

**ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
PERSPECTIVES EUROPEENNES ED 519
LISEC EA 2310**

THÈSE présentée par :

Claire SCHAMING

soutenue le : **16 décembre 2019**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'Éducation

**L'Espace Numérique de Travail : outil
de suivi de l'élève et/ou dispositif de
médiatisation de la relation
École/Famille**

THÈSE dirigée par :

M. MARQUET Pascal

PU de Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

MME POYET Françoise

PU de Sciences de l'éducation, Université Claude Bernard Lyon 1

M. RINAUDO Jean-Luc

PU de Sciences de l'éducation, Université de Rouen

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. PIOT Thierry

PU de Sciences de l'éducation, Université de Caen-Normandie

Mme BEN ABID-ZARROUK Sondess

MCF-HDR de Sciences de l'éducation, Université
de Haute-Alsace

« Le monde scolaire, vu depuis le quotidien de l'établissement, reste bien seul face à cette manière de donner place aux familles. Certes de nombreuses initiatives tentent de faire évoluer cette place, mais c'est surtout dans l'implicite des décisions qu'elles soient locales ou nationales que nous pouvons identifier les manières de penser. Une philosophie de l'éducation ne peut se penser en dehors de l'idée de solidarité humaine, encore faut-il en préciser les contours dans une société qui se numérise. »

Bruno Devauchelle, *Numérique, quelle place pour les parents ?*, article paru sur le site Café Pédagogique le 27 septembre 2019.

Remerciements

La rédaction de cette thèse est le fruit d'un long cheminement individuel, c'est certain, mais également d'accompagnement, de rencontres, d'échanges, de soutien. Je tiens à remercier celles et ceux qui, au cours de ces longues années de doctorat, ont su et/ou pu m'aider à avancer et à surmonter les obstacles.

Je tiens tout d'abord à remercier Pascal Marquet pour sa patience, ses conseils, ses relectures, ses encouragements, en un mot la confiance qu'il m'a accordée. Merci également à Jean-Luc Rinaudo qui suit mon travail depuis quelques années déjà et aux membres du jury qui ont accepté de lire cette thèse, de l'évaluer et d'être présents le jour de ma soutenance.

Ces dernières années ont été marquées par des moments de vie, des personnes qui ont su me relancer dans mon parcours universitaire. Merci Maria pour m'avoir relevé à plusieurs reprises lorsque mes pauses au bord du chemin étaient trop longues. J'ai pu échanger et créer des liens avec de nombreux doctorants du LISEC ou d'ailleurs, et tiens à remercier particulièrement Ahmed, Manuel et Daniel qui sont toujours présents, d'une manière ou d'une autre, dans les méandres de mes recherches.

Cette recherche, par ailleurs, n'aurait pu être possible sans la collaboration avec les chefs d'établissements des collèges étudiés : merci à eux, ils se reconnaîtront. Merci à Christian Mertz pour ses conseils avisés et pour m'avoir permis de participer à la journée de brainstorming sur les ENT.

Parmi les rencontres décisives dans ma vie universitaire, il y a celles avec vous, Eugène Muszumanski et Alain Heili : vous avez su trouver les mots lorsque je m'essoufflais. Merci, sincèrement.

Par ailleurs, ce document est également le fruit d'un travail de relecture, merci à Rachel, qui relit mes travaux depuis (presque) toujours, à Camille, et à toi, papa. Je ne pourrais citer celles et ceux qui sont présents depuis toutes ces années, ami·e·s et famille. Merci toutefois, évidemment, particulièrement, à Rémi, Joséphine et Clément qui ont vécu cette thèse (et surtout cette dernière année), les moments de doutes, le manque de sommeil et les moments de joie avec moi.

Merci !

Introduction

La réalité du système éducatif français est complexe et pose questions à de nombreux points de vue. En effet, à partir du moment où l'on aborde le sujet de l'éducation, dont l'une des finalités est politique, puisqu'elle concerne l'implication du sujet dans la Cité et le développement de son esprit critique, où l'objet qui évolue est l'enfant/l'adolescent, et où l'implication sociale est si forte que l'insertion au sein de la société est liée au scolaire, il semble évident que la question est sensible. De plus, les acteurs de l'éducation sont nombreux et évoluent dans des sphères qui pourraient se vouloir complémentaires mais qui sont davantage perçues comme concurrentielles.

L'objectif ici n'est pas d'appréhender la question de l'éducation au sens philosophique du terme ni d'en étudier la pertinence, et encore moins celle du système éducatif mis en place, mais de considérer une réalité systémique évoluant avec de nouveaux outils. Ainsi, cette thèse s'inscrit dans une dimension de politique éducative, en prenant en compte la relation entre l'École¹ et les Familles d'une part et la place d'un outil numérique au sein de cette même relation d'autre part.

1. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et le Système Educatif Français (SEF)

L'introduction des TIC au sein du SEF n'est plus une nouveauté ! En effet, les différents plans ministériels ont été présentés dans de nombreuses recherches et concernent à la fois l'informatique-outil, l'informatique pédagogique, l'informatisation de la gestion administrative, le numérique éducatif... L'évolution des termes et des dimensions englobées par les outils et le numérique marque une généralisation des usages, que ce soit par obligation ou par choix. Ce choix politique du numérique

¹ Nous avons choisi de faire référence à l'École et à la Famille en tant qu'institution, c'est pourquoi nous écrivons les termes avec une majuscule.

éducatif s'inscrit dans la nécessaire adaptation à l'évolution de la société, ce sur quoi nous allons revenir rapidement.

Nous souhaitons ainsi repréciser trois grands points : les caractéristiques de la société de l'information ; l'importance des TIC dans l'éducation et enfin les politiques numériques éducatives en France.

1.1 La société de l'information mondialisée

Sans retracer l'évolution des sociétés des siècles derniers, nous souhaitons simplement rappeler que la société de l'information, également nommée société de la connaissance, a fait son apparition, en se substituant à l'ère industrielle et à la société de consommation. Cette nouvelle société pose ses fondations sur l'interaction entre le contexte de mondialisation, déjà impulsé par les formes précédentes, et l'évolution des technologies, et notamment leur impact sur l'usage social. Quoiqu'il en soit, l'objet premier de ce mode de fonctionnement est le savoir, dans la mesure où, tel que le précise Rizza (2006, p. 25-26), la « *première source de richesse* » de l'organisation économique de cette nouvelle société est le savoir, dont l'impact se mesure tant du côté de la « *manipulation de la connaissance* » que des « *mécanismes de génération du savoir* ». Ainsi, puisque l'espace-temps est modifié, et surtout accéléré, puisque les TIC permettent une communication de l'information en temps réel à l'échelle planétaire et la création de réseaux, érigeant au stade de *mots-clés* l'interaction et l'interactivité, sont alors non seulement bouleversés les modes de traitement et de conservation des données mais aussi les modes de communication.

Nous retrouvons au cœur de cette société l'Internet, qui ouvre un espace des possibles sans précédent. Par conséquent, la société de la connaissance développe un nouveau rapport inégalitaire, entre ceux qui possèdent la technologie et les autres, entre ceux qui maîtrisent la technicité et les autres, des inégalités qui finalement accentuent celles déjà existantes. Ainsi, les possibles sont tels que « *La diversité des sociétés de l'information est pourtant bien réelle : elle s'appuie notamment sur la diversité des cultures et sur les capacités économiques à mettre en œuvre ses propres projets technologiques* » (Oillo, 2006, p. 9 ; mise en forme de l'auteur).

1.2 Importance des TIC dans la société et l'éducation

« Avec les TIC, tout change : les façons d'enseigner, de vivre, d'apprendre, de travailler, voire de gagner sa vie » Kofie Annan, Sommet Mondial pour la Société de l'Information, Tunis, 2005 (Karsenti & Tchameni Ngamo, 2007 ; p. 667).

L'appropriation des technologies au niveau local est un élément central de la prise en compte de l'existence de TIC et de l'usage qui en est fait, ou de constat de *fracture numérique*. Ainsi, dans le cadre de politiques de développement et d'accès à la technique et à la technicité, on ne peut négliger une marge de liberté qui permettrait aux locaux de s'attribuer le nouveau mode de fonctionnement et de l'adapter au contexte social, culturel, économique et politique existant (Ollivier, 2006 ; Sagna, 2006). Rappelons que les TIC, ensemble composite et pluriel, se distinguent des autres modes de communication et d'information par leur dimension nouvelle de diffusion de l'information : elles démultiplient le nombre, la reproduction, le stockage et la distribution de l'information. Elles permettent d'apporter le savoir à domicile et ont pour conséquence l'augmentation constante de la demande de formation, notamment en entreprise (Jacquinot, 1993 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Baron & Bruillard, 1996).

En amenant le savoir à domicile, ayant la possibilité de faire passer l'information en temps réel dans l'espace planétaire et représentant une alternative de régulation des problèmes de distance, il n'y a aucun doute que les TIC ont aujourd'hui un impact sur les processus éducatifs, ne serait-ce que par un seul de ces aspects. Cet impact peut se traduire par une démocratisation du savoir, notamment par le biais de la formation à distance qui agit sur l'accessibilité tant matérielle que financière aux savoirs et enseignements (Karsenti & Larose, 2001).

Pourquoi insister sur l'impact des TIC dans l'éducation ? La société de la connaissance, comme nous l'avons vu précédemment, a pour principale source de richesse le savoir. Le savoir est un des fondements de l'éducation et de l'instruction. Aujourd'hui, la société de la connaissance apporte une nouvelle dimension à l'apprentissage : la nécessité d'une démarche d'éducation permanente, de formation tout au long de la vie. Ainsi l'éducation ne vise pas seulement l'appropriation de connaissances et de compétences utilitaires dans l'immédiat. En favorisant la création de dispositifs (de formation à distance et/ou en présentiel), la mondialisation

et la croissance des nouvelles technologies ont permis la construction d'un marché de formation. Les domaines tels que l'autoformation, la formation à distance et l'apprentissage collaboratif ont progressé et se sont développés avec l'accroissement de l'Internet, symbolisés par les programmes de travail des organisations étatiques sur le sujet, par exemple le programme européen e-Europe, dont le volet e-Learning concerne les modalités éducatives et le français intitulé « Préparer l'entrée de la France dans la Société de l'Information » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Marquet, 2004). Il est également nécessaire d'acquérir une certaine technicité afin de rechercher et de trier les informations en ligne.

1.3 Les grandes étapes de la politique numérique éducative dans le système éducatif français

Depuis les lois de décentralisation, l'équipement des établissements scolaires du second degré, par conséquent les équipements en TIC, reviennent aux collectivités locales, à savoir les conseils régionaux pour les lycées et les conseils départementaux pour les collèges.

Les plans d'introduction de l'informatique dans un premier temps à l'École puis des TIC débutent dès les années 1970, avec dans un premier temps le « Plan Calcul » lancée en 1966 basé sur l'informatique en tant que discipline ; le plan « Informatique pour Tous » de 1985 qui participe à l'équipement des établissements scolaires ; le « Plan Numérique » lancé en 2008 et toujours actualisé aujourd'hui, développe l'usage des TIC dans l'éducation et l'enseignement (financements d'ordinateurs portables en direction des élèves, de tableaux blancs interactifs, de tablettes numériques, ...) (Seif, 2011; Baron, 1989 ; Baron & Bruillard, 1996 ; Marquet, 2004).

Les enquêtes PISA de l'OCDE et des rapports de 2007-2008 (rapport « les communes et l'école » de la Cour des Comptes, « la contribution des nouvelles technologies à la modernisation du système éducatif » de la Mission d'audit de modernisation, « École Numérique » de la société Syntec Informatique) ont eu pour effet la demande de François Fillon, alors Premier Ministre, au député des Yvelines, Jean-Michel Fourgous, d'un rapport permettant d'encourager les établissements scolaires à l'usage des potentialités des TIC. Ainsi, le rapport *Réussir l'école numérique* (Fourgous, 2010) pose la question « de savoir comment rattraper notre

retard et jouer un rôle indéniable dans la compétition mondiale. L'avenir de notre pays passe par la formation de nos enfants à l'outil numérique pour réussir » (Fourgous, 2010 ; p. 6). Les 12 priorités proposées s'appuient sur 4 leviers : le haut-débit, les enseignants, les élèves et les ressources. Nous retrouvons les aspects « technique » et « technicité » responsables du fossé numérique cités rapidement précédemment.

Le 25 novembre 2010, le MEN a lancé le plan DUNE : plan de Développement des Usages du Numérique à l'École qui vise à renforcer les usages à la fois des enseignants et des élèves, et dont les 5 axes prioritaires sont :

- *faciliter l'accès à des ressources numériques de qualité (ouverture d'un portail national d'accès à ces ressources et mise en place de financements dédiés sous forme de « chèques ressources » attribués aux écoles et aux EPLE) ;*
- *former et accompagner les enseignants pour l'usage du numérique afin de favoriser l'évolution des pratiques pédagogiques ;*
- *généraliser les services numériques et les environnements numériques de travail (ENT) ;*
- *relancer le partenariat avec les collectivités territoriales ;*
- *former les élèves à un usage « responsable » et « citoyen » des technologies de l'information et de la communication.*

Le rapport du plan DUNE de 2010 à 2012 (IGEN-I.G.A.E.N.R., 2012) dresse un bilan contrasté, qualifié de *déséquilibré* : le développement de l'accès aux ressources numériques est l'axe majoritairement développé (80% des financements), l'accompagnement des enseignants n'est pas encore opérationnel et la formation l'est inégalement dans la mesure où aucun dispositif n'était prévu dans la première phase du plan et que chaque académie l'inclut dans son éventail de formations académiques ; la généralisation des ENT est également à améliorer : là où ils existaient ils ne sont pas encore nécessairement exploités dans la mesure de leurs possibilités et les autres moyens techniques concurrents aux ENT sont encore préférés à certains endroits ; les partenariats avec les collectivités locales sont à

développer : il semblerait que les collectivités attendaient un engagement étatique dans la formation des enseignants, ce qui n'était pas prévu lors de la première phase du plan DUNE ; le développement de *l'Internet responsable* reste à construire.

Le rapport présente néanmoins des observations que l'on pourrait qualifier de plus positives que ce bilan mitigé : les académies qui ont pris le temps de répondre aux appels à projet ont dû recenser les dispositifs existants et l'on peut alors noter la juxtaposition d'initiatives qui nécessitent seulement une mise en relation dans une politique globale cohérente.

La circulaire n°2013-060 du 10 avril 2013 de préparation de la rentrée 2013-2014 indique, parmi ses priorités, *faire entrer l'École dans l'ère du numérique* par le développement des formations à l'utilisation des outils du numérique, le développement des usages par l'instauration de politiques globales cohérentes et la mise en place de services numériques, notamment *via* les ENT. Nous évoquerons cet aspect dans le premier chapitre de notre travail, car *l'École du Numérique* correspond à l'actualité du SEF.

2. Perspectives personnelles et professionnelles

2.1 Les relations École/Famille comme question prioritaire dans notre pratique professionnelle

Exerçant la profession de Conseillère Principale d'Éducation (CPE) au sein d'un établissement du secondaire, nous nous positionnons au cœur des relations entre les différents acteurs : les parents, les enseignants, les élèves, les personnels de vie scolaire, les personnels médicaux-sociaux, les personnels administratifs, les personnels de direction et même les partenaires extérieurs (éducateurs, infirmiers, tuteurs, ...). De cette place, nous pouvons observer l'importance du travail avec les familles, mais également les obstacles à la mise en place de ce partenariat. Les raisons de ces difficultés sont multiples et ont déjà fait l'objet de plusieurs études. Il convient cependant de préciser que la motivation première de ce travail commun est la réussite scolaire, et par extension sociale, de l'enfant, et qu'il est alors nécessaire aux uns et aux autres, de comprendre les enjeux de cette scolarité, de scruter les

indicateurs de réussite et de connaître les pistes possibles de remédiations. Ceci n'est pas explicite pour tous et l'incompréhension, l'écart des exigences et la méconnaissance du fonctionnement du système sont souvent à l'origine de malentendus.

Les éléments permettant l'évaluation du positionnement scolaire de l'enfant par les familles ont changé : l'ère du numérique a réduit l'espace-temps de transmission de l'information et a permis un suivi plus régulier, un contact plus immédiat voire un contrôle plus ferme des données. Même si outils numériques et outils traditionnels coexistent (nous pensons notamment au carnet de correspondance ou carnet de liaison encore très utilisé au sein des établissements scolaires), l'accès à une information centralisée a nécessairement un impact sur les relations entre la sphère éducative familiale et la sphère éducative scolaire. Les Espaces Numériques de Travail (ENT) ont certes bouleversé le quotidien de l'école, mais ils ne se sont pas encore substitués entièrement aux anciens fonctionnements. Ils impactent également le rapport des acteurs de l'école aux familles et des familles à la sphère scolaire.

2.2 L'ENT, outil discuté, commenté, mais incontournable au quotidien

L'ENT constitue notre principal outil de travail au sein d'une Vie Scolaire et les attentes de l'usage de celui-ci par les familles sont fortes au sein des établissements. Il est fréquemment demandé aux familles de se connecter, de consulter la messagerie, le Cahier de textes numérique en plus de l'outil papier appartenant à l'élève, de suivre les notes en plus des copies, de se tenir informées de l'actualité de l'établissement mise en ligne. De même, les familles expriment une attente forte de mise à disposition rapide des données de la part des enseignants : renseignement du Cahier de textes au fur et à mesure de la journée, saisie des notes régulière, réponse rapide aux messages, quels que soient l'heure ou le jour. Ce qui apparaît au quotidien comme des exigences, voire des tensions, peut apparaître pour un œil extérieur comme simplement inhérent à l'introduction d'un dispositif centralisé d'accès à l'information. L'ENT cristallise finalement les attentes des uns et des autres, les malentendus et peut alimenter l'impression de contrôle exprimée par certains. Quoiqu'il en soit, la place de l'ENT dans la relation entre l'école et la famille questionne puisqu'il est à l'origine de revendications, d'évolutions alors qu'il pourrait

être un canal privilégié de repérage anticipé des difficultés scolaires de l'élève. Ceci en plus d'un des objectifs des ENT pour le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN)², qui est de renforcer le lien École/Famille.

Ainsi, ce travail présente d'une part la relation école-famille, dont le passif historique est lourd d'éléments de compréhension des difficultés actuelles, la posture de coéducation attendue entre les deux sphères éducatives et le dispositif ENT. Il étudie d'autre part la place que prend cet outil au sein de cette relation, analysant l'éventuelle position de facilitateur de la relation coéducative.

3. Organisation générale de la thèse

Cette thèse s'organise de manière traditionnelle en deux parties : la première théorique et la seconde empirique.

Dans la **partie théorique**, nous présenterons le contexte de la recherche et l'état de l'art scientifique autour de trois thématiques et conclurons cette première section par le cheminement ayant abouti à notre question de recherche.

Le **chapitre 1**, « **Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur** », présente l'*École du Numérique*, les ENT et la littérature inhérentes à ces derniers. Le **chapitre 2**, « **La question des liens entre École et Famille, entre affirmation politique, réalité(s) et possibilité(s)** », se concentre sur les relations École/Famille, dans la littérature et les textes de lois ainsi que les enjeux de ces liens. Le **chapitre 3**, « **Coéducation et ENTEA, éléments clés de la problématisation et des hypothèses de recherche** », est dédié à la coéducation, lien particulier entre École et Famille et au lien entre ce lien et l'outil ENT. Il aboutit donc à la problématisation de notre question de recherche et à l'élaboration de nos hypothèses de travail.

² L'intitulé du ministère a évolué au long de cette thèse. Il se nomme actuellement « Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse ». Nous avons cependant choisi de garder l'appellation la plus classique et fréquente « Ministère de l'Éducation Nationale ».

Dans la **partie empirique**, nous présenterons l'enquête exploratoire menée lors de l'année scolaire 2012-2013 et l'enquête à grande échelle menée pour cette thèse en 2015-2016.

Le **chapitre 4, « Une enquête préliminaire et exploratoire des usages de l'ENT dans un collège »**, présente l'enquête exploratoire, les outils, les données et les apports à notre recherche. Le **chapitre 5, « Enquête des usages auprès de la communauté scolaire dans deux collèges »**, présente les aspects méthodologiques de notre recherche : le recueil de données, le terrain et les répondants à l'enquête. Le **chapitre 6, « Présentation des résultats »**, décrit les résultats de notre étude et leur analyse. Nous apporterons les éléments de réponse aux hypothèses présentées à la fin du chapitre 3.

Nous conclurons et discuterons notre travail dans le **chapitre 7, « Discussions générales et conclusions »**, et mettrons en lumière des perspectives d'amélioration et de recherche.

Première partie
PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur

L'importance du numérique en éducation n'étant plus à prouver (*cf.* introduction), nous nous focaliserons ici sur la politique éducative du MEN en matière de numérique. Cette stratégie a eu pour effet, entre autres, la mise en place des ENT.

*« Un **espace numérique de travail (ENT)** désigne un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes. Il constitue un point d'entrée unifié permettant à l'utilisateur d'accéder, selon son profil et son niveau d'habilitation, à ses services et contenus numériques. Il offre un lieu d'échange et de collaboration entre ses usagers, et avec d'autres communautés en relation avec l'école ou l'établissement. »* (SDET, 2016, v6 : 15³).

Ainsi est défini l'ENT (Espace Numérique de Travail) par le Schéma Directeur des ENT (SDET) dans sa sixième et actuelle version. Nous allons dans un premier temps resituer l'implantation des ENT au sein du système éducatif français dans un contexte historique de développement des TIC à l'École, afin de comprendre quels enjeux se cachent derrière la mise en place d'un tel *dispositif global* (l'ENT était caractérisé comme tel jusqu'à présent). Le SDET détermine quatre types d'enjeux pour les ENT : organisationnel, fonctionnel, technologique et juridique. Ses fonctions

³ Le SDET est régulièrement mis à jour, la dernière version est la 6.3 depuis juillet 2019. Le MEN publie des versions du SDET pour orienter l'offre industrielle. Les collectivités territoriales, quant à elle, rédigent leurs appels d'offres en se basant sur ce qui est exigé dans le SDET et en y ajoutant leurs demandes spécifiques (entre autres préconisations « recommandées » et/ou « facultatives » du SDET présentées comme « exigées »). Les différentes versions ont été élaborées aux dates suivantes : v1 (01/2004) ; v2 (11/2006) ; v3 (07/2011) ; v4 (12/2012) ; v5 (06/2015) ; v6.0 (05/2016) ; v6.1 (03/2018) ; v6.2 (02/2019) et v6.3 (07/2019).

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur nous semblent toutefois à la fois organisationnelles, communicationnelles, pédagogiques et éducatives. C'est pourquoi nous expliciterons l'écosystème de l'ENT et ses différentes caractéristiques après avoir circonscrit l'*École du Numérique*. Dans un deuxième temps nous allons étudier de plus près cette caractérisation d'ENT qui semble au premier abord simple, mais qui contient divers éléments à mettre en lien. Enfin, dans un troisième temps, nous allons évoquer ENTEA, son installation, son architecture et sa réalité, ENT mis en place dans l'Académie de Strasbourg et objet de notre étude.

Rappelons que le SDET s'inscrit dans un cadre plus général puisque structurant au niveau national, celui du Schéma stratégique des systèmes d'information et de télécommunication (S3IT) du MEN.

1.1 Éducation et numérique ou le numérique en éducation

Le terme « numérique » est polymorphe : il englobe plusieurs aspects, même dans le champ éducatif institutionnalisé. Nous présenterons donc ici la politique ministérielle ainsi que son évaluation par la Cour des Comptes en juillet 2019.

1.1.1 « L'École du Numérique » : focus sur la politique actuelle

Nous l'avons évoqué dans l'introduction, la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République oriente le SEF vers la mise en place d'une *École du Numérique*. Ceci prend en compte 5 aspects :

- La mise en place du service public du numérique éducatif (article 10) : mise à disposition des écoles et des établissements des services numériques permettant de prolonger l'offre des enseignements qui y sont dispensés et de faciliter la mise en œuvre d'une aide personnalisée aux élèves (par exemple : Moodle⁴) ; offre aux enseignants des ressources pédagogiques diversifiées ; assurance aux enfants qui ne peuvent être scolarisés au sein d'un

⁴ « Moodle est une plateforme d'apprentissage destinée à fournir aux enseignants, administrateurs et apprenants un système unique robuste, sûr et intégré pour créer des environnements d'apprentissages personnalisés », https://docs.moodle.org/3x/fr/%C3%80_propos_de_Moodle, consulté le 17 août 2019.

établissement scolaire d'une instruction ; contribution aux projets et expérimentations pédagogiques innovantes favorisant la collaboration et les usages du numérique au sein de l'institution.

- L'inscription du numérique dans les enseignements : formation à l'utilisation des outils et ressources numériques (article 26) ; éducation aux médias (articles 4, 31 et 35) ; enseignement de l'informatique et des sciences du numériques (article 1).
- L'exception pédagogique (article 55), et notamment la suppression des différences de traitement entre les supports papier et numérique pour les œuvres de l'écrit ainsi que l'ouverture des possibilités de diffusion *via* les ENT.
- La clarification des relations avec les collectivités sur le numérique (articles 12, 13 et 14) afin de permettre une meilleure coordination territoriale en faveur du développement des usages (précision des rôles en matière de prise en charge des matériels, de ressources numériques et de maintenance).
- La place du numérique au sein des ESPE : intégration des enjeux et usages pédagogiques du numérique dans les formations des personnels, utilisation dudit matériel numérique et inscription au PAF de la prise en compte du numérique.

Ainsi, en février 2014, est créé la *Direction du numérique pour l'éducation* (décret n°2014-133 du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche). Cet organisme est une *direction commune au secrétariat général et à la direction générale de l'enseignement scolaire et « assure la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif »*. Plus précisément, son rôle est de définir « *la politique de déploiement des ressources, des contenus et des services numériques* », d'assurer « *une fonction d'impulsion, d'expertise et d'appui aux grands projets structurants du numérique éducatif* », de préparer « *les orientations stratégiques et les éléments de programmation en matière de numérique éducatif et de systèmes d'information* », de travailler en partenariat avec « *les acteurs publics et privés de la filière numérique* », d'assurer « *une fonction de veille, de prospective et de communication dans le domaine du numérique éducatif et de*

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur
l'innovation », d'animer « *les réseaux pédagogiques* », d'accompagner les pratiques, de valoriser « *les innovations dans le domaine du numérique* » et de prendre en charge la formation des enseignants au numérique. Cette même année est lancé le Plan France très haut débit afin d'assurer une connexion internet de qualité pour chaque école et établissement du second degré.

Le *Plan numérique pour l'éducation* a été lancé en mai 2015 à l'issue de la concertation nationale sur le numérique éducatif (qui a duré 1 an). Il développe deux aspects : d'une part une dimension pédagogique par la mise en œuvre de *pratiques pédagogiques innovantes pour favoriser la réussite scolaire et développer l'autonomie*, d'autre part une dimension consistant en formation de *citoyens responsables et autonomes à l'ère du numérique* et enfin la préparation des élèves aux emplois de demain. Les moyens mis en œuvre concernent la formation des enseignants, le développement de nouvelles ressources pédagogiques numériques et l'ouverture d'une plateforme de recensement en ligne de ces outils, le soutien financier aux conseils départementaux finançant l'équipement individuel numérique mobile des collégiens et enfin le soutien aux expérimentations innovantes mis en place sur les territoires. L'objectif est de développer un *écosystème global de l'e-Education depuis les contenus et services jusqu'au matériel*. La somme dédiée, sur 3 ans, au plan numérique à l'École est d'un milliard d'euros afin de former les personnels, développer des ressources pédagogiques accessibles et financer du matériel mobile (ordinateurs ou tablettes pour chaque collégien du territoire : l'État investit 1€ pour chaque euro dépensé à cet effet par un département). Ce plan a été stoppé par le nouveau gouvernement en 2017.

Toutefois, encore aujourd'hui, le MEN affirme que le numérique est au service de *l'École de la confiance*⁵ :

Le système éducatif est engagé dans des transformations pédagogiques et organisationnelles profondes, de l'école maternelle au post-baccalauréat, qui nécessitent de mobiliser fortement les potentialités du numérique. Celui-ci représente en effet un levier de transformation

⁵ <https://www.education.gouv.fr/cid133192/le-numerique-service-ecole-confiance.html>, consulté le 18 juillet 2019

puissant pour accompagner la politique ministérielle dans toutes ses dimensions : transformation pédagogique, avec le numérique au service des apprentissages et de leur évaluation, formation aux enjeux et aux métiers de demain, simplification des relations avec les usagers, modernisation du fonctionnement de l'État avec des systèmes d'information repensés (Site du MEN, consulté le 18/07/2019).

L'usage des données personnelles collectées numériquement (données liées à la vie scolaire, aux évaluations, aux résultats, travaux et devoirs des élèves) est réglementé⁶ afin de respecter la vie privée des acteurs (élèves, familles, personnels...). Il s'agit de même, de mettre les innovations numériques au service de l'efficacité pédagogique (utilisation de l'intelligence artificielle dans le domaine scolaire, évaluation régulière des compétences numériques des élèves, les objets connectés, les simulations immersives ou encore la technologie blockchain⁷ notamment pour la dématérialisation des diplômes, certification des compétences et valorisation de ressources libres et ouvertes créées par les professeurs) ; de créer de nouveaux outils pour les professeurs et les élèves (par exemple un service numérique porté par le CNED, pour les collégiens, dans le cadre du dispositif *Devoirs Faits*) ; d'accompagner et renforcer le développement professionnel des professeurs (entre autres par l'évaluation et le développement des compétences numériques et l'encouragement aux innovations pédagogiques) ; de développer les compétences numériques des élèves (enseignement de l'informatique et du numérique au lycée, renforcement de l'éducation aux médias et à l'information, programmer pour apprendre, évaluer les compétences numériques) ; créer de nouveaux liens avec les acteurs et partenaires de l'École (dématérialisation des démarches administratives des parents et authentification par un dispositif unique, FranceConnect Education,

⁶ Le cadre de cette réglementation est le Règlement général européen sur les données personnelles (RGPD) et la loi du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles

⁷ « La blockchain est une technologie de stockage et de transmission d'informations, transparente, sécurisée, et fonctionnant sans organe central de contrôle (définition de Blockchain France). Par extension, une blockchain constitue une base de données qui contient l'historique de tous les échanges effectués entre ses utilisateurs depuis sa création. Cette base de données est sécurisée et distribuée : elle est partagée par ses différents utilisateurs, sans intermédiaire, ce qui permet à chacun de vérifier la validité de la chaîne », <https://blockchainfrance.net/decouvrir-la-blockchain/c-est-quoi-la-blockchain/>, consulté le 18 août 2019.

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur
création d'un comité des partenaires du numérique pour l'éducation afin de renforcer le travail avec les collectivités territoriales investies dans le numérique).

Les documents prescriptifs, comme ceux que nous présenterons plus tard dans le cadre des ENT, cadrent également cette *École du Numérique* et représentent certainement des leviers pour permettre au MEN de peser sur l'évolution de l'offre industrielle. L'École est alors, d'une certaine manière, prescriptrice.

L'*École du Numérique* est ainsi composée :

- d'outils numériques administratifs ;
- d'outils numériques à vocation pédagogique ;
- d'usages pédagogiques réels d'outils numériques ;
- d'un cadre réglementaire de protection des données ;
- de développement et d'évaluation de compétences ;
- de financement d'innovations liées au numérique ;
- de formation des personnels aux usages et enjeux ;
- d'un travail collaboratif interinstitutionnel.

1.1.2 Quelques aspects d'évaluation du numérique éducatif

Les références au numérique dans l'éducation sont multiples. Nous en présentons ici quelques aspects.

a) Bilan du point de vue universitaire

Le rapport *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire* coordonné par Villemonteix (2014) présente l'usage d'un outil aujourd'hui commun pour l'éducation au sein d'écoles élémentaires. La question de l'efficacité en termes de réussite n'est pas posée, mais les auteurs observent la nécessité d'un accompagnement des enseignants dans les usages et de la mise en place de formation. L'outil pose davantage des interrogations liées à la gestion des élèves (concentration / usage de l'outil au bon moment, ...) :

« La tablette, par son absence de latence et par sa présence sur la zone de travail de l'élève, la rend mobilisable à tout instant par ce dernier et contribue à rationaliser son activité. Les phases préliminaires à la réalisation d'une tâche sont rapidement franchies au profit de la tâche elle-même. Cette contraction du temps se ressent aussi dans la tâche elle-même où l'élève peut mobiliser une ressource d'appui au profit d'une tâche. « Il n'y a plus de rupture dans la chaîne, dans le plaisir de lire, parce que le gamin qui ne connaît pas un mot, il clique dessus, la définition tout de suite » » (Villemontheix, 2014 ; p. 38).

Quant à Tricot et Amadiou (2014), ils déconstruisent 11 mythes liés au numérique (lien numérique/motivation/persévérance ou encore l'adaptation des enseignements avec les outils numériques) et constatent que le numérique n'est qu'un outil en éducation. Son impact, le bénéfice que l'élève en tire dépend de l'usage de l'enseignant et du scénario pédagogique. L'acteur principal est avant tout l'enseignant.

Du point de vue des enseignants, Devauchelle (2015a) observe l'existence d'une forme de résistance au numérique. La première crainte est liée à la technique et ses aléas : l'enseignant ne peut tout maîtriser (dysfonctionnement du matériel, du réseau, du logiciel...). La seconde est liée aux pratiques de jeunes qui maîtrisaient davantage l'outil numérique que l'enseignant. *« L'un des fondements de cette culture [scolaire] est l'idée qu'il faut d'abord être hors du monde pour acquérir des connaissances avant d'y entrer pour y participer activement »* (Devauchelle, 2015a ; p. 11), ce que le numérique remet en question. L'auteur précise que la formation aux outils numériques n'est que très peu dispensée dans les ESPE, qu'il est constaté au sein des établissements *« une faible connaissance du numérique par les cadres administratifs et pédagogiques et que, du côté des parents, « leur relation à l'institution est presque paradoxale, entre une acceptation du modèle traditionnel (les apprentissages fondamentaux), un souhait de modernisme (la place des moyens numériques dans l'école) et la volonté d'avoir un droit de regard, voire de contrôle, sur certains aspects de la scolarité »*. Numérique et pédagogie traditionnelle ne sont pas compatibles : le symbole du manuel scolaire est remis en question ainsi que le cours magistral. Les classes inversées, formation à distance, dispositifs hybrides se développent. L'usage des outils personnels pour effectuer des recherches, faire

office de calculatrice est toléré au sein des classes même quand le règlement intérieur l'interdit. Finalement, c'est le modèle scolaire qui est questionné : « *Considérer le numérique de manière isolée comme vecteur de transformation de l'école est une erreur. C'est davantage la transformation d'un vivre ensemble accompagné par le développement très rapide de nouveaux vecteurs de communication, de relation humaine, qui est à travailler* » (Devauchelle, 2015a ; p. 15).

Du point de vue de l'élève, le numérique induit avant tout l'imbrication entre sphère « publique », scolaire en l'occurrence, et sphère privée. Devauchelle (2015b, p. 146) le décrit en évoquant l'usage des technologies numériques à des fins personnelles lors d'un cours, l'entrée à l'école des conflits survenus sur les réseaux sociaux ou la poursuite des conflits débutés à l'École sur ces plateformes : « *Piloter le numérique dans un établissement scolaire, c'est se retrouver confronté à des pratiques dont on ne peut contrôler ou encadrer tous les paramètres. Les pratiques sociales du numérique, parfois très intimes, appartiennent en grande partie à la sphère privée* ». L'auteur précise que « *l'enjeu fondamental de l'École est de penser l'humain de demain, de le préparer, de le construire* ». Or, la « *construction de la « parole humaine » se fait davantage hors de l'École que dedans* » et notamment par le biais du numérique. Les pratiques sociales sont amplifiées ainsi que les déviances : harcèlement, diffamation, pédopornographie, plagiat, mais aussi moqueries, insultes, incivilités diverses et variées. Il est donc nécessaire de sécuriser, mais surtout d'interroger, d'analyser, de sensibiliser, de former les élèves : « *Trouver la bonne distance, c'est probablement par cela qu'il faut commencer ; et pour la trouver, il faut surtout savoir se situer au sein d'un environnement* » (Devauchelle, 2015b ; p. 149).

Le numérique apporte toujours, après des dizaines d'années de présence au sein de l'institution scolaire, son lot de questionnements et de résistances. Il reste néanmoins nécessaire d'intégrer le numérique à l'École et de former les élèves à un usage responsable et raisonné.

b) Bilan institutionnel : rapport de la Cour des Comptes

La Cour des Comptes, institution supérieure de contrôle, est chargée de vérifier l'emploi des fonds publics et de sanctionner les manquements à leur bon usage. Celle-ci a publié en juillet 2019 un rapport sur le « Service public numérique pour

l'éducation » sous-titré *un concept sans stratégie, un déploiement inachevé*. Ces termes caractérisent l'avis de l'institution : le bilan est négatif et inachevé. Notons que ce rapport a pour objectif d'évaluer la pertinence de l'usage des fonds publics et mesure donc l'atteinte des objectifs au vu de la somme dépensée.

La Cour des Comptes resitue dans sa synthèse la création par la Loi d'Orientation de 2013 du *service public du numérique éducatif*, intégré au sein du service public de l'éducation. Pour rappel, « *l'enjeu pour le système scolaire est de former au numérique les citoyens et les professionnels de demain, qui ne pourraient sans cela ni exercer la plupart des métiers, ni même s'insérer dans la société* » : la priorité est à la formation du futur citoyen de demain, à savoir l'élève, qui s'inscrira dans un contexte social d'hyper-présence numérique. « *Il s'agit aussi d'utiliser les techniques numériques comme un puissant levier de transformation pédagogique, susceptible de faire évoluer les méthodes d'enseignement, d'améliorer les apprentissages et de permettre l'évaluation en continu des résultats, in fine de favoriser la réussite des élèves* » (Cour des Comptes, 2019 ; p. 11). Le second enjeu est l'amélioration des approches pédagogiques afin de favoriser la réussite des élèves. Le présent rapport n'a cependant pu évaluer l'impact de la pédagogie sur la réussite des élèves pour diverses raisons : « *la transformation pédagogique n'a pas été au cœur de la conduite de cette nouvelle politique, l'évaluation des pratiques des enseignants et des effets sur les résultats des élèves est restreinte et tardive, dans un contexte de grande disparité du déploiement des moyens et des usages numériques* » (*ibidem*).

L'effort financier est toutefois plus que conséquent : selon le rapport, il dépasse largement le milliard d'euros alloué puisque l'ensemble des collectivités engagées auraient dépensé 2,3 milliards d'euros⁸. La première critique de la Cour des Comptes touche aux motifs des dépenses : elles concernent principalement l'équipement individuel sans réelle étude des équipements préalables et des usages par la suite. Pour répondre à l'ambition d'un service public du numérique, « *l'État aurait dû élaborer une stratégie fondée sur une analyse rigoureuse de l'existant et des besoins*

⁸ Selon le rapport, « *les investissements publics en faveur du numérique éducatif ont beaucoup progressé sous l'action conjuguée des trois niveaux de collectivités, pour 2 Md€ de 2013 à 2017, et de l'État, pour 300 M€ sur la même période, alors que son engagement initial était annoncé à hauteur d'1 Md€* ».

à *pourvoir, dans une logique d'harmonisation des équipements, services et offres numériques pour les élèves selon les strates d'enseignement* ». Par ailleurs, l'intérêt pédagogique d'un tel projet est soulevé « *Il [l'État] aurait dû surtout se centrer sur les responsabilités qu'il porte en propre, au premier rang desquelles la transformation pédagogique attendue et la formation des enseignants qui doit l'accompagner* » (Cour des Comptes, 2019 ; p. 12). Toutefois, les constats sont les suivants :

- la connexion des écoles et établissements est encore souvent insuffisante ;
- de fortes inégalités d'équipements entre les territoires demeurent ;
- l'offre numérique est abondante et innovante mais manque d'organisation pour un usage pertinent et optimum ;
- les enseignants ont trop peu recours à un usage pédagogique du numérique en raison d'un manque de formation.

La Cour des Comptes explique ce bilan négatif par une mauvaise définition des priorités : la priorité donnée à l'équipement individuel des élèves a coûté trop de moyens et n'a pu se faire en plus d'un investissement des collectivités dans les infrastructures et réseaux. Il manque également un cadrage national en ce qui concerne les politiques territoriales en matière de numérique. Il est préconisé que « *doivent être traités en priorité les facteurs structurants à long terme : la formation des enseignants, la mise à disposition de ressources et de services pédagogiques dans des conditions d'usage sécurisées, notamment quant à la protection des données personnelles des élèves et des personnels, l'accès des établissements à des niveaux de débit appropriés* », soit les responsabilités propres à l'Education Nationale. « *La question de l'appropriation par le monde enseignant de ces nouveaux outils et méthodes est primordiale. Pourtant il est encore nécessaire six ans après le vote de la loi de préciser ce qui est attendu des enseignants en termes d'usages du numérique dans la classe aux différents niveaux d'enseignement* » : le « numérique pédagogique » est encore une notion floue, à préciser par le MEN.

Les 9 recommandations de la Cour des Comptes sont réparties en deux domaines : 1. Définir une stratégie de déploiement du numérique au sein de l'éducation nationale et 2. Mieux maîtriser les outils opérationnels du service public. Le premier

domaine inclut l'homogénéisation des infrastructures et des équipements sur le territoire par une concertation avec les collectivités, un engagement de l'État sur la formation des enseignants et la mise à disposition des ressources éducatives ; la certification obligatoire des compétences numériques et la définition d'un plan de formation ; la définition d'une politique de ressources et services pédagogiques et l'accès à ces ressources grâce à un portail unique. Le second domaine comprend l'amélioration de la connexion des établissements par un recensement et une cartographie de l'existant ; équiper individuellement les élèves uniquement à la demande et selon des critères sociaux ; faire évoluer les ENT pour garantir la protection des données ; reprendre la maîtrise des logiciels de Vie Scolaire et revoir la logique de financements des investissements et expérimentations (cf. figure 1).

En ce qui concerne la logique d'équipement individuel des élèves, la Cour des Comptes estime qu'elle n'est pas pertinente au vu de l'équipement existant des élèves et qu'il vaudrait mieux tirer parti du smartphone pour développer les usages et compétences plutôt que d'équiper à tout prix de tablettes. Par ailleurs, les inégalités d'équipement, d'infrastructures et d'usages sont notées entre les territoires, dues aux différences d'investissement des collectivités mais aussi et surtout au manque de cadrage national.

Définir une stratégie de déploiement du numérique au sein de l'éducation nationale	Mieux maîtriser les outils opérationnels du service public
<p>1. Définir, en concertation avec les collectivités territoriales, un socle numérique de base pour les écoles, collèges et lycées, homogène au plan national pour chaque catégorie, combinant des infrastructures et des équipements mis en place par la collectivité responsable avec un engagement de l'État sur la formation des enseignants et la mise à disposition de ressources éducatives (ministère de l'éducation nationale (MEN), collectivités).</p>	<p>5. Compléter la cartographie des débits et de la connectivité de l'ensemble des écoles et établissements scolaires publics, par une programmation des raccordements par le réseau fibré et/ou de la possibilité de connexion aux réseaux des opérateurs de téléphonie mobile (MEN).</p>
<p>2. Rétablir une certification obligatoire des compétences numériques dans la formation initiale (master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF)) et certifier les compétences numériques acquises en cours de carrière ; établir un plan de formation continue obligatoire (MEN, ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI)).</p>	<p>6. Réserver le soutien public pour l'acquisition d'équipements individuels aux élèves qui en font la demande, et sur critères sociaux (élèves boursiers par exemple) (MEN, collectivités).</p>
<p>3. Piloter l'offre de ressources et services pédagogiques numériques ; clarifier le rôle des opérateurs du service public du numérique éducatif, leurs missions de service public et leurs modes d'intervention dans le champ concurrentiel (MEN).</p>	<p>7. Faire évoluer les dispositifs d'espaces numériques de travail, pour garantir la protection des données à caractère personnel, grâce à l'identifiant unique de chaque usager de l'éducation nationale (MEN).</p>
<p>4. Faciliter l'accès des élèves et des enseignants aux ressources et services numériques publics grâce à un portail unique (MEN).</p>	<p>8. Reprendre la maîtrise des logiciels de gestion de la vie scolaire (MEN).</p>
	<p>9. Respecter la doctrine d'emploi du programme d'investissements d'avenir en ne finançant que des investissements ou des expérimentations liés à l'innovation pédagogique (DB, MEN, SGI, CDC).</p>

Synthèse du Rapport public thématique de La Cour des comptes

Figure 1 : Recommandations de la Cour des Comptes (2019, p. 19 du document de synthèse)

La Cour des Comptes évoque à la p. 21 de son rapport l'intérêt du numérique pour les relations avec les familles : « *Enfin, le numérique est un vecteur de modernisation de la gestion des établissements qui offre des fonctionnalités nouvelles pour la vie scolaire (appel des élèves en ligne ou automatisé, suivi des absences, emploi du temps, relations avec les familles)* ».

Par ailleurs, la Cour des Comptes consacre toute une partie de son rapport aux ENT (Cour des Comptes, 2019 ; p. 81-88) : ces derniers doivent garantir la *sécurité des usages pédagogiques et la protection des données des élèves*. Ici aussi sont notées

des différences entre territoires, que ce soit dans la solution ENT proposée ou le financement. Le dispositif est quasiment généralisé dans le secondaire et peine à se mettre en place dans le primaire (seulement 13 % des écoles publiques sont dotées d'un ENT contre 88 % des collèges publics). La Cour des Comptes note les résultats de l'enquête EVALuENT, à savoir « *la faiblesse des usages pédagogiques, les ENT étant surtout des outils de liaison avec les familles pour le suivi des parents de la scolarité de leur enfant* » (Cour des Comptes, 2019 ; p. 83). De même, les outils collaboratifs intégrés aux ENT sont également peu utilisés, au détriment des outils grand public non protégés. Le rapport insiste sur les solutions Vie Scolaire privées, encore très utilisées malgré les solutions proposées au sein des ENT et conclut qu'il « *existe une faille structurelle dans la maîtrise par l'Éducation nationale de données importantes, qui expose le dispositif scolaire national à des risques de gravité diverse, de la perturbation du déroulement d'une rentrée scolaire (attaques malveillantes), à des traitements croisés à des fins qui lui sont étrangères (profilage), voire à une situation de dépendance envers des GAFAM (hypothèse de rachat d'Index-éducation)* » (Cour des Comptes, 2019 ; p. 86).

« *L'efficacité des espaces numériques de travail (ENT) en termes de sécurité et d'usages s'avérant décevante, leur modèle, dans un environnement technologique en mutation rapide, mérite d'être réinterrogé en association avec les collectivités locales concernées* » (Cour des Comptes, 2019 ; p. 88) : les ENT ne répondent pas à l'investissement mis en place. Des solutions privées, impliquant des questions de sécurité des données personnelles, sont encore trop souvent choisies par les établissements. Il en est de même pour les outils pédagogiques. Il est nécessaire de développer l'usage du numérique par les enseignants en privilégiant leur appropriation et en présentant les solutions sécurisées, aussi efficaces et intuitives que celles mises en place depuis de nombreuses années par des entreprises privées. La multiplication des outils à utiliser peut entraîner un stress supplémentaire, il est donc important non seulement d'évaluer leurs compétences et de mettre en place des formations continues afin de répondre à cet objectif, mais également de proposer des outils pertinents, correspondant aux attentes du terrain et aux besoins du quotidien.

Jarraud (2019), dans un article publié sur le site Café pédagogique⁹, interroge l'actualité des recommandations de la Cour des comptes en remettant plusieurs éléments en perspectives. Les critiques ciblent la période 2013-2017 car la politique numérique du gouvernement a cessé depuis 2017 avec notamment un gel des dépenses. Les inégalités de territoire existent et s'expliquent par des choix politiques des collectivités, pas nécessairement soutenues par l'État. Par ailleurs, l'auteur questionne la prise en compte des opinions des acteurs de terrain avant l'élaboration de la politique. Le passage au manuel numérique ne serait, selon l'auteur, pas un choix dans la mesure puisque ce choix politique permettrait de garantir l'accès gratuit au manuel et engendre forcément une révision des réseaux numériques. Enfin, Jarraud rappelle que, quelles que soient les forces et avantages du numérique, il ne changera pas radicalement l'école, ne supprimera pas les difficultés scolaires et ne changera pas le paradigme scolaire.

Notons toutefois que cet ENT est l'un des outils sollicité dans le développement de l'*École du Numérique*, et ce de manière centrale. Il est par ailleurs défini « institutionnellement » car il répond au cahier des charges du SDET. Mis en place (appel d'offre, etc...) par les collectivités territoriales, les établissements peuvent toutefois choisir « les droits qu'il ouvre ou non » en fonction des profils d'utilisateurs/statuts d'utilisateurs. Nous allons à présent caractériser le dispositif afin de mieux le délimiter.

1.2 Définition et caractérisation de l'ENT

L'ENT revêt un ensemble de fonctionnalités à accès limité en fonction du statut de l'utilisateur. Avant d'entrer dans le détail de ces fonctionnalités, de leur logique, de leur accès et du fonctionnement général profil d'utilisateur/ dispositif, nous souhaitons décortiquer la définition de l'ENT, et plus précisément celle donnée par le SDET dans la sixième version, en mettant en exergue son évolution de la version 1 à aujourd'hui.

L'acronyme ENT signifie, rappelons-le, Espace Numérique de Travail. La mise en relation de ces trois mots induit le fait que ce dispositif est un Espace dont la

⁹ Le Café Pédagogique est un site Internet de débat d'opinions.

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur

caractéristique principale est qu'il est Numérique. Sa fonction première est de s'inscrire dans un temps, un lieu, un objectif de Travail.

Nous allons d'une part étudier ce que sous-entend l'appellation *Espace Numérique de Travail*, et d'autre part préciser les différents éléments de la définition précédente.

1.2.1 L'ENT : un Espace Numérique de Travail

a) A quoi se rapporte le terme *Espace* ?

L'espace est une notion géographique dont la conception a évolué au fil des siècles (Staszak, 2006). Selon l'auteur, de « *l'espace de l'étendue terrestre* » dont les objets principaux sont les rapports entre les hommes et leur milieu (paysages, genres de vie, ...), la nouvelle place attribuée à l'espace par la crise de la géographie des années 1970 est celle « *d'espace organisé, produit des acteurs économiques* » pour laquelle « *l'espace originel est géométrique, il est homogène et inorganisé. Mais les êtres humains, en affectant des terres à des fonctions agricoles, en implantant des usines et des centres de service, y introduisent une hétérogénéité. Or, celle-ci n'est pas aléatoire car elle résulte des choix effectués par les acteurs qui sont rationnels. Les lois des comportements humains relèvent de la maximisation de l'utilité et du moindre effort, ce qui, en matière d'espace, signifie essentiellement la minimisation des coûts de franchissement de la distance* ». En parallèle à ce mouvement, certains géographes d'inspiration notamment marxiste précisent que l'organisation de l'espace résulte avant tout du rapport de production et participe par conséquent à la perpétuation des processus de domination. L'espace est alors « *(sous)produit social des rapports de production* ». Enfin, deux conceptions plus contemporaines se distinguent : une anglo-saxonne pour laquelle l'espace « *constitue (avec le temps) une dimension de l'existence humaine* » et une davantage française sur des travaux sur l'espace vécu, c'est-à-dire l'espace dont l'Homme fait l'expérience. Depuis les années 1990 est née une géographie sociale et culturelle qui « *met l'accent sur les acteurs, leurs représentations, et le rôle de celles-ci dans la construction de la réalité. Elle invite à revisiter la dualité sujet/objet, et propose ainsi une nouvelle conception de l'espace géographique. Celui-ci ne serait pas un contenant ou un support dans quoi ou sur quoi s'inscriraient les sociétés ; il ne se réduirait pas non plus à un produit social et économique qui déformerait une étendue géométrique originelle ; il relèverait plutôt d'un rapport au monde, marqué par une forte composante*

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur *discursive* ». La notion d'espace évolue vers celle de « *territoire* », espace en tant qu'il est approprié et porteur d'identité.

Cette dernière dimension, à la fois géographique (l'espace en tant que lieu, que milieu) et socio-culturelle (l'espace en tant que construction contextuelle de l'Homme, d'adaptation à son mode de vie) nous paraît être celle qui pourrait nous permettre ce qui entre en jeu dans cet *Espace Numérique de Travail* : la construction d'un lieu dédié à une activité particulière et qui laisse la place aux acteurs, à leurs décisions, à leurs choix.

L'acronyme ENT signifie aussi *Environnement Numérique de Travail* : choisir de le qualifier soit d'*environnement*, soit d'*espace* marque-t-il une différence notable ? L'*environnement* désigne également une notion géographique faisant référence au milieu, au contexte entourant quelque chose ou quelqu'un. L'*environnement* est nécessairement situé par rapport à un déterminant. La notion est moins vaste que celle d'*espace*.

Poyet et Genevois (2009, p. 41-46) distinguent 4 environnements au sein de l'ENT :

- l'environnement informatique ;
- l'environnement de communication ;
- l'environnement éducatif ;
- l'environnement d'enseignement-apprentissage.

Les deux *espaces-temps* qui nous intéressent au sein de notre recherche sont **l'environnement de communication et l'environnement éducatif**.

b) Quelle dimension l'adjectif Numérique apporte-t-il ?

Numérique vient du latin *numerus*, signifiant *nombre*. La qualification de cet espace en tant qu'espace numérique fait référence à la technologie numérique, relative à l'informatique et aux ordinateurs, au sens de *digital*. Les informations et objets sont représentés au moyen de suites de nombres binaires. Ainsi, l'adjectif *numérique* apporte une dimension *virtuelle* à l'espace ainsi défini.

c) Quelle réduction est amenée par la caractérisation de Travail ?

Un *Espace Numérique de Travail* a pour finalité l'action dans un contexte de travail. Le travail est une activité de l'homme dans le but de produire (un bien, un service, une conception abstraite...) et relève du champ de l'économie. Dans le langage courant, le *travail* fait référence à une activité rémunérée et régulière, ce qui est restrictif. Par opposition, nous pouvons faire référence au temps libre, voire au temps « libéré par le travail » dans les sociétés au sein desquelles l'économie de marché est constitutive du fonctionnement de ces dernières.

d) Les espaces de travail avant l'ère du numérique

Les recherches sur les espaces de travail, tant d'un point de vue architectural, ergonomique, psychologique, sociologique, et d'autres disciplines encore, se sont développées dans les années 1970. L'importance des facteurs spatiaux de la réalité sociale ayant été mis en exergue par la psychologie environnementale, nous nous penchons sur l'analyse psychosociale de l'espace de travail. Fischer (1989) insiste sur l'environnement et sur les relations sociales qui s'y déroulent, l'espace étant considéré comme un construit avec des fonctions matérielles et des normes sociales qui lui sont attribuées par le sujet. Les relations à l'espace sont donc liées à l'orientation et à l'information, mais sont aussi « émotionnel[le]s et imaginaires » : « *En effet, l'espace est objet de pratiques et d'interventions diverses de la part des individus par tout un jeu d'adaptations et de changements que nous définirons par le terme d'« appropriation ».* Il s'agit d'un processus qui permettra de montrer que le comportement humain n'est pas un système passif : il exerce sur l'espace une emprise physique et/ou psychologique, affirmant de la sorte une dominance à travers laquelle il peut se déterminer et agir. L'appropriation englobe des formes d'interactions qui expriment, à partir d'une occupation ou d'une utilisation particulière de l'espace, une affirmation de soi sur les lieux » (Fischer, 1989 ; p. 9). Dans son ouvrage de 1983, Fischer (1983) précisait qu'il y a deux manières d'aborder le rapport à l'espace de travail : considérer son organisation fonctionnelle, ou partir de l'espace vécu, c'est à dire la personnalisation, l'appropriation, la représentation de l'espace de travail par le sujet.

