

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,
DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION**

**Mention Pratiques et
Ingénierie de la Formation**

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF e-FEN

E-Formations et Environnements Numériques

Titre du mémoire

*Entre prescription institutionnelle et pratiques enseignantes :
l'appropriation d'une plateforme numérique d'apprentissage lors de la
migration de Moodle vers Eléa dans un lycée français au Maroc*

Présenté par : **CUENIN Xavier**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

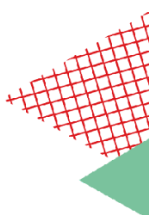
Brossais, Emmanuelle, Professeure des Universités

Membres du jury de soutenance

Brossais, Emmanuelle, Professeure des Universités, chercheuse en sciences de l'éducation

Carreras, Ophélie, Maître de conférence, chercheuse en psychologie cognitive

Soutenu le 25 / 09 / 2025



Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :
« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France**
» disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien et la contribution de nombreuses personnes.

Je souhaite tout d'abord exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de mémoire, Emmanuelle Brossais, pour son professionnalisme, sa disponibilité et la pertinence de ses conseils. Sa bienveillance et son accompagnement attentif ont guidé et nourri ma réflexion tout au long de ce travail de recherche.

Je remercie également les collègues qui ont accepté avec générosité de participer à cette étude à travers les entretiens, contribuant ainsi de manière essentielle à son aboutissement.

Enfin, je tiens à adresser une reconnaissance particulière à mon épouse, Marie, ainsi qu'à mes deux enfants, Soledad et Camille. Leur patience, leur présence et leur soutien indéfectible ont constitué un appui précieux tout au long de ce projet.

Résumé

Ce mémoire explore l'appropriation d'une plateforme numérique d'apprentissage dans un lycée français au Maroc lors de la migration de Moodle vers Éléa. Inscrite dans le cadre plus large de la transition numérique éducative, cette recherche met en évidence la tension entre prescriptions institutionnelles descendantes et pratiques enseignantes situées.

À partir de trois entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants, l'analyse montre une adhésion globalement favorable au projet numérique, mais nuancée par des résistances, des inquiétudes et des usages différenciés. L'étude souligne que l'appropriation de la plateforme ne relève pas seulement d'une contrainte institutionnelle : elle dépend de facteurs tels que l'accompagnement, les collectifs de travail, la motivation individuelle et la possibilité des enseignants à donner du sens à l'outil.

En conclusion, la recherche met en évidence l'importance d'un accompagnement contextualisé et collaboratif, ainsi que la nécessité de prescriptions plus claires et soutenantes, pour favoriser une appropriation durable et significative des dispositifs numériques.

Mots-clés : transition numérique, plateformes d'apprentissage, Éléa, Moodle, prescription, appropriation de la prescription, accompagnement, lycée français à l'étranger

Abstract

This thesis investigates the appropriation of a digital learning platform in a French international school in Morocco during the migration from Moodle to Éléa. Framed within the broader context of the educational digital transition, the study highlights the tension between top-down institutional prescriptions and situated teaching practices.

Based on three semi-structured interviews with teachers, the analysis reveals a generally positive attitude toward the digital project, tempered by resistance, concerns, and highly diverse practices. Findings indicate that the appropriation of the platform is not simply a response to institutional constraints: it is shaped by factors such as training and support, professional communities, individual motivation, and teachers' possibility to give meaning to the tool.

The study concludes on the importance of localized and collaborative support, as well as clearer and more consistent prescriptions, in order to foster meaningful and sustainable appropriation of digital learning environments.

Keywords: digital transition, learning management systems (LMS), Éléa, Moodle, prescription, appropriation of the prescription, support, French international school

SOMMAIRE

1. Présentation du sujet.....	9
2. État de la question : Approche bibliographique.....	11
2.1. Le numérique éducatif comme levier et contrainte de transformation.....	11
2.1.1. L'introduction du numérique dans l'éducation.....	11
2.1.2. La transformation digitale / transition numérique, un discours flou et un accompagnement à situer.....	13
2.1.3. Les plateformes d'apprentissages : entre promesses de transformation et réalités d'appropriation.....	14
2.2. L'accompagnement au changement des enseignants face à la transition numérique et l'évaluation de l'intégration du numérique.....	17
2.3. Les prescriptions dans le numérique éducatif.....	21
2.3.1. Les prescriptions numériques en éducation.....	21
2.3.2. Les prescriptions actuelles sur le numérique éducatif.....	22
2.3.3. Le cas d'Eléa : une prescription descendante et vague.....	23
2.4. Les enseignants et l'outil numérique.....	24
2.4.1. L'acceptabilité de l'outil numérique par les enseignants : entre adhésion, contraintes et accompagnement.....	24
2.4.2. L'appropriation, un processus multiforme.....	25
2.4.3. L'appropriation des prescriptions.....	27
2.4.4. Des modèles de compréhension de l'appropriation des prescriptions numériques.....	30
2.4.4.1. Le modèle AFRI.....	30
2.4.4.2. Le modèle ICA.....	32
2.4.4.3. Les processus de légitimation des pratiques numériques.....	32
3. Problématique.....	35
3.1. Le numérique éducatif : entre promesses de transformation et réalités contrastées... 35	
3.2. Un discours flou et des prescriptions descendantes : le numérique comme objet-frontière.....	35
3.3. De l'acceptabilité à l'appropriation : penser l'intégration du numérique depuis l'activité enseignante.....	36
4. Méthodologie de la recherche.....	39
4.1. Présentation de l'établissement d'enquête.....	39
4.2. Le déploiement du dispositif Eléa dans l'établissement.....	40
4.3. Démarche de l'enquête.....	41
4.3.1. Des entretiens individuels semi-directifs.....	41
4.3.2. L'analyse des entretiens.....	43
4.3.3. Le profil des personnes interrogées.....	43
4.3.3.1. Des participants appartenant à l'équipe pédagogique de langues vivantes.....	43
4.3.3.2. Les profils des personnes interrogées.....	44
4.3.4. Démarche de terrain.....	45

5. Analyse : d'une prescription descendante et vague à une appropriation située et dynamique.....	46
5.1. Une adhésion globale mais nuancée au projet numérique de l'établissement et aux plateformes d'apprentissage.....	46
5.1.1. Une adhésion globale de la transition numérique.....	46
5.1.1.1. Une adhésion par défaut produit d'une nécessité sociale.....	46
5.1.1.2. Une adhésion nuancée.....	47
5.1.1.3. Une adhésion marquée par le vécu de l'établissement lors de la crise sanitaire.....	48
5.1.2. Une adhésion plus nuancée aux plateformes d'apprentissage.....	48
5.1.2.1. Une acceptation en négatif du changement de plateforme.....	48
5.1.2.2. La nécessité de mettre du sens.....	49
5.1.2.3. Des peurs, des résistances et des refus.....	50
5.1.3. Une légitimation des pratiques numériques qui repose essentiellement par une légitimation en acte (Villemonteix, 2016).....	51
5.2. Les représentations du numérique et des plateformes d'apprentissage.....	53
5.2.1. Le numérique, un objet flou.....	53
5.2.1.1. Le numérique, des définitions différentes.....	53
5.2.1.2. Le numérique éducatif.....	54
5.2.2. Les plateformes d'apprentissage, objet de craintes et de potentialités pour le travail enseignant.....	54
5.2.2.1. Le numérique, des craintes variées.....	54
• Un outil chronophage.....	54
• Une gestion de classe difficile.....	55
• Des craintes d'ordre technique.....	55
5.2.2.2. Le numérique, des potentialités pour le travail enseignant.....	56
• Un gain de temps.....	56
• De nouvelles potentialités et de nouveaux échanges.....	56
5.2.3. Les plateformes d'apprentissage et leurs outils numériques, objets de craintes et de potentialités pour l'élève et la pédagogie.....	56
5.2.3.1. Des craintes sur les activités des élèves.....	57
• L'exposition aux écrans.....	57
• L'importance de la prise de notes manuscrite.....	57
• Les productions d'élèves.....	57
• Difficulté à s'organiser.....	57
5.2.3.2. Des potentialités des plateformes d'apprentissage pour donner une cohérence aux enseignements.....	58
• Une centralisation des outils permettant un plus grand suivi de l'élève... ..	58
• Parcours et différenciation pédagogique.....	59
5.3. Des prescriptions perçues comme complexes, multiples et vagues.....	59
5.3.1. Une prescription sociale première.....	60
5.3.2. Une prescription institutionnelle verticale et confuse.....	60
5.3.2.1. Une prescription verticale.....	60
5.3.2.2. Une prescription verticale qui peut générer des résistances.....	60

5.3.2.3. Une prescription floue.....	61
5.3.3. Une prescription institutionnelle vague.....	61
5.3.3.1. Pas d'obligation mais une adoption fortement encouragée.....	61
5.3.3.2. Une utilisation laissée à l'initiative de chacun.....	62
5.3.3.3. Un besoin de plus de pilotage.....	62
5.3.4. Des formes d'auto-culpabilisation des enseignants.....	63
5.4. Les dispositifs numériques, une appropriation différenciée.....	64
5.4.1. Le numérique éducatif, une appropriation différenciée.....	64
5.4.1.1. Une grande diversité d'outils numériques.....	64
5.4.1.2. Une démarche d'expérimentation pour s'approprier les outils.....	65
5.4.1.3 Des usages variés du numérique éducatif.....	66
5.4.1.4. Le rôle des collègues.....	66
5.4.2. Les plateformes d'apprentissage, une appropriation largement différenciée.....	67
5.4.2.1. L'utilisation des plateformes d'apprentissage, une orientation générale plutôt qu'une injonction.....	67
5.4.2.2. L'influence de l'utilisation des pratiques préexistantes dans l'appropriation des plateformes.....	67
• Les plateformes d'apprentissage ne changent pas nécessairement la démarche pédagogique.....	67
• L'influence des outils déjà utilisés.....	68
• L'influence des premiers usages.....	68
5.4.2.3. Les différentes utilisations des plateformes d'apprentissage.....	68
• 1. Espace de dépôt.....	69
• 2. Espace pour centraliser des outils.....	69
• 3. Cahier numérique d'élèves.....	69
• 4. Suivi des élèves.....	70
• 5. Espace de partage et de mutualisation.....	70
• 6. Parcours et différenciation.....	70
• 7. Les plateformes d'apprentissage pour que les élèves soient plus acteurs de leurs apprentissages.....	71
5.4.2.4. Des réflexions autour d'autres utilisations des plateformes d'apprentissage.....	71
• Une plus grande cohérence.....	71
• Un espace pour que les élèves aient une vue d'ensemble entre les matières et entre les années.....	72
5.4.2.5. Des profils variés.....	72
5.5. Une appropriation fonction des connaissances à nuancer.....	73
5.6. Une appropriation fonction de l'accompagnement proposé.....	74
5.6.1. Le rôle de l'accompagnement proposé par l'institution.....	75
5.6.1.1. Un accompagnement différencié au départ.....	75
5.6.1.2. Un accompagnement qui manque de mise en perspective.....	75
5.6.1.3. Un accompagnement au fil de l'eau.....	76
5.6.2. Le rôle des référents numériques.....	76

5.6.3. Le rôle de l'équipe.....	76
5.6.4. Une auto-formation qui prédomine et s'accompagne d'une réflexion personnelle sur le terrain et par l'expérimentation.....	77
5.7. L'importance de l'initiative personnelle et de la motivation dans l'appropriation des plateformes d'apprentissage.....	78
5.8. Un processus d'appropriation dynamique et encore incomplet.....	80
5.9. Synthèse.....	82
6. Discussion.....	84
6.1. Une appropriation des prescriptions complexe.....	84
6.1.1. La liberté d'interprétation et de sélection.....	84
6.1.2. Des profils variés.....	85
6.1.3. L'appropriation, un processus social.....	85
6.2. La complexité de la transformation numérique : un objet-frontière et un discours flou autour de la transition numérique.....	86
6.2.1. Une définition du numérique en résonance avec les travaux de Coron et d'Allouche.....	86
6.2.2. Un flou porteur de tensions.....	87
6.3. Le rôle du Covid et le "bricolage créatif" (Messaoui et al.).....	87
6.4. L'introduction des LMS. Un processus à réfléchir dans le cadre d'une transformation profonde du métier d'enseignant (Bruillard).....	88
6.5. Les attentes dans l'accompagnement : vers un accompagnement situé (Baron et Depover), collaboratif et technopédagogique (Kumps et al.).....	88
6.6. De l'importance des prescriptions : vers un cadre plus soutenant et sécurisant.....	89
6.7. L'appropriation des prescriptions numériques : légitimation et appropriation selon les modèles de Villemonteix.....	90
7. Conclusion.....	92
7.1. Retour sur la problématique et synthèse des résultats.....	92
7.2. Enseignements de la recherche.....	93
7.3. Limites de l'étude.....	94
7.4. Perspectives de recherche.....	95
7.5. Des éléments de réflexion pour l'action éducative et institutionnelle.....	95
7.6. Ouverture.....	96
8. Bibliographie.....	97
9. ANNEXES. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS.....	103
9.1. Entretien avec Antonia.....	104
9.2. Entretien avec Boris.....	121
9.3. Entretien avec Natacha.....	139

1. Présentation du sujet

Professeur dans le secondaire depuis près de vingt ans, j'ai été témoin de la montée en puissance du numérique dans l'éducation, passant d'un usage marginal à un élément central dans la pédagogie, la gestion scolaire et la formation des enseignants. Dans ce cadre, ma pratique a profondément évolué avec mon arrivée en 2022 dans un établissement numérique du réseau Mission laïque française-Office scolaire et universitaire international (MLF-OSUI) dans lequel tous les élèves et les enseignants à partir du CM1 sont équipés d'ordinateurs portables. Le virage pour devenir un établissement numérique a été pris en 2019 et s'est accompagné de l'adoption d'une plateforme d'apprentissage (ou plateforme Learning Management System - LMS), Moodle. Depuis cette date, au collège et au lycée, tous les enseignants et les élèves sont donc susceptibles d'utiliser Moodle au quotidien. Pour moi, l'arrivée dans cet établissement a signifié que le numérique, d'abord simple outil, est devenu un objet de réflexion structurant.

Un aspect central de cette réflexion a été le fait que j'ai immédiatement constaté que mes collègues s'emparaient de manière différente et surtout très inégale de cet outil et ce sans nécessairement suivre de logiques générationnelles ; c'est-à-dire que l'intégration du numérique dans la pratique enseignante révélait des enjeux bien plus complexes que les stéréotypes généralement acceptés.

En 2024, le choix a été fait, au siège de la MLF, d'emboîter le pas de l'Education nationale qui a généralisé la plateforme ELEA sur tout le territoire national pour la rentrée 2025. En tant qu'établissement numérique utilisant Moodle depuis 2019 et que plus gros établissement du réseau, le Lycée français international Louis Massignon (LFILM), a été désigné comme l'un des trois établissements pilotes devant expérimenter l'utilisation de la plateforme ELEA à partir de la rentrée 2025. Ce virage, qui ne s'est donc pas décidé localement, a naturellement appelé une campagne de formation des équipes dans laquelle j'ai été engagé en tant que référent numérique (depuis 2024) et qu'étudiant en Master 2 eFEN (e-formations et environnements numériques) stagiaire au sein du LFILM.

De fait, cette triple fonction d'enseignant utilisant déjà la plateforme Moodle, de référent numérique et d'étudiant en M2 eFEN m'a en effet conduit à m'interroger de plus près quant aux facteurs qui conditionnent et dessinent les modalités avec lesquelles les enseignants s'emparent ou non de l'outil numérique.

C'est donc dans ce contexte qu'à l'heure de choisir un sujet d'étude pour mon mémoire de M2 eFEN, je me suis proposé de mener une recherche explorant les modalités selon lesquelles des enseignants, déjà inégalement intéressés par une plateforme d'apprentissage telle que Moodle, peuvent s'emparer d'une plateforme d'apprentissage dont l'utilisation est fortement recommandée par l'institution et ce de manière descendante.

2. État de la question : Approche bibliographique

Pour ce faire, j'ai commencé par me plonger dans la bibliographie relative à cette question en explorant plusieurs thèmes ; d'abord celui du numérique éducatif comme levier de transformation (outil numérique, plateforme d'apprentissage), ensuite celui de l'accompagnement au changement proposé dans le cadre de la transition numérique puis la notion de prescription notamment dans le cas du numérique éducatif et de la généralisation de la plateforme Eléa (prescriptions, textes encadrant le numérique et la généralisation d'Eléa) et enfin et surtout les modèles permettant de rendre compte de la manière qu'ont les enseignants de s'emparer de l'outil numérique (acceptabilité, appropriation des dispositifs, appropriation des prescriptions).

2.1. Le numérique éducatif comme levier et contrainte de transformation

Les termes "transformation digitale" et "transition numérique" sont souvent utilisés de manière interchangeable pour décrire l'intégration des technologies numériques dans les entreprises et la société bien qu'ils aient des nuances. La transformation digitale met l'accent sur un changement plus profond tandis que la transition numérique se concentre sur l'adaptation aux nouvelles technologies et l'amélioration de l'efficacité. Dans le domaine éducatif, l'expression de "transition numérique" est celle qui est le plus souvent adoptée mais elle ne prend sens que dans le contexte d'une "transformation digitale" plus large.

Pour mieux comprendre cette transition numérique dans le domaine éducatif et mettre en perspective l'utilisation d'Eléa, il est nécessaire de commencer par revenir sur l'introduction du numérique dans l'éducation pour ensuite souligner le flou des discours l'encadrant et enfin nous concentrer sur le cas spécifique des plateformes LMS.

2.1.1. L'introduction du numérique dans l'éducation

L'introduction du numérique dans l'éducation est souvent présentée comme un levier de transformation pédagogique. En France, de nombreux rapports institutionnels tels que la stratégie du numérique pour l'éducation (2023), le Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN) (2019), le rapport de l'IGÉSR sur l'hybridation des enseignements (2021) ainsi que les GTnum (Groupes Thématiques Numériques de la DNE) (Allouche, 2024) insistent sur les potentialités du numérique pour favoriser l'individualisation, l'interactivité, la différenciation et l'innovation pédagogique.

Dans l'ouvrage collectif *Les effets du numérique sur l'éducation* (Baron et Depover, 2019), les deux éditeurs scientifiques spécialistes du numérique dans l'éducation nuancent ces affirmations en passant en revue de façon critique, dans la première partie de l'ouvrage, les travaux de recherche qui se sont penchés sur cette question et en proposant ensuite huit "synthèses thématiques" dans la deuxième partie qui offrent des regards croisés entre Nord et Sud, entre environnements formel et informel, entre milieux de l'éducation et de la formation, entre effets scolaires et sociaux.

Cet ouvrage présente au final une approche cohérente et équilibrée de la question soulignant le fait que les apports du numérique en éducation sont réels mais fortement conditionnés par les contextes d'usage. Le numérique favorise l'accessibilité à l'éducation, l'évolution des curricula et le développement de compétences transversales (autonomie, collaboration, littératie numérique). Il enrichit les pratiques pédagogiques en soutenant l'individualisation et l'innovation et peut améliorer certaines fonctions cognitives, notamment dans les disciplines scientifiques. Toutefois, les effets sont variables et dépendent de la qualité de l'intégration pédagogique, de la formation des enseignants et de la cohérence des dispositifs. Les auteurs soulignent ainsi l'importance d'une approche critique et contextualisée, loin des discours technicistes ou uniformément optimistes. Ils mettent surtout en évidence l'importance de la formation et de la mise à contribution des enseignants pour optimiser les effets de l'introduction du numérique.

De fait, cet ouvrage fait suite à *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques* (Baron, Bruillard et Drot-Delange. 2015), dans lequel les auteurs soulignaient en 2015 que les recherches en sciences de l'éducation sur l'informatique ont tardé à se développer et qu'à cette date, le dernier colloque consacré à la didactique de l'informatique avait eu lieu en 1996. Surtout, ils mettaient en évidence le fait que les outils eux-mêmes demandent un apprentissage et une forme de compréhension des mécanismes sous-jacents en jeu.

En effet, la réalité du terrain montre que la transition numérique est loin d'être automatique. D'après Élie Allouche, elle dépend de l'appropriation des outils, de leur intégration dans les pratiques, et du sens que les enseignants leur attribuent. Dans "Transformation numérique de l'éducation : approche systémique et recherche appliquée" (Allouche, 2024), l'auteur propose une modélisation systémique du numérique en éducation à partir d'une recherche appliquée menée au sein de la DNE (Direction du Numérique pour l'Éducation) du ministère de l'Éducation nationale. Adossée à une posture de praticien-chercheur, sa démarche croise une réflexion conceptuelle nourrie par les humanités numériques et les approches sociotechniques, avec une analyse empirique

des dynamiques professionnelles observées dans le dispositif des Groupes Thématiques Numériques (GTnum). Le numérique y est pensé comme un « environnement » perversif structurant les pratiques individuelles et collectives et non comme un simple outil. Élie Allouche identifie six unités d'action interdépendantes (information, instrumentation, formation, organisation, réseau, mise en données) articulées autour d'une donnée nodale : le numérique comme fait social total. Pour faire face à cette complexité, cette modélisation, testée à travers les productions des GTnum, se veut un cadre d'intelligibilité évolutif au service des politiques publiques en capacité d'éclairer les transformations en cours et d'anticiper les enjeux émergents tels que ceux liés à l'IA générative. Surtout, dans le cadre de notre étude, elle souligne la complexité du numérique comme fait social total, comme environnement et souligne l'importance de clarifier le discours autour de la "transformation digitale" pour permettre de réaliser une transformation numérique efficace dans l'éducation.

2.1.2. La transformation digitale / transition numérique, un discours flou et un accompagnement à situer

Cette nécessité de clarification du discours sur le numérique est au fondement de divers travaux scientifiques.

C'est de cette façon que Clotilde Coron (Coron, 2021) reprend le concept d'objet-frontière, développé par Star et Griesemer (1989) (Trompette et Vinck, 2009) pour décrire le numérique et donner des éléments d'explication du flou des discours entourant la transition numérique. Un "objet-frontière" désigne un élément (outil, concept, document, classification, etc.) qui peut être utilisé par plusieurs groupes sociaux ou professionnels différents pour coopérer, même s'ils n'ont pas les mêmes objectifs ou langages. Dans le cas du numérique, cet objet, complexe, est à la fois technique, culturel, symbolique et chacun y projette ses propres représentations. Dès lors, il est flexible, permettant des interprétations variées tout en fédérant des acteurs autour d'objectifs communs mais cette polysémie rend son appropriation d'autant plus complexe.

C'est ainsi que, grâce à une observation participante permise par une observation longue en entreprise (la firme multinationale ORG) complétée par 14 entretiens semi-directifs avec divers acteurs du dispositif (équipe projet, évaluateurs, bénéficiaires) via le dispositif des « évaluateurs » (salariés volontaires chargés de promouvoir les usages numériques), l'auteure met en évidence deux visions concurrentes du numérique : l'une centrée sur les outils et l'autre sur la culture organisationnelle (autonomie, transversalité). Cette dualité génère des tensions et un manque de structuration, rendant le pilotage du changement complexe. Si la souplesse du dispositif permet une certaine adaptabilité, elle limite

l'impact des transformations culturelles profondes et l'étude souligne la nécessité de stratégies plus équilibrées entre outils et dynamiques collectives et d'une reconnaissance plus forte des acteurs impliqués.

Plus fondamentalement encore, dans un chapitre qui fait le point sur la recherche sur le numérique éducatif, Cédric Fluckiger (2022) commence par faire une critique des approches dominantes dans laquelle il souligne le fait que le terme "numérique" lui-même est polysémique et flou, recouvrant des objets et des usages très différents, une généralisation qui masque les tensions et les effets réels du numérique et qui contribue à culpabiliser les enseignants face à des attentes irréalistes.

De la même façon, dans leur article "Accompagner la transformation digitale : du flou des discours à la réalité des mises en œuvre", Marie Benedetto-Meyer et Anca Boboc (2019) montrent que le discours sur la transformation digitale est souvent flou, ambigu et que ce flou est porteur de tensions. Pour les autrices, "l'absence de sens partagé, de reconnaissance et de régulation organisationnelle autour de la digitalisation donne lieu à des tensions, voire à un risque d'usure des acteurs et de leur capacité à construire de la continuité et du sens autour d'une injonction finalement floue et peu ancrée dans l'organisation". Les autrices examinent comment les discours managériaux sur la transformation digitale sont traduits en pratiques concrètes dans une entreprise multinationale du secteur des télécommunications, Phonetel. Elles mettent en évidence le caractère flou et ambivalent de cette notion, souvent perçue comme un levier de modernisation mais aussi comme une justification à des restructurations. Les relais actifs (ambassadeurs du numérique) s'efforcent de sensibiliser les salariés à travers des formations en mobilisant trois registres : état d'esprit, outils, pratiques. En parallèle, les managers de proximité adoptent une approche plus pragmatique, orientée vers la performance et attentive aux résistances du terrain. L'étude révèle ainsi un manque de sens partagé et une reconnaissance insuffisante pour ces acteurs intermédiaires, ce qui engendre des tensions, de l'usure et une difficulté à stabiliser une dynamique cohérente de transformation. Les autrices soulignent la nécessité de rendre les objectifs numériques plus lisibles et porteurs de sens pour l'ensemble des salariés.

2.1.3. Les plateformes d'apprentissages : entre promesses de transformation et réalités d'appropriation

Ces limites et difficultés de la transition numérique se retrouvent avec le dispositif plus spécifique des plateformes numériques d'apprentissages (LMS) dont l'utilisation s'étend et qui ont fait l'objet d'études qui en soulignent certaines des caractéristiques.

Dans « La 'plateformisation' de la formation », Vincent Bullich (2018) analyse ainsi comment les plateformes dédiées à la formation (Massive Online Open Course, MOOC ; Small Private Online Course, SPOC ; Corporate Online Open Course, COOC) incarnent un mode d'organisation économique et pédagogique emprunté au numérique, caractérisé par la mise en relation multi-versants (apprenants/formateurs), la captation de données et la régulation comportementale via des notifications, les Conditions Générales d'Utilisation (CGU) ou encore le coaching. À travers l'étude de trois plateformes (Udemy, Skillshare, OpenClassrooms), il montre que ces dispositifs structurent la formation selon une « économie des promesses » (promesse d'accessibilité, personnalisation ATAWAD – Any Time, Any Where, Any Device –, encapacitation). En même temps, ils industrialisent et marchandisent l'éducation : externalisation du travail pédagogique, modèle mercantile basé sur les données, dépendance contractuelle (pseudo-salariat, influence des CGU), rationalisation standardisée des contenus via des templates et les métriques de performance. Si ces plateformes offrent une grande souplesse et une portée mondiale, elles reproduisent aussi des relations de pouvoir inégales, un « marché des superstars » et un régime de travail précaire pour les formateurs, tout en intégrant une logique de solutionnisme numérique educational.

Dans le système éducatif, l'utilisation des LMS se généralise. Après l'Université, les LMS intègrent aujourd'hui le Primaire et le Secondaire et ce malgré des impacts sur l'apprentissage qui restent discutés. En effet, dans « Utilisation des plateformes d'enseignement en ligne par les étudiants à l'université, sentiment de compétence et réussite aux examens : une étude de liens » (Duguet, Morlaix et Corbin, 2023), les auteurs examinent comment les étudiants de L1 et M1 d'une université française utilisent Moodle et Microsoft Teams et comment leur sentiment de compétence vis-à-vis de ces plateformes influence leur réussite. L'étude révèle que les étudiants de L1 se servent plus fréquemment de ces outils que ceux de M1, sans doute en lien avec les pratiques des enseignants. Bien que le sentiment de compétence dépende en partie des caractéristiques scolaires (ex. : filière, bourse), il s'avère insuffisant pour expliquer pleinement son origine. Sur le plan des résultats, seul le sentiment de compétence à l'égard de Moodle est lié (de façon modeste) à de meilleures notes au premier semestre. Les usages « fonctionnels » (téléchargement de cours) ne suffisent pas et les auteurs concluent qu'il serait indispensable d'explorer la profondeur des usages et les interactions entre enseignants et étudiants pour comprendre l'impact réel du numérique sur la réussite académique.

Plus largement, en 2021, dans « Impact du confinement sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire technologique en France : une étude exploratoire »

(Messaoui, Redondo, Molina et Pironom, 2021) les autrices soulignent le fait que si, avec la crise du Covid, les enseignants ont dû plus utiliser le numérique et les LMS, il faut encore développer leurs compétences en ingénierie pédagogique pour réellement en tirer profit. En effet, pendant le premier confinement du printemps 2020, les enseignants des IUT français ont été contraints de basculer rapidement vers l'enseignement à distance sans préparation ni formation adaptée. L'étude, menée par les autrices à travers un questionnaire auprès de 60 enseignants, révèle une réorganisation radicale de leurs pratiques pédagogiques et didactiques notamment dans la conception de cours, la gestion de la relation avec les étudiants et l'usage des ressources numériques. Ce changement massif, qui a mis en évidence des inégalités (fracture numérique, soutien technique variable), s'est appuyé fortement sur l'initiative individuelle et le « bricolage créatif » des enseignants, souvent sans cadre méthodologique. Si l'urgence a stimulé l'ingéniosité, l'usage des TICE est resté centré sur le transposable du présentiel, sans réelle ingénierie pédagogique. Les autrices soulignent donc l'importance de développer des compétences en ingénierie pédagogique, d'intégrer des ingénieurs pédagogiques et de consolider des infrastructures numériques pour soutenir durablement cette évolution.

Si l'introduction de ces LMS dans l'enseignement secondaire est assez récente et n'a pas encore fait l'objet de recherches approfondies, ces premières pistes de réflexion rejoignent les enseignements tirés par Bruillard dans "Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions " (2011) de l'introduction des Environnements Numériques de Travail (ENT) dans le Secondaire. Dans cet article et grâce à une recherche de synthèse critique appuyée sur une large revue de la littérature, des rapports institutionnels, des études de cas (notamment sur le Cartable de Savoie) et des travaux de recherche antérieurs, grâce à laquelle l'auteur analyse les interactions entre les aspects politiques, économiques, techniques, sociaux et pédagogiques du déploiement des ENT ainsi que les discours et les représentations des promoteurs des ENT aux échelles nationale, régionale et locale et des usagers. Cela l'amène à dénoncer les visions diffusionnistes de l'innovation, qui supposent un processus linéaire et piloté d'en haut et à plaider pour des recherches qui prennent en compte les logiques propres aux acteurs, leurs contraintes et pour des formes d'appropriation situées. Il conclut que l'intégration du numérique ne peut être pensée comme un simple ajout d'outils mais doit être pensée comme une transformation profonde du cadre de travail enseignant.

En somme, l'usage des plateformes numériques d'apprentissage s'est considérablement étendu dans le monde éducatif, transformant à la fois les modalités pédagogiques et les rapports entre acteurs. Comme le montre Bullich (2018), ces plateformes, issues de

logiques économiques numériques, promettent accessibilité et personnalisation, mais engendrent aussi des formes de marchandisation de l'éducation. Leur impact sur les apprentissages reste pourtant discuté. Duguet, Morlaix et Corbin (2023) soulignent que le simple usage fonctionnel de plateformes comme Moodle ou Teams ne suffit pas : le sentiment de compétence numérique des étudiants n'a qu'un effet modeste sur la réussite, et dépend largement de l'accompagnement des enseignants. Or, comme le montrent Messaoui et al. (2021), la crise sanitaire a mis en lumière les limites de la préparation des enseignants à la transition numérique. Contraints de basculer dans l'enseignement à distance sans formation, beaucoup ont improvisé seuls, révélant un besoin criant d'ingénierie pédagogique et de soutien institutionnel. Ces constats invitent à remettre en question des visions diffusionnistes de l'innovation (Bruillard, 2011) et à interroger plus largement la manière dont les enseignants, à tous les niveaux, s'emparent de ces outils numériques et sont, pour ce faire, accompagnés et formés.

2.2. L'accompagnement au changement des enseignants face à la transition numérique et l'évaluation de l'intégration du numérique

Face à ces difficultés dans la mise en œuvre de la transition numérique, une approche s'est largement diffusée, celle qui consiste à se focaliser sur les stratégies d'accompagnement proposées aux enseignants. Des modèles ont ainsi été développés pour penser l'accompagnement des enseignants dans la transition numérique et mesurer l'intégration du numérique.

Ces modèles s'appuient sur des théories de l'accompagnement au changement qui ont commencé à être élaborées dès les années 1940 avec le modèle de changement organisationnel proposé par Kurt Lewin qui repose sur trois étapes : dégel, changement et recristallisation (Lewin, 1947). Il s'agit d'abord de préparer l'organisation en rompant avec les habitudes puis de mettre en œuvre les nouveaux comportements avant de les stabiliser durablement. Bien qu'efficace par sa clarté, ce modèle linéaire est parfois jugé trop simpliste pour répondre aux complexités et aux dynamiques actuelles des organisations éducatives.

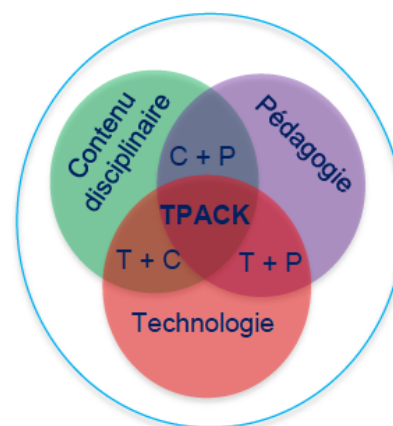
En effet, c'est en prenant en compte la complexité liée à l'introduction d'un objet-frontière (Star et Griesemer, 1989 ; Coron, 2021) que, dans le domaine de la pédagogie et du digital, d'autres modèles d'accompagnement au changement ont été proposés comme le modèle ADKAR, développé par Jeff Hiatt dans les années 1990 (Hiatt, 2006) qui propose

une approche plus fine et centrée sur l'individu. Structuré en cinq étapes — *Awareness, Desire, Knowledge, Ability, Reinforcement* soit Prise de conscience, Désir, Connaissance, Capacité, Renforcement — il permet de personnaliser le changement selon les besoins des personnes concernées comme le montrent ces cinq étapes :

1. Prise de conscience (*Awareness*) : la première consiste à sensibiliser les individus à la nécessité du changement en leur faisant comprendre pourquoi le changement est nécessaire et comment il affectera leur travail ou leur environnement pour réduire les résistances initiales.
2. Désir (*Desire*) : il s'agit ensuite de susciter le désir de participer et de soutenir le changement. Les individus doivent être motivés à s'engager dans le processus de transformation notamment en mettant en avant les bénéfices du changement.
3. Connaissance (*Knowledge*) : les individus doivent ensuite acquérir les connaissances nécessaires pour mettre en œuvre le changement, ce qui inclut la formation et l'information sur les nouvelles procédures, outils ou comportements attendus pour que les individus se sentent compétents et capables de s'adapter aux nouvelles exigences.
4. Capacité (*Ability*) : les individus doivent également être capables d'appliquer les nouvelles pratiques dans leur travail quotidien. Il s'agit pour cela de développer les compétences nécessaires à travers la pratique et le soutien continu en encourageant l'application des nouvelles compétences.
5. Renforcement (*Reinforcement*) : la dernière étape consiste enfin à renforcer les nouveaux comportements pour qu'ils deviennent durables, maintenir l'engagement et éviter un retour aux anciennes pratiques c'est-à-dire pour ancrer le changement dans la culture organisationnelle.

En somme, ce modèle met l'accent sur la motivation, la formation, la montée en compétences et le renforcement des pratiques, ce qui en fait un outil souple et adaptable dans des contextes professionnels évolutifs.

S'appuyant sur ces réflexions et les prolongeant, dans le domaine de l'éducation et de l'accompagnement à la transition numérique, le modèle de Niess et al. (Niess et al., 2009) permet, en 2009, de mesurer l'évolution de l'intégration du numérique des enseignants dans le contexte d'un scénario technopédagogique élaboré en co-construction entre chercheurs et enseignants. Ce modèle s'appuie sur celui du TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) développé par Mishra et Koehler (Mishra et Koehler, 2006) et qui permet d'analyser les relations entre la technologie, la pédagogie et le



contenu afin d'obtenir un effet optimal sur l'apprentissage et donc d'intégrer la technologie dans l'enseignement en privilégiant la cohérence avec la pédagogie et le contenu comme le montre le schéma de la Direction du soutien aux études et des bibliothèques (DSEB) en collaboration avec le Groupe d'intervention et d'innovation pédagogique (GRIIP) de l'Université du Québec (2016) ci-joint.

Les auteurs considèrent que les enseignants progressent à travers un processus en cinq étapes pour intégrer une technologie particulière dans l'enseignement et l'apprentissage :

1. La reconnaissance (connaissances). Les enseignants sont capables d'utiliser la technologie et de reconnaître l'alignement de la technologie avec un contenu disciplinaire.
2. L'acceptation (persuasion). Ils adoptent une attitude favorable ou défavorable envers l'enseignement et l'apprentissage au moyen d'une technologie appropriée.
3. L'adaptation (décision). Ils s'engagent dans des activités qui mènent à un choix d'adopter ou de rejeter l'enseignement et l'apprentissage avec une technologie appropriée.
4. L'exploration (mise en œuvre). Ils intègrent activement l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline avec une technologie appropriée
5. L'avancement (confirmation). Ils évaluent les résultats de la décision d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline avec une technologie appropriée.

En 2019, dans l'article « Réussir la transition numérique par la recherche collaborative » (Kumps et al., 2019) les auteurs analysent ainsi l'accompagnement d'enseignants du primaire dans l'intégration du numérique en utilisant ces outils et à partir de deux études de cas en Belgique. Ils mettent en évidence plusieurs difficultés rencontrées par les enseignants : manque de ressources matérielles, absence d'idées d'usages contextualisés, faible sentiment de compétence, anxiété liée à l'usage du numérique, gestion de classe et manque de soutien technique. À partir de ces freins, cinq profils d'enseignants sont identifiés :

1. Le fonceur
2. L'enseignant aux besoins techniques
3. L'enseignant aux besoins gestionnaires
4. L'enseignant prudent
5. L'enseignant ayant peu confiance en lui

Pour répondre à ces obstacles, un accompagnement technopédagogique individualisé est mis en place, basé sur les modèles de l'innovation sociale (Réseau québécois, 2011) et

de Niess et al. (2009), et structuré en trois phases : émergence, expérimentation et appropriation. L'accompagnement se fait en co-construction avec les enseignants, intégré à leurs pratiques quotidiennes et vise à développer leur autonomie. Il prend des formes variées (présence rassurante, soutien technique, aide à la gestion de classe, etc.) et s'appuie également sur la création d'une communauté d'entraide entre enseignants. Les résultats montrent une progression de tous les enseignants dans leur intégration du numérique, soulignant trois points essentiels à l'heure de l'introduction d'un nouveau dispositif numérique : la personnalisation, l'ancrage dans la réalité de classe et le soutien collectif qui apparaissent comme des leviers essentiels pour réussir la transition numérique.

Plus largement, comme nous l'avons vu, face à la transition numérique, les enseignants peuvent se sentir perdus face à des attentes contradictoires ou irréalistes, ce qui implique, outre un travail collaboratif, des modalités d'accompagnement situées et adaptées. Les travaux sur l'accompagnement à la transition numérique plaident pour aller dans le sens d'une appropriation du numérique éducatif qui ne peut être pensée indépendamment des contextes locaux. Les cultures professionnelles, les collectifs de travail, les dispositifs de formation, les contraintes matérielles et organisationnelles jouent en effet un rôle déterminant.

Dans un article définissant le concept d'activité nommé "Activité et analyse d'activité" dans une *Collection de concepts-clés de la formation des enseignant.e.s de Suisse romande et du Tessin* (Runtz-Christan & P.-F. Coen, 2021), Poizat et Ria (2021) insistent ainsi sur le rôle des histoires professionnelles et des savoirs d'expérience dans l'intégration des changements et sur l'importance de formations qui ne soient ni descendantes ni normatives mais centrées sur le sujet au travail. En effet, les auteurs soulignent que la formation professionnelle ne peut se réduire à une transmission de savoirs théoriques ou à l'application de prescriptions. Elle doit prendre en compte les histoires professionnelles, les préoccupations réelles et les savoirs d'expérience des enseignants, dans une logique de reconnaissance de l'activité réelle. Ils plaident ainsi pour des dispositifs de formation co-construits, réflexifs, et centrés sur le sujet au travail, en opposition aux modèles descendants et normatifs.

En somme, les recherches sur l'accompagnement des enseignants dans la transition numérique montrent que celui-ci ne peut se limiter à des dispositifs descendants ou standardisés. Qu'il s'agisse des modèles historiques du changement (comme celui de Lewin), des approches centrées sur l'individu (ADKAR), ou des dispositifs co-construits (modèle de Niess et al., travaux de Poizat & Ria), toutes ces démarches soulignent l'importance de prendre en compte les contextes locaux, les cultures professionnelles et

l'activité réelle des enseignants. Elles rappellent que l'efficacité d'un accompagnement repose sur la reconnaissance des besoins, des savoirs d'expérience et des contraintes du terrain.

