Sur le numérique ils ne sont pas tous égaux donc là le temps que j'étais sur S. de l'autre côté, le temps que je lui explique donc je passe vers les autres groupes, il y en a qui ont déjà fini donc ils s'ennuient. Là-dessus c'est normal qu'ils parlent.</p>			<p>Sur le numérique ils ne sont pas tous égaux</p>	<p>"valider qu'ils y arrivent tous au moins une fois</p>	<p>reprendre les élèves "déconcentrés" / "passer d'un groupe à l'autre"</p>								
<p>GF35 : d'accord, alors le document tu l'avais mis sur mon bureau numérique. Je vais me faire l'avocat du diable mais là on a commencé à 8'30 donc là il y a 6 ou 7 minutes là-dessus. Pour toi ça t'a demandé un gros travail, pour les élèves on voit que c'est pas évident. C'est des secondes, ils se dispersent vite. Du coup je m'interroge. Quel est l'intérêt de travailler comme cela. N'aurait-il pas été plus facile de sortir une feuille, de l'imprimer et de leur donner ?</p>													

<p>Fanny35 : Ben non car comme c'était sur les outils digitaux je ne me voyais pas leur donner en version papier, même pas en rêve. Et là j'avais des liens qui renvoyaient vers autres choses, des liens internet, des liens vers des visites virtuelles avec des visites à 360 degrés et donc ils cliquaient sur le lien et là ils pouvaient aller faire des découvertes individuelles.</p> <p>Alors là je sais que j'ai passé un peu de temps, j'ai vu que ça fonctionnait mais pour la prochaine fois donc la semaine prochaine j'ai mis le doc sur mon bureau numérique et ils doivent le télécharger à la maison. Ce travail là ils le feront maintenant à la maison. Donc le temps que je vais perdre là Là je voulais voir comment ça fonctionnait et qu'ils y arrivent au moins une fois tous et j'ai vu que c'était pas compliqué qu'ils y arrivaient tous facilement et ça m'a permis aussi de déceler une erreur c'est-à-dire une élève qui n'est pas affecté dans la bonne classe. Donc c'est remonté jusqu'au rectorat ; Pour l'instant Z, c'est moi qui lui ai mis sur son ordinateur et pour la semaine prochaine c'est moi qui vais lui mettre sur son ordi car la pauvre elle est bloquée elle ne peut rien télécharger de mon bureau numérique car elle n'est pas affecté à la bonne classe.</p>		<p>Ben non car comme c'était sur les outils digitaux je ne me voyais pas leur donner en version papier, même pas en rêve</p>	<p>/Alors là je sais que j'ai passé un peu de temps, j'ai vu que ça fonctionnait mais pour la prochaine fois donc la semaine prochaine j'ai mis le doc sur mon bureau numérique et ils doivent le télécharger à la maison. Ce travail là ils le feront maintenant à la maison. Donc le temps que je vais perdre là ...</p>	<p>"illustrer le cours sur les outils digitaux" / Là je voulais voir comment ça fonctionnait et qu'ils y arrivent au moins une fois tous</p>	<p>Pour l'instant Z, c'est moi qui lui ai mis sur son ordinateur et pour la semaine prochaine c'est moi qui vais lui mettre sur son ordi car la pauvre elle est bloquée elle ne peut rien télécharger de mon bureau numérique car elle n'est pas affecté à la bonne classe.</p>								
<p>GF36 : donc si je comprends bien pour toi l'utilisation du numérique ici relève du fait...</p>													