La nature *numérique* de l'espace de travail apporte une dimension nouvelle mais inclut toujours les deux angles de vues : l'approche fonctionnelle et matérielle de

l'espace en tant que lieu de production, d'activité professionnelle d'une part et d'autre part l'approche personnelle et imaginaire de l'espace relative à l'expérience, aux représentations, au vécu du sujet.

Évoquer la notion d'*environnement* fait donc appel à un référent central et caractérise le contexte qui l'entoure. Cela sous-entend donc une **appropriation de l'espace**. En tant qu'espace occupé et approprié, le territoire est un élément de la relation sociale puisque le sujet va *défendre* l'environnement qui est sien suite au processus d'appropriation. En psychologie, le terme « *privacité* » fait référence au phénomène psychologique qui montre le lien entre comportement territorial et espace personnel. Ainsi, nous souhaitons relever ici :

- L'importance du phénomène d'appropriation de l'espace, lui conférant un statut d'*environnement*, voire de *territoire*.
- La centralité de l'acteur/ de l'utilisateur de l'ENT et donc de ses croyances en tant que sujet.
- Le lien entre espace personnel et comportement territorial lié au processus d'appropriation.
- Le mécanisme de défense d'une réalité qui est sienne.
- Le tout dans un contexte institutionnel qui structure, qui cadre.
- « *La psychologie de l'espace met en évidence notre besoin constant d'informations spatiales : la cognition environnementale est un ensemble de processus perceptuels, cognitifs et affectifs par lesquels un individu acquiert des connaissances sur son environnement sociophysique (Stokols, 1978). Elle permet d'appréhender l'environnement à partir des stimulations qui s'y produisent et qui fournissent l'information nécessaire au développement des schémas cognitifs, dont les cartes mentales constituent une modalité particulière. Cette cognition environnementale est une approximation vraisemblable de la « réalité » qui dépend en partie des expériences passées, des croyances, des valeurs et des idées de chacun* » (Russell, Ward & Pratt, 1981)

1.2.2 Définitions et objectifs des ENT

a) *Évolution des définitions du SDET v1 au SDET v6*

Entre 2004 et 2016, le MEN a publié 6 versions de SDET afin de cadrer l'usage des ENT au sein des établissements scolaires. La vision des ENT, tant d'un point de vue de l'architecture, des contenus et des enjeux, a évolué tel que nous le montrent les définitions.

La version 1 du SDET (janvier 2004) indique qu'*un espace numérique de travail désigne un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès à travers les réseaux à l'ensemble des ressources et des services numériques en rapport avec son activité. Il est un point d'entrée pour accéder au système d'information de l'établissement ou de l'école.* Ainsi, l'ENT est un **dispositif**, permettant l'accès à **l'ensemble des ressources** par le biais d'un point d'entrée unique à un **usager** dans le cadre de son **activité** (contextualisation précise) et au système d'**information de l'administration** de l'établissement scolaire.

Les versions 2 (novembre 2006), 3 (juillet 2011) et 4 (décembre 2012) proposent comme définition : *un espace numérique de travail désigne un dispositif global fournissant à un usager un point d'accès unifié, à travers les réseaux, à l'ensemble des outils, contenus et services applicatifs en rapport avec son activité. Il est un point d'entrée unifié pour accéder au système d'information de l'administration de l'établissement ou de l'école.* L'évolution consiste en la précision « **unifié** » pour le point d'accès, la substitution du terme *ressources* par « **outils et contenus** ». Ainsi, ce dispositif consiste en un portail d'accès à des contenus internes au système mais aussi en interopérabilité. Les ressources sont détaillées en « outils et contenus ».

La version 5 (mai 2015) occulte le terme *dispositif* au profit d'*ensemble intégré* et précise encore davantage à la fois les acteurs, les usages et les champs d'application : *un espace numérique de travail désigne un ensemble intégré de services numériques, organisé, choisi et mis à disposition de la communauté éducative par l'école ou l'établissement scolaire. Il repose sur un dispositif global fournissant à un usager un espace dédié à son activité dans le système éducatif. Il est un point d'entrée unifié pour accéder au système d'information pédagogique de l'école ou de l'établissement.* Les usagers sont donc les membres de la communauté

éducative, les institutions concernées sont toujours les établissements et les écoles, soit le primaire et le secondaire, toutefois la notion de liberté d'action est soulignée par l'emploi du vocable **organisé, choisi et mis à disposition**. Les *ressources* de la définition initiale sont maintenant des **services numériques**. Le **système d'information de l'administration** est transformé en **système d'information pédagogique**. Ainsi, l'ENT n'est plus uniquement un outil administratif ou d'accès à l'information mais revêt un aspect pédagogique déterminant.

La version actuelle du SDET, la version 6, présente une nouvelle définition, plus détaillée encore : *un **espace numérique de travail (ENT)** désigne un ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires dans un cadre de confiance défini par un schéma directeur des ENT et par ses annexes. Il constitue un point d'entrée unifié permettant à l'utilisateur d'accéder, selon son profil et son niveau d'habilitation, à ses services et contenus numériques. Il offre un lieu d'échange et de collaboration entre ses usagers, et avec d'autres communautés en relation avec l'école ou l'établissement.* Le schéma directeur rend possible l'interopérabilité entre établissements et ENT différents « *d'une ou plusieurs écoles ou d'un ou plusieurs établissements scolaires* », apporte un cadre juridique jusqu'à présent absent des définitions « **dans un cadre de confiance** », le terme *usager* est remplacé par **utilisateur**, acteur dont la marche de manœuvre dépend du **profil et du niveau d'habilitation**. Chaque acteur accède non seulement à des services numériques mais aussi à des **contenus numériques**. Enfin, une nouvelle précision introduit la dimension de **collaboration entre ses usagers**, ce qui n'apparaissait pas jusqu'à présent.

b) Cadre, enjeux et objectifs des ENT

Dans sa sixième version, le SDET insiste sur l'importance des ENT en rappelant le partenariat avec les collectivités territoriales et les académies, l'harmonisation des services numériques éducatifs au niveau national, la généralisation du déploiement des ENT. Par ailleurs, il met en exergue plusieurs points :

- la sécurité, la confidentialité et la protection des données personnelles, sociales et scolaires (le **cadre de confiance**) ;

- le point d'accès unifié aux ressources et contenus pédagogiques, services numériques et savoirs pour tous les usagers ;
- la cohérence avec le projet d'établissement et la possibilité laissée à l'échange, l'apprentissage et l'enseignement au sein de l'environnement numérique ;
- l'utilité à la fois pour l'enseignant et pour l'élève, et l'opportunité accordée à l'individualisation des parcours et l'accompagnement éducatif, en lien avec la famille ;
- l'émergence de réseaux d'utilisateurs ;
- l'acquisition d'une culture numérique par le plus grand nombre, le développement de pratiques collaboratives et la prise de conscience des atouts du numérique dans la réussite de tous les élèves ;
- la prise en compte de la nécessité du *nomadisme* des applications ;
- l'adaptation et l'évolution des ENT.

Les documents ministériels mettent un accent plus fort encore dans cette version sur la notion d'écosystème de l'ENT (cf. figure 2). En effet, outre l'interopérabilité déjà existante avec d'autres applications, services ou outils pédagogiques numériques, l'idée est non seulement de permettre les liens entre ENT ou entre établissements mais également avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et des entités et organisations environnantes.

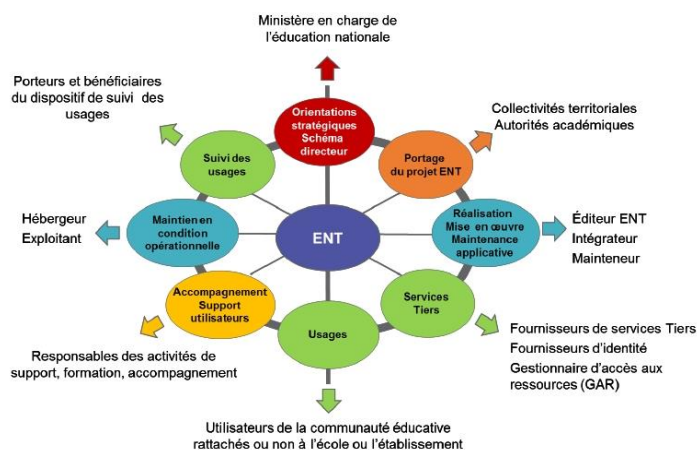


Figure 2 : Les acteurs de l'écosystème (Source : SDET, v6, 2016 ; p.30)

Par ailleurs, les enjeux des ENT sont catégorisés en 4 dimensions :

- Une dimension **organisationnelle**, qui garantit une construction de l'ENT facilitant l'implication de tous les acteurs de la communauté éducative centrés sur le projet pédagogique de l'établissement, et notamment les relations École/Famille. Cette dimension comprend l'accès à l'information, la possibilité de communiquer entre acteurs, quels que soient les profils usagers, contribue à la continuité pédagogique et par conséquent propose des services adaptés. Elle doit de même permettre la mise en place d'outils facilitant le quotidien de l'élève et des acteurs gravitant autour de ce dernier.
- Une dimension **fonctionnelle**, qui rend possible l'établissement d'un réseau d'utilisateurs d'environnements différents par le biais d'une plateforme, l'ENT, alors point d'entrée unifié à différents services et applications en son sein et auxquels il est interconnecté. La gestion électronique des documents ainsi que la publication d'actualités, la création d'espaces d'échanges collaboratifs ou encore de diffusion et de communication ont pour vocation à faciliter le quotidien des acteurs de la communauté éducative, et donc le suivi de l'élève. L'ENT se positionne ainsi comme possibilité d'adaptation et d'individualisation de l'accompagnement de l'élève par la diversification des pratiques pédagogiques et un accès particulier aux ressources pour les élèves à besoins spécifiques. Ceci a également pour vocation la réalisation de travaux en autonomie et en collaboration, un des biais de lutte contre le décrochage scolaire.
- Une dimension **technologique**, qui garantit pour l'ENT le lien avec d'autres services et applications de l'écosystème, une sécurité pour les communications et une adaptation aux différents supports numériques existants (tablettes, smartphone, ...).
- Une dimension **juridique**, définit comme un **cadre de confiance**. Cette dénomination comprend la protection des données à caractère personnel, les tensions entre le collectif et l'individuel, la sphère publique et la sphère privée et les pratiques sociales et scolaires. Cela fait référence à une responsabilité dans le traitement des données et une responsabilité éditoriale encadrées par la CNIL.

De même, la généralisation des ENT à l'ensemble du territoire national a pour enjeux la réduction des inégalités numériques entre établissements, un pilotage local du numérique éducatif et la constitution d'un socle numérique cohérent pour chacun.

Rinaudo et Poyet (2009, p. 10) écrivent que « *considérer les objets qui nous intéressent ici comme des dispositifs nous aide à distinguer, en contexte, plusieurs fonctions, sociales et subjectives, liées à un même système technique. Le dispositif essentiellement technique des concepteurs peut être mobilisé dans une visée pédagogique par les professeurs, ou gestionnaire par les chefs d'établissement. Mais il peut aussi offrir une perspective de politique et de communication pour les élus et responsables des collectivités locales. Ces dispositifs peuvent encore s'inscrire dans des modalités de construction des identités personnelles des élèves et professionnelles des enseignants* ». Les auteurs nous permettent ici de mettre en exergue les différentes fonctions attribuées au dispositif qu'est l'ENT. Au vu du SDET dans sa 6^{ème} version et de la vision de Rinaudo et Poyet (2009), nous distinguons quatre catégories de fonctions.

Elles sont à la fois **organisationnelles**, permettant l'organisation du fonctionnement du quotidien de l'établissement, **communicationnelles**, favorisant le lien entre les différents usagers, quel que soit leur profil, **pédagogiques**, dans la mesure où l'ENT et les outils le constituant correspondent à des supports aux enseignements et au travail scolaire **et éducatives**, puisque des éléments constitutifs de l'ENT permettent le suivi de la scolarité de l'élève et représentent des supports d'accompagnement. Le tableau suivant met ainsi en lumière les fonctions de l'ENT visées par le SDET :

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur

		Organisation	Communication	Pédagogie	Éducation
Objectifs du SDET	Constituer un cadre de référence commun aux différents acteurs d'un projet ENT et un gage de confiance tant pour les porteurs de projets que pour les utilisateurs.	✓	✓		
	Permettre aux porteurs de projet, aux éditeurs et intégrateurs de solutions et services ENT et aux services et entité de l'EN de disposer d'un ensemble d'informations et de préconisations de nature à mettre en œuvre ou maintenir en conditions opérationnelles un ENT	✓			
	Regrouper les recommandations et les exigences du ministère en charge de l'éducation nationale pour la conception, la mise en œuvre et l'exploitation des espaces numériques de travail dans un cadre de confiance	✓			
	Répondre au besoin d'accompagnement exprimé par la communauté éducative en matière d'acquisition et mise en œuvre de solutions ENT au regard des dernières évolutions technologiques	✓	✓		
Missions du SDET	Proposer un ensemble de préconisations fonctionnelles, organisationnelles, techniques pour guider dans la formalisation des besoins « métiers » par les Oporteurs de projet (cahiers des charges), dans la réalisation ou l'adaptation de produits et de services	✓			
	Fournir des éléments de choix, de réalisation ou d'amélioration d'une solution d'ENT	✓			
	Fournir les exigences de mise en œuvre liées à la qualité, la confidentialité et à la sécurité des données manipulées par les solutions ENT (alimentation et gestion des annuaires) et transmises avec les services Tiers	✓			
	Préciser les terminologies et les définitions techniques associées à l'ENT	✓	✓		
Positionnement du SDET	Faciliter l'expression du besoin de la maîtrise d'ouvrage de projet		✓		
	Permettre aux prestataires ENT qui y répondent de respecter les recommandations et exigences du SDET et d'y être conformes	✓			
	Permettre aux responsables de traitement de pouvoir bénéficier d'une procédure simplifiée dans le cadre du déploiement des projets ENT	✓			
Catégorisation des enjeux du SDET	Dimension organisationnelle	✓			
	Dimension fonctionnelle	✓	✓	✓	✓
	Dimension technologique	✓	✓		
	Dimension juridique	✓			

Tableau 1 : Catégorisation de l'ENT par le SDET, version 6

La dernière catégorie du tableau nous montre que, même si le champ d'application de l'ENT est l'éducation, ce qui lui confère un aspect éducatif de fait, la dimension **éducative** du **dispositif global** qu'est l'ENT dans un contexte de **réseau numérique éducatif** au sens de Puimatto (2006) est notifiée par le SDET dans sa dimension fonctionnelle. En effet, nous retrouvons dans les enjeux prioritaires une acception se référant au champ de l'éducation, et ce au même titre qu'à la pédagogie. Évidemment, les trois autres aspects se rapportent, dans ce contexte, à l'éducatif. Mais mentionner une appartenance particulière à l'éducatif sans que celui-ci ne s'exprime par le biais d'un contenu spécifique ou d'un moyen particulier nous semble déterminant.

1.2.3 L'ENT : Un outil ? Un dispositif ? Du moins un objet de recherche aux multiples facettes

Les études sur les ENT en milieu scolaire abordent essentiellement le côté pédagogique de ces outils, entre autres par l'usage ou non du Cahier de textes en ligne et l'usage de ces Espaces de travail par l'ensemble des acteurs. Elles restent cependant récentes, dans la mesure où le déploiement des ENT est lancé en 2003 par un appel à projet du MEN en partenariat avec la CDC. « *Pour répondre à cet appel, les Régions et Départements avaient pour tâches, d'une part de choisir une solution d'ENT parmi les différents constructeurs du marché, d'autre part de dégager les fonds nécessaires au financement du projet, ceci en plus de l'aide et des subventions de la CDC* » (Schneeweile, 2012 ; p. 16).

Si l'on se réfère aux travaux de thèse de Voulgre (2011), la particularité française des ENT est la centralisation imposée par le SDET avec tout de même la possibilité d'appropriation par le local. Ce qui est constitutif du **dispositif**. De même, l'ENT est en réalité un ensemble d'outils techniques, de *modules* (gestion des absences, gestion des notes, communication, Cahier de textes...) composés eux-mêmes d'outils.

Bruillard (2011), dans une note de synthèse, souligne qu'un des intérêts de l'étude des ENT dans l'enseignement secondaire est de faire intervenir toutes les caractéristiques du champ de recherche des technologies dans l'éducation, à savoir « *une imbrication très profonde entre des aspects politiques, économiques,*

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur *techniques, sociaux et pédagogiques (ou didactiques)* » (Bruillard, 2011 ; p. 101). L'état de l'art des recherches menées sur les ENT dans les établissements secondaires, dressé par l'auteur, indique les différents chemins empruntés, sachant que les études « *ne peuvent être conclusives* » (Bruillard, 2011 ; p. 107-108) au vu de la récence du dispositif. Si la question des usages, et même des *bons usages*, est abordée notamment dans les recherches institutionnelles (CD, 2013 ; MEN, 2013), Bruillard dresse quant à lui ce qu'il appelle une *cartographie des recherches* achevées en 2011 ou en cours :

- *Recherches sur les impacts ou activités mises en œuvre en classe et dans les établissements ainsi que l'étude des discours et des actions des différents acteurs impliqués* : pilotage de la mise en place des ENT, stratégies mises en œuvre, tensions au sein des services proposés par l'ENT, étude des usages... (Bruillard, 2011 ; Bruillard & Hourbette, 2008, dans le cadre du projet ENEIDE ; Missonier, 2008; Puimatto, 2006 ; Schneeweile, 2012 ; Schneeweile, 2014 ; Voulgre, 2011 ; ...).
- *Recherches autour du « cartable numérique® » de Savoie / de Grenoble*, notamment informatiques, sur les activités collaboratives et les scénarios pédagogiques et mobilisant le concept d'*innovation* (Caron *et al.*, 2004 ; Collet, 2004; Collet *et al.*, 2007; Martel & Vignollet, 2001 ; Martel *et al.*, 2004 ; ...).
- *Études sur l'appropriation par les enseignants* (Genevois & Poyet, 2010 et le projet APPARENT ; Marquet & Dinet, 2004 ; ...).
- *Études sur la participation des parents* ou l'évoquant (Bruillard & Hourbette, 2008 ; Daguet & Voulgre, 2011 ; Louessard & Cottier, 2012 ; Louessard & Cottier, 2015 ; Pauty, 2013 ; Rinaudo, 2016 ; Schneeweile, 2014 ; Voulgre, 2011 ; ...).

Les méthodes utilisées dans les recherches sont diverses. Nous n'en citerons que certaines. Inaudi et Liautard (2010) étudient la partie documentaire de l'ENT par la *médiation technique*, composée de 3 dimensions : organisationnelle, fonctionnelle et documentaire. Poyet et Genevois (2012) quant à eux, étudiant la généralisation des ENT dans l'enseignement secondaire, abordent le sujet avec un *modèle compréhensif*. Chaptal (2007) étudie entre autres les ENT d'un point de vue de la *sociologie des usages* et évoque une médiation de la technique et du social : les

ENT, par leur grande dimension prospective et politique, ne laisseraient pas aux usagers une marge de manœuvre en favorisant l'appropriation. L'utilisateur peut alors difficilement faire sa place en tant qu'utilisateur-actif de l'ENT. L'utilisation comme environnement de travail définirait l'ENT comme un *environnement par défaut* (Chaptal, 2007 ; p. 98-102). Enfin, Puimatto (2005), utilise une *méthode d'analyse réticulaire en situation d'usage* en prenant en compte le *réseau numérique éducatif* composé selon lui de l'ENT et des ressources éditoriales en ligne. L'auteur interroge le sens de ces réseaux, *entre objets techniques, économiques institutionnels et éducatifs*. Les ENT sont, selon lui, davantage que des objets scolaires (qu'ils sont par leur implantation au sein de l'Institution et par l'usage qui en est fait). Ils sont également des *objets d'innovations technologiques* et, touchant à plusieurs dimensions de l'École, apportent des *dimensions nouvelles d'information/communication*. L'ENT se doit d'être un *espace numérique d'éducation* plus qu'une superstructure. Ainsi, mobilisant le concept d'*acteur-réseau*, Puimatto (2006) propose un modèle réticulaire d'analyse composé des maillages suivants :

- Le réseau et ses acteurs : l'individu-usager, l'établissement scolaire, l'institution EN, la collectivité, l'économique et les contenus.
- Diffusion et réticularité du réseau : diffusion et pénétration, réticularité technique, réticularité pédagogique, réticularité de vie scolaire, réticularité documentaire, réticularité d'organisation et de gestion.

La *théorie de l'acteur-réseau ou sociologie de la traduction* (Callon & Latour, 1981) prend en compte pour la définition d'une collectivité, c'est-à-dire d'une entité sociale, non seulement les humains, mais aussi les objets non-humains et les discours. Les interactions entre les acteurs ont pour effet le social, par ailleurs certains d'entre eux se font les *porte-paroles* du collectif en *traduisant* la volonté du groupe. Callon (Callon & Ferrary, 2006) insiste sur la prise en compte des « non-humains », notamment parce que « *nos délégués sont massivement des non-humains* ».

Cette théorie est également mobilisée par Missonier (2008) dans sa thèse en Sciences de gestion portant sur la mise en œuvre des ENT, dans une étude d'implantation de technologie de l'information.

L'ENT est comme *regroupement d'outils numériques* selon Poyet et Genevois (2012) ou, comme l'interroge Bruillard (2011), « *un point d'accès, un simple portail ou un système global, incluant un ensemble de services* » ? Ses dimensions informatives et organisationnelles sont la base de la construction de ces ENT, l'apport pédagogique et didactique, ainsi que les usages développés, sont centraux. Toutefois, il correspond également à un *point d'accès* mettant à disposition *des outils numériques* pour des individus occupant des statuts différents au sein de la communauté éducative, et notamment les parents.

Enfin, la généralisation des ENT décidée en 2003 par le MEN fait suite à une politique d'introduction des outils et médias en éducation, tel que nous l'indique Pybourdin (2009, p. 202) :

- Phase 1, avant 1970 : Médias et technologies.
- Phase 2, entre 1970 et 1985 : Démarche informatique.
- Phase 3, entre 1985 et 1989 : Outil / objet d'enseignement.
- Phase 4, entre 1990 et 2000 : Outil d'enseignement.
- Phase 5, entre 2000 et 2007 : Outil d'enseignement, moyen de communication et accès au savoir.

Et après 2007 ? La focalisation récente sur les usages, pouvant avoir plusieurs objectifs, allant de l'observation à la compréhension, de la volonté d'adaptation à l'évaluation d'un dispositif ayant un coût non négligeable, ainsi que les quelques enquêtes portant sur le lien ENT/Famille, et notamment son actualité (la table ronde des Journées Porteurs de Projets au salon EDUCATICE portait, en novembre 2013, sur le thème « *l'ENT au service des parents* »), nous amène à questionner ce lien.

Enfin, l'enquête nationale du MEN, EVALuENT (2016)¹⁰, portant sur les usages des ENT du second degré, identifie comme points forts :

- La satisfaction de la qualité de service des applications fournies par l'ENT, quel que soit le profil de l'utilisateur, en évolution positive depuis 2014.

¹⁰ Précisons que cette enquête est basée sur des déclarations d'utilisateurs ayant choisi de répondre à l'enquête.

- Le constat par les chefs d'établissement et les parents de la contribution de l'ENT au rapprochement entre l'établissement et les familles, puisque l'ENT favoriserait *l'implication des familles dans le suivi du travail des enfants, en leur fournissant une meilleure connaissance de la vie de l'établissement et en leur facilitant la communication avec l'équipe éducative.*
- L'évolution positive des usages mobiles nomades ;
- L'ancrage d'un usage quotidien de l'ENT au sein des établissements, le service le plus utilisé par l'ensemble des acteurs étant le Cahier de textes.
- La confirmation par les parents d'élèves que l'ENT facilite le suivi de leurs enfants, notamment par le module « Notes ».

Des axes d'évolution sont de même mis en évidence :

- L'amélioration encore possible de la performance technique des ENT, du débit Internet interne à l'intérieur des établissements scolaires et de la facilité d'accès au dispositif pour les élèves pendant les heures de cours.
- La réticence des enseignants à l'utilisation de certains services dans leurs pratiques de travail.
- L'amélioration de la contribution de l'ENT au développement des pratiques collaboratives.
- Le déficit d'information sur l'existence de services et ressources accessibles *via* l'ENT, de même que leur utilisation dans les pratiques de travail et les missions éducatives.

Nous analyserons au sein de ce travail un ENT particulier, l'ENT alsacien ENTEA.

1.3 ENTEA : implantation et architecture du dispositif alsacien

ENTEA, autrement dit « l'ENT en Alsace », a vu le jour dès 2003 parmi les premières versions des ENT dans les établissements scolaires du secondaire. La Région Alsace et ses deux départements, le Bas-Rhin et le Haut-Rhin, financent la mise en place de l'instrument au sein des établissements.

Si la première version de l'ENT a vu le jour au début des années 2000, les établissements connaissent aujourd'hui la troisième version : ENTEA3. Mais, avant

d'en arriver à un nouveau marché et à un changement de produit, l'ENT *Scolastance* a été conçu, adapté et s'est vu approprié par quasiment l'ensemble des communautés éducatives alsaciennes.

1.3.1 Rapide historique

Dès l'année scolaire 2004-2005, l'académie de Strasbourg participe à l'expérimentation lancée par le MEN et travaille à la mise en place d'un ENT pour ses établissements du secondaire. Suite au bilan de l'expérimentation par le comité de pilotage, le 22/06/2005, les collectivités (la Région Alsace, le département du Bas-Rhin et le département du Haut-Rhin) financent l'acquisition et le fonctionnement de l'ENT. En 2007, la société *Infostance* remporte le marché, dont le responsable est le coordonnateur de commandes, c'est-à-dire le lycée Emile Mathis de Schiltigheim, et développe *Scolastance* pour un montant de 3 millions d'euros (pour le fonctionnement, l'hébergement et la maintenance).

Quatre établissements testent le produit lors de l'année scolaire, puis une première phase de généralisation est lancée en 2007, suivie de trois autres phases. Un comité de pilotage académique bisannuel, associant les collectivités et l'académie, dresse le bilan du fonctionnement et des usages de l'ENTEA et décide des orientations stratégiques. Ainsi, en 2010, les 218 établissements secondaires de l'académie ont adhéré à l'ENT. Pendant cette phase de développement, la société *Infostance* a été rachetée par la société *Its Learning*, qui a gardé le produit jusqu'à l'appel d'offres ENTEA 3 de fin 2013.

Selon le site de la DANE, le dispositif d'accompagnement de l'ENT mis en place est composé de :

- « *Des commissions spécialisées ont pris une part prépondérante à l'évolution de la solution, en collaboration avec l'éditeur et à son recettage.*
- *Des administrateurs de l'ENT dans chaque établissement, formés et réunis chaque année, s'occupent du paramétrage et du suivi indispensable de l'outil. Une liste de diffusion permet de nombreux échanges fructueux qui ont permis une utilisation de plus en plus raisonnée de l'ENT.*
- *Des utilisateurs expérimentés ont assuré le tutorat des établissements entrant chaque année dans le projet.*

- *Des formations spécifiques ont été dispensées aux conseillers principaux d'éducation, aux personnes en charge de la conception des emplois du temps, pierre angulaire de l'ENT, aux secrétaires pour l'alimentation correcte des données administratives dans SIECLE, ... »¹¹.*

Le contrat avec *Its Learning* touchant à sa fin, les collectivités lancent un appel d'offres pour le marché ENTEA3. La présentation de la démarche et les enquêtes auprès des usagers sur les attentes et besoins s'est fait entre novembre 2012 et septembre 2013. L'appel d'offres, lancé en septembre 2013, aboutira au choix du nouvel ENT en décembre 2013 : *ENTEA*, conçu par la société *ITOP*. En 2017-2018, ENTEA est présent dans 258 établissements de l'académie.

1.3.2 ENTEA : usages et fonctionnalités

Si chaque statut d'utilisateurs a accès à certains modules de l'ENT, cela n'en garantit pas son usage. Ce dernier peut être plus ou moins important. Ainsi, les enquêtes de mesures d'accès peuvent permettre de mesurer l'utilisation (« *j'y accède* »), l'usage réel (« *j'y accède pour une raison particulière et m'en sert* ») étant davantage mesuré en croisant le quantitatif et le qualitatif. Les mesures d'accès aux ENT peuvent se baser sur des logs internes ou sur des marqueurs externes : des compteurs sont mis en place dans le cadre d'un dispositif national de mesure d'audience afin de permettre les comparaisons statistiques nationales.

La DANE effectue des enquêtes statistiques de connexion à ENTEA à périmètre constant. L'analyse de ces données amène aux constats suivants :

- l'utilisation de l'ENT dépasse le cadre du temps scolaire ;
- les pics d'authentification à l'ENT interviennent souvent entre 16h et 20h ;
- près de 90% de la population cible de l'ENT s'est connectée au moins une fois par mois ;
- la consultation de l'ENT est plus importante avec des smartphones qu'avec des ordinateurs, ce qui n'était encore jamais arrivé depuis 2004.

¹¹ Source : <http://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/dane/l-ent-en-alsace-entea/entea-2/historique/>, dernière consultation le 11/11/2013

L'académie de Strasbourg réalise 13% des connexions nationales aux ENT alors qu'elle ne représente que 5% des établissements au niveau national¹².

ENTEA est composé de 12 grands modules, accessibles ou non en partie ou en intégralité en fonction du rôle de l'utilisateur. Chaque compte est associé à un rôle, qui lui confère plus ou moins de droits et d'accès au sein de l'espace virtuel. Nous présenterons ici la version intégrale de ENTEA, afin d'en saisir l'esprit général mais également parce que chaque établissement peut attribuer les droits en fonction des rôles tel qu'il l'entend (cf. figure 3).

1.3.3 Arborescence d'ENTEA



Figure 3 : Architecture d'ENTEA

¹² Source : site de la DANE, académie de Strasbourg, dernière consultation le 18/02/2018

Nous avons indiqué plus haut que les différentes fonctions attribuées au dispositif qu'est l'ENT sont à la fois **organisationnelles, communicationnelles, pédagogiques et éducatives**. Nous ajouterons à ces fonctions celle de paramétrage, qui permet à l'administratif d'ENTEA de programmer le dispositif.

Ces fonctions peuvent être représentées de la manière suivante :



Figure 4 : Arborescence d'ENTEA selon ses fonctions

a) Les modules « Administration », « Administration Vie Scolaire » et « Mon ENT »

Les trois premiers modules sont destinés à la configuration et au paramétrage de l'ENT dans son ensemble par l'administrateur de l'établissement ou à la personnalisation par chaque usager (module « Mon ENT »). L'organisation des modules suivants dépend par conséquent des actions menées par l'administrateur au sein de ces trois rubriques.

b) Le module « Communication »

Le module « Communication » regroupe deux ensembles de fonctionnalités : une messagerie, dont la fonction est communicative et un agenda, de l'utilisateur ou de l'établissement, à fonction organisationnelle. Cette dernière fonctionnalité revêt à la fois un usage organisationnel et communicationnel.

c) Le module « Scolarité »

Le module « Scolarité » a pour finalité la gestion du quotidien des élèves : Cahier de textes, assiduité et ponctualité, comportement des élèves, notes, emplois du temps, compétences, stages... Les composantes permettent de saisir les éléments, de les recenser et d'informer les familles par courrier. La fonctionnalité « élève » a une fonction de paramétrage (modification des données, des classes, des groupes). Ainsi, la fonctionnalité « publipostage » correspond davantage au paramétrage. Notons néanmoins que les fonctionnalités « Cahier de textes », « absences », « discipline », « notes » et « socles de compétences » permettent également un suivi de la scolarité de l'élève d'ordre éducatif.

d) Les modules « Mes activités », « Groupes » et « Mon établissement »

Ces modules ont une fonction organisationnelle et permettent à l'utilisateur de collecter des données au sein de la plateforme, d'organiser un travail de groupe (communication facilitée entre les membres du groupe, partage de documents). Certaines fonctionnalités du module « Mon établissement » ont également une fonction communicationnelle « tableau d'affichage », « agenda » et « documents » par la mise à disposition d'informations à partager. Quant au module « Groupes », sa vocation est également pédagogique. Il a par conséquent, selon nous, deux fonctions.

e) Les modules « Moodle », « Ressources numériques » et « CDI »

Ces trois modules permettent de mettre à disposition de l'utilisateur des liens à vocation pédagogique. Certaines fonctionnalités du module « CDI » sont également à fonction organisationnelle (« agenda ») ou communicationnelle (« informations »).

Conclusion du chapitre 1

L'*École du Numérique* a plusieurs versants : elle englobe à la fois l'apprentissage par le biais du numérique mais également l'éducation au numérique et aux médias. Les outils utilisés ont évolué ces dernières années mais ne semblent pas, selon le dernier rapport de la Cour des Comptes, correspondre aux ambitions politiques annoncées.

L'ENT est un des outils généralisé sur le territoire. A vocations multiples, il peut être utilisé pour l'organisation administrative de l'établissement, avec un aspect pédagogique, d'information et/ou de communication. C'est le cas d'ENTEA, décrit dans cette recherche. Les différents acteurs de la communauté éducative y ont accès, dont les enseignants et les familles. Avant de nous focaliser sur ce point en particulier, il nous faut dans un premier temps étudier la relation École/Famille, et ensuite y introduire le dispositif qu'est l'ENT.

Le chapitre suivant décrit et questionne ce lien entre École et Famille.

Chapitre 2 : La question des liens entre École et Famille, entre affirmation politique, réalité(s) et possibilité(s)

Évoquer la relation École-Famille implique nécessairement de délimiter ce que nous entendons par « École » et par « Famille », ainsi que de considérer les éléments existants dans la littérature. Un passage par l'histoire des institutions éducatives, même rapide, est essentiel pour comprendre l'enjeu de cette relation et le chemin que celle-ci a pu prendre. L'acteur indissociable de cette relation est la société dans la mesure où École et Famille sont socialement et politiquement instituées. Ainsi, nous nous appuyons principalement ici sur les théories de la sociologie de l'éducation, de l'histoire de l'éducation et même de la philosophie de l'éducation afin de rappeler les définitions des différents termes, avant de les mettre en lien.

Nous présenterons tout d'abord les institutions que sont l'École et la Famille, toutes deux centrées sur l'enfant-élève. Nous aborderons ensuite, dans un deuxième temps, les préconisations institutionnelles concernant le travail avec les familles afin d'appréhender le cadre législatif et réglementaire mis en place puis mettrons en lumière dans un troisième temps les enjeux de ce lien entre École et Famille.

2.1 École et Famille : deux institutions sociales

2.1.1 Le processus d'éducation

Avant tout questionnement quant à la place de l'École dans la société, il nous paraît important de revenir en quelques phrases sur le terme *éducation*. Les philosophes distinguent l'humanité de l'état d'animal par l'accès au langage et à l'apprentissage. L'Homme serait *inachevé*. Ainsi, pour survivre, celui-ci doit *apprendre*. « *L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal* » (Reboul, 2001 ; p. 25). Ainsi, selon Charlot (1997), l'éducation a trois finalités : l'hominisation (le patrimoine culturel) ; la socialisation (la place dans

la société, le « vivre ensemble ») et la personnalisation (la construction de soi). Chaque culture, chaque société fait référence à des repères particuliers, à une histoire constituante spécifique et par conséquent à une éducation propre. L'éducation est donc située.

La distinction entre éducation, instruction et formation est alors fondamentale et s'est posée au fur et à mesure de l'importance accordée à une institution dédiée à l'apprentissage : l'École. Reboul (2001, p. 16-17) distingue les verbes *élever*, *enseigner* et *former*. Si le premier fait référence à l'éducation familiale par son caractère spontané, la référence à l'affectif, au sentiment, et sa fonction première de prise de conscience de l'existence de l'Autre, le deuxième est intentionnel et davantage codé : buts explicites, méthodes élaborées et réfléchies, ... Le troisième quant à lui fait davantage référence à une fonction sociale : on forme à un métier, c'est-à-dire à une place dans la société.

2.1.2 Rapide chronique de la place de l'École dans la société

L'École, du latin *schola*, désigne un établissement où l'on enseigne. Le terme se substitue de temps à temps à « système éducatif », qui correspond à un ensemble plus large.

« Le système éducatif est à la fois l'ensemble des institutions qui participent à la fonction éducative et l'organisation d'ensemble de l'architecture scolaire, c'est-à-dire du déroulement général des études : cycles, orientations, filières, etc. Comme service public, l'expression « système éducatif » présente à la fois un aspect organique et un aspect fonctionnel » Durand-Prinborgne (2005, p. 955-956).

L'École est une institution, ce qui implique une dimension historique et symbolique. Elle représente ainsi davantage qu'un système. Dans cette étude, nous considérons l'École dans son cycle secondaire, à savoir le collège et le lycée.

La séparation de l'*éducation* et de l'*instruction* trouve ses origines, selon Migeot-Alvarado (2000), dans la Grèce antique, où le pédagogue était chargé de l'éducation de l'être politique de la Cité, le *citoyen*, et le maître de l'instruction des connaissances fondamentales que l'on pourrait qualifier par la formule

contemporaine « lire, écrire, compter ». L'élitisme du système éducatif français trouve ses origines dans ce clivage : d'une part ceux qui, instruits par le maître, sont de *bons producteurs* et d'autre part ceux qui, en plus de cette instruction, sont *éduqués*, participent à la vie politique par une maîtrise du discours et de la rhétorique. Si cette présentation semble aujourd'hui dépassée en ces termes, elle est toujours actuelle car a évolué en même temps que la société. Notons néanmoins qu'*éducation* et *instruction* sont une construction sociale qui « *traduisait, mais elle traduit encore, les options d'une société, ou plus précisément d'une classe sociale à un moment donné de son histoire* » (Migeot-Alvarado, 2000 ; p. 14).

L'histoire de l'École nous révèle au moins trois éléments :

- L'École, construction sociale, est une institution au sens de Reboul (2001, p. 28) « *une réalité sociale, relativement autonome, stable ou régulière, contraignante selon des règles, et qui se spécifie par sa fonction sociale* ». Nous faisons usage du terme générique *École* pour désigner en réalité la « *forme scolaire* » institutionnalisée (de Queiroz , 2006).
- Son histoire en France est liée à celle de la République et de sa séparation de l'Eglise. Le lien entre École et politique est donc fort : si la Révolution Française renvoie déjà la religion à la sphère privée, les lois Ferry du XIX^{ème} siècle confirment cette distinction en instituant un enseignement fondé sur les valeurs républicaines, une morale laïque et une obligation de scolarité afin que « *seul l'Etat éduque* ». L'École, en tant qu'institution éducative, doit former un homme, un citoyen, avec une culture, des valeurs, des règles de conduite... mais c'est à partir des représentations, de la personnalité, des activités de l'enfant que cela est possible.
- La démocratisation et la massification de l'École du milieu du XX^{ème} siècle marquent une coupure dans l'existence de l'École. En effet, l'institution se décroïssonne et ceci a pour effet la modification du « *statut politique des parents* » (Marshall, 1996).

De même, évoquer l'École ne peut se faire sans aborder la *pédagogie*. Cette dernière représente à la fois l'art d'enseigner et d'éduquer mais aussi la théorie de

cet art. Selon Galichet (2005, p. 105-118), la pédagogie présente une éthique caractéristique composée de quatre éléments : le postulat d'éducabilité (Meirieu, 1991), le devoir d'imagination, l'exigence de convivialité et la volonté d'égalité.

L'École contemporaine est régie par quatre principes :

- « *l'instruction est obligatoire ;*
- *l'enseignement scolaire public est gratuit ;*
- *l'enseignement public est laïque ;*
- *l'éducation est un droit. »*¹³

2.1.3 Famille et éducation familiale : caractérisation rapide de notions complexes

La Famille « *est le mode d'organisation de la vie privée dans lequel l'enfant est élevé et, pour une part importante, éduqué le plus souvent par un ou deux adultes qui ont la fonction de parent* » (De Singly, 2005 ; p. 406). Ainsi, la notion de « famille » fait référence à une cellule familiale composée de plusieurs membres, dont l'enfant, au sein de laquelle s'exprime une dimension affective. La relation entre la Famille et l'Enfant se joue dans la dimension de « parenté »/« filiation », le second conférant « *à la personne son identité et sa place au sein d'un ordre généalogique* » (Batteur, 2012 ; p. 127). Maestre (2006) observe que les attentes des familles vis-à-vis de l'École sont de deux ordres : scolaires et éducatives. Le passage du Ministère de l'Instruction Publique à celui d'Education Nationale en 1932 marque bien la volonté étatique d'inculquer une éducation semblable, du moins égale, à l'ensemble des enfants. Il semble pourtant que la frontière entre éducation parentale et éducation scolaire, ou l'absence de frontière, n'est pas claire dans l'imagination collective et sociétale. Toutefois, Maestre souligne que le modèle familial a lui aussi beaucoup évolué depuis les années 1930 et les attentes vis-à-vis de l'institution diffèrent. Ainsi, il nous faut prendre en compte ici la teneur de *l'éducation familiale*.

¹³ Site du MEN, dernière consultation le 09 août 2012. Ces principes font référence au préambule de la Constitution du 04 octobre 1958.

L'éducation familiale correspond au travail éducatif des parents sur leur(s) enfant(s). Se permettre un détour par l'anthropologie, c'est comprendre le concept de **parenté**, constitutif de la famille quelle qu'en soit l'évolution, et par conséquent de l'éducation familiale. La parenté est en fait la relation biologique qui lie deux êtres, ainsi que la relation sociale dans une seconde mesure. Selon Godelier (2004, p. 603-604), la parenté est

« L'ensemble des liens biologiques et/ou sociaux qui naissent de l'union de personnes (le plus souvent de sexe différent) et qui déterminent l'appartenance et l'identité sociale des enfants qui naissent de cette union ou sont adoptés en son sein. Ces liens sont de deux sortes, des liens de consanguinité, c'est-à-dire des liens avec le père et les parents de la mère (ascendants et collatéraux), et des liens d'affinité créés par le mariage ou d'autres formes d'union entre personnes de sexe différents voire de même sexe » (Godelier, 2004 ; p. 603-604).

Les sociétés humaines sont construites sur ce lien de parenté, c'est pourquoi ont émergé dans les sociétés les *familles*, notion plus ou moins étendue à la parenté proche ou plus éloignée, mais dont la cellule de base incontournable est le triptyque père/mère/enfant. De la parenté découle donc la filiation et la responsabilité de cette dernière (Delière, 2011 ; Godelier, 2004). Godelier (2004, p. 239-249) précise que les tâches inhérentes à la parentalité sont culturellement déterminées.

Les auteurs qualifient d'*éducation postmoderne* le rapport de la famille à l'enfant depuis les années 1960. Pourtois et Desmet (2002) analysent l'évolution que doit prendre la pédagogie face au virage de la société post-industrielle et à la place nouvelle que prend la fonction éducative :

« Elle aura une finalité en point de mire ; celle de former des sujets à identité solide qui, bien qu'ils puissent se trouver en situation difficile, se définiront comme des personnes autonomes, responsables, capables de prendre des engagements et de les respecter, inventifs, ayant une image de soi positive et aptes à assurer des rôles sociaux. Cette perspective de haute exigence implique que l'éducation et le développement ne soient

plus réduits à la stricte dimension scolaire » (Pourtois & Desmet, 2002 ; p. 16).

Nous ne souhaitons réduire leurs propos à la nécessité du partage de l'éducation entre l'École, la Famille et la Société, mais c'est ce point que nous retiendrons ici. Auparavant, les mêmes auteurs (Pourtois & Desmet, 1998) construisaient une échelle du « bien éduquer » composée de 12 items : **le paradigme des douze besoins**, s'appuyant sur la double origine de l'acte d'éduquer : *la socialisation et l'humanisation* et trois points de vue fondamentaux selon eux : *la morale, l'éthique et le savoir* (cf. figure 5). Ce paradigme nous montre que l'École ne peut répondre à l'ensemble des besoins, de même la Famille, d'où leur complémentarité. En effet, l'École peut apporter des éléments aux besoins cognitifs, sociaux et de valeurs mais n'est pas vouée à répondre aux besoins affectifs, même si certains types de pédagogie peuvent cependant les alimenter.

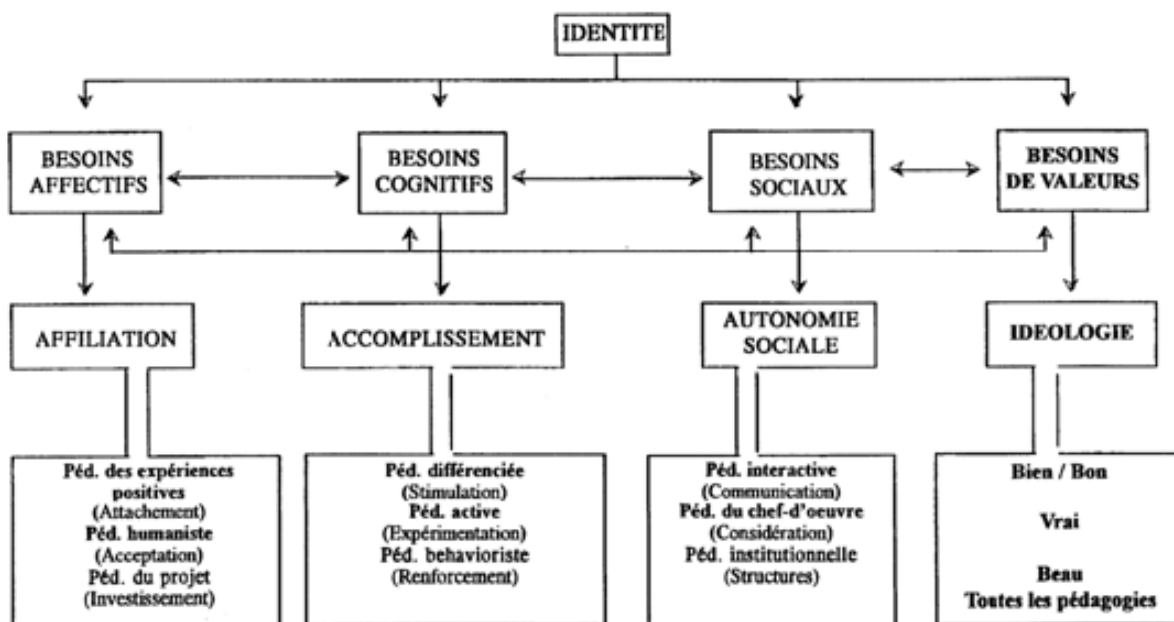


Figure 5 : Modèle du paradigme des 12 besoins selon Pourtois et Desmet (2004)

Ainsi, si nous souhaitons aborder avec justesse les espaces de travail en commun entre la sphère scolaire et la sphère parentale, la première question à nous poser est celle de la place accordée, ou plutôt laissée, par l'institution aux parents.

La relation entre l'institution scolaire et les parents revêt en réalité deux dimensions. Nous pouvons distinguer, à l'instar de Larose, Bourque et Lessard (2010, p. 86), deux espaces laissés aux parents par les injonctions institutionnelles. Si ces auteurs font état de la réalité des écoles québécoises, nous pouvons reprendre ces catégories dans le cas du système éducatif français. Nous avons ainsi d'une part le « parent-gestionnaire électif » ainsi que le parent « partenaire décisionnel » et d'autre part le « parent-partenaire ».

a) Le « parent-gestionnaire électif » et « partenaire décisionnel » : représentants au sein de l'institution scolaire

Les parents d'élèves participent aux décisions politiques des établissements scolaires par un système de représentation : ils siègent dans les différentes instances aux côtés des autres membres de la communauté éducative¹⁴, à savoir le conseil d'administration, la commission permanente, les conseils de classe, le conseil de discipline, le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC), le Conseil de la Vie Lycéenne (CVL) au lycée et le Conseil de la Vie Collégienne (CVC) au collège. Ils sont également représentés au niveau académique, notamment au Conseil Académique à la Vie Lycéenne (CAVL).

Les associations de parents d'élèves (articles D.111-7 à D.111-14 du Code de l'Éducation, modifiés par le décret n°2006-935 du 28 juillet 2006) ont pour objet la défense des intérêts moraux et matériels communs aux parents d'élèves et regroupent « *exclusivement des parents d'élèves auxquels sont assimilées les personnes ayant la responsabilité légale d'un ou plusieurs élèves* ». Elles sont présentes à différents niveaux : national (au Conseil Supérieur de l'Éducation), académique et départemental (Conseil Académique et Départementaux de l'Éducation Nationale) et au niveau local (conseils d'école, conseils d'administration des établissements scolaires et conseils de classe). Leur sont garantis, au sein des

¹⁴ « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions. Elle réunit les personnels des écoles et établissements, les parents d'élèves, les collectivités territoriales ainsi que les acteurs institutionnels, économiques et sociaux, associés au service public de l'éducation » Code de l'Éducation, article L.111-3, modifié par la loi n°2005-380 du 23 avril 2005.

établissements scolaires, des espaces d'affichage pour l'information et la communication, la possibilité de se faire connaître auprès des autres parents *via* la distribution de documents auprès des élèves, l'organisation des réunions des conseils d'administration, conseils de classe et conseils de discipline aux heures où ils peuvent être disponibles de manière à permettre la représentation des parents d'élèves et leur est exigé un devoir de confidentialité.

b) Le « parent-partenaire » : place de tout parent membre de la communauté éducative

Un partenariat relatif au fonctionnement de l'établissement au sein de la Cité

Le « parent-partenaire » est, selon le Code l'Éducation et les Lois du MEN, consulté et associé à la définition ou redéfinition du cadre d'action de l'établissement, à travers le projet d'établissement et le contrat d'objectifs. Ces deux documents inscrivent l'établissement scolaire dans un territoire particulier, en lien avec le projet d'académie. Le texte régissant la loi dans l'établissement (en lien avec le cadre normatif étatique) est le règlement intérieur, dont les familles prennent connaissance chaque année de la scolarité de leur enfant.

Ainsi, les familles, élèves et autres membres de la communauté éducative sont informés des responsabilités qui incombent aux uns et aux autres et des règles de fonctionnement, notamment en ce qui concerne l'information quant aux résultats scolaires et au comportement de l'élèves, les justificatifs d'absence, *etc.*

L'orientation est également un point essentiel du partenariat École-Famille et se situe à la fois dans le cadre du fonctionnement systémique et de l'accompagnement du jeune dans un processus de construction de projet.

Un partenariat éducatif au sens d'accompagnement de l'enfant-élève

La notion centrale du partenariat École – Famille est celle de la responsabilité vis-à-vis de l'enfant. En effet, nous notons d'une part celle des parents et d'autre part celle du système, et notamment celle de l'enseignant.

La circulaire n°94-149 du 13 avril 1994 du MEN, abrogeant celle du 04 août 1989, « *a pour objet de préciser les prérogatives des parents, quelle que soit leur situation,*

en matière de contrôle de scolarité, afin de vous permettre de développer avec eux toutes les relations qu'exige l'intérêt de l'enfant. Elle distingue les deux modalités de l'exercice de l'autorité parentale, à savoir l'exercice conjoint et l'exercice unilatéral, l'autre parent usant, dans cette hypothèse, d'un droit de surveillance. » La notion d'autorité parentale comprend les notions d'éducation, de direction et de surveillance à l'égard de l'enfant, ainsi que matériels (résidence de l'enfant). Sauf décision contraire du juge compétent, le parent qui n'exerce plus l'autorité parentale sur son enfant bénéficie tout de même du droit de surveiller l'entretien et l'éducation de son enfant. Ainsi, le droit à l'information doit être assuré aux deux parents, quelle que soit leur situation vis-à-vis de l'autorité parentale (résultats scolaires, documents relatifs aux absences, sanctions disciplinaires, orientation...).

Par ailleurs,

« Tout enfant a droit à une formation scolaire qui, complétant l'action de sa famille, concourt à son éducation. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme et de citoyen. Elle constitue la base de l'éducation permanente. Les familles sont associées à l'accomplissement de ces missions » (Code de l'Éducation, article L111-2, modifié par la loi n°2005-102 du 11 février 2005).

De plus,

« le professeur doit pouvoir établir un dialogue constructif avec les familles et les informer sur les objectifs de son enseignement, examiner avec elles les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités de remédiation, conseiller, aider l'élève et sa famille dans l'élaboration du projet d'orientation » (extrait de la circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 - Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel -).

La compétence 12 du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (annexe de l'arrêté du 01/07/2013) s'intitule « coopérer avec les parents d'élèves » et est décrite de la manière suivante :

« Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.

Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.

Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves » (Annexe de l'arrêté du 01/07/2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation).

Ainsi, nous notons que le lien entre l'École et la Famille est principalement informatif lorsqu'il concerne la scolarité de l'enfant dans la mesure où, juridiquement, la responsabilité est partagée, et est complémentaire en ce qui concerne l'acquisition d'une culture citoyenne visant à l'intégration sociale et professionnelle du jeune et à son action future en tant qu'adulte responsable. Car, selon Picquenot (2004), et à l'instar d'Arendt (1985), « *l'enfant d'aujourd'hui est l'homme de demain, l'homme de demain fera le monde de demain. J'en suis responsable. Dans le monde éducatif, plus qu'ailleurs, la responsabilité de l'acteur est bien de nature systémique. Autrement dit, dans un monde non-prédictible, c'est l'objet de la responsabilité et sa nature même qui se trouvent transformés* ». L'auteur définit d'ailleurs la responsabilité de la manière suivante : « *être responsable, c'est être capable de répondre de quelqu'un ou de quelque chose, d'en être le garant, de rendre compte, et de rendre des comptes à quelqu'un* ». La responsabilité se construit ainsi dans le rapport à l'Autre.

Toutefois, s'il paraîtrait raisonnable de parler ici de « responsabilité partagée », nous préférons la notion de *co-responsabilité* de Cifali (2002) qui semble prendre davantage en compte l'aspect systémique de la responsabilité éducative, et donc sa complexité. En effet, pour l'historienne et psychanalyste de l'université de Genève, la

co-responsabilité représente plus qu'une somme de responsabilités individuelles mais un « *ensemble dont l'alliage fait appel à des paramètres qui ne sont pas simplement programmables par un train de mesures généralisées* », par exemple, dans le cas de la réussite scolaire, cette dernière dépendrait :

« de la reconnaissance de la société civile pour son école, de l'estime qu'ont les politiques pour la mission de celle-ci, de la confiance que lui apportent les parents, et évidemment, de la qualité des enseignants et de l'implication des apprenants. Que chacun travaille à la réussite, oui ; mais chacun dépend de l'autre, et c'est précisément à cet endroit que nous avons particulièrement à œuvrer : en collaboration, à partir de rôles et de fonctions distinctes ; chacun a sa part et l'œuvre finale est réalisation commune » (Cifali, 2002 ; p.161).

Nous privilégions ainsi deux sources d'information que nous étudierons et dont nous croiserons les éléments : les injonctions institutionnelles d'une part, c'est-à-dire les textes législatifs délimitant le cadre d'action des uns et des autres à propos de ce « lien », de cette mise en relation ; les études et recherches d'autre part, majoritairement sociologiques.

2.1.4 La relation École/Famille autour d'un objet : l'enfant-élève

Le lien École/ Famille se joue réellement entre les acteurs de l'institution scolaire et les parents de l'enfant-élève, ou du moins ses responsables légaux. Nous tenons toutefois à utiliser dans ce travail le terme de Famille qui, bien qu'il soit plus large que la seule désignation des responsables légaux, englobe à la fois le rapport affectif à l'enfant et la responsabilité juridique, morale et éthique de celui-ci.

