

L'informatique à l'école : le modèle du « pair-expert » en mutation ?

The use of computers in teaching practices: is the "peer-expert" model evolving?

François Villemonteix et Georges-Louis Baron



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/932>

DOI : 10.4000/questionsvives.932

ISBN : 978-2-8218-1392-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Pagination : 59-72

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

François Villemonteix et Georges-Louis Baron, « L'informatique à l'école : le modèle du « pair-expert » en mutation ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°16 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/932> ; DOI : 10.4000/questionsvives.932

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'informatique à l'école : le modèle du « pair-expert » en mutation ?

The use of computers in teaching practices: is the "peer-expert" model evolving?

François Villemonteix et Georges-Louis Baron

Présentation de la recherche

- 1 Le ministère français de l'Éducation nationale a tenu pendant une trentaine d'années (1970-2000) un discours volontariste sur les technologies en éducation. Ce discours s'est accompagné d'une série de plans nationaux d'équipement tel le plan « 10 000 micro-ordinateurs » de 1979, *Informatique pour tous*, (IPT) en 1985¹, le PAGSI de la fin des années 1990². Progressivement, et surtout après l'an 2000, les collectivités territoriales ont pris le relais, à différents niveaux : régions, avec par exemple le projet Educapôle de la région Picardie à la fin des années 1990 (Romby, 2003), départements, avec une série de projets d'équipements d'élèves avec des ordinateurs portables depuis l'opération Landes en 2001 (Khaneboubi, 2009).
- 2 Les lois de décentralisation ont en effet conféré aux collectivités la compétence relative à la construction et à l'équipement des établissements scolaires. Ainsi, ce sont les conseils régionaux, généraux ou les communes qui construisent, meublent, équiper en matériel et financent le fonctionnement. L'État quant à lui a compétence sur les moyens humains, décide des programmes d'enseignement, assure la formation initiale et continue et pilote les examens et les concours. Dans le domaine des TICE, le ministère de l'Éducation nationale met en place des certifications et pilote des expérimentations, propose des actions d'impulsion et produit un discours diffusé auprès des cadres du système sur un « mieux-disant » technologique et pédagogique.
- 3 S'agissant spécifiquement d'écoles primaires, où l'engagement des municipalités est traditionnellement ancien, l'intérêt de l'état national pour l'informatique et les technologies numériques s'est manifesté tout d'abord en 1983, avec la première publication d'une circulaire intitulée « Introduction d'un éveil informatique et

technologique à l'école élémentaire (Objectifs – Formations – Équipements) » et le lancement d'une opération d'équipements en « nano-ordinateurs » familiaux de marque Thomson (des TO 7) concernant 16 départements (Dimet, 2003, p. 94 et suivantes). Mais les choses ne s'accélérent vraiment qu'en 1985, avec le plan informatique pour tous (Plan IPT), qui a réalisé le premier équipement de toutes les écoles. Au terme des lois de décentralisation, qui prévoient que le remplacement des matériels incombe aux municipalités, l'État a ensuite dirigé ses efforts vers la question du logiciel à usage éducatif et vers la production de bases de ressources, ainsi que, via les administrations déconcentrées, vers la formation des enseignants, s'agissant en particulier de formation continue (Baron & Harrari, 2005).

- 4 Depuis une dizaine d'années, le ministère de l'Éducation nationale a lancé quelques opérations ponctuelles, parfois expérimentales, fondées sur la délégation de crédits fléchés (TNI, classes mobiles, dispositifs de visioconférence) afin de contribuer à une réduction des écarts territoriaux en équipement et pousser au développement local d'infrastructures adaptées. La dernière en date (2009) concernait les écoles rurales, ne touchant que 12 % des écoles françaises. Ce plan, dit « Plan ENR », en 2009 a visé à venir en aide à des communes rurales de moins de 2000 habitants (près de 6700 en août 2010 d'après le site ministériel)³, sur la base de conventions signées entre le représentant de l'État, l'inspecteur d'académie et les représentants des collectivités territoriales (maires ou représentants de collectivités de communes). Il s'agit de co-investissement, où l'État prend en charge des équipements et des ressources pédagogiques, ainsi que dans l'accompagnement et la formation des enseignants, tandis que les communes « s'engagent à financer la mise en réseau des équipements, l'abonnement internet haut débit de l'école et sa sécurisation ».
- 5 Depuis le milieu des années 1980 apparaît un invariant : l'administration a recours à des enseignants ayant la charge, sous la responsabilité des inspecteurs de l'Éducation nationale, de la formation et de l'accompagnement des pratiques de terrain, les *animateurs TICE* (ATICE⁴).
- 6 Perçus comme des spécialistes et des experts de l'informatique par l'institution scolaire, ces derniers sont rattachés aux inspecteurs des circonscriptions du premier degré. Ils sont également mobilisés pour les opérations de « remontées » de données de différentes natures et contribuent à la gestion des multiples systèmes d'information irriguant aujourd'hui le système éducatif. Ces missions tendent à les détourner progressivement de leur positionnement initial et d'une expertise pédagogique nécessaire à la menée efficace d'un projet de fond pour l'école.
- 7 Comment s'est constitué ce groupe professionnel, comment les acteurs concernés ont-ils conjugué la posture de formateur, celle du technicien et celle du relais de prescription, dans la perspective d'un développement du numérique à l'école ayant pour enjeu la transformation des pratiques scolaires ? Dans quelle mesure s'est déroulé un processus de transformation identitaire du groupe professionnel des ATICE, l'identité professionnelle étant ici considérée comme une manière socialement reconnue, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi (Dubar, 1994) ?
- 8 La recherche que nous présentons ici est essentiellement fondée sur un travail de thèse de doctorat entrepris en 2007 (Villemonteix, 2007a), complété par des observations qualitatives récentes qui confirment pour l'essentiel les résultats obtenus (Villemonteix, 2011).