2.3. Les prescriptions dans le numérique éducatif

Ce constat appelle à interroger la manière dont les attentes institutionnelles sont formulées et mises en œuvre dans le quotidien des acteurs éducatifs. Il conduit ainsi à s'intéresser à la notion de prescription, entendue comme l'ensemble des normes, injonctions ou cadres orientant l'action dans les établissements.

2.3.1. Les prescriptions numériques en éducation

Les prescriptions en éducation prennent de nombreuses formes : programmes officiels, recommandations pédagogiques, outils numériques imposés ou fortement conseillés. Lorsqu'elles portent sur le numérique, elles se traduisent souvent par l'introduction de nouveaux outils technologiques, comme les ENT ou les plateformes d'apprentissage en ligne (Bullich, 2018).

Ces prescriptions sont souvent conçues à distance du travail réel des enseignants, ce qui peut engendrer des tensions, des incompréhensions, voire des rejets comme le souligne Bruno Devauchelle dans ses chroniques sur le Café pédagogique et dans son ouvrage *Éduquer avec le numérique* (Devauchelle, 2019). Selon lui, en 2019, l'État français s'est encore limité à des incitations peu suivies d'effets réels (ex. : B2i, ENT, délégations académiques) et il appelle à des démarches localisées, accompagnées, et fondées sur une réelle connaissance du terrain (Devauchelle, 2019).

Ce constat rejoint les analyses de Marie-Anne Dujarier (2015) dans son ouvrage, *Management désincarné* dans lequel, après une recherche empirique menée pendant dix ans dans des grandes organisations de secteurs variés, public et privé, de l'industrie et des services et en s'appuyant sur 131 entretiens sociologiques compréhensifs, 14 entretiens selon une approche clinique et des réunions de co-analyse des pratiques grâce auxquels elle analyse l'activité de ceux qu'elle appelle "les planneurs", c'est-à-dire ceux qui, à distance de la réalité du terrain, pensent, et construisent les dispositifs, outils de gestion, procédures, *process*, protocoles qui encadrent le travail. Bonasio et Veyrac (2022) soulignent ainsi que, dans son ouvrage, Dujarier (2015) "montre comment en France, [...] le ministère de l'Éducation produit des prescriptions, des nouveaux outils, des

référentiels totalement déconnectés du travail réel. Selon Dujarier, ces prescriptions sont conçues sous forme de dispositifs qui ont vocation à contrôler les travailleurs à distance et sont des instruments de gouvernance : « [...] les prescripteurs [...] exercent un management désincarné » (p.8) ».

Bonasio et Veyrac (2022) rappellent ainsi que les prescriptions, souvent descendantes, sont parfois associées à une souffrance au travail, surtout chez les enseignants, dans un contexte de New Public Management (contrôle, standardisation, reddition de comptes). Cette logique managériale est critiquée comme déconnectée du travail réel. Elle est constituée de normes, de valeurs, d'attentes sociales, d'outils techniques et de dispositifs institutionnels qui s'entrelacent pour orienter l'action. Dès lors, l'appropriation de ces prescriptions nécessite un travail d'interprétation, de traduction et d'adaptation de la part des enseignants.

2.3.2. Les prescriptions actuelles sur le numérique éducatif

Les prescriptions sur le numérique éducatif en France s'inscrivent dans une stratégie nationale portée par le ministère de l'Éducation nationale, qui fait du numérique un levier de transformation du système éducatif. Ces prescriptions prennent la forme de textes officiels, de circulaires, de plans nationaux et de ressources produites par les institutions.

Parmi les textes de référence majeurs, on peut citer :

- Le Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN) (MENJ, 2019), qui formalise les compétences numériques attendues des élèves et sert de base pour l'enseignement et l'évaluation dans ce domaine. Il s'appuie sur le référentiel européen DigComp et vise à intégrer le numérique de manière transversale dans les apprentissages.
- La stratégie du numérique pour l'éducation 2023-2027, présentée en janvier 2023 par le MEN et publiée par la Direction du Numérique pour l'Éducation (DNE) et appuyée par une feuille de route, affirme une volonté de renforcer les usages pédagogiques du numérique, d'assurer l'inclusion numérique et de structurer un écosystème d'outils et de services mutualisés (comme Éléa).
- Le plan de formation des enseignants au numérique est intégré dans les plans académiques de formation (PAF) et valorisé dans les parcours Magistère. Il répond aux objectifs du CRCN-enseignant, défini comme cadre pour développer les compétences professionnelles numériques des enseignants. Dans le cadre de

la MLF-OSUI, cette formation est assurée localement dans chaque établissement même si elle pourra être assurée à travers Magistère à partir de la rentrée 2025.

- La loi pour une école de la confiance (2019) introduit l'obligation pour l'État d'assurer un environnement numérique éducatif sécurisé, ce qui se traduit par des dispositifs comme le GAR (Gestionnaire d'accès aux ressources numériques), ou l'exigence d'hébergement souverain et de protection des données (RGPD).
- Enfin, la généralisation de la plateforme Éléa à l'horizon 2025, telle que prescrite dans la circulaire de la DNE (2021), marque une étape dans l'harmonisation des environnements d'apprentissage. Elle vise à faciliter la création, la mutualisation et l'usage de parcours pédagogiques numériques.

Ces prescriptions institutionnelles traduisent une volonté d'encadrement et d'impulsion reposant sur une vision normative de l'intégration du numérique dans les pratiques professionnelles des enseignants.

2.3.3. Le cas d'Eléa : une prescription descendante et vague

La plateforme Éléa elle-même est née en 2014 dans l'académie de Versailles et a été conçue par des enseignants pour répondre aux besoins d'un enseignement numérique plus intuitif, collaboratif et efficace. D'abord déployée localement, elle est généralisée à l'ensemble de l'académie en 2020, puis ouverte au national par vagues successives à partir de 2023. Sur le site Eduscol, elle est présentée comme « adaptée aux besoins des utilisateurs [puisque leur] expérience a été optimisée et la simplicité d'utilisation priorisée. De plus, la plateforme reste en constante évolution grâce aux retours de l'ensemble des utilisateurs. ». De fait, certaines fonctionnalités évoluent d'une année sur l'autre (l'éléathèque regroupant les parcours sera intégrée au réseau des concepteurs à la rentrée 2025) ou sont créées (perspective d'ouvrir la possibilité de créer des parcours annuels et pas seulement ponctuels à la rentrée 2025). C'est ainsi que, basée sur Moodle, Éléa propose une interface simplifiée, des modèles de parcours réutilisables et une bibliothèque partagée intégrée dans le *Réseau des concepteurs* qui vise à favoriser l'accessibilité, la mutualisation, l'innovation pédagogique et la montée en compétence des enseignants, même peu familiers avec les outils numériques. De fait, le site Eduscol la présente comme permettant « aux professeurs des écoles, collèges et lycées de concevoir et de mettre en œuvre aisément, des parcours pédagogiques scénarisés avec leurs élèves. Ces parcours favorisent la différenciation pédagogique, l'engagement des élèves ainsi que le développement de leur autonomie. ». Ici encore le lien avec les attentes et les pratiques enseignantes est souligné alors que, paradoxalement, son

adoption puis sa généralisation ne sont pas le fruit d'une concertation avec les équipes pédagogiques.

De fait, si, comme le précise Eduscol, la « plateforme Éléa, en tant que commun numérique, s'inscrit pleinement dans la stratégie du numérique pour l'éducation 2023-2027 (axe 3, point 6) [et que cette] stratégie, définie par le ministère chargé de l'Éducation nationale et ses partenaires, vise, entre autres, à soutenir le développement et la diffusion des communs », aucun BO n'encadre son utilisation. La DNE qui pilote le déploiement de la plateforme ne propose par ailleurs aucun document encadrant ou proposant une exploitation pédagogique de cet outil ni dans un cadre général ni dans une perspective disciplinaire. Dernier point ici, la plateforme évoluant constamment, elle peut encore sembler être en phase d'expérimentation ce qui joue sur les représentations que peuvent en avoir les enseignants.

Ce passage à Éléa incarne une dynamique de transformation numérique pilotée par le ministère de l'Éducation nationale, marquée par la volonté d'associer ergonomie et collaboration mais il reste une prescription descendante voulue par l'Education nationale et, ici, par la MLF, une prescription qui n'est par ailleurs pas encadrée par des textes clairs délimitant les modalités d'usages de la plateforme.

2.4. Les enseignants et l'outil numérique

Dans ce contexte d'intégration rapide de l'outil numérique dans le milieu éducatif et ce alors que le discours et les prescriptions restent encore flous, plusieurs modèles et notions sont proposés pour rendre compte des modalités selon lesquelles les enseignants s'emparent ou non de l'outil numérique. En effet, pour mieux penser l'accompagnement au changement, une meilleure compréhension des rapports entre les enseignants et les dispositifs numériques est nécessaire.

2.4.1. L'acceptabilité de l'outil numérique par les enseignants : entre adhésion, contraintes et accompagnement

La notion d'acceptabilité est tout d'abord convoquée pour rendre compte de l'inégale intégration du numérique en milieu scolaire. En effet, si les politiques publiques et institutionnelles encouragent largement l'intégration des technologies, leur acceptabilité par les enseignants reste un processus complexe et multidimensionnel.

La notion d'acceptabilité du numérique renvoie à l'ensemble des conditions sociales, techniques, psychologiques et culturelles qui déterminent la manière dont un individu ou un groupe accepte ou rejette un outil numérique dans un contexte donné. C'est ainsi que, dans un article « Retour critique sur la sociologie des usages » qui se présente comme une analyse rétrospective visant à dresser un bilan réflexif de vingt ans de travaux en sociologie des usages, Jouët (2000) considère que l'« acceptabilité désigne le processus par lequel un acteur accepte ou non d'utiliser un dispositif technique en fonction de ses finalités, de ses valeurs, de ses compétences, mais aussi des représentations sociales et symboliques associées à ce dispositif. »

Dans le champ éducatif, cette notion est reprise par Baron et Bruillard (2007) qui soulignent que l'acceptabilité d'un outil numérique dépend autant de ses fonctionnalités techniques que de la manière dont il s'insère dans les routines professionnelles et les représentations du métier d'enseignant.

L'acceptabilité du numérique ne se réduit donc pas à une simple adhésion technique ou instrumentale. Elle implique une appropriation pédagogique, culturelle et émotionnelle de l'outil. Comme le rappellent Tricot et Amadiou (2020), l'introduction des technologies éducatives suppose une transformation des gestes professionnels et une redéfinition du rôle enseignant. Cette transformation peut être facilitée ou freinée selon les perceptions que les enseignants ont du numérique.

Ainsi, plusieurs freins sont fréquemment identifiés : sentiment d'incompétence technique, surcharge de travail, manque de formation, difficultés d'infrastructures, mais aussi résistance liée à des valeurs professionnelles (Baron et Bruillard, 2007).

En somme, l'acceptabilité du numérique par les enseignants ne peut être conçue comme un simple enjeu d'équipement ou de compétences techniques et dépend des marges de manœuvre et de la reconnaissance accordées aux enseignants. Elle repose sur une reconnaissance des pratiques, un accompagnement contextualisé, et une inscription dans des dynamiques collectives où les enseignants peuvent participer activement à la construction du sens pédagogique du numérique.

2.4.2. L'appropriation, un processus multiforme

Cette acceptabilité, essentielle pour rendre compte de l'intégration ou non du numérique dans la pratique enseignante, ne permet en revanche pas de rendre compte des modalités de son intégration. En effet, Jouët (2000), après avoir défini l'acceptabilité,

distingue cette notion de celle d'appropriation : « L'acceptabilité [...] précède l'appropriation qui correspond à l'intégration du dispositif dans les usages quotidiens. ».

Dans cet article, qui ne s'appuie pas sur une enquête de terrain ni une recherche empirique mais qui se présente comme un travail de synthèse épistémologique visant à dresser un bilan critique sur la sociologie des usages, l'autrice développe la notion d'appropriation comme un processus central dans la compréhension des usages des technologies de l'information et de la communication (TIC). Contrairement à une vision technocentrée ou déterministe, elle propose une approche sociotechnique de l'appropriation.

Quatre points se dégagent de ses analyses. L'appropriation est :

1. Un processus progressif et évolutif : elle ne se réduit pas à l'adoption ou à l'utilisation technique d'un outil. C'est un cheminement, une dynamique de transformation à travers laquelle les individus et les groupes intègrent progressivement un dispositif dans leurs pratiques, leurs représentations et leurs rapports sociaux.
2. Une construction sociale et située : l'appropriation dépend du contexte socioculturel, des conditions d'usage, des valeurs et des finalités propres aux acteurs. Elle est multiple selon les groupes sociaux, les institutions, les configurations locales.
3. Liée à la production de sens : l'appropriation est liée à la capacité des usagers à donner du sens aux dispositifs techniques. Les technologies sont ainsi réinterprétées, détournées ou redéfinies selon les logiques sociales des acteurs.
4. Une notion politique : l'autrice rappelle que penser l'appropriation, c'est aussi questionner les rapports de pouvoir, les logiques de prescription et les cadres institutionnels qui conditionnent les usages. Elle critique les visions descendantes de l'innovation, qui ignorent les capacités créatives et critiques des usagers.

En somme, selon Jouët, la notion d'appropriation désigne le processus par lequel un acteur transforme un objet, une norme ou une prescription en fonction de ses propres représentations, de ses compétences et du contexte dans lequel il évolue. Néanmoins, même si elle suggère la possibilité d'un refus ou d'un rejet des TIC, elle ne développe pas cet aspect.

Dans le contexte éducatif, la notion d'appropriation a connu un développement significatif dans les sciences de l'éducation et concerne divers aspects. C'est ainsi qu'en 2017, dans "L'acceptation et l'appropriation des ENT (Espaces Numériques de Travail) par les

enseignants du primaire.” (Codreanu, Bobillier-Chaumon et Vigneau, 2017), les auteurs soulignent que « Dans le champ éducatif, l’appropriation concerne à la fois les contenus pédagogiques, les outils, les prescriptions institutionnelles et les dispositifs de formation ». Dans cet article qui s’inscrit dans les recherches sur les usages des ENT dans l’enseignement primaire, à un moment où leur généralisation est soutenue par des politiques publiques, les auteurs interrogent à la fois l’acceptation et l’appropriation des ENT par les enseignants du premier degré. L’étude, qui repose sur la théorie de l’activité pour analyser comment les enseignants se saisissent d’un ENT (dans ce cas, ONE au Primaire) dans leur quotidien professionnel, s’est appuyée sur une étude qualitative avec des entretiens semi-directifs auprès de 14 enseignants du primaire ayant accès à ONE dans deux établissements, entretiens analysés selon une approche croisée entre psychologie du travail (acceptabilité, ergonomie) et sciences de l’éducation (pratiques pédagogiques et institutionnelles). Cette analyse montre que l’appropriation « technologique » comprend l’usage pédagogique (contenus pédagogiques partagés via l’ENT), l’usage communicationnel (outils de messagerie, cahier de textes numériques) et les prescriptions institutionnelles, via la configuration et les attentes formelles liées à l’ENT (paramétrages imposés, consignes ministérielles).

Prolongeant et approfondissant l’analyse de l’appropriation en insistant sur ses différentes modalités, Bonasio, Veyrac et al. (2022) insistent sur le fait que l’appropriation n’est pas un acte binaire (accepter/refuser), mais un processus complexe impliquant l’examen de la pertinence de la prescription, l’intention de s’y conformer ou non, et sa mise en œuvre effective.

2.4.3. L’appropriation des prescriptions

L’analyse du concept d’appropriation est en effet enrichie par le travail engagé depuis 2016 par le groupe de recherche EFTS (Éducation Formation Travail et Savoirs) de l’Université Toulouse 2 qui se centre sur l’appropriation des prescriptions éducatives.

Un premier ouvrage issu de ces recherches paraît en 2018, *L’appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège* (Brossais et Lefeuvre, 2018) qui analyse la manière dont les prescriptions institutionnelles, dans ce cas la réforme du collège de 2016, sont réappropriées dans les établissements scolaires. L’ouvrage s’inscrit dans une approche sociologique et ergonomique de l’activité, mobilisant le concept d’appropriation dans la continuité des analyses déjà abordées comme un processus actif, situé, non linéaire et souvent conflictuel. La prescription pour sa part y est entendue

comme un cadre normatif externe qui n'est jamais appliqué mécaniquement mais reconstruit dans l'action par les professionnels.

L'ouvrage mobilise une méthodologie plurielle qui s'inscrit dans une approche qualitative et contextualisée, fondée sur des études de cas empiriques dans des collèges, et centrée sur l'analyse des pratiques effectives d'appropriation de la réforme. Il adopte une posture de compréhension des logiques professionnelles, et s'inscrit dans une perspective critique vis-à-vis des discours sur la mise en œuvre des réformes ce qui amène les auteurs à souligner la nécessité de penser l'appropriation des prescriptions comme un travail en soi, une construction progressive qui nécessite du temps, de l'accompagnement et une certaine marge de manœuvre laissée aux acteurs de terrain.

Ces travaux sont prolongés par un deuxième ouvrage , *Appropriations de nouvelles prescriptions - Activités en éducation scolaire* (Bonasio, Veyrac, 2022) qui élargit l'étude à d'autres prescriptions éducatives perçues comme nouvelles. Le concept d'appropriation y est une nouvelle fois défini en lien avec l'activité, selon une approche située et historicisée, influencée par la psychologie du travail et la didactique professionnelle et les auteurs distinguent trois composantes de l'appropriation ; la pertinence perçue de la prescription, l'intention de conformité et l'effectuation dans la pratique. L'ouvrage repose sur une pluralité d'approches (observations de classe, entretiens individuels ou en *focus groups*, des études de cas, une analyse documentaire, et de la recherche-intervention) qui permettent d'élaborer un modèle qui dégage divers comportements face à la prescription résumés dans le tableau suivant :

		Effectuation	
		oui	non
Intention de conformation	oui	Conformisme assumé	Renoncement
	non	Conformisme subi, conformisme de façade, détournement	Refus explicite

Plusieurs formes d'appropriation apparaissent ainsi qui peuvent être classées en quatre types ; subjective (entre résistance et créativité), instrumentale, subie (conformisme de façade) et collaborative (co-conception de prescriptions).

En somme, la prescription n'est pas appliquée mécaniquement mais est traduite, modulée, parfois détournée. Pour désigner cette intégration et cette contextualisation des prescriptions en milieu scolaire à l'échelle locale, Lantheaume et Hérou (2008) parlaient de "retraduction locale". Les prescriptions ne sont jamais appliquées telles quelles mais elles sont reconfigurées par les acteurs selon leurs contraintes, leurs ressources et leur

compréhension du sens de la réforme ce que Pizon et Jourdan (2022) dans un article de l'ouvrage collectif de Bonasio et Veyrac (2022) résument par la formule « L'appropriation des prescriptions est moins un processus de conformité qu'un travail subjectif, souvent invisible, d'interprétation, de sélection et parfois de résistance ». Surtout, elle est toujours située, ce qui amène à repenser la place laissée aux acteurs de terrain dans l'élaboration et la mise en œuvre des réformes éducatives. En effet, dans cette perspective, les acteurs construisent leur propre rapport à la prescription en fonction de leur histoire professionnelle, de leur environnement et de leurs objectifs pédagogiques.

En somme, les prescriptions n'impliquent pas automatiquement leur appropriation par les acteurs de terrain : elles doivent être traduites, contextualisées et intégrées aux pratiques quotidiennes pour devenir véritablement opérantes. L'appropriation des prescriptions implique l'examen de la pertinence de la prescription, l'intention de s'y conformer ou non, et sa mise en œuvre effective, un processus qui est influencé par des facteurs contextuels, relationnels, historiques et personnels. Bonasio et Veyrac (2022) rappellent enfin que l'appropriation est aussi un processus social, traversé par des tensions, des conflits, des négociations. Elle ne relève pas seulement d'un apprentissage technique, mais d'une transformation identitaire, professionnelle et institutionnelle.

Par ailleurs, pour une appropriation plus légitime et contextualisée rompant avec une logique prescriptive descendante, Bonasio et Veyrac (2022) montrent que des stratégies sont mises en place telles que la retraduction des prescriptions par les acteurs intermédiaires (chefs d'établissement, formateurs) et parfois leur co-construction par les acteurs.

De fait, l'enseignant ne s'approprie pas seulement un outil, il redéfinit sa posture, ses objectifs, ses interactions avec les élèves et ses collègues. La dimension collective de l'appropriation des prescriptions est un élément important à prendre en compte comme le met en évidence Amigues (2009) dans l'article "Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité." dans lequel il souligne l'importance des collectifs dans la renormalisation des prescriptions. Cet article qui s'inscrit dans une approche ergonomique du travail enseignant vise à montrer comment la prescription influence l'activité des enseignants. Pour ce faire, il s'appuie sur des études de l'équipe ERGAPE en France qui ont porté sur l'activité des conseillers pédagogiques de circonscription chargés d'accompagner la mise en place des programmes de 2002 de l'enseignement de la littérature au cycle 3 de l'école primaire et sur le travail d'une équipe inter-catégorielle engagée dans un dispositif d'orientation en classe de 3e de collège. Il s'intéresse ainsi à la manière dont les professeurs s'approprient la prescription et la transforment collectivement pour répondre aux exigences de leur métier. C'est ainsi qu'il souligne le fait

que les enseignants ne suivent pas mécaniquement les prescriptions mais les adaptent via une activité collective et que les collectifs professionnels jouent un rôle clé dans cette appropriation en permettant de négocier, ajuster et inventer des pratiques adaptées aux réalités du terrain.

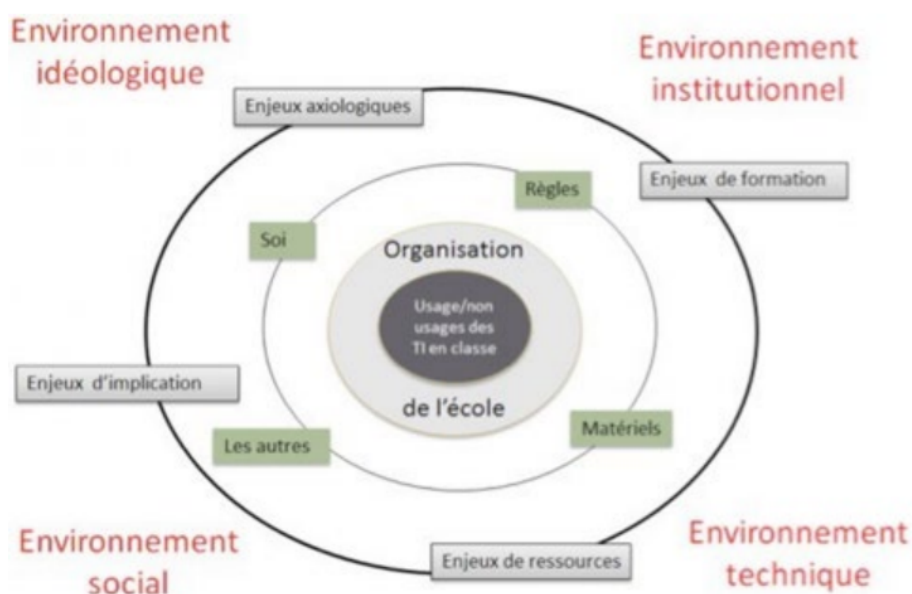
2.4.4. Des modèles de compréhension de l'appropriation des prescriptions numériques

Dans le domaine spécifique du numérique scolaire, François Villemonteix, chercheur en sciences de l'éducation travaillant sur la formation des enseignants du primaire aux technologies et à leurs usages en classe (Baron et Béziat, 2020), a pu développer des modèles permettant de rendre compte de l'appropriation ou non des technologies numériques par les enseignants c'est-à-dire de "la réalité mouvante du numérique à l'école" (Béziat et Villemonteix, 2012). Parmi ces modèles, nous pouvons citer les modèles AFRI (Axiologie, Formation, Ressources, Implication), ICA (Instrumentation, Contextualisation, Acculturation) ou encore un modèle décrivant les processus de légitimation des pratiques.

2.4.4.1. *Le modèle AFRI*

Le modèle AFRI (Voulgre, 2020) tout d'abord, permet d'analyser les facteurs qui influencent l'appropriation des technologies numériques par les enseignants et les établissements. Il est issu d'une recherche centrée sur les pratiques des enseignants de l'école primaire du tableau numérique interactif (Béziat et Villemonteix, 2012). Il est utilisé pour comprendre pourquoi certains enseignants ou établissements s'emparent activement des technologies numériques, tandis que d'autres résistent ou restent passifs et permet de dépasser une lecture strictement technique pour intégrer les dimensions humaines, culturelles et organisationnelles. Il repose sur quatre dimensions clés résumées dans le tableau et le schéma (Voulgre, 2020) ci-dessous :

Dimension	Définition	Éléments caractéristiques
Axiologie	Ensemble des valeurs, croyances, représentations associées au numérique.	Rapport au changement, représentations du numérique (outil d'émancipation, de contrôle, etc.), perception de sa légitimité pédagogique.
Formation	Dispositifs et expériences de formation formelle ou informelle.	Formation initiale et continue, tutorat, accompagnement par les pairs, autoformation.
Ressources	Moyens matériels et humains disponibles pour mettre en œuvre le numérique.	Équipements, accès aux outils, temps, infrastructure réseau, soutien technique.
Implication	Niveau d'engagement individuel et collectif dans l'usage du numérique.	Motivation, initiative personnelle, leadership pédagogique, projet collectif.



2.4.4.2. Le modèle ICA

Le modèle ICA (Béziat et Villemonteix, 2012, 2016), pour sa part, se concentre davantage sur le processus d'appropriation et de transformation du travail enseignant à travers le numérique. Il permet d'observer comment un même outil numérique peut donner lieu à des usages très variés selon les enseignants ou les établissements, et comment ces usages traduisent un processus complexe d'intégration, souvent partiel, progressif et conflictuel.

Partant d'une recherche sur les formes de conceptualisation des enseignants de l'école primaire française, utilisateurs des technologies informatisées, associées à leurs pratiques. A partir d'une analyse qualitative de pratiques et d'entretiens d'enseignants et en prenant appui sur l'utilisation du tableau numérique interactif (TNI), l'article "met à jour trois processus, d'instrumentation, de contextualisation et d'acculturation numérique, combinant actions et conceptualisations." et propose une lecture de l'activité enseignante en situation, au travers du modèle ICA (instrumentation, contextualisation, acculturation) présenté dans le tableau ci-dessous :

Processus	Définition	Manifestations
Instrumentation	Introduction d'outils techniques dans les pratiques professionnelles.	Usage de logiciels, ENT, tablettes, applications pédagogiques...
Contextualisation	Réinterprétation des outils en fonction du contexte spécifique (disciplinaire, scolaire, local).	Reconfiguration des pratiques, ajustements locaux, adaptation aux publics.
Acculturation	Transformation des représentations et des postures professionnelles.	Évolution des identités professionnelles, hybridation des rôles, nouvelles normes.

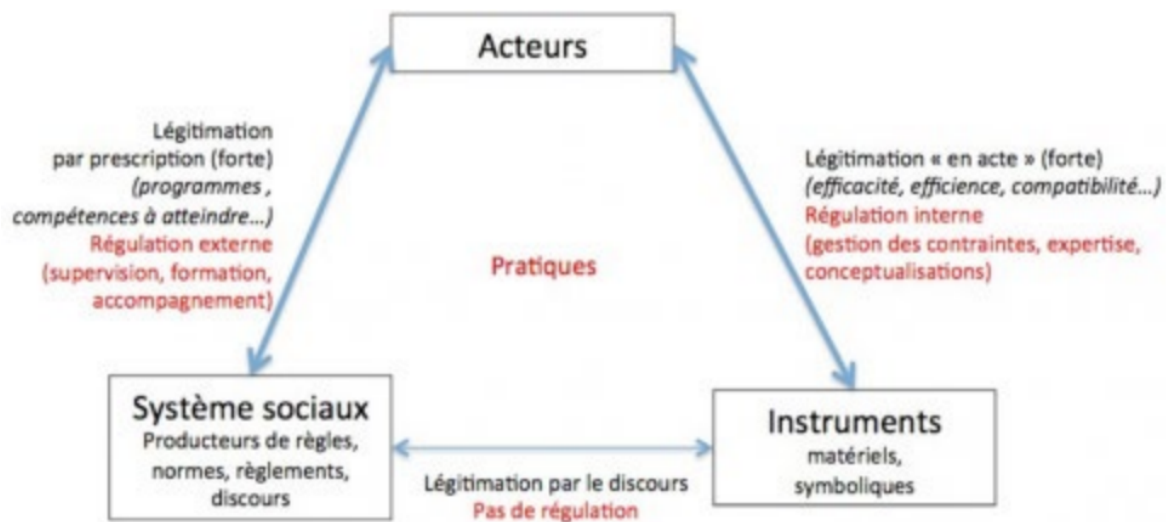
2.4.4.3. Les processus de légitimation des pratiques numériques

François Villemonteix analyse également les processus de légitimation des pratiques numériques (Voulgre, 2020) en les inscrivant dans un réseau complexe de relations entre acteurs, systèmes sociaux et instruments à travers un modèle issu de sa thèse de doctorat et élaboré dans le cadre de ses travaux de recherche sur la prescription et l'intégration du numérique dans les établissements scolaires, notamment à travers l'étude de la mise en œuvre des ENT (espaces numériques de travail) dans l'enseignement secondaire. Pour ce faire, il s'est appuyé sur une approche sociotechnique mobilisant des enquêtes de terrain, des entretiens avec des enseignants, des cadres intermédiaires, des

inspecteurs ainsi que des analyses de dispositifs techniques comme les ENT ou les manuels numériques. Au final, son modèle met en évidence trois niveaux articulés, l'arbitrage institutionnel, la construction empirique située et l'interaction entre systèmes sociaux et instruments dont les relations sont représentées dans le tableau et le schéma ci-dessous.

L'illustration associée (tirée de Voulgre, 2020) traduit cette dynamique de légitimation par des flèches plus ou moins épaisses, symbolisant l'intensité des relations entre les différentes composantes du système :

Dimension	Description	Exemples / Manifestations
Arbitrage institutionnel	Formes de régulation externes exercées par la hiérarchie éducative.	Inspection pédagogique, accompagnement des enseignants, dispositifs de formation institutionnelle.
Construction empirique	Pratiques concrètes de l'enseignant, fondées sur ses choix d'outils et ses propres critères d'évaluation.	Choix d'outils en fonction de l'efficacité pédagogique, de la satisfaction perçue, ou des contraintes matérielles.
Interaction systèmes sociaux / instruments	Relations dynamiques entre les objets techniques et les cadres sociaux de l'école. Les instruments influencent et sont influencés par les normes et les usages sociaux.	Poids des normes institutionnelles sur l'usage d'un ENT ; adaptation des outils numériques à la culture d'établissement.



En somme, ce modèle montre que la légitimation des outils numériques dans l'éducation ne résulte ni d'une simple décision institutionnelle descendante, ni d'une adoption libre par les enseignants, mais d'un processus d'ajustement entre prescriptions, pratiques et outils. Ce modèle met en évidence la complexité des dynamiques en jeu dans l'intégration du numérique à l'école, en soulignant l'importance des logiques d'acteurs.

Ces 3 modèles proposés par François Villemonteix semblent pouvoir proposer des outils féconds pour aborder la question de l'appropriation d'Eléa dans le cadre de cette recherche.

3. Problématique

3.1. Le numérique éducatif : entre promesses de transformation et réalités contrastées

L'introduction du numérique en éducation a d'abord été pensée comme un levier d'innovation pédagogique, comme en témoignent les stratégies institutionnelles françaises (CRCN, Stratégie du numérique, rapports IGÉSR). Ces textes mettent en avant l'individualisation, l'interactivité et la différenciation permises par les outils numériques. La recherche, toutefois, nuance ces discours. Baron et Depover (2019) montrent que les effets du numérique restent encore à prouver et à démontrer et dépendent fortement des contextes d'usage et de la qualité de l'intégration pédagogique.

De fait, l'apport du numérique ne peut se réduire à un simple outil : il s'agit d'un « fait social total » (Allouche, 2024), structurant les pratiques professionnelles et collectives. Son appropriation dépend de dimensions techniques, organisationnelles, mais aussi culturelles et sociales. La complexité du numérique comme environnement impose donc une approche systémique et critique.

Cependant, sur le terrain, l'adoption n'est pas automatique : la formation des enseignants, leurs représentations et la cohérence des dispositifs conditionnent leur engagement. Ce décalage entre promesse de transformation et intégration réelle constitue une première tension majeure. C'est ainsi que Benedetto-Meyer et Boboc (2019) soulignent la nécessité de rendre les objectifs numériques plus lisibles et porteurs de sens pour permettre une meilleure appropriation.

Le numérique apparaît donc comme une opportunité pédagogique, mais sa valeur transformative est conditionnée par les pratiques locales et les appropriations enseignantes qui sont liées à la clarté du discours portant sur le numérique.

3.2. Un discours flou et des prescriptions descendantes : le numérique comme objet-frontière

Or, si la « transformation digitale » est fréquemment présentée comme une injonction dans les discours institutionnels et managériaux, elle demeure polysémique et floue. Coron (2021) mobilise la notion d'« objet-frontière » pour décrire le numérique : un concept à la fois

technique, culturel et symbolique, interprété de manières variées selon les acteurs. Cette flexibilité permet de rassembler autour d'objectifs communs, mais génère aussi ambiguïtés et tensions.

Les travaux de Benedetto-Meyer et Boboc (2019) montrent que ce flou discursif engendre des formes d'usure chez les acteurs confrontés à des injonctions peu contextualisées. De même, Fluckiger (2022) critique la généralisation abusive du terme « numérique », qui masque les tensions concrètes et culpabilise les enseignants. Ces prescriptions, souvent conçues à distance du travail réel (Dujarier, 2015 ; Devauchelle, 2019), traduisent une logique de management désincarné, peu adaptée aux réalités de la classe.

L'exemple des LMS qui se généralisent dans le système éducatif malgré des impacts sur l'apprentissage qui restent discutés (Duguet, Morlaix et Corbin, 2023) et plus précisément l'exemple d'Éléa semblent illustrer ce paradoxe. Bien que présentées comme des outils portant des promesses d'accessibilité, de personnalisation, d'encapacitation et de rationalisation standardisée des contenus (Bullich, 2018) et, pour Eléa, comme une plateforme « adaptée aux besoins » des élèves et des enseignants, le déploiement de cette dernière relève d'une prescription descendante, sans cadre réglementaire clair ni concertation réelle avec les enseignants. Cette généralisation imposée reflète une logique de pilotage vertical, où le sens pédagogique reste à construire localement.

Le numérique éducatif, pensé comme levier de modernisation et de plus grande efficacité de l'enseignement, se heurte donc au flou des prescriptions et au décalage entre discours normatifs et réalités professionnelles. Or, pour mieux évaluer l'effectivité de ces réalités professionnelles dans l'enseignement, il apparaît essentiel de penser l'intégration du numérique depuis l'activité enseignante.

3.3. De l'acceptabilité à l'appropriation : penser l'intégration du numérique depuis l'activité enseignante

Face aux prescriptions floues, la recherche s'intéresse à la manière dont les enseignants acceptent et s'approprient le numérique. La notion d'acceptabilité (Jouët, 2000 ; Baron & Bruillard, 2007) désigne le processus par lequel un acteur accepte ou rejette un outil en fonction de ses compétences, de ses valeurs et de ses représentations. Elle met en lumière des freins (manque de formation, surcharge, résistances identitaires) mais aussi la nécessité d'un accompagnement adapté.

Toutefois, l'acceptabilité ne suffit pas pour comprendre comment les dispositifs numériques sont intégrés ou non à la pratique enseignante et s'ils peuvent apparaître comme un levier d'évolution pédagogique. Le concept d'appropriation décrit le processus d'intégration progressive et située des outils dans les pratiques, impliquant réinterprétation et création de sens (Jouët, 2000 ; Codreanu et al., 2017). L'appropriation du numérique n'est donc pas un processus mécanique mais un travail de reconfiguration situé, qui suppose reconnaissance, formation contextualisée et soutien collectif ce qui en fait un processus subjectif, social et collectif qui n'est jamais linéaire (Amigues, 2009) et ne se limite pas à une simple conformité aux injonctions.

Dès lors, pour bien comprendre cette appropriation, il est fondamental de prendre en considération les prescriptions qui l'encadrent, prescriptions qui sont retraduites, modulées, voire refusées (Brossais & Lefeuvre, 2018 ; Bonasio & Veyrac, 2022). C'est ce que permet d'étudier le concept d'appropriation des prescriptions (Bonasio et Veyrac, 2022) qui implique que l'enseignant interprète, s'approprie et transforme ces prescriptions selon son contexte, ses valeurs et son expérience.

Plusieurs modèles théoriques (AFRI, ICA, processus de légitimation) développés par Villemonteix (2015) et Béziat et Villemonteix (2012, 2016) proposent d'analyser ces dynamiques en tenant compte des dimensions axiologiques, contextuelles et collectives. Ils montrent que la légitimation du numérique résulte d'un ajustement permanent entre arbitrage institutionnel, pratiques empiriques et instruments techniques.

L'utilisation du concept d'appropriation des prescriptions, développé par Bonasio et Veyrac (2022), pour analyser mes données me permettra de comprendre si les enseignants adhèrent aux différentes prescriptions, s'y conforment et comment ils les transforment pour développer leur propre utilisation des outils numériques mis à leur disposition pour faire évoluer leurs pratiques enseignantes et accompagner au mieux leurs élèves dans la construction des compétences contenues dans les programmes. Il me permettra d'analyser la manière dont ces enseignants s'approprient ces prescriptions et composent avec leur flou et leur imprécision.

En définitive, la problématique du numérique éducatif invite à dépasser une vision technocentrée ou prescriptive pour reconnaître l'activité réelle des enseignants et leur rôle central dans la construction du sens et de la légitimité des outils numériques. Cette recherche entend donc explorer les dynamiques d'appropriation du numérique éducatif à travers le prisme de la migration de Moodle vers Eléa dans un établissement français à l'étranger en se demandant comment les enseignants s'approprient et transforment l'usage

d'une plateforme d'apprentissage prescrite au regard de leurs représentations, des résistances et des accompagnements proposés.

Dès lors, quelles appropriations possibles par les enseignants d'un établissement numérique d'une plateforme d'apprentissage dans le contexte d'une prescription descendante proposant un changement de plateforme ?

Dans un contexte de déploiement national de cette plateforme d'apprentissage et d'expérimentation dans les réseaux à l'étranger, notre hypothèse est que cette prescription, essentiellement descendante et faisant l'objet d'un encouragement à l'utilisation de la plateforme par le plus grand nombre possible d'enseignants, a été pensée dans une perspective essentiellement technique sans réellement prendre en compte la dimension pédagogique de l'outil ce qui ne peut qu'en limiter l'utilisation et en conditionner l'appropriation.

4. Méthodologie de la recherche

Dans cette section, il s'agit de présenter la démarche méthodologique adoptée pour mener cette recherche et d'exposer les choix que j'ai opérés. Pour cela, après avoir présenté l'établissement d'enquête avec ses spécificités, nous reviendrons sur le déploiement du dispositif Eléa pour ensuite préciser la démarche de l'enquête et les conditions dans lesquelles les données ont été recueillies ainsi que les principes qui guident leur analyse et leur traitement.

4.1. Présentation de l'établissement d'enquête

Le terrain de recherche est le Lycée Français International Louis Massignon, établissement du réseau OSUI, engagé dans un virage numérique depuis 2018. Ce lycée a généralisé l'usage de Moodle auprès de ses enseignants et prépare la bascule vers Eléa pour la rentrée 2025.

Le réseau OSUI, créé en 1996, est un réseau d'établissements scolaires à gestion associative et autofinancée, mis en place pour répondre à la demande croissante d'enseignement français au Maroc, que le réseau AEFÉ ne pouvait plus entièrement satisfaire. Il regroupe 10 établissements accueillant environ 12 000 élèves, dont 76% sont marocains. L'OSUI agit dans le cadre des accords culturels franco-marocains et bénéficie de partenariats signés avec l'Éducation nationale française.

Parmi eux, le Lycée Français International Louis Massignon (LFILM) de Casablanca est le plus grand établissement. Réparti sur trois sites, il scolarise 4 400 élèves de la maternelle à la Terminale. Établissement privé à but non lucratif, il accueille principalement des élèves issus de familles de catégories socio-professionnelles supérieures. Face à une concurrence croissante, le LFILM s'est engagé en 2018 dans un projet numérique ambitieux, équipant tous les enseignants et les élèves du CM1 à la Terminale en ordinateurs portables, et déployant Moodle dans le secondaire comme plateforme LMS.

En 2023, une enquête numérique a été menée dans l'établissement pour faire le point sur le virage numérique. Cette enquête a été réalisée auprès de 603 élèves de primaire, 1236 collégiens et 947 lycéens ainsi que leurs familles ainsi que 44 enseignants du 1er degré et 170 du 2nd degré. Concernant les enseignants certains des principaux enseignements mettent en évidence une bonne acceptabilité du numérique et une large utilisation de celui-ci mais également plusieurs limites qui sont signalées. Parmi celles-ci :

- La diversité des outils utilisés : ENT différents en primaire et secondaire, distinction parfois peu claire entre l'ENT et la plateforme d'apprentissage Moodle ce qui mène à une sous-utilisation de l'outil et/ou à une confusion entre les deux.
- Une formation inégale et souvent insuffisante notamment sur la plateforme Moodle et donc une prise en main et un usage chronophages.
- Une inquiétude sur les usages du numérique des élèves.
- Le besoin d'accompagner le déploiement des outils numériques d'un enseignement renforcé en Éducation aux Médias et à l'Information (EMI).