Nous parlerons dans ce travail de recherche de l'enfant-élève. En effet, la collaboration entre l'École et la Famille est au carrefour de la dimension scolaire, au sein de laquelle l'enfant a une identité d'élève, et de la dimension familiale, où il est enfant à part entière.

a) L'enfant-élève, centre du lien entre École et Famille

La distinction entre les rôles d'enfant et d'élève n'est pas si nette puisque l'identité d'élève s'appuie sur l'identité première de l'enfant. En 1996, Charlot et Rochex

évoquaient déjà *l'enfant-élève* dans le titre d'un article sur les relations entre l'École et la Famille. « *Plus fondamentalement encore, l'enfant, enjeu commun de la famille et de l'école, se trouve désormais être enfant-élève dans chacun des lieux* ». Les auteurs affinent ici l'entremêlement des deux rôles de l'enfant : « *l'enfant que la famille abrite en son sein porte l'avenir de la lignée en tant qu'élève ; l'école forme plus ou moins efficacement les élèves en fonction de ce qu'ils sont en tant qu'enfants.* » Il est alors aisé de cerner les difficultés engendrées par ces multiples statuts et l'enchevêtrement des rôles de l'enfant. Si École et Famille revendiquent leurs places respectives, elles ne sont pourtant pas si distinctes du point de vue du statut de l'enfant. Les auteurs concluent « *On comprend que la collaboration entre école et famille soit à la fois nécessaire et difficile* » (Charlot & Rochex, 1996 ; p.138-139).

De même, Bernier et De Singly (1996), la même année, évoquent *l'enfant-élève* comme acteur principal de la relation école-famille, comme objet sociologique :

« *une juste analyse des rapports entre les familles et l'école doit obligatoirement tenir compte de l'acteur premier du processus en fonction duquel s'engagent ces rapports, soit celui qu'on peut alternativement nommer enfant ou élève, selon qu'on s'intéresse prioritairement à son développement éducatif global ou à sa seule scolarisation. Tant qu'on n'a pas tenu compte de l'enfant-élève, sinon comme réceptacle des influences socialisatrices respectives des institutions familiales et scolaires, les sociologies de la famille et de l'école ont pu s'édifier indépendamment les unes des autres et se constituer en branches séparées* » (Bernier & De Singly, 1996 ; p. 6).

Les auteurs précisent plus loin que l'identité scolaire de l'enfant repose non seulement sur la continuité ou non de culture entre la famille et l'école, mais aussi sur son travail personnel.

Par ailleurs, Perrenoud (1996, p. 16) a « *utilisé et développé l'idée de métier d'élève [...] pour rendre compte de la nature première de l'excellence scolaire, du moins à l'école obligatoire : faire correctement son métier d'élève* » de 1982 à 1984. L'enfant investit donc une identité que l'on pourrait qualifier de *professionnelle*, liée à un statut

(élève au sein du système scolaire), avec des caractéristiques spécifiques que l'auteur présente dans un ouvrage en 1994 :

« si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il :

- *n'est pas librement choisi, moins que tout autre ;*
- *dépend fortement d'un tiers, non seulement dans ses finalités et conditions principales, mais dans son détail, et, notamment, sa fragmentation et son rapport au temps ;*
- *s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités ;*
- *se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère. »* (Perrenoud, 1994 ; p.14)

Ainsi, évoquer l'enfant-élève, c'est prendre en compte l'enfant dans sa globalité, et ici plus particulièrement dans le processus éducatif intégral.

b) École/Famille : une « interdépendance socialement construite »

Si l'École s'est construite en France dans une logique d'instituer des savoirs ainsi que des valeurs et de former les citoyens, il nous faut noter que la relation entre l'institution et la Famille a considérablement évolué au fil des siècles. Dès le 17^{ème} siècle, l'École est duale, séparant l'éducation du peuple, obligatoire pour tous et contraignante pour cette population, et l'éducation bourgeoise, répondant aux aspirations familiales (Meirieu & Guiraud, 1999 ; Prost, 1992).

« Le savoir est au service de la patrie, de la construction de l'État-nation, et non l'inverse. Le projet de Jules Ferry, c'est d'arracher l'enfant à l'influence de sa famille considérée comme l'incarnation néfaste du « local », c'est-à-dire de l'affectivité, de la superstition et des inégalités. Dans l'histoire de la France, l'école a fonctionné comme une machine de guerre contre les particularismes de toutes sortes : contre les patois pour imposer une langue nationale, le français ; contre les cultures locales au profit des valeurs « universelles » communes ; contre les privilèges

familiaux pour permettre, en théorie, un accès égalitaire aux fonctions sociales ; contre les corporations pour renforcer le pouvoir de la nation et de son administration ; contre l'inégalité des conditions d'apprentissage offertes par l'environnement social pour donner à tous les mêmes possibilités. Le fils d'ouvrier agricole, analphabète et superstitieux, devait bénéficier de la même école que le fils de magistrat vivant en ville dans une famille vouée au culte de la raison et disposant d'une large bibliothèque. De son côté, le fils de magistrat devait apprendre à l'école les conditions de vie de son camarade paysan ainsi que quelques notions d'agriculture nécessaires à sa culture générale. Ainsi se constituerait l'unité nationale. » (Meirieu & Guiraud, 1999 ; p. 34-35)

L'École s'est donc construite *contre* les Familles, dans un but d'effacer les particularismes et de transmettre des valeurs universelles.

Toutefois, le processus de massification et de démocratisation de l'École mené par l'instauration du collège unique (Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite « Loi Haby ») bouleverse la relation entre l'institution et les familles qui tend alors vers une relation de confiance entre ces deux sphères éducatives : les parents confient leur enfant à l'École. Le lien entre École et Famille représente, selon (Charlot & Rochex, 1996), « *une interdépendance socialement construite* ». Le phénomène ne cesse d'évoluer et, aujourd'hui, ce lien autour de l'élève est à nouveau caractérisé par des adjectifs davantage négatifs : « méfiance et consumérisme » (Meirieu & Pontalis, 2011).

Le rapport remis par Corre (2014) à l'Assemblée Nationale qualifie encore aujourd'hui d'asymétriques et distendues les relations École/parents.

2.2 Ouverture de l'École aux Familles

L'ouverture de l'École aux Familles est institutionnalisée : divers textes de loi la conseillent, la légitiment, voire l'obligent. Cependant, gardons à l'esprit qu'un texte de loi n'est en aucun cas une réalité. Il représente uniquement un cadre.

2.2.1 Chronologie récente de l'ouverture de l'École aux Familles

Une chronologique rapide peut être dressée quant à l'ouverture de l'École aux parents :

1932 : première circulaire de participation des parents dans les établissements secondaires.

1945 : création des conseils d'administration scolaires, qui ne fonctionneront qu'après 1968.

1989 : les parents sont reconnus comme membres de la communauté éducative. Cet article (L. 111-4) du Code de l'Éducation a été modifié le 22 juin 2000.

1996 : valorisation du rôle des parents à l'École (circulaire n°96-117 du 25 avril 1996).

1998 : instauration de la « semaine des parents à l'École », au cours de laquelle se tiennent les élections des représentants des parents d'élèves, organisée en partenariat avec les fédérations de parents d'élèves et les associations présentes au sein de l'établissement (note de service n°2003-122 du 1 août 2003).

2001 : création des REAAP (Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents) (modifiée par la circulaire interministérielle n°2008-361 du 11 décembre 2008).

2005 : loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École (L. n° 2005-380 du 23 avril 2005) : réaffirmation de la place des parents à l'École, découlant sur la circulaire de 2006.

2006 : circulaire sur le rôle et la place des parents à l'École. Inscription de la notion de coéducation (circulaire n°2006-137 du 25 août 2006).

2008 : mise en place de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » (circulaire interministérielle n°2008-102 du 25 juillet 2008).

2009 : extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » (circulaire interministérielle n°2009-095 du 28 juillet 2009).

2010 : extension du dispositif la « Mallette des parents » qui *« constitue un levier permettant d'accompagner les parents dans leur rôle et de soutenir leur implication, en rendant plus compréhensibles le sens et les enjeux de la scolarité, le fonctionnement de l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis des parents, membres de la communauté éducative »* (circulaire n°2010-106 du 15 juillet 2010).

2012 : nouvelle étape dans l'information des familles quant à leur rôle institutionnel : insistance du MEN quant à la communication (en ligne notamment) des élections des représentants des parents d'élèves, du numéro national gratuit « Stop au harcèlement », des fournitures scolaires nécessaires (dans un objectif de réduction du coût de l'École pour les familles en évitant les abus), etc. (circulaire n° 2012-119 du 31 juillet 2012). Reconduction du dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » (circulaire du 19 avril 2012).

2013 : dans un contexte de volonté de *refondation de l'École*, la circulaire interministérielle n°2013-142 du 15 octobre 2013 : renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires met l'accent sur trois leviers d'actions à *privilégier pour renforcer la coopération entre l'école et les parents. Cette coopération renforcée [...] constitue un enjeu majeur*, et *« l'approfondissement du dialogue avec les équipes éducatives, fondé sur le respect mutuel, contribue également à la qualité du climat scolaire et à la promotion de la coéducation »*. Ainsi, ces trois leviers sont :

« - *Rendre effectifs les droits d'information et d'expression des parents, déjà affirmés et précisés par les circulaires du MEN (...) ;*

- *Construire de nouvelles modalités de coopération avec les parents pour une école plus accueillante dans une perspective de coéducation ;*
- *Développer des actions d'accompagnement à la parentalité à partir d'un diagnostic partagé avec l'ensemble des partenaires, dans le cadre des projets d'école et d'établissement et notamment des projets éducatifs territoriaux ».*

Les relations École/Famille sont non seulement informatives, mais aussi collaboratives et sortent du cadre de l'École par la mise en place de partenariats avec des associations locales et les acteurs sociaux externes à l'institution mais associés au travail avec les familles. Une formation des équipes éducatives à ce

lien, notamment relative à la communication, est à privilégier. De même, le dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » est reconduit (circulaire du 26 août 2013).

2013 : loi de refondation de l'École. Dès l'article 2, la loi précise que « *pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative* ». Les dispositifs d'aide à l'élève dans sa scolarité doivent être construits avec les parents et non seulement validés par ces derniers. Il est de même précisé dans l'article 72 que « *les enseignants tiennent informés les parents d'élèves et les aident à suivre la scolarité de leurs enfants* ». La loi rappelle également la nécessité de l'investissement de tous les membres de la communauté éducative, quel que soit leur statut, pour la réalisation des objectifs fondamentaux de l'EN, résumés de la manière suivante : « *une école à la fois juste pour tous et exigeante pour chacun* ». De même, la notion de « coéducation » est réaffirmée dans ce texte : « *La promotion de la « coéducation » est un des principaux leviers de la refondation de l'école. Elle doit trouver une expression claire dans le système éducatif et se concrétiser par une participation accrue des parents à l'action éducative dans l'intérêt de la réussite de tous les enfants. Il convient de reconnaître aux parents la place qui leur revient au sein de la communauté éducative. Il s'agit de veiller à ce que tous les parents soient véritablement associés aux projets éducatifs d'école ou d'établissement. Des actions seront conduites au niveau des établissements pour renforcer les partenariats avec les parents et leurs associations. Il s'agit aussi d'accorder une attention particulière aux parents les plus éloignés de l'institution scolaire, par des dispositifs innovants et adaptés* ». Cette nouvelle loi d'orientation tend à redonner une place collaborative aux parents et non uniquement informative, au moins sur les thèmes communs d'éducation (accompagnement des difficultés scolaire, lutte contre le décrochage, ...). La déclinaison dans les circulaires de rentrée précise cette volonté d'ouverture (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République).

2014 : le dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration » se nomme désormais « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » s'adresse à

présent en priorité au public étranger primo-arrivant hors Union européenne et modifie les modalités de pilotage local (circulaire n°2014-165 du 14 novembre 2014).

2016 : le décret n°2016-1574 du 23 novembre 2016 relatif aux représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils départementaux, régionaux, académiques et nationaux concrétise le « statut du parent délégué » qui englobe l'ensemble des réponses permettant de donner toute leur place aux parents.

2017 : le dispositif « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants » est redéfini dans la circulaire n°2017-060 du 3 avril 2017 (public élargi, objectifs pédagogiques clairement précisés, pilotage local renforcé).

Les années 2018 et 2019 sont moins fastes concernant notre thématique. En effet, le ministre Jean-Michel Blanquer s'est attelé à des réformes pédagogiques (réforme du lycée entre autres). Ainsi, les mentions aux partenariats entre École et Famille sont moins fréquentes.

2018 : pas de circulaires concernant de manière prioritaire les familles ou des dispositifs particuliers à leur égard. Toutefois le rôle des familles dans l'orientation est réaffirmé.

2019 : il en est de même qu'en 2018, hormis les mentions dans les circulaires de missions (décrites dans la partie suivante).

Cette chronologie succincte met en exergue une entrée tardive des parents à l'École, dans ce qui correspond à l'éducation postmoderne, et une augmentation de fréquence de parution des textes institutionnels impliquant à part entière les parents dans l'organisation du système scolaire. Les trois Lois d'Orientation ont été des moments-clés de cette relation École/Famille : la première, en 1989, précise que les parents sont membres de la *Communauté Educative*. La seconde, en 2005, insiste sur la nécessaire coéducation pour la réussite de l'élève. La circulaire n°2006-137 du 25 août 2006 « le rôle et la place des parents à l'École » insiste sur le droit à l'information, le droit de réunion et le droit de participation de ces derniers. Nous souhaitons préciser, ici, qu'il semble néanmoins que la principale priorité du ministère soit informative. La troisième nuance cette impression : même si elle contraint

l'implication des parents à un cadre précis, elle affirme de plus en plus l'aspect partenarial de la relation École/Famille et augmente les champs d'action possibles.

Par ailleurs, des *dispositifs interministériels d'aide à la parentalité* sont créés, et ce en partenariat avec le MEN. La dernière circulaire relative à la coordination des dispositifs existants au niveau départemental date du 18 février 2012.

Il nous paraît de même intéressant d'étudier les circulaires de rentrée des dernières années, textes qui montrent l'évolution et les priorités politiques du gouvernement au fil des ans, des réformes et des changements de représentants étatiques.

2.2.2 Les circulaires de rentrée

Si les circulaires de rentrée, textes rédigées par le Ministre de l'EN et publiés au BO quelques mois avant la rentrée scolaire, font toutes référence aux parents au fil du texte, comme partenaire à mobiliser en tant que responsable des élèves, nous souhaitons relever les dispositifs ou paragraphes spécifiques aux parents, qui apparaissent alors comme priorité pour l'année scolaire à venir.

Nous faisons référence ici aux circulaires de rentrée en lien avec la dernière Loi d'Orientation de juillet 2013.

- Rentrée 2013 (circulaire n°2013-060 du 10 avril 2013)

La rentrée 2013 se prépare en parallèle au projet de refondation de l'École. Ainsi, l'enjeu de réforme pédagogique majeur selon le texte est décliné en plusieurs points dont la nécessaire « *qualité de la relation avec les familles et l'ensemble des acteurs de la réussite éducative* ».

Dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme scolaire, *l'accent devra être mis sur l'accompagnement des familles. « Il s'agit d'améliorer le dialogue entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative, dans une approche de coéducation, et de renforcer la réactivité de tous les services dans la mise en œuvre des mesures de soutien aux parents et des mesures éducatives et pédagogiques ».* Le point III.5 « améliorer le dialogue entre l'École, ses partenaires et les familles » insiste sur l'association des parents à la *réussite scolaire et éducative* en rappelant la perspective de coéducation.

- **Rentrée 2014 (circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014)**

La circulaire de rentrée 2014, diffusée en même temps qu'une *lettre aux membres de la communauté éducative*, qui, pour sa part, place au centre des préoccupations la réussite de tous les élèves, évoquant les personnels de l'École, les parents et les élèves comme membres de cette communauté, évoque très peu les parents. Les seules mentions font référence à *la politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves* et donc à l'information des familles aux activités du CESC et au travail entre le CPE, les familles et les acteurs spécifiques dans le cadre de la lutte contre l'absentéisme : « *afin de prévenir les situations d'absentéisme et d'y remédier efficacement, l'accompagnement des familles par le personnel d'éducation référent, en lien avec les acteurs du soutien à la parentalité, de l'accompagnement et de l'écoute des jeunes concernés, constitue un levier essentiel à mobiliser dans un esprit de dialogue* ».

- **Rentrée 2015 (circulaire n°2015-085 du 03 juin 2015)**

« *Dans la continuité de la mobilisation pour les valeurs de la République, le dialogue renouvelé avec les familles et les autres partenaires de l'école – élus locaux, acteurs du monde associatif et du monde professionnel – constituera un levier tout aussi essentiel pour faire réussir les élèves, transmettre les valeurs républicaines et lutter contre les inégalités* ». La circulaire de rentrée 2015 renforce l'idée que le partenariat avec les familles est un levier pour lutter contre le décrochage scolaire et le harcèlement à l'école et pour favoriser voire susciter la persévérance scolaire et la mise en œuvre d'un parcours citoyen pour tous les élèves. Ainsi, l'engagement d'acteurs externes à l'EN est prôné, dans lequel les parents ont toute leur place. De même, l'institution insiste sur le décloisonnement des établissements afin de faciliter la coéducation : « *l'école se construit aussi grâce à la participation de tous les parents, dans le cadre de la coéducation ; le dialogue avec ceux-ci, notamment les plus éloignés de l'institution scolaire, devra être redynamisé. Pour cela, on pourra s'appuyer sur l'aménagement des espaces parents au sein des écoles et des établissements, la généralisation du dispositif de la Mallette des parents, le renforcement du dispositif Ouvrir l'École aux parents, la généralisation des*

environnements numériques de travail et les différentes actions de soutien à la parentalité (actions éducatives familiales, notamment) ».

- **Rentrée 2016 (circulaire n°2016-058 du 13 avril 2016)**

Dès l'introduction, la circulaire réaffirme le rôle des parents en les positionnant comme « *acteurs majeurs* ». Les liens avec les parents doivent être renforcés, notamment dans le cadre du parcours santé. De même, *l'opération « Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants »*, menée en partenariat avec le ministère de l'intérieur, a vocation à être développée dans les territoires où les arrivants non francophones sont les plus nombreux et significativement en éducation prioritaire. Enfin doivent être généralisés les *Espaces parents* et les *Mallettes des parents*. Cette attention particulière aux parents a pour but d'agir sur le climat scolaire propice à la réussite de chaque élève.

- **Rentrée 2017 (circulaire n°2017-045 du 09 mars 2017)**

La relation avec les familles est réaffirmée : « *Dans le cadre de la co-éducation, toute leur place est donnée aux familles. Une information claire et complète sur le parcours scolaire de leurs enfants leur est délivrée. Le livret scolaire unique du CP à la 3e est un des instruments nécessaires de cette information ; à ce titre, sa tenue fait l'objet d'un soin particulier de la part des équipes pédagogiques* ». De même, le MEN reconduit *l'expérimentation du choix de la voie d'orientation donné à la famille menée depuis trois ans* et souhaite *aider les familles en situation de précarité économique* par la revalorisation des bourses. Enfin, cette circulaire met en exergue la volonté d'une *relation plus forte avec les parents au service de la réussite des élèves* en rappelant que *la qualité de la relation entre l'École et les parents constitue un levier tant pour améliorer le climat scolaire que pour créer les conditions de la réussite scolaire*, notamment par la création d'un « *statut du parent délégué* », l'opération « *Mallette des parents* » et les « *espaces parents* » au sein des établissements.

- **Rentrée 2018**

La circulaire de rentrée a été remplacée par une lettre du ministre aux enseignants le 26 avril 2018, accompagnée de quatre notes de services publiée au BO sur :

- l'apprentissage de la lecture ;
- l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire ;
- l'enseignement du calcul,
- et la résolution des problèmes à l'école élémentaire.

Le ministre réaffirme la maîtrise des savoirs fondamentaux (*lire, écrire, compter et respecter autrui*), l'importance de l'École, « *colonne vertébrale de la République* », « *matrice du destin collectif comme de la réussite de chacun* », la nécessité de l'équité, l'intégration de tous quel que soit son handicap et le cadre de *confiance*. Il cite les parents dans ce cadre en affirmant la nécessité du travail en collaboration : « *Pour les parents, qui sont les premiers partenaires de l'École, il s'agit de mieux les associer par le dispositif Mallette des parents car la confiance réciproque entre eux et l'École est la clé de la réussite des élèves* ».

Afin d'améliorer la qualité de l'accompagnement des élèves, notamment pour les familles ne disposant de temps ou de ressources nécessaires, le dispositif *Devoirs Faits* est créé. Le plan du ministre, organisé en 26 fiches, consacre la 21^{ème} fiche aux familles : *Renforcer le soutien et le dialogue avec les familles*. Cela inclut le soutien financier aux familles modestes et l'amélioration de l'implication des familles à l'École. A cet effet, la Mallette des parents est réexpliquée et généralisée.

- **Rentrée 2019**

Deux circulaires de rentrée sont parues, la première est une note de service concernant les priorités pour l'école primaire (note de service n°2019-087 du 28/05/2019) et la seconde une circulaire pour une « École inclusive (circulaire n°2019-088 du 05/06/2019). La première circulaire affirme que l'école primaire « reste la première priorité du gouvernement » et insiste sur le nécessaire lien avec les familles, « une relation entre les parents et les professeurs caractérisée par le respect et la confiance ». La seconde circulaire insiste sur l'écoute de la parole des familles d'enfants en situation de handicap et la prise en compte de leur parole.

L'analyse que l'on peut faire, à la lecture des dernières circulaires de rentrée, est que la dynamique relationnelle préconisée se fait dans un sens unique, du moins prioritaire : de l'École vers la famille. Est ainsi valorisée l'information, par l'organisation de moments de contacts avec les équipes de l'établissement et la participation aux votes des représentants des parents d'élèves, à savoir les « parents gestionnaires » et « partenaires décisionnels ».

L'accent est toutefois mis sur le dialogue École/Famille lorsque la scolarité de l'enfant est difficile (tant du point de vue du comportement que des résultats : l'élève difficile et/ou l'élève en difficulté). Dans ces textes, il est rappelé que, souvent, l'absentéisme et le décrochage scolaire sont des symptômes de situations complexes et dépassant le cadre scolaire. A notre avis, le risque est ici que l'École, et par conséquent ses acteurs, se situent en « expert », ne serait-ce que par l'élaboration d'un diagnostic, et que la famille se sente jugée voire remise en cause dans son éducation de l'enfant « à la maison ». Cette position peut ne pas être perçue, à juste titre, comme légitime par les parents et correspond à la mise en place d'une tension, d'une relation conflictuelle entre les deux sphères éducatives concernées. Il est clair que le MEN ne peut se positionner d'un point de vue de la famille, l'incitant à venir vers l'École. Créer les situations « d'ouverture », « d'accueil » est une étape. Cependant le faire par la mise en place de dispositifs visant à pallier les difficultés (explicites par leurs dénominations) est déjà une sorte de catégorisation de l'éducation dispensée dans la sphère familiale. Qu'en est-il d'ailleurs du soutien aux familles dont les enfants n'ont apparemment, du moins scolairement, pas de difficultés ? Dans la réalité, l'École leur est évidemment « ouverte », mais l'accent est moins mis sur ces situations.

2.2.3 École/Famille : une relation conflictuelle ?

Si les relations École/Famille sont principalement connotées négativement dans la littérature (*malentendu* selon Dubet (1997) ; *dialogue impossible* selon Perrenoud & Montandon (1987) ; *parents démissionnaires ou stratèges* selon Kellerhalls & Montandon (1992) ou *consommateurs d'école* selon Ballion (1982), etc.), une enquête récente menée par Sénore et son équipe corrobore ce sentiment (Sénore, 2009). L'auteur note que la relation entre les deux sphères éducatives est encore basée sur la *défiance* et, se fondant à la fois sur les plaintes et griefs déposés auprès du Médiateur de l'EN, sur les conflits liés à l'orientation des élèves (*cf.* dossiers

déposés en commission d'appel et résultats de ces commissions) et les agressions des parents dont le personnel des établissements est victime, trois sources de conflit apparaissent principales : *l'orientation des élèves, la discipline et l'évaluation*. Si les auteurs caractérisent la relation comme conflictuelle, c'est qu'ils constatent le sentiment d'être agressé d'une part comme de l'autre.

Le rapport du Médiateur de l'EN de 2011 nous indique que :

- les différends relevés entre les différents acteurs sont des différends déclarés et peuvent donc différer d'une personne à une autre ;
- 83% des parents n'ont pas été confrontés à un différend lors de ces trois dernières années (par conséquent, 17% ont déclaré l'avoir été) ;
- la moitié de ces différends a eu lieu au collège et un tiers à l'école primaire ;
- sur les différends signalés par les enseignants, plus de la moitié sont en lien avec les parents et/ou les élèves (62% pour les enseignants du primaire, 50% pour le second degré).

Ainsi, même si l'on ne peut pas affirmer que le rapport conflictuel est général, plus de la moitié des différends signalés par les enseignants impliquent la relation École/Famille, ce qui n'est pas négligeable.

2.3 Les enjeux de la relation École/Famille

Finalement la réalité de la relation École/Famille se trouve entre coéducation et conflit. Les enjeux du malentendu sont multiples :

- Enjeux psycho-éducatifs

Le statut de l'élève peut entrer en conflit avec le statut de l'adolescent. Or le jeune est à la fois élève et adolescent : les attentes et codes dans la sphère de l'École ne sont donc pas nécessairement les mêmes qu'en famille, ainsi que les réactions du jeune. De même, les « tâches » étaient jusqu'à présent bien partagées entre la Famille et l'École, la première s'occupant du côté affectif et relationnel, les enseignants du savoir et de l'autorité. Or ces derniers revendiquent un partage de

l'autorité, ce qui amène une situation certaine de contentieux. La contestation de l'autorité de l'École émerge dans les années 1970 et augmente. Il y a mise en question de l'institution d'une part par la montée de l'individualisme, de la prévalence des intérêts individuels sur l'intérêt général ; par la montée des communautarismes dans les années 1980 et d'autre part car l'École n'apparaît plus comme le seul lieu de transmission des savoirs (Médias, Internet...), le fait que l'École ne joue plus son rôle d'ascenseur social et le changement du statut de l'enfant¹⁵. Ce débat est vaste et nous n'allons pas l'aborder ici. Il faut tout de même être conscient de son existence.

- Enjeux organisationnels

L'évolution de la société et de l'École au fil des décennies a eu pour corollaire la perte de confiance des Familles dans le pouvoir qualifiant de l'École. Pour Charlot, Bautier et Rochex (2000), Périer (2007) ou encore Duru-Bellat (2006), les échecs des élèves des familles modestes découragent les parents, le système scolaire amplifiant les inégalités de départ, du moins ne les réduisant pas.

Toutefois, l'hétérogénéité des territoires et les particularités socio-économiques des publics accueillis par l'École ont eu, au fil du temps, pour conséquence une prise en compte de la vie des Familles et une organisation des établissements en fonction de la vie de ses dernières afin de favoriser leur participation à la vie scolaire.

- Enjeux sociologiques

Aujourd'hui, les parents se conduisent en « usagers » de l'École et font preuve d'une attente consumériste (Ballion, 1982), ce qui est une évolution du système perçue comme « déviante » de la part des personnels de l'École (Dubet & Duru-Bellat, 2000). Selon Dubet (1997), la massification aurait créé un « marché scolaire », avec

¹⁵ Cf. Renaut (2002), pour qui les droits de l'enfant posent l'autonomie de l'enfant comme postulat de base. Ainsi l'enfant n'est plus considéré comme citoyen en devenir, à former, dont l'autonomie et la responsabilité seraient les finalités éducatives, mais déjà comme un citoyen à part entière. Ainsi l'autorité n'aurait plus de finalité telle qu'elle était définie auparavant. Ce qui implique, selon (Gauchet, 2002), une crise de l'éducation, puisqu'une asymétrie dans la relation adulte/enfant est nécessaire et qu'il nous faut l'assumer.

pour principale injustice l'information inégale des parents sur les mécanismes du système.

- Enjeux institutionnels et éducatifs

La co-responsabilité, la coéducation, c'est-à-dire la participation des parents peut être un levier pour répondre aux besoins éducatifs et pédagogiques de l'élève.

Selon nous, l'enjeu principal d'une « bonne relation » École/Famille, au même titre qu'une « bonne pratique », est la co-responsabilité du mineur, l'une et l'autre des institutions étant responsable de son éducation. Il est important de noter que l'évolution du statut d'enseignant implique aujourd'hui une prise en compte du travail partenarial. En effet, l'une des dix compétences qui définissent la profession d'enseignant est « *le travail en équipe et la coopération avec les parents et partenaires de l'école* » (arrêté du 12 mai 2010).

Cette co-responsabilité juridique existe dans les textes et se décline de la manière suivante :

Responsabilités de la Famille	Responsabilités de l'École
<ul style="list-style-type: none"> - Protéger la sécurité et la moralité de l'enfant - Assurer une surveillance de l'enfant - Protéger la santé de l'enfant - Assurer le devoir d'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuer à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative - Reconnaître que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser - Veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction - Veiller à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement - Faire partager aux élèves les valeurs de la République
<p><i>Source : Batteur, 2012, p.245-251</i></p>	<p><i>Source : Code de l'Éducation, Article L111-1, Modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2</i></p>

Tableau 2 : Répartition des responsabilités vis-à-vis de l'enfant-élève entre l'école et la famille

Ce tableau nous montre que les responsabilités de l'EN, et par conséquent de ses acteurs, entrent dans le domaine « devoir d'éducation » dont la famille est

responsable. Ainsi, cet espace commun de responsabilité, également partagé avec d'autres organismes éducatifs, implique une nécessaire entente, voire collaboration, entre les différents acteurs.

Rappelons ici que la place de l'enfant au sein de la famille a évolué au fil des siècles, et que celui-ci a pris une place à part entière au sein de la cellule familiale (Renaut, 2002). Toutefois, l'enjeu principal de cette relation est l'enfant : « *l'enjeu de cette collaboration sourdement conflictuelle, c'est l'enfant. Mais l'enfant n'est pas seulement enjeu, il est partie prenante de la situation et, comme tel, il est celui en qui se nouent, se vivent, se résolvent ou s'exaspèrent les tensions latentes entre la famille et l'école. Car en définitive c'est lui qui se mobilisera ou non, qui entrera ou non dans l'action intellectuelle, qui réussira ou non à l'école, et nul ne peut le lui imposer, que ce soit dans la famille ou à l'école* » (Charlot & Rochex, 1996 ; p.138). Les raisons de l'évolution de la collaboration entre l'École et la Famille au fil du temps, passant de quasiment-inexistante à essentielle, seraient liées à la place de l'enfant dans la famille et dans la société. L'un des effets de la *forme scolaire* serait justement la création de ce statut *d'enfant*, alors dans une relation de dépendance de sa famille, posture de plus en plus longue (selon Ariès, cité par Bernier & De Singly, 1996 ; Charlot & Rochex, 1996 ; De Queiro, 2006).

Avant d'étudier de plus près ce qui caractérise la coéducation, nous observons deux éléments :

- Au Québec, l'étude de la relation École/Famille implique un troisième acteur : la Communauté ;
- Perrenoud insiste sur la place de l'élève entre l'École et la Famille : il agit en *go-between*¹⁶ et s'avère occuper un rôle essentiel de médiation, arrangeant ou aggravant la nature des relations entre les institutions, pouvant être messenger et message (Perrenoud, 1987).

Ainsi, un troisième élément, que nous pouvons nommer sphère ou dimension ou encore acteur peut être fondamental dans la relation École/Famille. Il s'agirait d'un

¹⁶ Le *go-between* est un intermédiaire entre deux entités, ici l'École et la Famille.

tiers mettant en perspective ce lien et lui permettant de s'inscrire d'un point de vue social. Toutefois, s'il est nécessaire de laisser un *espace* à l'enfant pour qu'il puisse grandir, tester les limites, se responsabiliser et donc lui laisser une place à part entière, une des questions que nous nous posons est la suivante : la technologie peut-elle avoir cette place de troisième ? En effet, l'élève d'aujourd'hui s'inscrit dans une *École du Numérique* comme nous l'avons vu précédemment et cette technologie ne peut être exclue du fonctionnement de l'écosystème éducatif. Quelle place a-t-elle déjà pris dans cette relation ? En évoquant la technologie, nous faisons référence aux outils numériques et particulièrement à l'ENT qui permet le suivi de la scolarité de l'élève et la mise en relation entre la sphère familiale et la sphère scolaire.

Conclusion du chapitre 2

La présentation que nous venons de faire de l'évolution du positionnement institutionnel de l'École par rapport aux familles nous permet d'affirmer que la recherche de collaboration en termes de coéducation est relativement récente. La coéducation n'implique pas la professionnalisation des parents ni la « parentalisation » des acteurs scolaires. Cette notion engage à une co-construction, une co-responsabilité dans le domaine éducatif. Nous tenterons de caractériser le cadre de la coéducation École/Famille ainsi que les écueils auxquels il nous faut rester vigilant dans le chapitre suivant. Nous aborderons également ENTEA, ENT étudié lors de notre recherche et poserons les jalons de notre question de recherche.

Chapitre 3 : Coéducation et ENTEA, éléments clés de la problématisation et des hypothèses de recherche

Le premier chapitre de notre travail présentait l'*École du numérique* et plus particulièrement les ENT, réalité quotidienne des acteurs de la sphère scolaire, et le chapitre 2 les relations École/Famille. Nous nous intéressons à présent au lien entre École/Famille et ENT.

Pour ce faire, nous présenterons dans ce chapitre la *coéducation*, qualification de la relation École/Famille par les textes institutionnels. Nous définirons alors les aspects que nous interrogeons entre coéducation et ENT au travers de la problématisation du travail de recherche et de la présentation des hypothèses.

3.1 La relation École/Famille, une relation de coéducation

La relation entre l'école et les familles est un sujet récurrent au sein du MEN comme nous venons de le voir. Si les textes de loi instituant une relation précise entre les deux sphères éducatives sont de plus en plus nombreux depuis les années 2000, force est de constater l'écart entre le prescrit et le réel. Bisson-Vaivre et Kherroubi (2017) dressent le même constat en affirmant que les parents ne peuvent occuper qu'une « *place difficile* » à l'école et par conséquent n'être considérés que comme « *gêneurs* » ou « *acteurs* ».

« Parce que, dans bien des contextes, le regard que les acteurs de l'école et les parents se portent réciproquement ne traduit pas le passage espéré d'une logique le plus souvent conflictuelle à une logique de confiance partagée, et qu'il est difficile de parler de coéducation lorsque c'est surtout l'asymétrie dans la relation école-parents qui prévaut » (Bisson-Vaivre & Kherroubi, 2017 ; p. 5).

Pour les auteurs, « *la préoccupation légitime des parents (...) oblige l'école à réunir les conditions pour leur permettre d'y participer, en l'accompagnant dans une réflexion collective sur les processus de dé- et re-qualification sociale des individus* » (Bisson-Vaivre & Kherroubi, 2017 ; p. 8). Ainsi, évoquer la relation École/Famille, c'est aborder une relation marquée historiquement et culturellement. Nous présenterons donc dans un premier temps les jalons de l'éducation scolaire et de l'éducation familiale, avant d'étudier de plus près la coéducation, et enfin d'aborder les technologies numériques et le potentiel impact qu'elles pourraient avoir sur cette relation.

3.1.1 École/ Famille, la question du lien social

Le lien est avant tout inhérent à la scolarisation au sein de l'institution scolaire. En effet, l'École contribue à la socialisation de l'enfant, « *autrement dit à la constitution et à l'entretien de rapports sociaux solidaires à la fois au sein de l'École et à l'extérieur de celle-ci* » (Legendre, 2008 ; p. 66) au travers des savoirs. « *Ce rapport au savoir est aussi un rapport au monde et à autrui (Charlot, 1997) et il participe de ce fait à la constitution du lien social* » (*ibidem*). L'École est liée, à l'instar du SEF, à la société et en est partie intégrante. Ainsi, l'évolution des systèmes sociaux impacte l'institution scolaire : les priorités politiques relèvent de choix de société, tant dans l'organisation que dans les programmes et la sélection des savoirs à transmettre. L'enseignant transmet certes des savoirs, mais également des valeurs et une idée du citoyen politique que l'élève sera demain. Legendre (2008) présente, au travers du paradigme socioconstructiviste, le lien entre le cognitif, le culturel et le social.

La société contemporaine accorde une importance non négligeable au regard de l'Autre. Ce dernier impacte la valorisation personnelle. La reconnaissance de l'Autre en tant qu'être humain « *naît de la participation aux échanges de la vie sociale* » (Paugam, 2018 ; p. 51). Aussi, le lien entre École et Famille est un lien social. Il s'inscrit d'une part dans un contexte sociétal particulier et pourrait être différent d'un pays à un autre, d'un territoire à un autre. Il est empreint de valeurs, d'idéologies et c'est ce qui, nous l'avons vu, le rend difficile. Ce lien implique par ailleurs la reconnaissance de la place de chacun, comme nous le verrons juste après, ce qui est contextualisé.

3.1.2 Diverses approches de la coéducation

Lorsque Flieller (1986) évoque la coéducation dans le sens « coéducation de l'intelligence », il fait référence à la *contribution de l'interaction sociale dans le développement de l'intelligence* telle que la concevait Piaget. Ainsi, deux thèmes sont essentiels : « *le thème de l'indissociabilité de l'interaction sociale et de la pensée opératoire* » les progrès du développement permettent d'appréhender les progrès de l'interaction avec l'Autre et ceux de la pensée logique. « *Le second, ou thème de la facilitation fait jouer à l'interaction sociale, et spécialement à la discussion, un rôle moteur dans le développement opératoire* » (Flieller, 1986 ; p. 4). Les trois éléments incontournables sont par conséquent :

- la nécessité de l'échange coopératif impliquant une réciprocité totale (p. 6-8) ;
- l'opération, qui permet de prendre en compte la coopération, n'est possible que par la socialisation ;
- la discussion est « *une source de stimulation propice au développement* » (p.12).

Toutefois, les études évoquant la coéducation ne délimitent la notion principalement qu'avec l'idée du genre. Sont ainsi ciblés l'éducation, l'apprentissage voire la pédagogie en direction de publics mixtes, à savoir des hommes et des femmes, avec les particularités des uns et des autres et notamment les représentations sociales liées au genre.

Breuse (1970) considère qu'« *une coéducation digne de ce nom va bien au-delà [de la mixité], qui doit répondre aux besoins généraux des sexes tout en respectant les particularités physiques, mentales et caractérielles de chaque être* ». La coéducation serait certes liée au genre, mais apporte des bénéfices non négligeables en termes éducatif. « *Elle [la coéducation] affirme la valeur spécifique mais complémentaire de chaque sexe, assure une meilleure compréhension et acceptation de l'autre et vise à créer un heureux équilibre affectif et social pour les deux. Elle facilite ainsi l'adaptation des jeunes à toutes les responsabilités de la vie adulte* ». Ainsi, le postulat de cette relation est le principe d'égalité entre les sexes. Cette conception éducative « *réclame de toute urgence l'élaboration d'une pédagogie de la coéducation qui contribuera à faire de notre école une institution non plus en marge*

de la société mais en prise directe sur les réalités et aspirations du monde moderne » (Breuse, 1970 ; p.7).

Selon l'auteur, la coéducation a pour caractéristiques la mixité des publics, l'égalité de l'enseignement dispensé aux personnes des deux genres, ainsi que la substitution du terme *communauté éducative* à celui *d'école d'instruction*. Une des conditions de réussite de la *coéducation* est sa continuité et sa pérennité, c'est-à-dire une dimension temporelle. « *La coéducation est de surcroît un style de vie fait de mutuelle confiance, de compréhension d'acceptation réciproque. Et de respect* ». Le climat éducatif (ou contexte) est primordial selon l'auteur : « *Pour être féconde, elle doit se dérouler dans un climat de simplicité, de clarté, de santé. Un climat de vérité qui rassurera les gens, les mettra à l'aise en même temps qu'il les sécurisera* ». Il faut ainsi poser les jalons afin d'assurer la possibilité d'expression de cette coéducation, tant dans la mise en place de l'environnement que dans la posture adoptée : « *Pour être de qualité, une véritable coéducation ne s'improvise pas. Elle réclame au contraire toute une série de conditions particulières (...)* » (Breuse, 1970 ; p. 107-108). L'auteur propose les conditions suivantes (p. 107-149) :

- La présence d'hommes et de femmes éducateurs « *affectivement et socialement mûrs, pourvus d'un solide équilibre intérieur* », « *qui se sont libérés de leurs problèmes et sont capables d'envisager avec une bienveillante compréhension ceux des enfants et des adolescents qui leur sont confiés* ».
- La communication et la mise en place d'un dialogue réussies (compréhension...).
- La relation d'aide, relation de confiance envers le jeune, l'adoption d'une posture éducative, la personnalisation de l'éducation.
- L'évitement de la création et/ou de la stimulation *des sentiments d'opposition* (pouvant se traduire en conflits).
- *L'humanisation de l'espace éducationnel.*

La coéducation qui nous intéresse, loin de négliger les autres aspects, est celle entre les deux institutions éducatives que sont l'École et la Famille, et, en ce qui concerne l'École, en prenant en compte la place de ses membres (l'équipe éducative est l'interlocuteur de la coéducation dans un espace-temps qui est professionnel en ce qui la concerne).

3.1.3 La coéducation École/Famille

a) *Approches de la coéducation dans la littérature*

Neyrand (2011) précise dans son article qu'au vu de l'évolution de la société et de la *perméabilisation des frontières entre l'espace public et la sphère privée*, nous ne pouvons observer les rapports familiaux sans tenir compte de leur imbrication avec les autres rapports sociaux. Ainsi, si l'on s'intéresse plus précisément au champ éducatif, le rapport parents/ enfant ne peut être isolé de la société, et encore moins de l'École qui représente l'institution sociale par excellence. Nous parlons ainsi de coéducation, « *coéducation entendue comme articulation des différentes instances participant à la socialisation des enfants depuis leur naissance (parents, institutions, médias, professionnels, associations, etc.)* ». Néanmoins, si l'on étudie l'évolution historique du rapport de l'homme à la société, nous observons que :

« *Aujourd'hui, l'éducation des enfants renvoie de plus en plus, dans le discours social et politique, à la seule dimension parentale, comme si les parents étaient les seuls acteurs à l'œuvre et que, de surcroît, leur positionnement éducatif ne dépendait que d'eux-mêmes. À tel point que les comportements incivils ou les dérives délinquantes de certains adolescents sont interprétés comme la résultante quasi exclusive de défauts d'éducation parentaux, nécessitant au mieux une aide, au pire une sanction !* » (Neyrand, 2011 ; p. 29-31).

L'auteur affirme la dimension sociale de l'éducation avant toute autre, même avant sa dimension parentale. L'éducation ne se limite par conséquent à la sphère familiale, mais non plus à la sphère scolaire. Ces différents acteurs agissent donc en interaction avec l'enfant, sous ce que Neyrand (2011, p. 34) nomme une *surveillance supposée bienveillante*. L'interaction est complexe et nécessite l'intervention de

plusieurs acteurs qui entrent en interaction avec l'enfant. La coéducation est un phénomène social.

Dans le cadre de la coéducation entre les parents et les enseignants, les auteurs observent une interaction difficile à mettre en œuvre, allant du *malentendu* à la *confrontation* (Humbreeck, Lahaye, Balsamo & Pourtois, 2006). Ces derniers actualisent le *triangle pédagogique* de Jean Houssaye (1988) en donnant une place à la famille. Si nous ne reviendrons pas sur ce schéma connu de tous, nous estimons cependant que l'évolution qu'en proposent les auteurs est intéressante. L'espace au sein duquel se joue la coéducation serait le suivant :

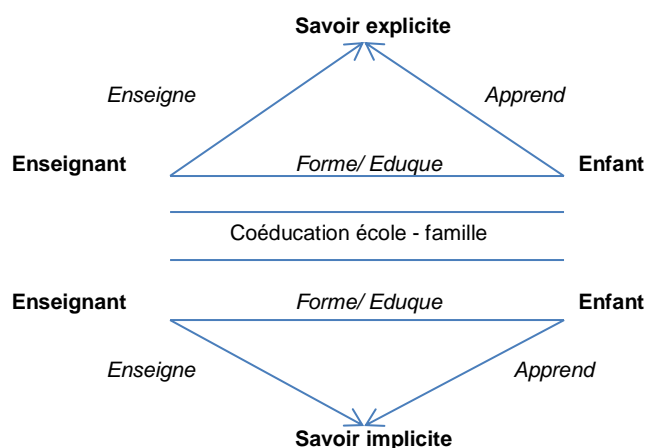


Figure 6 : Le double triangle pédagogique selon Humbreeck et al. (2006)

Partant de la coexistence de l'éducation formelle, informelle et non formelle tel que présenté dans la figure 6, les auteurs représentent l'inscription de l'école dans une dimension enseignante (par la mise en œuvre principalement de l'éducation formelle), mais également dans une dimension familiale (par la mise en œuvre principalement de l'éducation informelle et non formelle de savoirs, connaissances et compétences). D'où la présence de deux acteurs dans ce schéma : l'enfant et l'enseignant, le second rôle pouvant être emprunté par un membre de la sphère familiale. Nous pouvons ainsi parler d'*enseignement familial*, mettant en exergue des *savoirs implicites*. Ces derniers sont à l'opposé des *savoirs explicites* de l'école. Ainsi, schématiser l'éducation familiale en miroir inversé de l'éducation scolaire implique un premier écueil : la possible contradiction entre les savoirs dispensés par les deux sphères. « Le recours à un référentiel commun permettant au parent et à l'enseignant de se retrouver autour d'une même définition de l'acte éducatif apparaît

alors incontournable » (Humbreeck & al., 2006 ; p. 653). Le référentiel commun que privilégient les auteurs est celui du modèle psychopédagogique des douze besoins de Pourtois et Desmet (2002) cité plus haut (cf. figure 5), qui répartit en quatre dimensions les facteurs intervenant dans le processus de construction de l'identité d'une personne : dimension affective, cognitive, sociale et idéologique. Ainsi, les acteurs de l'éducation de l'enfant, par l'accompagnement dans la construction de son identité, se doivent d'être conscient de la posture de l'un et de l'autre quant aux valeurs qui sous-tendent la vie en société, l'autonomisation du jeune, la démarche pour qu'il puisse s'épanouir et la création de lien avec les autres êtres sociaux. Or, la sphère familiale et la sphère scolaire sont temporellement et spatialement distinctes. Les interactions d'une sphère à l'autre peuvent s'avérer difficile à mettre en œuvre et soulever des tensions. La conclusion des auteurs est par conséquent que les interactions entre l'École et la Famille, pour être efficaces dans la mesure où elles sont ciblées sur les besoins psychosociaux de l'enfant, ne doivent pas être focalisées sur une *cogestion* mais sur les *composantes cognitives, affectives et sociales de l'acte éducatif*. L'étude du CERIS¹⁷ sur laquelle s'appuient les auteurs s'est basée sur les instruments de la coéducation, que les auteurs qualifient de *principaux espaces de communication* entre l'École et la Famille : les devoirs scolaires réalisés à domicile, le journal de classe et le bulletin. Ces trois espaces sont aujourd'hui mis en ligne au sein d'un espace unique : l'ENT. **Ainsi, nous nous demandons si l'ENT peut légitimement représenter un instrument de coéducation.**

b) Mise en place de la coéducation : les écueils à éviter

Nous l'avons compris, construire une relation de collaboration autour de l'acte éducatif peut s'avérer complexe. Thomas (2008, p. 134-136) met en exergue des écueils auxquels les acteurs, et surtout l'institution qui souhaite mettre en place la coéducation par la promulgation de lois allant dans ce sens, doivent être vigilants :

- Le risque de *rivalité éducative* qui implique un sentiment d'inégalité entre les parents et les professionnels et duquel émerge des discours basés sur des jugements tels que la *démission des parents* par exemple.

¹⁷ CERIS : Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire dont les directeurs sont J.-P. Pourtois et H. Desmet

- L'importante *différenciation des places* dans la mesure où la sphère scolaire et la sphère familiale ont chacune une place distincte dans le cercle éducatif de l'enfant : « *il est ainsi toujours utile de travailler avec les équipes sur la signification de la coéducation : s'associer pour éduquer, et non pas éduquer exactement pareil* » (Thomas, 2008 ; p. 136).
- Le non-positionnement du professionnel comme *celui qui sait tout sur l'éducation* qui accentue le sentiment d'inégalité et de hiérarchie entre le parent et le professionnel, et lorsque le parent demande conseil « *cette demande de conseil est d'une grande ambiguïté car le parent qui sollicite le savoir du professionnel se trouve dévalorisé si celui-ci répond sur ce registre* » (Thomas, 2008 ; p. 136).

Miron (2004) évoque *la difficile reconnaissance de l'expertise parentale* : les tâches réalisées par les parents dans l'éducation de leur enfant sont complexes et les solutions mises en œuvre ne peuvent répondre à un modèle figé, dépendant de contextes particuliers et d'interactions humaines spécifiques. Ainsi, « *les savoirs nécessaires à l'exercice de la parentalité sont éminemment pratiques et fortement contextualisés : ce sont des savoirs d'action* » (Miron, 2004 ; p. 57). L'auteur précise qu'en tant que professionnel du milieu éducatif, il faut veiller à ne pas *usurper* la *compétence éducative* aux parents. La compétence parentale représenterait :

« *Une pratique où les parents : 1 – tiennent compte de la complexité des situations, 2 – adoptent des stratégies qui correspondent à leurs objectifs et à leurs valeurs, 3 – puisent dans les savoirs d'autrui ce qui peut être utile, et 4 – expérimentent, observent, réfléchissent et adaptent les interventions de manière à tirer profit des expériences et construire ainsi de nouveaux savoirs d'action* » (Miron, 2004 ; p. 58).

Les parents doivent *pouvoir savoir être parents* et se positionner dans une démarche réflexive et évolutive, *pouvoir faire* en tant que parents de manière sereine et *pouvoir être parents* dans des espaces-temps dédiés à l'éducation parentale. Or l'éducation scolaire occupe une place importante dans le temps de l'enfant, ce qui peut entraîner l'*usurpation* de la compétence éducative aux parents. L'auteur cite pour exemple le cas d'enseignants qui fixent le projet de réussite scolaire des enfants à la place des

parents, imaginant que ces derniers ne sont pas mesure de le faire, alors que leur distance avec l'École peut s'expliquer par le passé difficile au sein de l'institution. De même, un parent qui n'accorderait pas suffisamment de temps, aux yeux des enseignants, aux devoirs des enfants, est-il un parent négligent ? Au final, juger de la compétence éducative des parents revient à considérer la relation parents-enfants en termes de *bienveillance* ou de *malveillance*. Or, se positionner en tant que professionnel de l'éducation et adopter un jugement sur la compétence parentale, sans laisser le parent *pouvoir être parent* ni *pouvoir savoir être parent*, n'est-ce pas de la malveillance ? Miron s'attache à penser qu'il serait fondamental d'accorder aux parents une posture d'expert et de leur laisser se l'approprier.

La notion de coéducation sous-entend une relation réciproque égalitaire, au moins équilibrée. Ainsi, la communication est un champ indissociable de la coéducation.

Un autre point de vue nous paraît fondamental : celui des parents. Étudier le positionnement des fédérations de parents d'élèves nous permet de nous rapprocher des représentations et opinions des parents d'élèves. Dupon-Lahitte, Janet et Raffin (2002), représentants de la FCPE, de la PEEP et de l'UNAPEL, ont rédigé un article en commun pour insister sur la nécessité des relations École/Famille. Cette relation aurait un double intérêt : l'éducation des enfants par la mise en place d'un cadre structurant mais également l'aide à l'évolution de l'institution (dans son organisation et ses méthodes) pour poursuivre sa mission d'accompagnement du jeune dans son insertion sociale et professionnelle. Les trois associations constatent la difficile entrée des parents à l'école, jugés soit comme *trop présents* soit comme *pas assez présents voire démissionnaires*, notamment en tant que représentants « *des boucs émissaires tout trouvés pour justifier à bon compte les défaillances et les carences de l'École* ». D'ailleurs, les auteurs posent la question du sens de l'existence de ce partenariat : « *N'est-ce pas en contribuant à tisser des relations de respect et de confiance réciproque entre les uns et les autres, en favorisant le partage des expériences et des savoirs, que l'on pourra, ensemble, améliorer ce qui doit l'être au sein du système éducatif ?* » (Dupon-Lahitte, Janet & Raffin, 2002 ; p. 65). Au même titre que Thomas (2008), les auteurs posent le postulat de la collaboration, de la responsabilité partagée, de la répartition des tâches éducatives entre les différents

acteurs de la communauté éducative. **Ainsi, la coéducation se pense en termes de complémentarité dans le respect des rôles de chacun.**

Qu'en pensent les enseignants, premiers partenaires dans l'École ? Asdith (2012) dresse un état des lieux des représentations et pratiques professionnelles des enseignants dans le cadre de la collaboration avec les parents, cherchant à identifier les relations qui soutiennent ou renforcent l'engagement des parents et des enseignants. L'enquête se déroule en école primaire, mais ces données sont transférables au secondaire. La dimension qui soutient la relation collaborative entre École et Famille est la réussite de l'enfant.

« Une scolarité réussie est alors un ajustement délicat qui prend en compte non seulement les résultats de l'élève par rapport à une norme scolaire, mais aussi l'exercice du métier d'élève et d'apprenant (Perrenoud, 1996), la socialisation scolaire (Amigues & Zerbato-Poudou, 2000), le sens de la culture et des apprentissages en fonction du projet scolaire ainsi que la progression propre en termes d'apprentissages et de compétences. Les enjeux de cette collaboration concernent également le fonctionnement de l'école : les conditions de scolarisation, la gestion de la sécurité dans et aux abords des établissements, le climat scolaire, les processus de régulation » (Asdith, 2012 ; p. 36).

L'auteur analyse même la difficulté de cette mise en relation par un enjeu de pouvoir, dans la mesure où l'échec éventuel de la scolarité de l'enfant aurait pour origine une lacune éducative d'une part ou de l'autre, par conséquent l'un des acteurs en serait responsable.

Notons que la coéducation se joue sur deux espaces-temps distincts qui cohabitent : l'espace-temps privé pour les Familles et l'espace-temps professionnel pour l'École. L'un et l'autre n'ont pas les mêmes significations : le temps professionnel est en règle générale défini par le temps de travail de l'individu. Dans ce cadre, celui-ci occupe un rôle, un statut, revêt une identité qui peut différer de son identité personnelle. En effet, l'identité professionnelle des membres de l'École, lorsqu'ils agissent en tant que tel, est plus complexe que l'identité personnelle : elle est le fruit d'interactions entre *l'identité pour soi* et *l'identité pour autrui*, la première étant personnelle et la

seconde sociale puisque reconnue par les Autres. C'est l'image que nous renvoyons aux Autres et celles qu'ils nous renvoient de nous : l'individu devient alors un *être socialement identifiable* (Dubar, 2002). Cette différence de posture, aussi éducative qu'elle soit, peut présenter un obstacle au processus de coéducation.

c) Objectifs de la coéducation École/Famille

Enfin, quel est le sens d'une relation École/Famille autour de l'acte éducatif ? Si celle-ci n'existait pas, pourquoi s'évertue-t-on à la mettre en œuvre par une impulsion institutionnelle, alors que les uns et les autres sont méfiants ?

Nous avons vu que l'objectif de l'École est l'intégration sociale et l'insertion professionnelle de tous. La responsabilité parentale est la même : donner les clés aux enfants pour s'épanouir en tant que sujet social. Ces objectifs sont résumés par le terme de « réussite » dans le langage courant. Ainsi, *réussir sa scolarité*, c'est sortir de l'École avec un comportement suffisamment autonome et responsable pour prendre part à la vie en société, en connaître les règles et s'y intégrer notamment par un travail. C'est avoir acquis les savoirs, savoir-faire et savoir-être pour y évoluer. C'est *réussir sa vie*, avec toutes les nuances que chacun peut apporter à cette notion. Cet objectif est d'ailleurs celui de la loi d'orientation de 2005 *pour la réussite de tous les élèves*. Par ailleurs, le ministre de l'éducation Benoît Hamon, dans sa *Lettre aux membres de la communauté éducative* du 20 mai 2014¹⁸, précise qu'un « *impératif doit guider l'ensemble de la communauté éducative : combattre dès le plus jeune âge les inégalités sociales et territoriales pour favoriser la réussite de chaque enfant et de chaque jeune* ». Il déclare s'adresser à tous les membres de la communauté éducative et en énumère les principaux acteurs, citant les personnels, enseignants et non enseignants, les parents d'élèves et les élèves, rappelant l'objectif de réussite et de « [construction de] *leur avenir comme citoyens et leur insertion dans le monde professionnel* ». Nous souhaitons tout de même préciser qu'il ne faut pas amalgamer réussite scolaire et réussite éducative : la première se cantonnant au milieu scolaire. De même, les études conduites par l'OCDE appuient cet impact positif de la coopération entre École et Familles sur la performance scolaire et des attitudes plus positives à l'égard de l'École.