Méthodologie et méthodes d'analyse

- 9 L'analyse d'un corpus de trois ensembles de données nous a permis de comprendre la nature des évolutions de la professionnalité de ces acteurs, se redéfinissant en permanence dans une oscillation entre un projet que le groupe professionnel se donne et une adaptation nécessaire aux exigences de l'institution.
- 10 Le premier regroupe un échantillon de lettres de missions locales. Elles délivrent un cadrage plutôt sommaire de l'activité des ATICE précisé localement dans les lettres de missions. L'analyse de cet échantillon révèle la variété et la nature des contraintes normatives posées et les droits corrélatifs à celles-ci.
- 11 Un second segment est constitué des données prélevées en 2006 par questionnaire auprès de 334 ATICE, sur un total de 799 interrogés. Ces données permettent de caractériser la population à un instant donné, de repérer les régularités et les contrastes d'un département à l'autre de leur situation et des caractéristiques de leur activité professionnelle et dessiner les contours d'une attente identitaire et d'un rapport à une activité militante et technicienne.
- 12 Un troisième segment, enfin, est constitué de 37 000 messages échangés entre 2000 et 2005 sur une liste de discussion professionnelle, mise à leur disposition à la fin des années 1990 par le ministère de l'éducation nationale. Les analyses de contenus effectuées sur des prélèvements de fils de discussion permettent de révéler les processus de négociation de sens et de construction de discours autour d'enjeux de position, de légitimité et d'expertise professionnelle.
- 13 Cette liste, créée en 1999, fédère la communauté de pratiques des ATICE très rapidement. Dès l'ouverture 148 ATICE y adhèrent, un an plus tard elle compte 717 inscrits, dans 92 départements. À cette même époque, en janvier 2006, nous dénombrons près de 900 ATICE. 7 ATICE sur 10 sont abonnés à la liste de discussion éponyme (Villemonteix, 2007b), ce qui en fait un lieu significatif de ce qui peut se dire dans cette catégorie professionnelle.

Les lettres de mission : l'animateur TICE (ATICE), un auxiliaire de prescription

Préalable : un cadrage national embryonnaire

- 14 Dans l'enseignement primaire, c'est depuis le début des années 1990 que des postes budgétaires ont été alloués à l'informatique pédagogique dans l'ensemble des départements français. Les ATICE sont des enseignants considérés comme des « spécialistes » par leur autorité hiérarchique, intervenant à temps plein ou à temps partiel pour prendre en charge le développement des TICE dans le 1^{er} degré. Ils sont affectés sur une ou plusieurs circonscriptions et occupent des postes selon un cadrage départemental spécifié dans leur lettre de mission. Nationalement, leur positionnement a été défini par le ministère en 1991 à travers une circulaire spécifiant partiellement leur rôle⁵, titrée *Informatique et nouvelle politique pour l'école primaire*. Selon ce texte, ces animateurs ont une fonction d'aide, d'accompagnement des enseignants dans leurs pratiques de classe et de soutien aux formateurs des IUFM, sans qu'aucune légitimité pour

discuter des pratiques pédagogiques ne leur soit accordée. Depuis, leur position dans le champ n'a jamais été rediscutée ni réellement fixée, dans un paysage où les concurrences sont devenues importantes.

Les lettres de missions : priorités communes et adaptations locales

- 15 Des régularités dans la définition locale de ce rôle, d'un département à l'autre peuvent être relevées, telle la fonction formative. Les ATICE interviennent dans les plans départementaux de formation continue, au titre des animations de circonscriptions ou de manière plus informelle, à la demande des enseignants. Le Brevet informatique et internet (B2i) constitue l'un des points clé de leur feuille de route. Les formulations sont d'ailleurs assez larges, « accompagner la mise en place du B2i », et emblématiques de la grande latitude laissée aux acteurs de terrain pour rendre cette injonction opérationnelle. Une autre spécificité touche enfin à l'accompagnement des directeurs des écoles dans l'utilisation de systèmes d'information et d'outils de gestion. La mise en œuvre récente de systèmes de pilotage informatisés, tels les PIA⁶, destinés au premier degré a naturellement nécessité un appui en termes de formation auprès des directeurs ou même des inspecteurs de l'éducation nationale. C'est donc vers les ATICE qu'on s'est logiquement tourné. D'autres missions plus ponctuelles et dépendant plus directement des contextes locaux ont été attribuées aux ATICE, par exemple lorsqu'elles touchent à des partenariats engagés avec les collectivités termes d'équipement. De ce point de vue, leur expertise technique est requise.