4.2. Le déploiement du dispositif Eléa dans l'établissement

Comme nous l'avons déjà précisé, le fait d'être un établissement numérique utilisant déjà un LMS, Moodle, depuis 2019, a justifié la décision de la MLF de désigner le LFILM comme l'un des 3 établissements pilotes pour le déploiement d'Eléa et ce, même si les autres établissements n'utilisent pas de LMS ce qui pourrait le rendre peu représentatif.

Concernant la transition vers ÉLÉA, nous pouvons retenir 4 points :

-Elle représente l'intégration des technologies numériques dans l'enseignement en France et marque un nouveau pas dans l'intégration d'outils numériques comme l'avait été la généralisation des ENT puisqu'en 2023 99% des lycées et 89% des collèges sont pourvus d'un ENT (L'utilisation du numérique à l'École, 2025) et ce dans le cadre l'application de la Feuille de route pour la Stratégie numérique pour l'éducation. Le déploiement est piloté par la DNE.

-C'est une plateforme pensée et développée par des enseignants. La plateforme se veut accessible, mutualisée et évolutive. Elle vise à améliorer la qualité de l'apprentissage et à faciliter le travail des enseignants. Son déploiement ne s'est néanmoins pas fait en concertation avec les enseignants. Par ailleurs, aucun texte n'encadre l'utilisation d'Eléa ni ne permet d'orienter son utilisation dans une perspective pédagogique. L'invitation à utiliser la plateforme Eléa peut dès lors susciter des refus et ce d'autant plus que c'est une plateforme en constante évolution qui peut donner la sensation de ne pas être au point.

-Le déploiement d'Eléa a été précédé par une formation en 4 temps, essentiellement technique qui a été proposée et imposée à tous les enseignants du Secondaire pour préparer le déploiement d'Eléa au deuxième semestre 2024-2025 et ce alors que l'utilisation de Moodle ne fait toujours pas l'objet d'un consensus et que sa prise en main a été considérée par les enseignants de l'établissement comme chronophage.

-Le déploiement de la plateforme a été rapide puisque la décision d'ouvrir Eléa au national a été prise en 2021 et qu'elle s'est faite entre 2023 et 2025.



On peut néanmoins s'interroger sur le sens de cette généralisation. Suffira-t-il de déployer cette plateforme d'apprentissage pour déclarer que la phase de généralisation est achevée ? Par ailleurs, si au national, ce service est "ouvert à tous les professeurs de France et leurs élèves", dans le cadre d'un établissement numérique utilisant déjà Moodle, cette utilisation est, de façon plus ou moins explicite, fortement recommandée par l'établissement comme le montre par exemple le fait que la formation ait été obligatoire pour tous les enseignants du LFIILM.

Or, comme le souligne André Séré (2009) concernant la généralisation des ENT, "La réussite d'un tel projet se mesure à l'aune de son appropriation par les acteurs."

Dès lors, comment peut-on mesurer cette généralisation ? Celle-ci se limite-t-elle à la mise à disposition de cette plateforme ? Implique-t-elle une utilisation par tous les enseignants ? Sera-t-elle considérée comme finalisée quelle que soit l'appropriation du LMS par les enseignants ?

4.3. Démarche de l'enquête

4.3.1. Des entretiens individuels semi-directifs

Pour décider de la démarche de l'enquête, il a été possible de s'appuyer sur des enquêtes comparables dans le domaine de la transition numérique. C'est notamment le cas de l'étude menée par Emmanuelle Voulgre en 2009 présentant une analyse de discours d'enseignants qui expérimentent un espace numérique de travail (ENT) au sein de leur établissement

même si celle-ci se concentre plus spécifiquement sur la formation des enseignants (Voulgre, 2010).

Cette étude porte sur 16 entretiens semi-directifs d'enseignants dans un collège et s'appuie sur une analyse des discours des enseignants rencontrés. Une approche conversationnelle pour recueillir les représentations, usages, perceptions autour de la formation et de l'usage de l'ENT a été privilégiée.

Afin d'apporter des éléments de réponse à l'hypothèse de recherche, le fait que "la formation sur laquelle a porté l'étude vise davantage à favoriser une utilisation technique plutôt qu'une formation qui vise une appropriation de l'ENT par les enseignants" (Voulgre, 2010), 5 thèmes de questions avaient été préparés concernant la durée et le contenu des formations, les personnes ayant dispensé les formations, le mode d'organisation de ces formations au sein de l'établissement, le fait que les formations aient été volontaires ou obligatoires pour tous sur des temps dégagés d'enseignements ou sur des temps informels.

Pour cette recherche sur l'appropriation d'une plateforme d'apprentissage dans le cadre d'une transition et d'une prescription descendante, il semble qu'une telle approche qualitative fondée sur la compréhension des perceptions, des discours et des pratiques des enseignants confrontés à un changement de plateforme numérique peut être adoptée. Le choix de la méthode qualitative permet de rendre compte de la complexité des processus d'appropriation, des tensions vécues, des formes de résistance ou d'engagement, et des représentations sociales liées au numérique éducatif.

Le recueil de données s'est appuyé sur des entretiens individuels semi-directifs. Les entretiens présentés comme faisant partie d'une enquête sur les pratiques numériques enseignantes s'appuient sur un guide de l'entretien qui suit une logique d'entonnoir, passant d'un questionnaire général à des aspects plus ciblés autour de 5 thèmes :

1. Pouvez-vous me parler de votre parcours ?

Thème 1. Les perceptions du numérique éducatif

2. Ça veut dire quoi pour vous de travailler dans un établissement numérique ?

Thème 2. L'utilisation des outils numériques

3. Quels outils numériques utilisez-vous dans votre vie personnelle ?
4. Quels outils numériques utilisez-vous dans votre enseignement ?

Thème 3. L'utilisation du LMS Moodle

5. Comment utilisez-vous Moodle et pensez-vous à une situation concrète ?

Thème 4. La transition vers Eléa

6. Comment voyez-vous cette transition Moodle - Eléa ?
7. Qu'attendez-vous de la plateforme Eléa et prévoyez-vous de l'utiliser ? Comment prévoyez-vous de l'utiliser ?
8. Comment voyez-vous cette transition Moodle - Eléa ?

Thème 5. Les attentes vis à vis du LMS Eléa

9. Ce serait quoi pour vous la plateforme d'apprentissage idéale et pourquoi ?

4.3.2. L'analyse des entretiens

A partir des verbatim des entretiens, il s'est ensuite agi d'identifier les régularités, les ruptures et les lignes de tension et une grille d'analyse thématique a guidé le traitement des entretiens selon cinq axes principaux et en mêlant plusieurs approches contenues dans les travaux de Bonasio et Veyrac d'une part et de Béziat et Villemonteix d'autre part.

Il s'est d'abord agi d'analyser les modalités d'appropriation des plateformes d'apprentissage selon l'approche de Bonasio et Veyrac et de dégager les profils types des enseignants ayant participé à l'étude selon les 4 catégories proposées par les mêmes auteurs.

Cette analyse a été prolongée par l'analyse plus spécifique des modalités d'appropriation d'outils numériques telle qu'elle a été proposée par les travaux de Béziat et Villemonteix en analysant d'une part les processus de légitimation de la plateforme d'apprentissage (Villemonteix), d'autre part les facteurs qui influencent l'appropriation d'une plateforme numérique (selon le modèle IFRIA de Villemonteix) et enfin les types d'appropriation (selon le modèle ICA de Béziat et Villemonteix).

4.3.3. Le profil des personnes interrogées

L'enquête a été réalisée auprès de 3 enseignants de langue. Ce choix a été fait pour plusieurs raisons.

4.3.3.1. Des participants appartenant à l'équipe pédagogique de langues vivantes

Le choix de restreindre ces entretiens à une seule équipe pédagogique a été fait pour faciliter l'analyse des résultats et limiter les risques de parasitage. Il s'agit en effet de se

concentrer sur l'appropriation du numérique éducatif or, les usages varient d'une discipline à l'autre selon les compétences travaillées et les programmes. En effet, compte-tenu du fait que la plateforme peut être un support pour la scénarisation pédagogique, les différentes disciplines peuvent se l'approprier de façons très différentes et il serait ici difficile d'introduire de telles considérations sur un échantillon aussi restreint. Dès lors, il a semblé plus logique, pour ne pas complexifier la lecture des résultats, de se focaliser sur une équipe dont les membres travaillent les mêmes compétences avec les élèves et peuvent potentiellement avoir des usages semblables des plateformes d'apprentissage.

Faisant moi-même partie de l'établissement comme enseignant et comme référent numérique, j'ai par ailleurs cherché à travailler avec une équipe à laquelle je n'appartiens pas pour éviter des biais ou des sous-entendus trop nombreux dans les entretiens ou des effets de connivence ce qui m'a amené à exclure l'équipe d'histoire-géographie.

L'équipe de langue de l'établissement m'est alors apparue comme présentant plusieurs avantages dans la perspective de cette recherche. D'abord celui de la diversité des pratiques des enseignants et de l'utilisation de la plateforme Moodle. Les enseignants se sont en effet emparés de façons diverses de cet outil. Par ailleurs, si la plateforme Moodle n'a pas suscité ni une adhésion pleine et entière, elle n'a pas non plus suscité un refus explicite.

4.3.3.2. Les profils des personnes interrogées

J'ai donc décidé de solliciter 4 collègues de cette équipe pour réaliser des entretiens en fin d'année scolaire. Compte-tenu du calendrier scolaire et des multiples sollicitations pour les examens de fin d'année, c'est après les résultats du baccalauréat que nous avons fixé les dates pour les entretiens. L'une des quatre personnes que j'avais sollicitées et qui avait accepté de participer n'a cependant pas pu faire l'entretien pour des raisons de santé. Finalement, j'ai donc pu réaliser 3 entretiens.

Les trois entretiens ont été des entretiens individuels avec des enseignants que je connaissais personnellement ce qui présente certes l'avantage de faciliter un climat de confiance mais présente également des risques notamment celui d'un risque de biais projectif ou d'interprétation trop familière. Cela m'a néanmoins également permis d'accéder à une compréhension plus fine et plus contextualisée de leurs discours favorisant une lecture plus riche des éléments exprimés tout en restant conscient de cette proximité et de la nécessité de maintenir une posture réflexive tout au long de l'analyse.

Deux des personnes interrogées sont des enseignantes d'espagnol, le troisième est enseignant d'anglais. Il convient également de noter que, si l'une est une enseignante

titulaire de l'éducation nationale (enseignante détachée) qui a également assumé des fonctions de conseil pédagogique, les deux autres sont des enseignants en contrat local. Tous ont déjà une expérience conséquente. L'une a enseigné près de 20 ans, une autre 9 ans et le troisième 7 ans, tous dans des contextes divers.

Les entretiens ont été retranscrits avec l'aide d'un outil d'intelligence artificielle afin d'optimiser le temps de travail et les entretiens ont ensuite été anonymisés (les noms ont été modifiés) et les lignes numérotées. Ces retranscriptions sont attachées en annexes.

4.3.4. Démarche de terrain

Les participants à l'enquête ont été contactés de vive voix puis par courriel, à l'aide d'un message clair et transparent. L'objectif était de présenter la recherche comme une étude sur les pratiques numériques enseignantes en contexte de mutation technologique, sans mentionner de façon explicite la migration de plateforme, afin de ne pas induire de biais ou de crispations initiales.

Un formulaire de consentement garantit le respect des règles éthiques : anonymat, confidentialité, droit de retrait et usage exclusivement académique des données, règles qui sont rappelées en début d'entretien pour éviter tout malaise ou malentendu.

L'analyse de ces entretiens vise ensuite à éclairer la manière dont les enseignants perçoivent, interprètent et intègrent la prescription numérique dans leurs pratiques, tout en identifiant les modalités d'accompagnement les plus adaptées à une appropriation durable et contextualisée des plateformes numériques.

5. Analyse : d'une prescription descendante et vague à une appropriation située et dynamique

Dans un contexte de "transformation digitale" et plus spécifiquement de "transition numérique" dans le domaine scolaire, cette analyse propose une analyse transversale des discours d'enseignants recueillis lors d'entretiens. En m'appuyant sur le concept d'appropriation des prescriptions (Bonasio et Veyrac, 2022), il s'agit de comprendre comment les enseignants s'approprient ou non les nouveaux dispositifs prescrits, ici les ordinateurs dont sont dotés tous les élèves et les plateformes d'apprentissage, en les adaptant à leur réalité professionnelle quotidienne.

En effet, les plateformes d'apprentissage ne pouvant se comprendre en dehors du contexte plus large du numérique éducatif, ces différents niveaux apparaissent dans les entretiens et se mêlent. Il a fallu distinguer en permanence entre les perceptions et l'appropriation du numérique éducatif (ordinateurs, outils...) et les plateformes d'apprentissage (Moodle, Eléa) plus spécifiquement qui apparaissent comme étant intriquées dans les entretiens. En effet, les plateformes d'apprentissage contenant de nombreux outils numériques, leur appropriation est autant celle des outils qu'elles contiennent que de l'outil plateforme lui-même.

5.1. Une adhésion globale mais nuancée au projet numérique de l'établissement et aux plateformes d'apprentissage

Le premier point saillant de ces entretiens est l'adhésion réelle mais nuancée manifestée par les trois personnes interviewées à la fois à la nécessité d'engager la transition numérique et à l'intégration de plateformes d'apprentissage.

5.1.1. Une adhésion globale de la transition numérique

5.1.1.1. Une adhésion par défaut produit d'une nécessité sociale

Lors des entretiens deux des trois enseignants interviewés manifestent explicitement leur adhésion au projet numérique de l'établissement alors que la troisième, Natacha, la manifeste de façon plus passive, par défaut. Son acceptation découle du fait qu'elle enseigne dans cet établissement comme elle l'exprime lorsqu'elle précise que *"je n'ai jamais intégré le numérique, sauf depuis cinq ans que je suis à Massignon, puisque c'est un établissement numérique."* (Natacha, II. 23-24) ou plus nettement encore lorsqu'elle regrette que certains collègues n'utilisent pas les plateformes d'apprentissage *"je trouve ça dommage"* (Natacha I.401). Cette acceptation semble donc liée à une nécessité comme lorsqu'elle

aborde le thème de l'Intelligence artificielle, elle met en évidence la nécessité d'intégrer le numérique dans les enseignements "puisque'on ne peut pas empêcher les élèves d'aller vers cette facilité-là" (Natacha II. 65-66).

L'adhésion d'Antonia et Boris est en revanche plus explicite même si elle reste nuancée et réfléchie. Pour les deux, l'intégration du numérique répond à une nécessaire adaptation à l'omniprésence du numérique dans la société comme le note Boris en soulignant que *"Je ne pense pas que ce soit un problème, au contraire. Je ne le vois pas comme une contrainte, puisque, encore une fois, ça fait partie de l'air du temps et on n'a pas vraiment le choix. Est-ce que c'est une contrainte ? Non, pas forcément. C'est juste vivre avec son temps, je pense. C'est vraiment ça."* (Boris II. 519-523). De fait, il affirme par ailleurs que *"le numérique est toujours là, dans mes cours, de toutes manières"* (Boris, II. 181-182).

Pour les deux, l'intégration du numérique est même positive dans la mesure où elle complète leur formation et leur permettra de mieux s'intégrer dans le monde du travail. Boris explique que *"de toutes manières, je pense qu'on n'a pas le choix. Si on pense à l'orientation, au futur, etc., ces élèves qu'on a aujourd'hui vont devoir utiliser le numérique de manière quotidienne et de manière très poussée. Je pense que l'ignorer est contre-productif. Il faut l'intégrer."* (Boris, II. 497-511) et Antonia que *"Ça fait partie de leur vie quotidienne. Ils auront pas le choix. Ils vont vivre dans un monde numérique. Donc effectivement, je trouve ça positif. On ne peut pas ne pas être avec du numérique à un moment donné."* (Antonia II. 356-360).

5.1.1.2. Une adhésion nuancée

Si l'acceptation de Natacha apparaît comme étant réellement par défaut, celle d'Antonia et Boris n'est pas pour autant sans nuances. De fait, les deux manifestent une réflexion permanente sur l'outil et sa pertinence. Après avoir souligné la nécessité du numérique, Antonia précise ainsi qu'*"après, la pertinence de si tout le temps ou pas, j'ai pas d'avis là-dessus."* (Antonia I. 361) alors que Boris précise qu'*"il ne faut pas à 100% se reposer dessus, mais ça reste un outil intéressant."* (Boris, II.290-291).

De fait, Antonia approfondit cet aspect et souligne la nécessité d'évaluer les impacts du numérique sur les apprentissages pour penser le projet numérique et l'orienter : *"Mais concrètement [...] il faudrait qu'on ait une classe non numérique et qu'on compare. Mais ça fait peur de faire ça. Parce que si, pour le coup, les gamins, ils sont meilleurs dans le non numérique, on est mal. (rires)"* (Antonia, II. 379-385). Elle regrette ainsi l'absence d'évaluation du dispositif : *"Tu vois, quand on a eu des liens avec [...] le LaPsyDÉ [un laboratoire de recherches en sciences cognitives avec lequel l'établissement a noué un*

partenariat], moi, je pensais que [...] l'une des études qui devraient être faites, c'est est-ce qu'il y a une plus-value, en fait ?" (Antonia, ll. 372-375)

L'outil numérique apparaît donc comme une nécessité certes mais ne se fait pas de façon passive suscitant toujours une réflexion sur les usages du numérique et des plateformes.

5.1.1.3. Une adhésion marquée par le vécu de l'établissement lors de la crise sanitaire

Cette adhésion semble par ailleurs avoir été marquée par l'expérience vécue pendant le confinement. De fait, pendant cette période, un an après le début du projet numérique de l'établissement, celui-ci est apparu comme une solution aux difficultés puisque *"le numérique [...] était aussi une nécessité pour pouvoir continuer en fait à donner cours aux élèves qui restaient chez eux, puisque la moitié de la classe était présente pendant que l'autre se suivait en numérique"* (Boris, ll. 77-81) selon Boris alors qu'Antonia note plus explicitement qu'*"il y a eu aussi le phénomène du Covid qui a beaucoup influencé l'usage du numérique chez nous. Ça nous a sauvé la vie pendant le Covid parce que comme on avait déjà la plateforme"* (Antonia, ll. 171-173) et même que cette expérience *"a facilité la mise en œuvre de Moodle"* (Antonia, ll. 186-187).

5.1.2. Une adhésion plus nuancée aux plateformes d'apprentissage

Si l'adhésion au projet numérique est réelle, l'adhésion au recours à une plateforme d'apprentissage et, plus encore, au changement de plateforme d'apprentissage est nettement plus réservée.

5.1.2.1. Une acceptation en négatif du changement de plateforme

En effet, si les trois enseignants semblent accepter le changement de plateforme d'apprentissage et le passage à Eléa, ils le font tous sans réelle adhésion, en soulignant surtout le fait qu'ils l'acceptent parce qu'il y a une continuité avec la plateforme précédente, Moodle, et que cela ne devrait pas impliquer un surcroît de travail ou un nouvel investissement important.

C'est donc la continuité avec la plateforme précédente qu'ils mettent en évidence pour exprimer leur acceptation du changement ou, au mieux une plus grande facilité d'utilisation.

Natacha souligne ainsi que *"Visiblement, c'est très similaire [et]*

j'espère que je vais avoir des facilités parce qu'on n'a plus beaucoup de temps." (Natacha, ll. 253-258) et Antonia va plus loin en mettant en évidence une continuité avec une plus grande facilité d'utilisation : *"on utilise la plateforme Moodle [et] maintenant, on va passer sur Elea. C'est un peu la même chose."* (Antonia, ll. 126-127), ce qu'elle précise un peu plus tard *"pour*

moi, c'est du copier-coller. C'est plus joli. C'est plus visuel." (Antonia 249-256). Boris pour sa part va dans le même sens : *"ça reste la même chose que Moodle, en fait finalement, mais avec une interface qui est beaucoup plus facile à prendre en main."* (Boris, 303-305).

Il est intéressant de noter qu'Antonia comme Boris précisent le fait que cette acceptation tient également au fait que la difficulté avait tenu au passage à la plateforme Moodle. L'une explique que *"pour nous, ce n'est pas compliqué. Parce qu'on a déjà vécu euh, la difficulté avec Moodle, où c'était effectivement moins intuitif."* (Antonia, 252-254) et l'autre qu'il n'a *"pas vécu ça comme un mal-être du tout. Encore une fois... Ça aurait été un outil complètement différent de Moodle, etc., et qu'on nous aurait imposé. Peut-être que là, j'aurais eu un sentiment un peu plus, bon, qu'est-ce qui se passe ?"* (Boris, ll. 544-546). Au-delà de l'acceptation de la nouvelle plateforme apparaît donc un malaise sous-jacent face à l'investissement personnel qu'impliquent de tels changements.

L'acceptation est donc en négatif dans la mesure où la continuité perçue entre les deux plateformes n'implique pas un nouvel investissement personnel conséquent.

5.1.2.2. La nécessité de mettre du sens

Cette tiédeur dans l'acceptation semble tenir à un manque de sens donné au passage de Moodle à Eléa ce que suggérait déjà Boris mais que formule explicitement Natacha qui explique qu'elle *"ne [voit] pas l'intérêt du changement, c'est l'établissement qui décide de changer, on s'adapte, c'est tout."* (Natacha, ll. 272-273) et qui renchérit en s'interrogeant : *"Quel est l'apport ? Quelle est l'amélioration ? Est-ce que ça va apporter quelque chose en plus ?"* (Natacha, ll. 284-285).

Antonia insiste largement pour sa part sur l'importance qu'a eue le fait de voir un intérêt dans l'utilisation de Moodle : *"J'y ai dédié aussi du temps parce que je pense que je voyais l'intérêt de pouvoir après mutualiser, de gagner du temps là-dessus."* (Antonia, ll. 167-169). De fait, pour elle, *"l'intérêt, il ne peut pas se développer si tu n'y vois pas un gain de temps."* (Antonia, ll. 242-243), ce qu'elle ne voit pas pour l'heure avec la nouvelle plateforme : *"Mais euh pfff ! Voilà, j'sais pas... Pour le moment, je n'en vois pas..."* (Antonia, l. 258).

Cette importance donnée au sens que doit avoir l'adoption d'une nouvelle plateforme revient à de multiples reprises dans le discours d'Antonia qui insiste sur le fait qu'en l'absence de sens, il ne peut y avoir de réelle adhésion, un constat qui semble rejoindre le positionnement de Natacha et Boris. C'est ainsi que concernant le passage à la plateforme Eléa, elle note que *"ceux qui sont intéressés parce qu'ils pensent que c'est une plus-value continuent à être intéressés. Je n'ai pas l'impression qu'on gagne en... Ouais, en envie."* (Antonia, ll. 292-293).

Plus largement encore, selon elle, cette absence *“d’envie”* susceptible de générer de l’adhésion peut même être à l’origine de résistances comme elle le suggère par ailleurs lorsqu’elle note qu’on *“peut passer des éléments l’un à l’autre, on va transférer. Mais je ne suis pas certaine que les gens le vivent mieux que ce qu’on a vécu avec Moodle.”* (Antonia, Il. 283-285)

5.1.2.3. Des peurs, des résistances et des refus

C’est de cette façon que, si aucun des trois enseignants ne manifeste un refus du passage de Moodle à Eléa, les trois font état de résistances de la part de collègues lors de l’adoption de la plateforme Moodle, suggérant que le passage à Eléa ne changerait pas ces postures.

Le premier point à noter ici est le fait que l’important investissement qu’implique un tel changement pointe dans les différents discours, notamment celui de Natacha qui fait état du fait que *“ce qui me dérange, c’est que je commençais réellement à être de plus en plus à l’aise avec Moodle, et puis il y a un changement. On appréhende, on ne sait toujours pas à quoi ça ressemble, et déjà le fait de changer, ça nous bloque un petit peu.”* (Natacha, Il. 279-282), une inquiétude dont elle fait état à plusieurs reprises : *“J’espère que ça ne sera pas très difficile. Mais franchement, je ne suis pas très à l’aise, parce que, encore une fois, c’est quelque chose de nouveau.”* (Natacha, Il. 292-293)

C’est dans la continuité de ces inquiétudes que peuvent se lire les refus d’autres collègues d’utiliser la plateforme Moodle et donc, certainement, Eléa. Boris le note en disant que *“certains collègues, par exemple, qui font même partie de mon équipe, ne le font pas, en fait, et s’en sortent très très bien.”* (Boris, Il. 284-286) et Natacha insiste sur leur nombre *“[Il] y en a qui ne l’utilisent pas hein, malgré que c’est une école numérique, [Ils] n’ont jamais ouvert un Moodle. [Je] trouve ça dommage parce qu’ils sont nombreux.”* (Natacha, Il. 398-401) ce que confirma Antonia qui considère qu’ *“il y a eu beaucoup de résistances”* (Antonia, Il. 156-157) lors du passage à Moodle.

Ici encore, elle fait explicitement le lien avec le manque de sens donné à l’utilisation de la plateforme puisqu’elle explique que *“ça a été vu par un certain nombre d’enseignants comme quelque chose, voilà quoi, on va faire un truc de plus. J’ai plein de collègues qui sont restés sur leur padlet quoi parce que...”* (Antonia, Il. 198-200).

En somme, l’acceptation du changement de plateforme manifestée par les trois enseignants est réelle mais reste fragile du fait d’inquiétudes quant à la charge de travail que cela

implique et ce d'autant qu'ils ne perçoivent pas nettement la plus-value de ce changement, qu'ils ne le chargent pas de sens.

Il est par ailleurs intéressant de noter que l'adhésion manifestée, y compris au projet numérique, reste toujours critique et accompagnée par une réflexion personnelle et l'évaluation de la plus-value pédagogique et professionnelle de ces dispositifs.

5.1.3. Une légitimation des pratiques numériques qui repose essentiellement par une légitimation en acte (Villemonteix, 2016)

Malgré le dispositif d'accompagnement des enseignants sur lequel nous reviendrons par la suite, la prescription reste, comme le souligne Antonia lorsqu'elle met en évidence l'importance d'adopter *“une véritable stratégie”* (Antonia, I. 508), imprécise du fait de l'absence de programmes ou de compétences à atteindre pensées et formalisées en amont de la décision d'adopter une plateforme d'apprentissage. De fait, la même Antonia résume ce sentiment de flou dans la légitimation de l'utilisation de la plateforme en expliquant qu'elle *“ne [sait] pas si un parcours a été pensé [...] si, pour l'enfant, pour l'enseignant, est-ce qu'il y a une progression ? [...] J'ai jamais eu une feuille de route me disant, attention, voilà, on va y aller progressivement dans l'utilisation du numérique. Il faut que l'élève, il soit capable de manipuler ça, ça, ça.”* (Antonia, II. 409-416).

Dès lors, la légitimation du dispositif des plateformes d'apprentissage n'apparaît pas clairement. C'est ce qu'exprime Natacha lorsqu'elle considère, concernant le passage à Eléa, que *“Je ne vois pas l'intérêt du changement, c'est l'établissement qui décide de changer, on s'adapte, c'est tout.”* (Natacha, II. 272-273), aspect sur lequel elle renchérit en s'interrogeant *“Quel est l'apport ? Quelle est l'amélioration ? Est-ce que ça va apporter quelque chose en plus ?”* (Natacha, II. 284-285). De fait, Boris la rejoint dans cette incertitude lorsqu'il estime qu'il *“ne [sait] pas si ça va changer grand-chose, finalement. Franchement, à part peut-être une approche, une prise en main plus aisée pour les nouveaux”* (Boris, II. 305-307). Antonia enfin, revient l'importance de trouver du sens dans l'adoption des plateformes en soulignant le fait que, lors de l'adoption de Moodle, certains enseignants considéraient que les outils étaient *“des jeux, [que] c'était pour occuper les enfants au lieu d'être dans un apprentissage.”* (Antonia, II. 191-193) et que, dès lors, ils se sont dits *“voilà quoi, on va faire un truc de plus [les amenant à rester] sur leur padlet.”* (Antonia, II. 199-200). La légitimation du dispositif par la prescription apparaît ainsi comme étant faible.

Dès lors, les deux fondements de la légitimation de l'utilisation des plateformes Moodle puis Eléa sont d'une part la légitimation par le discours social et d'autre part la légitimation par l'expérimentation des enseignants.

La légitimation par le discours social apparaît non seulement dans les propos de Boris qui précise que l'intégration du numérique est nécessaire, que *"l'ignorer est contre-productif. Il faut l'intégrer."* (Boris, I. 511) et que, finalement, *"c'est juste vivre avec son temps"* (Boris, I. 523) mais également dans ceux d'Antonia qui *"trouve ça positif [parce qu'on] ne peut pas ne pas être avec du numérique à un moment donné"* (Antonia, II. 359-360) et même de Natacha.

Mais la légitimité du recours aux plateformes d'apprentissage apparaît surtout au travers de l'expérimentation de chacun. De fait, chacun n'adopte un outil que lorsqu'il en a vérifié l'utilité. C'est ce que soulignent les trois enseignants comme Natacha qui *"aime bien tester [différents outils], voir ce que ça donne pour [sa] discipline"* (Natacha, I. 183) pour finalement conclure : *"Si ça me convient, je continue à l'utiliser."* (Natacha, II. 183-184). De fait, elle insiste à plusieurs reprises sur l'intérêt du numérique et de la plateforme pour enregistrer les élèves et faire qu'ils soient *"acteurs de leur propre apprentissage"* (Natacha, I. 353) en concluant que *"C'est ça que j'aime bien. C'est là où je me retrouve le plus à l'aise"* (Natacha, II. 353-354). Boris pour sa part trouve l'intérêt des plateformes pour assurer un meilleur suivi des élèves et une meilleure différenciation autour de *"cette espèce de logique de parcours [ce qu'il trouvait] intéressant, puisque [l'on peut] vraiment suivre un peu le développement des élèves."* (Boris, II. 361-363). Antonia enfin entrevoit la légitimité de la plateforme qui *"permette à l'élève d'être un peu plus autonome, de pouvoir y mettre ses projets"* (Antonia, I. 338).

Chacun ici, et pour des raisons différentes, trouve une légitimité du recours aux plateformes pour des raisons distinctes. Celles-ci sont toujours liées à leurs propres pratiques et à leurs propres objectifs pédagogiques soulignant l'importance de ce que François Villemonteix désigne comme une "légitimation en acte" qui apparaît ici comme étant particulièrement prégnante.

Dès lors, il apparaît que, si l'on reprend le modèle élaboré par ce dernier (Villemonteix, 2016, Voulgre, 2020) pour évaluer la légitimation d'un dispositif numérique, la fragilité de la légitimation par prescription déséquilibre l'ensemble et en déplace le centre de gravité vers une légitimation en acte qui ouvre une plus grande liberté mais également une plus grande responsabilisation des enseignants dans l'appropriation de ces dispositifs numériques.

5.2. Les représentations du numérique et des plateformes d'apprentissage

Un second aspect étroitement lié à l'appropriation ou non des plateformes d'apprentissage et donc des outils qu'elles incluent tient aux représentations que se font les enseignants du numérique.

Il est intéressant de noter que la perception d'une appropriation différenciée selon des critères générationnels reste ici prégnante même si c'est l'enseignant le plus jeune qui se définit comme étant *“très old school, incarné à un stylo”* (Boris, I. 125) comme le fait Natacha qui explique *“qu'on n'a toujours pas cette habitude par défaut, parce qu'on est un peu de l'ancienne génération”* (Natacha, II. 42-44). Au-delà de cette représentation d'une rupture générationnelle qui semble ici contredite par les faits, il est nécessaire de lire la complexité des représentations du numérique par ces trois enseignants pour mieux lire leur appropriation des plateformes d'apprentissage.

5.2.1. Le numérique, un objet flou

Ici, il convient tout d'abord de noter que ces représentations sont liées à une conception floue de l'objet numérique et même du numérique éducatif.

5.2.1.1. Le numérique, des définitions différentes

C'est ainsi que, lorsqu'ils sont interrogés sur leur utilisation du numérique, les différents enseignants l'associent spontanément à des éléments très différents. Boris fait le lien avec les réseaux sociaux (*“Alors, je n'en utilise pas énormément. Je ne suis pas très réseaux sociaux, enfin, pas du tout”*) (Boris, II. 116-117) alors que Natacha l'associe immédiatement à l'intelligence artificielle (*“ChatGPT me pose grand problème”*) (Natacha, II. 63) et qu'Antonia énumère diverses utilisations et outils qu'elle utilise aussi bien pour son *“organisation”* (Antonia, I. 99) que pour consulter *“la presse”*, (Antonia, I. 99), faire *“des petites tâches du quotidien”* (Antonia, I. 115), pour *“l'apprentissage”* (Antonia, I. 106).

C'est ainsi qu'elle explique que *“le numérique est présent sur pas mal d'aspects”* (Antonia, II. 110-111), idée présente également chez Boris qui souligne que *“c'est tellement vaste, le numérique. Il y a tellement de choses dans ce qu'on appelle le numérique.”* (Boris, II. 525-526).

Ici le numérique apparaît donc à la fois comme un objet omniprésent, aux multiples facettes et flou, aux connotations diverses d'un enseignant à l'autre.

5.2.1.2. *Le numérique éducatif*

Lorsque l'interrogation porte plus spécifiquement sur le numérique éducatif, on retrouve ces associations diverses de l'intelligence artificielle avant tout pour Natacha au simple fait d'avoir un ordinateur pour Boris qui considère qu'un établissement numérique *“c'est considérer que les élèves ont peut-être un ordi, ou en tous cas du matériel à disposition pour pouvoir intégrer le numérique dans leur quotidien, dans leur apprentissage et les personnels aussi, les professeurs aussi.”* (Boris, ll. 64-67).

Quoiqu'il en soit, les trois enseignants considèrent que le numérique éducatif ne peut être considéré comme un but en soi mais doit être pensé dans son utilisation pédagogique ce que résume Antonia lorsqu'elle explique que *“le numérique, pour moi, ça doit être un outil qui doit venir en aide aux apprentissages. Ça ne doit pas être un objectif en soi parce que je pense qu'à partir du moment où ça devient un objectif en soi, on perd un peu de vue sa véritable utilité.”* (Antonia, ll. 47-50).

Deux aspects ressortent donc ici de la définition générale donnée du numérique, son aspect omniprésent et multidimensionnel et sa nécessaire mise au service de la pédagogie et du travail d'enseignant, deux aspects qu'il s'agit maintenant d'explorer.

5.2.2. *Les plateformes d'apprentissage, objet de craintes et de potentialités pour le travail enseignant*

Concernant le travail enseignant, il est une nouvelle fois essentiel de souligner le fait que les avis formulés par les trois enseignants ne sont jamais univoques et sont marqués par un équilibre, que ce soit pour Natacha qui note que *“pour [elle], ça a ses côtés positifs, mais ça a ses côtés négatifs aussi.”* (Natacha, l. 44) ou pour Antonia qui considère qu'avec le numérique, elle *“[a] gagné du temps sur certains points, mais [en a] perdu aussi sur d'autres.”* (Antonia, ll. 64-65).

La représentation du numérique et de l'intégration de ces plateformes d'apprentissage pour le travail enseignant associe donc des craintes et des potentialités qu'il s'agit maintenant de présenter.

5.2.2.1. *Le numérique, des craintes variées*

- **Un outil chronophage**

La crainte qui apparaît le plus nettement dans les discours des trois enseignants est l'investissement personnel et en temps que représente l'adoption d'outils numériques et d'une plateforme d'apprentissage. Cette inquiétude se retrouve à de multiples reprises dans

les trois entretiens aussi bien pour Natacha qui note que *“ça demande vraiment beaucoup de temps, jusqu'à ce que je me sente un peu plus à l'aise et que ça soit plus fluide pour moi.”* (Natacha, Il. 111-112) que pour Boris pour lequel le suivi du travail des élèves *“prend un peu de temps à mettre en place au départ parce que bon, avec toutes les classes au départ, c'est un peu chronophage.”* (Boris, Il. 143-144) ou pour Antonia qui souligne que, pour les outils de *“travail en groupe, on ne les utilise pas. Ou pratiquement... ou très, très peu sur Moodle. Alors qu'on pourrait le faire. Parce que c'est vrai que c'est pas intuitif. Il faut y passer du temps. Et les gens, au bout d'un moment, ils en ont marre, ce que je peux comprendre.”* (Antonia, Il. 225-232).

- Une gestion de classe difficile

Outre cette crainte face à un dispositif considéré comme chronophage, une deuxième difficulté se manifeste, celle de la gestion de classe avec des plateformes d'apprentissage qui impliquent que les élèves aient leurs ordinateurs ouverts. Dès lors, la peur de perdre le contrôle sur les activités des élèves en classe apparaît nettement pour Natacha comme pour Boris qui en font état à de multiples reprises.

Natacha note qu'avec *“le numérique, en général, ma crainte, c'est la gestion de classe. [On] va dire que 30 % des élèves ne sont pas sur le support qu'il faut.”* (Natacha, Il. 304-309), crainte qui concerne les plateformes d'apprentissage en général : *“que ce soit Eléa ou Moodle, je pense que vis-à-vis de l'élève, ça va être la même chose. La difficulté dont je parlais vis-à-vis de la gestion, ça va être la même difficulté. On ne va pas se mentir. [...] Que ce soit Moodle, Eléa ou autre, c'est pareil. L'élève a tendance à aller vers un jeu, aller vers un autre support qui n'est pas celui qu'il devrait avoir au moment de cours.”* (Natacha, Il. 336-342). Boris exprime à plusieurs reprises la même inquiétude qu'il résume en expliquant que *“Tu sais, c'est ChatGPT, les jeux vidéo, les réseaux sociaux, etc. Ils sont beaucoup plus, encore une fois, doués que nous pour passer tout ce qui est pare-feux, etc. Bref, ils savent très bien se débrouiller. Et en fait, le danger est présent à peine ils ouvrent leur ordinateur. Si tu leur demandes d'ouvrir un onglet sur un navigateur, ça ouvre déjà le champ des possibles.”* (Boris, Il. 472-476)

- Des craintes d'ordre technique

Natacha enfin fait état d'un troisième ensemble de craintes d'ordre plus techniques considérant qu'elle ne maîtrise pas toujours suffisamment cet outil ce qui représente pour elle *“une difficulté parce que [qu'elle n'est] pas très à l'aise.”* (Natacha, I. 108). Elle manifeste ainsi la peur de *“bloquer] en classe parfois, parce [qu'elle ne sait] pas le manipuler correctement.”* (Natacha, Il. 302-303) ce qui la *“stresse”*. (Natacha, I.101)

L'utilisation des plateformes d'apprentissage est donc associée à des craintes relevant aussi bien de la peur de ne pas maîtriser suffisamment bien l'outil au surplus de travail que cela peut représenter.

5.2.2.2. *Le numérique, des potentialités pour le travail enseignant*

- **Un gain de temps**

Ici encore, il convient de nuancer ce constat. En effet, les trois enseignants soulignent également le fait qu'ils associent l'utilisation de la plateforme d'apprentissage à un net gain de temps dans leur travail. Natacha souligne que *“dans le quotidien, pour donner ses cours, je trouve ça très pratique”* (Natacha, ll. 101-102). Boris pour sa part, outre l'utilisation de l'intelligence artificielle dont il considère comme Natacha et Antonia qu'elle est très utile et fait gagner beaucoup de temps, explique que les exercices contenus sur la plateforme sont utiles pour *“tout ce qui est pour exercice de grammaire aussi, enfin, c'est pas parfait, il faut quand même vérifier après, mais ça va beaucoup plus rapidement quand même à les faire.”* (Boris, ll. 163-165).

- **De nouvelles potentialités et de nouveaux échanges**

Le recours aux plateformes d'apprentissage peut enfin être vu comme une opportunité de nouveaux apprentissages et de nouveaux échanges pour les enseignants comme l'explique Boris qui, malgré ses réserves déjà évoquées, considère qu'il *“ne faut pas à 100% se reposer [sur le numérique], mais [que] ça reste un outil intéressant.”* (Boris, ll. 290-291) et que *“ça permet aussi un échange supplémentaire avec les élèves [...] parce [que les élèves] sont aussi très curieux de ce qui s'y passe, en tout cas certains. Et ils vont chercher eux-mêmes des outils, des plateformes, etc., qui leur permettent peut-être de faire des travaux annexes ou d'améliorer quelque chose sur n'importe quelle matière. Il est chouette aussi cet échange-là.”* (Boris, ll. 529-535)

5.2.3. *Les plateformes d'apprentissage et leurs outils numériques, objets de craintes et de potentialités pour l'élève et la pédagogie*

Comme nous l'avons déjà mis en évidence, l'utilisation d'outils numériques et des plateformes d'apprentissage sont l'occasion d'une réelle réflexion des enseignants notamment sur leur portée et leur exploitation pédagogiques, deux dimensions qui font émerger à la fois des craintes sur la mise en activité des élèves et des réflexions sur les potentialités de cet outil pour donner plus de cohérence et de suivi aux apprentissages.