<p>Fanny36 : Ben là en plus c'est en lien par rapport à moncours ou on leur apprend les termes crosscanal, omnicanal, multicanal c'est-à-dire que maintenant un client ne vient plus forcément uniquement en magasin pour acheter. Et là je leur explique que c'est toute ma séquence de cours ou le client vient au magasin.</p> <p>Pendant qu'il est au magasin il va prendre son téléphone, il va rechercher, il va aller sur le site pour aller comparer les prix. Pendant qu'il est au magasin il va aller sur les sites avec leur portable pour vérifier la disponibilité des produits, voir si c'est moins cher dans d'autres magasins ou sur d'autres sites. Des fois les clients ils voient ça, ils essayent les vêtements puis ils disent ok c'est moins cher sur internet et tiens je vais prendre le 38 et pas le 40 et ils vont commander sur internet. Le magasin est juste là comme cabine d'essayage. Donc ça pour dire que l'acte numérique est de plus en plus dans l'acte d'achat. Donc moi en cours de commerce je ne me vois plus faire des cours uniquement en version papier sans l'usage du numérique.</p>		<p>Ben là en plus c'est en lien par rapport à mon cours ou on leur apprend les termes crosscanal, omnicanal, multicanal ../ l'acte numérique est de plus en plus dans l'acte d'achat. Donc moi en cours de commerce je ne me vois plus faire des cours uniquement en version papier sans l'usage du numérique.</p>											
<p>Et de plus en plus en magasin les vendeurs ils ont une tablette. Ils ont que quelques articles en magasin et conseillent les clients sur tablette. Donc les élèves pour les préparer au monde professionnel on doit les préparer au numérique. C'est partie intégrante de notre métier et la rénovation du bac pro tertiaire intègre systématiquement du numérique. On doit intégrer dans toutes nos séances de cours au moins un outil numérique. C'est les consignes. Et moi je ne suis pas réfractaire à cela.</p>			<p>Et moi je ne suis pas réfractaire à cela.</p>										

<p>Fanny39 : Le truc c'est que je ne sais pas si ce n'est que lié au numérique mais moi toutes les matières ont changé. La matière d'enseignement pro a complètement changé aussi donc oui je passe beaucoup plus de temps à faire parce que là ce sont des nouveaux cours, des nouvelles manières d'enseigner le commerce et la vente donc forcément c'est comme si tu as une nouvelle matière, tu passes plus de temps à faire tes cours ...</p>			<p>je ne sais pas si ce n'est que lié au numérique mais moi toutes les matières ont changé. La matière d'enseignement pro a complètement changé aussi donc oui je passe beaucoup plus de temps à faire</p>										
<p>Pour l'instant on n'est pas forcément gagnant en classe, pour l'instant ... je pense que dans un mois ou deux ça aura déjà évolué par rapport à tout cela. Je suis positive, optimiste.</p>			<p>Pour l'instant on n'est pas forcément gagnant en classe (en terme de temps), pour l'instant ... je pense que dans un mois ou deux ça aura déjà évolué par rapport à tout cela. Je suis positive, optimiste. (UA transversale)</p>									<p>le numérique prends du temps mais les choses vont évoluer</p>	
<p>Fanny42 : On y arrive quand même mais dans la souffrance pour moi car la journée ne s'est pas fini comme je le souhaitais et c'est parti en live. Mais sinon je vois quand même qu'ils arrivent en numérique parce que quand je circule je vois qu'ils y arrivent quasiment tous, avec la même rapidité. Voilà je pense que ça va s'acquiescer avec l'usage. Le seul point qui me gêne encore c'est qu'ils ont du mal à se concentrer. Quand j'interviens et que je vais au tableau, ils ont du mal à stopper, ils continuent leurs activités sur ordinateur même si des fois je sais qu'ils font rien mais ils cliquent, ils touchent, ils ont besoin de ça.</p>			<p>On y arrive quand même mais dans la souffrance pour moi / Le seul point qui me gêne encore c'est qu'ils ont du mal à se concentrer. Quand j'interviens et que je vais au tableau, ils ont du mal à stopper, ils continuent leurs activités sur ordinateur même si des fois je sais qu'ils font rien mais ils cliquent, ils touchent, ils ont besoin de ça</p>									<p>souffrance liée au manque de concentration des élèves exacerbé par le numérique</p>	
<p>Fanny43 : Les objectifs du cours de commerce c'est aussi qu'ils se familiarisent avec le numérique donc ...après si par rapport à mon cours ils ont donné les bonnes réponses. Ils ont compris ce à quoi je voulais</p>		<p>Les objectifs du cours de commerce c'est aussi qu'ils se familiarisent avec le numérique</p>											