Des caractéristiques identitaires floues et évolutives

Caractéristiques générales de la population

- 16 Les données de questionnaire ont montré que les ATICE constituaient en 2006 une population masculine à 88 % ce qui reflète bien l'effet de genre propre à l'informatique, surtout dans son acception technique. Ils sont présents dans le système éducatif depuis longtemps puisque l'ancienneté moyenne calculée était de 22 ans de service et de 6 ans sur la fonction d'ATICE. Le plus souvent il s'agissait d'enseignants ayant connu les premières heures de l'informatique scolaire et ayant souvent suivi les stages longs offerts dans la continuité du plan informatique pour tous. On constate de plus que 60 % des répondants ont d'ailleurs échappé à toute formation initiale en informatique hormis celles proposées par l'éducation nationale en formation continue. Enfin, peu d'entre eux ont obtenu une certification leur permettant d'être conseiller pédagogique, ce qui leur confère une certaine légitimité pour discuter des pratiques pédagogiques, au même titre que leurs collègues conseillers pédagogiques de circonscription.

Caractéristiques de la mission : formation de terrain et expertise technique

Formation et accompagnement, à proximité du terrain

- 17 Lorsqu'on interroge les ATICE sur les caractéristiques de leur activité, la formation est prépondérante dans 44 % des réponses. Cette catégorie inclut toutes les réponses faisant

référence à la formation continue, les ateliers dans les écoles hors du temps scolaire, les animations pédagogiques ainsi que celles ayant trait à la constitution de ressources pour l'activité de formation des ATICE avec des enseignants ou contribuant à la formation des enseignants.

- 18 Bien que mise en avant dans la présentation de leur rôle, elle ne constitue cependant qu'une dimension d'une importance toute relative au regard des missions telles qu'elles leur sont attribuées, du fait de la baisse croissante de l'activité départementale de formation continue. L'action de formation peut devenir circonstancielle prioritaire, lors d'opérations d'équipement d'envergure, nationales ou locales, réclamant un suivi sur lequel l'inspecteur d'académie peut investir des moyens humains. Leur action cible davantage les animations pédagogiques de circonscription et la proximité du terrain par des actions plus informelles, telles les ateliers, l'accompagnement de projets ou d'expérimentations. Cependant, les réponses renvoient souvent à une augmentation de la formation des directeurs aux systèmes informatique de gestion d'élèves.
- 19 Un deuxième axe d'activité est prépondérant, l'aide pédagogique. Elle apparaît dans 40 % des réponses et renvoie le plus souvent au lieu où cette aide se conduit (la classe) ou au motif (projet de classe, projet pédagogique). Le critère essentiel de tri est bien l'activité en contexte puisqu'elle constitue le cadre de l'accompagnement pédagogique tel qu'il semble être perçu dans le premier degré. On trouve dans les réponses les formulations du type : « suivi de projet en classe », « intervention auprès d'élèves avec leur enseignant » « aide au quotidien ». Les mots « soutien » (faisant référence au risque du découragement et de l'abandon) ou « aide », « suivi » ou « accompagnement » sont très fréquents dans les réponses.
- 20 Ce rapport au terrain, constitue souvent dans les réponses la garantie d'une certaine légitimité, aux yeux de soi-même, mais surtout aux yeux des enseignants : les ATICE revendiquent leur « crédibilité ». Cette tendance se retrouve dans le rapport des enseignants eux-mêmes à leur formation initiale, où la référence la plus fréquente au terrain de la part des formateurs constitue la garantie d'un parler vrai, rassurant l'enseignant dans le contexte de l'intégration d'innovations techniques aux pratiques de classe. Cette conception modélisante de la formation fondée sur un rapport étroit au terrain constitue une tendance importante dans les propos tenus par les ATICE.

L'aide technique : priorité à la gestion des aléas

- 21 L'aide technique aux enseignants ou écoles est évoquée plus faiblement (33 %), ce qui contraste assez logiquement avec l'importance qu'elle occupe dans les propos des ATICE sur leur activité sur la liste de discussion, comme nous le verrons plus bas. Une tendance apparaît assez fortement à opposer cette facette de l'activité professionnelle à celle, plus noble, de l'accompagnement pédagogique.
- 22 En ce qui concerne le rapport que les ATICE entretiennent à la technique, il convient de noter que l'absence de cursus (initial) en informatique est majoritaire lorsqu'on interroge les ATICE sur leur formation initiale. Ceci peut surprendre dans le contexte d'une fonction où le poids de la maîtrise technique est prépondérant. Dans le second degré, les personnels assumant les fonctions d'animateurs ou de personnes ressources dans les établissements semblent souvent être issus d'une discipline à forte valence scientifique ou technique. Dans le premier degré, la connaissance de l'informatique en tant que discipline n'est pas un critère de recrutement des ATICE. Elle est donc placée au second

plan derrière les outils qu'elle fournit (Bruillard, 2005), ceci n'étant pas sans poser problème quant au mode de traitement du brevet informatique et internet, certification non référée à des programmes spécifiques dans le premier degré.