5.2.3.1. Des craintes sur les activités des élèves

- L'exposition aux écrans

Une première inquiétude, formulée par Antonia, est celle du temps d'exposition aux écrans lié au fait que l'essentiel des activités puisse être réuni sur la plateforme d'apprentissage ce qu'elle exprime tout en la nuanciant. Elle explique que *“la seule chose qui me préoccupe, c'est le temps d'exposition à l'écran... mais plus parce que je pense qu'on n'est pas forcément obligés de passer tout le temps par du numérique pour faire des choses, même si je pense qu'on en est loin.”* (Antonia, ll. 363-365).

- L'importance de la prise de notes manuscrite

Le fait que les ressources, les traces écrites voire les notes puissent être centralisées sur la plateforme suscite également une crainte sur la place, une inquiétude qui a amené Boris, lorsqu'il avait des classes de collège à avoir *“une utilisation un peu plus limitée du numérique parce [qu'il trouvait] ça important qu'ils aient quand même des supports papiers, etc., pour conduire leur apprentissage.”* (Boris, ll. 132-134) et qui suscite des réserves chez Natacha qui *“trouve qu'écrire, c'est très important parce qu'en écrivant, on mémorise. C'est déjà une façon d'apprendre.”* (Natacha, ll. 403-406)

- Les productions d'élèves

Ces enseignants de langue soulignent une autre inquiétude qui est plus liée à l'utilisation de l'ordinateur en général qu'aux plateformes elles-mêmes. En effet, le fait d'être sur la plateforme d'apprentissage implique d'avoir son ordinateur ouvert ce qui permet notamment l'utilisation de l'intelligence artificielle pour réaliser des productions. Natacha, revient à plusieurs reprises sur cet aspect ce qui l'amène à s'inquiéter du fait qu'*“à l'écrit, je ne suis souvent pas sûre, en ayant le PC ouvert, que ça soit une production réellement de l'élève, qui vient de l'élève.”* (Natacha, ll. 361-363). Elle considère ainsi qu'*“ils ne vont pas se casser la tête. Ils ne vont pas perdre leur temps. Pour eux, ce n'est pas très utile.”* (Natacha, ll. 380-381). Cette inquiétude est partagée par Antonia qui souligne le fait que *“au niveau de tout ce qui est traduction de travail, le numérique a quand même freiné pas mal de choses au niveau du travail personnel des élèves. [...] Et en langues vivantes, c'est d'autant plus vrai parce que ça formule à leur place, mais c'est pas pour autant qu'ils apprennent plus.”* (Antonia, ll. 83-90)

- Difficulté à s'organiser

Une dernière crainte, formulée à plusieurs reprises par Natacha et Antonia et qui est sous-jacente dans le discours de Boris qui propose aux élèves de constituer des cahiers numériques pour centraliser leurs cours, est le fait que les élèves ne sachent pas

nécessairement bien s'organiser avec l'ordinateur. Antonia s'inquiète du fait qu'il *"y a des gamins qui ne savent même pas ranger des dossiers... C'est déjà le bordel dans sa tête. Alors, l'ordinateur, ça doit être un joyeux bordel. Je veux dire, ça doit être compliqué quand même pour un enfant de s'y retrouver là-dedans. Je trouve qu'on leur livre un matériel qui n'est pas forcément super accompagné sur... euh... sur comment gérer ça."* (Antonia, ll. 349-354). Natacha pour sa part reprend cette inquiétude en notant que *"la prise de notes, elle est jamais là. Soit ils la perdent, soit le cours d'avant, ils ne savent pas où est-ce qu'ils l'ont classé. Ils ont eux-mêmes du mal à s'organiser là-dedans. Alors que, un cahier, ça reste, il y a une suite de pages. On risque pas de perdre nos pages."* (415-419)

Il est à noter que ces différentes craintes, qui relèvent surtout des activités que peuvent réaliser les élèves sur l'ordinateur, ne relèvent pas directement de l'utilisation des plateformes d'apprentissage, qui peuvent d'ailleurs comme nous le verrons par la suite proposer des réponses, mais de l'utilisation de l'ordinateur comme conséquence de l'utilisation de la plateforme.

5.2.3.2. Des potentialités des plateformes d'apprentissage pour donner une cohérence aux enseignements

Notons tout d'abord une nouvelle fois qu'aucun des trois enseignants consultés n'a une vision univoque ni du numérique ni des plateformes d'apprentissage qu'ils considèrent dans ses potentialités et non comme un problème ou un objectif en soi.

Faut que reste un outil et pas un objectif. Boris note que *"qu'il faut l'utiliser avec sagesse et patience. Certes, on va avoir certains problèmes et certaines problématiques qui se posent, mais on les aurait eues avec autre chose, je pense."* (Boris, ll. 503–505) alors qu'Antonia rappelle que *"ça doit être un outil qui doit venir en aide aux apprentissages."* (Antonia, ll. 47-48). Cette remarque étant faite, notons que tous insistent sur deux potentialités des plateformes d'apprentissage, Moodle et Eléa, d'une part la capacité de centralisation de l'ensemble des cours et activités pour assurer un meilleur suivi et une plus grande cohérence et d'autre part la possibilité d'individualiser les parcours au service d'une plus grande différenciation.

- *Une centralisation des outils permettant un plus grand suivi de l'élève*

Natacha comme Boris mettent en valeur cette potentialité des plateformes d'apprentissage de centraliser toutes les ressources permettant un meilleur *"suivi auprès de l'élève et l'élève, de son côté aussi, comment il arrive à suivre un peu la séquence à travers Moodle puisque tout est organisé par sections et par séquences."* (Natacha, ll. 211-213), une dimension que Boris espère pouvoir développer avec Eléa puisque, selon lui, *"ça, ce serait sympa, d'une*

certaine manière, centraliser et d'avoir un petit suivi individualisé qui serait beaucoup plus facile d'accès, d'une certaine manière, que sur un drive. Mais j'ai l'impression que ce sera possible un peu sur Eléa." (Boris, ll. 442-444)

- **Parcours et différenciation pédagogique**

Cette centralisation des différentes ressources est également présentée comme une potentialité pour assurer une meilleure différenciation au travers notamment de la notion de parcours. De fait, si Antonia affirme qu'elle *"pense que le numérique, dans [sa] pratique avec les élèves, sert, si [elle] l'utilise dans le cadre d'une différenciation pédagogique et dans le cadre on va dire d'activités particulières qui permettent de personnaliser un parcours."* (Antonia, ll. 65-68), Boris espère pouvoir exploiter les parcours rendus possibles par Eléa pour avoir *"une place laissée à la différenciation aussi, où si l'élève n'arrive pas à passer cette étape-là, il peut rebondir sur quelque chose d'antécédent, refaire des choses, pour qu'il ait une posture plus assurée pour repasser le test ou le chapitre."* (Boris, ll. 455-458)

Cette dimension également sur laquelle insiste Natacha qui voit, dans la possibilité pour chaque élève d'accéder à des enregistrements individuellement, *"un intérêt parce que l'élève il peut, par exemple, comprendre à son rythme. On n'est pas tous obligés d'aller au même rythme. [...] Donc, il n'y a pas une pression sur l'élève. [...] Et donc, il arrête la vidéo. Il peut prendre des notes. Il peut poser des questions en même temps et ça permet de faire une petite différenciation, que ce soit en termes de compréhension ou en production."* (Natacha, ll. 220-228)

Il apparaît en somme que le numérique et plus précisément les plateformes d'apprentissage sont associées à des représentations diverses et contrastées qui dessinent un tableau riche et nuancé. Ni rejet pur et simple, ni adoption univoque mais une adoption réfléchie, mise en perspective et, comme nous le verrons par la suite, variée selon les moments, les situations et les enseignants.

5.3. Des prescriptions perçues comme complexes, multiples et vagues

Un troisième aspect qui ressort avec force des ces entretiens tient aux prescriptions numériques et plus spécifiquement à la prescription commandant l'adoption de la plateforme Eléa qui sont perçues comme verticales et vagues laissant place à des interprétations collégiales et individuelles.

5.3.1. Une prescription sociale première

Notons tout d'abord que la première prescription ressentie par les enseignants est une prescription sociale et partant vague. Tous font état, comme nous l'avons déjà mis en évidence, de la nécessité d'intégrer le numérique à leur enseignement. Selon eux, *“on ne peut pas ne pas être avec du numérique”* (Antonia, I. 360) *“et bon, de toutes manières, les outils numériques font partie inhérente de leur quotidien. Donc, c'est quand même difficile à ignorer”* (Boris, II. 137-138) *“ça fait partie de l'air du temps et on n'a pas vraiment le choix. [...] C'est juste vivre avec son temps, je pense.”* (Boris, II. 519-523)

Cette prescription sociale, diffuse, apparaît comme première dans le discours sans qu'elle soit ni explicite ni précise et semble participer de l'acceptation de cette transition numérique et de l'intégration des plateformes d'apprentissage.

5.3.2. Une prescription institutionnelle verticale et confuse

Elle n'est pourtant bien évidemment pas exclusive puisque l'adoption d'Eléa est le fait de l'établissement, une prescription nettement perçue comme verticale, sans concertation des équipes enseignantes, et confuse, peu claire, autant de caractéristiques qui peuvent à la fois générer des résistances et être sources de larges interprétations laissant une grande initiative aux enseignants.

5.3.2.1. Une prescription verticale

Natacha résume le sentiment de verticalité de la prescription de changement de plateforme : *“Je dis « ce n'est pas grave, je le ferai parce qu'il faut ». Mais parce qu'effectivement, personne ne demande notre avis. On nous dit que ça va changer et ça change [...] et puis tout le monde doit suivre.”* (Natacha, II. 395-398)

Ce sentiment est partagé par Boris qui note que *“ça reste une injonction, forcément.”* (Boris, I. 550) même s'il précise qu'il ne considère pas nécessairement cela comme négatif : *“Après, je n'ai pas de mal avec ça, comme je te le disais dans mon parcours professionnel, j'ai travaillé dans le privé, etc., donc j'ai un peu l'habitude que ce soit descendant. Mais non, ça ne m'a pas choqué autant que ça.”* (Boris, II. 550-553)

Cette prescription est donc perçue comme verticale, descendante et n'impliquant pas de réflexion avec les enseignants ce qui peut générer des refus.

5.3.2.2. Une prescription verticale qui peut générer des résistances

En effet, cette verticalité dans la décision a déjà été à l'origine de difficultés lors de l'adoption des ordinateurs et de la plateforme Moodle selon Antonia qui note que *“par rapport aux parents, par rapport aux enseignants et par rapport aux élèves, ça n'a pas été simple. Euh, il*

a fallu d'abord beaucoup expliciter.” (Antonia, ll. 52-56) et Boris note que cette démarche ne correspond pas au fonctionnement d'un établissement scolaire et plus précisément des enseignants : *“Tu sais, de toute manière, on ne peut pas l'enlever, c'est un peu dans l'esprit du prof, j'ai l'impression, mais dès que c'est un peu descendant, que c'est considéré comme une injonction, ça reste quelque chose dont on ne veut pas s'approprier, en fait.”* (Boris, ll. 401-404)

5.3.2.3. Une prescription floue

De fait, plus fondamentalement encore, la prescription est vécue non seulement comme verticale mais plus encore comme floue. De fait, Antonia précise ce sentiment d'imprécision, d'incertitude en pointant le fait qu'on n'en connaisse pas l'origine exacte : *“Je ne sais pas d'où ça vient, cette histoire de... Enfin, Eléa, Moodle, je ne sais pas d'où ça vient, je ne sais pas qui est à l'origine de ça.”* (Antonia, ll. 530-531) Cette incertitude dans l'origine de la décision se retrouve dans ses motivations : *“Eléa, ça a été un peu insufflé parce que Canopé, Magistère, enfin voilà ça, voilà. Et c'est dans la logique de Magistère, en fait, Eléa. En France, c'est ce qui est utilisé en France. Donc, ben voilà, ils sont partis là-dessus. Mais c'est tout.”* (Antonia, ll. 546-549).

5.3.3. Une prescription institutionnelle vague

Plus fondamentalement encore, outre la verticalité de la prescription et le flou concernant son origine, c'est la prescription elle-même qui est perçue comme vague et imprécise. Si ce constat apparaît en filigrane dans tous les entretiens au travers des incertitudes sur les usages attendus des plateformes, c'est surtout Antonia qui adopte une attitude plus réflexive sur leur utilisation qui formule clairement ce sentiment de vague de la prescription institutionnelle pouvant générer de l'incertitude.

5.3.3.1. Pas d'obligation mais une adoption fortement encouragée

Si tous les enseignants notent qu'il n'y avait pas d'obligation pour utiliser Moodle, ils font état de forts encouragements comme Antonia qui précise qu'*“on m'obligeait pas à utiliser Moodle. Ce n'était pas obligatoire quand je suis arrivée, c'est pas vrai. C'était largement recommandé, mais c'était pas obligatoire.”* (Antonia, ll. 471-472). Cette ambiguïté se retrouve dans d'autres entretiens comme avec Boris qui note que *“vu que ça avait été précisé par M. B. à l'époque [du Covid], le proviseur adjoint du collège, en disant que c'était obligatoire.”* (Boris, ll. 260-261) mais se reprend après pour expliquer que *“En effet, on n'avait pas vraiment le choix, en fait. Donc, oui, c'est un peu péjoratif de dire obligé, parce que, bon, personne n'avait de baguette magique pour changer le contexte dans lequel on était, de*

toutes manières. Mais oui, d'une certaine manière, on était obligé de le faire. Alors, obligé, je ne dirais pas obligé." (Boris, Il. 279-284). Ces remarques rejoignent le sentiment de Natacha qui notait dès le début de l'entretien qu'elle avait intégré ces outils *"puisque c'est un établissement numérique"* (Natacha, I. 24).

Cette ambiguïté sur la prescription amène une forme d'autoprescription, c'est-à-dire que chacun intègre la nécessité d'utiliser la plateforme. Antonia explique ainsi qu'*"au bout d'un moment, enfin, ça me semblait pertinent qu'à un moment où on était en train de développer une plateforme, majoritairement on ne s'y mettait pas, on ne l'utiliserait jamais, en fait."* (Antonia, Il. 474-476) et Natacha *"trouve ça dommage"* (Natacha, I. 401) que certains n'utilisent pas la plateforme.

5.3.3.2. Une utilisation laissée à l'initiative de chacun

Cette tendance à l'autoprescription se retrouve dans les utilisations des plateformes. En effet, les consignes commandant l'utilisation de Moodle déjà étaient marquées par une grande imprécision. Antonia explique ainsi que chacun pouvait l'utiliser selon son ressenti. *"Tu pouvais utiliser ce que tu voulais, en fait. Ce sur quoi tu sentais que c'était utile pour les élèves. C'était ça. La recommandation de départ, c'était ça."* (Antonia, Il. 514-515). La prescription a ensuite évolué avec le temps sans sembler avoir été plus formalisée puisqu'elle reprend *"Mais assez vite, on nous a dit, bon, il va peut-être falloir arrêter de multiplier les supports quand même. Parce que les gamins, ils avaient peut-être 7 ou 8 supports différents entre les profs les uns et les autres."* (Antonia, Il. 515-518)

Cette absence de cadre pédagogique à l'utilisation du numérique et des plateformes laisse donc la place à des formes d'autoprescriptions et à une incertitude sur leur utilisation ce que formule Antonia qui explique ne pas savoir si le cadre pédagogique *"a été pensé en amont [...] Très honnêtement, je ne sais pas. Je ne sais pas si un parcours a été pensé. Je ne sais pas si, pour l'enfant, pour l'enseignant, est-ce qu'il y a une progression."* (Antonia, Il. 408-411). Plus précisément, elle reprend en disant que *"j'ai jamais eu une feuille de route me disant, attention, voilà, on va y aller progressivement dans l'utilisation du numérique. Il faut que l'élève, il soit capable de manipuler ça, ça, ça. Ou on se limite à ça, ça et ça. [...] C'est open bar, quoi."* (Antonia, Il. 413-419).

5.3.3.3. Un besoin de plus de pilotage

Ces imprécisions dans la prescription si elles permettent, comme nous le verrons par la suite, aux enseignants de s'approprier ces outils selon leur vécu, leurs pratiques et le travail

dans les équipes pédagogiques, génère également un sentiment d'incertitude voire de frustration qui apparaît nettement dans le discours d'Antonia.

C'est ainsi que celle-ci voudrait que le cadre soit plus clair notamment pour proposer des pratiques et des supports plus cohérents aux élèves. Elle considère que *“C'est hyper égoïste de la part de l'enseignant de penser que... ah non mais moi, je vais configurer comme ça, c'est plus joli comme ça, les étiquettes, je vais les mettre comme ça. Non, et puis enfin, à un moment donné, il faut accorder un petit peu ses violons. Enfin, c'est dépassé de faire ça. Je ne dis pas qu'il faut imposer les choses, mais oui, en fait, il faudra imposer des choses.”* (331-335).

Pour assurer cette cohérence, Antonia voudrait qu'au-delà des *“chartes qui ont été faites [...] pour l'usage du numérique [pour lesquelles] il y a eu un gros travail de fait”* (Antonia, Il. 433-435), soit adoptée *“une véritable stratégie.”* (Antonia, Il. 508-509).

Plus largement, elle insiste sur l'importance d'impliquer les équipes dans cette réflexion, de les consulter pour leur demander *“« OK, vous en avez fait l'usage. Quels sont les points positifs, les points négatifs ? »”* (Antonia Il. 488-489) pour prendre en compte leur expérience et prendre des décisions sur les outils à utiliser : *“« Voilà, on a testé tout ça »... Du coup, pour le niveau cinquième, on utilise ça.”* (Antonia, Il. 491-492)

5.3.4. Des formes d'auto-culpabilisation des enseignants

Un dernier point ressortant de ces entretiens en lien qui peut être mis en lien avec les prescriptions est la tendance des enseignants à s'auto-culpabiliser lorsqu'ils considèrent qu'ils ne maîtrisent pas assez les outils numériques ou les plateformes.

C'est ainsi que pour Boris *“En fait, même Moodle, en tant qu'interface, [...] c'est peut-être de ma faute aussi parce que je n'ai pas creusé vraiment toutes les options que l'interface proposait.”* (Boris, Il. 321-323). Ce même souci se retrouve dans les remarques d'Antonia qui considère que, si elle n'a *“pas l'impression que [s]es élèves soient meilleurs depuis qu'on a du numérique”, c'est “peut-être [parce] que je n'en fais pas un bon usage.”* (Antonia, Il. 90-92). De la même façon, concernant les compétences qui peuvent être travaillées aux différents niveaux avec la plateforme et ses outils, elle souligne qu'elle ne s'en est *“jamais souciée non plus. Voilà, moi, comme prof, c'est une erreur de ma part de ne pas me dire... Mais attends, l'élève, il est censé savoir faire quoi à ce stade. [...] Et ça, c'est quelque chose que maintenant, je regrette un peu avec le recul, de ne pas m'être souciée un peu plus de ça.”* (403-408).

Ce sentiment de ne pas s'être assez investi ou de ne pas avoir assez approfondi l'utilisation des plateformes d'apprentissage semble ici lié à un manque de cadrage dans leur utilisation amenant les enseignants à combler l'imprécision de la prescription par une expérimentation et une réflexion et à prendre sur eux de combler ce manque de cadrage par leur propre travail et investissement.

En somme, les prescriptions institutionnelles commandant à l'utilisation des plateformes Moodle puis Eléa apparaissent donc comme étant nettement verticales et largement imprécises suscitant des sentiments contrastés. La verticalité des prescriptions peut susciter des résistances alors que leur imprécision laisse à la fois une liberté d'utilisation qui peut également être source d'incertitudes voire d'auto-culpabilisation. C'est ainsi qu'il convient maintenant de nous intéresser à cette liberté d'utilisation, à l'appropriation de ces outils numériques.

5.4. Les dispositifs numériques, une appropriation différenciée

Le sentiment d'imprécision de la prescription implique, comme nous l'avons vu, une liberté dans l'utilisation des outils numériques qui se traduit par un bricolage, des essais. Chaque enseignant expérimente ainsi une grande diversité d'outils pour n'en garder que ceux qui lui conviennent. Chacun se constitue ainsi ses propres habitudes, ses propres pratiques même si le travail en équipe, les échanges entre enseignants jouent un rôle dans la construction de ces pratiques.

Ces pratiques influent par la suite sur l'appropriation des plateformes, Moodle puis Eléa, dans lesquels chacun cherche à intégrer son utilisation du numérique. L'utilisation des outils numériques expérimentés en amont joue donc un rôle important dans l'appropriation des plateformes.

Il s'agit donc, dans un premier temps, d'analyser la manière qu'ont les différents enseignants interrogés de s'approprier les outils numériques pour voir dans un second temps comment cela rejaillit sur l'appropriation des plateformes.

5.4.1. Le numérique éducatif, une appropriation différenciée

5.4.1.1. Une grande diversité d'outils numériques

Le premier point qui ressort nettement des entretiens est l'expérimentation permanente des trois enseignants concernant une grande diversité d'outils numériques depuis le début du projet numérique en 2019 rendue possible par la prescription initiale qui était que *"Tu pouvais utiliser ce que tu voulais, en fait. Ce sur quoi tu sentais que c'était utile pour les élèves. C'était ça. La recommandation de départ, c'était ça."* (Antonia, II. 514-515).

C'est ainsi que Natacha énumère dès le début de l'entretien divers outils qu'elle a pu expérimenter pendant les 5 années d'enseignement dans l'établissement. Elle cite ainsi des outils pour faire des exercices d'entraînement tels que *"quizinière"* (Natacha, I. 156) ou *"learning apps"* (Natacha, I. 157), l'outil *"PearDeck pendant la période hybride et la période COVID [pour suivre] ce que l'élève produisait en temps réel"* (Natacha, I. 151), *"Pronote, où je mets souvent tous mes descriptifs, mes traces écrites"* (Natacha, I. 164) *"Padlet"* (Natacha, I. 170), les outils pour enregistrer les élèves (*"Des enregistrements. Moi, je fais beaucoup ça."* (Natacha, I. 349)) que ce soit sur *"téléphone [ou sur] PC"* (Natacha, II. 358-359) ou encore *"ChatGPT"* qu'elle essaie *"d'intégrer [dans son] enseignement"* (Natacha, I. 64). Certains de ces outils se retrouvent dans les propos d'Antonia qui a expérimenté *"padlet"* (Antonia, I. 142), les exercices tels que les *"H5P [et] les applications de learning apps [et] les paquetages SCORM"* (Antonia, II. 133-135), *"tous les moteurs de recherche divers et [...] le dictionnaire [...]"* (Antonia, II. 145-146), *"les vidéoconférences par Zoom [,] PearDeck"* (Antonia, I. 180) ou encore les outils pour les *"évaluations [pour de] l'autopositionnement"* (Antonia, II. 137-138) ou encore *"Poodle"* pour les enregistrements (Antonia, I. 140). Boris enfin revient pour sa part sur des outils comme *"Teams"* (Boris, I. 85) pour les vidéoconférences, *"Pronote"* (Boris, I. 87), des outils dont il a *"oublié le nom"* (Boris, I. 90), des outils pour faire des *"exercices de grammaire"* (I. 163), *"ChatGPT"* (I. 159) ou encore *"un outil comme Mentimeter [...] ou des choses comme ça"* (Boris, I. 194) pour organiser le travail collaboratif des élèves. Il expérimente également depuis quelques années le fait de faire une *"espèce de cahier numérique [...] sous forme de drive"* (Boris, I. 141). Il demande ainsi aux élèves de déposer *"leur prise de notes"* sur *"un dossier sur [son] drive"* (Boris, II. 144-145) afin de pouvoir suivre leur travail. Ici la dimension d'expérimentation apparaît nettement puisqu'il pense à faire évoluer cet outil grâce à la plateforme puisque, selon lui *"avoir 6 dossiers avec 35 dossiers dedans"* c'est *"loin d'être idéal"* (Boris, II. 436-438).

5.4.1.2. Une démarche d'expérimentation pour s'appropriier les outils

Cette énumération d'outils utilisés sur un laps de temps assez court, environ 5 ans, démontre un réel investissement dans le numérique des trois enseignants, même lorsqu'ils semblent plus réservés et surtout une démarche d'expérimentation que Natacha explique lorsqu'elle dit que *"J'ai un peu touché à plusieurs, mais sans pour autant me concentrer sur l'une d'entre elles. En fait, j'ai fait un petit mélange pour tester et pouvoir peut-être m'approprier l'une d'entre elles."* (Natacha, II. 159-160) ce qu'elle confirme en affirmant que *"J'aime bien tester, voir ce que ça donne pour ma discipline. Si ça me convient, je continue à l'utiliser."* (184-185). On retrouve cette démarche dans les propos de Boris qui a mis *"un peu de temps*

à mettre en place au départ” (Boris, l. 143) son cahier numérique ou dans ceux d’Antonia qui a “délaisser” (Antonia, l. 142) les padlets après les avoir utilisés.

5.4.1.3 Des usages variés du numérique éducatif

Cette grande diversité d’outils expérimentés par ces trois enseignants souligne leur grande créativité pour travailler différentes compétences avec les élèves avec des outils adaptés et toujours renouvelés.

Nous pouvons classer ces utilisations en plusieurs catégories, que chacun va utiliser de façon et à des degrés divers. Quatre utilisations principales se dégagent, les outils pour :

- les enregistrements et le travail sur l’oral (Poodle notamment) qu’utilisent Antonia et Natacha
- les exercices d’entraînement et les évaluations formatives (H5P, Learning Apps, Quizinière qu’utilisent les trois enseignants
- le travail de groupe et le travail collaboratif qu’utilisent Antonia et Boris
- la prise de notes sur laquelle travaille notamment Boris et Natacha qui s’interroge sur la manière de la faire évoluer avec les “carte[s] mentale[s]” notamment qui sont “transcrit[es] numériquement” (Natacha, ll. 411-412)

On note donc ici qu’au-delà d’un usage différencié entre collège et lycée souligné par Boris qui avait “une utilisation un peu plus limitée du numérique” (Boris, ll. 132-133) en collège, se dessinent des utilisations variées des outils numériques du fait de la démarche d’expérimentation individuelle rendue possible par la prescription initiale imprécise mais laissant une grande liberté aux enseignants.

5.4.1.4. Le rôle des collègues

Cette appropriation individuelle doit cependant être nuancée, notamment dans le discours de Natacha qui précise qu’elle sollicite les collègues, “pas spécialement autour de l’équipe d’Espagnol [pour] pose[r] des questions, [échanger] avec d’autres profs. Il y en a qui utilisent une application, une autre, un outil, un autre.” (Natacha, ll. 180-182).

Cette importance du travail en équipe transparaît également dans le discours d’Antonia qui explique avoir “essayé [d’échanger] un petit peu avec l’équipe d’espagnol” (Antonia, ll. 429-430) sur l’utilisation du numérique ce qui se retrouve dans l’utilisation conjointe de divers outils entre Antonia et Natacha.

C’est donc un processus complexe d’appropriation individuelle des outils numériques qui se dessine ici marquée par une démarche d’expérimentation permanente mais aussi par des dynamiques de groupe au travers des échanges entre collègues.

5.4.2. Les plateformes d'apprentissage, une appropriation largement différenciée

L'appropriation différenciée des outils numériques rejaille bien évidemment sur l'appropriation des plateformes qui réunissent un grand nombre de ces outils. Il s'agit désormais de lire, au travers de ces entretiens, les dynamiques d'appropriation des plateformes numériques Moodle et Eléa et les différents usages qui en résultent.

5.4.2.1. *L'utilisation des plateformes d'apprentissage, une orientation générale plutôt qu'une injonction*

L'appropriation des plateformes d'apprentissage est influencée par une prescription institutionnelle imprécise qui présente leur utilisation comme une orientation générale plutôt que comme une injonction comme nous l'avons déjà souligné et ce d'autant plus que ces plateformes d'apprentissage sont perçues comme très riches et contenant une grande diversité d'outils que chaque enseignant ne peut pas utiliser mais qu'il peut explorer. Ce dernier aspect transparaît dans le discours d'Antonia qui explique qu'elle *“utilise toutes les ressources possibles sur Moodle.”* (Antonia, I. 129) et surtout de Boris qui, pour définir Moodle, explique que *“Alors, Moodle, pour moi, ça reste... Alors, je mets parfois des activités H5P sur Moodle. Ça dépend, ça peut être tout et n'importe quoi. [...] Je sais que c'est une plateforme qui offre pas mal d'outils, etc., qui peuvent être très intéressants.”* (Boris, II. 217-222) tout en mettant en évidence la difficulté d'explorer tous les outils proposés puisqu'il reprend en disant *“Mais j'avoue, j'admets de ne pas avoir vraiment creusé chez Moodle.”* (Boris, I. 223)

La grande diversité des outils proposés permet donc une appropriation à géométrie variable selon les priorités fixées par chacun et surtout selon les expériences préexistantes.

5.4.2.2. *L'influence de l'utilisation des pratiques préexistantes dans l'appropriation des plateformes*

De fait, il apparaît nettement que l'appropriation des plateformes d'apprentissage Moodle et Eléa dépend en grande partie des pratiques déjà expérimentées aussi bien au niveau de la démarche pédagogique que des outils numériques déjà pris en main.

- *Les plateformes d'apprentissage ne changent pas nécessairement la démarche pédagogique*

C'est ainsi qu'apparaît le fait que, même si les plateformes d'apprentissage prétendent permettre une nouvelle approche pédagogique et donc transformer l'éducation comme le suggère Antonia pour laquelle *“Ça me permet une organisation différente, une stratégie différente d'organisation dans ma classe.”* (Antonia, II. 68-69), Boris souligne le fait que *“j'ai*

tendance à vraiment construire, enfin en tout cas dans la construction de mes séquences, je fais vraiment ça à part pour ensuite les mettre après. Tu sais, je ne fais pas forcément la construction de séquences selon la plateforme numérique” (Boris, Il. 420-423), une approche qu’il faut certainement mettre en lien avec l’important investissement en temps et en travail que signifie l’appropriation de ces plateformes ce que semble également suggérer sa remarque suivante expliquant que c’est “peut-être une posture que je devrais adopter d’ailleurs dans le futur, ça changerait mes pratiques.” (Boris, Il. 423-424).

- **L’influence des outils déjà utilisés**

Plus largement, il apparaît que les outils numériques déjà utilisés hors de la plateforme d’apprentissage restent les outils qui sont les plus utilisés une fois la plateforme adoptée comme l’explique Natacha : *“En fait, j’ai fait un petit mélange pour tester et pouvoir peut-être m’approprier l’une d’entre elles. Mais finalement, je centralise tout sur Moodle.” (Natacha, Il. 160-161).* De la même façon, Boris envisage la possibilité de reprendre la démarche de cahier numérique qu’il expérimente depuis plusieurs années sur des drives avec la nouvelle plateforme Eléa. C’est ainsi qu’il trouve que *“ça, ce serait sympa, d’une certaine manière, centraliser et d’avoir un petit suivi individualisé qui serait beaucoup plus facile d’accès, d’une certaine manière, que sur un drive. Mais j’ai l’impression que ce sera possible un peu sur Eléa.” (Boris, Il. 442-444)* en réfléchissant déjà aux usages possibles qu’il pourra faire d’Eléa. On retrouve enfin cette possibilité d’adapter l’usage de la plateforme aux usages numériques préexistants lorsqu’Antonia explique que pour continuer à utiliser les padlets, il faudrait *“que j’insère le padlet dedans.” (Antonia, I. 142)*

- **L’influence des premiers usages**

Il est enfin possible de noter que les premiers usages des plateformes numériques sont essentiels dans leur appropriation puisqu’ils conditionnent en partie leur utilisation ultérieure comme cela apparaît dans le discours de Boris qui explique que *“c’est peut-être ça qui a influencé, d’ailleurs, mon utilisation de Moodle plus tard, puisque je l’ai avant tout utilisé pour déposer mes cours, en fait, mes chiffres d’activité. Et c’est vrai que ça a un petit perduré après.” (Boris, Il. 269-271).*

5.4.2.3. Les différentes utilisations des plateformes d’apprentissage

L’appropriation des plateformes d’apprentissage Moodle et Eléa dépend donc à la fois des prescriptions et des habitudes préexistantes, notamment des outils numériques déjà utilisés dont nous avons vu la diversité. Cela dessine des appropriations différenciées et surtout extrêmement riches des plateformes. Nous reviendrons ici sur les 7 principales utilisations de Moodle et des utilisations prévues d’Eléa qui ressortent de ces entretiens.

- 1. Espace de dépôt

La première utilisation des plateformes d'apprentissage qui ressort est celle d'être un espace de dépôt comme le suggèrent Natacha qui *"centralise tout sur Moodle"* (Natacha, I. 161) et surtout Boris qui ne *"donne presque pas de support papier [et met] toujours ça sur des plateformes, en fait. Tous [s]es cours sont disponibles en ligne en fait, soit sur Pronote, Moodle"*. (Boris, II. 183-186) ce qu'il résume en disant que *"c'est surtout une interface où je dépose mes cours en fait, Moodle avant tout."* (Boris, I. 219)

De fait, pour ce dernier, *"quand on veut en faire autre chose qu'une plateforme de dépôt de cours, c'est difficile, je trouve. Donc, ça ne m'a pas forcément donné envie."* (Boris, II. 344-345) et pourtant, force est de constater que Boris comme Natacha et Antonia ont une utilisation déjà très riche de Moodle, une utilisation qu'ils affirment vouloir faire également d'Eléa dans la continuité de ce qu'ils font déjà.

- 2. Espace pour centraliser des outils

Au-delà de simplement déposer les cours et ressources sur la plateforme d'apprentissage, les trois enseignants interrogés envisagent la plateforme comme un espace pour centraliser les outils utilisés

Natacha explique qu'elle *"préfère avoir une seule source de travail que je partage avec les élèves."* (Natacha, I. 163) *"Alors, je mets tous mes supports dedans. Je mets mes exercices, une boîte d'outils pour les élèves [et] des supports de travail en même temps. Ça peut être des textes, des compréhensions [ou] des QCM."* (Natacha, II. 193-201). Boris présente la même idée en expliquant que pendant la crise sanitaire, *"c'était hyper important qu'on puisse mettre les supports à disposition. [...] Donc, j'ai dû apprendre à utiliser Moodle pour ça."* (Boris, II. 265-267) ce qui rejoint exactement ce qu'avance Antonia lorsqu'elle dit qu'*"il fallait bien mettre les choses au même endroit [...] Donc, Moodle a pris toute sa place, en particulier pendant cette période-là."* (175-177).

Au-delà d'un simple espace de dépôt, la plateforme d'apprentissage est donc conçue comme un espace de centralisation des outils et des supports pour faciliter le travail de l'élève.

- 3. Cahier numérique d'élèves

De fait, cette utilisation rejoint ce que cherche à faire Boris avec son projet *"espèce de cahier numérique d'élèves"* (Boris, I. 438) sur Eléa auquel nous avons déjà fait référence et que voudrait également atteindre Antonia qui regrette que, pour l'heure, sur Moodle *"il n'y a pas de cahier quoi. Ce n'est pas individuel, c'est que du collectif"* (Antonia, II. 344-345) ou les

remarques de Natacha qui réfléchit à la prise de notes sur les plateformes en ayant trouvé la solution, pour l'heure, de partager des cartes mentales.

Toutes ces réflexions et ce travail d'appropriation des plateformes montrent cette volonté de faire de la plateforme d'apprentissage un espace de prises de notes.

- 4. Suivi des élèves

Un quatrième usage des plateformes d'apprentissage est constitué par la volonté de pouvoir mieux suivre, à travers elles, le travail des élèves ce que note Natacha pour laquelle *“ça me permet d'avoir un suivi un peu plus organisé”* (Natacha, I. 204) et ce que voudrait atteindre Boris avec Eléa pour lequel, *“Ça, ce serait sympa, d'une certaine manière, centraliser et d'avoir un petit suivi individualisé qui serait beaucoup plus facile d'accès”* (Boris, II. 442-444).

- 5. Espace de partage et de mutualisation

Les plateformes sont donc utilisées pour donner une plus grande cohérence aux cours mais sont également envisagées comme un espace de partage et de mutualisation notamment entre enseignants comme le note Antonia pour laquelle, Moodle lui *“a permis de beaucoup travailler la mutualisation de supports avec mes collègues.”* (Antonia, II. 130-131) ce qu'elle aimerait voir développé avec Eléa même si elle reste dubitative sur ce point concernant Eléa : *“Moi, l'idée qu'on me vende, qu'il y ait plus de partage au niveau national, si déjà on arrivait à partager en équipe, ça serait bien.”* (Antonia, II. 265-267).

- 6. Parcours et différenciation

Antonia et Boris abordent par ailleurs une sixième forme d'utilisation de la plateforme pour en faire un espace de parcours individualisés et de différenciation.

En effet, si Natacha dit déjà *“monter des séquences sur Moodle”* (Natacha, I. 96), Boris dit avoir été intéressé, lors de la présentation d'Eléa, par *“cette espèce de logique de parcours,”* (Natacha, II. 361-362), Antonia note qu'on peut *“créer des parcours”* (Antonia, I. 345) malgré des limites.

Surtout, cette logique de parcours que Boris relève pour Eléa lui semble laisser *“une place [...] à la différenciation aussi, où si l'élève n'arrive pas à passer cette étape-là, il peut rebondir sur quelque chose d'antécédent, refaire des choses, pour qu'il ait une posture plus assurée pour repasser le test ou le chapitre. Ça, c'était pas mal comme idée, je trouvais”* (Boris, II. 455-458)

Un intérêt pour l'utilisation d'Eléa pour créer des parcours et différencier les enseignements apparaît donc ici.

- 7. Les plateformes d'apprentissage pour que les élèves soient plus acteurs de leurs apprentissages

Une dernière dimension de l'utilisation des plateformes d'apprentissage, Moodle et bientôt Eléa, est plusieurs fois mise en avant à la fois par Natacha et Antonia qui soulignent que c'est une occasion de rendre les élèves plus *“acteurs de leur propre apprentissage”* (Natacha, I. 353) au travers du recours aux enregistrements. Elle souligne d'ailleurs que c'est l'utilisation qu'elle préfère de ces outils puisque *“C'est ça que j'aime bien. C'est là où je me retrouve le plus à l'aise, ou que j'aime bien faire ce type de travail, ce type de travaux qui permet à l'élève d'apprendre en pratiquant.”* (Natacha, II. 354-355).

Antonia reprend cette idée avec le recours aux *“évaluations”* sur la plateforme *“pour de l'autopositionnement des élèves [...] de temps en temps, pour des évaluations formatives.”* (Antonia, II. 137-139) même si elle considère qu'il faudrait aller plus loin: *“Je pense qu'il faudrait que ce soit une plateforme qui, sur le numérique, permette à l'élève d'être un peu plus autonome, de pouvoir y mettre ses projets. Moi, je trouve que les élèves ne participent pas assez dans la construction de leur parcours. Le problème fondamental qu'on a avec ce système de Moodle-Eléa, c'est que les élèves, en fait, ils n'écrivent jamais dessus.”* (Antonia, II. 337-341)

En somme, ce qui apparaît nettement ici, c'est non seulement la diversité des usages de la plateforme Moodle mais aussi la diversité des usages voulus ou des réflexions sur les évolutions possibles avec Eléa, traduisant une appropriation profonde puisqu'elle s'accompagne d'une réflexion sur ce qu'on peut en faire ou ce qu'il faudrait en faire.

5.4.2.4. Des réflexions autour d'autres utilisations des plateformes d'apprentissage

De fait, si Natacha et Boris approfondissent peu ce point, Antonia propose différents développements de la plateforme Eléa ou de son utilisation.

- Une plus grande cohérence

Elle souligne ainsi tout d'abord que, comme espace de centralisation des supports et des outils pour les élèves, il serait important de lui donner une plus grande cohérence interdisciplinaire, idée qu'elle aborde à deux reprises. elle note ainsi que *“Sur 10 enseignants, tu avais 10 supports différents [...] Tout le monde avait son truc [...], c'était dans tous les sens. Donc, je pense que c'est bien d'avoir un espace qui soit commun. Eléa ou...”* (Antonia, II. 520-523). Elle pense que, grâce à la plateforme, *“on devrait avoir un, un, un espace où que tu sois en maths, que tu sois en français, que tu sois en histoire-géographie, surtout en collège, où visuellement, les gamins ils s'y retrouvent et ça soit identique. Parce que c'est super compliqué pour un gamin de passer d'une façon de faire de l'un à l'autre.”* (Antonia, II. 327-330)

- Un espace pour que les élèves aient une vue d'ensemble entre les matières et entre les années

Au-delà même de cette cohérence, la plateforme pourrait ainsi devenir, selon Antonia, un lieu permettant de faire des ponts entre les matières et les années.

“Il ne faudrait pas que ce soit un truc cloisonné par année et par discipline. Il faudrait qu'il y ait une plateforme qui permette à l'élève de pouvoir faire des ponts entre les disciplines” (Antonia, ll. 306-309) ce pour quoi elle estime que *“c'est une aberration que chaque année, on efface le Moodle, qu'on efface le Moodle élève, et que chaque année, l'élève, on le réinscrive et qu'il perde tout ce qu'il a eu l'année d'avant”*. (Antonia, ll. 318-320)

Ces réflexions témoignent non seulement d'une appropriation de la plateforme d'apprentissage mais, au-delà, d'une réelle réflexion sur leurs usages présents et à venir avec la volonté de faire évoluer l'outil.