<p>Fanny44 : Alors il faut qu'on arrive à faire la part des choses. Et le truc c'est que nous en tant qu'enseignant on est aussi en apprentissage par rapport à cela. C'est une nouveauté pour les élèves et c'est une nouveauté pour nous et on est aussi en moment de flottement par rapport à cela et il faut qu'on admette que nous on a aussi des ajustements à faire et que là les choses elles ont fonctionné là ou pas et que la prochaine fois peut être ça fonctionnera ou pas</p>		<p>nous en tant qu'enseignant on est aussi en apprentissage par rapport à cela. C'est une nouveauté pour les élèves et c'est une nouveauté pour nous et on est aussi en moment de flottement par rapport à cela et il faut qu'on admette que nous on a aussi des ajustements à faire et que là les choses elles ont fonctionné là ou pas et que la prochaine fois peut être ça fonctionnera ou pas</p>											
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Fanny45 : C'est la nouveauté, c'est une nouvelle manière de travailler pour nous et pour les élèves. Ici on a moins de pouvoir, on a moins dede, on a moins le contrôle sur les élèves et nous en tant qu'enseignant on doit avoir un recul par rapport à cela . Quand tu as des élèves face à toi, tu te lèves et tu vois ils écrivent et tout ça. La il n' y a plus le prof qui dispense son savoir aux élèves, on n'est plus dans cespostures là.....</p>		<p>c'est une nouvelle manière de travailler pour nous et pour les élèves. Ici on a moins de pouvoir, on a moins dede, on a moins le contrôle sur les élèves et nous en tant qu'enseignant on doit avoir un recul par rapport à cela . Quand tu as des élèves face à toi, tu te lèves et tu vois si ils écrivent et tout ça. La il n' y a plus le prof qui dispense son savoir aux élèves, on n'est plus dans ces postures là..... (UA transversale)</p>											
---	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Une approche activité de l'identité professionnelle enseignante à l'aune du développement du numérique à l'école : l'exemple de l'impact du dispositif «Lycée 4.0»

RÉSUMÉ

Les injonctions à développer le numérique à l'école sont fortes (Assude *et al.*, 2010). Elles sont justifiées par une plus-value éducative (Youssef et Audran, 2019) alors que cette dernière n'est aujourd'hui pas démontrée (Fluckiger, 2020). Lancé en 2017, en Région Grand Est, le dispositif « Lycée 4.0 » est présenté comme un outil visant à faire du numérique un véritable outil de savoir et de modernité.

Cette thèse ambitionne d'appréhender l'identité professionnelle agie des enseignants dans ce contexte. L'activité est abordée comme étant une activité subjective et sociale (Vygotski, 1978). Porteuse de sens, elle se façonne dans un espace saturé de prescriptions (Flavier, 2016). Le sens donné à l'activité nous donne des clés de compréhension de l'identité professionnelle.

Un dispositif longitudinal de recueil de données a été mis en place. Les résultats montrent que les enseignants renormalisent la prescription d'utiliser le numérique et singularisent leur activité. Cette injonction est source de tensions identitaires. Néanmoins, hormis durant la période de continuité pédagogique, les enseignants revendiquent une stabilité des fondements du métier.

Mots clés : Identité professionnelle, activité, numérique, dispositif, enseignant.

ABSTRACT

The calls to develop digital technology in schools are strong (Assude *et al.*, 2010). They are justified by added educational value (Youssef and Audran, 2019) while the latter is not currently demonstrated (Fluckiger, 2020). Launched in 2017, in the Grand Est Region, the "Lycée 4.0" system is presented as a tool aimed at making digital technology a real tool of knowledge and modernity.

This thesis aims to understand the acted professional identity of teachers in this context. Teaching activity is approached as being a subjective and social activity (Vygotsky, 1978). Carrying meaning, it is shaped in a space saturated with prescriptions (Flavier, 2016). The meaning given to the activity gives us keys to understanding professional identity.

A longitudinal data collection system was set up. The results show that teachers renormalize the prescription to use digital technology and differentiate their activity. This injunction is a source of identity tensions. However, apart from during educational continuity, teachers claim stability in the foundations of the profession.

Keywords: Professional identity, activity, digital, device, teacher.