- 23 L'interrogation des ATICE sur leur activité montre un écart entre l'attendu et la réalité contrastée de ce qu'ils disent de leur activité. C'est le cas pour la formation et l'accompagnement pédagogique des enseignants qui constitue un domaine qui s'essouffle d'année en année au profit notamment d'opérations de remontée de données. Ainsi, la base élève 1^{er} degré, les évaluations en CE2, puis en CE1 et en CM2 se sont constituées en facteurs emblématiques de changement de leur rôle. Le fait de devenir opérateur technique de proximité assurant la fluidité des processus de remontée d'informations ou les instrumentant, n'amène-t-il pas insensiblement les ATICE à s'éloigner progressivement du champ de la formation aux usages pédagogiques, faute notamment de temps pour expertiser de manière approfondie l'offre de ressources numériques disponibles ?

La liste de discussion des ATICE : un lieu privilégié de construction d'une identité de groupe

Listes de discussion, collectifs, réseaux et communautés d'enseignants

- 24 Les ATICE, comme d'autres communautés professionnelles d'enseignants, ont adopté très tôt le principe de l'échange multipolaire sur liste de discussion. En général, les listes de discussion reflètent un modèle de fonctionnement transversal et coopératif, basé sur la réciprocité, à l'inverse du modèle sociétal, hiérarchique et stratifié caractéristiques (Tönnies, 1977).
- 25 Des corpus structurés par fils de conversation s'y constituent au fur et à mesure. Ils sont composés de contributions, non juxtaposées, structurées par des mécanismes sociaux régissant leur production. Les utilisateurs de la liste ont accès à des outils de tri, d'organisation, de compilation de ce qui apparaît comme une véritable base de connaissances réifiées (Audran & Pascaud, 2006), mobilisables et réutilisables en fonction des besoins.
- 26 Les listes constituent pour les enseignants une modalité d'échange portant sur des idées, sur des pratiques et sur des points de vue plus ou moins militants, comme l'attestent de nombreuses recherches menées sur les réseaux et collectifs d'enseignants au cours de ces dix dernières années (Drot-Delange, 2001 ; Turban 2004 ; Kalogiannakis, 2004). Des valeurs pédagogiques, éducatives et plus largement professionnelles y sont partagées, se doublant de rencontres en face à face (Baron & Bruillard, 2006). Ces collectifs naissent souvent autour de mouvements pédagogiques, parfois dans un contexte de revendication et de réflexion (Charlier & Daele, 2006). Ils sont souvent un lieu d'engagement vers une définition sociale ou professionnelle de leur métier, un moyen de renforcer leur identité professionnelle. En tout cas, ils permettent de pérenniser des connaissances, des savoir-faire, des discours et de soutenir la production de connaissances (Tremblay, 2003), ce qui peut constituer un gain pour les institutions qui les abritent, celles-ci n'ayant pas à gérer le développement des connaissances basé sur les individus et leurs échanges.

- 27 La liste des ATICE s'est érigée très tôt comme un outil purement professionnel jouant un rôle de point de passage obligé, aidant à l'adaptation à l'emploi et à une nouvelle configuration professionnelle. Mais ce ne sont pas les mêmes individus qui contribuent. En effet, sur un effectif cumulé de 1210 contributeurs au cours de la période d'étude (1999-2005), 48 % n'ont pas participé plus d'une année scolaire aux échanges, étant donné la mobilité forte des contributeurs, justifiée par la durée limitée de la mission dans certains départements où l'absence d'attractivité de celle-ci dans d'autres.

L'enjeu technique : un attracteur fort de la liste

- 28 La thématique technique est dominante dans les discussions et constitue un attracteur de plus en plus fort d'année en année. En effet, 67 % des 37 000 messages émis concernent la thématique technique. L'urgence, relative, des situations reliées à des problèmes techniques à résoudre sur le terrain amène la communauté des ATICE à se mobiliser rapidement et à générer des flux d'échanges importants sur ce thème. Cette mobilisation peut notamment s'expliquer par la crainte des aléas : les dysfonctionnements des matériels informatiques en classe, aussi mineurs soient-ils, ont un effet dissuasif sur les pratiques initiées par les enseignants. Dans la plupart des départements, les ATICE sont souvent le seul recours lorsqu'aucun dispositif local de maintenance n'a été mis en place et ceux-ci sont contraints de développer des compétences techniques de haut niveau, permettant de couvrir là encore un déficit de réponse institutionnelle sur ce sujet. Comme le montre le message suivant, la liste de discussion prend une dimension utilitaire et, à défaut de solutions locales, devient un recours pour obtenir des réponses adaptées aux contextes d'usage.

Si le ping marche c'est que la config matérielle est bonne (carte, usb, cordon...). La solution réside sûrement dans les fichiers "Host" et d'ordinateur "Master browser". Il y a bien une explication ici : [http:// \[...\].](http://[...].)

Légitimité technique et/ou pédagogique ?