5.4.2.5. Des profils variés

La diversité de ces modalités d'appropriation des plateformes et de l'outil numérique ainsi que des réflexions qu'elles suscitent dessinent une diversité de profils que l'on peut analyser au prisme du cadre conceptuel brossé par Bonasio et Veyrac (2022). Ici, cette variété de profils est réduite du fait du nombre de participants mais elle est réelle, dans leurs rapports aux trois composantes de l'appropriation, la pertinence perçue de la prescription, l'intention de conformité et l'effectuation dans la pratique.

C'est ainsi que l'une des enseignantes, Antonia, semble pleinement correspondre à un profil de conformisme assumé. Elle adhère de façon critique et réflexive mais réelle à la prescription et explore tous les outils et les potentialités des plateformes comme elle le souligne en affirmant qu'elle *“utilise toutes les ressources possibles sur Moodle.”* (Antonia, l. 129). Surtout, elle évoque des pistes de réflexion sur l'utilisation des plateformes et la possibilité d'affiner et de préciser les prescriptions pour les rendre plus efficaces notamment en proposant un cadre de travail en commun et des objectifs en termes de compétences élèves s'inscrivant ainsi dans une démarche d'appropriation collaborative comme cela transparaît à plusieurs reprises, notamment lorsqu'elle suggère que *“par discipline, au moins par équipe disciplinaire ou par niveau, ça serait plus cohérent de se dire, ben voilà, la stratégie du numérique, on va prendre tous les mêmes routines.”* (Antonia, ll. 422-425)

Natacha, pour sa part, manifeste un conformisme plus subi. Moins enthousiaste à l'idée d'adopter les plateformes d'apprentissage qu'elle n'utilise que *“puisque [l'établissement] est*

un établissement numérique” (Natacha, l. 24), elle interroge peu la pertinence de la prescription mais s’engage dans une appropriation subjective de la plateforme n’en retenant que certaines fonctionnalités et potentialités, notamment pour *“enregistrer les élèves”* (Natacha, l. 349) et *“avoir un suivi un peu plus organisé”* (Natacha, l. 204) et en s’engageant néanmoins pleinement dans le processus.

Boris enfin a un profil comparable même s’il manifeste une adhésion plus nette à la prescription puisqu’il *“ne [voit] pas [le numérique et la plateforme] comme une contrainte”* (Boris, l. 519) et qu’il *“trouve ça intéressant”* (Boris, l. 289). C’est ainsi que, même s’il ‘investit pas l’outil au point de proposer des pistes pour le faire évoluer ou pour en faciliter la prise en main par chacun, il en explore diverses facettes, notamment avec des dispositifs comme le cahier numérique pour suivre le travail des élèves, et qu’au final, *“le numérique est toujours là, dans [ses] cours, de toutes manières”* (Boris, l. 182).

C’est de cette façon qu’on note pour Natacha et pour Boris la volonté de plier l’outil à leurs pratiques et donc de détournement de l’outil sans pour autant renoncer à l’effectuation de la prescription.

En somme, les enseignants construisent leur propre rapport à la prescription en fonction de leur histoire professionnelle, de leur environnement et de leurs objectifs pédagogiques. Plus fondamentalement, c’est la diversité des appropriations qui transparaît donc dans ces entretiens, une diversité liée non seulement aux expérimentations de chacun mais également à la maîtrise du numérique qu’ont chacun des enseignants.

5.5. Une appropriation fonction des connaissances à nuancer

L’appropriation différenciée des plateformes d’apprentissage semble ici pouvoir être au moins partiellement mise en lien avec la culture numérique de chacun des enseignants.

De fait, si Antonia semble s’être emparée de la plateforme Moodle dans toutes ses dimensions, avoir expérimenté *“toutes les ressources possibles sur Moodle”* (Antonia, l. 129) et être celle qui réfléchit le plus aux différentes évolutions possibles de la plateforme Eléa et de ses utilisations, c’est également celle qui utilise le plus le numérique dans sa vie personnelle.

Elle note ainsi qu’elle *“utilise le numérique pour beaucoup de choses, que ce soit pour l’organisation de la semaine dans la famille, avec des emplois du temps, des systèmes d’agenda”* (Antonia, ll. 98-100), *“pour tout ce qui est même pour l’apprentissage avec notre*

enfant” (Antonia, ll. 106-107) ou encore l’intelligence artificielle *“pour des rédactions de courrier, pour euh voilà des petites tâches du quotidien. Et puis après, tout ce qui est recherche [ou pour] la lecture de presse et beaucoup d’écoutes de podcast”* (Antonia, ll. 113-118) ce qu’elle résume en disant que, chez elle, *“tout passe par le numérique.”* (Antonia, l. 120). De fait, ces différents usages se retrouvent dans les outils qu’elle utilise avec ses élèves ou dans l’utilisation qu’elle fait de la plateforme Moodle comme nous avons pu le voir précédemment.

Boris et Natacha affirment pour leur part beaucoup moins utiliser le numérique puisque Natacha dit qu’elle *“commence à peine cette année [à utiliser le numérique dans sa vie personnelle], j’ai commencé à utiliser l’IA.”* (Natacha, ll. 136-137) alors que Boris insiste sur le fait qu’il ne l’*“utilise pas énormément”* (Boris, l. 116) si ce n’est, pour son ordinateur, *“comme outil de visionnage de films, [...] mais aussi de travail”* (Boris, ll. 119-120).

De fait, Antonia craint que l’absence de cadre et de directives claires pour utiliser les plateformes n’approfondissent la *“brecha digital [la fracture numérique] entre les enseignants et donc dans la façon d’apprendre des enfants”* (Antonia, ll. 421-422). Elle revient également sur les difficultés rencontrées au moment de la mise en place de Moodle puisque *“les niveaux de compétences numériques dans les équipes étaient tellement dispersés. Et l’intérêt était tellement dispersé que ça a pas été simple.”* (Antonia, ll. 234-236).

Pourtant, force est de constater que, malgré leur utilisation limitée du numérique dans leur vie personnelle Natacha et Boris se sont largement emparé des outils numériques et des plateformes d’apprentissage pour les utiliser largement dans leurs enseignements et les façonner à l’image de leurs façons d’enseigner. C’est ainsi qu’ils ont tous deux expérimenté de nombreux outils et dépassent largement l’utilisation de Moodle comme espace de dépôt ce qui nous amène à nuancer la vision d’une appropriation des plateformes qui serait exclusivement ou même essentiellement fonction des connaissances numériques personnelles de chacun.

5.6. Une appropriation fonction de l’accompagnement proposé

Une dimension conditionnant en partie les formes d’appropriation des plateformes numériques apparaît en revanche avec force, celle de l’accompagnement reçu qui se décline dans les entretiens sous quatre formes distinctes, l’accompagnement proposé par l’institution, le rôle des référents numériques, l’accompagnement proposé par les pairs notamment dans les équipes et enfin le rôle de l’auto-formation qui semble très prégnante.

5.6.1. Le rôle de l'accompagnement proposé par l'institution

5.6.1.1. Un accompagnement différencié au départ

Le premier aspect qui ressort des entretiens dans cette perspective est le fait que chacun a reçu un accompagnement différent selon le moment où il est arrivé dans l'établissement. C'est ainsi que Boris, arrivé dans l'établissement pendant la crise sanitaire, n'a bénéficié que d'un accompagnement très succinct à son arrivée : *“oui, très rapidement, je me souviens avoir eu une journée de formation en distanciel puisqu'on ne pouvait pas se voir, en fait. [Je] crois que j'ai eu une journée, oui, de présentation des outils comme Pronote, etc., Teams, qu'ils avaient utilisés, [...] pendant le confinement [...]. Mais ça a vraiment été plutôt, enfin, surtout un apprentissage sur le terrain.”* (Boris, ll. 104-109). Il souligne cependant qu'à d'autres moments les collègues ont bénéficié d'un accompagnement plus soutenu : *“Je sais que, par exemple, les collègues qui sont arrivés un an après moi, etc., eux ont pu bénéficier d'une formation un peu plus poussée puisque, encore une fois, on n'avait pas à gérer l'hybride, etc.”* (Boris, ll. 235-237)

De fait, pour Natacha arrivée quand *“C'était déjà en place, ça veut dire qu'il faut suivre plusieurs formations pour pouvoir suivre la méthode de travail qui est demandée, attendue par l'établissement.”* (Natacha, ll. 94-95) et Antonia insiste sur le fait que *“les deux premières années où j'ai été présente, il y a eu au moins sept ou huit modules proposés pour rentrer dans Moodle” tout en précisant qu’“après, ça s'est un peu perdu.”* (Antonia, ll. 64-68)

Cet accompagnement, malgré ses limites, conditionne au moins en partie l'appropriation des plateformes d'apprentissage. En effet, Antonia comme Natacha nuancent l'efficacité des formations proposées comme Natacha qui dit ne pas avoir été totalement satisfaite de la formation proposée pour le passage à Eléa puisqu'elle est *“restée un petit peu à ma soif parce qu'il y a des questions. En fait, quand c'est un groupe, on ne peut pas poser trop de questions pour ne pas ralentir. Et puis, il y a un temps limité. Parfois, c'était 30 minutes.”* (Natacha, ll. 324-326) et Antonia *“ne di[t] pas forcément que c'était super efficace” mais elle nuance immédiatement en disant que “moi, ça m'a servi”* (Antonia, ll. 164-167).

Boris, qui n'a reçu qu'un accompagnement très succinct à son arrivée, explique en revanche que *“pour moi, [c']était un peu vertigineux. Je n'avais jamais utilisé ça. Mais ça a forcé l'innovation”* (Boris, ll. 84-88).

5.6.1.2. Un accompagnement qui manque de mise en perspective

Cet accompagnement institutionnel semble néanmoins se limiter à la découverte d'outils sans nécessairement proposer une mise en perspective pédagogique comme le souligne Antonia qui est elle-même sensibilisée à ces questions du fait de ses missions de conseil pédagogique.

Pour elle, *“on a montré l'outil, mais on n'a pas montré quand utiliser l'outil et pour quoi faire, pédagogiquement. On a beaucoup accompagné l'outil, mais on n'a pas accompagné les enseignants à dire, quand tu veux faire une compréhension orale, quel outil tu utiliserais et pourquoi et de quelle façon.”* (Antonia, 194-198), aspect sur lequel elle revient par la suite en considérant qu'on n'*“a pas pensé [les outils] en tant que scénarisation pédagogique”* (Antonia, I. 220) ce qui, selon elle, conditionne l'appropriation des outils numériques.

5.6.1.3. Un accompagnement au fil de l'eau

Pour faciliter l'utilisation des plateformes, Boris insiste pour sa part sur un aspect, celui d'un accompagnement qui devrait accompagner la prise en main des outils et ne pas être ponctuel. Concernant la formation proposée dans le cadre de la transition vers Eléa, il explique que *“c'est un accompagnement apprécié, certes, mais je pense qu'il va falloir le développer”* (Boris, II. 383-384) pour ensuite préciser que *“je pense qu'arrivés à la rentrée, la plupart des collègues auraient tout à fait oublié ce qui s'est passé dans ces formations-là, malheureusement. Donc, je pense que c'est quelque chose à pérenniser, peut-être à ritualiser, peut-être d'une certaine manière”* (Boris, II. 389-394). Ici, le rôle des référents numériques apparaît comme étant essentiel pour assurer un accompagnement au plus proche des besoins de chacun.

5.6.2. Le rôle des référents numériques

L'importance des référents numériques de l'établissement pour répondre aux difficultés dans la prise en main des plateformes et des outils numériques est évoquée à plusieurs reprises dans les propos de Natacha. Celle-ci explique ainsi qu'au moment de prendre en main Moodle, elle allait *“vers un référent pour qu'il débloque ma difficulté, qu'il m'explique comment ça marche, comment je peux faire. [...] Et à chaque fois que j'avais du mal avec quelque chose, ben je m'adresse à un référent, qui souvent réglait mon problème.”* (Natacha, II. 238-246). De fait, pour prendre en main Eléa, elle compte faire de même puisque les référents *“sont là pour nous donner un coup de main lorsqu'on en a besoin.”* (Natacha, II. 260-263) et qu'il faudra *“revenir vers le personnel spécialisé”* (Natacha, I. 327).

5.6.3. Le rôle de l'équipe

Le rôle des pairs et notamment de l'équipe pédagogique apparaît ici comme essentiel puisqu'il est évoqué par les trois enseignants.

De fait, Antonia pense qu'il serait important de *“prendre tous les mêmes routines” “par discipline [ou] au moins par équipe disciplinaire ou par niveau”*. (Antonia, II. 422-425). Dans

les discours de Boris et Natacha, cet accompagnement par les pairs dans la prise en main des plateformes d'apprentissage semble essentiel. Boris précise qu'il a *"eu la chance d'arriver en connaissant certains collègues qui [l']ont accompagné"* (Boris, ll. 239-240), que les formations reçues, *"C'était plutôt, oui, des formations entre pairs, quoi."* (247) ce qui rejoint les propos de Natacha qui considère qu'à son arrivée, elle avait *"un grand avantage, c'est qu'il y avait déjà pas mal de séquences montées sur Moodle que les collègues m'ont bien partagées."* (Natacha, ll. 119-120) et que cela l'*"a beaucoup aidé le fait que les collègues partagent [à travers la] rubrique mutualisation [qui] nous a apporté vraiment beaucoup d'aide."* (Natacha, ll. 125-129).

Surtout, cet accompagnement par les pairs et au sein des équipes semble être perçu comme mieux accepté par certains comme Boris qui précise, concernant la formation pour le passage à Eléa que, *"si ça vient de pair en pair, ce sera beaucoup mieux accepté, je pense"* (Boris, ll. 404-405) et surtout plus efficace parce qu'il est plus proche des pratiques de chacun *"dans des groupes un peu plus restreints, peut-être, avec 3, 4 personnes, voire 5, qui partagent un petit peu leurs pratiques, qui voient comment on fait. Il faut construire des séquences ensemble [...]. C'est toujours mieux comme ça"* (Boris, ll. 408-411).

L'accompagnement au sein des équipes et, plus largement avec les pairs est donc vécu comme étant mieux accepté et surtout plus efficace pour permettre une meilleure utilisation des outils.

5.6.4. Une auto-formation qui prédomine et s'accompagne d'une réflexion personnelle sur le terrain et par l'expérimentation

Un dernier aspect, déjà suggéré, est celui de l'importance de l'auto-formation dans l'appropriation des plateformes d'apprentissage et de leurs outils. De fait, nous avons déjà pu souligner l'importance de la logique d'expérimentation par les collègues pour forger leur propre utilisation des plateformes et des outils.

Natacha revient ainsi sur son processus de prise en main des différents outils en disant qu'*"au début, c'était seule. Lorsque j'avais du mal, je prenais des notes. [...] Mais à chaque fois que j'avais un peu de temps, j'essayais de tester un peu comment monter, importer un document, comment monter un H5P, comment inclure des documents, archives, vidéos, audios, des compréhensions, tous les différents supports."* (Natacha, ll. 238-243). Par la suite, elle revient sur plusieurs expérimentations par exemple lorsqu'elle précise qu'elle a *"déjà essayé de faire cette pratique là."* (Natacha, l. 377) ou qu'elle explique que *"c'est ça un peu les petites astuces que j'essaie de chercher, que j'ai envie de développer et de travailler."* (Natacha, ll. 385-386). Cette logique d'expérimentation se retrouve avec l'exemple

du cahier numérique sur drive développé par Boris pour répondre à des problématiques de suivi des élèves en classe comme il l'affirme : *“C'est pour ça que j'avais mis en place ce truc avec le drive. C'était en gros pour m'assurer qu'ils suivaient le cours, que les supports étaient bien inclus dans leur trame.”* (Boris, ll. 485-487).

En somme, ce qui apparaît ici est la complexité des logiques d'accompagnement conformant les formes d'appropriation des plateformes d'apprentissage. En effet, les quatre dimensions institutionnelles, par les relais que sont les référents numériques, par les pairs notamment dans les équipes et les formes d'auto-formation s'interpénètrent pour dessiner des formes d'appropriation distinctes. Surtout, il semble que ce soient surtout les accompagnements au plus proche des besoins des enseignants et de la mise en œuvre des outils qui soient ressentis comme étant le plus efficace et comme laissant l'empreinte la plus importante.

5.7. L'importance de l'initiative personnelle et de la motivation dans l'appropriation des plateformes d'apprentissage

Dans les trois entretiens ici analysés, un autre aspect structurant les formes d'appropriation des plateformes d'apprentissage par les enseignants apparaît avec force, celui de l'importance de l'initiative personnelle et de la motivation dans cette appropriation.

Pour analyser les facteurs qui influencent l'appropriation des technologies numériques par les enseignants et les établissements et comprendre pourquoi certains s'emparent activement des technologies numériques tandis que d'autres résistent ou restent passifs, Béziat et Villemonteix (2012) prennent en compte quatre dimensions clés, les ressources, l'axiologie, l'implication et la formation (modèle AFRI).

Dans les entretiens menés dans le cadre de cette recherche, la dimension des ressources n'apparaît pas comme étant source d'inquiétudes dans la mesure où les moyens investis pour devenir un établissement numérique sont très importants. Tous les élèves et les enseignants sont dotés d'ordinateurs et le soutien technique proposé est conséquent, offrant un environnement technique sécurisant.

La dimension axiologique semble pour sa part également bien assurée dans les discours des trois enseignants puisque, si le dispositif numérique n'apparaît pas nécessairement comme un outil d'émancipation, sa légitimité pédagogique n'est pas remise en question. Antonia s'interroge ainsi sur l'utilisation des plateformes : *“La seule chose qui me préoccupe, c'est le temps d'exposition à l'écran...”* (Antonia, l.363) mais elle nuance immédiatement en

considérant qu'elle *“pense qu'on n'est pas forcément obligés de passer tout le temps par du numérique pour faire des choses, même si [elle] pense qu'on en est loin.”* (Antonia, ll. 364-365). Natacha, pour sa part, explique qu'elle essaie de *“travailler pour que le numérique soit plutôt quelque chose de bénéfique.”* (Boris, ll. 386-387) et Boris souligne respectivement que Moodle *“est une plateforme qui offre pas mal d'outils, etc., qui peuvent être très intéressants”* (Natacha, ll. 222-223).

Dès lors, une large part de l'appropriation repose sur l'implication et la motivation des équipes. En effet, si nous pouvons noter que, si les trois participants ont utilisé Moodle et comptent utiliser Eléa, ils mettent également en évidence l'ampleur de résistances et des refus soulignant l'inégale implication des enseignants et surtout l'importance de l'initiative personnelle et de la motivation dans l'appropriation de ces dispositifs numériques. C'est de cette façon que Boris explique *“que certains collègues, [...] qui font même partie de [son] équipe [ne l'utilisent pas]”* (Boris, ll. 284-285) et Antonia dit qu'*“il y a eu beaucoup de résistances [concernant Moodle]”* (Antonia, ll. 156-157) mais tous suggèrent plus ou moins nettement ce que Natacha précise explicitement, le fait que, si des enseignants n'ont jamais utilisé Moodle, elle *“trouve ça dommage parce qu'ils sont nombreux”* (Natacha, ll. 398-401). Ce constat et ce regret plus ou moins explicite amène d'ailleurs les trois enseignants à s'interroger sur l'importance de la mise sur pied d'un projet collectif que Boris appelle de ses vœux en considérant que *“si ça vient de pair en pair, ce sera beaucoup mieux accepté”* (Boris, l. 404), que Natacha soutient en considérant que la *“rubrique mutualisation que Mme P. [une collègue de l'équipe d'espagnol, coordinatrice à l'époque] a mis en place nous a apporté vraiment beaucoup d'aide”* (Natacha, ll. 128-129) et qu'Antonia brosse à grands traits en considérant qu'il faudrait élaborer une stratégie numérique *“par discipline, [...] par équipe disciplinaire ou par niveau”* (Antonia, l. 423).

Toutes ces remarques mettent en évidence le fait que les trois enseignants interrogés expriment d'une part l'importance de la motivation individuelle et, d'autre part, l'importance d'un travail collaboratif et d'un accompagnement entre pairs pour motiver les équipes et permettre une meilleure appropriation des plateformes.

C'est ainsi le quatrième aspect du modèle de Béziat et Villemonteix (2012) qui est mis en avant, celui de la formation. C'est ainsi que les trois enseignants formulent, comme nous l'avons déjà vu, le vœu de pouvoir bénéficier d'une formation au plus proche des besoins de chacun à la fois dans le temps, avec l'appui des référents numériques “en temps réel” et selon les besoins, et dans les pratiques avec un travail au sein des équipes pour correspondre aux objectifs de chaque discipline et donner plus de cohérence à l'utilisation des plateformes.

Dès lors, une large part de l'appropriation repose également sur la formation qui, malgré ses limites, est néanmoins citée et présentée comme nécessaire par les trois enseignants.

Nous pouvons ainsi noter que les trois participants, s'ils ont tous utilisé Moodle et comptent utiliser Eléa, mettent en évidence l'ampleur de résistances et des refus en soulignant l'inégale implication des enseignants et surtout l'importance de l'initiative personnelle et de la motivation dans l'appropriation de ces dispositifs numériques amenant à réfléchir sur l'importance de la mise sur pied d'un projet collectif qui se prolongerait par une plus grande importance donnée à l'accompagnement par les pairs et à la collaboration.

5.8. Un processus d'appropriation dynamique et encore incomplet

Ce processus d'appropriation apparaît enfin comme un processus dynamique avec des temps d'expansion, d'accélération comme la période du Covid, de ralentissement et de suspension. Pour mieux comprendre ce processus d'appropriation et de transformation du travail enseignant à travers le numérique, le modèle ICA développé par Béziat et Villemonteix (2012, 2016) se propose d'observer comment un même outil numérique peut donner lieu à des usages variés selon les enseignants ou les établissements en se concentrant sur trois processus, l'instrumentation, la contextualisation et l'acculturation numérique (modèle ICA), trois processus qu'il s'agit maintenant d'analyser à travers ces entretiens.

Pour commencer, nous pouvons constater que l'instrumentation se fait de manière assez simple et naturelle avec l'introduction de nouveaux outils techniques immédiatement adoptés par les trois personnes interrogées. Toutes trois essaient, comme nous avons déjà pu le voir, divers outils numériques comme le note Antonia qui déclare qu'elle *“utilise toutes les ressources possibles sur Moodle”* (Antonia, I. 129). Cette expérimentation, aussi décrite par Natacha qui *“aime bien tester, voir ce que ça donne”* (Natacha, I. 184) est d'ailleurs parfois décrite comme très positive notamment par Boris qui affirme avoir *“énormément appris durant cette année [la première année d'utilisation de la plateforme Moodle], d'ailleurs, sur les outils numériques, énormément”* (Boris, II. 94-95) ce qui l'amène quelques minutes après à affirmer à deux reprises qu'il trouve l'outil numérique *“intéressant”* (Boris, II. 289 et 291).

Ces outils ne sont pas adoptés tels quels mais sont contextualisés, ils sont passés au tamis de l'expérience de chaque enseignant qui expérimente, bricole pour les adapter à ses besoins. On le voit dans la dimension disciplinaire avec l'insistance d'Antonia et Natacha sur

les enregistrements en langue qu'elles déclarent toutes deux pratiquer comme Natacha qui insiste sur le fait qu'elle *“fai[t] beaucoup ça”* (Natacha, I. 349).

On constate également cette contextualisation si l'on prend en compte le fait que chacun torde les outils, les plie pour les faire correspondre à ses propres priorités et pratiques pédagogiques. Si Natacha insiste surtout sur l'utilisation de la plateforme pour centraliser les ressources et faire un travail sur l'oral, Boris insiste pour sa part sur le fait qu'il peut reprendre, sur la plateforme, ses propres pratiques autour du cahier numérique puisqu'il espère que la plateforme puisse être *“quelque chose qui [centralise], une espèce de cahier numérique d'élèves, d'une certaine manière”* (Boris, II. 438-440). Notons enfin que Boris précise le fait qu'il ne fait pas le même usage des plateformes et des outils numériques selon les niveaux et les classes puisque comme il le note lorsqu'il dit que *“quand [il avait] du collège avec les plus petits, [il avait] une utilisation un peu plus limitée du numérique parce [qu'il trouvait] ça important qu'ils aient quand même des supports papiers, etc., pour conduire leur apprentissage”* (Boris, II. 132-134).

Il est par ailleurs intéressant de souligner ici que ce processus de contextualisation est dynamique et évolue avec le temps et les expérimentations de chacun comme Natacha qui explique au début de l'entretien que *“[son] intérêt aujourd'hui [c'est] d'intégrer le ChatGPT”* (Natacha, II. 63-64), qui *“teste”* (Natacha, I. 184) ou de Boris qui explique que *“[ses] élèves [lui] montrent énormément de choses sur la pédagogie au numérique”* (Boris, I. 532) et qui fait référence aux usages qu'il voudrait avoir de la plateforme Eléa.

Si l'instrumentation et la contextualisation des outils numériques apparaissent nettement, l'acculturation semble être plus nuancée. De fait, c'est ce qu'affirme Boris lorsqu'il explique qu'il *“ne fai[t] pas forcément la construction de séquences selon la plateforme numérique”* (Boris, I. 423). De fait, seule Antonia semble s'engager dans un processus d'acculturation consciente. Elle insiste sur le fait que les plateformes transforment sa posture et ses dispositifs pédagogiques puisque cela lui *“permet une organisation différente, une stratégie différente d'organisation dans [sa] classe [et qu'elle peut] créer des ateliers [et] consacrer un peu plus de temps à certains élèves”* (Antonia, II. 68-70). Nous pouvons ici souligner le fait qu'Antonia ait par ailleurs exercé des responsabilités en tant que conseillère pédagogique, ce qui la prédispose dans une certaine mesure à chercher à adopter de nouveaux dispositifs alors que Boris et Natacha ne manifestent pas cette volonté.

L'adoption des plateformes d'apprentissages ne semble donc pas se traduire par une acculturation nette ou systématique, tout du moins dans l'immédiat puisque Boris note que la réflexion sur le changement de ses pratiques grâce aux plateformes est *“peut-être une posture que je devrais adopter d'ailleurs dans le futur, [ce qui] changerait [ses] pratiques”* (Boris, II. 424-425). Plutôt qu'une absence d'acculturation, il faudrait peut-être donc voir ici

surtout la nécessité de prendre du temps pour s'approprier les outils avant d'expérimenter de nouveaux dispositifs.

En somme, si l'instrumentation semble donc s'être faite ici assez naturellement autour de l'idée que, puisque l'outil est proposé, il faut s'en emparer comme l'affirment Natacha qui utilise le numérique *“puisque c'est un établissement numérique”* (Natacha, I. 23), que *“tout le monde achète un PC qui est assez cher pour pouvoir l'utiliser”* (Natacha, I. 402) ou qui trouve cela *“dommage”* (Natacha, I. 401) que certains ne s'en emparent pas ou Antonia qui précise s'être dit *“qu'à un moment où on était en train de développer une plateforme [et si] on ne s'y mettait pas, on ne l'utiliserait jamais”* (Antonia, II. 474-475). Cette adoption des instruments proposés s'est ensuite traduite par une importante contextualisation des outils qui sont adaptés aux besoins et aux pratiques de chacun. Nous pouvons néanmoins remarquer que l'acculturation est, pour sa part, plus superficielle et incomplète. Elle semble être la dimension la plus difficile ou qui présente le plus de résistances dans la mesure où elle est celle qui implique la transformation du travail enseignant la plus profonde et qu'elle implique que tous aient déjà une bonne maîtrise des outils. Cette acculturation semble cependant être engagée, au moins partiellement, dans la mesure où a parfois commencé une réflexion sur cette transformation et qu'elle n'est pas exclue voire même qu'elle est envisagée par Antonia et Boris.

5.9. Synthèse

La lecture de ces trois entretiens nous amène à mettre en évidence quatre points.

Le premier est que les trois enseignants adhèrent, bien qu'avec des nuances, au développement du projet numérique de l'établissement et à l'utilisation d'une plateforme pédagogique même si le passage à Eléa, qui semble manquer de sens parce qu'ils n'en perçoivent pas la valeur-ajoutée, est accueilli avec plus de retenue.

De fait, et c'est le deuxième point, la prescription institutionnelle qui commande à ce passage est perçue, comme l'a été celle encadrant l'adoption de Moodle précédemment, comme étant verticale et vague ce qui provoque des sentiments partagés entre liberté d'utilisation et incertitude dans les formes d'utilisation des plateformes. La tension entre l'adhésion à l'idée de la transition numérique due au fait qu'elle soit ressentie comme une exigence sociale et les tâtonnements et parfois échecs liés en partie au manque de cadrage dans l'utilisation des plateformes crée ainsi un sentiment d'auto-culpabilisation.

L'investissement des trois enseignants dans l'expérimentation permanente des différents outils proposés par les plateformes d'apprentissage Moodle et Eléa et dans leur mise en perspective doit néanmoins être souligné d'autant qu'il s'accompagne d'une réelle réflexion sur leurs usages et leurs plus-values dessinant au final des usages originaux, individuels et évolutifs des outils dont on peut envisager qu'ils pourront induire des évolutions du travail enseignant.

Ces utilisations diverses des plateformes apparaissent ici comme étant conditionnées par différents aspects. Plus que les connaissances numériques personnelles ou des critères générationnels, ce qui ressort ici est l'impact de l'accompagnement dont a bénéficié chacun pour la prise en main des outils, accompagnement qui est ressenti comme étant d'autant plus efficace qu'il est proche de l'utilisation de l'outil et des problématiques vécues par l'enseignant.

6. Discussion

L'analyse des entretiens menés auprès des enseignants révèle non seulement une dynamique d'appropriation des prescriptions complexe qui s'inscrit pleinement dans le cadre conceptuel proposé par Bonasio et Veyrac (2022) mais permet également de conforter d'autres éléments tels que la complexité et le flou des discours sur la transition numérique brossés par Coron (2021) et Allouche (2024), le rôle du Covid comme moment d'un "bricolage créatif" (Messaoui, Redondo, Molina et Pironom, 2021), l'importance de penser l'introduction des plateformes d'apprentissage en amont puisqu'elle a un impact sur le métier d'enseignant lui-même (Bruillard, 2011), les logiques d'accompagnement attendues par les enseignants qui doivent être situées (Baron et Depover, 2019) et un accompagnement technopédagogique individualisé (Niess et alii, 2009) ainsi que le vague et la complexité des prescriptions autour de l'adoption des plateformes et des logiques d'appropriation des prescriptions numériques modélisées par Villemonteix (2012, 2016).

6.1. Une appropriation des prescriptions complexe

L'analyse des entretiens menés auprès des enseignants révèle une dynamique d'appropriation des prescriptions complexe qui s'inscrit pleinement dans le cadre conceptuel proposé par Bonasio et Veyrac (2022) en mettant en évidence des formes d'adaptation, d'interprétations et de sélection libres de la prescription variant d'un enseignant à l'autre avec des profils divers et mettent en exergue le fait que ce processus contient une dimension sociale.

6.1.1. La liberté d'interprétation et de sélection

Bonasio et Veyrac (2022) décrivent en effet l'appropriation non comme une simple conformité aux normes prescrites mais comme un processus complexe où les professionnels critiquent voire contournent les prescriptions pour les rendre opératoires dans le réel ce que résumait Pizon et Jourdan (2022) en affirmant qu'elle « est moins un processus de conformité qu'un travail subjectif, souvent invisible, d'interprétation, de sélection et parfois de résistance ».

Les données recueillies lors des entretiens mettent en évidence une adhésion aux prescriptions qui, si elle est réelle à la fois pour l'introduction du numérique dans l'éducation et pour l'adoption de plateformes d'apprentissage, n'est jamais pour autant passive ou mécanique. Elle repose en effet sur l'exercice d'un esprit critique et implique que les enseignants donnent sens aux dispositifs proposés. C'est ainsi que s'exerce une réelle

liberté d'interprétation des outils et de sélection des usages qu'ils en font en classe ce qui transparaît particulièrement nettement avec l'utilisation des plateformes d'apprentissage comme Moodle et Eléa utilisées selon les enseignants, les situations et les moments comme de simples espaces de dépôt, des lieux de centralisation des supports et des outils numériques, des espaces de suivi du travail des élèves voire de différenciation avec la logique des parcours permettant de rendre l'élève plus actif, autant d'usages qui découlent des pratiques préexistantes et du parcours des enseignants. On retrouve ici des logiques d'appropriation contextualisée et inventive éloignées d'une application linéaire des prescriptions pour plier l'outil aux approches pédagogiques et aux priorités de chacun des enseignants.

Nous pouvons par ailleurs souligner ici l'importance des logiques d'auto-prescription et d'auto-formation amenant les enseignants à exploiter les potentialités des plateformes d'apprentissage à partir de leurs propres pratiques pédagogiques, de leur façon d'envisager le rôle et la place de l'élève et des objectifs pédagogiques de leurs enseignements.

6.1.2. Des profils variés

Le deuxième aspect s'inscrivant pleinement dans le cadre conceptuel brossé par Bonasio et Veyrac (2022) est la variété des profils, ici réduite du fait du nombre de participants mais réelle, dans leurs rapports aux trois composantes de l'appropriation, la pertinence perçue de la prescription, l'intention de conformité et l'effectuation dans la pratique.

C'est ainsi que, comme nous l'avons vu, Antonia correspond à un profil de conformisme assumé alors que Natacha et Boris manifestent un conformisme plus subi mais néanmoins réel.

Cette grille d'analyse permet finalement de mettre en évidence un rapport à la prescription qui est fonction de l'histoire professionnelle de chacun des enseignants, de son environnement et de ses objectifs pédagogiques.

6.1.3. L'appropriation, un processus social

Ces trois entretiens rappellent également que l'appropriation est aussi un processus social, traversé par des tensions, des conflits, des négociations comme le soulignent Bonasio et Veyrac (2022). De fait, la dimension collective, l'importance de l'équipe et des pairs dans les partages, les échanges de pratiques et d'outils apparaissent nettement tout comme les

tensions entre les enseignants ayant adopté la plateforme Moodle et ceux ne l'ayant pas adopté.

Plus fondamentalement encore apparaît le fait que l'adoption de la plateforme ne relève pas seulement d'un apprentissage technique, mais d'une transformation identitaire et professionnelle puisque les enseignants ne s'approprient pas seulement un outil, il redéfinissent leur posture, leurs objectifs et leurs interactions avec les élèves et leurs collègues.

Cette dimension collective de l'appropriation des prescriptions rejoint les éléments mis en évidence par Amigues (2009) qui soulignait le fait que les enseignants ne suivent pas mécaniquement les prescriptions mais les adaptent au travers d'une activité collective pour ajuster et inventer des pratiques adaptées aux réalités du terrain.

6.2. La complexité de la transformation numérique : un objet-frontière et un discours flou autour de la transition numérique

L'analyse des discours tenus par ces enseignants met également en lumière des conceptions du numérique et de la transition numérique qui entrent en résonance avec les travaux de Coron (2021) et Allouche (2024) soulignant la complexité et le flou des discours sur la transition numérique pouvant entraîner des tensions voire une culpabilisation des enseignants face à des attentes irréalistes (Fluckiger, 2022).

6.2.1. Une définition du numérique en résonance avec les travaux de Coron et d'Allouche

L'adoption de ces plateformes d'apprentissage est en effet perçue comme s'inscrivant dans des logiques plus larges de transformation digitale de nos sociétés et amène une redéfinition des relations entre les enseignants entre eux et avec les élèves faisant du numérique un fait social total au sens que donne Allouche (2024) à cette expression et un "environnement pervasif" structurant les pratiques individuelles et collectives et non comme un simple outil.

De fait, plus largement, le numérique, au travers de ses multiples définitions et représentations apparaît plus fondamentalement comme un "objet frontière" (Coron, 2021), un objet, complexe à la fois technique, culturel, symbolique dans lequel chacun projette ses propres représentations. C'est également ce qui explique le fait que les plateformes puissent être appropriées pour des usages variées entre les différents enseignants tout en fédérant les acteurs. Cette polysémie du sens donné à ces dispositifs rend en retour leur

appropriation d'autant plus complexe. En effet, la souplesse du dispositif permet une certaine adaptabilité ce qui limite néanmoins l'impact des transformations culturelles profondes promises par l'outil tout en mettant en évidence la nécessité d'une reconnaissance et d'une mise à contribution plus forte des enseignants impliqués tous prêts à partager leurs expériences avec leurs collègues pour faire évoluer l'appropriation de l'outil.

6.2.2. Un flou porteur de tensions

Ce flou et le caractère polysémique donné aux plateformes d'apprentissage rejoint les réflexions de Cédric Fluckiger (2022) autour du terme "numérique" et pour lequel cette généralisation masque les tensions et les effets réels du numérique qui sont ici peu évalués comme le souligne Antonia ce qui contribue à culpabiliser les enseignants face à des attentes sociales et institutionnelles irréalistes comme cela transparaît dans le discours d'Antonia et de Natacha.

De fait, Marie Benedetto-Meyer et Anca Boboc (2019) montrent que le flou de ce discours sur la transformation digitale est porteur de tensions ce qui les amène à souligner la nécessité de rendre les objectifs numériques plus lisibles et porteurs de sens, des attentes manifestées par les trois enseignants.

6.3. Le rôle du Covid et le "bricolage créatif" (Messaoui et al.)

Les entretiens menés font également écho avec à la fois l'importance du confinement dans les processus d'appropriation des plateformes d'apprentissage ainsi qu'avec le "bricolage créatif" et l'initiative individuelle qui se sont alors développés et qui sont analysés par Messaoui, Redondo, Molina et Pironom (2021).

Leurs réflexions rejoignent en effet les discours recueillis, notamment celui de Boris qui insiste sur les nécessaires innovations que la période de la crise sanitaire du Covid a impliquées et de Natacha et Boris qui décrivent tous deux une démarche d'expérimentation créative semblable au "bricolage créatif" et ce, sans qu'un cadre méthodologique clair ait pu les accompagner. De fait, malgré cet investissement et cette capacité d'innovation, les entretiens mettent également en exergue les limites de cette démarche puisque, comme le notent ces deux enseignants, l'utilisation des plateformes a permis de transposer les démarches pédagogiques adoptées en sans numérique et sans une qu'une réelle ingénierie pédagogique ait été développée, une ingénierie pédagogique voulue par Antonia et qui apparaît comme une nécessité pour Messaoui et alii.

6.4. L'introduction des LMS. Un processus à réfléchir dans le cadre d'une transformation profonde du métier d'enseignant (Bruillard)

Les entretiens réalisés mettent également en évidence le fait que l'introduction dans le Secondaire des plateformes d'apprentissage doit être pensée comme une transformation profonde du cadre de travail enseignant comme l'avancent à la fois Antonia qui souligne les modifications qu'elles peuvent apporter dans les dispositifs pédagogiques mis en place et Boris qui s'interroge sur les évolutions qu'elles pourront apporter à sa démarche. Ces réflexions rejoignent les enseignements tirés par Bruillard (2011) de l'analyse du déploiement des Environnements Numériques de Travail (ENT).

De fait, la profondeur de ces évolutions l'amène à dénoncer le processus linéaire et piloté d'en haut porté par une vision diffusionniste de l'innovation et à plaider pour des démarches prenant en compte les logiques propres aux acteurs et des formes d'appropriation situées telles que demandent d'ailleurs à la fois Antonia, Boris et Natacha qui tous imaginent des dispositifs pour échanger sur leurs pratiques et accompagner l'appropriation des plateformes numériques, notamment Eléa.

6.5. Les attentes dans l'accompagnement : vers un accompagnement situé (Baron et Depover), collaboratif et technopédagogique (Kumps et al.)

Les enquêtes réalisées ont également mis en évidence les attentes des enseignants autour de l'accompagnement et d'un accompagnement à la fois collectif, dans les équipes fondé sur des échanges de ressources et de pratiques, qui fasse sens en proposant une approche pédagogique des outils et en "flux tendus" pour répondre en temps réel aux difficultés rencontrées grâce à l'aide des référents numériques, des attentes qui entrent en résonance avec les réflexions sur l'accompagnement menées par Kumps, Dragone, Housni, De Lièvre et Temperman autour de la recherche collaborative (2019) et avec l'accompagnement technopédagogique individualisé basé sur les modèles de l'innovation sociale (Réseau québécois, 2011) et de Niess et al. (2009).

De fait, si les enseignants consultés ne pointent pas de difficulté matérielle ou d'absence de soutien technique, ils évoquent toutes les autres difficultés mises en évidence par Kumps, Dragone, Housni, De Lièvre et Temperman : absence d'idées d'usages contextualisés

(Antonia, Boris et Natacha), faible sentiment de compétence (Natacha, Boris), anxiété liée à l'usage du numérique (Natacha), gestion de classe (Natacha et Boris).