¹⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/05_Mai/73/9/2014-lettre_rentree_324739.pdf

Selon l'ONISEP (2019, p. 3),

« En plus de poser les bases d'une relation propice aux apprentissages, mener une politique de coéducation en institutionnalisant et généralisant des pratiques existantes en termes d'accueil, d'information et de dialogue, permet de réduire les inégalités entre des parents privilégiés qui partagent un capital culturel avec les enseignants et des parents qui se sentent éloignés de l'école ».

Larivée (2011) travaille entre autres sur l'implication parentale et son effet sur les performances scolaires au Québec. Si le gouvernement du Québec a mis en place de nombreux plans depuis 1992 pour accompagner les élèves, les familles et les écoles afin d'augmenter le pourcentage de réussite aux examens, l'auteur analyse que cette volonté politique d'accompagnement tend vers une *mobilisation concertée*. Citant le texte de loi, il démontre que le positionnement du gouvernement est celui de la coéducation École/Famille/Communauté et milieu de l'emploi en ce qui concerne la réussite des élèves, caractérisée comme un partage de responsabilités. Mais si cette collaboration est décrétée, Larivée (2011) se pose la question des types et degrés d'implication des parents, les raisons évoquées pour justifier cette implication et l'impact des différents types sur les performances scolaires des élèves. Pour l'auteur, l'implication parentale dans le cadre de l'éducation a une connotation positive ; elle est *souhaitable et attendue*, mais néanmoins *multiforme et complexe* : *« c'est pourquoi plusieurs termes sont utilisés par les auteurs pour la décrire, parfois comme des synonymes, d'autres fois pour apporter des nuances : implication, participation, collaboration, coopération, concertation, partenariat, etc. »* (Larivée, 2011 ; p. 7). L'auteur se réfère à Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) pour noter le fait que l'implication des parents dépend en grande partie de la représentation qu'ils ont de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence (pour l'implication) et des opportunités qu'ils ont de s'impliquer. Cela signifie que l'École doit envoyer pour signal aux parents qu'elle leur laisse une place pour s'impliquer, en prenant également en compte le temps professionnel des parents, pas nécessairement disponibles sur le temps de l'École !

L'auteur, dans un article précédent (Larivée, 2008), étudie les travaux de Landry (1994) et construit une typologie de la collaboration en huit formes, regroupées en

quatre niveaux *selon le degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir entre les collaborateurs* :

1^{er} niveau : l'information et la consultation ;

2^{ème} niveau : la coordination et la concertation ;

3^{ème} niveau : la coopération et le partenariat ;

4^{ème} niveau : la cogestion et la fusion.

Notons que ce dernier niveau n'est pas nécessaire dans la coéducation selon la vision de Migeot-Alvarado (2000, p. 113). Nous estimons que, dans le contexte de coéducation entre l'institution qu'est l'École et la Famille, au vu des différences de fonctionnements et la particularité d'une institution étatique (ancrage politique décisif, vision d'éducation globale et non concentrée sur un sujet en particulier, intervention d'acteurs dans le cadre professionnel et non personnel, ...), ce quatrième niveau n'est au moins pas atteint, voire pas atteignable. Nous nous rangeons donc au point de vue de Migeot-Alvarado.

Évidemment, lorsque les conceptions relatives à l'éducation diffèrent entre les acteurs de l'École et les parents, le travail en commun s'avère difficile : *la communication bidirectionnelle, la reconnaissance de la complémentarité et de l'expertise de chacun des partenaires, le partage du pouvoir, etc. sont alors plus complexe à mettre en œuvre dans la réalité* (Larivée, 2011 ; p. 9). L'auteur distingue trois motifs d'implication parentale : l'objectif individuel, en règle générale présent chez tous les parents (réussite de leur enfant), l'objectif collectif (implication pour plusieurs élèves, voire le groupe-classe) et l'objectif institutionnel (pour l'ensemble de l'École). Ces objectifs se réfèrent au *continuum de l'implication parentale de la typologie d'Adelman (1994)*, pour qui l'implication parentale va « *de l'amélioration du fonctionnement individuel (répondre aux besoins fondamentaux de l'élève, communiquer à propos de l'élève, soutenir les apprentissages de l'élèves à la maison, etc.) à l'amélioration du fonctionnement du système scolaire (travailler pour améliorer les classes, l'école ou l'ensemble des écoles)* » (Larivée, 2011 ; p. 9).

L'enquête menée entre 2006 et 2009 par Larivée sur un échantillon formé de 19 directions d'école, 27 enseignants et 70 parents d'élèves (élèves du préscolaire, primaire ou du secondaire) repose sur la typologie d'Epstein (2001). Cette typologie s'appuie sur six types d'activités ou de situations d'implications liés aux aspects suivants : 1) les rôles et compétences parentales, 2) la communication entre l'école et la famille, 3) le bénévolat, 4) les apprentissages à la maison, 5) la participation à la prise de décision, 6) la collaboration avec la communauté. L'analyse des résultats de cette enquête met en lumière l'importance de deux catégories de l'implication familiale : la communication École/Famille (agenda de l'établissement, rencontre parents/enseignants...) et les apprentissages à la maison. Le temps et l'intérêt seraient les deux facteurs déterminants de l'implication (ou de son manque) parentale : les obligations professionnelles des parents peuvent limiter leur implication à l'École, de même que la responsabilité ressentie en fonction de l'âge de l'enfant (plus l'enfant est jeune, moins il peut transmettre les messages par exemple).

Ainsi, à la question « *quels types d'implication parentale devrions-nous privilégier pour favoriser l'amélioration des performances scolaires des élèves ?* », l'auteur répond que, puisque les participants à l'enquête n'ont pas justifié leurs réponses, il n'est pas possible de nuancer les apports encore flous de la documentation scientifique. En revanche, *il se dégage l'idée générale que tous types d'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant peuvent avoir des effets bénéfiques sur ses performances scolaires*, même si les acteurs se positionnent de manière plus ou moins distincte sur les différents points (effet très positif pour les parents, un peu moins catégorique pour les acteurs de l'École). Toutefois, les types d'implication à privilégier, car relevés comme prioritaires par les différents acteurs de l'enquête, sont la communication École/Famille ainsi que le suivi et l'encadrement des apprentissages à la maison (Larivée, 2011, p. 16)¹⁹. Notons que ces activités sont principalement celles que les parents peuvent effectuer de la maison, alors que les volontés gouvernementales, tant en France qu'au Québec, tendent à faire aller les parents à l'École. De même, quelle est la place de la variable « emploi » si une

¹⁹ En ce qui nous concerne, cela fait référence aux modules « Messagerie » et « Cahier de textes » de l'ENT.

des principales contraintes à l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant est l'obligation professionnelle ?

Deslandes et Richard (2004) présentent leur étude de vérification du premier niveau du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) sur le processus d'implication parentale, premier niveau qui considère que les parents participent au suivi scolaire de l'enfant s'ils s'estiment compétents, s'ils pensent que cela fait partie de leur rôle parental et si l'École les invite à participer. Les postulats sur lesquels se base cette enquête sont les suivants :

- la participation parentale au domaine scolaire est constitutive du rôle de parent ;
- la participation parentale influe sur la réussite scolaire de l'enfant, et donc participe de sa socialisation.

Leur étude confirme partiellement le modèle vérifié sur une population de parents dont l'enfant est scolarisé au primaire, mais permet toutefois de dégager un profil différent et des sources de motivation distinctes entre les parents qui participent au suivi scolaire à domicile (sentiment de compétence parentale ; invitations à participer de la part des enseignants) et ceux qui aident à l'École (situation professionnelle ; nombre d'années d'études ; compréhension du rôle parental). Il semble nécessaire que l'École *outille* les parents et ne se contente pas de les informer sur la nécessité d'accompagner leur enfant, afin d'accroître leur sentiment de compétence, variable déterminante dans l'implication parentale.

Si l'on sort du cadre de l'éducation, de nombreux articles évoquent la relation entre le personnel de soin et de santé intervenant auprès des enfants et les parents. De Montigny et Lacharité (2012) présentent pour cadre de référence à la compréhension des pratiques des professionnels de la santé lors de la collaboration avec la famille *l'empowerment* (développement personnel), qui s'articule autour des trois éléments :

1. Les rapports entre les individus et les systèmes sociaux dont ils font partie les placent en tant qu'acteurs de leurs projets, de leur identité et de leur propre vie.

2. Les pratiques des acteurs visent à renforcer le pouvoir agir des personnes et des groupes et à mobiliser les ressources nécessaires pour réaliser leurs projets, répondre aux besoins liés à leur propre identité et à leur propre vie.
3. Le pouvoir agir est constitué d'indicateurs qui le placent en situation de résultat (*outcome*) et non de processus comme les deux premiers points. Nous retrouvons donc la responsabilité (pouvoir de l'adulte de se positionner pour agir et capacité de le faire), l'intérêt qu'ont les parents à agir et la possibilité d'agir laissée par l'institution. Ces trois éléments constituent également l'*implication parentale* de Larivée (2011).

Toujours au Québec, depuis les années 1990, de nombreuses études sur le partenariat entre les professionnels de la santé, les services sociaux, les services éducatifs et les parents s'inscrivent dans la suite de l'idéologie de l'*empowerment* des familles.

« Afin de maximiser le potentiel des familles pour jouer adéquatement leur rôle, cinq facteurs importants devraient soutenir la relation parent-professionnel, soit : l'acceptation des parents comme membres à part entière de l'équipe de traitement ; la capacité des professionnels à partager toute information pertinente avec ceux-ci ; la communication à double sens avec absence de jargon ; la concentration sur la planification du traitement, sur les forces et les caractéristiques de l'enfant et de la famille aussi bien que sur leurs besoins ; et la prise de décision commune entre parents et professionnels » (Lacharité, Moreau & Moreau, 1999 ; p. 298).

Ainsi, dans le domaine du soin en pédopsychiatrie, les éléments essentiels au lien entre les professionnels et les parents sont :

- l'acceptation des uns et des autres dans une communauté autour de l'enfant ;
- la capacité du professionnel à s'exprimer de manière compréhensible par tous ;

- la communication bi-directionnelle ou multi-directionnelle si d'autres acteurs font partie intégrante de l'équipe ou de la communauté ;
- la prise en compte des attentes et besoins de l'ensemble des acteurs, et notamment du milieu éducatif d'origine de l'enfant (la famille)
- la prise de décision commune.

Ces éléments peuvent être repris dans le cadre de l'École, notamment lorsque nous parlons de *communauté éducative et de coéducation*. Le concept central de cette relation à la fin des années 1990, est selon les auteurs celui de *collaboration*, qui implique la participation des acteurs qui collaborent à part égale dans l'intégralité du processus pour lequel il y a collaboration. Ainsi, plusieurs étapes se distinguent : celle de l'engagement qui sous-entend une relation de confiance, celle de la collaboration proprement-dite et enfin celle de l'appropriation par le *partage du pouvoir et des responsabilités par chacun des partenaires*. Nous sommes donc dans une problématique de coresponsabilité, que nous retrouvons d'ailleurs dans le cas de la relation École/Famille. *L'empowerment* est par conséquent une idéologie qui reconnaît les compétences des Familles en tant que partenaires au sein de la communauté éducative.

Bossé (2003) cherche à caractériser et à traduire la notion d'*empowerment*. Il conclut son article par la proposition suivante : il est possible de parler de *pouvoir d'agir* puisque l'*empowerment* implique à la fois le fait d'agir et la possibilité de le faire par la sollicitation de ressources individuelles (compétences, sentiment d'efficacité personnelle, ...) et collectives (budget, informations, ...) disponibles et illustre l'articulation entre *la mise en action et la disponibilité des ressources qu'elle requiert* (Bossé, 2003, p. 44). Ainsi, le sujet est acteur à part entière. L'auteur précise toutefois que le *pouvoir d'agir* ne prend en compte uniquement le résultat produit et non le processus mis en œuvre, alors que l'*empowerment* fait référence aux deux dimensions.

Au Québec, l'évolution du rapport École/Famille en relation École/Famille/Communauté a pour conséquence l'évolution de la profession du travailleur social, ce dernier intervenant davantage comme soutien à la participation

des parents à l'École, dans un rôle de médiation culturelle (*médiation entre les cultures de la famille, de l'école et de la communauté*) (Boulanger et al., 2011a). Les politiques gouvernementales québécoise tissent par conséquent un lien plus fort entre l'éducatif et le socioéducatif, reconnaissant l'importance des savoirs formels et informels. Les auteurs s'interrogent sur le sens de la participation parentale, cette dernière étant polysémique dans la littérature scientifique. Selon eux, deux conceptions dominant : « *il s'agit d'une lecture déficitaire et d'une vision scolaire de la participation parentale (Lawson, 2003 ; Souto-Manning et Swick, 2006). Boethel (2003) y ajoute une perspective interactionniste qu'elle associe à un paradigme scolaire* » (Boulanger & al., 2011a ; p. 79). La première perspective souligne la marginalité de l'intervention des parents sur la scolarité de leur enfant, celle-ci se limitant aux activités ayant lieu au domicile (devoirs, environnement éducatif stimulant ou non, ...). Le milieu socio-économique y est un facteur déterminant. Néanmoins, cette perspective met en exergue un manque de co-construction, collaboration, co-définition des rôles où chacun occupe une place égale et une communication unidirectionnelle. Or ce n'est pas ce vers quoi les politiques et les acteurs de la relation École/Famille souhaitent tendre.

C'est dans ce contexte que se distingue la conception interactionniste de la participation parentale ; les trois systèmes en relation sont l'École, la Famille et la Communauté. « *Dans cette perspective, la participation scolaire des parents est considérée comme une condition majeure de rapprochement de ces trois systèmes. Elle faciliterait alors la continuité des apprentissages que réalise l'enfant lorsqu'il passe d'un milieu ou d'un système à un autre* » (Boulanger & al., 2011b ; p. 80). Toutefois, le mouvement est toujours unidirectionnel : c'est au parent de venir à l'École et de s'y adapter.

Ainsi, les auteurs présentent la participation parentale dans une perspective socioculturelle : « *situer la participation dans une logique socioculturelle permet de reconnaître les systèmes sociaux comme des environnements socioculturels et ainsi de fonder les conduites des acteurs sur les repères normatifs qu'ils partagent en tant que membres d'un milieu* » (Boulanger et al., 2011b). Les objets culturels sont alors considérés comme des représentations sociales, les croyances et savoirs comme des artefacts, c'est-à-dire des instruments qui déterminent l'action des individus.

Ainsi, selon cette acception, les interactions sociales, la participation à la vie sociale, l'appropriation des codes sont des processus constitutifs de la culture. Cette co-construction, ou co-participation à la culture, c'est-à-dire à la dimension socioculturelle de la société de laquelle tant l'École que la Famille en sont constitutives, implique un fonctionnement en systèmes de manière partenariale dans un but éducatif commun. C'est dans ce cadre qu'intervient le travailleur social dans le lien École/Famille.

Les auteurs déplorent la prise en compte de cette acception dans les discours sur le partenariat École/Famille/Communauté, acception qui implique le mouvement multidirectionnel entre les différents acteurs en relation, et non uniquement de la Famille vers l'École en fonction de la place laissée à la première par la seconde.

Ainsi, dans un autre article de 2011, Boulanger et son équipe détaillent ce fonctionnement inter-systèmes nommé *écosystémie* (Boulanger *et al.*, 2011a).

« Nous définissons le partenariat école-famille-communauté comme une action (Mérini, 2001) de nature dynamique (Moll, 1993 ; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992) et à visée intégratrice (De Gioia, 2009) réalisée par un ensemble d'acteurs à la charnière de plusieurs milieux ou systèmes sociaux (Fleer & Williams-Kennedy, 2001). Bien que sollicitant le terme de partenariat parce qu'il est considéré, d'un point de vue disciplinaire, comme représentatif du domaine à l'étude (Mérini, 2001 ; Driessen, Smit & Slegers, 2005), nous désignons les pratiques comme collaboratives. (...) À l'instar de Larivée, Kalubi et Terrisse (2006), nous considérons plus ou moins partenariales les pratiques collaboratives, en fonction du degré d'engagement des parents ainsi que du degré de relation et de consensus entre les acteurs. Pour nous, les pratiques collaboratives désignent un processus (Sykes, 2001) d'intégration et d'articulation entre les objets véhiculés dans et par les différentes cultures auxquelles s'expose l'enfant (Mérini, 1995 ; Hughes & Greenhough, 2007), processus faisant appel à une négociation entre les acteurs (Christenson & Sheridan, 2001 ; Landry, Levin, Rowe & Nickelson, 2010) cherchant à établir une forme de consensus (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006). La notion d'engagement traduit l'intégration de la personne à son milieu et son

appartenance socioculturelle (Levasseur, Richard, Gauvin et Raymond, 2010).» (Boulanger et al., 2011a ; p. 132)

Ainsi, le partenariat École/Famille/Communauté implique un mouvement de collaboration, c'est-à-dire de co-construction d'une culture commune (ici éducative). Les relations de l'écosystème se doivent donc d'être égalitaires pour émerger de l'ensemble des acteurs. L'usage de l'écosystémisme comme démarche d'analyse se justifie donc, pour les auteurs qui se réfèrent alors à Bronfenbrenner (1979, 2005), par le lien entre l'individu et son environnement, c'est-à-dire ici entre l'enfant et les différentes strates de systèmes dans son environnement, de la Famille à la Société (travailleurs sociaux) en passant par l'École. De même, se référant aux travaux d'Engeström (1987, 2001), les auteurs soutiennent pouvoir appliquer l'analyse écosystémique à des pratiques collaboratives mettant en jeu plusieurs systèmes, tendant vers la formation de pratiques collectives. Le plan culturel et notamment interculturel y est présent par la mise en confrontation des opinions des différents acteurs issus de différents systèmes appelés aussi interfaces. Cette construction est dynamique et processuelle. « *Ce processus dynamique est médié par des outils d'ordre matériel (des dispositifs), relationnel et symbolique (Engeström, 2001)* » (Boulanger et al., 2011a ; p. 139).

Si l'usage de l'écosystémisme pour l'analyse des relations École/Famille/Communauté est certainement à perfectionner, nous souhaitons en retenir quelques éléments :

- le caractère processuel et donc dynamique ;
- l'interaction entre des systèmes de cultures spécifiques ;
- l'articulation d'objets culturels, c'est-à-dire d'artefacts ;
- l'inscription dans un dispositif ;
- l'engagement des acteurs dans une relation collaborative.

Lesur (2011) étudie lui aussi la relation École/Famille en prenant en compte la place des travailleurs sociaux dans ce lien, mais son terrain d'action se situe en France. Si la collaboration École/Famille en termes de coéducation peut être questionnée, il en

est de même pour les actions et partenariats mis en œuvre dans le cadre de dispositifs entre École et partenaires locaux. Ce sont d'ailleurs les mêmes questions qui émergent : comment « faire ensemble » de manière pertinente lorsque ceci est une injonction ? Comment agir alors que le cadre est celui de l'efficacité ? Comment se positionner en tant que professionnel lorsque les dimensions privilégiées pour intervenir dans le champ éducatif diffèrent entre les acteurs ? Comment rendre commun le langage utilisé ? Et, par extension, qu'en est-il pour le parent qui n'est pas un professionnel ?

Lesur (2011) crée donc et utilise la notion d'*espace professionnel* découpée en trois dimensions : *géographique (les lieux et les temps)*, *culturelle* (valeurs et normes professionnelles) *et éthique*. L'auteur se place « *dans une perspective interactionniste où l'espace professionnel est essentiellement défini sur un plan subjectif d'abord comme espace de reconnaissance identitaire* » (Lesur, 2011 ; p. 102). L'enquête, menée dans le primaire, « *a montré toute la difficulté de collaborer et a fait apparaître des points de tension entre les acteurs du projet qui se cristallisent principalement autour de la place des parents dans cet espace éducatif particulier que constitue le dispositif passerelle* » (Lesur, 2011 ; p. 98), d'autant plus qu'une des conclusions de l'auteur est que « *d'une catégorie de professionnels à l'autre la place accordée aux parents dans la classe passerelle est sensiblement différente* » (Lesur, 2011 ; p. 110).

Les éléments qui nous semblent importants ici sont non seulement le côté *interactionniste* que nous retrouvons déjà dans la littérature québécoise des systèmes, la question des identités des uns et des autres, et notamment de celles exprimées dans le cadre de la relation École/Famille, la notion d'*espace* qui semble déterminante (le parent dans l'École ? L'enseignant hors l'École ? Les « autres » dans ou hors l'École ?...) mais surtout la *territorialisation de l'espace éducatif* comme un élément à considérer à part entière dans notre réflexion.

Au final, la coéducation évoque bien la coresponsabilité éducative. Richez (2005) dresse un bilan historique de l'école partagée en France pour nous permettre de comprendre les obstacles rencontrés au quotidien par les divers acteurs de l'éducation. Le contexte de *méfiance du local* au sein duquel s'est construite l'École

républicaine, et sur lequel nous ne reviendrons pas, a pour effet l'attribution par l'École du monopole de l'instruction en son sein, bientôt confondu avec l'Éducation : d'une manière très schématique nous retrouvons d'une part l'École comme lieu d'apprentissage des fondamentaux et de la citoyenneté et d'autre part la famille qui socialise l'enfant et l'« aime ». L'évolution à la fois du modèle familial (augmentation du nombre de familles monoparentales, recomposées...) et du modèle scolaire (ouverture sur le territoire, décentralisation des services de l'État et gestion par le « local », ...) interroge la coresponsabilité éducative et la mise en place de l'éducation partagée. Celle-ci se situerait donc au croisement entre l'École, la Famille et la Commune. Nous retrouvons ainsi le 3^{ème} acteur québécois qu'est la Communauté au sein de la relation École/Famille.

Le processus dynamique qu'est la coéducation peut donc être représenté graphiquement de la manière suivante :

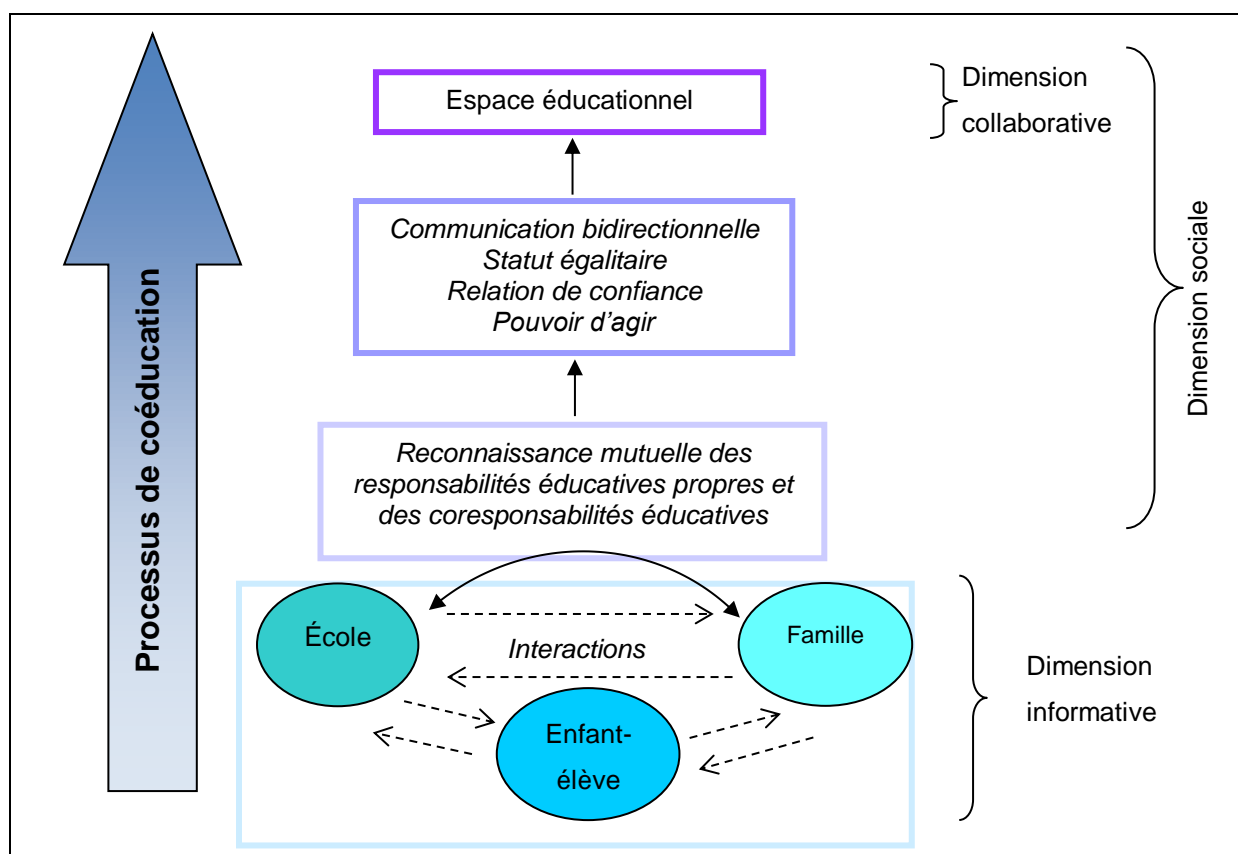


Figure 7 : Le processus de coéducation

Par ailleurs, Claes et Comeau (1996) notent la difficulté d'entente entre les deux sphères que représentent l'École et la Famille (en Suisse et au Québec), alors qu'au-

delà de cette incompréhension les enquêtes montrent que de bonnes relations entre ces deux *mondes* favorisent la réussite scolaire de l'enfant. Sans entrer dans les détails, nous notons que les auteurs démontrent que les difficultés de collaboration émanent des deux entités et que toutes deux sont responsables de la difficile mise en œuvre. D'une part, « *les enseignants possèdent, dans l'ensemble, une représentation négative du rôle éducatif des parents* » (Claes & Comeau, 1996 ; p. 79). Ils s'inscrivent dans une dimension de palliation des manques des parents, leur reprochent de ne pas s'intéresser au « groupe-classe » mais uniquement à leur enfant voire de ne pas s'intéresser à l'École « à-laquelle-ils-ne-connaissent-rien », sans oublier la crainte du jugement, de *l'envahissement* de l'enseignement dans la bulle qu'est sa classe... Si cette liste est très schématique, il n'en demeure pas moins une certaine ambiguïté de la place accordée aux parents, le « un peu mais pas trop » incertain... D'autre part, les parents estiment que leur implication est essentielle et le font par le suivi des devoirs à la maison, l'implication dans les travaux scolaires, etc. Claes et Comeau (1996) s'appuient sur les travaux de Montandon (1994) pour présenter trois modèles de rapports des parents à l'École. Si les parents estiment trouver de l'intérêt à collaborer avec le monde enseignant, la majorité des parents (57 %) s'inscrit dans une posture de *délégation* : ce qui se passe à l'École est du ressort de l'enseignant, voire éventuellement du représentant élu des parents ; 35 % s'inscrit dans une posture de *contribution* : ils participent mais le cadre de la collaboration est posé par l'institution scolaire uniquement. Il est nécessaire pour eux de consulter la hiérarchie scolaire avant toute action. Enfin, 18 % sont dans un modèle de *coopération*, estimant que le rôle du parent dans l'éducation se situe à la maison mais aussi dans l'École.

Finalement, cette enquête rappelle non seulement la nécessité en termes éducatifs de la relation École/Famille, mais met également en lumière le contraste avec la réalité : la collaboration en position *égalitaire*, dans une démarche de *co-construction*, de *co-réflexion* n'est pas la posture la plus fréquente, tant du point de vue de l'École que des Familles. Si cet article date de 1996, les choses n'ont malheureusement pas beaucoup évolué aujourd'hui.

Enfin, la Lettre Infos de l'ONISEP de mars 2019 souligne les 3 principes de la coéducation : parité d'estime, coopération et explicitation (« *Impliquer les parents*

comme partenaires, c'est leur permettre de prendre connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement scolaire, du déroulement de la scolarité de leurs enfants, d'en saisir les enjeux, les étapes, les exigences et les possibilités d'accompagnement ») et évoque les bénéfices de la coéducation : « Pour être abouties et apporter des bénéfices en termes de résultats et de climat scolaire ainsi qu'en termes d'égalité des chances, toutes les actions à visée coéducative impliquent d'être attentifs à l'univers social et aux problématiques rencontrées par les parents » (ONISEP, 2019 ; p.3).

d) Que retenir de la coéducation

La coéducation se présente donc comme un processus complexe, constitué d'interactions (Lesur, 2011) entre les acteurs de la sphère scolaire et ceux de la sphère familiale, relations ayant pour finalité la réussite de l'enfant-élève (Neyrand, 2011 ; Deslandes & Richard, 2004). Ces liens consistent en l'échange d'informations. Elle se construit autour de trois dimensions : une dimension informative, une dimension collaborative et une dimension sociale (*cf.* figure 8). En effet, la coéducation est constituée d'interactions entre l'école, la famille et l'enfant-élève [dimension collaborative], avec pour cadre la construction commune (Boulanger *et al.*, 2011a ; 2011b) d'un espace éducationnel partagé (Humbecq *et al.*, 2006) [dimension informative], au sein duquel communiquer [dimension collaborative] ; espace conditionné par la reconnaissance mutuelle des responsabilités éducatives propres (Miron, 2004 ; Thomas, 2008) et des co-responsabilités éducatives (Richez, 2005 ; Dupon-Lahitte *et al.*, 2002 ; Larivée, 2011) [dimension sociale] ainsi que la mise en œuvre d'une communication bidirectionnelle [dimensions informative/ou et collaborative] impliquant une réciprocité totale (Flieller, 1986), une relation de confiance (Breuse, 1970), un *pouvoir agir* (Bossé, 2003 ; De Montigny & Lacharité, 2012) [dimension collaborative] et la reconnaissance de la place de chacun (statut égalitaire) [dimension sociale].

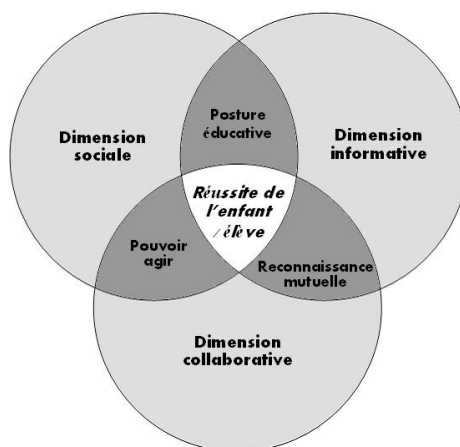


Figure 8 : Le processus de coéducation

Enfin, ce processus s'inscrit dans un espace propre, l'espace professionnel au sens de Lesur (2011) découpé en trois dimensions : *géographique* (les lieux et les temps), *culturelle* (valeurs et normes professionnelles) et *éthique*. L'espace géographique contraint le pouvoir agir dans un environnement spécifique, l'espace culturel assujettit quant à lui la posture éducative et l'éthique la reconnaissance mutuelle des uns et des autres, garantissant les prémisses d'un travail en commun.

3.2 École / Famille / ENT : éléments en jeu et enjeux

Nous souhaitons interroger le lien entre École/Famille et ENT, et plus particulièrement la place que prend l'ENT dans cette relation École/Famille. Il est nécessaire alors d'évoquer au préalable l'appropriation, et notamment celle d'un objet technique.

3.2.1 Le processus d'appropriation

Si l'ENT peut être un lien pour favoriser la coéducation, alors il est essentiel qu'il soit étudié comme un instrument que les deux parties puissent s'approprier. De plus, il nous semble nécessaire de préciser que, pour que l'ENT occupe une place dans la relation École/Famille, cette dernière doit avoir du sens pour l'un et l'autre.

a) L'appropriation

L'appropriation est un processus intentionnel qui consiste à faire sien quelque chose. Ce processus désigne par deux mouvements : l'*adaptation*, c'est-à-dire un mouvement d'un objet vers un autre ou d'un objet vers un usage déterminé

(appropriier quelque chose à quelque chose d'autre ; être approprié à ; action de rendre propre) et la *propriété*, c'est-à-dire l'idée d'assimilation, le mouvement d'un objet vers soi (action de s'appropriier quelque chose, d'en faire sa propriété ; acte de l'esprit qui s'approprie, qui fait siennes les connaissances qu'il acquiert). Ces deux processus sont mis en exergue entre autres par Mallet (2006) et Hamon (2006). En outre, les idées de processus et d'intention sont identifiées par Vaujany (2006) qui raisonne en termes de « *perspective appropriative* ». Quelle que soit l'approche où l'on se positionne, nous pouvons observer un mouvement, une dynamique de quelque chose vers autre chose ou vers quelqu'un.

La sociologie de l'appropriation, courant de la sociologie des usages, prône l'aspect actif de l'usage. L'usage est une relation entre l'individu et la technique et l'appropriation en serait une qualification possible. « *Il s'agit pour un individu ou pour un groupe de s'emparer d'un moyen en vue d'atteindre un résultat qu'il soit individuel ou de groupe. Ce résultat correspond à un besoin mais ce besoin est social et il peut se transformer, se dynamiser, se modeler par les relations interpersonnelles, au sein des groupes auxquels l'individu appartient* » (Hamon, 2006, p. 98), car « *la culture, les valeurs, les croyances de son milieu confèrent une composante sociale à ses besoins* » (Harvey, 1995 ; p. 22).

« *Le concept d'appropriation ne se réduit pas à la seule idée de la propriété d'un bien, même si l'individu doit se porter acquéreur d'un objet tel un micro-ordinateur ou tout autre objet technique. Ce concept représente, de façon plus générique comment, dans divers contextes, l'individu et les groupes réinventent les usages technologiques, restructurent l'espace-temps social, franchissent la distance, transgressent les barrières géographiques en manifestant des relations privilégiées avec la réalité de ces nouveaux-espaces* » (Harvey, 1995 ; p. 27). Le processus d'appropriation se situe donc au croisement de deux processus, un processus technique qui consiste à faire sien le fonctionnement, l'agencement, l'utilisation d'un objet, d'une technique ou d'une organisation afin d'en détourner un usage prescrit à un besoin spécifique et un processus social qui permet d'inscrire le nouvel usage dans une réalité contextuelle déterminée. Ainsi, l'appropriation peut être étudiée de deux manières, d'une part par comparaison usage prescrit//usage réel et d'autre part par assimilation usage//signification d'usage.

Finalement, l'appropriation est un double mouvement qui consiste à attribuer du sens à un objet en tant qu'artefact et à lui assigner une fonction, une utilité dans l'espace social.

b) L'appropriation d'un objet technique

Mallet (2005) étudie la mobilisation du concept d'appropriation des technologies pour analyser le phénomène de changement des organisations. Son article, s'il sort du contexte de notre étude, semble intéressant pour trois raisons. Tout d'abord l'auteur mobilise le concept d'appropriation en utilisant les mêmes caractéristiques que nous (Mallet, 2004 ; 2005 ; 2006). De plus, il est question d'appropriation des technologies, ce qui s'affilie à notre recherche dans la mesure où nous allons étudier un ENT. Enfin, si le contexte est *a priori* complètement différent, nous notons cependant des similitudes : l'organisation est un système structuré selon une volonté conceptrice qui évolue dans un environnement spécifique. Pourtant composée de plusieurs unités, elle est une entité à part entière. Ce qui fait sens à la fois avec notre vision du dispositif et de l'institution. Mallet réunit 5 arguments pour justifier la mobilisation du concept dans ce contexte précis, puisque ceci fera sens ultérieurement dans notre travail.

- Le rapport entre organisation et technologie peut se penser dans une perspective réflexive et structurationniste (idée de contribution : « *une technologie en action dans l'organisation et une technologie socialement construite tout au long de sa durée de vie* ») ;
- Penser ce rapport en termes d'appropriation inscrit le changement dans une perspective processuelle ;
- Prendre en compte la « *face humaine de ces phénomènes de changement* » dans la mesure où l'appropriation est liée à l'identité induit qu'il y a un impact de l'individu et du social ;
- « *Mobiliser le concept d'appropriation des technologies pour analyser les changements associés aux TIC dans les organisations, met en évidence l'importance de la dimension cognitive contenue dans ces phénomènes tant en termes d'apprentissage, que de construction de sens et de représentations* » ;
- L'appropriation renvoie au « *rôle actif de l'utilisateur dans la construction du changement* ».

De plus, ce que Certeau (1990) et Vaujany (2000) appellent « *détournements d'usage* » et « *innovations à l'usage* » sont ce que nous désignons par « *appropriation* ». En effet, ces notions de détournement et d'innovation mettent en exergue une activité créatrice et un mouvement d'adaptation ou de propriété en fonction du contexte.

« L'usage effectif de cette technologie implique un geste supplémentaire de la part de l'individu : il est nécessaire que celui-ci adopte cette technologie qui lui est offerte de manière à l'inscrire dans sa trajectoire propre. Le moment de l'appropriation constitue alors le but ultime du processus. L'appropriation effective d'une technologie par un agent humain suppose, selon moi, la réunion nécessaire et suffisante de trois conditions : a) une maîtrise cognitive et technique minimale de l'objet ou du dispositif technique ; b) une intégration sociale significative de l'usage de cette technologie dans la vie quotidienne de l'agent humain ; c) la possibilité qu'un geste de création soit rendu possible par la technologie, c'est-à-dire que l'usage de l'objet technique fasse émerger de la nouveauté dans la vie de l'utilisateur » (Proulx, 2002 ; p. 182).

L'appropriation est donc ici le but de l'usage. Nous rejoignons Mallet (2004) lorsqu'elle nuance le propos de Proulx (2002), estimant que le processus d'appropriation peut commencer en amont de l'usage, par la définition et la caractérisation du besoin. Le processus est itératif et irrégulier.

Par ailleurs, si l'appropriation s'inscrit dans un contexte particulier et tend à créer un mouvement d'adaptation et/ou de propriété, il est propre à l'utilisateur. Il revêt donc un caractère identitaire dans la mesure où il correspond à des besoins, à des opportunités à un instant *t* de l'existence de l'utilisateur. De plus, l'usage est ancré dans une réalité sociale (codes, normes, communauté d'utilisateurs) qui l'influence. Usage et appropriation étant liés et évoluant l'un avec l'autre et l'un par rapport à l'autre, tous deux sont donc liés à l'identité de l'utilisateur. Ce qui implique, selon Mallet (2006), la participation « *à sa conception, physique et/ou symbolique* ». Mais, cette question n'étant pas l'objet de notre travail, nous ne souhaitons pas l'aborder ici. Il nous

semblait toutefois important de préciser cette affiliation à l'identité qui dessine les contours d'une reconnaissance essentielle (reconnaissance du besoin, du contexte, de l'utilité de l'action...).

L'appropriation d'un objet complexe, d'une technique, d'un ensemble organisé exige de celui-ci un caractère de flexibilité possible. Car s'il y a appropriation, donc mouvement d'adaptation et/ou de propriété, c'est que l'objet peut être transformé pour s'insérer dans une réalité spécifique. Le mouvement affecte à la fois l'objet, le sujet et l'environnement. C'est pourquoi nous insistons sur la durée du processus, nécessitant des phases de connaissance, de reconnaissance, de maturation et d'adaptation ; le lien au contexte et au social et la triple transformation (de l'objet, du sujet et du contexte). Une compréhension conjointe des trois changements suscités par l'appropriation, chacun centré sur l'un des pôles, permet de comprendre la dynamique en mouvement.

A partir de ces éléments, nous pouvons représenter cette dynamique par le biais d'un schéma qui explicite en quoi l'appropriation d'un objet technique nous semble primordiale. L'appropriation étant un phénomène complexe, nous avons tenté de le rendre intelligible.

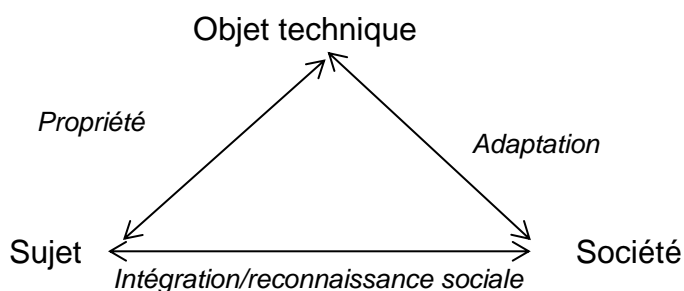


Figure 9 : L'appropriation : un dynamisme à trois pôles

Ce que nous appelons « objet technique » est l'élément sur lequel va porter le processus d'appropriation. Le « sujet » est l'utilisateur qui va entreprendre le processus en fonction de son identité, de ses valeurs, de ses intentions et la « société » est le contexte dans lequel s'inscrit le processus, les autres, le social. En réalité, le processus est un aller-retour récurrent entre le sujet et la société par une relation de médiation à un objet, alors positionné comme tiers. D'ailleurs, Vaujany (2006, p. 118) insiste sur les « ré-appropriations », le processus ne s'achevant « pas par la formation de routines « définitives » ». Ce mouvement participe à l'évolution de la

société et à l'intégration du sujet dans la sphère sociale par l'appropriation de l'objet technique qui va devenir alors partie de l'ensemble puisqu'il sera reconnu comme élément qui fait sens pour le sujet (propriété) et pour le social (adaptation).

Cette transformation du sujet est liée à l'apprentissage. En effet, non seulement le sujet se construit par l'inscription dans une relation à l'Autre, dans un contexte social, mais en plus il se fait dans un espace spatio-temporel au sein duquel l'individu est mobilisé et peut mobiliser des ressources. C'est en faisant sien que le sujet peut survivre, devenir autonome, c'est-à-dire en s'appropriant les objets. De plus, à l'image de l'appropriation qui produit des transformations, l'apprentissage bouleverse la structure cérébrale. Les recherches en neurobiologie ont montré la « *plasticité cérébrale* ». Ainsi, l'apprentissage engendre une transformation au plus profond de ce qu'est l'être humain, dans la structure et l'organisation même de son cerveau. Apprendre implique une prise de risque : je prends le risque de changer, de ne plus être le/la même, de ne plus percevoir les choses de la même manière, d'avoir un regard autre sur la réalité. Giordan (1999, p. 16) parle de « *métamorphose* » puisque « *la compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation – souvent radicale – de la représentation mentale de l'apprenant* ».

L'apprentissage peut également être pensé comme amenant en dernière analyse l'individu à se réapproprier son individualité, à faire quelque chose de sa liberté en toute conscience. Ici se joue la question du sens : il faut que le savoir fasse sens, qu'il soit reconnu. C'est cette attribution du sens qui va faire qu'il y a compréhension, intégration et appropriation du savoir. Cette appropriation permet de s'inscrire dans une sphère plus large que le seul espace vital du sujet dans la mesure où « *ce qui vaut la peine* » (Reboul, 2001) renvoie aux valeurs et ces valeurs se confrontent à celles des autres. Il y a là relation entre l'individu et la société *via* un tiers, ici le savoir. Le mouvement est le même pour l'appropriation d'un objet technique et le processus a pour conséquence une transformation du sujet. Comme nous l'avons précédemment évoqué, cette « *métamorphose* » se fait au plus profond de l'être. C'est parce qu'il y a eu apprentissage que l'appropriation bouleverse les perceptions, les usages, les attitudes du sujet. L'appropriation implique donc un apprentissage dans le sens où nous venons de le présenter.

Dans le contexte actuel, s'appropriier la technologie, et surtout les TIC, permettrait de mieux s'intégrer dans la société de la connaissance d'aujourd'hui et donc de réduire la fracture numérique. Un dispositif peut alors y être un tiers, un système, une organisation mettant en relation l'individu et la technologie afin d'en faciliter l'appropriation.

L'appropriation d'un dispositif, tel que nous l'avons étudié avec les Campus Numériques Francophones de l'Agence Universitaire de la Francophonie (Marquet & al., 2013), est possible et implique que le dispositif laisse un espace de liberté au sein duquel l'acteur peut adapter les outils à ses besoins. Il en est de même avec l'ENT, du moins à un premier niveau : la collectivité territoriale, en répondant à un appel d'offre, décide de mettre en œuvre au sein de son académie un ENT particulier, qui peut être différent de celui de la région voisine, l'essentiel étant qu'il corresponde au SDET (injonction institutionnelle).

En 2017, le déploiement des ENT sur le territoire national est important. Ainsi, au vu des cartes ci-dessous, nous observons que la majorité des territoires ont généralisé, à 50% ou plus, les ENT dans les établissements du secondaire. La réalité du déploiement est différente entre régions et départements, ce qui signifie qu'ils s'investissent chacun à leur niveau (cf. figures 10 et 11 ; source : Eduscol.education.fr).

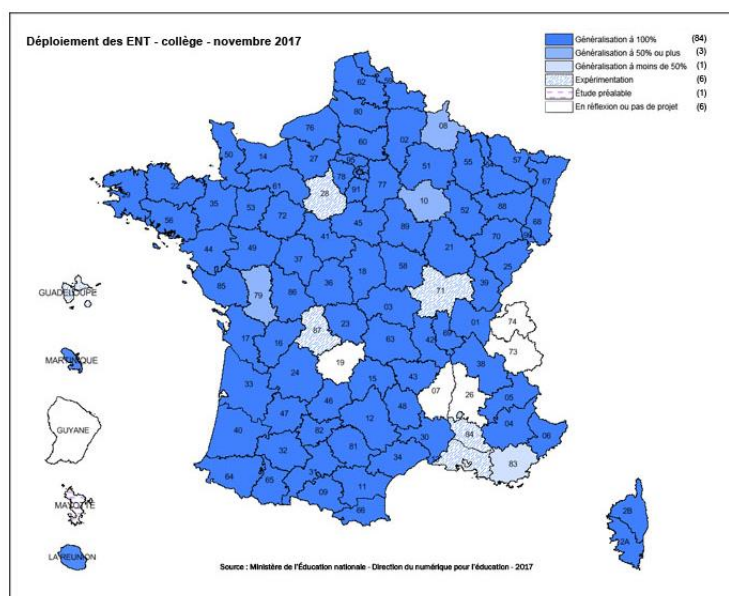


Figure 10 : État du déploiement des ENT au niveau collège en novembre 2017

Dans 84 départements, 100 % des collèges sont pourvus d'un ENT, 3 départements ont une généralisation de 50 % et plus, 1 de moins de 50 %, 6 sont en expérimentation, 1 département est en étude préalable à la mise en place d'un ENT et 6 départements n'ont pas de projet ou celui-ci est en réflexion.

Alors que pour les Régions, en dehors de la Guyane (en réflexion ou pas de projet) et de Mayotte (étude en cours), le déploiement des ENT touche les autres Régions avec une généralisation à 100 %.

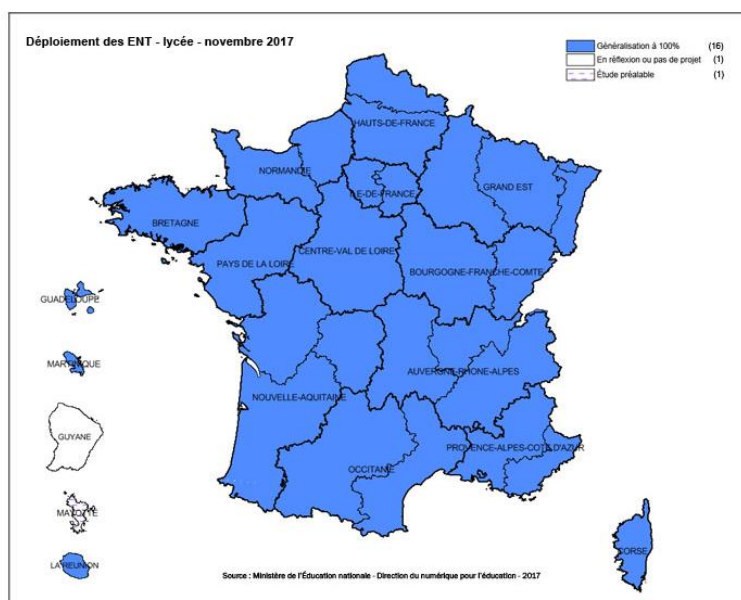


Figure 11 : État du déploiement des ENT au niveau lycée en novembre 2017

Pourtant, l'ENT s'adresse à une multitude d'acteurs (la communauté éducative) et une deuxième phase d'appropriation devrait pouvoir avoir lieu. L'ENT doit alors, en tant qu'objet technique, se situer à la « *bonne distance* » de l'un comme de l'autre, cette dernière étant définie comme « *se situer ni trop loin ni trop près d'autrui, mais dans un espace-temps-social qui délimite et contient la zone d'activités participatives des sujets qui correspond à ce que ces acteurs sont en capacité de réaliser à la fois individuellement et collectivement pour répondre à un besoin. Cette « bonne distance » que nous qualifierons de distance proximale, serait tout à la fois celle qui relie et celle qui est nécessaire à la distanciation des acteurs pour effectuer un processus réflexif qui leur permet tout à la fois d'élaborer leur projet de formation et de planifier les actions à mettre en œuvre pour le concrétiser* » (Paquelin, 2011 ; p. 566-567).

3.2.2 L'ENT, instrument ou outil ?

a) *L'ENT, instrument de médiatisation*

L'ENT est un média permettant de mettre en relation des informations et des personnes voire des personnes entre elle. Nous affirmons ici qu'il est un dispositif de médiatisation au sens de Rinaudo (2015) : « *la médiatisation est une opération qui vise à instrumenter des opérations. Elle relève de l'univers de la technique* » et de Peraya (2008, p. 4) : « *Le processus de médiatisation – de “mise en” dispositif médiatique ou en “dispositif de communication médiatisée” – relève en conséquence de l'ingénierie de la formation et du design pédagogique, processus qui porte sur deux dimensions du dispositif de formation : les fonctions et les objets* ».

Si faire usage de l'ENT en tant qu'acteur de la communauté éducative, donc occupant un statut qui peut être différent des autres acteurs, c'est attribuer du sens à l'outil et lui assigner une fonction ou une utilité dans l'espace social (dans la scolarité de l'élève par exemple), alors c'est considérer l'ENT comme un artefact si l'on se fie à la théorie instrumentale.

Rabardel s'inscrit dans le courant de la théorie de l'activité, formulée dans les années 1990 et influencée par les approches soviétiques de Leontiev et de Vygotsky. Son fondement est l'héritage culturel, la transmission du savoir à sa descendance comme caractéristique de l'être humain. Entrer dans une culture en tant qu'être humain, c'est entrer dans un monde contextualisé avec des éléments déjà construits (outils, objets, règles, communautés) et des fonctionnements telle la division du travail. Selon Rabardel (1995), ces éléments déjà construits sont des artefacts, qu'ils soient matériels (objets) ou symboliques (pensées, idées, concepts). Dans ce milieu, l'apprentissage se fait par appropriation de l'artefact, qui devient alors instrument. Cette action est réalisée par la mise en œuvre simultanée et incontrôlée de deux processus, d'une part l'instrumentalisation qui consiste en l'identification de l'artefact comme agent d'une fonction donnée et d'autre part l'instrumentation qui est l'adaptation de l'artefact à une fonction donnée en tenant compte des connaissances antérieures. Ce double processus est nommé genèse instrumentale.

L'appropriation d'un artefact se fait donc par identification (attribuer un sens qui résonne en moi : propriété) et adaptation (prendre l'objet et en user de manière à répondre à mes besoins quotidiens). Le dispositif peut-il être un artefact ? Si oui, peut-il y avoir genèse instrumentale ?

Peraya (2009 ; 2007) lie son modèle de médiation à celui de la médiation instrumentale de Rabardel et Samurçay (2001). Pour les auteurs, la médiation technologique est constitutive de l'instrument. Ainsi, les correspondances sont les suivantes :

Médiation de Rabardel et Samurçay (2001)	Orientée vers...	Médiation de Peraya (2007 ; 2009)
Médiation épistémique	La connaissance de l'objet	Médiation sémiocognitive
Médiation praxéologique	L'action	Médiation praxéologique
Médiation réflexive	Le sujet lui-même	Médiation réflexive
Médiation relationnelle	Se réalise entre les sujets	Médiation relationnelle
-	Porte sur les comportements gestuels et moteurs en lien avec l'usage de l'instrument	Médiation sensori-motrice

Tableau 3 : Modèle de la médiation de Peraya (2007 ; 2009) vs modèle de la médiation instrumentale de Rabardel et Samurçay (2001)

Peraya (2009) présente son modèle de médiation instrumentale de la manière suivante :

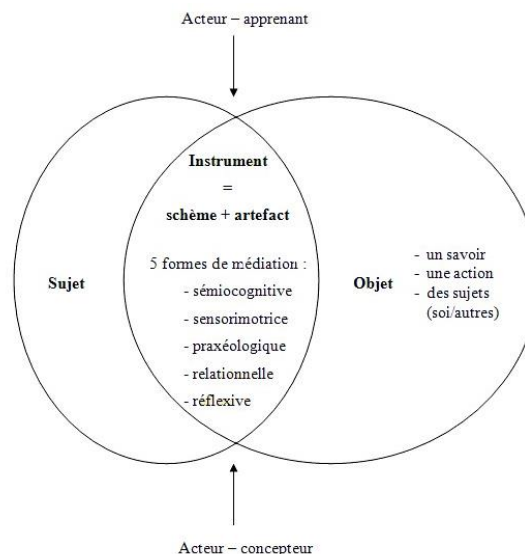


Figure 12 : Modélisation de la médiation instrumentale selon Peraya (2009)

Ainsi, une fois appropriée, c'est-à-dire que le sujet a mis en œuvre de manière non intentionnelle et non contrôlée les processus de médiation, l'ENT est un instrument. Ce point de vue est partagé par Voulgre (2010, p. 22).

b) L'ENT, un instrument et non uniquement un outil

Les théories de la genèse instrumentale de Rabardel (1995), de la médiation instrumentale de Rabardel et Samurçay (2001), complétée par Peraya (2009) nous permettent de penser que l'outil technologique qu'est l'ENT peut être un instrument une fois approprié par le sujet, instrument pouvant jouer le rôle de médiateur, du moins de *dispositif médiatique*.

De plus, si l'on adapte le schéma de l'appropriation (cf. figure 9) à notre étude, nous obtenons la figure suivante :

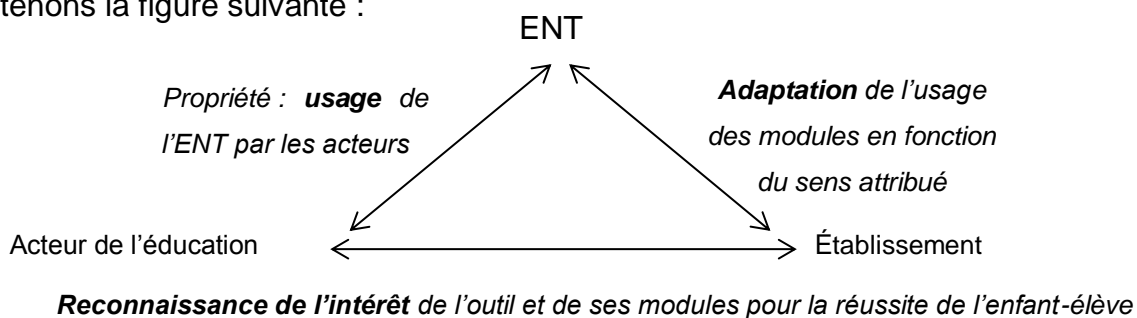


Figure 13 : L'appropriation : un dynamisme à trois pôles

Par conséquent, lorsque l'acteur décide d'utiliser l'ENT et le fait car il y trouve du sens, nous pouvons partir du principe que l'outil que représente le dispositif ENT devient un instrument.