- 29 Les aspects techniques discutés sur la liste reflètent cependant une difficulté de positionnement et une tension marquée entre prestataire de maintenance et expert technique, entre défense d'une acculturation technologique des enseignants et maintien d'une technologie transparente lorsqu'il est question d'usage d'instruments informatiques à l'école. « (Auparavant), les messages à caractère pédagogiques étaient plus nombreux que ceux parlant plutôt de technique. Dans notre département (en tout cas), les IAI sont avant tout des pédagogues »
- 30 Cet exemple donne une idée de l'acuité de la question identitaire. La communauté veille au respect d'un accord tacite sur l'enjeu professionnel. Le parler technique ne doit pas masquer l'expertise pédagogique qui devrait théoriquement rendre légitime la position dans le champ de pratiques. Or aucun débat de fond n'apparaît sur la liste sur la place de la culture numérique et sur la dimension technique dans la formation des enseignants et des élèves, ces questionnements relevant certainement d'autres sphères d'échanges, probablement plus locales, ceci restant à vérifier.
- 31 Pour résumer on s'aperçoit qu'au fil des années, les connaissances techniques servent les interventions de maintenance et de réglage technico-pédagogique et que le domaine technique fonde bien la spécificité des ATICE. La veille que permet la liste favorise cette

sur-spécialisation, très contextualisée. Certains contributeurs revendiquent d'ailleurs un positionnement techniciste et souhaitent circonscrire le champ de pratiques à une zone d'influence spécifique, garantissant le risque d'une concurrence interne ou externe à l'éducation nationale et d'une disparition du statut d'ATICE. Autrement dit, l'enjeu est bien de conserver la mainmise sur un domaine technicisé.

Lutte pour une reconnaissance professionnelle

- 32 L'analyse d'une sélection de fils de messages montre la volonté manifeste de faire valoir l'expertise des compétences acquises et construites au cours du temps sur un plan statutaire. La liste fonctionne comme une base de connaissances sur l'état d'une fonction professionnelle favorisant pour les nouveaux le processus d'affiliation à une communauté et à un socle identitaire.
- 33 Il s'agit là d'un projet professionnel, une intention de voir un métier se professionnaliser, au sens d'une organisation sociale d'un ensemble d'activités : création de règles d'exercice de l'activité, reconnaissance sociale de leur utilité et construction de programmes de formation à ces activités (Bourdoncle, 1991). Un double enjeu prévaut à leurs échanges, celui de leur position statutaire pour laquelle ils ont une revendication et celle de leur professionnalisation au sens de la mise en place de savoirs et de la production de compétences nécessaires pour exercer la profession. Il s'agit pour les acteurs d'accroître leur professionnalité dans le domaine de l'informatique scolaire, qui n'existe pas en tant que domaine disciplinaire constitué.
- 34 Leur demande statutaire ne relève pas d'un combat salarial, mais davantage d'un « petit conflit » (Sainsaulieu, 1977), dans lequel intervient une revendication de reconnaissance, de dignité et finalement, d'identité, comme l'exprime cet extrait de message de 2003 :
- À la longue, je me dis : nous avons des « revendications » mais, chacun dans nos départements sommes trop peu nombreux pour avoir un quelconque poids... Donc, peut-être qu'une coordination des IAI pourrait déjà, une fois constituée, s'adresser aux syndicats [...] Ainsi, on ne met pas en péril des situations qui pourraient être considérées comme « trop bonnes » dans certains départements, on commencerait « d'exister », [...] et ainsi avoir le temps et les moyens de poser véritablement le problème du statut.
- 35 Dans leurs propos, les ATICE s'inscrivent dans une logique d'expertise, négociable pour certains d'entre eux avec l'institution contre une valorisation statutaire. Ce type de négociation entre dans la problématique collective de « l'expert professionnel », figure qui permet de négocier une position sociale plus favorable, reconnaissant l'existence de savoirs et de compétences. Les échanges traduisent la construction d'une « forme identitaire » spécifique (Dubar, 1994) celle du « formateur TICE », configuration significative subjectivement, permettant aux ATICE de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui, les catégorisations institutionnelles officielles n'y suffisant pas. La forme identitaire constitue l'enjeu du processus de professionnalisation, c'est-à-dire le compromis entre identité « pour soi », biographique et produit d'une trajectoire individuelle et identité « pour autrui » propre à la relation avec les acteurs du champ particulier. Le message suivant atteste du choix et du processus au cours.
- [...] veut œuvrer pour la reconnaissance des fonctions de formateurs TICE. Certains collègues ne se reconnaissent pas dans cette appellation de formateurs TICE ou n'osent pas prétendre à cette appellation. Ces termes de « formateur TICE » ont été longuement pesés, soupesés. Nous sommes des formateurs « de fait ».

- 36 L'ajustement identitaire « pour autrui » se solde pour les ATICE par une lutte concurrentielle avec d'autres acteurs du champ de pratiques. Les conseillers pédagogiques, experts pédagogiques agissant aux côtés des inspecteurs de circonscription voient notamment leur légitimité discutée à propos des TICE, du point de vue de leurs connaissances et compétences, mais aussi de leur proximité du terrain en opposition à celle de l'inspecteur.