Pour répondre à ces obstacles, l'accompagnement technopédagogique individualisé mis en place dans le cadre de leur recherche, basé sur les modèles de l'innovation sociale (Réseau québécois, 2011) et de Niess et al. (2009) semble correspondre aux attentes formulées par les trois enseignants en prenant des formes variées (présence rassurante, soutien technique, aide à la gestion de classe) et s'appuyant sur la création d'une communauté d'entraide entre enseignants que décrivent et demandent Natacha et surtout Antonia.

Leur travail amène ainsi Kumps, Dragone, Housni, De Lièvre et Temperman à pointer trois leviers essentiels pour réussir la transition numérique à l'heure de l'introduction d'un nouveau dispositif numérique, la personnalisation, l'ancrage dans la réalité de classe et le soutien collectif qui apparaissent comme trois attentes fondamentales dans les entretiens collectés.

Plus largement, ces attentes rejoignent les réflexions de Poizat et Ria (2021) qui insistent sur le rôle des histoires professionnelles et des savoirs d'expérience dans l'intégration des changements et sur l'importance de formations qui ne soient ni descendantes ni normatives mais centrées sur le sujet au travail. Dès lors, la formation pour l'utilisation de ces dispositifs ne peut se réduire à une transmission de savoirs théoriques ou à l'application de prescriptions comme le mettent en évidence les remarques de nos trois enseignants. Elle doit prendre en compte les histoires professionnelles, les préoccupations réelles et les savoirs d'expérience des enseignants, dans une logique de reconnaissance de l'activité réelle ce qui doit amener à dessiner des dispositifs de formation co-construits, réflexifs, et centrés sur le sujet au travail, en opposition aux modèles descendants.

L'accompagnement que semblent attendre les trois enseignants se doit donc d'être situé et mettant à contribution les enseignants comme l'évoque Antonia et le pointent Baron et Depover (2019) pour optimiser les effets de l'introduction du numérique en repensant la place laissée aux acteurs de terrain dans l'élaboration et la mise en œuvre de l'introduction des plateformes d'apprentissage et ce surtout dans le cadre d'une expérimentation comme c'est le cas ici pour Moodle et désormais Eléa.

6.6. De l'importance des prescriptions : vers un cadre plus soutenant et sécurisant

Les prescriptions en éducation prennent de nombreuses formes : programmes officiels, recommandations pédagogiques, outils numériques imposés ou fortement conseillés. Les

données prélevées dans le cadre de cette recherche peuvent nous amener à réfléchir sur certaines de ces prescriptions.

Nous pouvons tout d'abord noter que l'usage des plateformes d'apprentissage n'est encadré par aucun texte officiel, ni BO ni programme ni même recommandations pédagogiques ce qui est peut-être lié au fait que nous soyons ici dans un contexte d'expérimentation. Les seuls textes qui puissent réellement encadrer l'utilisation des plateformes d'apprentissage sont ici le CRCN et le CRCN enseignant mais nous pouvons noter qu'à aucun moment aucune des trois personnes interrogées n'y fait référence rejoignant les remarques de Bonasio et Veyrac (2022) qui soulignent que, dans son ouvrage, Dujarier (2015) "montre comment en France, [...] le ministère de l'Éducation produit des prescriptions, des nouveaux outils, des référentiels totalement déconnectés du travail réel" et ce alors même que transparaît dans plusieurs entretiens, notamment ceux d'Antonia et de Natacha la demande d'un cadre plus guidant et clair.

La prescription institutionnelle, mal identifiée ici par les enseignants et très générale voire confuse dans le cadre d'une expérimentation, traduit une volonté d'impulsion reposant sur une vision verticale de l'intégration du numérique dans les pratiques professionnelles des enseignants. Or, l'absence de cadre en amont semble ici augmenter la sensation d'improvisation et le sentiment des différents acteurs d'être laissés seuls face à l'outil ce qui peut augmenter leur sentiment d'incertitude.

6.7. L'appropriation des prescriptions numériques : légitimation et appropriation selon les modèles de Villemonteix

Pour finir, l'analyse des entretiens réalisés montrent que les cadres proposés par Béziat et Villemonteix (2012, 2016) constituent des outils opérants pour comprendre l'appropriation des prescriptions numériques.

Le modèle de Villemonteix (2016) pour analyser la légitimation des outils numériques permet ainsi de mettre en valeur le fait que la fragilité de la légitimation par prescription déséquilibre l'ensemble et en déplace le centre de gravité vers une légitimation en acte qui ouvre une plus grande liberté mais également une plus grande responsabilisation des enseignants dans l'appropriation de ces dispositifs numériques.

Le modèle AFRI (Béziat et Villemonteix, 2012) permet par ailleurs de mettre en lumière la dynamique située de l'appropriation, en soulignant que celle-ci dépend à la fois des

prescriptions institutionnelles, des usages collectifs et des ajustements individuels. Cette perspective éclaire ainsi les écarts observés entre les intentions de l'institution (migrer vers Éléa) et les pratiques concrètes des enseignants, qui mobilisent leurs savoirs d'expérience pour négocier, détourner ou parfois résister aux usages attendus.

Le modèle ICA (Béziat et Villemonteix, 2012, 2016) enfin permet de mettre en évidence le fait que se dessine un processus d'appropriation dynamique combinant une réelle instrumentation et une contextualisation permanente et dynamique des outils qui sont largement réinterprétés en fonction du contexte disciplinaire notamment et du niveau, une reconfiguration progressive des usages qui rejaillit et traduit une évolution des identités professionnelles des trois enseignants qui, si elle semble être plus lente et progressive n'en n'est pas moins enclenchée et réelle puisqu'ils qui font état non seulement de changements dans leurs pratiques mais aussi de réflexions sur leurs pratiques ultérieures.

7. Conclusion

L'étude menée dans ce mémoire avait pour objectif de comprendre les modalités selon lesquelles des enseignants, déjà inégalement intéressés par une plateforme d'apprentissage comme Moodle, s'emparent d'un nouvel environnement numérique prescrit de manière descendante, en l'occurrence la plateforme Éléa. L'enquête s'inscrivait dans le cadre particulier d'un lycée français à l'étranger, établissement numérique, confronté à une transition décidée par l'institution dans la continuité des orientations de l'Éducation nationale à la différence que tous les élèves sont dotés d'un ordinateur.

Cette recherche, fondée sur des entretiens semi-directifs, a permis de mettre en évidence les tensions, les nuances et les dynamiques collectives qui traversent l'appropriation du numérique éducatif par les enseignants. Elle révèle à la fois l'importance des prescriptions institutionnelles, le poids des représentations sociales du numérique et la nécessité d'un accompagnement contextualisé et collaboratif. En cela, elle éclaire un processus complexe qui dépasse largement la question technique pour interroger le sens de l'activité enseignante et la capacité des politiques éducatives à prendre en compte le travail réel.

7.1. Retour sur la problématique et synthèse des résultats

La problématique initiale posait la question suivante : *comment des enseignants, déjà inégalement engagés dans l'utilisation de Moodle, s'approprient-ils une nouvelle plateforme d'apprentissage, Éléa, dont l'usage est fortement recommandé par l'institution selon une logique descendante ?*

L'analyse des données recueillies met en évidence plusieurs enseignements.

Premièrement, on observe une adhésion globale mais nuancée au numérique éducatif. Les enseignants interrogés reconnaissent la nécessité d'intégrer le numérique dans leur pratique, à la fois parce qu'il répond à une évolution sociale et parce que la crise sanitaire a renforcé cette nécessité. Toutefois, cette adhésion reste ambivalente. Elle peut être qualifiée d'« adhésion par défaut » : si le numérique est perçu comme incontournable, il est aussi souvent vécu comme chronophage, générateur de complexité et source de surcharge de travail. Cette tension traduit le décalage entre les promesses institutionnelles de modernisation et la réalité du quotidien professionnel.

Deuxièmement, l'étude met en lumière le caractère flou et descendant des prescriptions institutionnelles. L'introduction d'Éléa illustre une logique verticale, qui laisse peu de marge de manœuvre aux enseignants tout en ne s'accompagnant pas d'un cadre clair sur les usages attendus. Les enseignants perçoivent cette prescription comme « vague » : l'outil est encouragé, parfois fortement, mais sans obligation ni véritable pilotage pédagogique. Ce flou peut générer des résistances, une forme d'auto-culpabilisation, et une perception de déconnexion entre décideurs et terrain.

Troisièmement, l'appropriation de la plateforme et, plus largement, du numérique, apparaît comme différenciée et située. Certains enseignants en font un simple espace de dépôt de documents, d'autres un outil de suivi des élèves, d'autres encore un support de différenciation pédagogique. Ces appropriations sont influencées par les pratiques préexistantes, l'accompagnement proposé, l'expérience professionnelle, mais aussi par les collectifs enseignants. Cette appropriation est marquée par une logique d'expérimentation et de « bricolage » créatif, confirmant les analyses de la littérature sur l'innovation pédagogique.

Ainsi, les résultats montrent que l'appropriation d'Éléa ne peut se comprendre uniquement comme une question technique ou instrumentale. Elle relève d'un processus social et identitaire, où les enseignants interprètent, traduisent, détournent ou résistent aux prescriptions en fonction de leur histoire professionnelle, de leurs valeurs et de leur contexte d'exercice.

7.2. Enseignements de la recherche

Sur le plan scientifique, elle confirme la pertinence des travaux existants sur l'appropriation des prescriptions (Brossais et Lefeuvre, 2018 ; Bonasio et Veyrac, 2022) et leur articulation avec les modèles développés par François Villemonteix (modèles AFRI, ICA et processus de légitimation). Elle montre que ces cadres conceptuels sont féconds pour analyser l'appropriation des plateformes d'apprentissage dans le secondaire et comprendre la complexité des dynamiques d'intégration du numérique en éducation. Elle apporte également un cas concret, celui de la migration de Moodle vers Éléa dans un établissement pilote.

Sur le plan méthodologique, l'enquête confirme la richesse des approches qualitatives basées sur les entretiens semi-directifs. Cette méthode permet de saisir la diversité des représentations, des résistances et des appropriations, ainsi que leur dimension située et

collective. Elle met aussi en évidence la nécessité de prendre en compte la posture du chercheur, engagé dans le terrain, et les biais que cela peut générer, mais aussi la richesse d'une posture de praticien-chercheur capable de croiser analyse théorique et compréhension fine du contexte.

Sur le plan professionnel et pratique, cette recherche met en lumière des leviers concrets pour accompagner la transition numérique. Elle souligne la nécessité d'un accompagnement situé, collaboratif et technopédagogique (Baron et Depover, 2019 ; Kumps et al., 2019). Elle insiste également sur l'importance de donner du sens aux prescriptions, de reconnaître la diversité des pratiques enseignantes et de soutenir les initiatives locales. Elle contribue ainsi à éclairer les enjeux de formation des enseignants, le rôle des référents numériques et la place des collectifs dans l'intégration du numérique.

7.3. Limites de l'étude

Cette recherche comporte des limites qu'il convient de rappeler.

La première est liée au faible nombre de participants à l'étude. Les enseignants interrogés appartiennent à une même équipe disciplinaire (les langues vivantes) et à un seul établissement. Si cette homogénéité permet une analyse fine, elle limite la possibilité de généralisation des résultats.

La deuxième limite tient à la temporalité. L'appropriation d'un outil comme Éléa est un processus long, évolutif, qui se construit dans la durée. Or, l'étude s'inscrit dans un temps court, au moment même de la migration, ce qui ne permet pas de mesurer l'appropriation proprement dite si ce n'est en prenant appui sur les appropriations de Moodle, l'évolution des usages et des représentations à long terme.

Enfin, une limite méthodologique est liée à la double posture du chercheur, à la fois enseignant-référent numérique et étudiant-chercheur. Cette proximité avec le terrain constitue une richesse mais peut également introduire un biais d'interprétation ou influencer la parole des enseignants interrogés.

Ces limites invitent à considérer les résultats comme une contribution exploratoire, appelant des prolongements et des comparaisons.

7.4. Perspectives de recherche

À partir de ces constats, plusieurs pistes de recherche peuvent être envisagées.

Il serait tout d'abord pertinent de prolonger l'enquête dans le temps, afin d'observer l'évolution de l'appropriation d'Éléa. Une étude longitudinale permettrait de mesurer la stabilisation des pratiques, les éventuels détournements, ainsi que les transformations identitaires et professionnelles des enseignants.

Une deuxième piste consisterait à élargir le champ de l'enquête à d'autres disciplines et d'autres établissements, notamment dans le réseau OSUI et dans les établissements de l'Éducation nationale. Une comparaison entre contextes permettrait de mieux comprendre l'influence des cultures professionnelles et des cadres institutionnels sur l'appropriation des plateformes numériques.

Enfin, une perspective de recherche importante serait d'intégrer les discours des élèves et des familles. Les plateformes d'apprentissage ne concernent pas seulement les enseignants, elles transforment également les rapports au savoir, les pratiques d'apprentissage et les relations pédagogiques. Comprendre comment les élèves s'approprient ou non ces outils permettrait de compléter l'analyse et d'éclairer plus largement l'impact du numérique éducatif sur l'école.

7.5. Des éléments de réflexion pour l'action éducative et institutionnelle

Au-delà de la recherche, cette étude apporte des éléments de réflexion.

Elle met d'abord en évidence la nécessité de renforcer la formation continue des enseignants au numérique. Cette formation doit être pragmatique, contextualisée, en prise avec l'activité réelle et ouverte à la réflexivité. Elle doit éviter les approches descendantes pour privilégier des dispositifs co-construits et collaboratifs.

Elle souligne ensuite l'importance du rôle des référents numériques et des collectifs enseignants. Ces acteurs intermédiaires sont essentiels pour retraduire les prescriptions, accompagner leurs collègues et favoriser une appropriation située. Leur action doit être reconnue, valorisée et soutenue par l'institution.

Elle invite également à clarifier les prescriptions institutionnelles. L'exemple d'Éléa montre que des injonctions floues peuvent générer des résistances ou des incompréhensions. Il est

nécessaire de rendre ces prescriptions plus lisibles, d'expliciter les objectifs pédagogiques et de donner aux enseignants la possibilité de co-construire les usages.

Enfin, cette recherche plaide pour une vision du numérique éducatif qui ne soit pas réduite à une injonction techniciste, mais qui soit pensée comme un outil au service de l'activité enseignante et des apprentissages. Le numérique doit être envisagé comme une opportunité de transformation, mais cette transformation ne peut réussir que si elle s'appuie sur le travail réel des enseignants et leurs savoirs d'expérience.

7.6. Ouverture

En définitive, la migration de Moodle vers Éléa illustre la tension entre une innovation prescrite de manière descendante et une appropriation située, différenciée et parfois résistante. Elle révèle les ambiguïtés d'un discours institutionnel qui valorise l'innovation numérique tout en restant flou dans ses prescriptions, et elle met en lumière le rôle central des enseignants comme acteurs de la transformation.

Cette recherche souligne le fait que la transformation numérique de l'éducation ne peut être pensée comme un processus linéaire, uniforme et piloté d'en haut. Elle doit être comprise comme un processus complexe, social et évolutif, traversé par des tensions, des négociations et des détournements créatifs. L'appropriation du numérique est un processus dynamique, qui implique de reconnaître les enseignants comme co-constructeurs du sens et non comme simples exécutants de prescriptions.

Au-delà du cas d'Éléa, cette étude invite à repenser plus largement la place du numérique dans l'éducation. Elle interroge la capacité des politiques publiques à intégrer les acteurs de terrain, à reconnaître la diversité des pratiques et à soutenir des formes d'innovation contextualisées. Elle rappelle enfin que l'enjeu n'est pas seulement technique mais profondément pédagogique, organisationnel et identitaire.

Ainsi, l'appropriation des prescriptions numériques constitue moins une question d'adhésion que de légitimation, de traduction et de construction collective. C'est à ce prix que le numérique éducatif pourra tenir ses promesses, non pas comme une injonction extérieure, mais comme un levier réellement au service de l'enseignement et de l'apprentissage.

8. Bibliographie

- Allouche, E. (2024). Transformation numérique de l'éducation, approche systémique et recherche appliquée. *Médiations Et médiatisations*, (17), 75–107.
- Allouche, E. (21 novembre 2022). Sens et finalités du numérique en éducation : regards croisés 3. Entretien avec Cédric Fluckiger. *Éducation, numérique et recherche*. Consulté le 25 juin 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/o39i>
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, . 42(2), 11-26.
<https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>.
- Baron, G.-L., Bruillard, É. (2007). Technologies et pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*.
- Baron, G.-L., Bruillard, É. et Drot-Delange B. (dir.). *Informatique en éducation : perspectives curriculaires et didactiques*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise-Pascal, 2015, 316 p.
- Baron, G.-L., Depover, C. (dir.) (2019). Les effets du numérique sur l'éducation. Regards sur une saga contemporaine. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Baron, G.-L. et Béziat, J. « François Villemonteix et la recherche participative », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 29 | 2020, mis en ligne le 17 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4716> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.4716>
- Benedetto-Meyer, M., & Boboc, A. (2019). Accompagner la « transformation digitale » : du flou des discours à la réalité des mises en œuvre. *Travail et emploi*, n° 159(3), 93-118.
- Béziat, J. et Villemonteix, F. (2012). Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives. Dans *Actes du colloque JOCAIR, Université de Picardie Jules Verne, septembre 2012, Amiens* (p. 295-307). Récupéré de : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/77/98/95/PDF/BeziatVillemonteix.pdf>
- Béziat, J. et Villemonteix, F. (2016). *Suffit-il d'en faire ? Les TICE au quotidien. Le cas de l'école primaire en France*, ResearchGate.
- Bonasio, R. et Veyrac, H. (sous la direction). (2022). Appropriations de nouvelles prescriptions - Activités en éducation scolaire. Toulouse : Octares, 216 p.

- Bonasio, R. et Veyrac, H. (2022) Appropriations de nouvelles prescriptions en éducation scolaire. R. Bonasio & H. Veyrac (Eds). Appropriations de nouvelles prescriptions, , pp.11-21, 2022, 978-2-36630- 127-4. fihal-039
- Brossais, E. et Lefeuvre, G., (2018). L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de recherche à double enjeu, scientifique et social.
- Bullich, V. "La « plateformesisation » de la formation", *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 21 | 2018, En ligne depuis le 7 mars 2018, connexion le 16 juin 2025. URL: <http://journals.openedition.org/dms/2096> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dms.2096>
- Caroline Melis. De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante. L'école primaire au XXI^e siècle, Oct 2021, Cergy-Pontoise, France. fihal-0343301
- Codreanu E., Michel, C., Bobillier-Chaumond, M.-E. et Vigneau, O. (2017) L'acceptation et l'appropriation des ENT (Espaces Numériques de Travail) par les enseignants du primaire. STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), 24 (1), STICEF, pp.13-49, 2017, ff10.23709/sticef.24.1.1ff. fihal-01512377ff
- Coron, C. (2021). Le digital, un objet-frontière : un accompagnement difficile ?. @GRH, ff10.3917/grh.043.0013ff. fihalshs-03406793.
- Devauchelle, B. (2019). Éduquer avec le numérique. Paris : ESF-Sciences humaines, Pédagogies.
- DNE (Direction du Numérique pour l'Education) (2023). La stratégie du numérique pour l'éducation 2023-2027. [Document en ligne]
- DNE. (2021). Circulaire ELEA. [Document disponible sur le site web de la DNE].
- Duguet, A. Morlaix, S. et Corbin, L. "Utilisation des plateformes d'enseignement en ligne par les étudiants à l'université, sentiment de compétence et réussite aux examens : une étude de liens", *Questions Vives* [En ligne], N° 39 | 2023, En ligne depuis le 27 décembre 2024, connexion le 14 juin 2025. URL: <http://journals.openedition.org/questionsvives/8127> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/1388z>
- Dujarier, M.-A. (2015). Le management désincarné. Enquête sur les nouveaux cadres du travail. Paris : La Découverte.

- Fluckiger, C. (2014). *Le numérique à l'école : au-delà des discours, les pratiques ordinaires des enseignants*. Recherches en éducation, 20.
- Fluckiger, C. (2022). Le numérique à l'école et les usages numériques des élèves. Camille Roellens; Chrysta Pélissier. *Ethique, numérique et idéologies*, Presses des Mines, pp.95-112. <hal-04023192>
- Hiatt, J. M. (2006). ADKAR: A Model for Change in Business, Government, and Our Community. Prosci Research.
- Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. (2021). L'hybridation des enseignements dans le second degré.
- Jouët, J. Retour critique sur la sociologie des usages. In: *Réseaux*, volume 18, n°100, 2000. Communiquer à l'ère des réseaux. pp. 487-521. DOI : <https://doi.org/10.3406/reso.2000.2235>
www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2235
- Karsenti, T., & Gauthier, C. (2006). *Les TIC bouleversent-elles le travail des enseignants ?* Formation et profession.
- Kumps, A., Dragone, L., Housni, S., De Lièvre, B., & Temperman, G. (2019). Réussir la transition numérique par la recherche collaborative. Analyse de cas d'accompagnement d'enseignants dans leur intégration
- Lantheaume, F. Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Loi. (2019). Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Journal Officiel, [Numéro du Journal Officiel].
- Loizon, A. « Analyse d'ouvrage par Anaïs Loizon, Rémi Bonasio, & Hélène Veyrac (Eds.). *Appropriations de nouvelles prescriptions* », Activités [En ligne], 20-2 | 2023, mis en ligne le 15 octobre 2023, consulté le 14 mars 2025. URL : <http://journals.openedition.org/activites/8939> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.8939>
- Messaoui, A. Redondo, C. Molina, G. Pironom, J. Impact du confinement sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement universitaire technologique en France : une étude

exploratoire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2021, 18 (3), <10.18162/ritpu-2021-v18n3-01>. <hal-03315823>

- MENJ (2019). Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN). [Document en ligne].

- MENJ (2023). Feuille de route pour la Stratégie numérique pour l'éducation. [Document en ligne] <https://www.education.gouv.fr/feuilles-de-route-450426>

-MENJ (2025). L'utilisation du numérique à l'école. [Document en ligne]
<https://www.education.gouv.fr/l-utilisation-du-numerique-l-ecole-12074#:~:text=99%25%20des%20lyc%C3%A9es%20et%2089,1%2F3%20environ%20massivement%20g%C3%A9n%C3%A9ralis%C3%A9>.

- Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. [En ligne]

- Niess, M. L., et al. (2009). "Mathematics teacher TPACK standards and development model". *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, vol. 9, n° 1. pp. 4-24.
<https://psycnet.apa.org/record/2009-19577-001>

- Pizon F., Jourdan D. (2009) Les enseignants et les prescriptions institutionnelles dans le champ de l'éducation à la santé. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°43.

- Pizon, F., Jourdan, D. (2022). *Les enseignants et les prescriptions institutionnelles : un regard clinique sur des pratiques d'appropriation*. In Bonasio & Veyrac (dir.), *Appropriations de nouvelles prescriptions*, Toulouse, Octarès.

- Plumelle, B. (2014). Références bibliographiques du dossier « Pédagogie et révolution numérique ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 67, 137-149.

- Poizat, G. et Ria, L. (2021) Activité et analyse de l'activité. In E. RuntzChristan & P.-F. Coen (Eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignant.e.s de Suisse romande et du Tessin*, (pp.10-12). Éditions Loisirs et pédagogie. Apprendre. Lausanne. *Collection de concepts-clés de la formation des enseignant.e.s de Suisse romande et du Tessin*, 2021, pp.10-12. fhal-03909731f

- Prosci. (n.d.). The ADKAR Model. Retrieved from [Prosci's website] (<https://www.prosci.com/methodology/adkar>) .)

- Puimatto, G. « Questionner les apports du numérique en éducation. Et après ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 28 | 2019, mis en ligne le 16 décembre 2019, consulté le 16 juin 2025. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4628> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.4628>
- Réseau québécois en innovation sociale. (2011). Favoriser l'émergence et la pérennisation des innovations sociales au Québec : Synthèse des travaux de la communauté d'intérêt sur l'innovation sociale. Québec : Université du Québec.
- Rey, B. (2012). Entre prescription et activité, le travail enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 181(1), 5-14.
- Rey, O. (2016) . Le changement, c'est comment ? Dossier de veille de l'IFÉ, n°107
- Runtz-Christan, E. et Coen P.-F. (Eds.) (2021). Collection de concepts-clés de la formation des enseignant.e.s de Suisse romande et du Tessin. Éditions Loisirs et pédagogie. Apprendre. Lausanne.
- Séré A. (2009). Espace numérique de travail : quels enjeux pour le système éducatif ? Salon Educative, 20 novembre 2009, Journée des porteurs de projets ENT, <http://www.educnet.education.fr/services/ent/scolaire/enjeux-ent/files/Approche-ENT-trame.pdf>
- Star S.L., Griesemer J.R. (1989), « Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary. Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39 », *Social Studies of Science*, vol. 19, p. 387-420.
- Tricot, A. et Amadieu, F. (2020). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.
- Trompette P. et Vinck D. (2009), « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, n° 1, p. 5-27.
- Valente, G. « Bonasio, R. Veyrac, H. (dir). (2022). Appropriations de nouvelles prescriptions – Activités en éducation scolaire. Toulouse : Octares, 216 p. », *Recherches & éducations* [En ligne], Recensions, mis en
- Vienneau, R. *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin

- Voulgre, E. (2010). Espace numérique de travail en collège Étude sur la formation des enseignants. Distances et savoirs, . 8(4), 585-600.

<https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-4-page-585?lang=fr>.

- Voulgre, E. (2020). Hommage à François Villemonteix : De l'instituteur au professeur des universités, ses travaux de recherche, ses questionnements et recherche-action participative. Distances et Médiations des Savoirs, 29, ff10.4000/dms.4717ff.
ffhalshs-02550944ff

9. ANNEXES. RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS

9.1. Entretien avec Antonia

[Interviewer] (0:06 - 1:01)

Bonjour. Aujourd'hui, nous allons nous intéresser à tes pratiques avec le numérique en tant qu'enseignante. Cet entretien a lieu dans le cadre d'un mémoire d'initiation à la recherche que je réalise pour mon master d'ingénierie de formation.

Pour ce mémoire, je m'intéresse aux pratiques enseignantes avec le numérique. Je te propose de participer à cette étude sous la forme d'un entretien d'une trentaine de minutes. La participation n'est pas obligatoire.

Tu peux la stopper à tout moment sans avoir à te justifier ni encourir aucune responsabilité. Les informations recueillies seront strictement confidentielles. Pour le traitement des données, l'entretien sera enregistré et intégralement retranscrit.

Les données seront anonymisées et utilisées aux seules fins de la formation. Tu le sais, le thème de cet entretien porte sur tes pratiques numériques comme enseignante et la façon dont tu t'appropries ces outils numériques. Je vais commencer par te demander si tu peux te présenter et me parler de ton parcours.

[Interviewée] (1:02 - 1:54)

Je suis Antonia P., professeure d'espagnol au lycée français international Louis Massignon jusqu'à cette année, en 2025. Je suis titulaire certifiée de l'éducation nationale française. J'ai travaillé aussi bien dans des établissements publics en France que dans des établissements homologués, partenaires, EGD, en gestion directe de l'AEFE, mais aussi dans des établissements privés homologués français à l'étranger, en Espagne, en Uruguay, au Maroc.

Actuellement, je suis en poste au Maroc et j'ai des missions de conseillère pédagogique pour la langue espagnole sur le réseau pour les 10 établissements du réseau et à partir de l'année prochaine, comme coordonnatrice des conseillers pédagogiques et de développement professionnel. J'utilise évidemment un peu de numérique dans le cadre de mes missions et de mes fonctions d'enseignante.

35 [Interviewer] (1:55 - 2:07)

36 D'accord. Depuis quelques années, tu travailles au Maroc, dans un établissement
37 numérique. Ça veut dire quoi pour toi de travailler dans un établissement
38 numérique ?

39

40 [Interviewée] (2:09 - 2:13)

41 La question, c'est par rapport à ce que je pense moi ou ce qui se pratique ?

42

43 [Interviewer] (2:13 - 2:16)

44 Par rapport à comment tu le vis, ce que tu penses.

45

46 [Interviewée] (2:21 - 5:25)

47 Le numérique, pour moi, ça doit être un outil qui doit venir en aide aux
48 apprentissages. Ça ne doit pas être un objectif en soi parce que je pense qu'à
49 partir du moment où ça devient un objectif en soi, on perd un peu de vue sa
50 véritable utilité. Je pense qu'on a tâtonné pendant quelques temps.

51

52 C'est euh, ça a été... comment dire, un pari assez osé de la part de
53 l'établissement de rendre un établissement numérique parce quand même, on met
54 des ordinateurs dans les mains des enfants à partir du CM1 jusqu'à la terminale.
55 Donc, déjà, par rapport aux parents, par rapport aux enseignants et par rapport
56 aux élèves, ça n'a pas été simple. Euh, il a fallu d'abord beaucoup expliciter.

57

58 Alors, moi, quand je suis arrivée, c'était déjà le cas. C'est-à-dire que je n'ai pas
59 vécu le processus de passer du non numérique au numérique, mais je sais que ça
60 a été compliqué. Euh, ça n'a pas été simple de montrer la plus-value au départ. Il
61 y a eu une grande peur de l'écran et du temps d'exposition à l'écran, ce qui est
62 toujours un peu le cas.

63

64 Dans ma pratique, je pense que j'en ai... j'ai gagné du temps sur certains points,
65 mais j'en ai perdu aussi sur d'autres. Je pense que le numérique, dans ma
66 pratique avec les élèves, sert, si je l'utilise dans le cadre d'une différenciation
67 pédagogique et dans le cadre on va dire d'activités particulières qui permettent de
68 personnaliser un parcours. Ça peut faciliter des recherches. Ça me permet une

69 organisation différente, une stratégie différente d'organisation dans ma classe. Je
70 peux créer des ateliers, je peux consacrer un peu plus de temps à certains élèves
71 sans nécessairement du numérique.
72 Euh, après, les freins que j'ai avec ça aussi en tant qu'enseignante de langue
73 vivante, c'est que le numérique est un bon support pour pouvoir faire de la
74 pratique individuelle, notamment pour l'expression orale, parce que à 32 élèves
75 par classe, c'est très difficile avec deux heures ou deux heures et demie de cours
76 par semaine de faire de l'oral en continu, alors que le numérique me le permet
77 puisque les élèves peuvent s'enregistrer. C'est quand même chronophage derrière
78 puisqu'il faut aller écouter tous les audios. Avec l'intelligence artificielle, je pense
79 qu'on va gagner un petit peu de temps et ça va permettre de faire des extractions
80 des audios, donc on va pouvoir gagner du temps, mais ce n'est pas encore tout à
81 fait le cas... en tout cas, moi, je ne le gère pas encore comme ça.

82

83 Mais au niveau de tout ce qui est traduction de travail, le numérique a quand
84 même freiné pas mal de choses au niveau du travail personnel des élèves. C'est-
85 à-dire que quand la langue n'est pas suffisamment ancrée chez les élèves, euh,
86 cette envie de réussir à tout prix et d'être toujours dans une espèce d'excellence
87 entre guillemets, j'ai toujours un petit peu de mal avec le mot « excellence », euh,
88 c'est finalement, c'est un biais parce que les élèves se rattachent à ça et ils ne
89 sont pas forcément conscients de leurs besoins. Et en langues vivantes, c'est
90 d'autant plus vrai parce que ça formule à leur place, mais c'est pas pour autant
91 qu'ils apprennent plus. Moi, j'ai pas l'impression que mes élèves soient meilleurs
92 depuis qu'on a du numérique, voilà, mais peut-être que je n'en fais pas un bon
93 usage. Voilà.

94

95 [Interviewer] (5:28 - 5:35)

96 Ok. Euh, quels outils numériques tu utilises dans ta vie personnelle ?

97

98 [Interviewée] (5:35 - 6:45)

99 Alors, dans ma vie personnelle, j'utilise le numérique pour beaucoup de choses,
100 que ce soit pour l'organisation de la semaine dans la famille, avec des emplois du
101 temps, des systèmes d'agenda. Donc, ça, chez nous, c'est nécessaire parce qu'on
102 a besoin de se coordonner beaucoup avec mon mari. Pour nous, c'est nécessaire.

103

104 On utilise beaucoup aussi pour des raisons personnelles et familiales tout ce qui
105 est vidéoconférences et puis, ça pour nous c'est un outil qui, pour nous, est
106 indispensable. Après, dans notre vie personnelle, ben ça nous arrive d'utiliser
107 beaucoup le numérique pour tout ce qui est même pour l'apprentissage avec notre
108 enfant.

109

110 Donc, voilà. Un exemple, tout bête, maintenant, il utilise des applications pour faire
111 des langues vivantes, pour faire différents types de jeux. Donc, le numérique est
112 présent sur pas mal d'aspects.

113

114 Après, si l'IA rentre dans le numérique, l'IA me facilite les choses, pas seulement
115 au niveau professionnel, mais aussi au niveau personnel, pour des rédactions de
116 courrier, pour euh voilà des petites tâches du quotidien. Et puis après, tout ce qui
117 est recherche. La recherche passe essentiellement par le numérique. Je ne fais
118 pas de recherche sans numérique, maintenant. La presse passe par le numérique,
119 maintenant. La lecture de presse et beaucoup d'écoutes de podcast.

120

121 Donc, tout passe par le numérique.

122

123 [Interviewer] (6:47 - 6:52)

124 D'accord. Et dans ton enseignement, quels sont les outils que tu utilises ?

125

126 [Interviewée] (6:52 - 8:06)

127 Alors, on a, au lycée Massignon, on utilise la plateforme Moodle, qui maintenant,
128 on va passer sur Elea. C'est un peu la même chose.

129

130 Donc, c'était imposé. Donc, j'utilise toutes les ressources possibles sur Moodle.

131 Ça, je m'y suis mise assez vite. Ça m'a permis de beaucoup travailler la
132 mutualisation de supports avec mes collègues.

133

134 Donc, ben, les H5P, tout ce qui est... après... les exercices, tout les, comment on
135 appelle ça, les applications de learning apps, etc. C'est-à-dire, tous les

136 paquetages SCORM qu'on peut mettre dedans. Donc, moi, ça me facilite
137 énormément la tâche.
138
139 Les évaluations, j'en fais un certain nombre qui sont numériques, mais c'est plus
140 pour de l'autopositionnement des élèves ou pour du diagnostic pour moi. De
141 temps en temps, pour des évaluations formatives. Les évaluations sommatives qui
142 sont mises, je te dis, c'est pour des enregistrements. Donc, tout ce qui est Poodle,
143 enregistrement en ligne, je l'ai pas mal utilisé.
144 J'ai délaissé un peu les padlets parce que je trouvais que... Ou alors, il faut que
145 j'insère le padlet dedans.
146
147 Et puis après, tout ce qui est support de... tous les moteurs de recherche divers et
148 variés quoi, le dictionnaire, etc. Voilà, en gros, c'est à peu près ça.
149
150 [Interviewer] (8:07 - 8:19)
151 Ok, je crois que tu disais tout à l'heure que c'était imposé. Est-ce que... comment
152 tu l'as ressenti ? Et comment tu utilises Moodle maintenant ?
153
154 [Interviewée] (8:19 - 11:14)
155 Oui, moi, quand je suis arrivée, c'était déjà mis en place. Moodle n'était pas
156 obligatoire quand je suis arrivée. Enfin, obligatoire...
157
158 Oui, ça existait, mais tout le monde ne l'utilisait pas. Il y a eu beaucoup de
159 résistances, mais je pense qu'on a investi pas mal avec des référents numériques
160 qui au départ étaient dans toutes les disciplines et on a eu pas mal
161 d'accompagnements sur différents niveaux.
162
163 Ça demande un investissement personnel. Ça, c'est clair. Si t'as pas envie de t'y
164 mettre malgré les heures d'accompagnement qu'il y a eu.
165
166 Très honnêtement, les deux premières années où j'ai été présente, il y a eu au
167 moins sept ou huit modules proposés pour rentrer dans Moodle. Très
168 honnêtement. Après, ça s'est un peu perdu. Je ne dis pas forcément que c'était
169 super efficace, mais moi, ça m'a servi. Mais je pense que ça a été... J'y ai dédié

170 aussi du temps parce que je pense que je voyais l'intérêt de pouvoir après
171 mutualiser, de gagner du temps là-dessus.
172
173 Il y a eu aussi le phénomène du Covid qui a beaucoup influencé l'usage du
174 numérique chez nous. Ça nous a sauvé la vie pendant le Covid parce que comme
175 on avait déjà la plateforme, si on... Si... Si... Bon, c'est... Si on... Je n'y arrive
176 plus. On commençait à utiliser la plateforme à ce moment-là parce que, ben à un
177 moment donné, il fallait bien mettre les choses au même endroit et ils ont bien vu
178 les limites de Pronote. Donc, Moodle a pris toute sa place, en particulier pendant
179 cette période-là.
180
181 Et il y a une autre extension qu'on a beaucoup, beaucoup utilisé en même temps
182 que Moodle. Bon, à part les vidéoconférences par Zoom. C'était Pear Deck. Et ça
183 nous permettait de générer des slides interactives et automatiquement, quand les
184 élèves se connectaient, ça leur générait à la fin du cours un support en... partagé
185 sur un drive avec nous. Donc, eux, ça leur faisait un résumé de ce qu'ils avaient
186 produit. Nous, on avait un résumé aussi puis on avait des Excel avec toutes les
187 réponses. Et l'avantage, c'est que tu pouvais suivre l'élève en direct. Donc, tu
188 pouvais vraiment le coacher. Donc, je pense que ce qui a facilité la mise en œuvre
189 de Moodle, ça a été ça.
190
191 Moi, pour moi, j'ai trouvé ça chronophage au départ. Mais une fois que tu prends
192 le rythme, enfin, ce n'est pas long de faire un H5P, c'est pas long de... Je me
193 souviens que les résistances dans mon équipe d'Espagnol, c'était de dire que
194 c'était des jeux et que les élèves, euh, ils voyaient vraiment ça de façon... euh,
195 c'était pour occuper les enfants au lieu d'être dans un apprentissage. Je pense
196 que ce qui a manqué comme accompagnement, ça a été de voir l'aspect
197 pédagogique. C'est-à-dire qu'on a montré l'outil, mais on n'a pas montré quand
198 utiliser l'outil et pour quoi faire, pédagogiquement. On a beaucoup accompagné
199 l'outil, mais on n'a pas accompagné les enseignants à dire, quand tu veux faire
200 une compréhension orale, quel outil tu utiliserais et pourquoi et de quelle façon.
201 Donc, ça a été vu par un certain nombre d'enseignants comme quelque chose,
202 voilà quoi, on va faire un truc de plus. J'ai plein de collègues qui sont restés sur
203 leur padlet quoi parce que...

204

205 Il suffisait largement. Je n'ai rien contre Padlet, je m'en fous moi qui trouvent ça dix
206 fois mieux. Alors, moi, en tant que parent d'élève, j'ai envie de péter un câble,
207 parce qu'ils ont tous un Padlet. Tu passes ton temps à aller chercher d'un Padlet à
208 l'autre, c'est compliqué. Voilà.

209

210 [Interviewer] (11:17 - 11:25)

211 Tu parlais d'utilisation pédagogique de la plateforme. Tu penses à une situation
212 concrète, un exemple de ton utilisation ?

213

214 [Interviewée] (11:25 - 12:58)

215 Ben par exemple, les H5P. Tu vois, un truc tout bête. Quand on faisait les
216 montages vidéo.

217

218 Alors, déjà, c'est long à faire. Une fois que tu as inséré tes vidéos, on ne rentrait
219 pas dans une stratégie de compréhension réelle. C'est-à-dire qu'on leur posait des
220 questions, mais on avait l'impression que c'était pour occuper les élèves. C'est-à-
221 dire que par exemple, on nous a montré comment monter un H5P, on nous a
222 montré comment insérer des questions... etc, comment faire des quiz, tout ce que
223 tu voudras. Mais en fait, on ne l'a pas pensé en tant que scénarisation
224 pédagogique. On ne l'a pas pensé en se disant, ben voilà l'objectif, c'est que
225 l'élève développe telle compétence. Et comment cet outil va servir à développer
226 cette compétence ? Ça n'a pas été pensé.

227

228 Donc, je pense par exemple à la compréhension. Ou alors à l'expression écrite.
229 On a plein de moyens pour pouvoir faire de l'écriture collaborative, par exemple.
230 Ben on ne les utilise pas.

231

232 Le travail en groupe, on ne les utilise pas. Ou pratiquement... ou très, très peu sur
233 Moodle. Alors qu'on pourrait le faire. Parce que c'est vrai que c'est pas intuitif. Il
234 faut y passer du temps. Et les gens, au bout d'un moment, ils en ont marre, ce que
235 je peux comprendre.

236

237 Donc, voilà. Il y a ça. Et puis, les niveaux de compétences numériques dans les
238 équipes étaient tellement disparus. Et l'intérêt était tellement disparus que ça a pas
239 été simple. Franchement euh...

240

241 Après, il y a des gens qui s'y sont mis hein. Mais tout le monde aujourd'hui sait
242 créer un cours, par exemple. Et sait importer. Je pense que tout le monde sait
243 faire ça. Après, créer, pas forcément.

244

245 Voilà, mais le niveau d'intérêt, pour moi, l'intérêt, il ne peut pas se développer si tu
246 n'y vois pas un gain de temps.