3.2.3 ENT et familles : état de l'art

L'ENT fait partie du quotidien des acteurs de la sphère éducative, de l'enfant-élève et par conséquent des Familles. Dans la mesure où la coéducation implique un suivi de la scolarité de l'élève et un lien de collaboration avec les différents acteurs autour de l'enfant-élève, nous souhaitons mettre en lien le dispositif et cette relation. Différentes recherches ont déjà observé les interactions École/Famille par le biais des ENT, notamment par l'entrée des usages.

Louessard et Cottier (2012) mettent en exergue l'importance du rôle de l'enfant dans la relation École/Famille, la question de la représentation du dispositif, le fait que l'usage est déterminé par les besoins et que l'ENT est une notion floue pour les parents. Partage et lien sont des mots déterminants pour les parents pour qualifier leur usage du dispositif. Les auteurs précisent plus tard (Louessard & Cottier, 2015)

que les pratiques éducatives des familles influencent l'usage de l'ENT et constatent qu'il existe un effet-établissement, un effet-classe et un effet-enseignant.

Quant à Pauty (2013), elle observe que les parents sont satisfaits de l'ENT mais s'en servent davantage pour contrôler leur(s) enfant(s). Les parents estiment que le dialogue n'est nullement favorisé par le dispositif. Par ailleurs, au vu de la représentation du dispositif et de l'usage qui en est fait, cette auteure interroge l'apprentissage de l'autonomie par les élèves à l'école.

Schneeweile (2014) met en évidence le lien entre la représentation socialement partagée et l'usage de l'ENT en fonction des profils d'utilisateurs. Il souligne que le dispositif bénéficie d'une représentation sociale essentiellement positive, dont la principale utilité serait d'être « pratique ».

Enfin, Rinaudo (2016) précise que les pratiques des familles sont semblables à celles déjà en place avec les outils traditionnels et il relève les « peurs » liées à la mise en place d'un nouveau dispositif. Ces études ont principalement été menées dans les premières années de mise en place de l'ENT et sont donc à nuancer par l'apprivoisement d'un nouveau mode de fonctionnement. Ainsi, ré-étudier le lien entre école-famille et ENT n'est pas sans intérêt, puisque ces études furent menées à la mise en place du dispositif et que, dans le contexte de l'académie de Strasbourg, celui-ci est mis en place depuis suffisamment longtemps pour avoir passé le temps des découvertes et être davantage ancré dans les pratiques. De plus, ces travaux se focalisent d'abord sur l'ENT puis sur la place des parents au sein de ce dispositif.

Comme nous l'avons vu précédemment, la *coéducation* École-Famille embrasse des dimensions multiples, que nous identifions au sein de l'ENT comme autres que « de paramétrage ». Nous allons donc, à l'aide d'enquêtes, tenter de définir l'importance de chacune de ces fonctions pour les acteurs de la sphère scolaire et de la sphère familiale dans un travail commun.

3.3 Problématisation, définition de la question et des hypothèses de recherche

Nous avons vu que le SEF a mis en place depuis quelques années déjà l'outil numérique qu'est l'ENT en support administratif d'une part, mais également en soutien à la pédagogie. Cet outil, aujourd'hui outil du quotidien, évolue au fil des ans. Sa mobilisation fait écho à une capacité de compréhension et d'adaptation puisque son usage dépend des acteurs, de leur niveau de technicité et de leur idéologie.

Le regard que nous souhaitons porter sur cet usage se focalise sur la mobilisation de l'outil dans le cadre d'un lien entre l'école et les familles. En effet, si une relation de coéducation est instituée, elle n'en est pas pour autant effective, et pas nécessairement par le biais de l'ENT.

3.3.1 Problématisation

a) La coéducation

La relation de coéducation, pourtant instituée et souhaitée, semble complexe à mettre en œuvre. En effet, trois dimensions constituent le processus de coéducation : la dimension sociale, la dimension informative et la dimension collaborative. Il est important de distinguer la coéducation de ses homologues : collaboration²⁰, coopération²¹ et partenariat²².

²⁰ Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la définition de « collaboration » est : participation à l'élaboration d'une œuvre commune ; politique de coopération avec l'ennemi (www.cnrtl.fr).

²¹ Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la définition de « coopération » est : action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou action commune. ; aide, entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun ; méthode d'action par laquelle des personnes, ayant des intérêts communs, s'associent en vue d'un profit réparti au prorata de leur activité ; aide apportée par un pays à un autre, pour contribuer à son développement économique et culturel, notamment en mettant à sa disposition des ingénieurs, des médecins, des techniciens (www.cnrtl.fr).

²² Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, la définition de « partenariat » est : dans un jeu où s'opposent des équipes de deux joueurs, personne avec qui on est associé contre

Précisons que les termes « collaboration » et « coopération » sont très utilisés dans la sphère formative (FOAD notamment).

La distinction entre les quatre termes est synthétisée dans le tableau 4.

	Coéducation	Collaboration	Coopération	Partenariat
Volontariat	X	X	X	X
Elaboration d'une œuvre commune	X	X	X	X
Confiance	X	X		X
Reconnaissance réciproque	X	X		
Communication	X	X	X	X
Construction d'un cadre commun	X		X	
Co-responsabilité	X			
Domaine éducatif	X			
Domaine formatif		X	X	
Domaine économique			X	X
Domaine historique		X		
Politique internationale			X	X
Opposition				X

Tableau 4 : Distinction entre les termes coéducation/collaboration/coopération et partenariat

Toutefois cette distinction est à nuancer. En effet, si les domaines d'action sont différents, les termes peuvent être imbriqués les uns dans les autres :

- Niveau 1 : coopération et partenariat : action de participer à une œuvre ou action commune, échange bilatéral ;
- Niveau 2 : collaboration, action de participer à une œuvre ou action commune, échange bilatéral, reconnaissance réciproque,

deux adversaires ; dans un jeu où chacun joue pour son compte, ou dans un jeu par équipe de deux où il y a rotation des joueurs, toute personne avec qui on fait habituellement la partie ; personne avec qui on a des relations sexuelles ; personne avec qui on forme un couple ; personne avec qui on peut tenir conversation ; personne, groupe, collectivité avec qui on est associé, allié dans une affaire, une entreprise, une négociation ; action commune entre organismes différents dans un but déterminé.

- Niveau 3 : Coéducation, action de participer à une œuvre ou action commune, échange bilatéral, reconnaissance réciproque, co-responsabilité impliquant la nécessité d'une co-construction

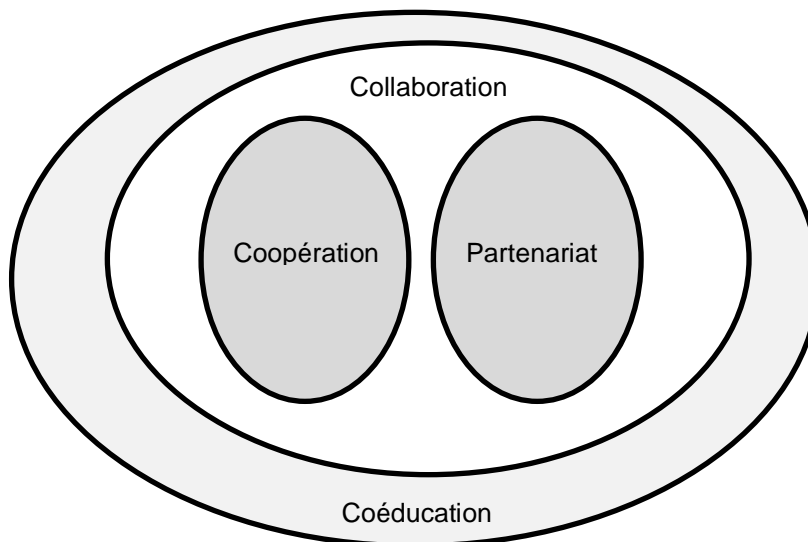


Figure 14 : Imbrication des notions « partenariat », « coopération », « collaboration » et « coéducation »

b) Coéducation et ENT

Nous venons de voir que l'ENT recense toutes les données relatives à la scolarité de l'enfant-élève et est accessible à différents acteurs membres de la communauté éducative, dont les personnels de l'école et les familles. Nous interrogeons sa place dans la relation de coéducation École/Famille, qui s'inscrit dans le cadre du partage de responsabilités. La question est de savoir dans quelle mesure l'ENT peut faciliter la mise en œuvre de la coéducation ?

Les modules de l'ENT apportent des éléments d'analyse aux différentes dimensions de la coéducation, permettant de manière plus ou moins directe l'accompagnement de l'enfant-élève vers la réussite (cf. figure 15).

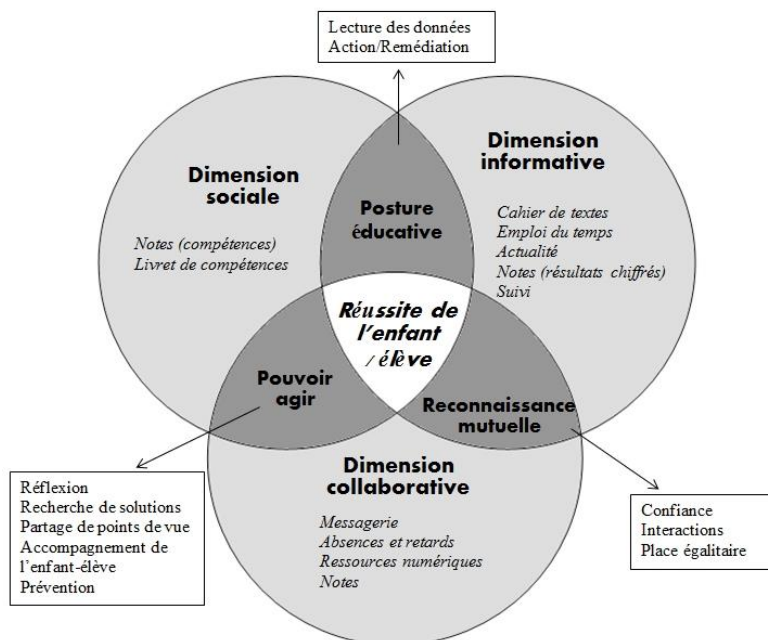


Figure 15 : Le processus de coéducation et ENTEA

La dimension informative de la coéducation est alimentée par les modules « Cahier de textes », « Emploi du temps », « Actualité » et « Notes » (pour la partie chiffrée). En effet, ces modules apportent aux familles les informations fixant le cadre de la scolarité de l'enfant-élève, permettant à la fois de prendre connaissance des éléments, d'accompagner l'enfant-élève (vérification du travail scolaire, planification) dans son travail scolaire, sa vie de collégien et sa vie au sein d'un établissement (module « Actualité»). La partie chiffrée du module « Notes » permet de poser le constat de la compréhension de l'enfant-élève et du niveau scolaire.

La dimension collaborative quant à elle se concrétise dans les modules « Messagerie », « Absences et retards », « Notes » et « Ressources numériques ». Si le lien entre cette dimension et le premier module semble évident, ce n'est pas nécessairement le cas pour les trois autres. Le module « Absences et retards » ne sert pas seulement à attester de l'assiduité et de la ponctualité de l'enfant-élève, mais est avant tout le support à l'échange avec la famille sur les motivations des absences et retards et les éventuelles solutions à apporter à une situation d'absentéisme. Il en est de même du module « Notes », positionné au cœur des discussions familiales. Quant au module « Ressources numériques », il fournit des liens vers des sites ou applications pouvant soit informer les élèves et leurs parents,

soit apporter une aide pédagogique. Ce sont également des supports à la collaboration École/Famille.

Enfin, la dimension sociale s'inscrit dans les modules « Notes » (partie compétences/ remarques) et « Livret de compétences ». En effet, le positionnement de l'enfant-élève vis-à-vis des apprentissages et de l'acquisition des connaissances et compétences aura une incidence sur son insertion professionnelle, et donc son intégration sociale. Prendre connaissance des éléments peut aider à prévenir une situation de décrochage ou d'échec. Notes et compétences peuvent coexister au sein des établissements scolaires : l'architecture de l'ENT est telle que renseigner les deux est possible. Toutefois, notre enquête a porté sur un établissement scolaire qui n'utilisait pas le module « Livret de compétence », nous n'avons donc pu l'évaluer.

Compte tenu des fonctionnalités disponibles dans ENTEA, nous faisons l'hypothèse générale que cette coéducation se manifeste principalement par l'usage des modules « Notes » et « Cahier de textes ». Ces deux modules représentent en effet les trois dimensions de la coéducation et nous permettent d'appréhender la notion dans son ensemble. De plus, Pauty (2013), Schneewele (2014), Louessard et Cottier (2015) et Rinaudo (2016) déterminent l'importance du module « Notes » dans le cadre du suivi de l'élève par les familles, voire du module « Cahier de textes », « Absences et retards » et « Actualité ». Ceci nous conforte dans le choix des modules étudiés.

3.3.2 Questions de recherche

La collaboration École/Famille dans une démarche de coéducation a toute sa place dans une *École du numérique*. Cette relation de coéducation est un postulat à notre recherche puisqu'elle est implicite aux statuts de l'École et de la Famille par rapport à l'enfant-élève. L'ENT, dispositif reliant les acteurs de la communauté éducative, à enjeu pédagogique, informatif et organisationnel, peut-il également montrer un enjeu éducatif significatif, représentant davantage que son inscription dans un milieu d'éducation ? En tant qu'outil du système éducatif tel que nous l'avons présenté plus haut, la réponse affirmative semble appropriée. Pourtant, la mobilisation de ce dispositif par les deux sphères en vue d'une relation de coéducation ne semble pas si évidente au quotidien. Ainsi, nous nous demandons **quelle place l'ENT peut-il**

prendre dans le lien entre l'école et la famille, et plus particulièrement la coresponsabilité éducative inhérente à la coéducation École/Famille ?

Cette question de recherche implique un questionnement plus fin par l'intermédiaire de sous-questions, engageant trois types d'acteurs : les acteurs de l'école (enseignants), les acteurs familiaux et l'établissement. En effet, la famille, l'école [acteurs] et l'école [établissement] pouvant être considérés comme des systèmes, avec leurs fonctionnements propres et des prises de décisions inhérentes à chacun, il convient d'observer l'ensemble comme un système, chaque partie comme un sous-système, et de mettre en exergue les dynamiques intervenants au sein de chacun puis entre chacun des trois dans une relation de coéducation.

- 1. L'ENT est-il un instrument permettant aux enseignants d'apporter aux familles des données pertinentes, supports d'une collaboration choisie et revendiquée ?**
- 2. L'ENT est-il considéré comme plus performant que les outils traditionnels par les familles pour faciliter le lien avec l'école ?**
- 3. L'ENT est-il un instrument politique pour appliquer au niveau local des exigences affirmées au niveau national, et donc tendre vers une institutionnalisation de la coéducation ?**

3.3.3 Hypothèses de travail

Nos questions de recherche se déclinent en un certain nombre d'hypothèses que nous avons mises à l'épreuve de nos terrains d'observation. Nous notons déjà ici que la quasi-totalité de notre recueil de données se base sur du déclaratif. Nous partons donc du postulat que les répondants à l'enquête sont sincères. Les données statistiques brutes de l'ENT sont très générales et ne permettent pas de détailler les résultats, elles seront donc mobilisées pour étayer les tendances générales.

Hypothèse 1 : Les enseignants s’inscrivant dans une démarche collaborative avec les parents par la mise à disposition des informations estiment que ces données sont essentielles au suivi de l’élève par la Famille et déclarent renseigner au fur et à mesure les modules « Cahier de textes » et « Notes ».

Hypothèse 2 : Les parents s’inscrivant dans une démarche de coéducation École/Famille déclarent préférer les modules « Cahier de textes » et « Notes » aux outils traditionnels.

Hypothèse 3 : Les politiques éducatives des établissements favorisent la coéducation École/Famille par le choix d’ouverture des modules aux différentes catégories d’utilisateurs (adaptation de l’outil) et par la réalité de l’usage des différents services, donc par l’appropriation de l’ENT par l’établissement.

Nous cherchons donc à caractériser la place occupée par l’ENT dans le lien École/Famille telle que le présente la figure 16 :

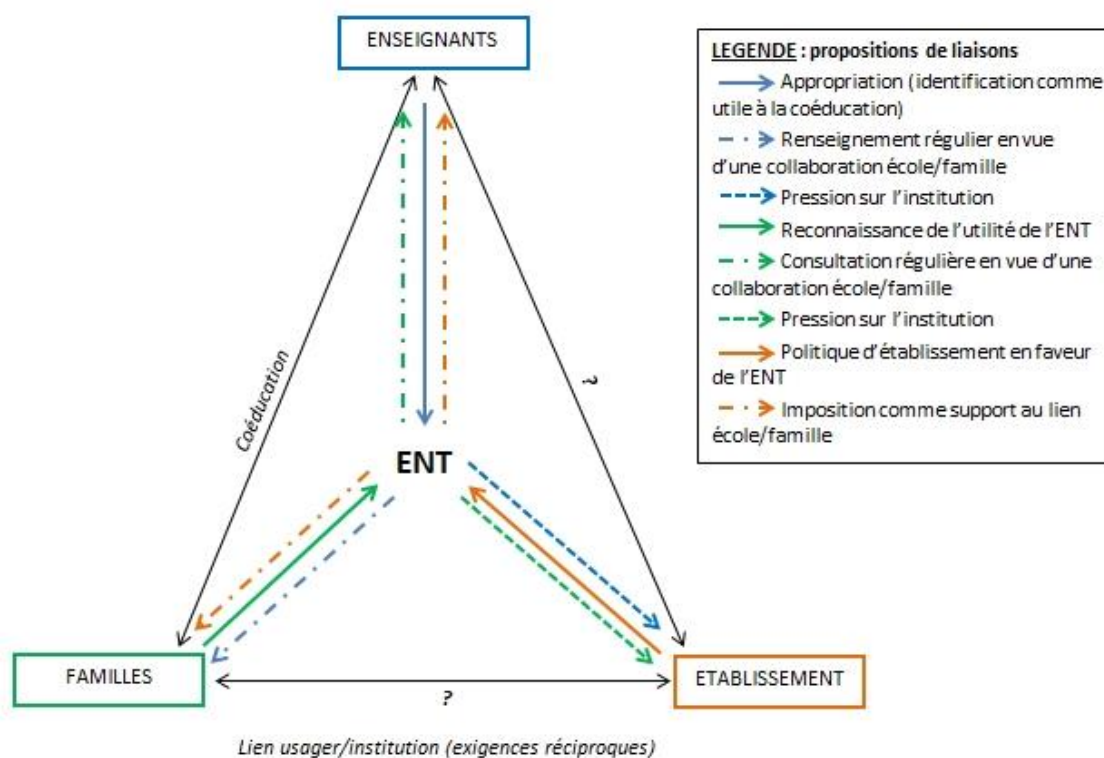


Figure 16 : Schématisation de la problématique et des hypothèses de recherche

Conclusion du chapitre 3

La notion centrale de notre travail est le lien : ce lien entre École et Famille qui est analysé, vu voire vécu comme difficile à mettre en place et à maintenir. Ce lien pourtant nécessaire pour l'accompagnement de l'enfant-élève. Ce lien exigé par le politique.

Ce lien entre École et Famille est un lien de coéducation. Processus mettant en œuvre trois dimensions (collaborative, informative et sociale), la coéducation s'inscrit dans le contexte du champ de l'éducation et de co-responsabilité éducative.

L'ENT, outil recensant les informations relatives à la scolarité de l'élève et des possibilités de communication *via* une messagerie, est un média de mise en lien de ces acteurs. Nous interrogeons la place qu'il peut prendre, une fois qu'un processus d'appropriation a été mis en place et qu'il peut être vu, alors, comme instrument de médiatisation.

Nos questions de recherches et hypothèses se concentre sur deux modules de l'ENT (les modules « Cahier de textes » et « Notes ») et sur trois aspects : deux acteurs, les enseignants et les familles, et une davantage structurelle, la politique d'établissement. Nous analysons les usages de l'ENT au vu de la posture éducative adoptée et observons l'adhésion (ou non) à la posture coéducative.

Deuxième partie
PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 4 : Une enquête préliminaire et exploratoire des usages de l'ENT dans un collège

Afin d'affiner notre questionnement et de tester notre outil de recueil de données, nous avons mené une enquête exploratoire lors de l'année scolaire 2012-2013 dans un collège péri-urbain. Cette enquête préliminaire nous a permis d'améliorer notre outil de recueil de données et d'affiner notre questionnement.

4.1 Délimitation de la démarche de recherche

Cette étude préliminaire, basée sur les usages déclarés des uns et des autres, sur le sens attribué au dispositif ainsi que la préférence d'utilisation d'outils traditionnels vs outils de l'ENT, nous permet d'amener des pistes de réponses à nos hypothèses. Ainsi, nous sommes-nous demandé **en quoi l'ENT pouvait-il faciliter la coresponsabilité éducative inhérente à la coéducation École/Famille ?**

En tout premier lieu, il semble nécessaire que la relation École/Famille ait du sens pour l'un et l'autre avant toute mobilisation d'outil. De même, la notion d'instrument, laissant aux deux acteurs de la coéducation un espace de liberté favorisant son appropriation, est importante. Nous le verrons plus loin. La théorie de la genèse instrumentale de Rabardel (1995), de la médiation instrumentale de Rabardel et Samurçay (2001), complétée par Peraya (2009) nous permet de penser que l'outil technologique qu'est l'ENT peut être un instrument une fois approprié par le sujet, instrument pouvant jouer le rôle de médiateur, du moins de *dispositif médiatique*. Enfin, faciliter une relation implique que le dispositif jouant ce rôle soit reconnu comme *plus performant* que les outils *traditionnels*. Nous mettrons en lien ces éléments avec les exigences de la coéducation, à savoir :

- la communication bidirectionnelle ;
- l'analyse de l'évolution de l'élève en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être ;

- l'analyse de la réussite éducative de l'enfant-élève ;
- un facilitateur du *pouvoir d'agir* ;
- un facilitateur de prises de décisions communes.

Dans cette démarche exploratoire, nous avons formulé deux hypothèses :

Hypothèse 1 : le dispositif « ENT » permet de mobiliser l'École et la Famille pour l'accompagnement de l'enfant-élève dans sa réussite éducative

Afin de répondre à cette affirmation, nous analyserons :

- les préconisations du cahier des charges du territoire observé (l'académie de Strasbourg) ;
- les modules dédiés ouverts aux Familles par les EPLE et les différences de politique en fonction des établissements observés ;
- les modules ouverts aux membres de l'École par les EPLE et les différences de politique en fonction des établissements observés ;
- les écarts entre usages prescrits et usages déclarés de ces modules par l'École et la Famille (Delozanne, 2006).

Nous nous appuyons donc sur les données institutionnelles (cahier des charges académique et prescriptions de la société privée), sur des entretiens semi-directifs portant sur le choix d'ouverture ou non de modules et sur des questionnaires adressés à l'École et à la Famille portant sur les usages qu'ils estiment faire de l'ENT. De même, nous émettons l'hypothèse que l'utilisation de l'outil se fait *par préférence aux outils traditionnels*, ce qui signifie que la dimension technique n'est pas un frein. Le suivi de la scolarité est alors perçu comme facilité par le dispositif tel qu'il est pensé et présenté aux uns et aux autres, permettant d'aborder les savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'enfant-élève. L'ENT permet non seulement d'être informé, mais aussi de pouvoir communiquer, et donc collaborer efficacement.

Hypothèse 2 : la reconnaissance de la fonction éducative de l'ENT est consécutive d'une double appropriation : institutionnelle, par l'organisation qu'est l'EPLE, et personnelle par l'École et la Famille, favorisant ainsi la coéducation.

La reconnaissance de la fonction éducative de l'ENT est conséquente au processus d'appropriation mené d'une part par la sphère familiale à un niveau individuel et d'autre part par la sphère scolaire au niveau organisationnel. Cette appropriation, tel que nous l'avons montré dans une précédente étude (Schaming, 2010), a pour processus à la fois l'adaptation à l'environnement, la reconnaissance personnelle de sens de l'existence du dispositif et une intégration sociale de ce dernier à un fonctionnement sociétale, ou du moins communautaire (Malet, 2006 ; Hamon, 2006 ; Vaujany, 2006), sachant qu'en ce qui concerne l'ENT, les paramétrages des statuts diffèrent en fonction des territoires voire des EPLE. Elle faciliterait alors le *pouvoir agir* ainsi que la *prise de décision commune*.

4.1.1 Instrument de mesure

Nous avons opté pour un questionnaire, d'abord constitué de 11 questions, dont certaines diffèrent en fonction du public-cible (personnel de l'établissement ou familles). Celui en direction des personnels a été administré en ligne, contrairement à celui en direction des familles qui a été distribué et recueilli en version papier. Pour construire notre questionnaire, nous nous sommes basés sur 3 dimensions (utilisation de l'ENT, sens attribué à l'ENT et identité du répondant), 15 indicateurs et 4 types de questions (fermé, ouvert, éventail et opinion) comprenant 4 modalités de réponse (unique, texte, ordonnée et numérique).

Nous avons constaté une difficulté à mesurer le positionnement quant à la coéducation au sein de notre outil, celui-ci était principalement basé sur les usages des modules de l'ENT. C'est pourquoi nous avons remanié l'instrument pour notre enquête principale, ajoutant cette dimension.

Ainsi, le questionnaire en direction des familles est constitué de 22 questions, celui en direction des personnels de l'établissement de 15 questions. Celui en direction des personnels a été administré en ligne, contrairement à celui en direction des familles qui a été distribué et recueilli en version papier.

Pour construire notre questionnaire, nous nous sommes basés sur 5 dimensions pour les personnels (utilisation déclarée d'ENTEA ; signification attribuée à ENTEA ; usage déclaré des modules d'ENTEA, et particulièrement les modules

« Messagerie », « Notes » et « Cahier de textes » ; préférence entre les outils : ENTEA vs outils traditionnels ; utilité déclarée d'ENTEA) et une sixième pour les familles (positionnement quant à la collaboration avec l'établissement), 20 indicateurs et 4 types de questions (fermé, ouvert, éventail et opinion) comprenant 4 modalités de réponse (unique, texte, ordonnée et numérique).

4.1.2 Population interrogée

Menée, comme nous l'avons dit, au sein d'un collège péri-urbain accueillant 698 élèves (donc 698 familles) et ayant 86 adultes employés, nous avons obtenu 17 réponses des personnels, soit 1/5 des réponses (questionnaire en ligne) et 188 retours de questionnaire papier par les Familles, soit 26,93 %.

La population est principalement représentée par des femmes (cf. figure 17), dont l'âge se situe entre 40 et 49 ans (cf. figure 18).

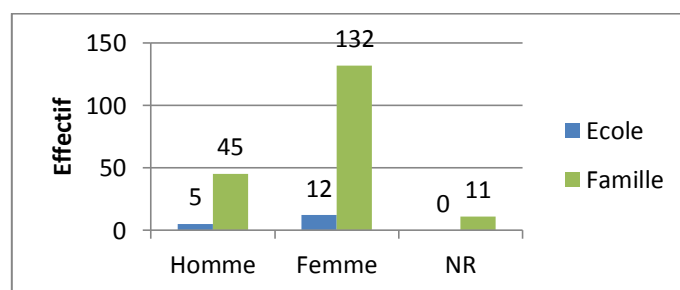


Figure 17 : Répartition par « Sexe » des répondants au questionnaire de l'enquête exploratoire

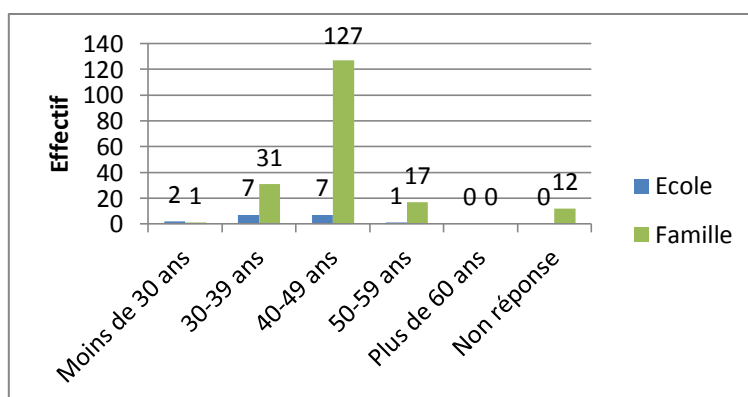


Figure 18 : Répartition par « Age » des répondants au questionnaire de l'enquête exploratoire

En ce qui concerne les Familles, 44,7 % des répondants sont employés et 23,4 % font partie de la catégorie socioprofessionnelle « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Pour des questions de lisibilité des résultats, nous regroupons les types de professions en catégories plus vastes :

- la catégorie *professions intermédiaires* qui inclue également les ouvriers et employés ;
- la catégorie *professions indépendantes* qui inclue les agriculteurs exploitants, les artisans, commerçants et chefs d'entreprise ainsi que les cadres et professions intellectuelles supérieures ;
- la catégorie *Autres professions* qui inclue quant à elle les retraités, les personnes sans activité professionnelle et les non-réponses.

Nous obtenons donc la répartition de la population suivante :

Profession	Répartition	Pourcentage
Professions intermédiaires	106	56,38 %
Professions indépendantes	55	29,26 %
Autres professions	27	14,36 %
Total	188	100,00 %

Tableau 5 : Répartition par catégorie de professions des Familles ayant répondu à l'enquête exploratoire

Enfin, nous nous sommes intéressée à la classe de l'enfant-élève pour lequel la Famille répondait à l'enquête. Pour cela, nous avons pris en compte le cycle de scolarité de l'enfant-élève. Or, si à la rentrée 2013, les quatre années de collège sont structurées en trois cycles pédagogiques : le cycle d'adaptation (classe de 6^{ème}) ; le cycle central (classes de 5^{ème} et 4^{ème}) et le cycle d'orientation (classe de 3^{ème}), le décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 modifie cette structuration en un nouveau schéma applicable progressivement jusqu'à la rentrée 2017. Quatre cycles pédagogiques sont définis de l'école maternelle à la fin du collège :

- cycle 1, cycle des apprentissages premiers (trois niveaux de l'école maternelle) ;

- cycle 2 : cycles des apprentissages fondamentaux (trois premières années de l'école élémentaire) ;
- cycle 3 : cycle de consolidation (les deux dernières années de l'école élémentaire et la classe de 6^{ème}) ;
- cycle 4 : cycle des approfondissements (classes de 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}).

Dans notre étude, nous regroupons les classes des élèves en fonction de ces nouveaux cycles. La répartition de notre population est par conséquent la suivante :

Cycle de scolarité de l'enfant-élève	Effectif	Pourcentage
Cycle 3	82	43,62 %
Cycle 4	85	45,21 %
Non réponse	21	11,17 %
Total	188	100,00 %

Tableau 6 : Cycle de scolarité de l'enfant des Familles répondants du collège

Nous observons que, si l'on considère les réponses fournies, la moitié des familles répondantes ont un enfant en 6^{ème} (cycle 3) et l'autre moitié en 5^{ème}, 4^{ème} ou 3^{ème}.

4.1.3 ENTEA2, un ENT appelé *Scolastance*

a) Les fonctionnalités

L'ENT *Scolastance* est composé de 9 grands modules, accessible ou non en partie ou en intégralité en fonction du *rôle* de l'utilisateur. Chaque compte est associé à un rôle, qui confère plus ou moins de droits et d'accès au sein de l'espace virtuel. Nous présenterons ici la version intégrale de *Scolastance*, afin d'en saisir l'esprit général mais également parce que chaque établissement peut attribuer les droits en fonction des rôles tel qu'il l'entend.

b) Arborescence de Scolastance

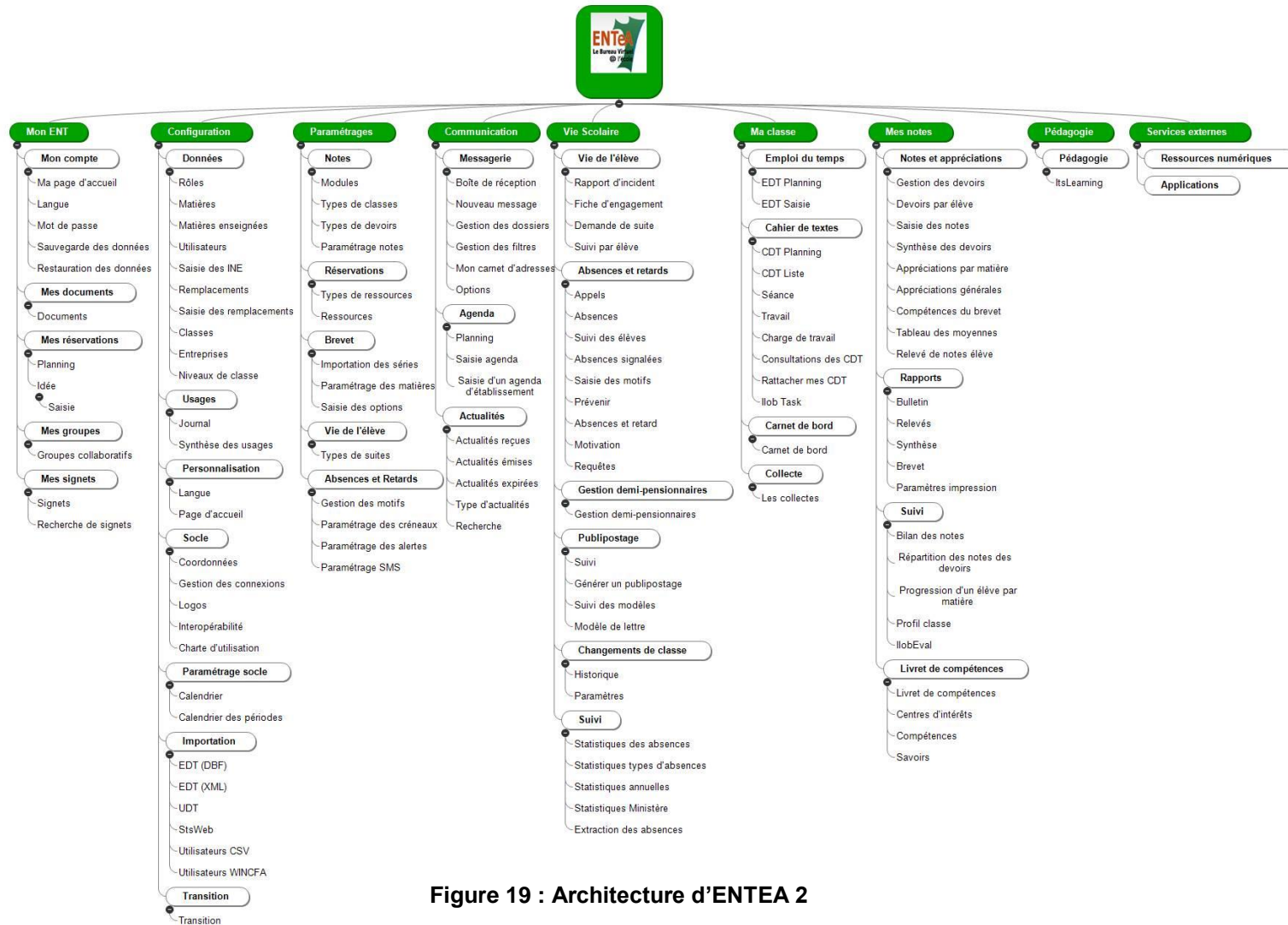


Figure 19 : Architecture d'ENTEA 2

c) Analyse de l'arborescence de Scolastance

Plus haut dans cette étude, nous avons défini que *les différentes fonctions attribuées au dispositif qu'est l'ENT sont à la fois organisationnelles, communicationnelles, pédagogiques et éducatives* (cf. p. 37). Nous ajouterons à ces fonctions celle de paramétrage, qui permet à l'administratif d'ENTEA de programmer le dispositif.

Les modules « Mon ENT », « Configuration » et « Paramétrages »

Les trois premiers modules sont destinés à la configuration et au paramétrage de l'ENT dans son ensemble par l'administrateur de l'établissement ou à la personnalisation par chaque usager (module « Mon ENT »). L'organisation des modules suivants dépend par conséquent des actions menées par l'administrateur au sein de ces trois rubriques.

Le module « Communication »

Le module « Communication » regroupe trois ensembles de fonctionnalités : une messagerie, dont la fonction est communicative ; un agenda, de l'utilisateur ou de l'établissement, à fonction organisationnelle et la possibilité de publier une « actualité », c'est-à-dire une information sur un événement. Cette dernière fonctionnalité revêt à la fois un usage organisationnel et communicationnel.

Le module « Vie Scolaire »

Le module « Vie Scolaire » a pour finalité la gestion de l'assiduité, de la ponctualité et du comportement des élèves. Les composantes permettent de saisir les éléments, de les recenser et d'informer les familles par courrier. Ainsi, la fonctionnalité « publipostage » correspond davantage au paramétrage. Le « Suivi » correspond aux informations à transmettre aux autorités hiérarchiques au sein de l'établissement ou en dehors, et relèvent donc de fonctions communicationnelles. En revanche, les autres fonctionnalités permettent un suivi de la scolarité de l'élève d'ordre éducatif.

Le module « Ma classe »

Ce module intègre les emplois du temps des classes, des groupes, des enseignants et de chaque élève, ainsi que le Cahier de textes, c'est-à-dire les tâches effectuées en cours et les devoirs à réaliser pour la séance prochaine. Ce Cahier de textes est renseigné par chaque enseignant. Si ces fonctionnalités sont avant tout pédagogiques, elles sont également un support au suivi éducatif de l'élève. C'est pourquoi nous les représentons avec deux couleurs, correspondant à la fonction pédagogique et la fonction éducative.

Le module « Mes notes »

Ce module comprend les résultats scolaires de l'élève ainsi que les appréciations des enseignants sur son travail. A l'instar du module précédent, sa vocation est avant tout pédagogique, mais il est un support essentiel au suivi de la scolarité de l'élève d'un point de vue éducatif. Il a par conséquent, selon nous, deux fonctions.

Le module « Pédagogie »

Le module « Pédagogie », tel que son nom l'indique, est un support aux enseignants d'un point de vue pédagogique.

Le module « Service externe »

Ce module est renseignant par différents acteurs de l'ENT. Il est propre à chaque établissement et peut contenir des liens vers des supports pédagogiques, informatifs ou organisationnels. Ainsi, la fonctionnalité « ressources numériques » peut représenter pour nous, en plus de la fonction pédagogique, une dimension organisationnelle et informative.

Ces fonctions peuvent être représentées de la manière suivante :

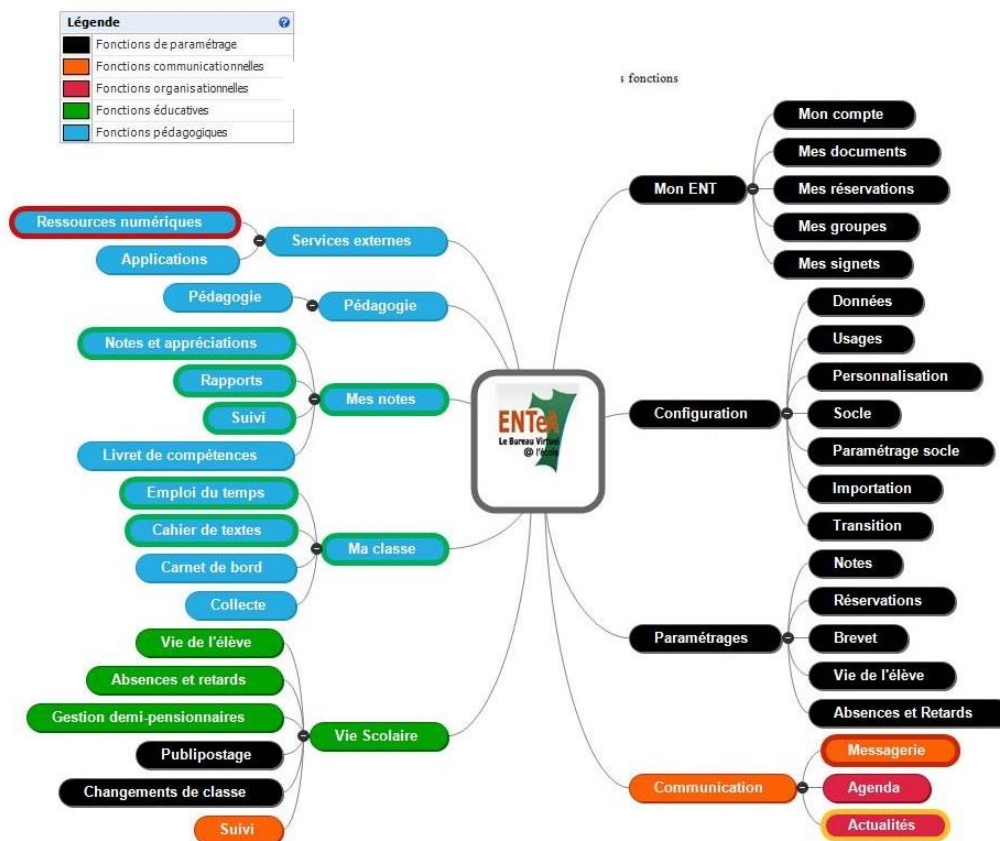


Figure 20 : Arborescence d'ENTEA 2 selon ses fonctions

4.2 Résultats de l'enquête exploratoire

Les résultats sont organisés en trois catégories : les usages déclarés de l'utilisation de l'ENT, le sens de l'utilisation de cet ENT et les usages de l'ENT versus ceux des outils traditionnels.

4.2.1 Utilisation de l'ENT : les usages déclarés

Si l'ensemble des personnels de l'École ayant répondu à l'enquête déclare utiliser l'ENT, ce n'est le cas que pour 88,30 % des Familles (cf. figure 21).

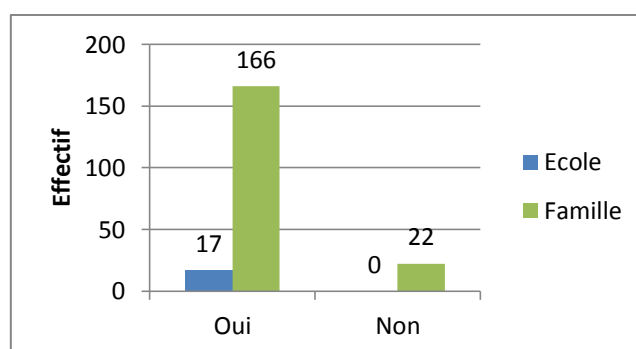


Figure 21 : Usage déclaré de l'ENT par les répondants à l'enquête exploratoire

De même, la fréquence d'usage change en fonction de la sphère d'appartenance des acteurs : la majorité des enseignants déclarent utiliser l'ENT au moins une fois par jour, alors que 54,22 % des Familles déclarent l'utiliser une fois par semaine (cf. figure 22).

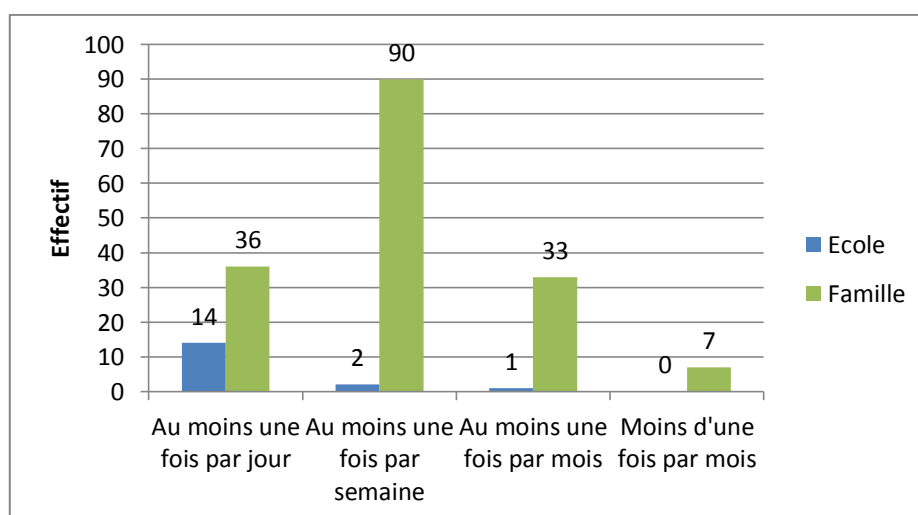


Figure 22 : Fréquence d'usage déclarée de l'ENT par les répondants à l'enquête exploratoire

Que consultent les acteurs lorsqu'ils se connectent ? Dans ce collège, tous les modules ne sont pas ouverts aux Familles. Notre enquête porte sur les modules : « Cahier de textes », « Notes », « Absences et retards », « Messagerie », « Informations de l'établissement » et « Ressources pédagogiques ». Notons que le module « Messagerie » est fermé aux Familles.

Les Familles consultent majoritairement « à chaque fois qu'elles se connectent » les modules « Cahier de textes » et « Notes ». A l'inverse, elles ne consultent jamais, pour la majeure partie d'entre elles, les modules « Absences et retards » et « Ressources pédagogiques » (cf. figure 23).

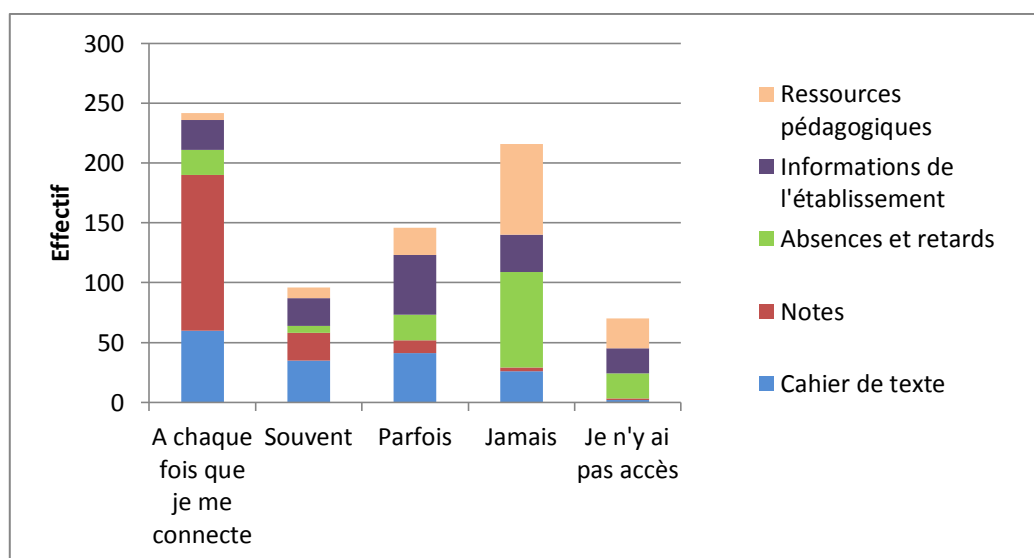


Figure 23 : Fréquence déclarée de consultation des modules de l'ENT par les Familles

Quant aux personnels du collège, ils déclarent utiliser plus souvent les modules « Messagerie » et « Absences et retards » et à l'inverse le module « Ressources pédagogiques » (cf. figure 24).

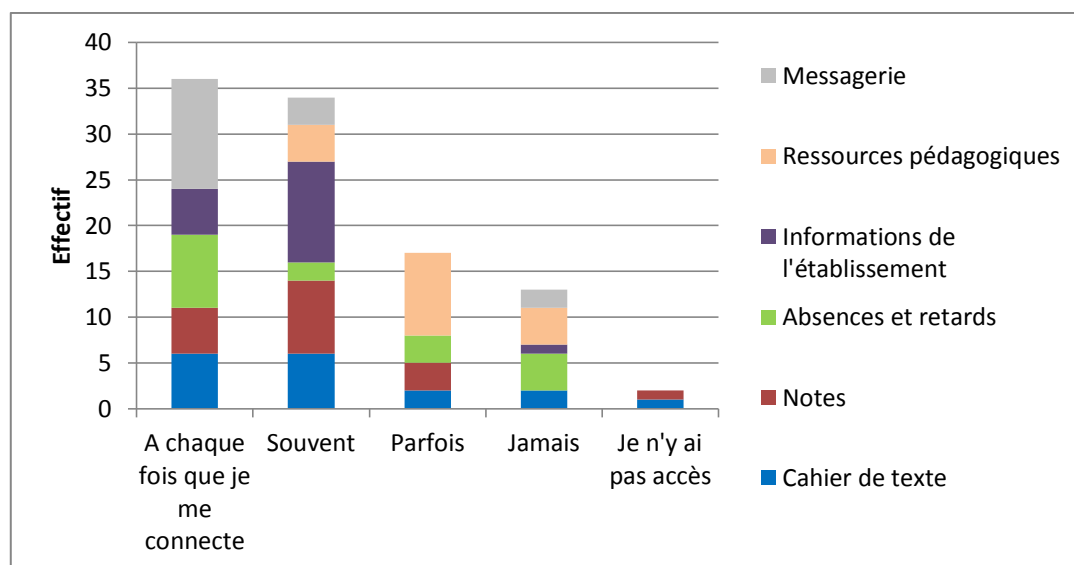


Figure 24 : Fréquence déclarée de consultation des modules de l'ENT par les personnels

4.2.2 Sens attribué à l'utilisation de l'ENT

a) La finalité déclarée de l'ENT

Nous avons demandé à chacun quelle était selon lui la finalité première de l'ENT, en proposant :

- pédagogique (ressources de travail pour l'élève, accès aux résultats scolaires, conseils des enseignants...);
- informatif (information sur la vie de l'établissement, sur la scolarité de votre enfant, ...);
- organisationnel (communication facilitée entre les personnes, facilitation par la technique, ...);
- éducatif (communication et échange avec les différents acteurs de la communauté éducative, ...).

Nous observons que presque la moitié des personnels interrogés estiment que l'objectif premier de l'ENT est pédagogique (cf. tableau 7). Pour deux septième des personnels, l'objectif premier est informatif et pour un cinquième il est organisationnel. Nous notons que seule une personne estime que l'objectif premier est éducatif.

Finalité première déclarée	Effectif
Pédagogique	8
Informatif	5
Organisationnel	3
Éducatif	1
Total	17

Tableau 7 : Objectif premier de l'ENT selon les personnels du collège

En ce qui concerne les Familles, nous avons compté chaque réponse séparément lorsqu'elles répondaient plusieurs de ces éléments. Nous notons que les familles n'attribuent pas le qualificatif « éducatif » comme finalité première de l'ENT, à l'exception d'une combinaison avec un autre qualificatif (informatif ou organisationnel ou pédagogique) (cf. tableau 8). Nous observons également que, quelque soient les combinaisons, les deux qualificatifs les plus cités sont « pédagogiques » et « informatifs ». L'ordre des réponses est le même que pour les personnels.

	Pédagogique	Informatif	Organisationnel	Éducatif	Non réponse
Effectif	122	87	22	9	19
Pourcentage	47,10%	33,59%	8,49%	3,47%	7,34%

Tableau 8 : Objectif premier de l'ENT selon les Familles

De même, nous observons que la qualification de l'objectif premier de l'ENT est aussi peu dépendante de la fréquence d'usage de l'ENT (cf. tableau 11 ; $\chi^2 = 14,43$; $P < .01$, ns à ddl = 3) que de la profession des familles (cf. tableau 10 ; $\chi^2 = 123,38$; $P < .01$; ns à ddl = 1) ou de la classe des enfants-élèves scolarisés au collège (cf. tableau 9 ; $\chi^2 = 21,20$; $P < .01$; ns à ddl = 1). Pour effectuer le calcul, nous avons groupé d'une part les indicateurs Pédagogique et Éducatif, tous deux relatifs au monde scolaire, si ce n'est au monde éducatif, et d'autre part Informatif et Organisationnel.

	Pédagogique et éducatif	Informatif et organisationnel
Cycle de consolidation	54	53
Cycle des approfondissements	61	44
Total	115	97

Tableau 9 : L'objectif premier de l'ENT selon les Familles par rapport au cycle de scolarité de l'enfant-élève

Il n'y a pas de lien significatif entre la qualification de l'ENT et le cycle de scolarité de l'enfant, ni la profession des parents.

Profession	Pédagogique et éducatif	Informatif et organisationnel
Professions intermédiaires	74	75
Professions indépendantes	38	22
Autres professions	18	12
Total	130	109

Tableau 10 : L'objectif premier de l'ENT selon les Familles par rapport à la profession du répondant

Il n'y a pas de lien significatif entre la qualification de l'ENT et la fréquence de connexion à l'ENT.

	Pédagogique et éducatif	Informatif et organisationnel
Au moins une fois par jour	32	20
Au moins une fois par semaine	59	54
Au moins une fois par mois	26	20
Moins d'une fois par mois	5	6
Total	122	100

Tableau 11 : L'objectif premier de l'ENT selon les Familles par rapport à la fréquence d'utilisation de l'ENT

b) Les contacts privilégiés

Les contacts pris par l'ENT se font nécessairement par la messagerie. Toutefois, il nous semble essentiel de noter les relations passant par cet outil. Sachant que la messagerie n'est pas ouverte aux Familles pour le collège, cette question ne

concerne que les personnels de l'établissement. Nous proposons ainsi un tableau récapitulatif de la question « qui contactez-vous par Scolastance ? » (cf. tableau 12).

Les répondants devant positionner une valeur entre 0 et 5 par ordre de priorité, 0 signifiant « jamais » et 5 « à chaque fois », nous indiquerons au sein de ce tableau la moyenne des réponses. Le tableau ci-dessous nous montre que seuls les enseignants déclarent utiliser le plus la messagerie et privilégient de surcroît les contacts entre enseignants et les contacts enseignants et l'équipe de Vie Scolaire. Ensuite vient l'équipe de direction, suivi des autres personnels de l'établissement.

Contacts privilégiés déclarés <i>via</i> l'ENT pour l'ensemble du personnel	Moyenne
Les enseignants, le professeur principal	3,71
Le CPE et/ou l'équipe Vie Scolaire	3,06
Le chef d'établissement et/ou son adjoint	2,65
Le gestionnaire	1,47
Le secrétaire de l'établissement	1,35
Les élèves	0,77
Moyenne générale	1,98

Tableau 12 : Moyenne de la fréquence déclarée des contacts *via* l'ENT

Ainsi, les messages envoyés *via* l'ENT sont majoritairement destinés aux enseignants et au professeur principal. Ces résultats peuvent s'expliquer à la fois par la communication interne à l'équipe mais également par la grande proportion des enseignants au sein d'un établissement scolaire.

4.2.3 Usages de l'ENT ou usage des outils dits « traditionnels » ?

Nous avons demandé à chacun d'exprimer sa préférence quant à l'utilisation d'outils pour cinq domaines :

- communication École/Famille ;
- informations relatives aux activités de l'EPL ;
- informations relatives à l'assiduité de l'enfant-élève ;

- informations relatives aux résultats scolaires de l'enfant-élève ;
- informations relatives au comportement de l'enfant-élève.

Nous avons proposé des outils et laissé la possibilité aux répondants de préciser s'ils utilisent d'autres outils. De même, nous avons demandé de justifier cette préférence, afin de pouvoir analyser les éléments de réponses relatives à l'usage d'outils *traditionnels* et de modules de l'ENT. En termes d'usage déclaré d'outils, sans motivations de celui-ci, nous pouvons souligner que les Familles du collège utilisent encore beaucoup les outils *traditionnels* seuls, ou de manière combinée à des modules de l'ENT (cf. tableau 13). De même, l'usage des outils *traditionnels*, à l'instar des modules de l'ENT et d'une combinaison de ces deux types d'outils, recouvre les 5 dimensions que nous étudions dans le cadre de la coéducation École/Famille.