J'apporte mon aide et mon savoir... technique oui, pédagogique moins, et ce n'est pas mon rôle d'essayer d'infléchir la manière dont les collègues mènent leur classe. Je n'ai pas envie de finir comme les CPC EPS⁷ voire certains généralistes⁸ de chez nous qui font de la paperasse au lieu d'aller sur le terrain. Les messages émis sur ce thème traduisent assez bien les effets d'un règlement ambivalent par l'éducation nationale de la mise en œuvre des TICE. Elle règle de manière transitoire et circonstancielle la position les acteurs qui se trouvent par conséquent dans une position instable et concurrentielle.

- 37 L'analyse des discussions dans la durée montre que la construction de stratégies de négociation ne mobilise finalement que peu d'acteurs, et ce pour plusieurs raisons : la diversité des situations est trop importante pour constituer une plate-forme commune de revendications. La mobilisation autour du statut de l'ATICE ne perdure pas, faute de consensus et d'idée précise de la nature du statut revendiqué.
- 38 La mise en œuvre du brevet informatique et internet (B2i) a constitué pour les ATICE un des enjeux majeurs de visibilité au cours des 10 dernières années. Sollicités pour instrumenter cette certification, ils ont été positionnés en auxiliaires de prescription. Ils jouent un rôle actif dans l'accompagnement de ce dispositif et tentent de lui donner corps sur les plans pédagogique et comptable, puisque le nombre d'élèves ayant acquis le B2i constitue dans le cadre de la LOLF⁹ le seul indicateur de performance de la politique TICE dans le premier degré.
- 39 L'analyse montre que c'est par une lecture technique que le B2i apparaît comme un facteur de légitimation : les ATICE construisent et échangent sur des ressources pour le mettre en œuvre, sans qu'aucune question n'apparaisse, ni sur le mode d'évaluation que le B2i induit, ni sur la construction de compétences, ni sur l'absence dans les programmes scolaires de contenus relatifs au numérique ou à la culture informatique. C'est donc bien derrière les questions techniques que la spécificité essentielle des ATICE réside. Les ATICE deviennent auteurs de ressources dont les échanges sur la liste se font régulièrement l'écho : outils de formation, applications de suivi des compétences ou de gestion informatisée des résultats. Cependant le B2i illustre les tensions que provoque la rencontre entre une priorité définie institutionnellement pour répondre à un enjeu social et des formes d'activité militantes, plus ou moins innovantes, menées sur le terrain. De ce point de vue, aucun échange de cet ordre n'a lieu sur la liste, qui apparaît comme un lieu de prélèvement et d'échanges sur les ressources techniques nécessaires à la mise en œuvre du B2i et semble moins propice au développement de débats sur des choix pédagogiques argumentés relevant davantage de discussions locales.

Discussion

- 40 Pour ces acteurs se construit une « forme identitaire » spécifique c'est-à-dire, selon Dubar (1994) « une configuration socialement pertinente et subjectivement significative d'une nouvelle catégorisation indigène permettant aux individus de se définir eux-mêmes et

d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques ». La forme identitaire des ATICE permet, si l'on suit la théorie de cet auteur, de constituer « une forme sociale en émergence, ayant un sens subjectif pour les individus et un caractère opératoire pour les institutions ».

- 41 Les ATICE se positionnent comme des *pairs-experts*, leurs savoirs étant essentiellement construits sur l'expérience. Leurs propos véhiculent une conception du terrain assez peu distanciée, pour laquelle la légitimité ne vaudrait que par la conservation de la proximité physique et statutaire avec les enseignants au plus près de leur classe. La légitimité pédagogique est revendiquée, mais paradoxalement, les propos échangés dans ce domaine sur leur liste de discussion professionnelle sont peu nombreux et les expériences évoquées sont peu discutées ou faiblement théorisées. Il en est de même pour les actions de formation qui ne dépassent pas sur la liste le simple cadre de l'échange de ressources.
- 42 Cependant, comme d'autres réseaux ou collectifs d'enseignants, les ATICE se sont fortement mobilisés sur cet outil en ligne permettant des constructions collectives, notamment d'outils numériques au profit de leur activité et le plus souvent destinés à opérationnaliser les prescriptions (B2i, évaluations) ou pour faire face aux aléas. Des compétences techniques s'y sont probablement développées chez les contributeurs et l'une des questions serait maintenant d'interroger leur degré de transférabilité dans le cas d'un changement de position de ces acteurs.
- 43 Sur un autre plan, l'institution éducative, académique et nationale, prend appui sur ces agents de changement pour soutenir l'innovation au plus près du terrain. Le rôle d'ATICE est devenu reconfigurable à volonté, localement. Longtemps perçus comme des innovateurs-bricoleurs, ils ont vu certaines de leurs pratiques limitées et ont été progressivement réaffectés à des places précises dans l'organisation, dans un processus « d'institutionnalisation de l'innovation » (Alter, 2003). Selon les époques, ce rôle doit pouvoir s'adapter aux nouvelles exigences locales : diffuser des ressources matérielles, impulser l'usage de ressources en ligne¹⁰, contribuer à la mise en œuvre de certifications pour les élèves, aider au déploiement d'outils de gestion ou de systèmes d'information destinés à la remontée de données spécifiques pour lesquels la formation des acteurs ciblés par ces systèmes est prioritaire¹¹. Selon les acteurs, ces évolutions ont tendance à dénaturer les contours d'une identité professionnelle, telle qu'ils la projettent.
- 44 Cette flexibilité attendue des ATICE n'est pas remise en cause par l'inspection générale de l'éducation nationale qui soulignait en 2007 qu'il conviendrait de traiter la question du statut des ATICE, non pas en le figeant, mais en rendant la fonction susceptible d'ouvrir vers davantage de mobilité. Le rapport produit à cette époque précise que :
- sans créer un quelconque « statut », il faut reconnaître aux personnes ressources TICE des besoins spécifiques (en formation, information, équipement) et des devoirs spécifiques en tant que conseillers à disposition de l'inspecteur de circonscription ou du chef d'établissement. Ce rôle doit être valorisé, par exemple en validant les compétences acquises au plan universitaire [...], voire en favorisant leur évolution de carrière¹².
- Depuis cette période aucune évolution significative du discours institutionnel à propos de ces acteurs spécifiques n'est à noter.
- 45 Or il est certain que statuer pose un problème à l'institution qui a toujours besoin d'agents adaptables pour pouvoir le cas échéant prendre en charge le traitement de situations où la compétence informatique, sans qu'elle soit réellement définie, devient utile. Un statut figé d'ATICE, ou de formateur TICE, priverait les représentants locaux des