247

248 [Interviewer] (13:02 - 13:08)

249 Tu parlais tout à l'heure du passage à ELEA. T'en penses quoi d'ELEA ?

250

251 [Interviewée] (13:08 - 13:33)

252 Pour moi, c'est la même chose. Je ne vois pas de différence. C'est un peu plus
253 sexy. Ça a l'air un peu plus simple.

254

255 C'est légèrement plus intuitif. J'ai envie de dire, pour nous, ce n'est pas compliqué.
256 Parce qu'on a déjà vécu euh, la difficulté avec Moodle, où c'était effectivement
257 moins intuitif.

258

259 Pour moi, c'est du copier-coller. C'est plus joli. C'est plus visuel.

260

261 Mais euh pfff ! Voilà, j'sais pas... Pour le moment, je n'en vois pas...

262

263 [Interviewer] (13:33 - 13:35)

264 A priori, tu ne vois pas de valeur ajoutée.

265

266 [Interviewée] (13:35 - 14:16)

267 Ben, pas pour le moment. Mais peut-être que quand je le pratiquerai, quand je
268 serai amenée à la pratiquer, peut-être que je le verrai. Moi, l'idée qu'on me vende,
269 qu'il y ait plus de partage au niveau national, si déjà on arrivait à partager en

270 équipe, ça serait bien. Mais après, je ne veux pas être défaitiste. Si effectivement,
271 les gens peuvent importer des cours et des choses, pourquoi pas ?

272

273 Mais, je ne suis pas sûre que ça soit la configuration de la plateforme qui va
274 changer l'investissement des gens par rapport à ça. Je pense que c'est soit tu as
275 envie de t'y mettre, parce qu'on te démontre que tu vas y gagner du temps et que
276 les élèves y gagnent... soit... je ne suis pas sûre que ça... Ouais, moi je ne vois
277 pas une grosse différence entre les deux.

278

279 [Interviewer] (14:18 - 14:23)

280 D'accord. Et comment tu vois cette transition entre Moodle et Léa ?

281

282 [Interviewée] (14:25 - 15:30)

283 Ben, la formation qui a été présentée était intéressante. Mais je ne suis pas,
284 enfin... comment dire, je pense que, je ne suis pas dans la tête de mes collègues.
285 Moi, ça ne me dérange pas, parce que je m'étais déjà investie sur Moodle, donc il
286 faut que je recommence sur Eléa. On peut passer des éléments l'un à l'autre, on
287 va transférer. Mais je ne suis pas certaine que les gens le vivent mieux que ce
288 qu'on a vécu avec Moodle. Et pourtant, on y a dédié du temps, il y a eu des
289 accompagnements spécifiques par des référents numériques ou des personnes
290 responsables par rapport à Eléa, qui étaient très bien, ce n'est pas le problème.
291 Mais je pense que c'est une question de positionnement d'eux. Je ne suis pas
292 sûre que ça va changer les choses. Je pense que les gens continuent à le vivre
293 comme une imposition, comme il faut le faire, bon ben...

294

295 Et ceux qui sont intéressés parce qu'ils pensent que c'est une plus-value
296 continuent à être intéressés. Je n'ai pas l'impression qu'on gagne en... Ouais, en
297 envie.

298

299 Je ne sais pas. Peut-être que je me trompe après. Je n'ai pas suffisamment
300 d'échanges avec mes collègues là-dessus pour pouvoir donner un avis par rapport
301 aux autres.

302

303 Moi, ça me changera rien, par exemple. Je continuerai à le faire.

304

305 [Interviewer] (15:32 - 15:39)

306 D'accord. Et donc, alors, ce serait quoi pour toi une plateforme d'apprentissage
307 idéale ?

308

309 [Interviewée] (15:42 - 20:08)

310 Pour moi, il faudrait un espace où l'élève y puisse s'y retrouver facilement. Il ne
311 faudrait pas que ce soit un truc cloisonné par année et par discipline. Il faudrait
312 qu'il y ait une plateforme qui permette à l'élève de pouvoir faire des ponts entre les
313 disciplines, déjà pour les enseignants aussi, parce que je pense que les collègues
314 ne sont même pas au courant de ce que peut faire le collègue d'histoire, le
315 collègue de maths, le collègue de SVT.

316

317 Alors, je ne dis pas qu'il faut connaître tous les programmes, ce n'est pas l'idée,
318 mais qu'on ait un système en numérique qui permette à l'élève, quand il y a des
319 notions, que ça tilte, peut-être que l'intelligence artificielle pourra aider à ça, de
320 dire, ben voilà, tu vois regarde, le prof de SVT il t'a mis ça, en fait, c'est en lien
321 avec ça. Ça peut être par des termes, par ce qu'on voudra, mais que ça permette
322 à l'élève de faire des ponts. Pour moi, c'est une aberration que chaque année, on
323 efface le Moodle, qu'on efface le Moodle élève, et que chaque année, l'élève, on
324 le réinscrive et qu'il perde tout ce qu'il a eu l'année d'avant.

325

326 Il a zéro notion de parcours, le gamin. C'est-à-dire qu'il ne peut même pas
327 retourner sur quelque chose. Et donc, des choses qu'il a déjà vécues, il faut les
328 réinsérer de nouveau dans son Moodle chaque année pour qu'il y ait accès, alors
329 qu'il y a des fondamentaux qui devraient ne plus bouger.

330

331 Par exemple, une plateforme, on devrait avoir un, un, un espace où que tu sois en
332 maths, que tu sois en français, que tu sois en histoire-géographie, surtout en
333 collège, où visuellement, les gamins ils s'y retrouvent et ça soit identique. Parce
334 que c'est super compliqué pour un gamin de passer d'une façon de faire de l'un à
335 l'autre. C'est hyper égoïste de la part de l'enseignant de penser que... ah non
336 mais moi, je vais configurer comme ça, c'est plus joli comme ça, les étiquettes, je
337 vais les mettre comme ça. Non, et puis enfin, à un moment donné, il faut accorder

338 un petit peu ses violons. Enfin, c'est dépassé de faire ça. Je ne dis pas qu'il faut
339 imposer les choses, mais oui, en fait, il faudra imposer des choses. Je fais ma
340 dictatrice.

341

342 Ouais enfin, je pense qu'il faudrait que ce soit une plateforme qui, sur le
343 numérique, permette à l'élève d'être un peu plus autonome, de pouvoir y mettre
344 ses projets. Moi, je trouve que les élèves ne participent pas assez dans la
345 construction de leur parcours. Le problème fondamental qu'on a avec ce système
346 de Moodle-Eléa, c'est que les élèves, en fait, ils n'écrivent jamais dessus.

347

348 Ils font un test, ils font un quiz, mais euh, ils y retournent pas. Au mieux, ils y vont
349 pour aller voir un commentaire ou une note. Mais il n'y a pas de cahier quoi. Ce
350 n'est pas individuel, c'est que du collectif quoi. Même si tu peux lui créer des
351 parcours, certes, mais tu crées du parcours à l'intérieur de quelque chose déjà...
352 Je trouve que... voilà.

353

354 Ça, c'est pour la plateforme Moodle, mais je trouve que son ordinateur... Il y a des
355 gamins qui ne savent même pas ranger des dossiers... C'est déjà le bordel dans
356 sa tête. Alors, l'ordinateur, ça doit être un joyeux bordel. Je veux dire, ça doit être
357 compliqué quand même pour un enfant de s'y retrouver là-dedans. Je trouve qu'on
358 leur livre un matériel qui n'est pas forcément super accompagné sur... euh... sur
359 comment gérer ça.

360

361 Je trouve que c'est très grand pour eux, très très vite. Après, il y a des choses qui
362 sont très positives. Les gamins, ils sont plus à l'aise. Ça fait partie de leur vie
363 quotidienne. Ils auront pas le choix. Ils vont vivre dans un monde numérique. Donc
364 effectivement, je trouve ça positif. On ne peut pas ne pas être avec du numérique
365 à un moment donné. Après, la pertinence de si tout le temps ou pas, j'ai pas d'avis
366 là-dessus.

367

368 La seule chose qui me préoccupe, c'est le temps d'exposition à l'écran... mais
369 plus parce que je pense qu'on n'est pas forcément obligés de passer tout le temps
370 par du numérique pour faire des choses, même si je pense qu'on en est loin. Les

371 collègues ne sont pas tout le temps sur le numérique non plus. Il ne faut quand
372 même pas déconner.
373
374 Mais... je ne sais pas. Je n'ai pas d'avis tranché, moi, là-dessus. Je n'ai pas
375 encore eu de...
376
377 Tu vois, quand on a eu des liens avec, comment ils s'appellent, le LaPsyDE, moi,
378 je pensais que l'un des moyens de recherche, l'une des études qui devraient être
379 faites, c'est est-ce qu'il y a une plus-value, en fait ? Et moi, j'ai pas l'impr... enfin je
380 n'ai jamais eu de retour.
381
382 On m'a expliqué que ce n'était pas négatif, que c'était positif, etc. Mais la plus-
383 value... on fait de l'éducation aux médias, très bien. Check News, très bien.
384 Apprendre à apprendre, très bien. Mais concrètement, parce que maintenant, ça
385 fait un moment qu'on est numériques. Mais pour comparer, il faudrait comparer
386 avec des élèves qui ne sont pas numériques. Il faudrait qu'on ait une classe non
387 numérique et qu'on compare.
388
389 Mais ça fait peur de faire ça. Parce que si, pour le coup, les gamins, ils sont
390 meilleurs dans le non numérique, on est mal. (rires)
391
392 [Interviewer] (20:11 - 20:30)
393 Tu parles pas mal de la pertinence pédagogique, du dispositif pédagogique. Est-
394 ce que tu penses que ça a été assez pensé en amont, assez présenté peut-être ?
395 Est-ce que cette réflexion... Il y a eu un accompagnement sur cette réflexion ?
396
397 [Interviewée] (20:30 - 23:56)
398 Moi, je suis arrivée, c'était en cours déjà. Donc, je ne sais pas comment ça a été...
399 En tout cas, moi, ça m'a pas été présenté comme un parcours. Je parle par
400 rapport à l'enfant. Par rapport à l'enfant, ça m'a pas été présenté comme un
401 parcours. Je ne sais pas, par exemple...
402
403 Après, peut-être que je ne m'en suis pas souciée. Je ne sais pas quels sont les
404 objectifs d'apprentissage numérique au-delà des compétences numériques

405 marquées dans le socle, par exemple. Je ne sais pas quelles sont les étapes par
406 lesquelles l'enfant passe.

407

408 Après, je ne m'en suis jamais souciée non plus. Voilà, moi, comme prof, c'est une
409 erreur de ma part de ne pas me dire... Mais attends, l'élève, il est censé savoir
410 faire quoi à ce stade.

411

412 Et ça, c'est quelque chose que maintenant, je regrette un peu avec le recul, de ne
413 pas m'être souciée un peu plus de ça. Est-ce que ça a été pensé en amont ?

414 J'imagine que oui, mais je ne sais pas. Très honnêtement, je ne sais pas. Je ne
415 sais pas si un parcours a été pensé. Je ne sais pas si, pour l'enfant, pour
416 l'enseignant, est-ce qu'il y a une progression ?

417

418 J'ai, j'ai, euh, j'ai essentiellement enseigné en lycée. J'ai eu du collège à
419 Massignon, mais j'ai jamais eu une feuille de route me disant, attention, voilà, on
420 va y aller progressivement dans l'utilisation du numérique. Il faut que l'élève, il soit
421 capable de manipuler ça, ça, ça.

422

423 Ou on se limite à ça, ça et ça. Ça, moi, je ne l'ai jamais eu. Je ne l'ai jamais vu
424 nulle part. C'est open bar, quoi.

425

426 Et je pense que ça crée encore plus de "brecha" de "brecha digital", d'écart entre
427 les enseignants et donc dans la façon d'apprendre des enfants. Je pense que si,
428 tu vois, par discipline, au moins par équipe disciplinaire ou par niveau, ça serait
429 plus cohérent de se dire, ben voilà, la stratégie du numérique, on va prendre tous
430 les mêmes routines.

431

432 Moi, je crois beaucoup à ça, à être sur des stratégies communes. Et ça, je ne
433 pense pas que ça existe. En tout cas, moi, elles ne m'ont jamais été
434 communiquées. Mais c'est vrai que j'aurais pu le proposer aussi. Je ne l'ai jamais
435 fait. J'ai essayé un petit peu avec l'équipe d'espagnol... Mais en tout cas, ça a
436 peut-être été pensé avant. Mais moi, ça ne m'a pas été communiqué.

437

438 Il y a eu des chartes qui ont été faites. Ça, oui, pour l'usage du numérique. Euh,
439 les élèves, ils ont beaucoup travaillé avec les élèves là-dessus, avec les
440 enseignants, avec les parents d'élèves. Là, il y a eu un gros travail de fait là-
441 dessus.
442
443 Euh, ça a pris au moins deux ans cette affaire. Je sais que ça a été un gros, gros
444 sujet. Elles existent et on peut voir même l'évolution des documents qui ont existé
445 là-dessus.
446
447 Ils doivent les avoir, à Massignon. Et donc, ça a été un gros travail pour essayer
448 de leur faire prendre conscience de qu'est-ce que tu peux faire, ne peux pas faire.
449 Je pense que, par exemple, sur l'information, sur l'éducation aux médias, il y a un
450 énorme travail qui a été fait par rapport au numérique.
451
452 Ça, oui. Mais je ne sais pas. J'ai un peu l'impression, mais c'est peut-être un
453 ressenti. Là, je ne peux me baser sur rien. On part du principe que l'enfant sait
454 faire. Mais je me trompe peut-être. Et là, je vais le vivre comme maman l'année
455 prochaine. Donc, je vais me rendre compte plus de ce qui... de comment c'est
456 abordé.
457
458 Mais je ne sais pas. Moi, je suis toujours partie du principe qu'ils savaient faire.
459 Alors, j'ai découvert que mes gamins, parfois, ne savaient pas créer un drive.
460
461 Mais les premières années... Maintenant, j'ai l'impression qu'ils savent mieux faire
462 quand même. Depuis mon arrivée, je vois quand même une évolution des élèves.
463
464 Sur un même niveau de seconde, j'ai des élèves plus performants en numérique
465 aujourd'hui qu'ils ne l'étaient il y a sept ans.
466
467 [Interviewer] (23:59 - 24:03)
468 Et tu dis là, quand il y a sept ans, quand tu es arrivée, que c'était déjà un
469 établissement numérique.
470
471 [Interviewée] (24:03 - 24:04)

472 Ouais.

473

474 [Interviewer] (24:04 - 24:11)

475 Est-ce que tu t'es sentie obligée d'utiliser ces plateformes ou pas ?...

476

477 [Interviewée] (24:11 - 25:44)

478 On m'obligeait pas à utiliser Moodle. Ce n'était pas obligatoire quand je suis
479 arrivée, c'est pas vrai. C'était largement recommandé, mais c'était pas obligatoire.

480

481 Mais au bout d'un moment, enfin, ça me semblait pertinent qu'à un moment où on
482 était en train de développer une plateforme, majoritairement on ne s'y mettait pas,
483 on ne l'utiliserait jamais, en fait. Donc, je pense qu'on y a mis beaucoup de
484 moyens humains, en heures, en matériel. Je pense que d'avoir une équipe...
485 Après, ça suppose d'avoir une équipe de logistique numérique de malade derrière.
486 C'est-à-dire qu'ils ont une équipe pour tourner sur l'ensemble du réseau. Personne
487 n'a ça. Personne. C'est-à-dire que on a un déploiement sur Massignon qui est
488 monstrueux pour gérer ça. Ça paraît tout bête, mais en fait, c'est énorme le
489 dispositif qu'il y a derrière.

490

491 Non, moi, ce que je trouve, c'est qu'on pourrait rationaliser plus les choses. Moi,
492 par exemple, quand on demande aux équipes « Qu'est-ce que vous voulez
493 comme support ? » Je ne comprends pas.

494

495 C'est-à-dire qu'à la fin, on ne demande pas un bilan de « OK, vous en avez fait
496 l'usage. Quels sont les points positifs, les points négatifs ? » Mais pour ça, il faut
497 du temps. Il faut des supports pour pouvoir le faire. Il faut des gens qui s'en
498 occupent. Et je pense qu'il faudrait rationaliser l'utilisation, mais avec en disant «
499 Voilà, on a testé tout ça »... Du coup, pour le niveau cinquième, on utilise ça. On
500 se met tous d'accord. Enfin, sur des cycles, à la rigueur, s'il faut.

501

502 Je pense que ça, ça peut être une piste pour la suite.

503

504 [Interviewer] (25:47 - 25:50)

505 Les travaux d'équipe et sur le temps.

506

507 [Interviewée] (25:51 - 27:18)

508 Sur des cycles. Et puis, moi, je pense qu'il faut arrêter de penser en disciplinaire
509 ou alors ouvrir plus, tu vois, regrouper des disciplines. Par exemple, je n'ai pas la
510 moindre idée de si, par exemple, en EPS, ils utilisent le numérique. J'imagine que
511 oui. Mais je ne sais pas comment. Je pense que oui hein... Mais j'en sais rien du
512 tout. En éducation musicale, par exemple, je serais curieuse de voir comment
513 c'est utilisé. Surtout pour des gens qui ont une heure de cours par semaine.

514

515 Voilà, je pense qu'il faut qu'il y ait une véritable stratégie. Je pense que c'est
516 l'étape suivante. C'est-à-dire que ça ne peut pas se faire au départ, ça. Mais je
517 pense qu'au bout de X années de numérique, maintenant, ouais, il faut passer à la
518 vitesse supérieure. Peut-être que Eléa facilitera les choses, je ne sais pas. Mais
519 non, je n'ai jamais été obligée d'utiliser Moodle au départ.

520

521 Tu pouvais utiliser ce que tu voulais, en fait. Ce sur quoi tu sentais que c'était utile
522 pour les élèves. C'était ça. La recommandation de départ, c'était ça. Mais assez
523 vite, on nous a dit, bon, il va peut-être falloir arrêter de multiplier les supports
524 quand même. Parce que les gamins, ils avaient peut-être 7 ou 8 supports
525 différents entre les profs les uns et les autres.

526

527 Sur 10 enseignants, tu avais 10 supports différents entre ceux qui ne voulaient
528 pas aller sur Moodle et ceux qui ne voulaient que les padlets, ceux qui voulaient...
529 Enfin, bon. Tout le monde avait son truc... Trello... euh... enfin, c'était dans tous
530 les sens. Donc, je pense que c'est bien d'avoir un espace qui soit commun. Eléa
531 ou...

532

533 [Interviewer] (27:18 - 27:23)

534 Mais qu'il y ait une réflexion d'ensemble, quelque chose, un cadre quoi... plus
535 homogène.

536

537 [Interviewée] (27:23 - 27:46)

538 Je ne sais pas d'où ça vient, cette histoire de... Enfin, Eléa, Moodle, je ne sais pas
539 d'où ça vient, je ne sais pas qui est à l'origine de ça. Mais je sais que sur le

540 réseau, par exemple, beaucoup utilisent Classroom. Simple, lié à Google et puis,
541 ils ne se cassent pas plus la tête vu l'usage qu'ils en font. Ce n'est pas cher, ce
542 n'est pas...

543

544 Je ne sais pas. En tout cas, c'est le choix qui a été fait à Massignon. Donc, ça y
545 était déjà. Oui...

546

547 [Interviewer] (27:48 - 27:53)

548 Et pour Eléa, le choix s'est fait comment ?

549

550 [Interviewée] (27:53 - 28:45)

551 Alors, je pense... Je pense que ça a été... De ce que j'ai compris, parce que ça a
552 été une question qu'on s'est posée, je pense que ça a été lié à... à une décision
553 de JCC qui a... entre autres, suggéré Eléa. Mais c'est un projet Massignon. C'est
554 pas un projet réseau. Établissement pilote, entre guillemets. Ils sont pilotes au
555 niveau numérique. Mais... Mais pour le moment, on en est là. Donc, Eléa, ça a été
556 un peu insufflé parce que Canopé, Magistère, enfin voilà ça, voilà. Et c'est dans la
557 logique de Magistère, en fait, Eléa. En France, c'est ce qui est utilisé en France.
558 Donc, ben voilà, ils sont partis là-dessus. Mais c'est tout.

559

560 Mais en fait, c'est un projet Massignon. Voilà. Ça vient de là.

561

562 Si j'ai bien compris, ça vient de là.

563

564 [Interviewer] (28:48 - 28:51)

565 OK, très bien. Très bien. Ben écoute, je te remercie.

566

567 [Interviewée] (28:51 - 28:52)

568 De rien.

569

570 [Interviewer] (28:52 - 28:57)

571 Et puis, je te tiendrai au courant...

572

573 [Interviewée] (28:58 - 28:58)

574 Très bien.
575
576 [Interviewer] (28:59 - 29:01)
577 Je vais arrêter l'enregistrement.

9.2. Entretien avec Boris

[Interviewer] (0:03 - 0:59)

Voilà, bonjour. Alors aujourd'hui, on va s'intéresser à tes pratiques avec le numérique en tant qu'enseignant. Cet entretien a lieu dans le cadre d'un mémoire d'initiation à la recherche que je réalise pour mon master d'ingénierie de formation. Pour ce mémoire, je m'intéresse aux pratiques enseignantes avec le numérique. Je te propose de participer à cette étude sous la forme d'un entretien d'une trentaine de minutes. La participation n'est pas obligatoire et tu peux la stopper à tout moment, sans avoir à te justifier ni encourir aucune responsabilité.

Les informations recueillies seront strictement confidentielles et pour le traitement des données, l'entretien sera enregistré et intégralement retranscrit. Les données seront anonymisées et utilisées aux seules fins de la formation. Voilà, alors tu le sais, le thème de cet entretien porte sur tes pratiques numériques comme enseignant et la façon dont tu t'appropries ces outils numériques.

Donc, je vais te demander pour commencer si tu peux te présenter, me parler de ton parcours.

[Interviewé] (1:02 - 1:53)

Alors, du coup, j'enseigne dans le même établissement que toi, au lycée français international Louis Massignon en anglais. Je n'ai pas du tout une formation au départ de pédagogue, en fait, enfin de professeur. J'ai un master en négociation de projets internationaux, donc je n'ai pas du tout commencé par l'enseignement. Je suis un peu arrivé là-dedans par hasard. Et ça fait maintenant, ça fait cinq ans déjà que j'enseigne au lycée français international de Massignon, au collège aussi bien qu'au lycée. Donc, j'ai fait les deux.

Cette année, exclusivement du lycée, mais j'ai fait du collège aussi auparavant. Donc, j'ai un peu couvert tous les niveaux. Et si tu veux que je te donne un peu d'informations sur mon parcours professionnel, enfin, j'ai pu travailler dans le privé, dans le marketing, chez Ralf Lauren, donc rien à voir avec l'enseignement, mais aussi pour l'ONU.

35

36 Donc, ça couvre pas mal de secteurs. J'ai pas, je n'ai pas un parcours
37 professionnel très linéaire, disons.

38

39 [Interviewer] (1:54 - 1:56)

40 Donc, c'est ton premier poste comme enseignant ?

41

42 [Interviewé] (1:56 - 2:08)

43 Dans un organisme français, oui. J'ai déjà enseigné au Royaume-Uni dans des
44 établissements, dans des universités britanniques, mais jamais dans un
45 établissement français. Non, c'était la première fois.

46

47 [Interviewer] (2:09 - 2:12)

48 D'accord. Et à l'université, tu as enseigné combien de temps ?

49

50 [Interviewé] (2:13 - 2:41)

51 J'ai enseigné deux ans dans deux universités différentes en Angleterre. Dans
52 l'une, je faisais plutôt du FLE, très axé sur la culture, l'interculturalité, etc. Donc,
53 très axé cinéma, d'ailleurs.

54 Et l'autre, c'était plutôt linguistique, donc des cours de linguistique, pas forcément
55 focalisés sur le français ni l'anglais, mais plutôt l'étude des langues en général et
56 les méthodologies qu'on peut appliquer pour, pour, pour étudier les langues.
57 C'était un peu ça.

58

59 [Interviewer] (2:41 - 2:52)

60 D'accord. Alors, ça veut dire quoi pour toi de travailler dans un établissement
61 numérique, comme l'est le lycée Massignon ?

62

63 [Interviewé] (2:52 - 3:22)

64 (rires) Je dirais qu'au premier abord, de manière très naïve, c'est considérer que
65 les élèves ont peut-être un ordi, ou en tous cas du matériel à disposition pour
66 pouvoir intégrer le numérique dans leur quotidien, dans leur apprentissage et les
67 personnels aussi, les professeurs aussi. Mais c'est aussi, j'imagine, un
68 établissement qui met en avant des projets sur le numérique, qui intègre le

69 numérique de manière conséquente dans les apprentissages des élèves, etc. Je
70 dirais ça, oui.

71

72 [Interviewer] (3:23 - 3:33)

73 Ok. Et quand tu es arrivé, donc c'était déjà un projet qui était en place, toi,
74 comment tu l'as ressenti, le fait d'arriver dans cet établissement ?

75

76 [Interviewé] (3:33 - 4:34)

77 C'était particulier quand je suis arrivé puisque quand je suis arrivé, c'était juste
78 après le confinement, donc on était en hybride quand je suis arrivé. Donc, le
79 numérique, était, enfin, le numérique était au-delà d'être un outil d'apprentissage,
80 était aussi une nécessité pour pouvoir continuer en fait à donner cours aux élèves
81 qui restaient chez eux, puisque la moitié de la classe était présente pendant que
82 l'autre se suivait en numérique. Donc, j'ai vraiment commencé l'enseignement
83 dans cet établissement-là avec le numérique de manière très vertigineuse, un petit
84 peu.

85

86 Moi, je n'étais pas du tout habitué à ça. Je me retrouve filmé dans ma classe, à
87 devoir utiliser des logiciels du type Teams, tout ça, avec les élèves. C'était quand
88 même assez...

89 Même Pronote, pour moi, était un peu vertigineux. Je n'avais jamais utilisé ça.

90 Mais ça a forcé l'innovation.

91

92 J'ai beaucoup utilisé d'outils comme... J'ai oublié le nom, maintenant. Mais pour,
93 entre guillemets, faire en sorte que les élèves qui restaient chez eux soient un petit
94 peu dans le moule, quoi.

95

96 On était obligés de passer par des outils comme ça. Puis, j'ai énormément appris
97 durant cette année, d'ailleurs, sur les outils numériques, énormément.

98

99 [Interviewer] (4:35 - 4:38)

100 Et tu as été accompagné quand tu es arrivé pour les utiliser ?

101

102 [Interviewé] (4:38 - 5:16)

103 Alors, je pense que, bon, je ne reproche rien à personne puisque c'était, encore
104 une fois, une période très particulière où on était tous, en fait, un peu pendus aux
105 déclarations du ministère de l'Éducation nationale marocain, ou Français,
106 d'ailleurs, etc. Donc, ça changeait un peu tous les jours. Donc, oui, très
107 rapidement, je me souviens avoir eu une journée de formation en distanciel
108 puisqu'on ne pouvait pas se voir, en fait. Il y avait encore des restrictions
109 sanitaires. Donc, je crois que j'ai eu une journée, oui, de présentation des outils
110 comme Pronote, etc., Teams, qu'ils avaient utilisés, en fait, pendant le
111 confinement aussi, euh avant de commencer. Mais ça a vraiment été plutôt, enfin,
112 surtout un apprentissage sur le terrain.

113

114 [Interviewer] (5:17 - 5:23)

115 D'accord. Et toi, dans ta vie personnelle, quels sont les outils numériques que tu
116 utilises ?

117

118 [Interviewé] (5:23 - 6:06)

119 Alors, je n'en utilise pas énormément. Je ne suis pas très réseau sociaux, enfin,
120 pas du tout, même réseaux sociaux, etc. Donc, tout ce qui est téléphone portable,
121 etc., ça reste vraiment un outil de communication de base, quoi, disons. Je
122 n'utilise pas mal mon ordinateur comme outil de visionnage de films, etc., aussi,
123 mais aussi de travail. Mais je ne suis pas du tout réseaux, quoi que ce soit, non.
124 Enfin, cette utilisation-là, elle n'est pas du tout poussée chez moi.

125

126 Donc, ça reste vraiment un outil de travail et de loisir, quoi, voilà.

127

128 Je suis très old school, incarné à un stylo. Voilà. (rires)

129

130 [Interviewer] (6:06 - 6:12)

131 OK. Et dans ton enseignement, quels sont les outils numériques que tu utilises ?

132

133 [Interviewé] (6:12 - 8:12)

134 Alors, c'est assez varié. Ça dépend des classes, en fait.

135 Je me souviens en fait, quand j'avais du collège avec les plus petits, j'avais une
136 utilisation un peu plus limitée du numérique parce que je trouvais ça important

137 qu'ils aient quand même des supports papiers, etc., pour conduire leur
138 apprentissage. Par contre, je laisse beaucoup plus de liberté à ce niveau-là avec
139 des classes un peu plus, enfin, avec les classes du lycée où les élèves sont
140 beaucoup plus autonomes. Et bon, de toutes manières, les outils numériques font
141 partie inhérente de leur quotidien. Donc, c'est quand même difficile à ignorer.

142

143 Et je leur fais confiance, de toutes façons, pour être très autonome à ce niveau-là.
144 Par contre, je fais un espèce de cahier numérique, en fait, sous forme de drive. Où
145 en fait, sur mon drive, j'ai tous les élèves, en fait.

146 Bon, ça prend un peu de temps à mettre en place au départ parce que bon, avec
147 toutes les classes au départ, c'est un peu chronophage. Mais ils ont tous, en fait,
148 un dossier sur mon drive où je peux voir, en fait, leur prise de notes, etc. Mais ils
149 sont complètement autonomes sur ça.

150

151 Donc, il faut quand même que je garde un oeil sur ça parce que forcément, il y a
152 toujours les brebis galeuses qui font que, ils pourront peut-être profiter de cette
153 manière-là pour ne rien faire. Mais bon, c'est pour ça que j'ai mis ça en place, en
154 fait, parce que je m'étais rendu compte ma première année où je n'avais pas du
155 tout fait ça, qu'il y en avait certains qui ne faisaient pas grand-chose, en fait, tout
156 simplement. Qui profitaient de ne pas avoir un support papier pour tout
157 simplement faire autre chose sur leur ordinateur.

158

159 Donc, j'avais mis ça en place et ça fonctionne plutôt bien. En termes d'outils,
160 j'utilise pas mal ChatGPT, des fois, que ce soit pour un peu écumer les
161 documents. Tu sais qu'en spécialité AMC, Anglais Monde Contemporain, on fait
162 pas mal d'études de cas, de documents, etc. Et c'est vrai que ChatGPT, parfois,
163 est très utile pour aller à l'essentiel, en fait, parce que des fois, on trouve des
164 articles qui sont beaucoup trop compliqués, beaucoup trop longs pour les élèves,
165 en fait. Ça me permet de gagner du temps énormément, franchement.

166 Tout ce qui est pour exercice de grammaire aussi, enfin, c'est pas parfait, il faut
167 quand même vérifier après, mais ça va beaucoup plus rapidement quand même à
168 les faire.

169

170 [Interviewer]

171 Pour générer les exercices.

172

173 [Interviewé]

174 Exactement. C'est un gain de temps non négligeable.

175

176 Donc, encore une fois, il faut vérifier ce que ça fait parce que ce n'est pas parfait,
177 mais c'est très utile à ce niveau-là, c'est sûr.

178

179 [Interviewer] (8:13 - 8:18)

180 Tu utilises le numérique pour gagner du temps, essentiellement ?

181

182 [Interviewé] (8:18 - 9:14)

183 Ça, c'est mon utilisation à moi. Les outils que je fais utiliser par les élèves, c'est
184 différent. Je ne dirais pas que c'est vraiment des outils en per se, mais le
185 numérique est toujours là, dans mes cours, de toutes manières.

186 En tout cas, comme je te disais tout à l'heure avec les classes du lycée, je ne leur
187 donne presque pas de support papier. Donc, c'est toujours, je mets toujours ça sur
188 des plateformes, en fait. Tous mes cours sont disponibles en ligne en fait, soit sur
189 Pronote, Moodle, etc.

190 C'est toujours là. Et les élèves savent, ils y vont tout de suite. Alors, ils attendent
191 mon feu vert avant d'allumer l'ordinateur, évidemment, mais ils savent que
192 l'ordinateur va faire partie du cours, de toutes manières.

193

194 Et j'encourage aussi des... On est beaucoup amenés en langue étrangère à faire
195 des travaux de groupe, donc ils sont beaucoup amenés à collaborer sur des outils
196 aussi numériques pour faire des travaux de groupe. Donc, ça, c'est très courant
197 aussi.

198 Un outil comme Mentimeter, peut-être, ou des choses comme ça, tu vois. Ça
199 arrive souvent. Ça arrive souvent qu'on travaille sur ça.

200

201 [Interviewer] (9:21 - 9:26)

202 D'accord. Et tu disais là que tu pouvais suivre leur progression, que tu mettais les
203 documents dans ton drive.

204

205 [Interviewé] (9:26 - 9:58)

206 En fait, j'ouvre un document sur mon drive. En fait, je fais des dossiers par classe
207 sur mon drive personnel. J'ai un dossier en fait nominatif par élève.

208 Et c'est sur ce dossier-là qu'ils vont prendre leurs notes de manière numérique.

209 D'accord. Je regarde à peu près.

210

211 Bon, je ne peux pas regarder tous les jours puisque vu le nombre d'élèves qu'on a,
212 c'est assez compliqué. Mais je leur donne une petite note chaque fin de trimestre
213 sur ça. Je regarde s'ils prennent leur cours sérieusement, etc.

214 Si vraiment...

215

216 [Interviewer] (9:59 - 10:06)

217 Et donc, tu regardes cette classe sur ton drive et est-ce que tu utilises Moodle ou
218 comment tu utilises Moodle plus exactement ?

219

220 [Interviewé] (10:06 - 10:45)

221 Alors, Moodle, pour moi, ça reste... Alors, je mets parfois des activités H5P sur
222 Moodle. Ça dépend, ça peut être tout et n'importe quoi.

223 Mais c'est surtout une interface où je dépose mes cours en fait, Moodle avant tout.

224 Je ne sais pas forcément... Je n'ai pas du tout en fait vraiment...

225

226 Je sais que c'est une plateforme qui offre pas mal d'outils, etc., qui peuvent être
227 très intéressants. Mais j'avoue, j'admets de ne pas avoir vraiment creusé chez
228 Moodle. J'utilise plutôt des outils externes que je peux en fait...

229 Même Padlet, je les mets sur le Moodle aussi. Je ne vais pas, pour ne pas encore
230 une fois, noyer les étudiants sous je ne sais pas combien de liens. Mais c'est
231 vraiment en fait une plateforme qui centralise un petit peu tous mes cours avant
232 tout.

233

234 [Interviewer] (10:47 - 10:56)

235 D'accord. D'accord. Et au début, là, tu dis que tu utilises beaucoup comme lieu de
236 dépôt. Tu as été accompagné pour...

237

238 [Interviewé] (10:57 - 11:26)

239 Non, pas du tout. Non, non. Au début, encore une fois, je suis quand même
240 arrivé... Je sais que, par exemple, les collègues qui sont arrivés un an après moi,
241 etc., eux ont pu bénéficier d'une formation un peu plus poussée puisque, encore
242 une fois, on n'avait pas à gérer l'hybride, etc. Je pense vraiment être arrivé dans
243 une période particulière où tout le monde était un peu en train de se débrouiller en
244 fait, d'une certaine manière. Donc, c'était assez particulier. Après, j'ai eu la chance
245 d'arriver en connaissant certains collègues qui m'ont accompagné.

246 Mais ce n'était pas une formation officielle. Non.

247

248 [Interviewer] (11:27 - 11:27)

249 D'accord.

250

251 [Interviewé] (11:27 - 11:29)

252 C'était plutôt, oui, des formations entre pairs, quoi.

253

254 [Interviewer] (11:30 - 11:35)

255 Ok. Donc, j'allais te demander comment tu as pris en main Moodle, mais donc
256 essentiellement par la formation entre pairs avec...

257

258 [Interviewé] (11:35 - 11:36)

259 Oui, c'est ça. C'est ça, oui.

260

261 [Interviewer] (11:36 - 11:36)

262 D'accord.

263

264 [Interviewé] (11:37 - 12:08)

265 Et vu que ça avait été précisé par M. B. à l'époque, le proviseur adjoint du collège,
266 en disant que c'était obligatoire. Surtout, encore une fois, parce qu'il faut
267 recontextualiser les choses, il faut savoir que 15 élèves sur 30, pendant une
268 semaine, étaient en distanciel h/24.

269

270 Donc, c'était hyper important qu'on puisse mettre les supports à disposition.

271 Pronote, ce n'était pas forcément idéal pour ça. Donc, j'ai dû apprendre à utiliser
272 Moodle pour ça.

273

274 Et c'est peut-être ça qui a influencé, d'ailleurs, mon utilisation de Moodle plus tard,
275 puisque je l'ai avant tout utilisé pour déposer mes cours, en fait, mes chiffres
276 d'activité. Et c'est vrai que ça a un petit perduré après.

277

278 [Interviewer] (12:09 - 12:19)

279 Oui. Oui. Tu as dit, là, tout à l'heure, que c'était une nécessité, là, que c'était
280 obligatoire.

281 Tu t'es senti obligé d'utiliser, au-delà du contexte du distanciel ?

282

283 [Interviewé] (12:19 - 13:06)

284 En effet, on n'avait pas vraiment le choix, en fait. Donc, oui, c'est un peu péjoratif
285 de dire obligé, parce que, bon, personne n'avait de baguette magique pour
286 changer le contexte dans lequel on était, de toutes manières. Mais oui, d'une
287 certaine manière, on était obligé de le faire.

288

289 Alors, obligé, je ne dirais pas obligé, parce que je sais que certains collègues, par
290 exemple, qui font même partie de mon équipe, ne le font pas, en fait, et s'en
291 sortent très très bien. Donc, ce n'est pas qu'on est obligé. Mais je ne sais pas.

292

293 Enfin, vu que, moi, j'avais commencé, en fait, comme ça, c'était tout à fait naturel
294 de continuer à le faire. Et puis, ça m'a, je trouve ça intéressant aussi, d'une
295 certaine manière, l'outil numérique. Donc, il ne faut pas à 100% se reposer
296 dessus, mais ça reste un outil intéressant.

297

298 Donc, non, je ne me suis pas senti obligé, non.

299

300 [Interviewer] (13:06 - 13:17)

301 D'accord. Et aujourd'hui, là, ELEA, t'en penses quoi, le passage à ELEA ?

302

303 [Interviewé] (13:17 - 14:11)

304 Je ne trouve pas ça une innovation hyper... Enfin, ça m'a l'air déjà beaucoup plus
305 aisé à prendre en main que Moodle, ce qui est une bonne chose. Par contre, je ne
306 vois pas ça comme révolutionnaire. Enfin ce n'est pas une révolution.

307

308 Enfin, en tous cas, de ce que j'ai pu en voir, ça reste la même chose que Moodle,
309 en fait finalement, mais avec une interface qui est beaucoup plus facile à prendre
310 en main. Donc, oui, je ne sais pas si ça va changer grand-chose, finalement.

311 Franchement, à part peut-être une approche, une prise en main plus aisée pour
312 les nouveaux ou quoi que ce soit, ou même nous, peut-être que ça va nous
313 permettre, vu que l'interface a l'air plus... Plus, comment dire ? Moins complexe,
314 entre guillemets. Ça va peut-être nous permettre d'explorer des outils
315 supplémentaires de manière plus aisée, mais je n'ai pas...

316

317 Après, je t'avoue, je ne me suis pas vraiment penché encore, donc j'ai sûrement
318 découvert des choses, mais ça ne m'a pas paru comme quelque chose de
319 révolutionnaire, en tout cas.

320

321 [Interviewer] (14:12 - 14:18)

322 D'accord. Donc, tu n'en attends pas grand-chose, si ce n'est qu'une facilité de
323 prise en main.

324

325 [Interviewé] (14:18 - 14:51)

326 Non. En fait, même Moodle, en tant qu'interface, c'est ce que je te disais tout à
327 l'heure, c'est peut-être de ma faute aussi parce que je n'ai pas creusé vraiment
328 toutes les options que l'interface proposait. Je me suis plus reposé en fait sur des
329 interfaces externes à Moodle, que je centralisais ensuite par lien sur Moodle
330 après.

331

332 Alors que peut-être que j'aurais pu explorer les outils que la plateforme m'offrait, ils
333 auraient peut-être offert la même chose, en fait, que ces outils que j'avais trouvés
334 à l'extérieur. Mais je n'ai pas creusé la chose.

335

336 [Interviewer] (14:52 - 15:00)

337 Là, tu dis que tu n'as pas creusé, mais c'est une question de temps, tu penses,
338 plutôt de temps d'intérêt, d'accompagnement ?

339

340 [Interviewé] (15:00 - 15:38)

341 Alors, je dirais que c'est une question de temps, oui. Encore une fois, j'étais quand
342 même assez neuf dans l'éducation française, donc j'ai passé énormément de
343 temps déjà à m'approprier les programmes, à construire les séquences, etc. Je
344 n'avais rien de prêt en fait.