Type d'outils	Fréquence de citation	Sujet de discussion/information				
		Communication	Activités de l'EPL	Assiduité	Résultats scolaires	Comportement
Outils traditionnels	53,25 %	X	X	X	X	X
Modules de l'ENT	14,78 %	X	X	X	X	X
Outils numériques hors ENT	8,58 %	X	X			
Outil traditionnel + outil traditionnel	6,95 %	X		X	X	X
Outil traditionnel + outil numérique hors ENT	7,30 %		X			
Module de l'ENT + outil traditionnel	5,01 %	X	X	X	X	X

Tableau 13 : Synthèse des déclarations d'usages d'outils par les Familles

a) La communication École/Famille

Les personnels du collège, ainsi que les Familles, se positionnent en faveur du carnet de correspondance pour communiquer entre eux (pour plus de la moitié des répondants à chaque fois) puis, pour le personnel du module « messagerie » de l'ENT (un peu plus d'un quart) enfin le téléphone (1/5) et la messagerie personnelle (1/17), alors que les Familles déclarent préférer l'usage du téléphone avant celui de la messagerie.

Outil "préfééré" pour la communication	École	Famille	Total
Carnet de correspondance	9	54	63
<i>Module "Messagerie" de l'ENT</i>	4	12	16
Téléphone	3	15	18
Messagerie personnelle	1	3	4
Carnet de correspondance + téléphone		4	4
<i>Messagerie de l'ENT + carnet de correspondance + téléphone</i>		1	1
<i>ENT + téléphone</i>		2	2
Entretien individuel		1	1
Total	17	92	109

Tableau 14 : Préférence d'usage d'outils pour communiquer avec les familles

Nous avons réparti les réponses relatives à la motivation de la préférence de l'outil en quatre catégories :

- USAGE : les éléments de réponse nous ayant amené à cette catégorie sont la consultation journalière, voire obligatoire, l'utilisation *par habitude* et celle *par défaut* (« *je n'ai que cet outil ; je ne savais pas que l'ENT le faisait* », ...) ;
- RELATION : les éléments relatifs au lien et à l'interaction directe (*lien direct*, ...), par l'intermédiaire de l'enfant-élève ou non, sont regroupés dans cette catégorie ;
- OUTIL : se trouvent ici les indications liées à la technique de l'outil, à ses caractéristiques et à ses fonctions (traçabilité, fiabilité, rapidité, précision, souplesse, simplicité, praticité, accessibilité, ...) ;
- OBSTACLE : les éléments freinant l'usage de l'outil peuvent être liés à l'usage (« *tous les professeurs n'utilisent pas l'ENT* ») ou à l'outil (« *je n'ai pas de connexion Internet* »).

Ainsi, nous pouvons relever une forte dominance des catégories *relation* et *outil*, sauf dans le cas du carnet de correspondance où l'argument de l'*usage* est fort pour les familles (cf. figure 25).

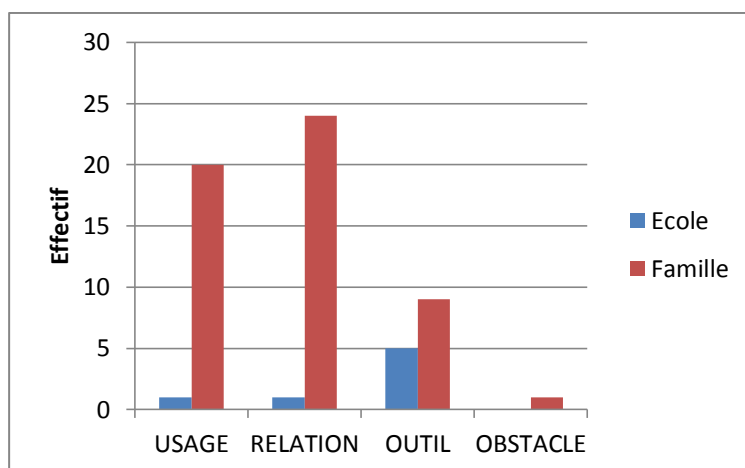


Figure 25 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Carnet de correspondance » pour communiquer

Nous notons qu'en ce qui concerne la communication École/Famille, les Familles justifient l'utilisation du carnet de correspondance par des arguments relatifs à l'usage (utilisation « *par défaut* » pour 12 d'entre eux, « *par habitude* » pour 6 d'entre eux) et à la relation (« *lien direct, évite les malentendus* » selon 6 familles permet la « *discussion avec l'enfant* » pour 3 d'entre elles), alors que les personnels soulignent davantage les éléments relatifs à l'outil (« *facilité* », « *pratique* »).

L'usage du téléphone est argumenté par des éléments relatifs à l'outil (« *rapidité* », « *immédiat* ») et à la relation (« *évite les malentendus* ») pour les membres des deux sphères, avec une préférence pour la dimension relationnelle pour les membres de l'École et les caractéristiques de l'outil pour les Familles (cf. figure 26).

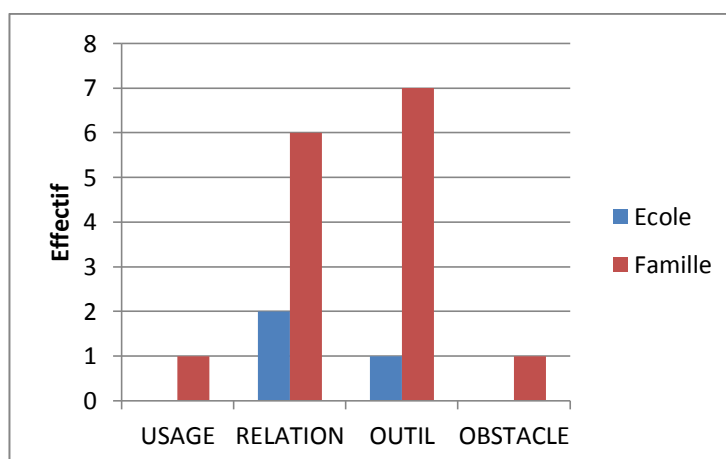


Figure 26 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Téléphone » pour communiquer

Si la messagerie de l'ENT n'est pas ouverte aux Familles, et ne peut donc être utilisée pour communiquer au collège, certains répondants ont déclaré préférer cet outil, certainement dans une visée prospective. Ainsi, les arguments des Familles sont liés à l'outil (« traçabilité ») et aux obstacles et ceux des personnels de l'École sont partagés entre usage, relation et outil (cf. figure 27).

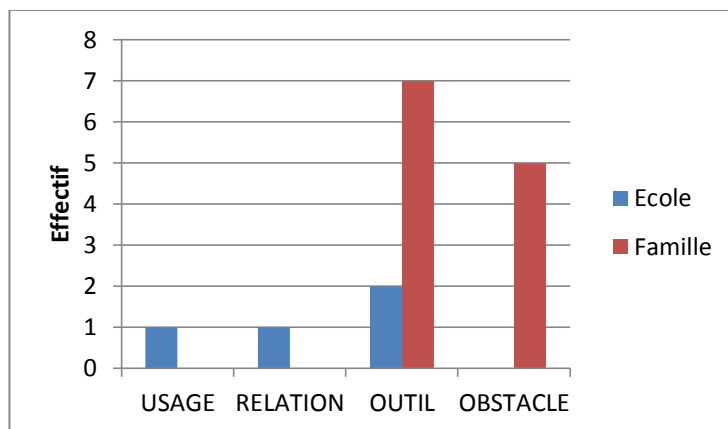


Figure 27 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Messagerie de l'ENT » pour communiquer

Enfin, les Familles se sont exprimées sur la combinaison d'outils en exprimant des arguments liés à la relation et à l'outil-même, toujours pour les mêmes raisons (cf. figure 28).

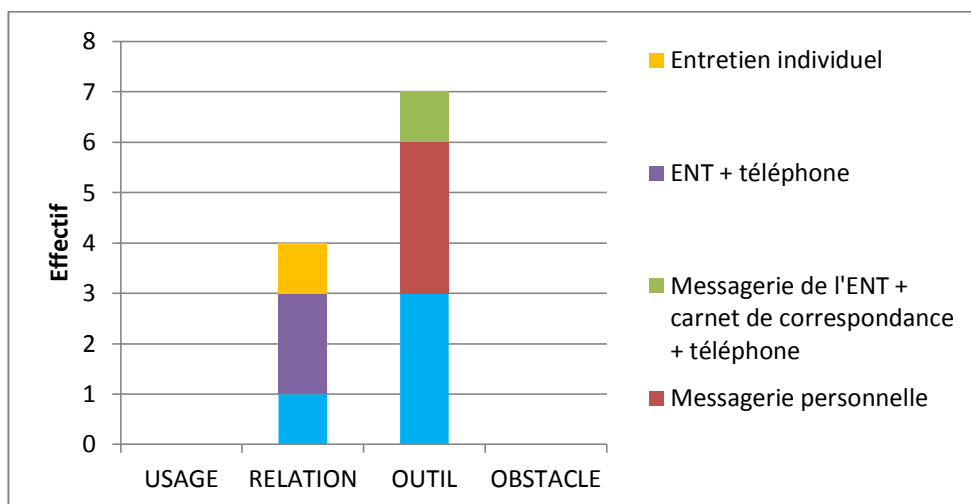


Figure 28 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour communiquer avec le collège

b) L'information relative aux activités de l'établissement scolaire

Les personnels estiment que l'information des activités de l'établissement se fait mieux *via* le carnet de correspondance (pour un peu plus de la moitié) et le site du collège (un peu moins de la moitié) alors que les Familles inversent cet ordre-là (cf. tableau 15).

Outil "préféré" pour l'information	École	Famille	Total
Carnet de correspondance	8	56	64
Site du collège	7	74	81
<i>Module "Messagerie" de l'ENT</i>	2	10	12
Carnet de correspondance + site du collège		16	16
Messagerie de l'ENT + site du collège		3	3
Messagerie de l'ENT + carnet de correspondance		2	2
Messagerie de l'ENT + carnet de correspondance + site du collège		1	1
L'enfant-élève		1	1
Total	17	163	180

Tableau 15 : Préférence d'usage d'outils pour informer les familles des activités de l'établissement

La préférence du carnet de correspondance est argumentée majoritairement par les caractéristiques liées à l'outil pour les Famille, et de manière équivalente par ces aspects et l'usage par les personnels de l'École (cf. figure 29).

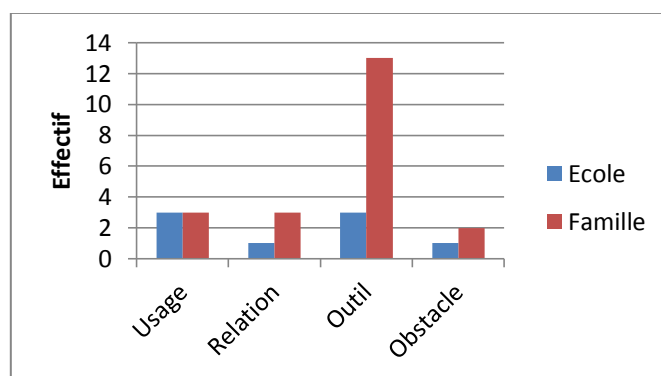


Figure 29 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Carnet de correspondance » pour informer les familles des activités de l'établissement

La préférence d'usage du site du collège est majoritairement argumentée par les aspects liés à l'outil pour les deux sphères (cf. figure 30).

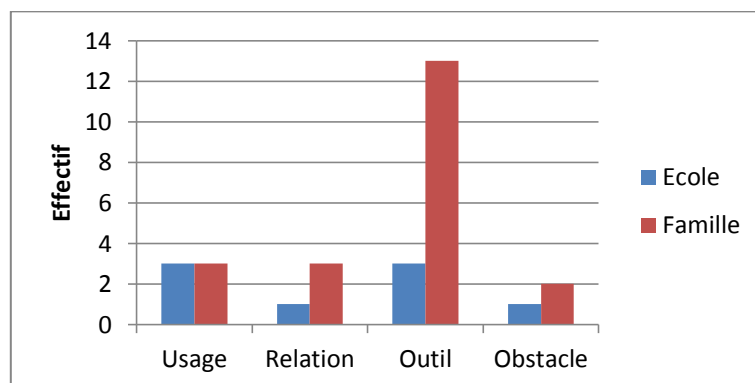


Figure 30 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Site du collège » pour informer les familles des activités de l'établissement

Quant à la messagerie de l'ENT, non utilisée au sein de ce collège, les arguments de préférence sont exclusivement liés à l'outil et à ses caractéristiques (cf. figure 31).

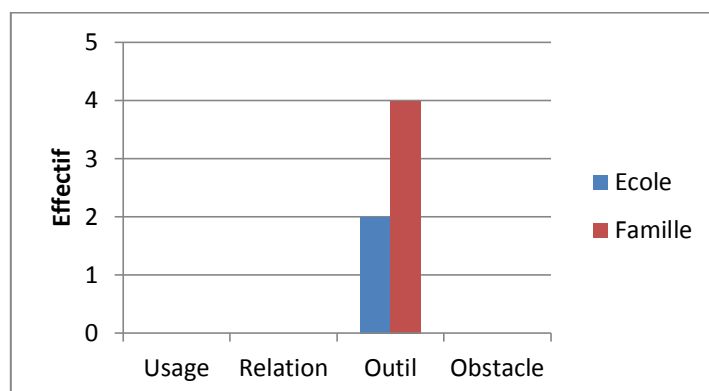


Figure 31 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Messagerie de l'ENT » pour informer les familles des activités de l'établissement

Enfin, les Familles justifient la combinaison d'outils dans un premier temps par les aspects liés à l'outil, puis liés à l'usage ainsi qu'à la dimension relationnelle (cf. figure 32).

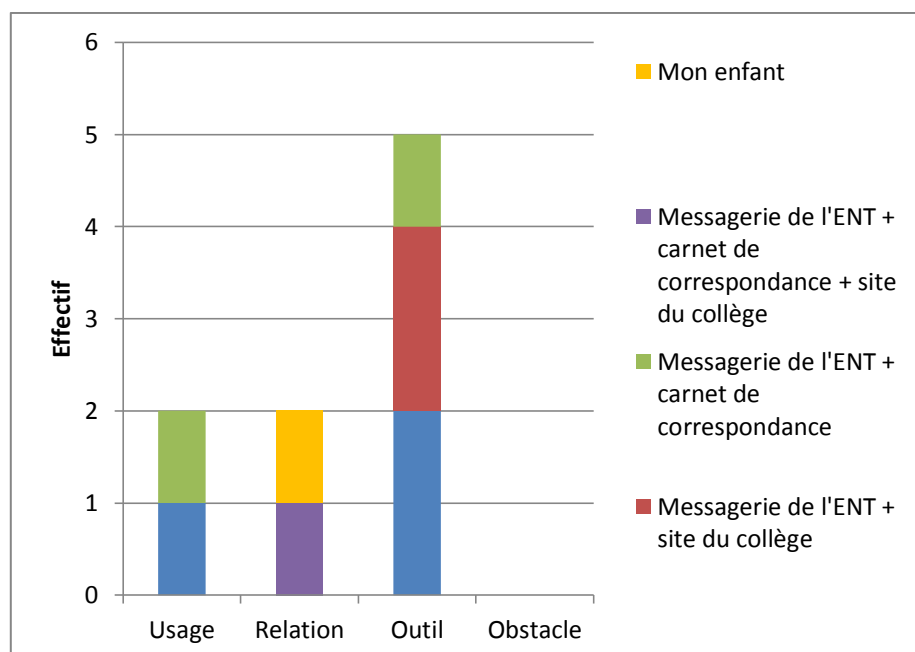


Figure 32 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour l'information relative aux activités du collège

c) L'information et la discussion relatives à l'assiduité de l'enfant-élève

Les personnels et les Familles estiment que, pour l'information relative à l'assiduité des élèves, le téléphone est le média le plus approprié. Ensuite vient le module « Absence » de l'ENT pour les personnels et le carnet de correspondance pour les Familles (cf. tableau 16).

Outil "préféré" pour l'information de l'assiduité	�cole	Famille	Total
Téléphone	11	40	51
<i>Module "Absence" de l'ENT</i>	4	1	5
<i>Module "Messagerie" de l'ENT</i>	1		1
Carnet de correspondance	1	11	12
Carnet de correspondance + Téléphone		11	11
<i>Messagerie de l'ENT + Module "Absence" de l'ENT</i>		1	1
Total	17	64	81

Tableau 16 : Préférence d'usage d'outils pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève

La motivation déclarée pour l'usage du téléphone est, pour les Familles, d'abord liée à l'outil puis pour quelques-unes à la dimension relationnelle. Par contre, la répartition des arguments entre ces deux dimensions est moins claire chez les membres de l'École (cf. figure 33).

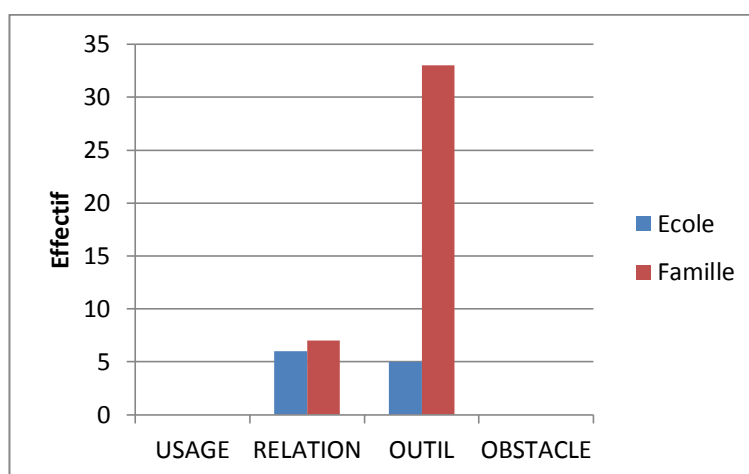


Figure 33 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Téléphone » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève

La préférence d'usage du module « Absence » de l'ENT est principalement justifiée par les caractéristiques liées à l'outil (cf. figure 34).

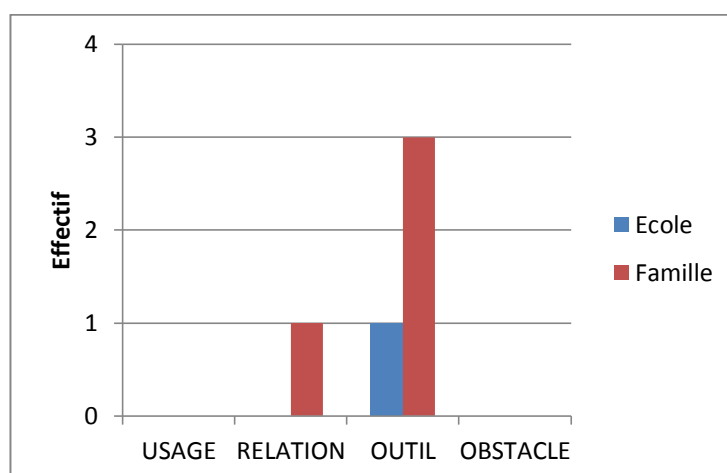


Figure 34 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Module Absence de l'ENT » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève

Par contre, l'usage du module *messagerie* de l'ENT est justifié par le membre du personnel de l'École ayant déclaré préférer l'utiliser par un argument relatif à l'usage (cf. figure 35).

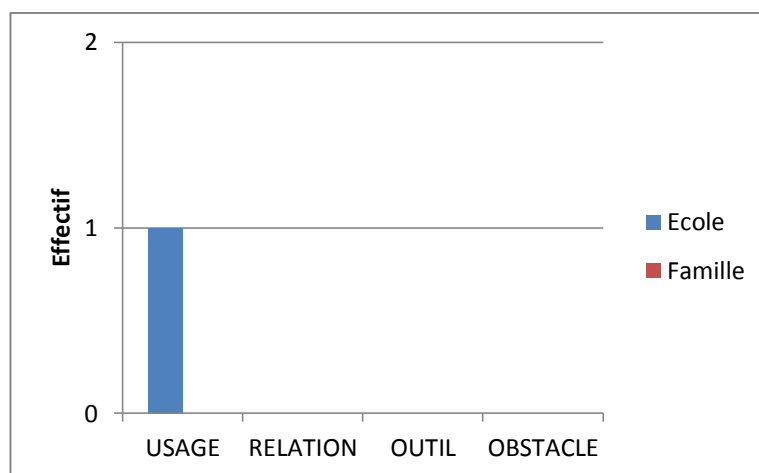


Figure 35 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Module Messagerie de l'ENT » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève

La préférence d'utilisation du carnet de correspondance, outil quasiment choisi uniquement par les Familles, est principalement justifiée par l'usage déjà en place (cf. figure 36).

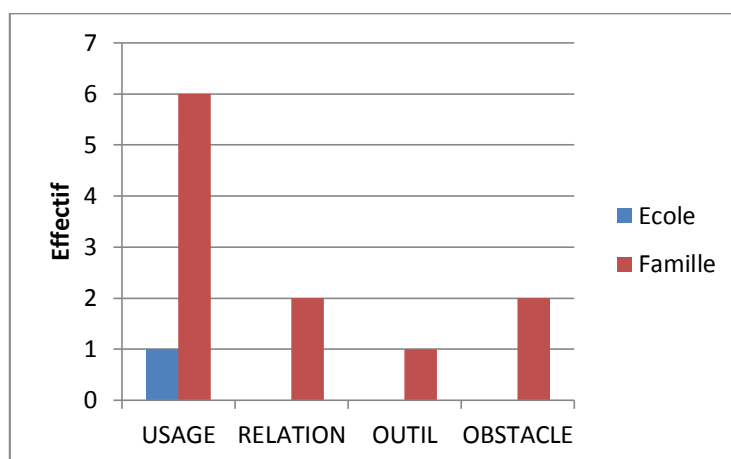


Figure 36 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Carnet de correspondance » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève

Enfin, la combinaison d'outil est justifiée par les Familles par des arguments principalement liés aux caractéristiques des outils, puis par la dimension relationnelle (cf. figure 37).

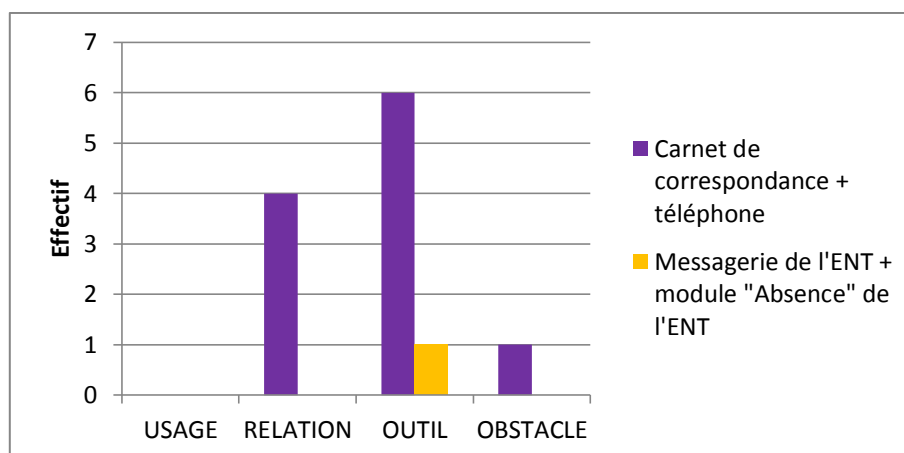


Figure 37 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève

d) L'information relative aux résultats de l'enfant-élève

2/3 des interviewés déclarent préférer utiliser le module *Notes* de l'ENT pour les informations relatives aux résultats de l'enfant-élève. Cette préférence est commune aux membres de l'École et de la Famille. La combinaison de ce module avec les copies semblent de même appropriée à cet usage pour les Familles (cf. tableau 17).

Outil "préféré" pour l'information des résultats scolaires	�cole	Famille	Total
Module "Notes" de l'ENT	12	50	62
Module "Messagerie" de l'ENT	3		3
Feuille envoyée aux familles	1		1
Copies	1	7	8
Module "Notes" de l'ENT + Copies		19	19
Carnet de correspondance + Copies		1	1
Module "Notes" de l'ENT + Carnet de correspondance + Copies		2	2
Total	17	79	96

Tableau 17 : Préférence d'usage d'outils pour l'information relative aux résultats de l'enfant-élève

La préférence d'utilisation du module *Notes* de l'ENT est justifiée principalement par les caractéristiques de l'outil par l' cole et la Famille (cf. figure 38).

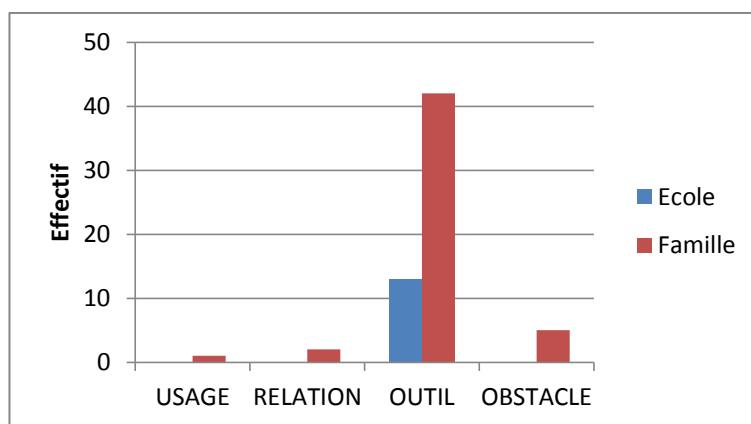


Figure 38 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Module Notes de l'ENT » pour l'information relative aux résultats de l'enfant-élève

Il en est de même pour la préférence d'utilisation des copies, si ce n'est que les Familles lui accordent une dimension relationnelle supplémentaire (la copie comme vecteur de discussion avec l'enfant-élève ; cf. figure 39).

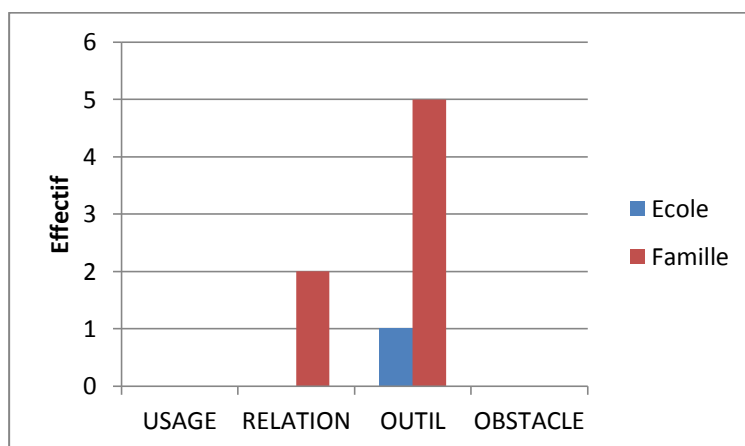


Figure 39 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Copies » pour l'information relative aux résultats de l'enfant-élève

Les membres de l'École se prononcent également sur l'utilisation du module *Messagerie* de l'ENT et d'un document envoyé aux Familles, la préférence du premier étant liée à l'outil est celle du second à la relation (cf. figure 40).

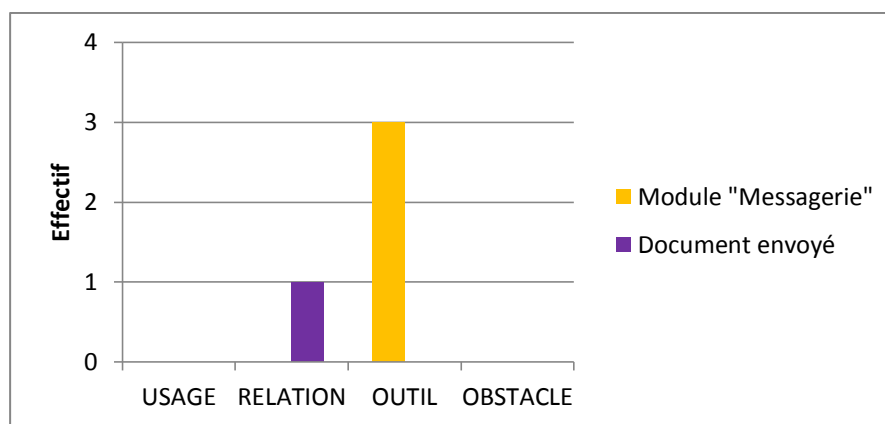


Figure 40 : Préférence des personnels de l'École quant à l'usage des autres outils pour l'information relative aux résultats de l'enfant-élève

Enfin, la combinaison des outils est argumentée par les Familles par les caractéristiques des outils et, par conséquent, la complémentarité de ceux-ci (cf. figure 41).

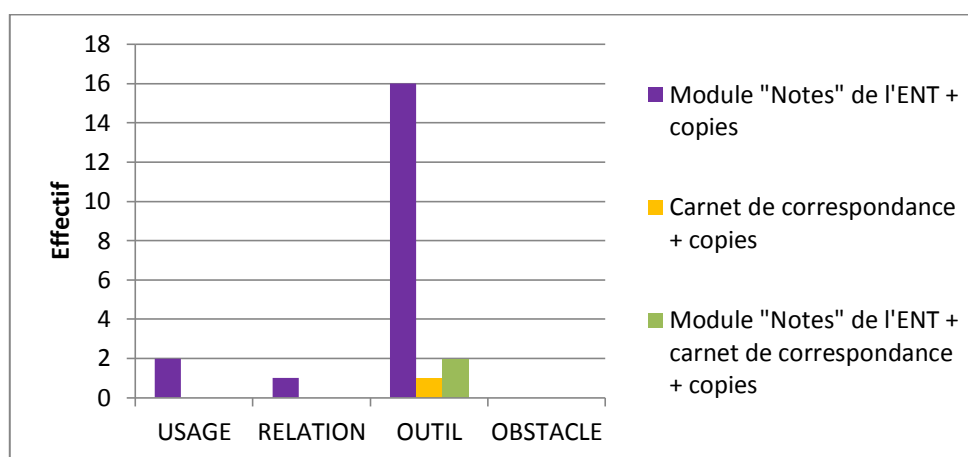


Figure 41 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour l'information relative aux résultats de l'enfant-élève

e) L'information et la discussion relatives au comportement de l'enfant-élève

Le carnet de correspondance, puis le téléphone, sont les outils présentés comme préférés par l'École et la Famille pour l'information relative au comportement de l'enfant-élève. Nous notons que l'ensemble des outils évoqués est externe à l'ENT (cf. tableau 18).

Outil "préfééré" pour l'information du comportement scolaire	École	Famille	Total
Carnet de correspondance	9	23	32
Téléphone	8	12	20
Carnet de correspondance + Téléphone		14	14
RDV direct		3	3
Total	17	52	69

Tableau 18 : Préférence d'usage d'outils pour l'information relative au comportement de l'enfant-élève

Les motivations évoquées pour la préférence d'usage du carnet de correspondance sont pour le personnel de l'École principalement liées à l'outil, ce qui n'est pas aussi catégorique du côté des Familles : les habitudes d'usage sont presque tout aussi importantes aux yeux des répondants et l'aspect relationnel n'est pas négligeable non plus (cf. figure 42).

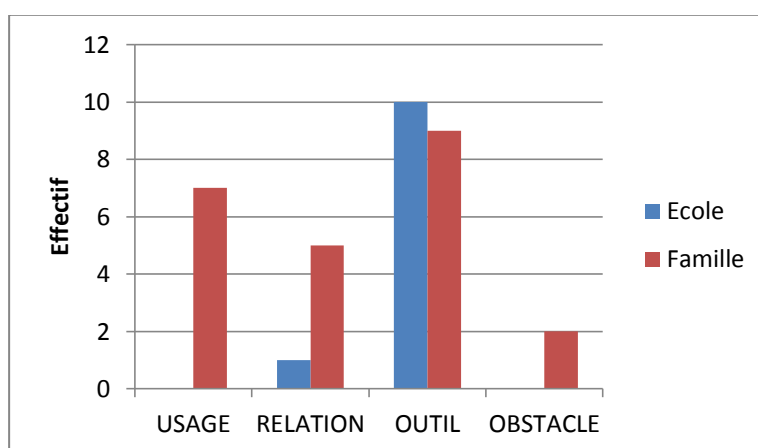


Figure 42 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Carnet de correspondance » pour l'information relative au comportement de l'enfant-élève

De même, les motivations évoquées pour la préférence de l'usage de l'outil « téléphone » sont égales pour les membres de l'École entre *Relation* et *Outil*, alors que les Familles privilégient l'argument relationnel pour justifier leur choix (cf. figure 43).

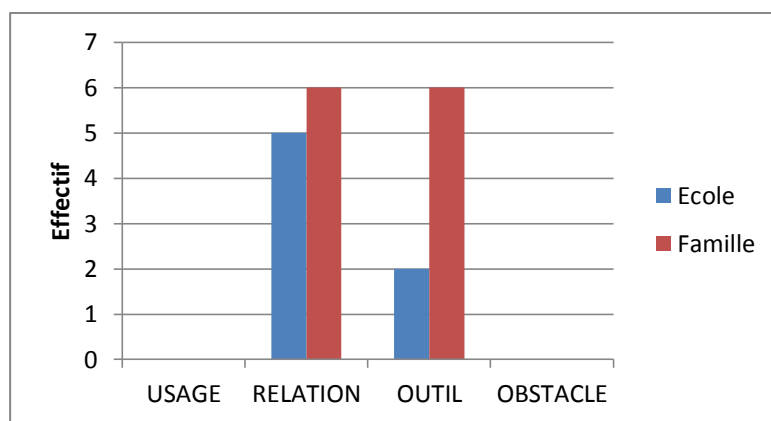


Figure 43 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Téléphone » pour l'information relative au comportement de l'enfant-élève

Enfin, les Familles justifient la combinaison d'outils par leurs caractéristiques propres, mais également pour la dimension relationnelle, à l'instar de celles déclarant préférer un *RDV direct* pour évoquer le sujet du comportement de l'enfant-élève (cf. figure 44).

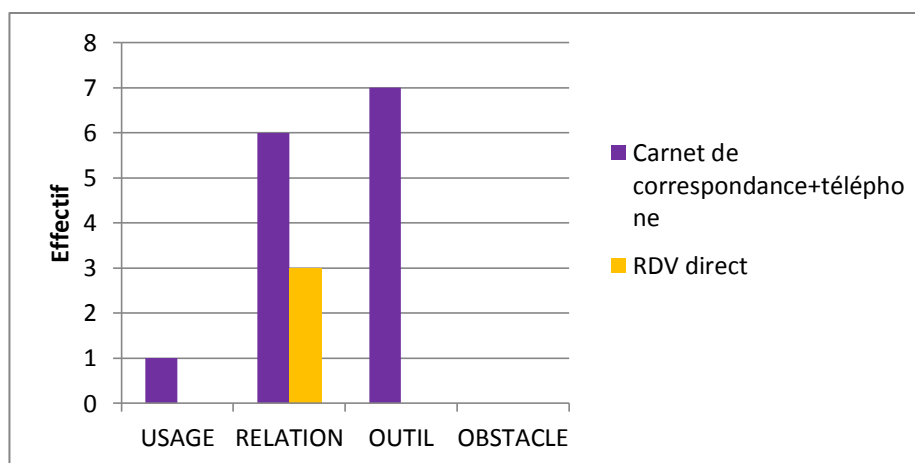


Figure 44 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour l'information relative au comportement de l'enfant-élève

f) L'ENT : un « bon outil » pour collaborer avec les familles ?

Pour conclure, à la question « Pensez-vous que l'ENT soit un « bon outil » pour collaborer avec les parents ? », membres du personnel comme Familles estiment que « oui » (cf. figure 45).

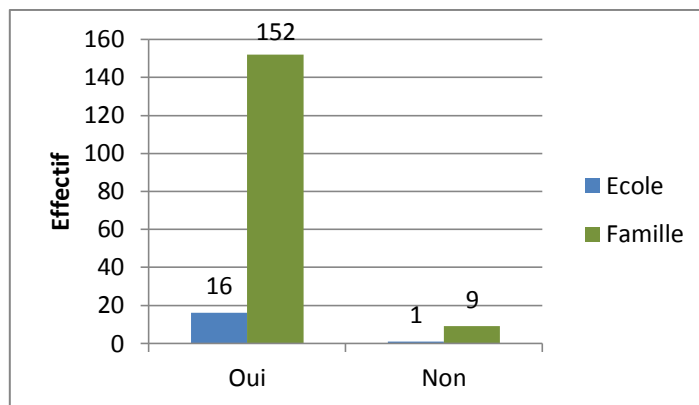


Figure 45 : Opinion quant à la qualification de l'ENT comme *bon outil* de collaboration
École/Famille

Nous ne pouvons expliquer la raison de la réponse négative des personnels, la personne n'ayant argumenté sa réponse. Nous pouvons en revanche observer que, pour cet homme, l'ENT a pour objectif premier le pédagogique et qu'il préfère utiliser des outils « traditionnels » à l'exception du module « Notes » de l'ENT pour les résultats.

Toutefois 5 familles sur 9 ont expliqué ce choix négatif : 3 évoquent le fait que *Scolastance* est un outil de mise à disposition de données et non de communication et 2 indiquent uniquement qu'ils préfèrent communiquer soit de vive voix soit avec le carnet de correspondance (car « *Il est plus facile de consulter le carnet (et plus rapide), de plus la consultation du carnet est faite avec mon fils (journalièrement) ce qui nous permet de discuter* » (QF n°32)).

Trois familles n'ont pas répondu à la question « Pensez-vous que l'ENT soit un « bon outil » pour collaborer avec les parents ? » mais ont apporté un élément explicatif, le premier dit « ne pas savoir » et les deux autres indiquent qu'à l'heure actuelle *Scolastance* est un outil d'information (notes, devoirs) et non de communication.

Les motivations exprimées par les répondants par la positive (19 personnels et 49 familles) sont recensées dans le tableau ci-dessous (cf. tableau 19) :

Motivation de la qualification de l'ENT en <i>bon outil</i>	Effectif (École)	Effectif (Famille)
Communication (échange, information, interaction, ...)	5	3
Performance (pratique, efficace, informations régulières, accessibilité)	4	18
Suivi scolaire (Cahier de textes, ...)	3	13
Condition : aspects techniques à améliorer (convivialité, ergonomie)	3	1
Condition : aisance outil informatique	0	1
Condition : investissement des parents à améliorer	1	1
Condition : investissement des enseignants à améliorer	0	1
Condition : paramétrage (accès à restreindre ou à compléter)	2	2
Mais préférence pour le carnet de correspondance	0	5
Condition : formation	0	3
Conviction	1	1
Total	19	49

Tableau 19 : Motivations à la qualification de l'ENT comme *bon outil* pour collaborer avec les Familles

Les aspects les plus abordés pour justifier la qualification de l'ENT de « bon outil » pour collaborer avec la famille sont les suivants, indiqués par ordre de récurrence. Notons toutefois que les personnels émettent des conditions d'amélioration dans leurs propositions :

- la dimension communicationnelle de l'outil (1/4 des réponses des personnels, mais uniquement 6% des réponses des familles) ;
- la performance technique de l'outil (1/5 des réponses des personnels mais 35% des réponses des familles) ;
- à la condition d'une amélioration technique de l'outil (1/6 des réponses des personnels) ;
- le suivi scolaire (1/6 des réponses des personnels mais 25% des réponses des familles).

Et enfin quatre aspects cités une seule fois par les personnels (1/19 des réponses à chaque fois) et qui peuvent être contradictoires : le paramétrage : donner accès à tout ; le paramétrage : restreindre l'accès ; l'investissement des parents dans l'utilisation de l'outil et le fait d'être déjà convaincu par l'outil. Les familles apportent d'autres éléments : l'aisance à manipuler l'outil informatique, l'investissement des enseignants à utiliser régulièrement l'outil, la nécessité d'une formation (3/49) et 5/49 évoquent une préférence pour le carnet de correspondance.

Pour les personnels, les améliorations à apporter à l'outil pour qu'il soit un *bon outil* pour collaborer avec les Familles sont de quatre ordres : opinion, aspects techniques, aspects communicationnel et aspects relatifs à l'usage. Les deux dimensions les plus récurrentes sont l'opinion et la technique.

Au sein de l'opinion, nous retrouvons deux types de réponse : aucune amélioration ne serait à apporter (1/5) ou aucun avis (1/6). Ainsi, quasiment un quart des participants laisserait l'outil tel quel. Du côté technique, nous notons des aspects de paramétrages (le lien entre les messageries, la simplification de l'accès et le paramétrage des statuts) ou de développement technique de l'existant (fusionner des données ou rendre visible la consultation des données). Le tout représentant, à l'instar de l'opinion, 2/5^{ème} des avis. Enfin, les deux dernières dimensions représentent pour chacune d'entre elle 1/10^{ème} des réponses : la communication et l'usage (cf. tableau 20).

Améliorations à apporter à l'ENT	Effectif
Non réponse/ je ne sais pas	7
Améliorations techniques	7
Améliorations communicationnelles	2
Améliorations relatives à l'usage	2
Total	18

Tableau 20 : Améliorations à apporter à l'ENT pour qu'il soit un *bon outil* pour collaborer avec les Familles

4.3 Lien avec les hypothèses

4.3.1 Analyse de l'outil

Cette enquête préliminaire nous a permis d'apporter des éléments à nos hypothèses. L'analyse du questionnaire et des données recueillies a eu pour effet l'amélioration de l'outil de recueil de données pour la prochaine enquête.

Hypothèse	Questions s'y afférant
Le dispositif « ENT » permet de mobiliser l'École et la Famille pour l'accompagnement de l'enfant-élève dans sa réussite éducative	Question 2 / Question 6c / Question 6d / Question 6e
La reconnaissance de la fonction éducative de l'ENT est consécutive d'une double appropriation : institutionnelle, par l'organisation qu'est l'EPL, et personnelle par l'École et la Famille, favorisant ainsi la coéducation.	Question 1 (1a, 1b, 1c) / Question 5 / Question 6b / Question 6f
Dans une relation École/Famille souvent définie comme conflictuelle, l'ENT apparaît comme médiateur technique permettant à chacun de se tenir à la « bonne distance » et facilite ainsi la communication bidirectionnelle et le pouvoir agir commun.	Question 6a

Tableau 21 : Lien entre le questionnaire de l'enquête exploratoire et les hypothèses

Nous observons que le questionnaire n'est pas du tout satisfaisant en l'état pour apporter des éléments de vérification des hypothèses. Il nous faudra à la fois étayer l'outil, mais également le compléter avec un autre média d'enquête.

4.3.2 Éléments partiels apportés aux hypothèses

a) Retour sur l'hypothèse 1

Le dispositif « ENT » permet de mobiliser l'École et la Famille pour l'accompagnement de l'enfant-élève dans sa réussite éducative

Nous souhaitons aborder cette thématique par l'analyse de trois éléments : les préconisations institutionnelles officielles ; le choix d'ouverture de modules à l'égard des personnels et des familles ; l'écart entre les usages prescrits et les usages réels.

Nous n'avons toutefois pu obtenir les données émanant de l'ENT du collège pour l'année scolaire étudiée. Nous ne pouvons donc appréhender la question des usages réels. D'autre part, nous n'avons pu avoir accès au cahier des charges d'ENTEA2,

mais à celui d'ENTEA 3. La réponse à l'hypothèse sera donc partielle au vu des éléments collectés.

L'ENT est néanmoins construit pour permettre aux différents acteurs d'accompagner l'enfant-élève dans sa réussite. Plusieurs éléments nous permettent de l'affirmer :

- L'architecture de *Scolastance* (figure 3) met en lumière l'ensemble des informations renseignées au sein de l'ENT et utile aux personnels comme aux familles pour suivre la scolarité de l'enfant-élève. L'assiduité scolaire, première pierre de la réussite, peut être mesurée au sein de l'outil : les absences et retards sont notifiés aux uns et aux autres et il est possible d'analyser la réalité des absences : fréquence, créneaux, motifs, ... Le Cahier de textes doit être obligatoirement renseigné de manière numérique depuis la rentrée 2011²³ et un module spécifique, ouvert à tous, lui est consacré. Il appartient ensuite aux enseignants de le remplir et aux élèves voire aux parents de le consulter. Les notes figurent également dans l'ENT, l'immédiateté de leur apparition appartient à l'enseignant et à sa saisie. Les punitions et sanctions peuvent également être renseignées et permettent aux uns et aux autres de dresser un bilan global de la scolarité de l'enfant-élève. Le fait d'accéder à des outils numériques par le biais de l'interopérabilité (par exemple à Moodle) a pour avantage de permettre aux familles de consulter avec leur enfant depuis le domicile. Enfin, il est possible de communiquer par le biais de cet ENT, toutefois il a été choisi au sein du collège de ne pas ouvrir ce module aux familles. Ces dernières semblent toutefois intéressées par l'ouverture de la fonctionnalité : soit elles découvrent la possibilité de communiquer *via* l'outil numérique, soit elles pensent manquer de formation ou d'information.

« *Plus pratique, les mails sont lus régulièrement* » (QF n° 47)

« *Si cela était possible : pour l'instant nous ne pouvons pas communiquer avec les enseignants via Scolastance* » (QF n° 50)

« *Je ne savais pas que Scolastance était interactif avec les parents* » (QF n° 51)

²³ Circulaire n°2010-136 du 6-9-2010 relative au cahier de textes numérique

« *Je n'ai jamais exploré toutes les fonctionnalités de Scolastance* » (QF n° 68)

« *La messagerie n'existe pas par le biais du carnet, il reste une trace des échanges* » (QF n° 75)

« *Je ne savais pas qu'on pouvait communiquer via Scolastance avec les professeurs* » (QF n° 82)

« *Impossibilité via Scolastance* » (QF n° 87)

« *Je ne suis pas sûr que la messagerie fonctionne* » (QF n° 110)

« *Il me semble que la messagerie ne fonctionne pas encore au collège* » (QF n° 135)

« *Je ne savais pas que Scolastance nous permettait de le faire* » (QF n° 142)

« *Je ne savais pas que la messagerie Scolastance fonctionnait* » (QF n° 152)

- L'argument du suivi de la scolarité pour expliquer la qualification de l'ENT comme *bon outil* est avancé par $\frac{1}{4}$ des familles et $\frac{1}{6}$ des personnels : cela montre le poids de l'argumentation, au moins du côté des familles puisque cette explication arrive au 2^{ème} rang. De même, nous trouvons parmi les propositions d'améliorations de l'ENT par les personnels des observations allant dans le sens de cet argument :

« *La possibilité pour les familles d'éditer un bilan quotidien : absences ou retards du jour, nouvelles notes, Cahier de textes du jour... bref un condensé par élève au jour le jour, comme ça ils n'auraient pas besoin de chercher les différentes informations dans différents modules* » (QP n° 3)

« *Que toutes les familles connaissent le fonctionnement de Scolastance* » (QP n° 7)

« *Que TOUS les enseignants remplissent les cahiers de textes et le relevé de notes* » (QP n° 10)

« *Cela devrait être plus présenté comme un outil de communication, et un outil facilitant et non comme un moyen de « cliquer » l'enfant* » (QP n° 13)

« *Pour être sûr que les informations de Scolastance sont bien vues par tous* » (QP n° 16)

« *Y mettre toutes les informations...* » (QP n° 17)

- L'ensemble des modules a été ouvert aux personnels, et seul le module *Messagerie* est fermé aux parents. Cela signifie que la vision politique et stratégique de l'établissement va dans le sens d'un usage de l'ENT pour le suivi des élèves par les familles puisque les informations leur sont rendues accessibles.

b) Retour sur l'hypothèse 2

La reconnaissance de la fonction éducative de l'ENT est consécutive d'une double appropriation : institutionnelle, par l'organisation qu'est l'EPL, et personnelle par l'École et la Famille, favorisant ainsi la coéducation.

Cette hypothèse n'est pas validée. En effet, nous n'avons pu mesurer au travers de notre questionnaire l'appropriation de l'ENT par l'institution. Par ailleurs, la fonction éducative de l'ENT n'est pas reconnue par les personnels et les familles. En effet, pour l'un et l'autre, l'ENT a d'abord une fonction pédagogique puis une fonction informative (cf. tableaux 07 à 11).

Les familles semblent s'être appropriées les modules « Cahier de textes » et « Notes » car elles déclarent les consulter très régulièrement (pour le « CDT », 37 % déclarent le consulter « à chaque fois que je me connecte » et 21 % « Souvent » et pour le module « Notes », 77 % déclarent le consulter à chaque connexion et 14 % souvent).

Il en est de même pour les enseignants puisque 35 % déclarent consulter ou renseigner le module « CDT » à chaque connexion et 35 % souvent ; 29 % déclarent consulter ou renseigner le module « Notes » à chaque connexion et 47 % souvent. Ils renseignent également régulièrement le module « Absences et retards » (47 % à chaque connexion et 12 % souvent), consultent très souvent le module « information de l'établissement (29 % à chaque connexion et 65 % souvent), le module « Messagerie » (71 % à chaque connexion et 18% souvent), par contre ce n'est pas le cas du module « Ressources pédagogiques ».

Toutefois l'aspect « coéducation » en tant que relation de coéducation et posture éducative n'a pu être observée.

c) Éléments de réflexion

Nous avons mené un entretien avec un membre de la DANE afin de mieux cibler notre enquête future. Selon C²⁴, voici les points positifs de la mise en place de l'ENT :

- Manière de travailler différente : on peut faire depuis la maison ce qu'on faisait avant dans l'établissement (renseigner le Cahier de textes, les notes, répondre aux messages, ...)
- Création de lien entre les parents et leurs enfants car *« quand un enseignant ne sait pas, il ne demande pas à l'élève ; tandis que le parent va demander à son fils... »*
- Meilleur suivi de l'élève en collaboration avec les parents : *« Évidemment, ça permet un meilleur suivi pour un certain nombre de parents qui se donnent la peine de suivre sur euh sur Scolastance. Ça permet une grande réactivité quand les parents sont actifs. S'ils ne sont pas actifs, s'ils n'ouvrent jamais Scolastance, c'est comme avant. Et d'ailleurs c'est souvent les parents qui auraient besoin dont les enfants auraient besoin d'être suivi qui n'y sont pas ». (...) « j'ai je pense quelques élèves comme ça chaque année où j'arrive à faire du suivi par Scolastance avec un vrai lien avec les parents ». « En tant que PP ça permet de montrer quand même qu'on est derrière eux, qu'on lâche pas la bride, qu'on les laisse pas tomber ou voilà qu'y a une équipe parents/profs ».*
- Suivi facilité pour les parents : *« les parents peuvent évidemment avec des, voire suivre la scolarité de leur gamin, les absences, donc a priori être plus réactif même si comme je t'avais dit les élèves qui sont les plus absents c'est les parents qui consultent pas. Ça permet de, ça amène une grande part des parents, le Cahier de textes c'est quand même un super outil. Parce que ça permet vraiment si ils suivent un petit peu de de voir qu'il y a des devoirs parce que jusqu'à présent c'était « ah mais il me disait qu'il y avait jamais de devoirs »*

²⁴ C. est enseignant en collège et membre de la DANE

là donc là ils peuvent pas dire « ben je savais pas » ils peuvent pas dire « ben j'étais pas sur Scolastance ».

- Développement du numérique éducatif : *« ça a fait développer les usages du numérique dans la classe » (...)* *« L'ENT a permis de développer de faire un plan de développement cohérent des usages pédagogiques du numérique »*

En point négatif :

- Frontière vie privée/vie professionnelle : *« Le sentiment d'intrusion dans la vie privée »*
- Obstacles techniques : *« Pendant longtemps ça a été l'inconstance du produit donc euh le côté technique »*

D'après lui, les modules les plus utilisés au sein de l'académie sont les modules « Notes » et « Cahier de textes ».

A ce stade de l'enquête et avant de mener une étude à plus grande échelle, nous souhaitons partager ici les éléments de réflexion émanant de ces enquêtes préliminaires.

Il semble opportun, au vu de la marge de liberté laissée aux établissements scolaires de l'académie de Strasbourg, d'étudier les possibilités d'accès des familles aux différents modules de l'ENT. En effet, si l'on se fie au projet européen IPPE (Indicateurs de Participations des Parents dans l'Enseignement obligatoire), la participation parentale serait liée aux droits des parents au sein des systèmes éducatifs, et plus précisément à deux types de droit (Rizzi, 2011) :

« - La catégorie des droits des parents dits « individuels » se compose de trois droits. Le premier est celui de choisir l'école qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Le deuxième, le droit de recours, offre la possibilité aux parents de marquer leur opposition quant à certaines décisions prises par l'autorité scolaire ; enfin, le troisième droit relève de l'information que les parents reçoivent concernant les progrès de leurs enfants, l'organisation du système scolaire en générale et celle de l'école en particulier » (Rizzi, 2011 ; p. 7).

« - La catégorie des droits des parents dits « collectifs » tient essentiellement au droit de participation des parents dans les structures formelles organisées du système éducatif » (Rizzi, 2011 ; p. 8).

L'axe qui nous semble intéressant ici est représenté par le troisième droit individuel « l'information que les parents reçoivent concernant les progrès de leurs enfants, l'organisation du système scolaire en générale et celle de l'école en particulier ». Le choix politique effectué par l'établissement dans le cadre de l'ouverture de modules de l'ENT aux familles est déterminant pour leur participation à l'école.

Il nous apparaît primordial de préciser nos hypothèses en nous appuyant sur les modules identifiés par les familles comme très importants dans notre enquête exploratoire. Si l'ENT tient une place facilitatrice dans les relations École/Famille, c'est par le biais de l'un ou l'autre de ses modules. Ainsi, le premier travail de notre prochaine année d'étude est de formaliser les intuitions d'hypothèses que nous avons en ce moment et d'élaborer les outils de recueil de données en fonction de ces hypothèses.

4.3.3 Nouvelle hypothèse : focalisation sur les modules « Notes » et « Cahier de textes »

Compte tenu des fonctionnalités disponibles dans *Scolastance*, nous faisons l'hypothèse que cette coéducation se manifeste principalement par l'usage des modules « Notes » et « Cahier de textes ». Ces deux modules représentent en effet les trois dimensions de la coéducation et nous permettent d'appréhender la notion dans son ensemble.

a) Tris à plat

88 % des Familles ayant répondu à l'enquête déclarent utiliser l'ENT. Si 2/3 des familles déclarent utiliser l'ENT de manière hebdomadaire, ce sont 54 % qui déterminent cet usage par la modalité « au moins une fois par semaine » (*cf.* figure 46).

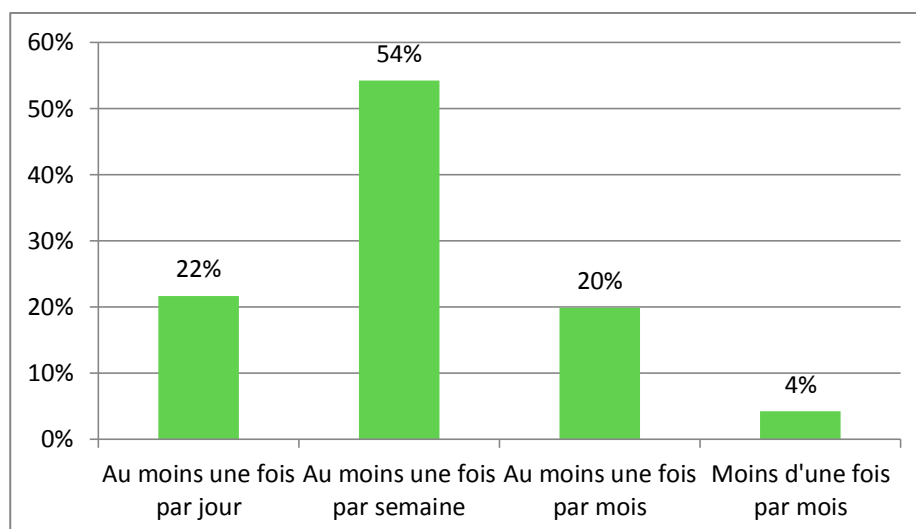


Figure 46 : Fréquence d'usage déclarée de *Scolastance* par les Familles

Les Familles se connectant à l'ENT déclarent consulter en priorité le module « Notes », puis le « Cahier de textes ». Elles ne consultent quasiment jamais les modules « Ressources pédagogiques », les « Informations de l'établissement » (la question 6b nous apprend qu'elles consultent le site du collège à cet effet). De même, le module « Absences et retards » n'est que très peu consulté, ce qui s'explique par la réalité des taux d'absences très faibles du collège (cf. figure 47).