chaînes hiérarchiques de l'éducation nationale d'une marge de manœuvre importante dans le dispositif d'accompagnement de la prescription.

- 46 On peut se demander dans quelle mesure, au vu des conditions actuelles d'évolution rapide du système scolaire, l'État considère encore comme une priorité d'accompagner les enseignants en poste dans l'appropriation d'un ensemble de techniques ne relevant plus vraiment d'une innovation radicale, d'autant plus que les systèmes de certification qui se mettent en place dans la formation des enseignants (en particulier le certificat informatique et internet de niveau 2) devraient, théoriquement du moins, régler de manière durable la question chronique du manque de compétences du corps enseignant. Dès lors, l'existence de ce corps de pairs-experts est menacée, sinon de disparition, du moins de changements importants, des municipalités pouvant ainsi très bien proposer aux écoles, d'abord dans un cadre périscolaire, des ressources humaines correspondant plus ou moins au profil actuel, mais dépendant d'elles (à moins que le principe du recours à un marché privé de l'accompagnement ne soit adopté). Il se peut aussi que, sensible aux risques de perte de ses capacités de pilotage, l'état ne décide après tout de relancer sous de nouvelles formes un système d'appui aux enseignants sur le terrain, peut-être en confiant de nouvelles missions au service public, en particulier le réseau de centres de documentation pédagogique qui irrigue pour l'instant l'ensemble du territoire national.
- 47 Dans ces conditions, il vaut la peine de continuer à observer et analyser les changements en cours à l'école élémentaire, en particulier avec le déploiement annoncé des environnements numériques de travail, dont les impacts sur la communication scolaire sont potentiellement très importants.

BIBLIOGRAPHIE

Alter, N. (2003). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Audran, J., & Pascaud, D. (2006). Construction identitaires et culture des communautés. In A. Daele, & B. Charlier (Éds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.

Baron, G.-L., & Harrari, M. (2005). ICT in French Primary Education, Twenty Years Later: Infusion or Transformation? *Education and Information Technologies*, 10(3), 147-156. doi: 10.1007/s10639-005-2994-7

Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? In A. Daele & B. Charlier (Éds.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

Bruillard, E. (2005). Quels « usages » des TIC à l'école élémentaire ? In G.-L. Baron,

C. Caron, M. Harrari, *Le multimédia dans la classe à l'école primaire* (pp. 227-232). Lyon : INRP.

- Charlier B., & Daele, A. (2006). Quand enseignants, formateurs et chercheurs collaborent pour comprendre les communautés. In A. Daele, & B. Charlier (Éds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Dimet, B. (2003). *Informatique : son introduction dans l'enseignement obligatoire, 1980-1997*. Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1994). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : P.U.F.
- Drot-Delange, B. (2001). *Outils de communication et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage ?* Thèse en sciences de l'éducation, ENS Cachan.
- Fourgous, J. (2010). *Réussir l'école numérique. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*. Mission parlementaire Fourgous sur l'école numérique. Retrieved from http://www.reussirlecolenumerique.fr/pdf/Rapport_mission_fourgous.pdf.
- Kalogiannakis, M. (2004). *Après l'introduction des TICE, puis après la création des TPE au lycée, de nouveaux rôles pour les professeurs*. Thèse de sciences de l'éducation, Université Paris 5 Descartes.
- Khaneboubi, M. (2009). Description de quelques caractéristiques communes aux opérations de dotations massives en ordinateurs portables en France. *STICEF - Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 16. Retrieved from http://archiveseiah.univ-lemans.fr/num/vol2009/06r-khaneboubi/sticef_2009_khaneboubi_06.htm
- Romby, A. (2003). Le cartable électronique : un exemple d'expérimentation dans un collège. In J. M. Baldner, G. L. Baron, & E. Bruillard (Éd.), *Les manuels à l'heure des technologies : résultats de recherches en collège*. Paris : INRP.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Presses de la FNSP.
- Tönnies, F. (1977). *Communauté et société*. Paris : Retz.
- Tremblay, D-G. (2003). Les communautés de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances, note de recherche n°2003-25, TELUQ.
- Turban, J.-M. (2004). Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation). Thèse de doctorat. UFR de sciences humaines. Rennes, Université de Rennes 2 - Haute Bretagne.
- Villemonteix, F. (2007a) *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*. Thèse de doctorat, université Paris Descartes.
- Villemonteix, F. (2007b). Du bricolage à la prescription : évolution du rôle des acteurs de l'informatique scolaire. *Recherches en éducation*, 7, 89-100.
- Villemonteix, F. (2011). *Informatique scolaire à l'école primaire : spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*. Paris : L'Harmattan.