345 Donc ça, déjà, c'était très chronophage. Donc, je n'avais pas forcément le temps
346 après de me pencher sur le développement des outils numériques, mais d'intérêt
347 aussi, je pense. Moodle, en fait, si on parle de Moodle, Moodle, pour moi, a été
348 très urtiquant d'une certaine manière, parce que je trouve ça très difficile à prendre
349 en main d'une certaine manière.

350 Quand on veut en faire autre chose qu'une plateforme de dépôt de cours, c'est
351 difficile, je trouve. Donc, ça ne m'a pas forcément donné envie.

352

353 [Interviewer] (15:40 - 15:40)

354 D'accord.

355

356 [Interviewé] (15:40 - 15:54)

357 Eléa fera l'inverse, parce qu'encore une fois, ça a l'air beaucoup plus, on dit en
358 anglais, user-friendly. Je ne sais même pas l'équivalent en français en fait, mais
359 c'est user-friendly, quoi.

360 Ça a l'air vraiment comme ça.

361

362 [Interviewer] (15:54 - 16:02)

363 Ok. Et en termes de valeur ajoutée par rapport au niveau pédagogique, tu vois...

364

365 [Interviewé] (16:04 - 16:39)

366 J'ai l'impression, tu sais, il faudrait encore une fois que je replonge mon nez un
367 petit peu dans les formations données dans les mois précédents. Mais, tu sais,
368 cette espèce de logique de parcours, tu sais, ou quoi que ce soit, je trouvais ça
369 intéressant, puisque tu peux vraiment suivre un peu le développement des élèves.
370 Donc, en termes de suivi, tu sais, peut-être que ça me permettra d'ailleurs de ne
371 plus faire ce que je faisais sur le drive, peut-être.

372 Va savoir. Il faudrait que je m'y penche. Mais oui, je pense qu'il y a des...

373 En tout cas, sans, encore une fois, que ça m'ait paru révolutionnaire, ça m'a quand
374 même conforté dans le sens que c'était beaucoup plus terre-à-terre, d'une certaine
375 manière, que Moodle.

376

377 [Interviewer] (16:40 - 16:51)

378 D'accord. Et là, tu parlais de cette formation, là. Comment tu vois cette transition
379 entre Moodle et Eléa ?

380

381 [Interviewé] (16:51 - 16:52)

382 Comment ça ?

383

384 [Interviewer] (16:52 - 17:00)

385 Comment tu vois ce que t'en as retenu ou pas, si tu sens que ça a été un
386 accompagnement qui peut...

387

388 [Interviewé] (17:00 - 17:39)

389 Alors, c'est un accompagnement apprécié, certes, mais je pense qu'il va falloir le
390 développer. Parce que, tu sais, tu le sais aussi bien que moi, on travaille tous dans
391 le même établissement où t'as dix mille choses qui se passent. Et
392 malheureusement, la plupart des collègues, on ne peut pas leur en vouloir,
393 puisqu'on est assénés un peu de réunions, d'informations, etc.

394

395 Ça reste un truc parmi tant d'autres. Et je pense qu'arrivés à la rentrée, la plupart
396 des collègues auraient tout à fait oublié ce qui s'est passé dans ces formations-là,
397 malheureusement. Donc, je pense que c'est quelque chose à pérenniser, peut-
398 être à ritualiser, peut-être d'une certaine manière, en début de période peut-être,
399 pour que ce soit vraiment intégré et que l'utilisation se fasse plus sérieusement,
400 d'une certaine manière.

401

402 [Interviewer] (17:40 - 17:52)

403 Tu veux dire qu'il faudrait qu'il y ait quelque chose de peut-être plus suivi, plus
404 entre pairs ?

405

406 [Interviewé] (17:52 - 18:33)

407 C'est ça, je pense. Tu sais, de toute manière, on ne peut pas l'enlever, c'est un
408 peu dans l'esprit du prof, j'ai l'impression, mais dès que c'est un peu descendant,
409 que c'est considéré comme une injonction, ça reste quelque chose dont on ne
410 veut pas s'approprier, en fait. Donc si ça vient de pair en pair, ce sera beaucoup
411 mieux accepté, je pense, d'une certaine manière.

412

413 Au-delà de la valeur morale, entre guillemets, qu'on va lui donner à ce truc-là, c'est
414 clair que c'est beaucoup mieux quand on est déjà dans des groupes un peu plus
415 restreints, peut-être, avec 3, 4 personnes, voire 5, qui partagent un petit peu leurs
416 pratiques, qui voient comment on fait. Il faut construire des séquences ensemble,
417 je ne sais pas. C'est toujours mieux comme ça, oui, c'est sûr.

418

419 [Interviewer] (18:36 - 18:51)

420 Et pour toi, justement là, pour construire des séquences, pour que cet outil puisse
421 servir, ce serait quoi pour toi la plateforme d'apprentissage idéale ? Qu'est-ce qu'il
422 faudrait que ça apporte ?

423

424 [Interviewé] (18:51 - 19:14)

425 Qu'est-ce qu'il faudrait que ça apporte ? C'est une question complexe pour moi,
426 puisque j'ai tendance à vraiment construire, enfin en tout cas dans la construction
427 de mes séquences, je fais vraiment ça à part pour ensuite les mettre après. Tu
428 sais, je ne fais pas forcément la construction de séquences selon la plateforme
429 numérique, ce qui est peut-être une posture que je devrais adopter d'ailleurs dans
430 le futur, ça changerait mes pratiques.

431

432 Mais tu veux dire quel outil ça devrait offrir ?

433

434 [Interviewer] (19:14 - 19:28)

435 Oui, quel type d'outil ça devrait offrir ? Qu'est-ce que ça devrait te permettre de
436 faire pour que tu sentes une plus-value par rapport à ton enseignement, et peut-
437 être pour toi aussi ?

438

439 [Interviewé] (19:28 - 20:26)

440 D'une certaine manière, en tout cas dans mon expérience, ce qui... je te parlais
441 tout à l'heure de ce que je faisais sur le drive pour le suivi des élèves, etc., qui est
442 loin d'être idéal. Je te l'ai expliqué à mon avis, tu t'en es rendu compte, d'avoir 6
443 dossiers avec 35 dossiers dedans, etc., ce n'est vraiment pas idéal. Donc c'est
444 quelque chose qui pouvait centraliser, d'une espèce de cahier numérique d'élèves,
445 d'une certaine manière, parce que c'est dans l'air du temps de toute manière, il ne
446 faut pas se leurrer.

447

448 Ça, ce serait sympa, d'une certaine manière, centraliser et d'avoir un petit suivi
449 individualisé qui serait beaucoup plus facile d'accès, d'une certaine manière, que
450 sur un drive. Mais j'ai l'impression que ce sera possible un peu sur Eléa. Je me
451 souviens de la présentation qu'on nous avait faite sur une espèce de parcours par
452 étapes, que les élèves doivent valider, etc.

453

454 C'est à peu près dans la même idée, c'est dans la même veine. Donc à adapter,
455 mais je trouve ça intéressant pour le coup.

456

457 [Interviewer] (20:28 - 20:31)

458 Par embranchement, l'individualisation, en fait.

459

460 [Interviewé] (20:32 - 20:51)

461 C'est ça. Et puis, une place laissée à la différenciation aussi, où si l'élève n'arrive
462 pas à passer cette étape-là, il peut rebondir sur quelque chose d'antécédent,
463 refaire des choses, pour qu'il ait une posture plus assurée pour repasser le test ou
464 le chapitre. Ça, c'était pas mal comme idée, je trouvais.

465

466 [Interviewer] (20:52 - 21:04)

467 Et tu parlais tout à l'heure du fait qu'ils pouvaient faire autre chose quand ils
468 étaient sur l'ordinateur. C'est quoi les craintes que tu as par rapport à l'utilisation
469 du numérique ?

470

471 [Interviewé] (21:05 - 22:44)

472 Tu sais, je pense que, de toutes manières, en qu'en tant qu'enseignant, je pense
473 qu'on est tout à fait dépassés par l'utilisation numérique des élèves. Je pense

474 qu'on sait à peu près 10% de ce qu'ils y font. Ils ne sont pas vraiment très
475 loquaces non plus sur pourquoi ils l'utilisent, ce qui peut être compréhensible vis-
476 à-vis de ce qu'on représente.

477

478 Mais c'est les classiques. Tu sais, c'est ChatGPT, les jeux vidéo, les réseaux
479 sociaux, etc. Ils sont beaucoup plus, encore une fois, doués que nous pour passer
480 tout ce qui est pare feux, etc. Bref, ils savent très bien se débrouiller. Et en fait, le
481 danger est présent à peine ils ouvrent leur ordinateur. Si tu leur demandes d'ouvrir
482 un onglet sur un navigateur, ça ouvre déjà le champ des possibles. C'est ça qui
483 est un peu complexe. Donc, je ne sais pas trop comment on pourrait faire. Je sais
484 que l'établissement avait testé une espèce de logiciel de surveillance ou d'espion
485 où tu peux voir un petit peu...

486 Mais, je ne sais pas si c'est la bonne chose à faire, très franchement. Et je ne sais
487 pas non plus si j'ai le temps, pendant que je donne cours, de voir, de surveiller ce
488 logiciel-là. Je préfère partir déjà d'une relation de confiance très souvent avec mes
489 élèves.

490

491 C'est pour ça que j'avais mis en place ce truc avec le drive. C'était en gros pour
492 m'assurer qu'ils suivaient le cours, que les supports étaient bien inclus dans leur
493 trame. C'est comme leur cahier en fait, finalement.

494

495 Mais je ne sais pas si on peut faire grand-chose à ce niveau-là, malheureusement.
496 Je ne sais pas trop. En tout cas, si une solution existe, je ne l'ai pas encore
497 inventée.

498

499 [Interviewer] (22:46 - 22:56)

500 Et au-delà de cette crainte, est-ce que tu penses que ça peut apporter quelque
501 chose ou pas, ou au contraire que ça dégrade ?

502

503 [Interviewé] (22:56 - 23:53)

504 Je ne sais pas, en fait, je pense que le numérique a bon dos, c'est un peu le bouc
505 émissaire de tous les maux de notre époque. Je ne pense pas que ce soit la
506 racine du malaise étudiant, ou du malaise chez le professeur, etc. Je pense que
507 c'est multifactoriel et que, certes, ça prend énormément de place.

508

509 Ça reste assez vertigineux pour certains collègues, même certains élèves, cette
510 utilisation du numérique. Je pense qu'il faut l'utiliser avec sagesse et patience.
511 Certes, on va avoir certains problèmes et certaines problématiques qui se posent,
512 mais on les aurait eues avec autre chose, je pense.

513

514 Je ne pense pas que ce soit un problème, au contraire. Je pense que c'est de
515 toutes manières, je pense qu'on n'a pas le choix. Si on pense à l'orientation, au
516 futur, etc., ces élèves qu'on a aujourd'hui vont devoir utiliser le numérique de
517 manière quotidienne et de manière très poussée. Je pense que l'ignorer est
518 contre-productif. Il faut l'intégrer.

519

520 [Interviewer] (23:55 - 24:08)

521 Et pour toi, tu penses que l'utilisation du numérique, ça va te... Tu dis qu'il faut
522 changer les pratiques, qu'il faut qu'on évolue. Est-ce que tu le vois comme une
523 contrainte ?

524

525 [Interviewé] (24:08 - 24:59)

526 Je ne le vois pas comme une contrainte, puisque, encore une fois, ça fait partie de
527 l'air du temps et on n'a pas vraiment le choix. Est-ce que c'est une contrainte ?
528 Non, pas forcément.

529

530 C'est juste vivre avec son temps, je pense. C'est vraiment ça. Donc non.

531

532 Et puis, c'est tellement vaste, le numérique. Il y a tellement de choses dans ce
533 qu'on appelle le numérique. Forcément, c'est un stimulant, ça ouvre la porte des
534 possibilités.

535

536 Non, je ne vois pas du tout ça comme quelque chose de mauvais. Non, du tout. Et
537 puis même, ça permet aussi un échange supplémentaire avec les élèves, moi.
538 Mes élèves me montrent énormément de choses sur la pédagogie au numérique,
539 etc., parce qu'ils sont aussi très curieux de ce qui s'y passe, en tout cas certains.
540 Et ils vont chercher eux-mêmes des outils, des plateformes, etc., qui leur

541 permettent peut-être de faire des travaux annexes ou d'améliorer quelque chose
542 sur n'importe quelle matière. Il est chouette aussi cet échange-là.

543

544 [Interviewer] (25:01 - 25:19)

545 Et tu disais là que la venue d'Elea, tu ne pensais pas que ça change grand-chose,
546 que c'est arrivé un petit peu comme ça, sans trop que tu t'y attendes, si j'ai bien
547 compris ce que tu disais. A ton avis, comment s'est faite la décision ? Pourquoi ou
548 comment tu as ressenti cette décision de changement ?

549

550 [Interviewé] (25:21 - 26:01)

551 Je n'ai pas vécu ça comme un mal-être du tout. Encore une fois... Ça aurait été un
552 outil complètement différent de Moodle, etc., et qu'on nous aurait imposé. Peut-
553 être que là, j'aurais eu un sentiment un peu plus, bon, qu'est-ce qui se passe ?

554

555 Mais vu que c'est assez similaire à Moodle, finalement, je trouve que ça va être
556 assez doux comme changement, je pense. Ce n'est pas quelque chose de
557 vertigineux. Ça reste une injonction, forcément.

558 Après, je n'ai pas de mal avec ça, comme je te le disais dans mon parcours
559 professionnel, j'ai travaillé dans le privé, etc., donc j'ai un peu l'habitude que ce
560 soit descendant. Mais non, ça ne m'a pas choqué autant que ça.

561

562 [Interviewer] (26:02 - 26:06)

563 Tu l'as quand même vu comme quelque chose de descendant.

564

565 [Interviewé] (26:06 - 26:14)

566 Oui, c'est ça. Mais comme beaucoup de choses se passent à notre établissement,
567 ce n'est pas inhérent au numérique.

568

569 [Interviewer] (26:19 - 26:29)

570 Ok, très bien. Je te remercie beaucoup. Je te tiendrai au courant quand j'aurai fait
571 le mémoire.

572

573 [Interviewé] (26:30 - 26:30)

574 Ça marche.

575

576 [Interviewer] (26:31 - 26:39)

577 Et puis, encore une fois, merci pour ton temps. Profite bien de la fin des vacances,

578 de ta dernière semaine de vacances.

579

580 [Interviewé] (26:40 - 26:41)

581 Moi aussi, profite bien.

582

583 [Interviewer] (26:41 - 26:45)

584 Je te remercie. Et puis, à très bientôt. On se retrouve à la rentrée.

585

586 [Interviewé] (26:46 - 26:49)

587 Ça marche. Bonne fin de vacances.

588

589 [Interviewer] (26:49 - 26:49)

590 À bientôt.

9.3. Entretien avec Natacha

[Interviewer] (0:03 - 1:01)

Bonjour. Alors aujourd'hui, on va s'intéresser à tes pratiques avec le numérique en tant qu'enseignante. Cet entretien a lieu dans le cadre d'un mémoire d'initiation à la recherche que je réalise pour mon master d'ingénierie de formation. Et pour ce mémoire, je m'intéresse aux pratiques enseignantes avec le numérique. Je te propose de participer à cette étude sous la forme d'un entretien d'une trentaine de minutes. La participation n'est pas obligatoire et tu peux la stopper à tout moment sans avoir à te justifier ni encourir aucune responsabilité.

Les informations recueillies seront strictement confidentielles et pour le traitement des données, l'entretien sera enregistré et intégralement retranscrit. Les données seront anonymisées et utilisées aux seules fins de la formation.

Voilà. Alors tu le sais, le thème de cet entretien porte sur tes pratiques numériques comme enseignante et la façon dont tu t'appropries ces outils numériques. Et je vais d'abord te demander, pour commencer, si tu peux te présenter, me parler de ton parcours.

[Interviewée] (1:03 - 1:22)

Très bien. Donc, je suis madame S., enseignante d'espagnol au sein du lycée français Louis Massignon à Bouskoura. J'enseigne au lycée depuis neuf ans. Mais par contre, je n'ai jamais intégré le numérique, sauf depuis cinq ans que je suis à Massignon, puisque c'est un établissement numérique.

[Interviewer] (1:23 - 1:27)

D'accord. Donc avant, tu étais dans un autre établissement ?

[Interviewée] (1:27 - 1:40)

Oui, j'étais à André-Malraux. J'étais à André-Malraux à Rabat, qui est un lycée français pareil, de la MLF, mais qui, à l'époque, on utilisait l'apprentissage classique. On n'avait pas de numérique.

[Interviewer] (1:41 - 1:41)

35 D'accord.

36

37 [Interviewée] (1:41 - 2:22)

38 C'était des manuels, des séquences montées en papier, etc. Donc, effectivement,
39 le changement est énorme. Ce n'est pas évident de s'y faire au début, mais quand
40 on s'y intéresse et qu'on essaye de pratiquer un petit peu sur les différentes
41 plateformes, logiciels, etc. que propose l'établissement, ça facilite beaucoup de
42 choses, malgré que ça ne reste pas évident, parce qu'on n'a toujours pas cette
43 habitude par défaut, parce qu'on est un peu de l'ancienne génération, j'ai envie de
44 dire. Donc, pour moi, ça a ses côtés positifs, mais ça a ses côtés négatifs aussi.

45

46 [Interviewer] (2:23 - 2:31)

47 OK. Juste pour préciser, quelle est la matière que tu enseignes ? Dans quel
48 contexte tu as enseigné pendant ces neuf ans d'enseignement ?

49

50 [Interviewée] (2:31 - 2:50)

51 Je l'ai bien dit, professeur d'espagnol au lycée. Oui, d'espagnol, donc c'est une
52 langue vivante. Du coup, il faut vraiment que ce soit un cours dynamique, qu'il y ait
53 de l'échange, de l'interaction entre les élèves.

54

55 Je ne sais pas si je peux développer, je continue à développer, ou si je n'ai qu'à
56 répondre aux questions.

57

58 [Interviewer] (2:50 - 2:51)

59 Non, bien sûr, tu peux développer.

60

61 [Interviewée] (2:53 - 3:36)

62 Bon voilà, moi, en ce qui me concerne, en classe, j'arrive vraiment à dynamiser,
63 mais par contre, le ChatGPT me pose grand problème. Mon intérêt aujourd'hui, je
64 suis en train de travailler dessus, c'est d'intégrer le ChatGPT dans mon
65 enseignement, puisqu'on ne peut pas empêcher les élèves d'aller vers cette
66 facilité-là. Souvent, je me rends compte que le rendu des élèves ne représente
67 pas le niveau des élèves.

68

69 Et donc, je sais que ça vient de l'IA, ça ne vient pas de l'élève. L'élève, il
70 s'intéresse de moins en moins. Vraiment, il cherche cette facilité à que le devoir, le
71 travail soit fait, il soit bien fait, malgré que ça ne vienne pas de lui.
72 Ce n'est pas une production qui est source de l'élève.
73
74 [Interviewer] (3:37 - 3:43)
75 Juste pour préciser, tu as enseigné auprès de quel public ? Collège, lycée ?
76
77 [Interviewée] (3:43 - 4:16)
78 Oui, j'ai fait du collège, mais j'ai fait plus de lycée que de collège. J'avais
79 demandé, parce que je voulais vraiment tester un peu tous les niveaux du collège,
80 pour voir comment ils démarrent, depuis leur première année d'espagnol, qui est
81 depuis la cinquième. J'ai fait une année full collège, mais ensuite, j'ai repris le
82 lycée, parce que ben voilà, je me sens beaucoup plus à l'aise, que ce soit avec
83 l'âge, la tranche d'âge, ou avec le programme.
84
85 Par contre, j'ai essayé pratiquement tous les niveaux collège-lycée.
86
87 [Interviewer] (4:17 - 4:33)
88 Tu me disais que tu es arrivée il y a cinq ans au lycée Louis-Massignon, dans un
89 établissement qui était déjà un établissement numérique. Ça veut dire quoi pour
90 toi de travailler dans un établissement numérique ? C'est-à-dire, c'était déjà en
91 place quand tu es arrivée...
92
93 [Interviewée] (4:33 - 5:55)
94 C'était déjà en place, ça veut dire qu'il faut suivre plusieurs formations pour
95 pouvoir suivre la méthode de travail qui est demandée, attendue par
96 l'établissement. Donc, monter des séquences sur Moodle, faire des QCM sur
97 Moodle, voire même des devoirs surveillés sur Moodle... Moi, ça me pose
98 problème en termes de timing, en termes de connexion.
99
100 Parfois, les élèves ne se connectent pas en même temps. Donc, en termes de
101 gestion, ça me pose vraiment problème, ça me stresse. Mais par contre, dans le

102 quotidien, pour donner ses cours, je trouve ça très pratique, sauf que ça demande
103 beaucoup de temps de préparation en amont.

104

105 Donc, à titre d'exemple, un H5P qu'on peut préparer en beaucoup de temps,
106 l'élève le travaille en 5-10 minutes maximum. C'est ça un peu la contrepartie, on
107 dirait. Ce qui me pose un petit peu... c'est pas un handicap, ce n'est pas un
108 obstacle non plus, mais c'est une difficulté parce que je ne suis pas très à l'aise.
109 Je ne suis pas vraiment très à l'aise. Je dois tâter.

110 Est-ce que ça marche ? Ça ne marche pas. Donc, c'est beaucoup de temps.

111 Ça demande vraiment beaucoup de temps, jusqu'à ce que je me sente un peu
112 plus à l'aise et que ça soit plus fluide pour moi. Ce n'est toujours pas le cas.

113

114 [Interviewer] (5:57 - 6:05)

115 Et quand tu es arrivée, tu l'as sentie comme une contrainte, le fait que c'est un
116 établissement numérique. Tu t'es sentie obligée de travailler avec ces outils ?

117

118 [Interviewée] (6:05 - 6:50)

119 Oui. Bon, j'avais un grand avantage, c'est qu'il y avait déjà pas mal de séquences
120 montées sur Moodle que les collègues m'ont bien partagé. Mais avec lesquelles je
121 devais aussi m'approprier, savoir de quoi il s'agit, comment ça marche. Donc, c'est
122 aussi pour bien faire les choses et pour bien pouvoir suivre toute la progression en
123 fonction du programme.

124

125 Donc, oui, j'ai eu beaucoup de mal à m'y faire, mais ça m'a beaucoup aidé le fait
126 que les collègues partagent et que je ne sois pas obligée de tout monter du début
127 jusqu'à la fin. Donc, cette rubrique mutualisation que Mme P. (une collègue de
128 l'équipe d'espagnol, coordinatrice à l'époque) a mis en place nous a apporté
129 vraiment beaucoup d'aide.

130

131 [Interviewer] (6:53 - 7:02)

132 D'accord. Mais toi, quels sont les outils numériques que tu utilises dans ta vie
133 personnelle, dans ta vie quotidienne ?

134

135 [Interviewée] (7:02 - 7:36)

136 Pas beaucoup...

137 Je commence à peine cette année, j'ai commencé à utiliser l'IA. Donc, j'ai des

138 idées parfois que je n'arrive pas à mettre en place ou que je n'ai pas... J'ai l'idée,

139 mais je ne sais pas comment la mettre en place pour enseigner en classe.

140

141 Donc, l'IA m'aide à développer ces idées, à comment les travailler, comment les

142 mettre en place, ces idées-là, comment les inclure dans mes séquences pour que

143 ça soit cohérent.

144

145 [Interviewer] (7:37 - 7:49)

146 D'accord. Et donc, plus largement, tu abordes la question d'utilisation pour ton

147 enseignement, tu as commencé à y répondre un petit peu, mais quels sont les

148 outils numériques que tu utilises dans ton enseignement ?

149

150 [Interviewée] (7:49 - 9:14)

151 Alors, j'ai utilisé le PearDeck pendant la période hybride et la période COVID. J'ai

152 utilisé beaucoup le PearDeck que je trouvais simple à utiliser parce qu'on voyait

153 exactement ce que l'élève produisait en temps réel. Et donc, on pouvait faire un

154 suivi très facilement.

155

156 J'ai utilisé quizinière, mais que je ne trouve pas très propice pour une langue

157 vivante. J'ai utilisé aussi Learning App, Learning Apps.

158

159 J'ai un peu touché à plusieurs, mais sans pour autant me concentrer sur l'une

160 d'entre elles. En fait, j'ai fait un petit mélange pour tester et pouvoir peut-être

161 m'approprier l'une d'entre elles. Mais finalement, je centralise tout sur Moodle.

162

163 Je préfère avoir une seule source de travail que je partage avec les élèves. Et bien

164 sûr, Pronote, où je mets souvent tous mes descriptifs, mes traces écrites. J'ai

165 utilisé aussi le... le classique.

166

167 J'ai perdu le nom ?

168

169 [Interviewer] (9:14 - 9:17)

170 Les murs, tu veux dire, Padlet ?
171
172 [Interviewée] (9:17 - 9:21)
173 Padlet, merci. J'ai utilisé beaucoup le Padlet aussi.
174
175 [Interviewer] (9:21 - 9:32)
176 D'accord. Et qu'est-ce qui fait que tu décides d'utiliser ou pas un outil numérique ?
177 Et comment tu décides de les utiliser ou pas ?
178
179 [Interviewée] (9:32 - 10:08)
180 C'est un peu ma curiosité autour, pas spécialement autour de l'équipe d'Espagnol.
181 Je pose des questions, j'échange avec d'autres profs. Il y en a qui utilisent une
182 application, une autre, un outil, un autre.
183
184 Et donc moi, je teste. J'aime bien tester, voir ce que ça donne pour ma discipline.
185 Si ça me convient, je continue à l'utiliser.
186
187 Si ça ne convient pas, je passe à autre chose. C'est juste découvrir un peu les
188 différents outils pour voir si ça peut m'apporter quelque chose, si ça peut avoir une
189 valeur ajoutée dans mon enseignement ou pas. C'est pas vraiment un choix pour
190 une raison en particulier.
191
192 [Interviewer] (10:10 - 10:14)
193 Ok. Et tu parlais de Moodle. Comment tu utilises Moodle ?
194
195 [Interviewée] (10:17 - 10:51)
196 Alors, je mets tous mes supports dedans. Je mets mes exercices, une boîte
197 d'outils pour les élèves. Je mets des supports aussi si jamais l'élève veut aller un
198 peu plus loin.
199
200 Et donc, il y a des supports de travail en même temps. Ça peut être des textes,
201 des compréhensions. Ça peut être des QCM qui répondent à un document
202 particulier qu'on a travaillé auparavant.
203

204 Et ça me permet d'avoir un suivi un peu plus organisé et ne pas me propager un
205 peu sur plusieurs outils.
206

207 [Interviewer] (10:52 - 10:55)
208 D'accord. Ça facilite le suivi de l'élève, si je comprends bien.
209

210 [Interviewée] (10:55 - 11:09)
211 Oui. Mon suivi auprès de l'élève et l'élève, de son côté aussi, comment il arrive à
212 suivre un peu la séquence à travers Moodle puisque tout est organisé par sections
213 et par séquences.
214

215 [Interviewer] (11:09 - 11:17)
216 Ok. Tu parlais également des H5P, des exercices qui voient un intérêt au-delà du
217 fait de pouvoir le suivre.
218

219 [Interviewée] (11:19 - 11:56)
220 Je vois un intérêt parce que l'élève il peut, par exemple, comprendre à son rythme.
221 On n'est pas tous obligés d'aller au même rythme. L'élève, il peut l'écouter autant
222 de fois qu'il veut.
223

224 Il peut décider de commencer à répondre lorsqu'il se sent prêt. Donc, il n'y a pas
225 une pression sur l'élève. Il y va à son rythme.
226 Et donc, il arrête la vidéo. Il peut prendre des notes. Il peut poser des questions en
227 même temps et ça permet de faire une petite différenciation, que ce soit en termes
228 de compréhension ou en production.
229

230 C'est ça que je vois de positif vis-à-vis de l'élève.
231

232 [Interviewer] (11:57 - 12:11)
233 Et tu parlais de la prise en main de Moodle. Comment tu as pu prendre en main
234 Moodle ? Est-ce que c'est seule que tu as découvert ? Est-ce que c'est avec les
235 autres collègues, avec des collègues d'autres disciplines, de l'établissement ?
236

237 [Interviewée] (12:11 - 12:52)

238 Au début, c'était seule. Lorsque j'avais du mal, je prenais des notes et j'allais vers
239 un référent pour qu'il débloque ma difficulté, qu'il m'explique comment ça marche,
240 comment je peux faire. Mais à chaque fois que j'avais un peu de temps, j'essayais
241 de tester un peu comment monter, importer un document, comment monter un
242 H5P, comment inclure des documents, archives, vidéos, audios, des
243 compréhensions, tous les différents supports.

244

245 Et à chaque fois que j'avais du mal avec quelque chose, ben je m'adresse à un
246 référent, qui souvent réglait mon problème.

247

248 [Interviewer] (12:55 - 13:05)

249 Et Eléa, le passage à Eléa, puisque tu utilises Moodle et qu'on va changer de
250 plateforme, qu'est-ce que tu en penses de ce changement ?

251

252 [Interviewée] (13:05 - 14:03)

253 Visiblement, c'est très similaire. Je ne peux pas encore juger parce que je ne l'ai
254 toujours pas utilisé. J'ai ouvert un compte, j'ai mon compte qui est actif, etc.

255 Mais je n'ai toujours pas importé, je n'ai toujours pas essayé de monter des
256 séquences jusqu'au jour d'aujourd'hui. Donc je ne peux vraiment pas me
257 prononcer dans ce sens. J'espère que je vais avoir des facilités parce qu'on n'a
258 plus beaucoup de temps.

259

260 Mais sinon, je m'adresserai parce que tous les référents, vous en faites partie
261 d'ailleurs, ils sont là pour nous donner un coup de main lorsqu'on en a besoin. D'ici
262 la rentrée, je vais déjà essayer avant la rentrée de monter quelques séquences.
263 Dès que j'ai du mal avec un des supports, je m'adresse à un des référents.

264

265 [Interviewer] (14:05 - 14:09)

266 Qu'est-ce que tu attends de cette plateforme ?

267

268 [Interviewée] (14:09 - 14:30)

269 Moi, personnellement, rien en particulier parce que ça revient au même. Je ne
270 comprends même pas réellement pourquoi ce changement, puisque ça revient à
271 la même chose que Moodle, c'est ce qu'on n'a pas arrêté de nous expliquer à

272 chaque fois. Je ne vois pas l'intérêt du changement, c'est l'établissement qui
273 décide de changer, on s'adapte, c'est tout.
274

275 [Interviewer] (14:32 - 14:39)
276 Tu vois quelque chose qui est imposé sans que tu vois vraiment l'intérêt...
277

278 [Interviewée] (14:39 - 15:37)
279 En fait, ce qui me dérange, c'est que je commençais réellement à être de plus en
280 plus à l'aise avec Moodle, et puis il y a un changement. On appréhende, on ne sait
281 toujours pas à quoi ça ressemble, et déjà le fait de changer, ça nous bloque un
282 petit peu. Pourquoi changer ?
283

284 Quel est l'apport ? Quelle est l'amélioration ? Est-ce que ça va apporter quelque
285 chose en plus ?
286

287 Alors à chaque fois, on nous dit ne vous inquiétez pas, je ne sais pas si c'est pour
288 nous rassurer, mais c'est exactement la même chose que Moodle, et puis c'est
289 même plus intuitif. Donc là, c'est une nouvelle mise en page etc, donc on doit s'y
290 mettre aussi. Une fois que c'est fait et qu'on essaye de monter nos séquences sur
291 Elea, on verra ce que ça va donner.
292 J'espère que ça ne sera pas très difficile. Mais franchement, je ne suis pas très à
293 l'aise, parce que, encore une fois, c'est quelque chose de nouveau.
294

295 [Interviewer] (15:39 - 15:55)
296 Tu parlais, tu disais que tu n'étais pas très à l'aise, manifestement qu'il y avait des
297 craintes. Au début de l'entretien, tu disais qu'il y avait des craintes, des limites vis-
298 à-vis du numérique. Là, tu as parlé un peu des avantages.
299 Quelles sont les craintes que tu as par rapport à Elea ?
300

301 [Interviewée] (15:55 - 16:54)
302 Que je ne sache pas le manipuler avec facilité, et puis que je bloque en classe
303 parfois, parce que je ne sais pas le manipuler correctement. Mais sinon, il n'y a
304 pas de grandes craintes. Le numérique, en général, ma crainte, c'est la gestion de
305 classe.

306

307 Quand on a 33 élèves avec un PC, on ne peut pas être un peu partout, malgré
308 que je suis quelqu'un qui bouge en classe, etc. Mais on va dire que 30 % des
309 élèves ne sont pas sur le support qu'il faut. C'est ça qui me dérange énormément.
310 On n'est pas tous... Quand le PC est fermé, on est sûr qu'il y a un support en
311 papier et que tout le monde est en train de travailler ou pas. Mais au moins, on est
312 sûrs de ce qu'il faut.

313

314 Alors, on les perd, les élèves. Donc, on a un peu de mal à suivre. En tout cas, je
315 parle de mon expérience.

316

317 [Interviewer] (16:55 - 17:20)

318 Ok. Et comment... tu parlais de la transition de Elea. Comment tu vois cette
319 transition ?

320 Est-ce que tu penses que tu as mieux compris par cet accompagnement ce que
321 pouvait apporter ou pas ?

322

323 [Interviewée] (17:22 - 18:34)

324 Oui, mais pas à 100 %. Je suis restée un petit peu à ma soif parce qu'il y a des
325 questions. En fait, quand c'est un groupe, on ne peut pas poser trop de questions
326 pour ne pas ralentir. Et puis, il y a un temps limité. Parfois, c'était 30 minutes.

327 Donc, je me prends le temps de tester de mon côté et puis revenir vers le
328 personnel spécialisé parce que c'est ce que je disais tout à l'heure.

329 Je ne demande pas non plus qu'on me fasse une formation à moi toute seule.

330 Mais quand on est nombreux et qu'il y a un temps limité, il faut avancer. Il y a un
331 objectif qu'il faut atteindre.

332

333 On ne peut pas interrompre à chaque fois. Mais je me questionne sur plusieurs
334 choses. Mais tant qu'on n'a pas testé, on ne peut pas se prononcer.

335

336 Par contre, que ce soit Eléa. ou Moodle, je pense que vis-à-vis de l'élève, ça va
337 être la même chose. La difficulté dont je parlais vis-à-vis de la gestion, ça va être
338 la même difficulté. On ne va pas se mentir.

339

340 Que ce soit Moodle, Eléa ou autre, c'est pareil. L'élève a tendance à aller vers un
341 jeu, aller vers un autre support qui n'est pas celui qu'il devrait avoir au moment de
342 cours.

343

344 [Interviewer] (18:35 - 18:54)

345 Ok. Et pour toi, ce serait quoi la plateforme d'apprentissage idéale ? Quelle serait
346 la plateforme idéale pour toi dans tout ça ?

347

348 [Interviewée] (18:54 - 21:33)

349 Des enregistrements. Moi, je fais beaucoup ça. Enregistrer les élèves pendant
350 l'interaction, que ce soit en expression orale continue ou interaction quand ils sont
351 en binôme ou en groupe, ça leur permet de se réécouter, de repérer leurs propres
352 erreurs, de se corriger entre eux, en paire ou en groupe.

353 Et donc, ils sont acteurs de leur propre apprentissage à ce moment-là. C'est ça
354 que j'aime bien. C'est là où je me retrouve le plus à l'aise, ou que j'aime bien faire
355 ce type de travail, ce type de travaux qui permet à l'élève d'apprendre en
356 pratiquant.

357

358 Et je suis sûre, là, à ce moment-là, je suis sûre que les élèves sont en production.
359 Il y a juste... ça peut être un téléphone hein parfois pour enregistrer ou ce n'est
360 pas forcément le PC.

361 Ils s'enregistrent et puis la langue, comme on le sait, il faut travailler l'oral
362 beaucoup. Et qu'on peut aussi s'appuyer sur l'oral pour après enrichir l'écrit. Donc,
363 à l'écrit, je ne suis souvent pas sûre, en ayant le PC ouvert, que ça soit une
364 production réellement de l'élève, qui vient de l'élève.

365

366 Alors, moi, ce que je demande, c'est qu'ils fassent une première production. S'ils
367 veulent passer par ChatGPT, il n'y a pas de souci. On demande à ChatGPT de
368 corriger, de repérer nos erreurs pour qu'on comprenne nos erreurs et qu'on
369 apprenne nos erreurs.

370

371 Mais souvent, ils passent une étape. En fait, ils brûlent les étapes, ils vont vers la
372 fin. Ensuite, on demande à ChatGPT encore une fois de nous faire une nouvelle
373 production.

374 On compare la nôtre avec celle de ChatGPT pour voir qu'est-ce qui manque, en
375 quoi je peux m'améliorer. Donc, l'élève là, déjà, il se situe, il connaît un peu son
376 niveau. Il faut bien sûr avoir cette envie.

377

378 Mais j'ai déjà essayé de faire cette pratique là. La moitié de la classe, pour ne pas
379 dire plus, ils brûlent l'étape de correction, première production, etc. Ils vont direct
380 demander une production qui vienne directement de ChatGPT.

381 Ils ne vont pas se casser la tête. Ils ne vont pas perdre leur temps. Pour eux, ce
382 n'est pas très utile.

383 Il y a une plateforme qui peut faire le travail pour moi, qui va être efficace et que
384 c'est le travail demandé. Donc, ils ont l'impression qu'il n'y a pas de nécessité. Et
385 puis, comme ils réfléchissent en français, ils ont du mal. À mobiliser un petit peu
386 les connaissances en langue cible. Donc c'est ça un peu les petites astuces que
387 j'essaye de chercher, que j'ai envie de développer et de travailler pour que le
388 numérique soit plutôt quelque chose de bénéfique.

389

390 [Interviewer] (21:34 - 21:57)

391 D'accord. Et le fait que tu sentes que ce soit un petit peu imposé, là, tu disais
392 qu'on ne savait pas bien, que c'était l'établissement qui avait décidé de passer à
393 Eléa. Est-ce que pour toi, c'est un obstacle pour l'utilisation de cette plateforme ou
394 pas ?

395

396 [Interviewée] (21:57 - 24:11)

397 Je dis « ce n'est pas grave, je le ferai parce qu'il faut ». Mais parce
398 qu'effectivement, personne ne demande notre avis. On nous dit que ça va changer
399 et ça change.

400

401 Et ça se met en place, et puis tout le monde doit suivre. Après, il y en a qui ne
402 l'utilisent pas hein, malgré que c'est une école numérique, c'est un lycée
403 numérique, et il y en a qui restent sur les papiers, qui n'ont jamais ouvert un
404 Moodle.

405 Par contre, je trouve ça dommage parce qu'ils sont nombreux.

406 Tout le monde achète un PC qui est assez cher pour pouvoir l'utiliser. Ce n'est pas
407 que pour la prise de notes. Alors, même la prise de notes pose problème.

408

409 Je trouve qu'écrire, c'est très important parce qu'en écrivant, on mémorise. C'est
410 déjà une façon d'apprendre. La leçon, si on la réécrit... pas mot par mot, on ne va
411 pas transcrire tout ce qui est dit.

412 Sinon, cette prise de notes pour les mots-clés, c'est pour ça que je leur fais faire
413 une carte mentale en début de chaque séquence, qu'on enrichit tout au long de la
414 séquence, pour au moins avoir tous les mots-clés qu'ils vont pouvoir réexploiter
415 par la suite. Je les oblige vraiment à faire une carte mentale qu'on met en commun
416 et qu'on transcrit numériquement, que je partage comme trace écrite. Donc il y a
417 un petit bagage sur lequel on démarre.

418

419 Mais sinon, la prise de notes, elle est jamais là. Soit ils la perdent, soit le cours
420 d'avant, ils ne savent pas où est-ce qu'ils l'ont classé. Ils ont eux-mêmes du mal à
421 s'organiser là-dedans.

422 Alors que, un cahier, ça reste, il y a une suite de pages. On risque pas de perdre
423 nos pages. Je ne sais pas si les élèves sont dépassés ou si c'est juste parce que
424 c'est une langue vivante et puis ça passe en deuxième plan.

425

426 Je vais dire ça parce que c'est la vérité. Et puis, il y a d'autres matières qu'ils
427 considèrent un peu plus importantes. Donc, ils sont un peu sélectifs.

428

429 Je ne connais pas la raison vraiment... Mais les élèves, ils sont très très mal
430 organisés. Quand je fais appel à un cours précédent, souvent, il n'est pas là.
431 "Je l'ai perdu. Il ne s'est pas enregistré. Je ne sais plus où il est.
432 Il était dans mon drive." C'est un scénario très classique...

433

434 [Interviewer] (24:14 - 24:31)

435 Ok, ben écoute, merci beaucoup. On est arrivés au bout de cet entretien. Je te
436 souhaite des bonnes vacances. Et puis, je te tiendrai au courant pour te dire le
437 mémoire de ce que j'aurai fait à partir des entretiens.

438

439 [Interviewée] (24:33 - 24:37)

440 Parfait. C'est vraiment avec plaisir.

441 Allez, ciao.

442

443 [Interviewer] (24:37 - 24:39)

444 Ciao.