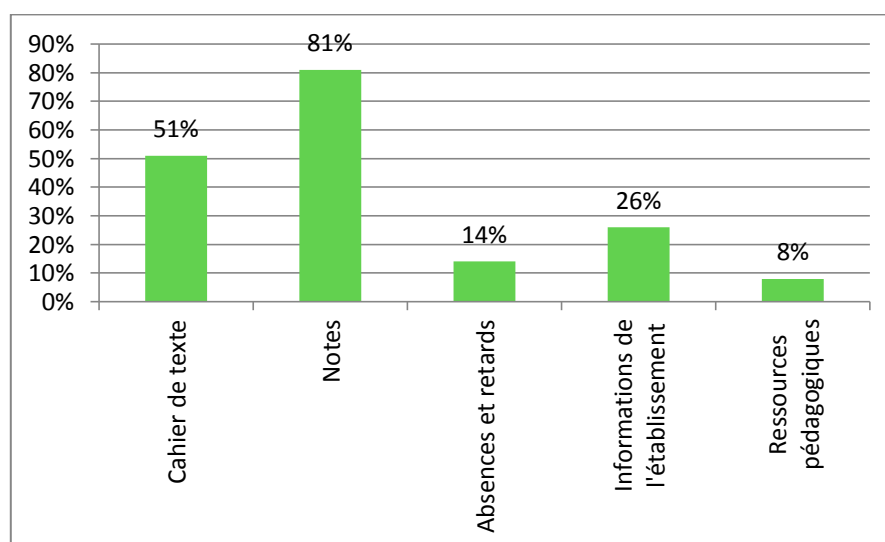


Figure 47 : Consultation déclarée des modules de *Scolastance* « à chaque fois que je me connecte » et « souvent » par les Familles

Au collège, 76 % des Familles déclarent consulter à chaque fois qu'elles se connectent ou souvent le module « Notes » et 70 % le module « Cahier de textes » (cf. figure 48).

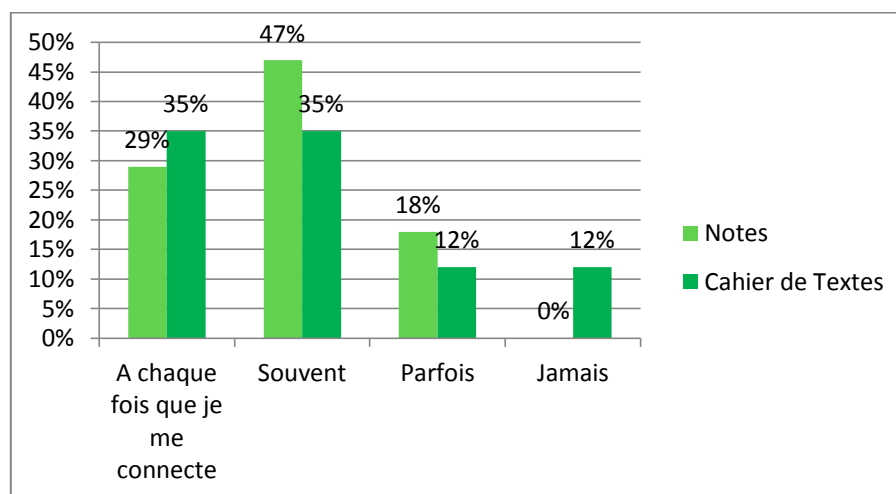


Figure 48 : Fréquence déclarée de consultation des modules « Notes » et « Cahier de textes » par les Familles

b) Tris croisés

Les connexions aux modules « Notes » et « Cahier de textes » sont-elles en corrélation avec la fréquence de connexion à l'ENT d'une part et par l'intérêt porté à l'outil dans la collaboration entre l'école et la famille ? Si ces deux modules présentent un sens particulier pour les familles, nous trouverons une relation entre ces variables. De même, les répondants affirmant que l'ENT est un *bon outil* de collaboration entre l'école et les familles devraient consulter davantage les modules en question.

Nous pouvons remarquer que le lien entre la fréquence de consultation de l'ENT et celle du module « Cahier de textes » est nette pour les familles du collège ayant répondu à l'enquête (cf. tableau 22). Le test du χ^2 montre que les personnes se connectant plus fréquemment consultent davantage le module « Cahier de textes » ($\chi^2 = 7,87$; $P < .01$; à ddl = 1).

	Module « Cahier de textes »	A chaque fois que je me connecte	Parfois / Jamais
ENT		Souvent	Je n'y ai pas accès
Au moins une fois par semaine		79	40
Au moins une fois par mois ou moins		14	21
Total		93	61

Tableau 22 : Fréquence de consultation du module « Cahier de textes » croisée avec la fréquence déclarée de consultation de l'ENT par les familles

Il n'y a cependant pas de corrélation significative entre la fréquence de connexion des Familles à l'ENT et celle au module « Notes » ($\chi^2 = 1,64$; ns à ddl = 1) (cf. tableau 23).

	Module « Notes »	A chaque fois que je me connecte /Souvent	Parfois / Jamais
ENT			Je n'y ai pas accès
Au moins une fois par semaine		115	6
Au moins une fois par mois ou moins		33	4
Total		148	10

Tableau 23 : Fréquence de consultation du module « Notes » croisée avec la fréquence déclarée de consultation de l'ENT par les familles

La qualification de l'ENT comme *bon outil de collaboration école/famille* par les Familles est corrélée à l'usage de l'ENT (cf. tableau 24). En effet, la relation entre les deux variables est significative ($\chi^2 = 3,77$; $P < .10$ à ddl = 1).

	Usage ENT	
Bon outil ?	Oui	Non
Oui	142	10
Non	7	2
Total	149	12

Tableau 24 : Usage déclaré de l'ENT croisée par la qualification de l'ENT comme *bon outil de collaboration* par les familles

Cette tendance se retrouve aussi chez les personnels (16 répondants sur 17).

Usage ENT	Usage ENT	
	Oui	Non
Bon outil ?		
Oui	16	0
Non	1	0
Total	17	0

Tableau 25 : Usage déclaré de l'ENT croisée par la qualification de l'ENT comme *bon outil* de collaboration par les personnels

Si l'on observe plus précisément les liens entre les variables « bon outil de collaboration » et « fréquence de consultation des modules », nous constatons qu'à l'inverse du lien entre fréquence de consultation de l'ENT et consultation des modules, la dépendance n'est significative pour aucun module (module « Cahier de textes » : $\chi^2 = 0.14$; ns à ddl = 1 ; module « Notes » : $\chi^2 = 0.28$; ns à ddl = 1).

Module « CDT »	A chaque fois que je me connecte /Souvent	Parfois / Jamais
Bon outil ?		Je n'y ai pas accès
Oui	82	46
Non	4	3
Total	86	49

Tableau 26 : Fréquence déclarée de consultation du module « Cahier de textes » croisée par la qualification de l'ENT comme *bon outil* de collaboration par les familles

Module « Notes »	A chaque fois que je me connecte / Souvent	Parfois / Jamais
Bon outil ?		Je n'y ai pas accès
Oui	129	12
Non	6	1
Total	135	13

Tableau 27 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » croisée par la qualification de l'ENT comme *bon outil* de collaboration par les familles

La relation entre les variables n'est pas plus significative chez les personnels pour le module « Notes » (12 répondants sur 17) (cf. tableau 29, χ^2 corrigé = 0,42 ; ns à ddl

= 1) que pour le module « Cahier de textes » (11 répondants sur 17) (cf. tableau 28, χ^2 corrigé = 2,27 ; ns à ddl = 1).

Module « Cahier de textes »	A chaque fois que je me connecte / Souvent	Parfois / Jamais Je n'y ai pas accès
Bon outil ?		
Oui	11	5
Non	1	0
Total	12	5

Tableau 28 : Fréquence déclarée de consultation du module « Cahier de textes » croisée par la qualification de l'ENT comme *bon outil* de collaboration par les personnels

Module « Notes »	A chaque fois que je me connecte / Souvent	Parfois / Jamais Je n'y ai pas accès
Bon outil ?		
Oui	12	4
Non	1	0
Total	13	4

Tableau 29 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » croisée par la qualification de l'ENT comme *bon outil* de collaboration par les personnels

4.3.4 Quels enseignements pour la suite ?

Les résultats ne sont certes pas généralisables mais pourraient être confirmés par une enquête de plus grande ampleur. Par ailleurs, une des limites des questionnaires est le manque d'items sur l'aisance d'usage de l'outil informatique et la posture coéducative : les familles interrogées estiment-elles qu'un travail collaboratif avec l'école est nécessaire ?

Nous observons que les familles se connectent fréquemment, voire très fréquemment à l'ENT et que, par conséquent, l'interrogation quant à sa place dans une relation École/Famille semble légitime. Nous notons que les familles consultent principalement les modules « Notes » et « Cahier de textes », qui fournissent les indicateurs de réussite de l'enfant-élève : les notes sont une indication chiffrée et le Cahier de textes un moyen de suivre le travail scolaire de l'enfant. Un élève obtenant de mauvais résultats ou montrant une baisse des résultats ou ne réalisant pas son

travail scolaire (noté dans le Cahier de textes) est un élève pour lequel Famille et École ont la responsabilité de réagir au minimum par l'alerte. Ainsi, considérer ces modules comme les outils supports de la relation de coéducation semble pertinent.

Par ailleurs, École et Familles se positionnent comme validant l'usage de l'ENT comme *bon outil* de collaboration. Ce regard porté sur l'outil n'est pas significativement dépendant de l'usage des deux modules, mais principalement de l'usage déclaré du module « Cahier de textes » (pour l'école), mais l'est de l'usage de l'ENT pour les personnels et les familles. Ainsi, questionner la place de l'ENT dans la relation École/Famille apparaît à nouveau comme pertinent. Toutefois, l'usage des outils traditionnels apparaît encore comme très présent dans cet établissement par demande des familles et des enseignants.

Notre hypothèse, à savoir que la coéducation École/Famille se manifeste principalement par l'usage des modules « Notes » et « Cahier de textes » de l'ENT, n'est que partiellement validée. L'usage des modules « Notes » et « Cahier de textes » est dépendant de la fréquence d'usage de l'ENT, alors que l'utilisation de l'outil dépend elle-même de la posture adoptée par les familles (posture collaborative ou non). Toutefois ces relations ne sont que partiellement significatives.

Cela dit, il nous faudra interroger des représentants de l'école et de la famille sur leur conception de coéducation afin de vérifier si cette dernière influence l'usage de l'outil ou non. Par conséquent, nous envisageons de vérifier quatre hypothèses nouvellement formulées, interrogeant à la fois la posture de coéducation des acteurs, l'usage des modules, la fréquence d'usage, et ce à la fois pour les familles et les enseignants.

Nous avons vu que la coéducation est liée à l'autonomie de l'enfant-élève, celle-ci étant en grande partie corollaire de son âge. Ainsi, au collège, l'enfant-élève est moins autonome, relève de la scolarité obligatoire, et n'a pas les mêmes droits qu'au lycée. La possibilité de mobilisation de l'ENT nous semble alors plus forte pour les dimensions informatives et collaboratives de la coéducation. Toutefois, le dispositif ENT a ses limites dans le cadre de la coéducation. Outre la question de l'aisance d'usage du numérique, il apparaît que l'ENT ne favoriserait pas la coéducation mais

la faciliterait en garantissant un cadre d'information, d'analyse et d'accompagnement de l'enfant-élève. Les éléments sont mis à la disposition de l'école, de la famille et de l'enfant-élève, chacun est ensuite libre de le prendre en compte, de réagir, de collaborer et de faire confiance à l'autre acteur agissant auprès de l'enfant-élève. En fonction de la posture adoptée, l'outil peut soit favoriser la relation, soit la rendre plus difficile. De même, l'enfant-élève occupe également une place de collaborateur puisque les parents se connectent fréquemment avec leur enfant ou *via* le compte de ce dernier, comme l'observent aussi Louessard et Cottier (2012). Il nous faudra vérifier cet aspect par la suite. Ainsi, de futurs travaux pourraient cibler des collèges à profils différents : taille, milieu d'implantation (rural, périphérie, urbain, ...), sections accueillies (classes ordinaires uniquement ; avec SEGPA ; ULIS, ...) afin d'observer une population plus importante, plus hétérogène et de mesurer un éventuel *effet-établissement* au sens de Louessard et Cottier (2012).

Conclusion du chapitre 4

L'enquête exploratoire menée auprès du collège péri-urbain nous a permis de constater la place prise par l'ENT au sein de l'établissement : il est considéré comme un outil incontournable du suivi de la scolarité de l'enfant-élève. Son intérêt pour le suivi de scolarité n'est pas à prouver, nous la posons ici en postulat pour notre enquête.

Nous avons mis en lumière l'importance d'usage des modules « Cahier de textes » et « Notes » ainsi que les limites de notre questionnaire.

Nous présenterons donc dans le chapitre suivant la démarche qui nous a permis de passer de cette enquête exploratoire à notre étude et la méthodologie générale de l'enquête de cette thèse.

Chapitre 5 : Enquête des usages auprès de la communauté scolaire dans deux collèges

L'objectif de cette enquête est double : connaître les postures des acteurs de la sphère « École » et de la sphère « Famille » afin de les identifier et de les lier (ou non) et étayer ces déclarations par des éléments statistiques *bruts* que nous pouvons obtenir de l'ENT. Ceci dans le but de déterminer la place qu'occupe l'ENT dans la relation de coéducation École/Famille. L'essentiel de notre questionnement se pose alors en termes de perception et de représentation.

Ainsi, le mode de recueil de données dépend non seulement de la nature de ce que le chercheur souhaite observer, mais également du terrain d'observation. C'est pourquoi, avant de présenter les outils de recueil de données, nous détaillerons dans un premier temps les caractéristiques du terrain. Enfin, nous aborderons la question de l'analyse des données, une fois ces dernières récoltées.

En revanche, il nous semble important de préciser que notre terrain de recherche était à l'origine composé de 3 collèges. Or, un contexte ponctuel défavorable à l'enquête a rendu la passation des questionnaires impossibles dans le troisième établissement, situé en REP+. Le calendrier scolaire ne nous a pas permis de changer d'établissement car il était important de mener l'enquête sur la même année scolaire et cette dernière s'achevait peu de temps après le retour des questionnaires. Nous avons donc décidé de nous concentrer sur deux collèges plutôt que de fausser les données par l'introduction tardive d'un autre établissement sur une temporalité différente.

Notre étude est en lien avec l'enquête exploratoire présentée dans le chapitre 4. Aussi souhaitons-nous rappeler de manière explicite les liaisons entre les deux enquêtes.

5.1 Lien entre l'enquête exploratoire et l'enquête définitive

Si notre enquête exploratoire a surtout mis en évidence les limites de notre recueil de données, elle nous a permis de délimiter notre recherche de manière plus pertinente.

Tout d'abord, nous continuerons d'étudier des collèges. En effet, nous avons pu observer dans le tout premier collège une grande implication des familles pour le niveau 6^{ème}. Nous supposons donc qu'il est possible de retrouver un usage plus important en fonction de la jeunesse de l'enfant-élève, c'est pourquoi nous ne souhaitons appréhender les lycées.

Un nouvel ENT est mis en place au sein de l'académie. Nous avons pu avoir accès au cahier des clauses techniques particulières, ce qui nous donne un aperçu de la demande institutionnelle et permettra d'évaluer l'appropriation institutionnelle de l'outil.

Les hypothèses ont été reformulées, nous mesurerons le lien entre usage de l'ENT et posture coéducative pour les enseignants d'une part et les familles d'autre part. Nous souhaitons de même appréhender à nouveau la notion d'appropriation institutionnelle et l'influence de l'institution sur les usages. Enfin, nous nous focaliserons sur les deux modules mis en avant lors de notre enquête préliminaires, à savoir les modules « Cahier de textes » et « Notes ». Ces derniers semblent être les plus utilisés par les différents acteurs, nous pourrions alors nous concentrer sur la raison de ces usages et le sens attribué par les uns et les autres.

Le recueil de données doit être plus complet. En effet, non seulement notre questionnaire ne permettait pas de mesurer la posture coéducative des uns et des autres, mais en plus il ne permet pas de comparer l'écart entre usage déclaré et usage réel. Nous allons donc recueillir des éléments par questionnaire, mais également des données brutes. Nous nous adresserons à nouveau aux familles par le biais du questionnaire papier et aux personnels par un questionnaire en ligne, les taux de réponse ayant été corrects. Par ailleurs, nous mènerons des entretiens semi-directifs afin d'étayer les données recueillies par questionnaire.

5.2 Présentation du terrain

Le terrain de recherche est, pour les raisons que nous venons d'explicitier, composé de deux collèges publics. Ces deux établissements diffèrent par leur taille, leur localisation et le public accueilli, ce que nous allons détailler.

5.2.1 Un collège semi-rural

L'un des collèges est un collège semi-rural de catégorie 2, situé à la périphérie d'une grande agglomération urbaine et recrute sur un secteur principalement rural. Il accueille 432 élèves pour l'année scolaire 2015-2016 et ne propose aucun dispositif pour des élèves à besoin spécifique (ni SEGPA, ni ULIS, ni UPE2A). Une section bilingue et deux sections européennes sont néanmoins proposées.

a) Population accueillie

La population scolaire du collège semi-rural est relativement homogène. Elle est composée à 53,5 % de filles. Les élèves sont issus pour 25,5 % d'entre eux de PSC défavorisées et pour 34 % d'entre eux de PSC favorisées. Moins de 10 % des élèves sont boursiers et 0,2 % des élèves n'ont pas la nationalité française.

Aucun élève au sein du collège ne présente un retard scolaire de 2 ans ou plus et seuls 5,5 % des élèves présentent un retard à l'entrée en 6^{ème} en 2015.

84,9 % des élèves ont obtenus le Diplôme National du Brevet en juin 2015. En ce qui concerne l'orientation en fin de 3^{ème}, la répartition est la suivante : 4,7 % en 1^{ère} année de CAP, 10,3 % en 2^{nde} professionnelle, 1,9 % en enseignement agricole, 74,8 % en 2^{nde} générale et technologique et 3,7 % redoublent la classe de 3^{ème}. A l'issue de la classe de 2^{nde} générale, 8 % des élèves ont redoublé ou ont été réorientés en septembre 2015.

b) Le personnel et les moyens à disposition du collège

L'équipe du collège semi-rural est composée de 2 personnels de direction, 31 enseignants, 4 assistants d'éducation et 4 personnels administratifs/ATOSS, soit une équipe de 41 personnes, dont 30 femmes. L'âge moyen des personnels est de 45,1 ans (nous ne connaissons pas l'écart-type, ce dernier ne figurant pas dans les documents obtenus).

L'établissement bénéficie d'une enveloppe de 472 heures d'enseignement pour une année scolaire.

Les Familles de ce collège bénéficient d'une présentation de l'ENT en début d'année scolaire.

5.2.2 Un collège urbain

Le second collège est un collège urbain de catégorie 4, recrutant des élèves issus de villages, d'une ville moyenne et d'un quartier classé Politique de la Ville de cette même ville. Il accueille 633 élèves pour l'année scolaire 2015-2016 et propose plusieurs dispositifs pour des élèves à besoin spécifique (une SEGPA de 78 élèves, deux ULIS de 10 places chacune, une demie structure UPE2A). Une section sportive et une section bilingue sont également proposées.

a) Population accueillie

La population scolaire du collège urbain est hétérogène. Les élèves sont issus pour 49,8 % d'entre eux de PSC défavorisées et pour 18,3 % d'entre eux de PSC favorisées pour les élèves du collège. Les élèves de SEGPA sont issus pour 86,4 % d'entre eux de PSC défavorisées et 3,4% d'entre eux de PSC favorisées. 28,3 % des élèves sont boursiers.

11,8 % des élèves présentent un retard à l'entrée en 6^{ème} en 2015.

95,2 % des élèves ont obtenus le Diplôme National du Brevet et 95,7 % le Certificat de Formation Générale en juin 2015. En ce qui concerne l'orientation en fin de 3^{ème}, la répartition est la suivante : 6 % en 1^{ère} année de CAP, 11,9% en 2^{nde} professionnelle, 0,6 % en enseignement agricole, 70,2 % en 2^{nde} générale et technologique et 4,8 % redoublent la classe de 3^{ème}. A l'issue de la classe de 2^{nde} générale, 6,3 % des élèves ont redoublé ou ont été réorientés en septembre 2015.

b) Le personnel et les moyens à disposition du collège

L'équipe du collège urbain est composée de 2 personnels de direction, 53 enseignants, 6 personnels de Vie Scolaire (1 CPE et 5 assistants d'éducation) et 8 personnels administratifs/ATOSS, soit une équipe de 69 personnes, dont 48 femmes (soit 70%).

L'établissement bénéficie d'une enveloppe de 715,75 heures d'enseignement pour une année scolaire.

Les Familles de ce collège bénéficient d'une présentation rapide de l'ENT en début d'année scolaire par le biais d'un document papier et d'une présentation plus approfondie lors d'un *Café Parents*.

Nous récapitulons les caractéristiques des deux établissements scolaires dans le tableau suivant :

Caractéristique	Collège semi-rural	Collège urbain
Type de collège	Semi-rural à rural	Urbain
Catégorie	2	4
Dispositif spécifique	-	SEGPA, ULIS, UPE2A, SS Judo, Section bilingue
Nombre d'élèves	432	633
Taux d'élèves issus de PSC défavorisées	25,5 %	49,8 %
Taux d'élèves issus de PSC favorisées	34 %	18,3 %
Taux de boursiers	<10 %	28,3 %
Réussite au DNB	84,9 %	95,2 %
Accès à la GT après la 3 ^e	74,8 %	70,2 %
Nombre de personnels	41	69
Enveloppe d'heures d'enseignement	472 heures	715,75

Tableau 30 : Caractéristiques des terrains étudiés

5.3 Choix et organisation du mode de recueil de données et préparation des instruments d'observation

Afin de cibler les représentations des différents acteurs, les politiques d'établissement et les réalités d'usage, il nous faut à la fois appréhender :

- les opinions des familles (données déclaratives) ;
- les opinions des personnels (données déclaratives) ;

- les statistiques de l'ENT (données mesurées basées sur des modules internes de statistiques *via* des logs).

Comme notre population se compose de 1569 élèves, soit autant de familles et de 195 de personnels, il nous semble pertinent d'approcher les deux sphères par des questionnaires. Nous étayerons les déclarations par quelques entretiens.

De même, les statistiques de l'ENT constituent une base documentaire afin d'observer la réalité des usages et de la comparer aux déclarations. Ainsi, notre recueil de données est constitué de trois instruments : une étude documentaire, les questionnaires et les entretiens.

Berthier (1998) insiste sur la complémentarité des enquêtes qualitatives et quantitatives. L'auteur distingue dans un premier temps les deux approches avant de les mettre en lien.

<i>Étude qualitative</i>	<i>versus</i>	<i>Étude quantitative</i>
- approche intensive		- approche extensive
- structuration minimum		- structuration maximum
- entretien ouvert sur un thème		- questionnaire standardisé
- pas de questions préparées		- questions préparées
- libre expression du répondant		- questions imposées au répondant
- nombre réduit d'enquêtés		- grand nombre d'enquêtés

Tableau 31 : Étude qualitative versus étude quantitative selon Berthier (1998, p. 23)

Par conséquent, allier étude qualitative et étude quantitative permet d'asseoir les résultats de l'enquête en les relativisant, les confirmant voire les infirmant. Dans la mesure où mettre en lien les déclarations des usagers de l'ENT avec la réalité d'usage nous intéresse, il nous faudra nécessairement mener une enquête davantage qualitative et une autre davantage quantitative.

De même, notre hypothèse portant sur l'appropriation de l'ENT par les établissements, liée aux injonctions institutionnelles et à la mise en place sur le territoire, relève d'un fonctionnement systémique. Ainsi, une partie de notre analyse relèvera de l'analyse de systèmes telle que la présente Lapierre (1992). En effet,

nous tenterons de schématiser la complexité de la situation (tant dans la possible appropriation par une organisation que dans la caractérisation de la place qu'occupe l'ENT dans la relation École/Famille) d'une manière compréhensive, mettant en lien les différentes sphères, clarifiant les processus en jeu et questionnant ces rapports. L'ENT apparaît comme un système autoréglé au sens de Lapierre (1992, p. 39-46) et relève par conséquent d'un degré d'autonomie dans sa mise en place. Ainsi, nous nous attacherons à contextualiser le mieux possible le modèle propos, puisque :

« Le système étant par définition complexe (plus ou moins), le modèle construit (plus ou moins compliqué) n'en est pas une représentation exhaustive. C'est une schématisation qui ne retient que les variables (d'entrée et de sortie) et les processus internes pertinents (on dit parfois essentiels) par rapport à la problématique, aux hypothèses que l'on cherche à vérifier – ou aux interventions pratiques que l'on se propose d'entreprendre s'il s'agit d'une recherche appliquée, menée en vue d'une action efficace (on ne prétend donc pas révéler l'essence de l'objet analysé) » (Lapierre, 1992 ; p. 55).

5.3.1 Traces d'usage de l'ENT

Nous disposons d'une base de données brutes ou de *traces* disponibles sur ENTEA. Ces données nécessitent d'être retravaillées afin d'être exploitées et représentent la réalité d'usage de l'ENT par une catégorie de statut (représentants des élèves ; élèves ; enseignants ; autres profils) à un instant *t*. Nous avons donc remis en forme les données selon une chronologie plus précise et mis en miroir avec le calendrier des établissements (périodes de conseils de classe notamment). Nous avons de même rapporté les sommes de connexion au nombre de comptes d'utilisateurs afin d'obtenir un ratio exploitable.

a) Recueil de l'information

Ces données ont été demandées aux établissements à deux moments de l'année scolaire : une première fois en milieu d'année (données de septembre à janvier) et une seconde fois à la fin de l'année scolaire. L'objectif est de pouvoir dresser une synthèse des usages sur l'année scolaire, d'observer les évolutions, les pics d'utilisation et de les mettre en parallèle au calendrier scolaire et aux échéances

administratives et pédagogiques (congrés scolaires, conseils de classe, calendrier de l'orientation, ...).

b) Préparation des données

Nous disposons de données documentaires extraites de 2 ENT et nous amenant les éléments suivants : visites par heure, visites par jour et visites par service

Chacun de ces éléments est disponible sur un document lisible par un tableur et, par conséquent, exploitable par le même biais.

	<i>Visite par heure</i>	<i>Visite par jour</i>	<i>Visite par service</i>
<i>Cumul des visites</i>	•	•	•
<i>Visite des élèves</i>			•
<i>Visite des responsables élèves</i>			•
<i>Visite des professeurs</i>			•
<i>Visite des « autres profils »</i>			•
<i>Répartition horaire</i>	•		
<i>Répartition journalière</i>		•	•

Tableau 32 : Caractérisation des données statistiques brutes disponibles sur ENTEA

Par ailleurs, les données sont disponibles d'une manière globale (par exemple, 148 vues du service « actualité » pour l'ensemble des profils du collège urbain le 31 août 2016). Il nous faut donc les transformer afin de les analyser en les rapportant au nombre de comptes existants. Notre analyse statistique sera par conséquent construite sur des taux, des pourcentages, que nous comparerons entre les établissements.

La répartition des données documentaires, afin de répondre aux hypothèses, est la suivante :

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3
Evolution des connexions	Comparaison de l'usage des modules par profils et par établissements	Ouverture des modules par profil
Connexions par service et par profil	Connexions par semaine	Pourcentage moyen d'utilisation
Comparaison entre établissement	Comparaison entre établissement	Comparaison entre établissement
Lien entre la collaboration déclarée, l'usage déclaré et l'usage réel des modules	Lien entre la collaboration déclarée, l'usage déclaré et l'usage réel des modules	
	Tendance de l'usage des modules	

Tableau 33 : Lien entre les hypothèses et les données documentaires

5.3.2 Les questionnaires

Berthier (1998, p. 24) nous indique que « *les questionnaires, quant à eux, conviennent mieux pour mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre variables, expliquer les déterminants de conduite, repérer le poids des facteurs sociaux* ». La population cible de l'échantillon étant nombreuse, le questionnaire semble l'instrument le plus adapté au recueil de données.

a) Recueil de l'information

L'objectif de nos questionnaires est d'obtenir des données statistiques sur des déclarations et d'en identifier les corrélations. Dans la mesure où notre terrain est composé de deux établissements différents, il semble fondamental de procéder à un moment donné à une démarche comparative entre les échantillons. Il est alors clair que nous ferons appel aux outils statistiques.

Il nous faut néanmoins nous interroger sur le questionnaire en tant qu'instrument. Si son utilisation est tout à fait pertinente à ce moment de l'enquête, nous avons décidé de mobiliser deux questionnaires différents :

- Le premier à destination des familles. Celui-ci est en format « papier », distribué par le biais des élèves et récolté au sein de l'établissement à une date précise. Ne pas le publier en ligne *via* l'ENT est un choix justifié par la volonté d'interroger l'ensemble des familles et non uniquement celles qui utilisent l'outil ENT. En revanche, il est clair que confier l'instrument à l'élève comme intermédiaire est un biais, ce dernier pouvant clairement décider de ne pas transmettre le questionnaire à sa famille ou de ne pas le retourner à l'établissement.

- Le second à destination des personnels. Celui-ci est en ligne et a été diffusé par le chef d'établissement à l'ensemble des personnels (enseignement, personnel de Vie Scolaire, personnel administratif, personnel médico-social, personnel d'entretien, ...). La communication intra-établissement se faisant en règle générale par voie électronique, le questionnaire relevant de la vie professionnelle, la forme numérique paraît être la plus appropriée.

Une période de deux semaines a été définie afin de permettre la distribution/l'envoi du questionnaire et le retour par voie papier ou numérique. Cette période est de même circonscrite afin de ne pas favoriser l'oubli de réponse.

Toutefois, notons que Fenneteau (2002, p. 54) nous met en garde quant aux inconvénients des questionnaires auto-administrés : le taux de réponse est souvent faible, les réponses peuvent être partielles, une partie significative des réponses est inutilisable et on n'est pas certain de l'identité du répondant. Toutefois, leurs avantages sont bien de pouvoir interroger un grand nombre d'individus, le support visuel facilite les échelles de mesure et *c'est avec ce procédé que le risque d'obtenir des réponses de façades est le plus faible.*

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3
Questions 2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-14-15 du questionnaire « personnels »	Questions 1-2-3-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-14 du questionnaire « familles »	Questions 4-7-18-19-20-21-22 du questionnaire « familles »

Tableau 34 : Lien entre les hypothèses et les questionnaires

b) Déroulement des passations

Les questionnaires ont été diffusés par les secrétariats des établissements :

- par le biais des élèves pour les parents, avec une demande de retour au professeur principal et une date butoir ;
- par le biais de la messagerie de l'ENT pour les personnels (envoi d'un lien), avec une date butoir de renseignement de l'enquête.

Les deux types d'acteurs n'ont pas été re-sollicités pour répondre aux questionnaires, ainsi ceux qui ne souhaitent pas répondre ne subissaient pas de pression de l'institution.

c) Analyse des questionnaires

Les réponses aux questionnaires ont été saisies dans le logiciel Modalisa, version 8.

Les données ont ensuite été analysées par ce biais.

5.3.3 Les entretiens semi-directifs

Ghiglione et Matalon (1978, p. 77), cités par Berthier (1998, p. 24), caractérisent les différents types d'entretiens de la manière suivante :

Entretien	Non directif	Semi-directif	Directif
Type d'étude			
- Contrôle			•
- Vérification		•	•
- Approfondissement	•	•	
- Exploration	•		

Tableau 35 : Les différents types d'entretiens selon Ghiglione et Matalon (1978)

Dans la mesure où les entretiens que nous souhaitons mener visent à vérifier les données recueillies par les questionnaires, voire à les préciser, il semble pertinent de mener des entretiens semi-directifs.

Ces entretiens visent à préciser des éléments des hypothèses de la manière suivante :

Hypothèse 1	Hypothèse 2	Hypothèse 3
Entretien chef d'établissement	Entretien chef d'établissement	Entretien chef d'établissement
Entretien administrateur ENTEA	Entretien administrateur ENTEA	Entretien administrateur ENTEA
Entretien enseignant	Entretien enseignant	Entretien enseignant

Tableau 36 : Lien entre les hypothèses et les entretiens semi-directifs

a) Recueil de l'information

Afin de préciser la politique de l'établissement et les usages en interne de l'ENT, notamment la mesure de l'intérêt de la collaboration avec les familles, nous avons décidé d'interroger trois types de personnels au sein des établissements :

- le chef d'établissement, responsable de la structure et de la politique éducative et pédagogique ;

- l'administrateur ENTEA, personnel à mission particulière qui paramètre l'ENT et recense l'ensemble des questionnements. C'est par ailleurs celui qui maîtrise le mieux l'outil et ses possibilités ;

- un(e) enseignant(e), afin de préciser les données nous permettant de répondre à nos hypothèses.

b) Préparation des données

Un guide d'entretien a été préparé au préalable et communiqué aux établissements avec les entretiens. Avant chaque enregistrement, une présentation des objectifs de l'étude ainsi que l'explicitation des différents points du guide ont été faites par le chercheur.

Il a de même été précisé que les données seraient anonymées et que le chercheur ne poserait pas de questions précises, sauf en cas de mauvaise compréhension ou de relance. Chaque entretien a été enregistré et retranscrit par nos soins. Nous avons veillé à la qualité et à l'exactitude des transcriptions.

Les guides d'entretiens sont assez semblables d'un profil d'individu à un autre, comme le montre le tableau suivant :

Individu interrogé Thématique abordée	Chef d'établissement	Administrateur ENTEA	Enseignant
Identité et rôle dans l'établissement	•	•	•
Contexte du collège	•		
Relation École/Famille	•	•	•
Politique spécifique du collège	•		
Outils utilisés au sein du collège	•	•	•
Place d'ENTEA au sein du collège	•	•	•
Focus sur la messagerie	•	•	•
Focus sur les notes	•	•	•
Focus sur le Cahier de textes	•	•	•
Les parents et ENTEA	•	•	•
Les enseignants et ENTEA	•	•	•
ENTEA et la coéducation : posture	•	•	•

Tableau 37 : Thématiques abordées lors des entretiens semi-directifs

Les entretiens se sont déroulés dans les établissements, dans une salle mise à disposition pour les enseignants et administrateurs ENTEA, pendant une journée de classe. Les entretiens avec les chefs d'établissement ont eu lieu dans leurs bureaux.

L'enseignant interrogé a été choisi par le chef d'établissement, de même que le jour de passation des questionnaires.

Les entretiens n'avaient aucune contrainte horaire, toutefois il est noté que ceux avec les chefs d'établissement ont pu être interrompus par le téléphone.

A chaque début d'entretien, le sujet de la thèse a été présenté aux personnes interrogées, ainsi que la profession du chercheur.

c) Anonymation des entretiens et élaboration de la grille thématique d'analyse

Les données ont été anonymées par établissement (collège semi-rural ou urbain) type de données Q pour questionnaire, DS pour données statistiques et E pour entretien et numérotées par ordre de traitement. Une fois saisies dans le logiciel *Modalisa*, elles ont pu être analysées statistiquement.

<i>Code</i>	<i>Type d'entretien</i>	<i>Fonction</i>	<i>Etablissement</i>
A-A	Semi-directif	Administrateur ENTEA	Collège semi-rural
C-A	Semi-directif	Chef d'établissement	Collège semi-rural
E-A	Semi-directif	Enseignante	Collège semi-rural
A-S	Semi-directif	Administrateur ENTEA	Collège urbain
C-S	Semi-directif	Chef d'établissement	Collège urbain
E-S	Semi-directif	Enseignant	Collège urbain

Tableau 38 : Codage des entretiens

Une grille d'analyse des entretiens a été créée afin de vérifier la validité de l'hypothèse.

			Abordé dans l'entretien	
			Collège semi-rural	Collège urbain
Propriété (attribution de sens)	Faire sien le fonctionnement de l'ENT	Mise à jour régulière des informations	X	
		Décisions internes à l'établissement	X	X
		Pronoms personnels à la première personne et indéfinis	143 « je » 195 « on »	235 « je » 98 « on »
	Faire sienne l'utilisation de l'ENT	Choix de privilégier l'outil numérique réfléchi	X	X
		Modification des pratiques	X	X
		Idée d'indépendance, d'autonomie	X	X
		Usage régulier du module « Notes »	X	X
		Usage régulier du module « CDT »	X	X
Obstacles à la propriété		Obligations légales	X	X
		Absence de possibilité d'initiative		X
		Usage conjoint d'autres outils	X	X
Adaptation (utilité sociale)	Particularismes locaux (identité)	Demande des familles	X	X
		Identification d'un intérêt pour les familles	X	
		Évolution au fil des ans en fonction des « réussites »	X	X
	Inscription de l'ENT dans une réalité contextuelle	Ouverture de tous les modules aux enseignants	X	
		Ouverture de tous les modules aux familles	X	X
		Formation à l'usage des modules de l'ENT	X	
Obstacles à l'adaptation		Volonté d'adaptation au terrain émanant de la collectivité	X	X
		Sentiment de contrôle de la part des parents/obstacle à la liberté pédagogique	X	
		Absence de volonté d'usage du numérique	X	X
		Contraintes/résistances (temps, habitudes, etc.)		
		Difficultés techniques	X	X
Perspective processuelle		Évolution des usages de l'objet technique		X
		Inscription dans une temporalité		
Inscription dans une posture de coéducation		Intérêt pour la collaboration avec les familles		
		Volonté de se saisir de l'ENT pour faciliter le suivi par les familles	X	X
		Volonté politique de favoriser le lien avec les familles	X	

Tableau 39 : Synthèse des thèmes abordés par établissement

5.3.4 Organisation du recueil de données par hypothèse

Le recueil de données permet de répondre aux hypothèses en les confirmant ou infirmant en totalité ou en partie. Pour rappel, notre recueil de données est composé de 4 enquêtes auprès de deux établissements scolaires, chacune ciblant soit une partie du public de l'échantillon (membres de la sphère « Famille » ou membre de la sphère « École »), soit un type de données (qualitatif et/ou quantitatif). Ces enquêtes se composent d'une part de questionnaires en direction des familles (QF) mais aussi de questionnaires en direction des personnels (QP), d'autre part d'entretiens en direction de personnels ciblés au sein de l'établissement (E) ou encore de données statistiques (DS) récoltées sur l'ENT.

Ces quatre enquêtes ont été construites autour de 4 thématiques principales : la coéducation, l'ENT (usage déclaré de l'ENT, représentation attribuée à l'ENT, Utilité déclarée de l'ENT), les modules de l'ENT (usage déclaré et usage réel des modules) et les outils de suivi de l'élève (utilité déclarée et usage réel des outils).

Ainsi, chaque hypothèse se voit vérifiée à partir d'éléments appartenant à certaines catégories.

a) Organisation du recueil de données pour l'hypothèse 1

Hypothèse 1 : Les enseignants s'inscrivant dans une démarche collaborative avec les parents par la mise à disposition des informations estiment que ces données sont essentielles au suivi de l'élève par la Famille et déclarent renseigner au fur et à mesure les modules « Cahier de textes » et « Notes ».

La vérification de cette hypothèse repose sur des éléments inhérents aux catégories et sous-catégories suivantes : la coéducation, l'ENT (usage déclaré/signification attribuée/utilité déclarée), les modules (usage déclaré/usage réel) et les outils (utilité déclarée/usage déclaré). Nous nous référons à trois des quatre enquêtes, à savoir les questionnaires en direction du personnel à raison de 64 questions, les entretiens à raison de 4 questions et les données statistiques à raison de trois éléments.

La répartition des données utilisées par enquête est synthétisée dans le tableau ci-dessous :

	QF	QP	E	DS	Partie de l'hypothèse concernée
Coéducation		X			« s'inscrivant dans une démarche collaborative avec les parents »
ENT					« déclarent renseigner au fur et à mesure le module « Cahier de textes » / « Notes » » (...)
- Usage déclaré		X			
- Signification attribuée		X	X		« estiment que ces données sont essentielles au suivi de l'élève par la Famille »
- Utilité déclarée		X			
Modules					« déclarent renseigner au fur et à mesure le module « Cahier de textes » / « Notes » »
- Usage déclaré		X	X		
- Usage réel				X	
Outils					« estiment que ces données sont essentielles au suivi de l'élève par la Famille »
- Utilité déclarée		X			
- Usage déclaré			X		

Tableau 40 : Répartition des données en vue de l'analyse de l'hypothèse 1

b) Organisation du recueil de données pour l'hypothèse 2

Hypothèse 2 : Les parents s'inscrivant dans une démarche de coéducation École/Famille déclarent préférer les modules « Cahier de textes » et « notes » aux outils traditionnels.

La vérification de cette hypothèse repose sur des éléments inhérents aux catégories et sous-catégories suivantes : la coéducation, l'ENT (usage déclaré/signification attribuée) et les modules (usage déclaré/usage réel) et les outils (utilité déclarée/usage déclaré). Nous nous référons à trois des quatre enquêtes, à savoir les questionnaires en direction des familles à raison de 15 questions, les entretiens à raison de 7 questions et les données statistiques à raison de quatre éléments.

La répartition des données utilisées par enquête est synthétisée dans le tableau ci-dessous :

	QF	QP	E	DS	Partie de l'hypothèse concernée
Coéducation	X		X		« Les parents s'inscrivant dans une démarche de coéducation École/Famille »
ENT					
- Usage déclaré	X		X		« déclarent préférer le module « Cahier de textes »/ « Notes » aux outils traditionnels.»
- Signification attribuée	X				
Modules					
- Usage déclaré		X	X		« déclarent préférer le module « Cahier de textes »/ « Notes » aux outils traditionnels.»
- Usage réel				X	

Tableau 41 : Répartition des données en vue de l'analyse de l'hypothèse 2

c) Organisation du recueil de données pour l'hypothèse 3

Hypothèse 3 : Les politiques éducatives des établissements favorisent la coéducation École/Famille par le choix d'ouverture des modules aux différentes catégories d'utilisateurs (adaptation de l'outil) et par la réalité de l'usage des différents services, donc par l'appropriation de l'ENT par l'établissement.

La vérification de cette hypothèse repose sur des éléments inhérents aux catégories et sous-catégories suivantes : la coéducation, l'ENT (usage déclaré/signification attribuée/utilité déclarée), les modules (usage réel) et les outils (usage déclaré). Nous nous référons aux quatre enquêtes, à savoir aux questionnaires en direction des familles à raison de 7 questions, aux questionnaires en direction du personnel à raison de 16 questions, aux entretiens à raison de 4 questions et aux données statistiques à raison de 9 éléments.

La répartition des données utilisées par enquête est synthétisée dans le tableau ci-dessous :

	QF	QP	E	DS	Partie de l'hypothèse concernée
Coéducation	X	X	X		<i>« Les politiques éducatives des établissements favorisent la coéducation École/Famille »</i>
ENT					
- Usage déclaré		X	X		<i>« par le choix d'ouverture des modules aux différentes catégories d'utilisateurs »</i>
- Signification attribuée		X			
- Utilité déclarée	X				
Modules					
- Usage réel				X	<i>« par le choix d'ouverture des modules aux différentes catégories d'utilisateurs »</i> <i>« par la réalité de l'usage des différents services »</i>
Outils					
- Utilité déclarée			X		<i>« par la réalité de l'usage des différents services »</i>

Tableau 42 : Répartition des données en vue de l'analyse de l'hypothèse 4

Conclusion du chapitre 5

Notre étude porte sur deux collèges de l'académie de Strasbourg de profils différents. Nous avons recueilli les données par questionnaires auprès des familles et des personnels, par des entretiens et les données extraites de l'ENT.

Ces trois types de recueil de données sont complémentaires et nous permettront de répondre au mieux à notre question de recherche.

Nous présenterons dans le chapitre suivant l'analyse des données récoltées.

Chapitre 6 : Présentation des résultats

Dans ce chapitre nous présenterons les résultats de notre enquête menée dans les deux collèges. Après une rapide description des caractéristiques de la population interrogée, chaque sous-partie correspond à chaque hypothèse.

Les tests statistiques utilisés ici sont :

- Le χ^2 : ce test permet d'établir la dépendance ou l'indépendance entre deux variables. La significativité, évoquée en terme de probabilité, indique la différence entre les valeurs réelles et les valeurs théoriques. Ces dernières sont liées à l'hypothèse nulle indiquant que les deux variables sont indépendantes. Ainsi sont significatifs les résultats au test pour lesquels $P < 0.01$; $P < 0.05$ et $P < 0.1$.
- Le χ^2 corrigé : lorsque les effectifs de la table sont inférieurs à 10, la correction de Yates, permettant de réduire de 0,5 la valeur absolue des différences entre les effectifs théoriques et les effectifs observés avant de l'élever au carré, est appliquée.
- Le t de Student : nous utilisons ce test afin de vérifier l'indépendance de deux résultats quantitatifs.

6.1 Identité des répondants à l'enquête

Nous présenterons ici les profils de répondants à notre enquête : genre, âge, profession, et pour les familles nombre d'enfants et classe de l'enfant scolarisé au collège.

6.1.1 Les personnels

Les 48 personnels ayant répondu à l'enquête sont majoritairement des femmes (37/48, soit 77%). 40 % des personnels déclarent avoir entre 40 et 49 ans et 27 % entre 30 et 39 ans. La plus grande partie de notre échantillon a donc un âge situé entre 30 et 49 ans.

Si l'on se concentre sur les 35 enseignants, la répartition est similaire : 80 % de femmes, 40 % des répondants déclarent avoir entre 40 et 49 ans et 28 % entre 30 et 39 ans.

La majeure partie des personnels fait donc partie de l'équipe enseignante (35/48). Les autres sont membres soit de l'équipe de direction, de l'équipe Vie Scolaire (assistants d'éducation), de l'équipe administrative (secrétaire, gestionnaire) ou de l'équipe médico-sociale (infirmière, COP).

Cependant, la répartition par établissement est sensiblement différente. Si la proportion homme/femme est tout aussi significative entre les deux collèges (cf. figure 49), la répartition par âge change : les répondants à l'enquête du collège semi-rural sont répartis plus harmonieusement entre les différentes catégories, les moins de trente ans étant les plus nombreux (30 %). Les répondants du collège urbain appartiennent massivement aux catégories 40-49 ans (48 %) et 30-39 ans (29 %) (cf. figure 50).

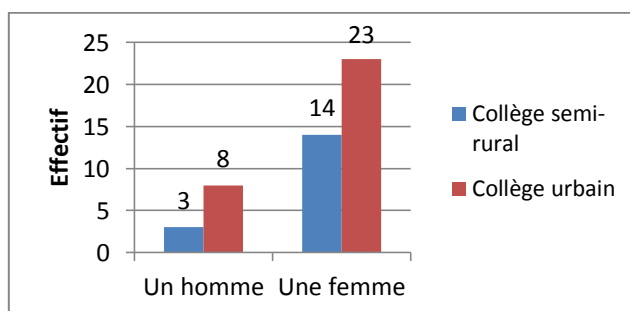


Figure 49 : Répartition par genre et par collège des personnels ayant répondu à l'enquête

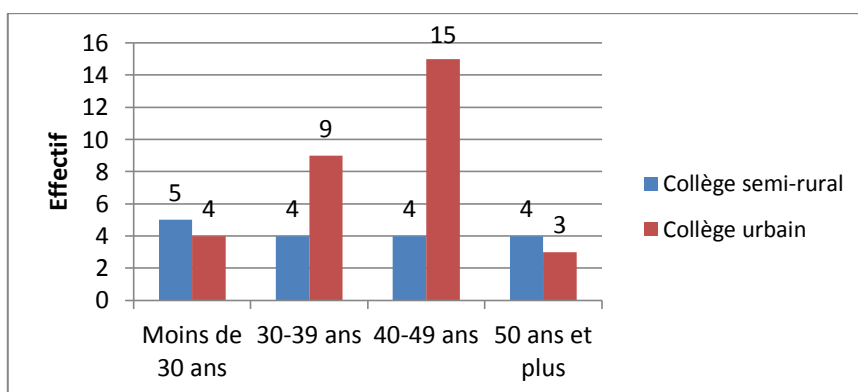


Figure 50 : Répartition par âge et par collège des personnels ayant répondu à l'enquête

Par ailleurs, les personnels du collège urbain représentent l'ensemble des catégories ayant répondu à l'enquête. Si au collège semi-rural il n'y a pas d'enseignants en SEGPA, le personnel administratif aurait pu choisir de répondre à l'enquête. Toutefois, les enseignants des disciplines littéraires ont répondu massivement à l'enquête dans les deux établissements (*cf.* figure 51).

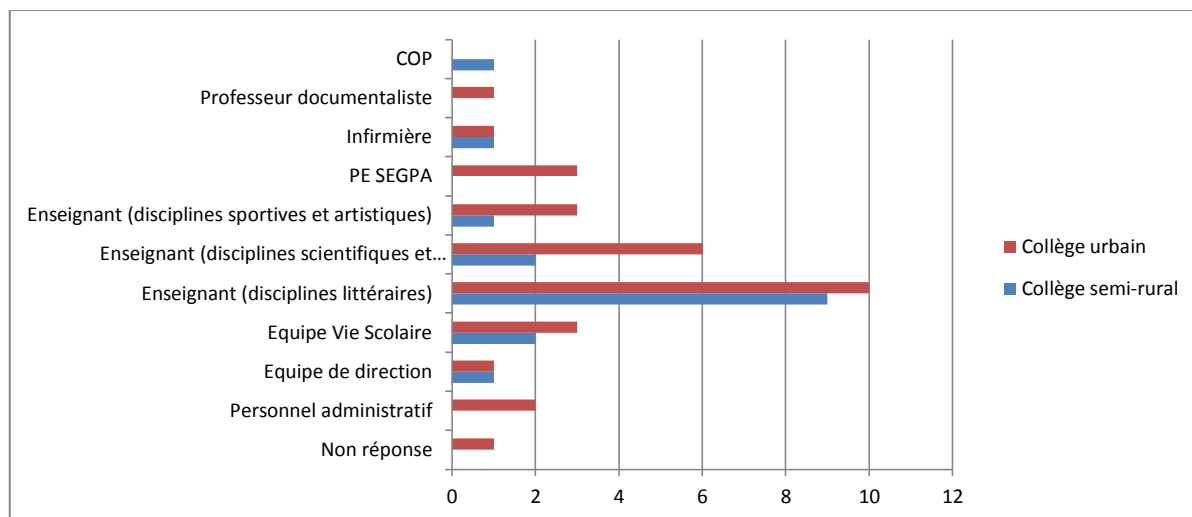


Figure 51 : Répartition par profession et par collège des personnels ayant répondu à l'enquête

6.1.2 Les Familles

Le profil des Familles suit la même tendance : les répondants sont principalement des femmes (81 %) âgées d'une quarantaine d'années (63 %) (*cf.* figure 52 et 53).

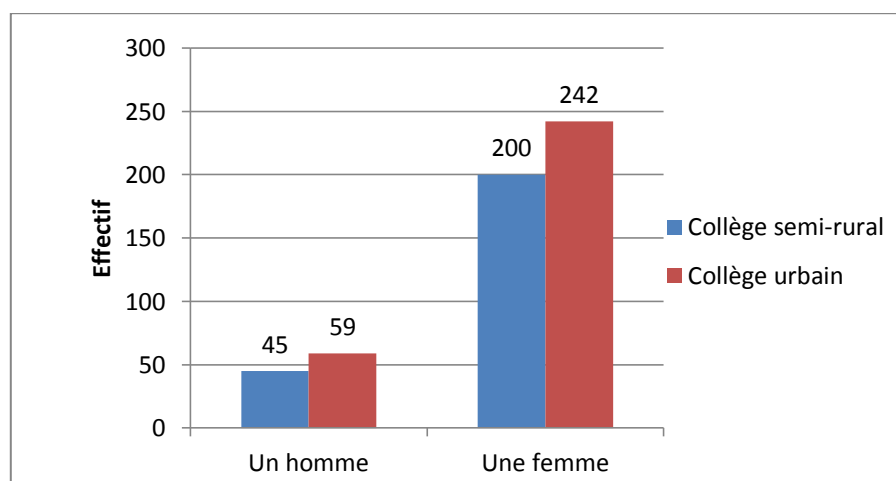


Figure 52 : Répartition par genre et par collège des Familles ayant répondu à l'enquête

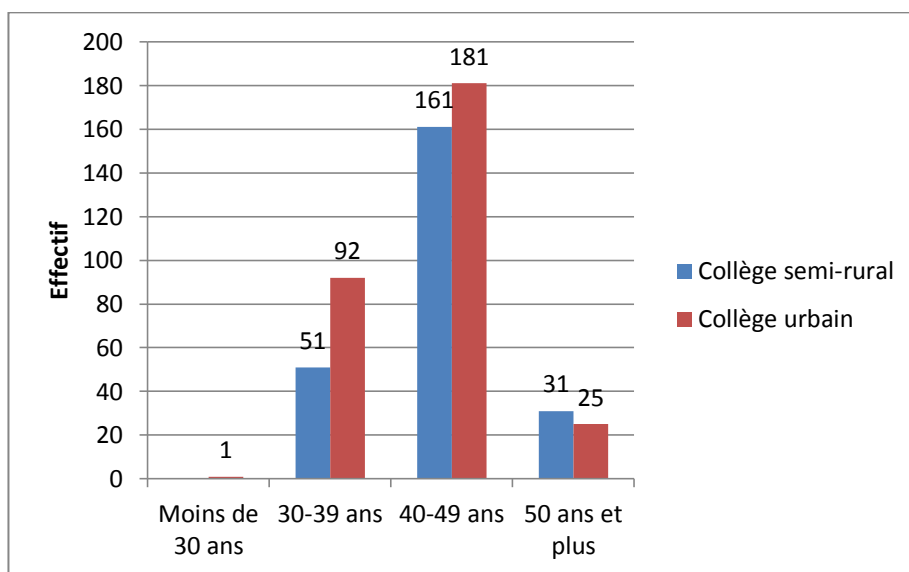


Figure 53 : Répartition par âge et par collège des Familles ayant répondu à l'enquête

La répartition par profession est différente en fonction des établissements. Si les employés sont la catégorie socioprofessionnelle la plus représentée, le collège urbain compte le plus grand nombre de personnes sans activité professionnelle (10 % contre 5 % de la population du collège semi-rural) et d'ouvriers (11 % contre 1 % pour le collège semi-rural). A l'inverse, le collège semi-rural compte plus de « cadres et professions intellectuelles supérieures » (26 % contre 17 % pour le collège urbain).