NOTES

1. Plan IPT : plan « Informatique pour tous ».
2. PAGSI : Programme d'action gouvernemental pour l'entrée de la France dans la société de l'information. Ce plan, prévu pour trois ans, a été adopté en 1998.
3. MEN : opération « Écolés numériques rurales » <http://www.educnet.education.fr/primaire/ecole-numerique-rurale> (visible en juin 2011).

4. Nous adoptons le terme ATICE par commodité : ils sont désignés par de nombreux acronymes dans les départements (PR TICE, MF TICE, FIP, AFTICE, etc.)
 5. Circulaire du 14 mai 1991 n° 91-117.
 6. PIA : portail intranet académique.
 7. CPC EPS : conseiller pédagogique de circonscription, spécialité éducation physique et sportive.
 8. Sous-entendu : conseiller pédagogique de circonscription généraliste.
 9. LOLF : Loi organique sur les Lois de Finances.
 10. Base PrimTICE, hébergée sur Educnet.
 11. Citons le système Base élève 1^{er} degré, les outils de remontées des évaluations nationales CE1 et CM2, l'affectation informatisée des élèves en 6^e (expérimentation Affelnet 6^e dans certains départements).
 12. Mission d'audit de modernisation : « Rapport sur la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif ». Rapport conjoint IGF, CGTI, IGEN et IGAENR, Mars 2007. Visible à l'adresse : http://www.audits.performance-publique.gouv.fr/bib_res/664.pdf (Visible en mai 2007).
-

RÉSUMÉS

Depuis le milieu des années 1980, des animateurs TICE (ATICE) sont intervenus à l'école primaire pour contribuer à la prise en compte des technologies de l'information et de la communication. Caractérisé à l'origine par le bricolage et l'expérimentation, leur rôle a évolué depuis le début des années 1990 vers celui d'auxiliaire de prescription : accompagner les injonctions (B2i) ; l'usage des outils de gestion informatisés au service du pilotage du système éducatif ; la mise en œuvre d'expérimentations pilotées nationalement ou localement. Ce texte, fondé sur une recherche doctorale de 2007 fait le point sur les caractéristiques du rôle de ces acteurs. Il met au jour un processus multifactoriel de transformation professionnelle et identitaire lié aux évolutions du champ de pratiques de l'informatique scolaire et reflété sur une liste de discussion. Cette liste, très réactive, constitue un lieu privilégié de socialisation professionnelle et répond à une fonction importante d'opérationnalisation des prescriptions. L'absence de cadrage institutionnel général et actualisé de ce rôle professionnel est la source d'une problématique identitaire et de légitimation de cette communauté de pratiques qui s'engage dans un processus de professionnalisation que la liste de discussion reflète. Au cours du temps, cette liste se constitue en une ressource au service d'une pratique experte, pratique que les ATICE cherchent à négocier avec l'institution en valeur d'échange.

Since the mid-1980's, a group of advisers has been appointed in primary schools in order to encourage teachers to use computers in their practice. These resource persons (animateurs TICE - ATICE) still work in primary schools, unlike in secondary schools where some teachers are occasionally appointed as part-time resource persons. Their role, initially characterized by a trial-and-error hands-on approach, has evolved since the early 1990's toward functions less directly related to learning: using computerized tools to manage the education system, implementing compulsory validation programs (B2i : assessment of computer skills for secondary school students) and national or local experimentations. This paper, based upon a 2007 PhD research, analyses the characteristics of the role these actors play. It describes the multi-faceted transformation process of ATICEs' professional identity through the study of a professional on-

line forum about the use of computers in teaching practices. This forum is very reactive and represents a valuable tool for job-related communication between peers, contributing to spread the official instructions around the teaching community. The lack of an overall and updated institutional framework for this specific mission accounts for the emergence of a professional identity, which expresses itself through experience-sharing within the forum, anchored in expert practice and negotiated with the institution.

INDEX

Keywords : ICT in education, community of practice, discussion list, primary school, professionalization, professional identity

Mots-clés : TICE, communauté de pratiques, liste de discussion, école primaire, professionnalisation, identité professionnelle

AUTEURS

FRANÇOIS VILLEMONTAIX

Laboratoire EMA (Éducation, Mutations, Apprentissage)EA 4507. Université Cergy-Pontoise

GEORGES-LOUIS BARON

Laboratoire Éducation et apprentissage (EDA) EA 4071. Université Paris Descartes