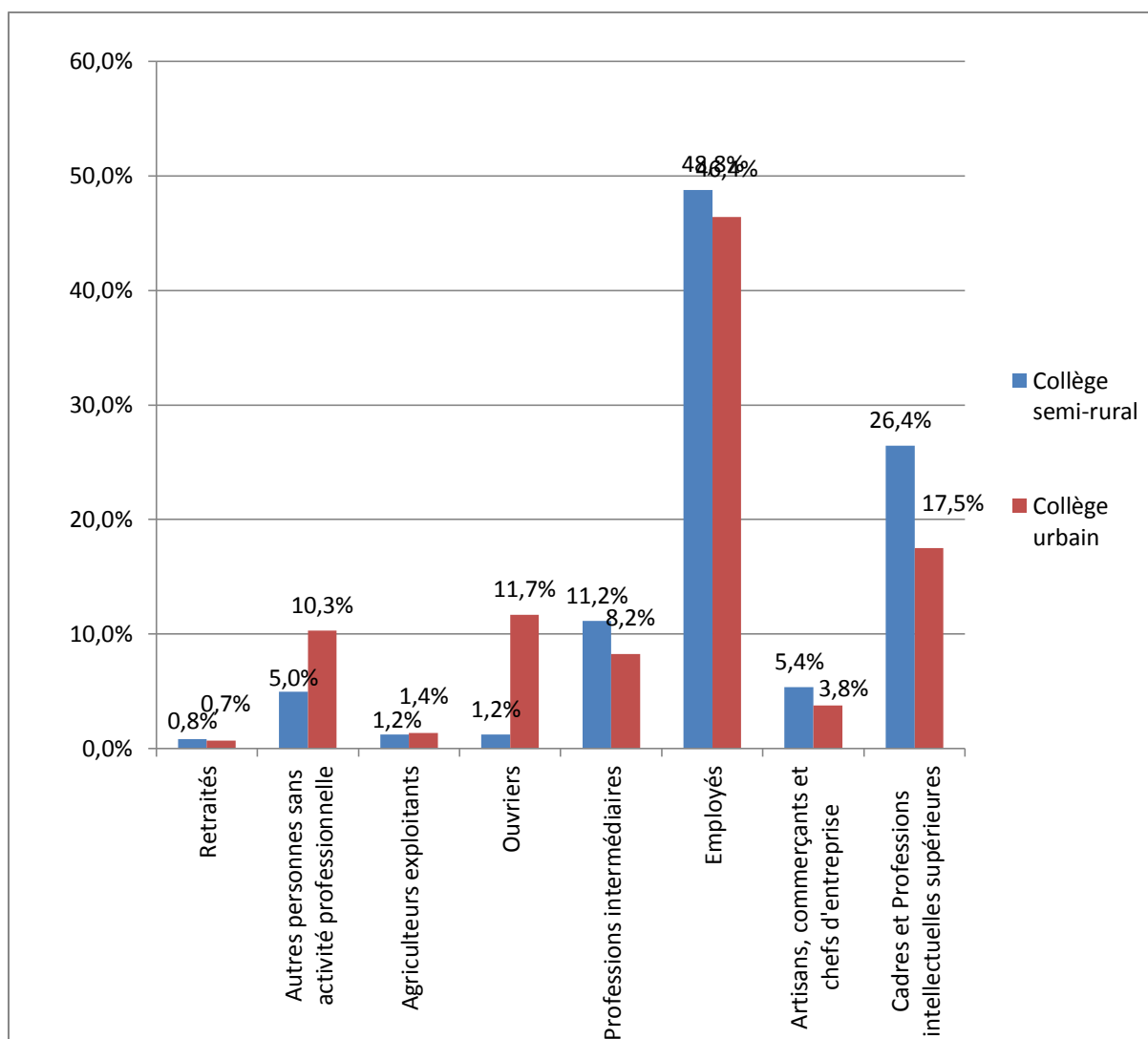


Figure 54 : Répartition par profession et par collège des familles ayant répondu à l'enquête

En ce qui concerne le lien à l'enfant-élève, nous avons posé deux questions :

- le nombre d'enfants au sein de la fratrie (qui peut influencer le temps à consacrer à l'enfant et/ou l'usage des outils de suivi) ;
- la classe de l'enfant-élève (en lien avec l'autonomie de l'enfant).

La moitié des Familles répondants à l'enquête ont 2 enfants, et 24 % ont 3 enfants. Toutefois les Familles du collège urbain sont plus nombreuses comme le montre la figure suivante.

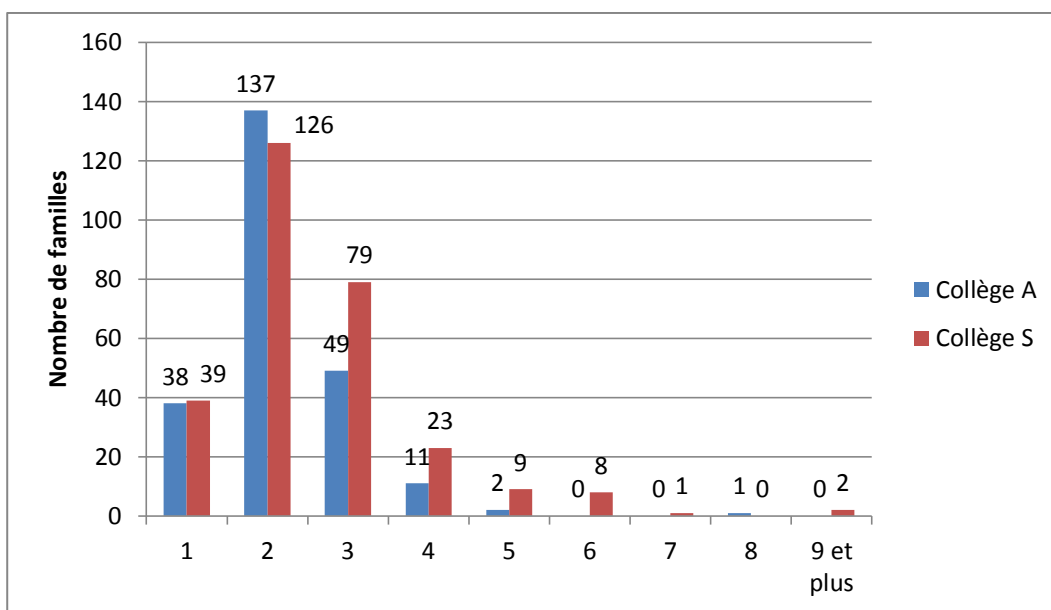


Figure 55 : Répartition par nombre d'enfants et par collège des Familles ayant répondu à l'enquête

Si les Familles d'élève de 6^{ème} sont les plus représentées, le ratio est différent de celui de notre enquête exploratoire (pour rappel : 50 % pour les parents d'élèves de 6^{ème}). Ils ne représentent qu'un tiers ici.

Les Familles représentant le collège semi-rural ont un enfant davantage scolarisé dans les petites classes (6^{ème} ou 5^{ème}, soit 2/3 des répondants) alors que les Familles représentant le collège urbain ont leur enfant en 6^{ème} ou 4^{ème} (cf. figure 56).

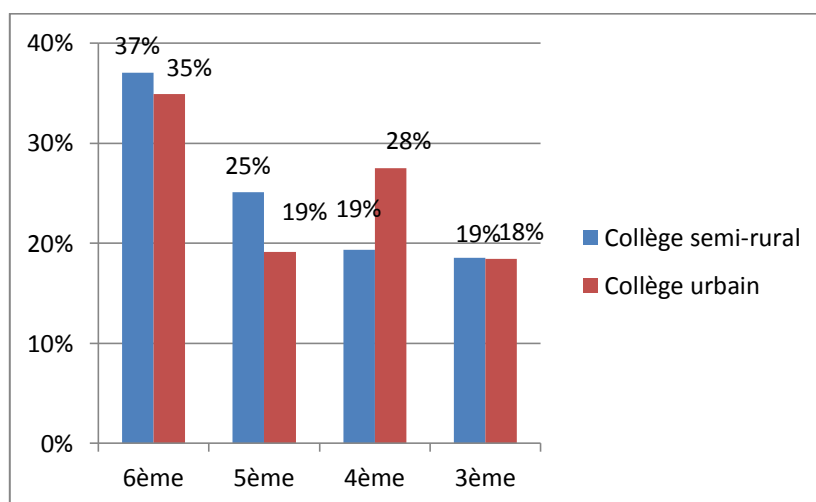


Figure 56 : Répartition par classe de l'enfant et par collège des Familles ayant répondu à l'enquête

6.2 Les enseignants, l'ENT et la coéducation

La première partie de notre propos nous amène à étudier pour le public enseignant l'usage réel et déclaré de l'ENT par le prisme d'une posture favorable à la coéducation.

Nous apportons donc dans cette partie les éléments qui permettent de répondre à la sous-question « *L'ENT est-il un instrument permettant aux enseignants d'apporter aux familles des données pertinentes, supports d'une collaboration choisie et revendiquée* » et à l'hypothèse 1 :

Hypothèse 1 : Les enseignants s'inscrivant dans une démarche collaborative avec les parents par la mise à disposition des informations estiment que ces données sont essentielles au suivi de l'élève par la Famille et déclarent renseigner au fur et à mesure les modules « Cahier de textes » et « Notes ».

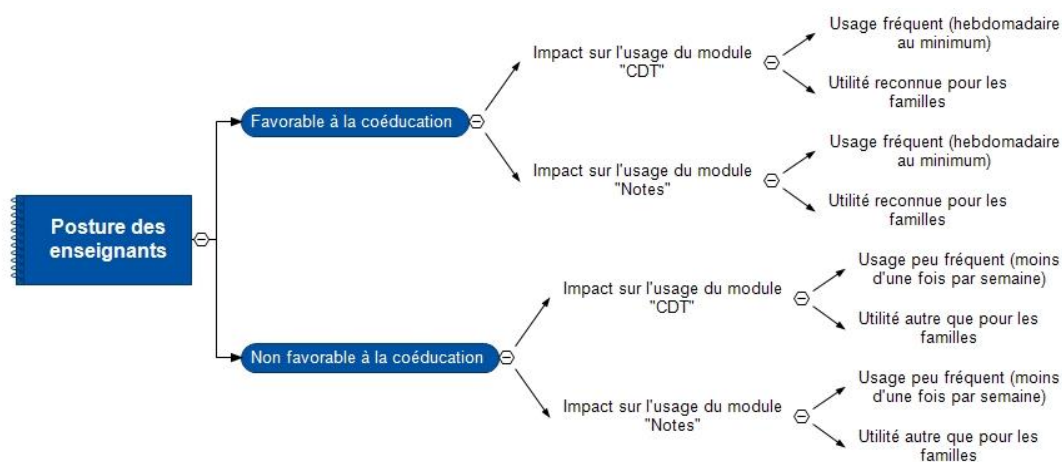


Figure 57 : Schématisation de l'hypothèse 1

Rappelons que l'ENT devient un instrument à partir du moment où le public cible, ici les enseignants, se le sont appropriés par l'attribution de sens (identification et adaptation de son usage). Ainsi, nous étudierons ces processus et la place de l'ENT dans la relation École/Famille du point de vue des enseignants de la manière suivante :

- a) Déclaration de l'inscription dans une démarche de coéducation par les enseignants (question de la posture coéducative) : présentation des résultats des questionnaires

- b) Usage du module « CDT » : déclaration d'usage, du sens de cet usage, mise en relation de cet usage avec la posture coéducative, mais également la profession et l'établissement d'origine. Mise en lien avec les usages réels (question de la temporalité) extraits des données brutes.
- c) Usage du module « Notes » : déclaration d'usage, du sens de cet usage, mise en relation de cet usage avec la posture coéducative, mais également la profession et l'établissement d'origine. Mise en lien avec les usages réels (question de la temporalité) extraits des données brutes.

Pour ce faire, nous présenterons des tris à plat et tris croisés.

6.2.1 Inscription dans une posture coéducative par les enseignants des deux collèges

a) *Importance de la relation École/Famille et réalité*

Les 35 enseignants estiment tous que la relation École/Familles est essentielle. En effet, 100 % d'entre eux la déterminent comme tel (*cf.* tableau 43).

Importance déclarée de la relation École/Famille	Effectif	Pourcentage
Essentielle	35	100,0 %
Pas nécessaire	0	0,0 %
Total	35	100,0 %

Tableau 43 : Importance déclarée de la relation École/Famille par les enseignants

Toutefois, la réalité de la qualité de cette relation ne semble pas être aussi unanimement définie, même si elle est pour plus de $\frac{3}{4}$ d'entre eux « satisfaisante » (*cf.* tableau 44).

Qualité des relations École/Famille	Effectif	Pourcentage
Très satisfaisante	4	11,4 %
Satisfaisante	27	77,2 %
Peu ou pas du tout satisfaisante	4	11,4 %
Total	35	100,0 %

Tableau 44 : Qualité déclarée des relations École/Famille par les enseignants

Quelques-uns d'entre eux expliquent leur opinion. 1 des 4 estimant la relation « très satisfaisante » indique qu'« *il y a une facilité de dialogue entre les professeurs et les familles, par les différents moyens de communication (téléphone, carnet, messagerie...). Même s'il y a des difficultés d'utilisation de l'un de ces moyens, il est facile de s'arranger pour faire suivre les informations* ». 3 des 4 qualifient la relation de « peu satisfaisante » pour des raisons de conflit « *elle est souvent source de problème* », « *certains parents sont irrespectueux. D'autres ne communiquent pas du tout* » ou pour des difficultés de transmission d'information en interne, questionnant la place d'ENTEA dans l'amélioration de cette relation « *les équipes pédagogiques ne sont pas suffisamment informées sur les élèves (incident, entrevue avec le PP, la CPE) car l'info se fait toujours de façon informelle. Les fiches de suivi se font rares car elles prennent du temps. Pourrait-on les gérer sur ENTEA ?* ».

Enfin, 5 des 27 enseignants satisfaits de cette relation École/Famille expliquent cette position par des arguments soit organisationnels du point de vue de l'institution « *une réunion parents-profs et diverses réunions organisées sur l'orientation, l'utilisation des outils numériques...* », « *organisation de nombreuses rencontres* », soit davantage personnels « *une assez grande réactivité des professeurs* », « *il faut que tous collaborent* », « *à mon niveau ils semblent avoir confiance dans mes compétences* ».

La caractérisation de cette relation École/Famille est multiple : elle relèverait à la fois d'une démarche de collaboration (31 enseignants sur 35 estiment qu'elle sert à « trouver des solutions ensemble »), d'information allant de l'école vers les familles (32 enseignants sur 35 pensent qu'elle sert à « être informé de la scolarité de l'enfant » et 27 sur 35 « des activités de l'établissement ») voire de communication (21 sur 35 estiment qu'elle sert « à la communication des professeurs en direction des parents » et 19 sur 35 « à la communication des parents en direction des professeurs »). Notons que cette collaboration *a priori* partagée irait davantage dans le sens École/Famille et non Famille/École puisque peu d'enseignants ne voient en elle le conseil des membres du collège par les Familles (2 sur 35).

Caractérisation de la relation E/F	Effectif	Pourcentage
A échanger des conseils	13	8,4 %
A ce que les membres du collège conseillent les parents	10	6,5 %
A ce que les parents conseillent les membres du collège	2	1,3 %
A trouver des solutions ensemble	31	20,0 %
A être informé de la scolarité de l'enfant	32	20,6 %
A être informé des activités de l'établissement	27	17,4 %
A la communication des professeurs en direction des parents	21	13,5 %
A la communication des parents en direction des professeurs	19	12,3 %
Total	155	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 8 possibilités.

Tableau 45 : Caractérisation de la relation École/Famille selon les enseignants

Parmi les propositions suivantes, certaines représentent typiquement la coéducation, d'autres pas du tout et les dernières uniquement si deux modalités sont choisies conjointement.

Caractérisation de la relation École/Famille	Présence d'une posture de coéducation
1 A échanger des conseils	OUI
2 A ce que les membres du collège conseillent les parents	OUI si item 3
3 A ce que les parents conseillent les membres du collège	OUI si item 2
4 A trouver des solutions ensemble	OUI
5 A être informé de la scolarité de l'enfant	NON
6 A être informé des activités de l'établissement	NON
7 A la communication des professeurs en direction des parents	OUI si item 8
8 A la communication des parents en direction des professeurs	OUI si item 7

Tableau 46 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation

Nous avons donc observé la répartition entre les items induisant cette posture de coéducation (OUI et OUI MAIS avec la condition remplie) et les autres (NON et NON MAIS avec la condition non respectée). Nous obtenons ainsi le tableau suivant :

Caractérisation de la relation École/Famille	Effectif	Pourcentage
Choix en faveur de la coéducation	64	48%
Choix à l'encontre de la coéducation	68	52%

Plusieurs réponses possibles, choix entre 8 possibilités.

Tableau 47 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation pour les enseignants

Ainsi, nous observons que la posture de coéducation n'est pas si nette chez les enseignants, les caractérisations de la relation École/Famille relevant de la coéducation obtiennent un score semblable à celles à l'encontre de la coéducation.

b) Acteurs de la coéducation

Les enseignants estiment de même avoir une place privilégiée dans la relation École/Famille. En effet, lorsqu'on les interroge sur les acteurs privilégiés de cette relation, 94 % d'entre eux se positionnent en première place (33 enseignants sur 35). Sont ensuite désignés le/la CPE (pour 91 % des répondants) et le/la chef d'établissement (pour 85 % des répondants).

Acteurs essentiels de la collaboration École/Famille	Effectif	Pourcentage
Les enseignant(e)s	33	20,0 %
Le/la CPE	32	19,4 %
Le/la Chef d'Etablissement	30	18,2 %
L'infirmier/infirmière scolaire	25	15,2 %
L'Assistant(e) social(e) scolaire	22	13,3 %
Le/la COP	23	13,9 %
Total	165	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 6 possibilités.

Tableau 48 : Acteurs essentiels de la collaboration École/Famille selon les enseignants

c) ENT et relation École/Famille

Enfin, d'après les enseignants, ENTEA serait davantage un « bon outil » d'information que de collaboration.

ENTEA comme "bon outil"	Effectif	Moyenne
Oui, ENTEA est un "bon outil" pour collaborer avec les parents	13	37,1 %
Oui, ENTEA est un "bon outil" pour informer les parents	17	48,6 %
Total	30	42,9 %

Tableau 49 : Caractérisation d'ENTEA comme « bon outil » par les enseignants

Nous leur avons demandé de préciser leur point de vue.

Les 13 enseignants qualifiant ENTEA comme « bon outil » de collaboration entre l'École et les Familles expliquent ce choix par des arguments principalement liés à la technologie (rapidité pour trois d'entre eux, lien direct, existence de trace, suivi en temps réel), des arguments de type informatifs (deux notent l'éventail important d'informations disponibles), éducatif (suivi des élèves), l'usage possible (consultation fréquente) et la complémentarité d'ENTEA avec les autres outils. A la question « à votre avis, que faudrait-il améliorer pour faciliter la collaboration via ENTEA ? », 8 d'entre eux répondent avec un argument de type informatif (nécessité de formation), organisationnel (ne pas multiplier les logiciels similaires) et 6 arguments liés à la technologie (améliorer la messagerie et la gestion des contacts pour 4 d'entre eux, faciliter l'accès aux modules et mettre en place des alertes dynamiques incitatrices).

Les 22 répondants « non » à la qualification d'ENTEA comme « bon outil » de collaboration avancent également des arguments principalement liés à la technologie (manque de convivialité et 6 arguments mettant en exergue la préférence pour les autres outils et notamment les entretiens), l'usage (6 enseignants soulignent la non consultation d'ENTEA par les parents et 3 l'usage réel : le contrôle, les mauvaises interprétations et les critiques en raison de la grande transparence) ainsi que la technique (3 d'entre eux notent le fait que certaines familles n'aient pas accès à Internet). Par contre, les enseignants proposant des solutions d'amélioration de l'outil insistent sur l'aspect technologique (annuaire/messagerie à améliorer pour 3 d'entre eux, simplification de l'outil, praticité à améliorer, module « EDT » à modifier), sur la technique pour trois d'entre eux (garantir un accès Internet à tous) et une question d'usage pour l'un d'entre eux par la mise en place d'une charte de collaboration.

Sur les 17 enseignants estimant qu'ENTEA est un bon outil d'information des parents par l'établissement scolaire, 15 expliquent leur réponse par des arguments de trois types : relatifs à la technologie pour les 2/3 (rapidité, communication directe et

différée, régularité des informations, accessibilité, fréquence possible des informations, facilité, éventail d'informations disponibles...), relatifs à l'éducatif pour 4 d'entre eux (permet le suivi de l'élève) et le dernier précise qu'il faut prendre en compte comme contrainte la nécessité de connexion des familles. Quant aux 18 répondants « non », 17 d'entre eux expliquent les raisons de leur choix. D'une part la technique peut faire défaut (pas d'accès à Internet), la redondance avec d'autres outils, la politique de l'établissement (formation, sécurisation, choix d'ouverture des modules), la technologie (améliorer le Cahier de textes et simplifier la messagerie) mais surtout d'autre part l'usage par les familles : la non-consultation par tous et de manière régulière est un problème pour 8 d'entre eux et 2 d'entre eux mettent en exergue le manque de feed-back. Ainsi, 12 d'entre eux proposent des solutions d'amélioration : garantir l'accès à Internet à tous (2 occurrences), former, améliorer l'usage par la connexion régulière par les familles, le transfert vers une boîte mail personnelle et le feed-back, et enfin améliorer l'outil (5 occurrences) par un accès plus direct, plus intuitif et le renseigner plus régulièrement.

Par ailleurs, si l'on précise le lien que peut avoir l'ENT avec la relation École/Famille, nous obtenons le tableau suivant par l'étude de quatre modalités :

	Oui	Non	Ne sais pas
ENTEA permet aux parents de mieux suivre la scolarité de leur(s) enfant(s)	30	2	3
ENTEA permet aux personnels du collège de communiquer	32	3	
ENTEA permet aux personnels du collège de collaborer avec les parents	13	14	7
ENTEA permet aux parents de contrôler les personnels du collège	11	13	10
Total	85	32	20

Tableau 50 : ENTEA et la relation École/Famille selon les enseignants

Ce tableau nous montre que la majorité des enseignants estiment que l'ENT permet aux parents de mieux suivre la scolarité de leur(s) enfant(s) (30/35) et qu'il permet de communiquer (d'une manière générale) (32/35). Par contre ils sont plus partagés sur les deux autres aspects : plus d'un tiers considère qu'ENTEA permet aux personnels du collège de collaborer avec les familles (13/35) alors que la même proportion pense que non (14/35). Par ailleurs, un tiers des enseignants interrogés pense que les parents les contrôlent par le biais de l'ENT (11/35), un tiers ne sait pas (10/35) et un tiers pense que non (13/35).

d) Facteurs influençant la posture coéducative

A ce stade de l'étude, nous nous demandons si un profil type d'enseignant en faveur d'une posture coéducative émerge. Pour répondre à ce questionnement, nous allons croiser les variables liées à la coéducation avec les variables relatives à l'identité des répondants. L'opinion positive ou négative des enseignants quant à la réalité des relations École/Famille au sein de l'établissement scolaire n'est pas liée aux genre, âge et discipline enseignées. En effet, les trois tableaux suivants montrent des relations au χ^2 non significative (cf. tableau 51 : χ^2 corrigé = 0,35 ; ns à ddl = 1 ; tableau 52 : χ^2 corrigé = 5,39 ; ns à ddl = 3 ; tableau 53 : χ^2 corrigé = 4,43 ; ns à ddl = 3).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Un homme	6	1	7
Une femme	25	3	28
Total	31	4	35

Tableau 51 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « genre »

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Moins de 30 ans	5	1	6
30-39 ans	10	0	10
40-49 ans	11	3	14
Plus de 50 ans	5	0	5
Total	31	4	35

Tableau 52 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « âge »

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Enseignant des disciplines littéraires	17	3	20
Enseignant des disciplines scientifiques	7	1	8
Enseignant des disciplines sportives et artistiques	4	0	4
PE SEGPA	3	0	3
Total	31	4	35

Tableau 53 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « discipline enseignée »

En revanche, la caractérisation des relations École/Famille en faveur ou non de la coéducation n'est pas liée à l'âge et à la discipline enseignée.

En effet, les tests réalisés sur les tris croisés ne sont pas significatifs dans les cas de l'âge et de la profession (cf. tableau 54 : χ^2 corrigé = 0,52 ; ns à ddl = 3 ; tableau 55 : χ^2 corrigé = 0,40 ; ns ; ddl = 3).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Moins de 30 ans	6	5	11
30-39 ans	10	10	20
40-49 ans	13	12	25
Plus de 50 ans	4	5	9
Total	33	32	65

Plusieurs réponses possibles, choix entre 8 possibilités pour la variable « caractérisation de la relation École/Famille ».

Tableau 54 : Tri croisé entre les variables « caractérisation de la relation École/Famille » et « âge »

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Enseignant des disciplines littéraires	18	17	35
Enseignant des disciplines scientifiques	7	7	14
Enseignant des disciplines sportives et artistiques	4	4	8
PE SEGPA	3	3	6
Total	32	31	63

Plusieurs réponses possibles, choix entre 8 possibilités pour la variable « caractérisation de la relation École/Famille ».

Tableau 55 : Tri croisé entre les variables « caractérisation de la relation École/Famille » et « discipline enseignée »

De même, les résultats des tris croisés entre les variables relatives à l'ENT et les relations École/Famille ne sont pas significativement dépendants.

Pour l'affirmation « ENTEA permet aux parents de mieux suivre la scolarité de leur(s) enfant(s) », aucune des variables étudiées ne semble avoir un impact sur la variable puisque les résultats du χ^2 ne sont pas significatifs (tableau 56 : χ^2 corrigé = 2,85 ; ns à ddl = 2 ; tableau 57 : χ^2 corrigé = 5,20 ; ns à ddl = 6 ; tableau 58 : χ^2 corrigé = 10,09 ; ns à ddl = 6).

	Oui	Non	NSP	Total
Un homme	6	1	0	7
Une femme	24	1	3	28
Total	30	2	3	35

Tableau 56 : Tri croisé entre la question 5 et la variable « genre »

	Oui	Non	NSP	Total
Moins de 30 ans	5	0	1	6
30-39 ans	9	1	0	10
40-49 ans	13	0	1	14
Plus de 50 ans	3	1	1	5
Total	30	2	3	35

Tableau 57 : Tri croisé entre la question 5 et la variable « âge »

	Oui	Non	NSP	Total
Enseignant des disciplines littéraires	19	0	3	19
Enseignant des disciplines scientifiques	8	0	0	8
Enseignant des disciplines sportives et artistiques	4	0	0	4
PE SEGPA	2	1	0	3
Total	30	1	3	34

Tableau 58 : Tri croisé entre la question 5 et la variable « discipline enseignée »

Pour l'affirmation « ENTEA permet aux personnels du collège de collaborer avec les parents », le genre (cf. tableau 59 : χ^2 corrigé = 2,01 ; ns à ddl = 2), la discipline

enseignée (cf. tableau 61 : χ^2 corrigé = 1,92 ; ns à ddl = 6) et l'âge (cf. tableau 60 : χ^2 corrigé = 6,50 ; ns à ddl = 6) ne semblent avoir un impact sur la variable puisque les résultats du χ^2 ne sont significatifs.

	Oui	Non	NSP	Total
Un homme	4	2	1	7
Une femme	9	13	6	28
Total	13	15	7	35

Tableau 59 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « genre »

	Oui	Non	NSP	Total
Moins de 30 ans	3	3	0	6
30-39 ans	1	7	2	10
40-49 ans	6	4	4	14
Plus de 50 ans	3	1	1	5
Total	13	15	7	35

Tableau 60 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « âge »

	Oui	Non	NSP	Total
Enseignant des disciplines littéraires	6	8	5	19
Enseignant des disciplines scientifiques	4	3	1	8
Enseignant des disciplines sportives et artistiques	2	1	1	4
PE SEGPA	1	2	0	3
Total	13	14	7	34

Tableau 61 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « discipline enseignée »

Pour l'affirmation « ENTEA permet aux parents de contrôler les personnels du collège », ni l'âge (cf. tableau 63 : χ^2 corrigé = 1,47 ; ns à ddl = 6), ni le genre (cf. tableau 62 : χ^2 corrigé = 4,48 ; ns à ddl = 2) ni la discipline enseignée (tableau 64 : χ^2 corrigé = 4,76, ns à ddl = 6) n'influencent la réponse.

	Oui	Non	NSP	Total
Un homme	0	4	3	7
Une femme	11	10	7	28
Total	11	14	10	35

Tableau 62 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « genre »

	Oui	Non	NSP	Total
Moins de 30 ans	2	2	2	6
30-39 ans	4	4	2	10
40-49 ans	3	6	5	14
Plus de 50 ans	2	2	1	5
Total	11	14	10	35

Tableau 63 : Tri croisé entre la question 10 et la variable « âge »

	Oui	Non	NSP	Total
Enseignant des disciplines littéraires	8	6	5	19
Enseignant des disciplines scientifiques	2	4	2	8
Enseignant des disciplines sportives et artistiques	0	1	3	4
PE SEGPA	1	2	0	3
Total	11	13	10	34

Tableau 64 : Tri croisé entre la question 10 et la variable « discipline enseignée »

Enfin, nous avons vérifié s'il existait une relation entre la caractérisation de la relation École/Famille en (dé)faveur d'une coéducation et les affirmations relatives au lien ENT et relation École/Famille. Le positionnement des enseignants entre la posture et la vision de l'ENT, lorsqu'il s'agit d'affirmer qu'il a une relation ou au contraire d'indiquer que non, ne montre pas de relation significative entre les deux variables (cf. tableau 65 : $\chi^2 = 0,10$; ns à ddl = 3).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
ENTEA permet aux parents de mieux suivre la scolarité de leur(s) enfant(s)	29	28	57
ENTEA permet aux personnels du collège de communiquer	29	28	57
ENTEA permet aux personnels du collège de collaborer avec les parents	12	11	23
ENTEA permet aux parents de contrôler les personnels du collège	10	11	21
Total	80	78	158

Plusieurs réponses possibles, choix entre 8 possibilités pour la variable « caractérisation de la relation École/Famille ».

Tableau 65 : Tri croisé entre les variables « ENTEA en défaveur d'une relation École/Famille » et « caractérisation de la relation École/Famille »

6.2.2 Usage du module « Cahier de textes » par les enseignants et posture de coéducation

L'usage du module « Cahier de textes » a été mesuré en fonction de la fréquence déclarée d'utilisation et le sens de cette dernière. Ainsi, sur 48 personnels répondants, 35 sont enseignants. Nous nous focaliserons sur ces 35 réponses.

a) Usage déclaré du module « CDT »

60 % des enseignants répondants à l'enquête déclarent consulter le module « CDT » à chaque connexion ou souvent (*cf.* tableau 66). Cette consultation par l'enseignant correspond au renseignement du module (informations relatives à la séance de cours, au travail à faire à la maison, ...) et apporte donc des informations à toute autre personne consultant le module.

Fréquence déclarée de consultation du module « CDT »	Effectif	Pourcentage
A chaque fois que je me connecte	6	17,1 %
Souvent	15	42,9 %
Parfois	8	22,9 %
Jamais	5	14,2 %
Je n'y ai pas accès/Non réponse	1	2,9 %
Total	35	100 %

Tableau 66 : Fréquence déclarée de consultation du module « CDT » par les enseignants

Quasiment la moitié de cette population enseignante (45,7 %) renseigne le Cahier de textes à chaque séance de cours (*cf.* tableau 67). A celle-ci s'ajoutent 14,3 % (soit 60 % en tout) de professeurs qui consultent le module « CDT » hebdomadairement.

Fréquence déclarée de renseignement du module « CDT »	Effectif	Pourcentage
Après chaque séance de cours	16	45,7 %
En moyenne une fois par semaine	5	14,3 %
En moyenne une fois par mois	1	2,9 %
En moyenne deux fois par mois	1	2,9 %
Une fois par période	0	0 %
Juste avant le conseil de classe	0	0 %
Lorsque j'ai le temps	6	17,1 %
Je ne le renseigne pas	6	17,1 %
Total	35	100%

Tableau 67 : Fréquence déclarée de renseignement du module « CDT » par les enseignants

A la question de l'intérêt du renseignement d'un tel module, trois types de réponses se distinguent : l'obligation légale liée à la profession d'une part (16 %), l'apport d'informations aux familles afin de leur permettre de suivre la scolarité de leur enfant (16 %) d'autre part et enfin l'aide aux élèves (31,1 % réparties en deux réponses : 16 % pour l'aide aux élèves mal organisés et 15,1 % pour aider les élèves absents) (cf. tableau 68). Les enseignants voient donc en premier lieu un intérêt du module CDT pour les élèves avant d'être pour les familles. Toutefois, l'obligation légale semble être prégnante dans leur usage du module puisque cette réponse apparaît souvent.

Intérêt déclaré de renseignement du module « CDT »	Effectif	Pourcentage
Aider les élèves mal organisé(e)s	17	16,0 %
Permettre aux élèves absent(e)s de se mettre à jour	16	15,1 %
Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant	17	16,0 %
Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte	7	6,6 %
C'est un outil utilisé lors de la visite de l'Inspecteur	13	12,3 %
C'est un outil utilisé par le Chef d'Établissement	10	9,4 %
C'est une obligation légale	17	16,0 %
Je ne renseigne pas le Cahier de textes en ligne puisque je documente une version papier	5	4,7 %
Cela n'a pas d'intérêt pour moi	4	3,8 %
Total	106	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 9 possibilités.

Tableau 68 : Intérêt déclaré de renseignement du module « CDT » par les enseignants

Selon ces mêmes enseignants, le renseignement du module « CDT » n'aurait aucune conséquence pour 37,8 % d'entre eux, une conséquence sur la qualité de travail des élèves pour 20 % d'entre eux (« les cours sont mieux rattrapés par les élèves absents ») voire une réaction positive chez les parents (22,9 %), principalement évoquée lors d'un entretien (17,8 % des 22,9 %). Ainsi, le renseignement du module « CDT » aurait un impact positif dans la relation École/Famille pour 1/5 de la population enseignante interrogée (cf. tableau 69).

Conséquences déclarées de renseignement du module « CDT »	Effectif	Pourcentage
Les cours sont mieux rattrapés par les élèves absent(e)s	9	20,0 %
Cela provoque une réaction positive chez les parents	11	11,9 %
Cela provoque une réaction négative chez les parents	1	2,2 %
Cela représente un support à la discussion avec un membre de la hiérarchie (Inspecteur, Chef d'Établissement, ...)	7	15,6 %
Aucune	17	37,8 %
Total	45	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 9 possibilités.

Tableau 69 : Conséquences déclarées de renseignement du module « CDT » par les enseignants

b) Lien entre l'opinion sur la qualité de la relation École/Famille et l'usage du module « CDT »

Quels sont les éléments qui influencent cet usage du module « CDT » ? Si l'obligation légale de le faire n'est pas à proscrire, elle n'est certainement pas la seule motivation.

L'opinion sur la réalité de la relation École/Famille ne semble pas impacter l'usage du module « CDT » : la relation entre la variable et la fréquence d'usage n'est pas significative (cf. tableau 70 : χ^2 corrigé = 0,83 ; ns à ddl = 1).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Plus d'une fois par semaine	18	3	21
Moins d'une fois par semaine	13	1	14
Total	31	4	35

Tableau 70 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

Par ailleurs, la relation entre l'opinion sur la réalité de la relation École/Famille ne semble pas impacter l'intérêt déclaré d'usage du module « CDT » (cf. tableau 71 : $\chi^2 = 0,57$; ns à ddl = 3).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Aider les élèves	18	3	21
Aider les parents	14	3	17
Obligation légale / par la hiérarchie	13	2	15
Aucun intérêt	17	3	20
Total	62	11	73

Plusieurs réponses possibles pour la variable « intérêt usage module « CDT » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 71 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

Mais cela impacte en revanche l'opinion sur les conséquences de l'usage du module « CDT » (cf. tableau 72 : χ^2 corrigé = 4,08 ; $P < .05$ à ddl = 1).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Réaction des familles (élèves ou parents)	11	4	15
Réaction en interne/aucun impact	23	1	24
Total	34	5	39

Plusieurs réponses possibles pour la variable « conséquences usage module « CDT » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 72 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d'usage du module CDT »

Toutefois, la qualification de la relation École/Famille en faveur de la coéducation ou non n'influence pas de manière significative la fréquence d'usage de l'ENT (cf. tableau 73 : $\chi^2 = 0,01$; ns à ddl = 1).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Plus d'une fois par semaine	20	19	39
Moins d'une fois par semaine	13	13	26
Total	33	32	65

Plusieurs réponses possibles pour la variable « qualification de la coéducation », choix entre 9 possibilités.

Tableau 73 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

Il en est de même pour l'intérêt à renseigner le module « CDT » : (cf. tableau 74 : $\chi^2 = 0,03$; ns à ddl = 3).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Aider les élèves	21	20	41
Aider les parents	17	16	33
Obligation légale / par la hiérarchie	14	13	27
Aucun intérêt	19	19	38
Total	71	68	139

Plusieurs réponses possibles pour la variable « qualification de la coéducation », choix entre 9 possibilités.

Plusieurs réponses possibles pour la variable « intérêt usage module « CDT » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 74 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

Ainsi que pour les conséquences du renseignement de ce module (cf. tableau 75 : $\chi^2 = 0,01$; ns à ddl = 1).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Réaction des familles (élèves ou parents)	15	15	30
Réaction en interne/aucun impact	22	21	43
Total	37	36	73

Plusieurs réponses possibles pour la variable « qualification de la coéducation », choix entre 9 possibilités.

Plusieurs réponses possibles pour la variable « conséquences usage module « CDT » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 75 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d'usage du module CDT »

Toutefois, la discipline enseignée est significativement liée à la fréquence déclarée d'usage du module « CDT » (cf. tableau 76 : χ^2 corrigé = 9,38 ; $P < .05$ à ddl = 3).

	Disciplines littéraires	Disciplines scientifiques et technologiques	Disciplines sportives et artistiques	PE SEGPA	Total
Plus d'une fois par semaine	14	6	0	1	20
Moins d'une fois par semaine	6	2	4	2	8
Total	21	14	4	3	35

Tableau 76 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

Elle n'est pas non plus significativement liée à l'intérêt déclaré d'usage du module « CDT » (cf. tableau 77 : χ^2 corrigé = 8,18 ; ns à ddl = 9).

	Disciplines littéraires	Disciplines scientifiques et technologiques	Disciplines sportives et artistiques	PE SEGPA	Total
Aider les élèves	13	6	1	1	21
Aider les parents	10	6	0	1	17
Peu d'intérêt	7	2	3	2	14
Obligation légale/par la Hiérarchie	14	5	0	1	20
Total	44	19	4	5	72

Tableau 77 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

Il en est de même pour les conséquences déclarées d'usage du module « CDT » (cf. tableau 78 : χ^2 corrigé = 4,96 ; ns à ddl = 3).

	Disciplines littéraires	Disciplines scientifiques et technologiques	Disciplines sportives et artistiques	PE SEGPA	Total
Réaction des familles	11	3	0	1	15
Réaction en interne/sans conséquence	11	6	4	2	23
Total	22	9	4	3	38

Plusieurs réponses possibles pour la variable « conséquences usage module « CDT » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 78 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « conséquences d'usage du module CDT »

6.2.3 Usage du module « Notes » par les enseignants et posture de coéducation

a) Usage du module « Notes »

Les enseignants consultent très fréquemment le module « Notes » d'ENTEA. En effet, 77,1 % des répondants déclarent le consulter « souvent » et 2,9 % « à chaque fois que je me connecte » ; soit un total de 80 % (cf. tableau 79).

	Effectif	Pourcentage
Fréquence déclarée de consultation du module « Notes »		
A chaque fois que je me connecte	1	2,9 %
Souvent	27	77,1 %
Parfois	6	17,1 %
Jamais	0	0 %
Je n'y ai pas accès/Non réponse	1	2,9 %
Total	35	100 %

Tableau 79 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » par les enseignants

Cette consultation, qui correspond pour l'enseignant à un renseignement du résultat scolaire obtenu par l'élève, se fait pour 48,6 % « en moyenne une fois par semaine » et pour 11,4 % « après chaque séance de cours ». 60 % d'entre eux déclarent donc renseigner hebdomadairement le module « Notes » d'ENTEA (cf. tableau 80).

	Effectif	Pourcentage
Fréquence déclarée de consultation du module « Notes »		
Après chaque séance de cours	4	11,4 %
En moyenne une fois par semaine	17	48,6 %
En moyenne une fois par mois	2	5,7 %
En moyenne deux fois par mois	7	20,0 %
Une fois par période	3	8,6 %
Juste avant le conseil de classe	0	0 %
Lorsque j'ai le temps	0	0 %
Je ne le renseigne pas	2	5,7 %
Total	35	100 %

Tableau 80 : Fréquence déclarée de renseignement du module « Notes » par les enseignants

L'intérêt déclaré de consultation du module serait pour les enseignants à la fois pour les parents et pour les élèves (*cf.* tableau 81). En ce qui concerne les familles, cela permettrait de suivre la scolarité de l'enfant (25,4 % des réponses) et pourrait être utilisé par les collègues PP ou CPE lors de bilans (14,4 % des réponses) et pour les élèves, cela leur permettrait de se positionner (19,5 % des réponses) notamment par le calcul automatique de la moyenne (14,4 %). Quasiment 1/5 des enseignants soulignent tout de même l'obligation de renseigner le module pour l'édition trimestrielle des bulletins.

Intérêt déclaré de consultation du module « Notes »	Effectif	Pourcentage
Permettre aux élèves de se positionner	23	19,5 %
Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant	30	25,4 %
Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte	0	0 %
C'est un outil utilisé lors de la visite de l'Inspecteur	2	1,7 %
C'est un outil utilisé par le Chef d'Établissement	6	5,1 %
C'est un outil utilisé par le PP ou le CPE pour des bilans avec l'élève et ses parents	17	14,4 %
C'est une obligation pour éditer les bulletins	21	17,8 %
Le calcul automatique de la moyenne est un indicateur intéressant pour les élèves au fur et à mesure du trimestre	17	14,4 %
Cela n'a pas d'intérêt pour moi	2	1,7 %
Total	118	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 9 possibilités.

Tableau 81 : Intérêt déclaré de renseignement du module « Notes » par les enseignants

Enfin, il semblerait que renseigner ce module aurait davantage d'impact chez l'élève : si 23,1 % des personnels pensent qu'il n'y a aucune conséquence au renseignement du module, 34,6 % estiment que les élèves s'en saisissent positivement et 17,3 % observent une réaction positive chez les parents, évoquée principalement lors d'un entretien (*cf.* tableau 82).

Conséquences déclarées de consultation du module « Notes »	Effectif	Pourcentage
L'élève réagit pour augmenter sa note (impact positif sur la performance scolaire)	18	34,6 %
L'élève réagit en se reposant sur ses acquis (impact négatif sur la performance scolaire)	4	7,7 %
Cela provoque une réaction positive chez les parents	9	17,3 %
Cela provoque une réaction négative chez les parents	4	7,7 %
Cela représente un support à la discussion avec un membre de la hiérarchie (Inspecteur, Chef d'Etablissement, ...)	5	9,6 %
Aucune	12	23,1 %
Total	52	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 10 possibilités.

Tableau 82 : Conséquences déclarées de renseignement du module « Notes » par les enseignants

Par ailleurs, lorsqu'il est demandé aux enseignants de se positionner sur l'outil privilégié pour informer les familles des résultats scolaires de leur enfant, 80 % d'entre eux désigne le module « ENTEA » (cf. tableau 83). Toutefois, à la question « pourquoi préférez-vous le module ENTEA pour informer les familles des résultats scolaires de leur enfant », seuls trois enseignants étayent leur positionnement en précisant pour l'un que « cela facilite le suivi », pour l'autre que c'est un « suivi des élèves en direct » et pour le 3^{ème} qu'il choisit le module ENTEA « même si les copies sont encore le meilleur moyen de savoir où se situe l'élève ».

Préférence d'outil pour informer les familles des résultats scolaires	Effectif	Pourcentage
La messagerie ENTEA	2	5,7 %
Le carnet de correspondance	2	5,7 %
Le module « Notes » d'ENTEA	28	80,0 %
Les copies	2	5,7 %
Autre	1	2,9 %
Total	35	100 %

Tableau 83 : Outil préféré par les enseignants pour informer les familles des résultats scolaires

b) Lien entre l'opinion sur la qualité de la relation École/Famille et l'usage du module « CDT »

Quels sont les éléments qui influencent cet usage du module « Notes » ? Si l'obligation de le faire pour éditer les bulletins n'est pas à proscrire, elle n'est certainement pas la seule motivation.

L'opinion sur la réalité de la relation École/Famille ne semble pas impacter l'usage du module « CDT », tant dans la fréquence (cf. tableau 84 : χ^2 corrigé = 2,35 ; ns à ddl = 1), l'intérêt d'un tel usage (cf. tableau 85 : χ^2 corrigé = 2,35 ; ns à ddl = 3) et les finalités recherchées (cf. tableau 86 : χ^2 corrigé = 0,25 ; ns à ddl = 1).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Plus d'une fois par semaine	20	1	21
Moins d'une fois par semaine	11	3	14
Total	31	4	35

Tableau 84 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Aider les élèves	23	3	26
Aider les parents	27	4	31
Obligation légale / par la hiérarchie	2	0	2
Aucun intérêt	22	2	24
Total	74	9	83

Plusieurs réponses possibles pour la variable « intérêt usage module « Notes » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 85 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Réaction des familles (élèves ou parents)	20	3	23
Réaction en interne/aucun impact	14	2	16
Total	34	5	39

Plusieurs réponses possibles pour la variable « conséquences usage module « Notes » », choix entre 10 possibilités.

Tableau 86 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »

La qualification de la relation École/Famille en faveur de la coéducation ou non n'influence pas non plus l'usage du module « Notes ». La valeur du χ^2 pour la fréquence d'usage n'est pas significative (cf. tableau 87 : $\chi^2 = 0,09$; ns à ddl = 1).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Plus d'une fois par semaine	19	19	38
Moins d'une fois par semaine	14	13	27
Total	33	32	65

Plusieurs réponses possibles pour la variable « qualification de la coéducation », choix entre 9 possibilités.

Tableau 87 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

Par contre, l'intérêt d'usage du module « Notes » est significativement liée à la qualification de la relation École/Famille en faveur de la coéducation ou non (cf. tableau 88 : χ^2 corrigé = 41,01 ; P < .01 à ddl = 3).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Aider les élèves	25	23	48
Aider les parents	30	28	58
Obligation légale / par la hiérarchie	2	2	4
Aucun intérêt	23	23	46
Total	80	76	156

Plusieurs réponses possibles pour la variable « qualification de la coéducation », choix entre 9 possibilités.

Plusieurs réponses possibles pour la variable « intérêt usage module « Notes » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 88 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »

Les conséquences d'un tel usage ont également un lien significatif avec la caractérisation de la relation École/Famille (cf. tableau 89 : $\chi^2 = 11,20$; P < .01 à ddl = 1).

	Caractérisation en faveur d'une coéducation	Caractérisation en défaveur d'une coéducation	Total
Réaction des familles (élèves ou parents)	23	21	44
Réaction en interne/aucun impact	14	15	29
Total	37	36	73

Plusieurs réponses possibles pour la variable « qualification de la coéducation », choix entre 9 possibilités.

Plusieurs réponses possibles pour la variable « conséquences usage module « Notes » », choix entre 10 possibilités.

Tableau 89 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »

Par ailleurs, la discipline enseignée n'est pas significativement liée à la fréquence d'usage du module « Notes » (cf. tableau 90 : χ^2 corrigé = 5,39 ; ns à ddl = 3).

	Disciplines littéraires	Disciplines scientifiques et technologiques	Disciplines sportives et artistiques	PE SEGPA	Total
Plus d'une fois par semaine	11	7	1	2	21
Moins d'une fois par semaine	8	1	3	1	13
Total	19	8	4	3	34

Tableau 90 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

Elle ne l'est pas non plus à l'intérêt de l'usage du module « Notes » (cf. tableau 91 : χ^2 corrigé = 14,26 ; ns à ddl = 9).

	Disciplines littéraires	Disciplines scientifiques et technologiques	Disciplines sportives et artistiques	PE SEGPA	Total
Aider les élèves	15	7	3	1	26
Aider les parents	17	8	4	2	31
Peu d'intérêt	0	0	0	1	1
Obligation légale/par la Hiérarchie	15	5	3	1	24
Total	47	20	10	5	82

Plusieurs réponses possibles pour la variable « intérêt usage module « Notes » », choix entre 9 possibilités.

Tableau 91 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »

Il en est de même pour les finalités d'usage de ce module (cf. tableau 92 : χ^2 corrigé = 1,87 ; ns à ddl = 3).

	Disciplines littéraires	Disciplines scientifiques et technologiques	Disciplines sportives et artistiques	PE SEGPA	Total
Réaction des familles	14	6	2	1	23
Réaction en interne/sans conséquence	8	3	2	2	15
Total	22	9	4	3	38

Plusieurs réponses possibles pour la variable « conséquences usage module « Notes » », choix entre 10 possibilités.

Tableau 92 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »

6.2.4 Discussion sur l'hypothèse 1

Pour rappel, nous avons appréhendé dans cette partie les éléments permettant de répondre à la sous-question « **L'ENT est-il un instrument permettant aux enseignants d'apporter aux familles des données pertinentes, supports d'une collaboration choisie et revendiquée** » et à l'hypothèse 1 : **Les enseignants s'inscrivant dans une démarche collaborative avec les parents par la mise à disposition des informations estiment que ces données sont essentielles au suivi de l'élève par la Famille et déclarent renseigner au fur et à mesure les modules « Cahier de textes » et « Notes ».**

Nous avons observé que la posture relative à la coéducation École/Famille est mitigée (50 % des enseignants caractérisent la relation École/Famille par des propos favorables à la coéducation), malgré le fait que 100 % des interrogés déclarent que cette relation soit essentielle. Les enseignants estiment néanmoins avoir une place essentielle dans cette relation puisqu'ils se désignent comme le premier acteur concerné de l'établissement.

Les enseignants interrogés affirment très nettement qu'ENTEA permet aux parents de mieux suivre la scolarité de leur(s) enfant(s) (86 % d'entre eux) et aux personnels de communiquer (91 % d'entre eux). Le fait que l'outil puisse permettre de collaborer est plus nuancé, et les hommes semblent davantage affirmer le lien ENT/coéducation. Toutefois, ENTEA n'est pas défini comme un « bon outil » pour collaborer par la majorité, mais plutôt pour informer. Les arguments en faveur d'une collaboration sont : la rapidité/le suivi en temps réel, le lien, la trace, la fréquence de consultation. A l'inverse, les enseignants arguent d'un défaut de convivialité, du manque de lien direct (préférence pour un entretien), du non usage de l'outil par certaines familles et de la mauvaise interprétation des propos. Tous cependant notent comme frein la technologie elle-même et non sa finalité ou son usage.

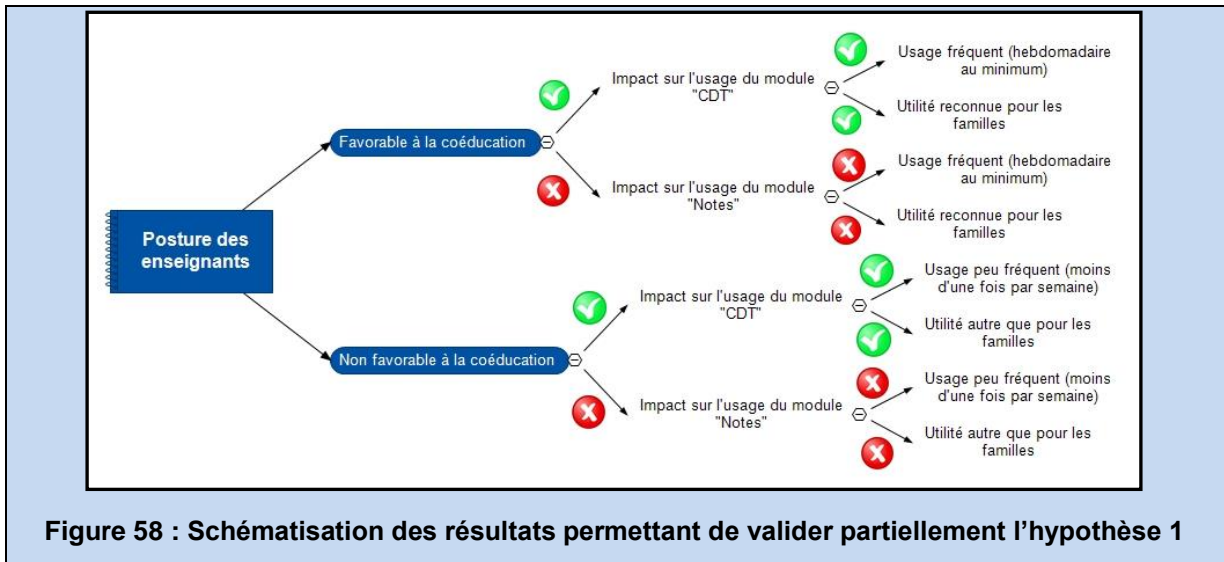
Ainsi, les 35 enseignants interrogés estiment la relation École/Famille essentielle, mais seuls 50 % d'entre eux la caractérisent par des éléments visant une coéducation. L'aspect purement informationnel est davantage souligné. Ces enseignants pensent qu'ENTEA est un outil pertinent pour les parents pour mieux suivre la scolarité des enfants (86 % l'affirment) et un outil de communication (91 % d'entre eux). Toutefois, l'ENT est davantage un outil d'information, c'est-à-dire, dans l'usage, de mise à disposition des informations par les acteurs de l'école.

En ce qui concerne l'usage du module « CDT », celui-ci est déclaré comme fréquent (renseignement plus d'une fois par semaine) par 2/3 des enseignants. Mais seul 1/5 d'entre eux explique que ce renseignement a un impact positif sur les relations École/Famille. Toutefois, le lien entre la variable « conséquences d'usage du module CDT » et « qualification des relations École/Famille » est significatif, ce qui signifie que la posture coéducative influence l'impact recherché à l'usage de ce module.

Par ailleurs, 4/5 des enseignants déclarent renseigner fréquemment le module « Notes », mais seul 1/4 estime que cela aura une utilité pour le suivi des élèves par les parents. Le public-cible est plutôt l'élève pour 1/3 des enseignants. Contrairement au module « CDT », la posture coéducative n'influence pas uniquement les conséquences d'usage de ce module mais aussi l'intérêt recherché.

Ainsi, l'usage du module « Notes » est davantage lié à la posture de l'enseignant face à la coéducation que celui du module « CDT ».

L'hypothèse 1 n'est donc que partiellement validée.

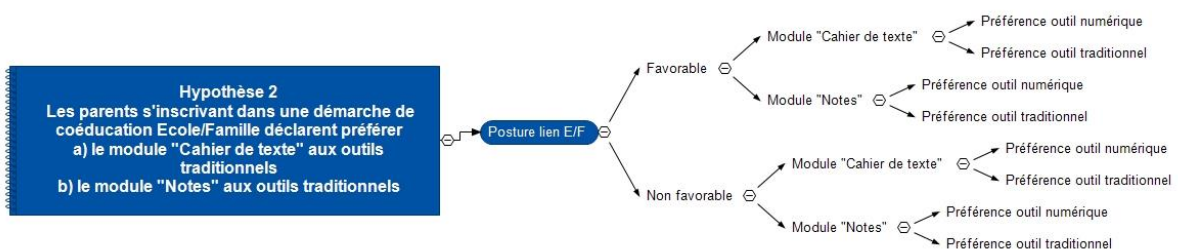


6.3 Les familles, l'ENT et la coéducation

La deuxième partie de notre propos nous amène à étudier pour le public « familles » l'usage réel et déclaré de l'ENT par le prisme d'une posture favorable à la coéducation.

Nous apportons donc dans cette partie les éléments permettant de répondre à la sous-question « *L'ENT est-il considéré comme plus performant que les outils traditionnels par les familles pour faciliter le lien avec l'école ?* » et à l'hypothèse 2 :

Hypothèse 2 : Les parents s'inscrivant dans une démarche de coéducation École/Famille déclarent préférer les modules « Cahier de textes » et « Notes » aux outils traditionnels.



A l'instar de la partie précédente de notre étude, centrée sur les parents, nous étudions l'attribution de sens à l'outil numérique par les familles par le biais de leur « préférence d'usage ». Ainsi, nous étudierons ces processus et la place de l'ENT dans la relation École/Famille du point de vue des familles de la manière suivante :

- a) Déclaration de l'inscription dans une démarche de coéducation par les familles (question de la posture coéducative) : présentation des résultats des questionnaires.
- b) Usage du module « CDT » : déclaration d'usage, du sens de cet usage (vs celui des outils traditionnels), mise en relation de cet usage avec la posture coéducative, mais également le genre, l'âge, la classe de l'enfant-élève et la profession. Mise en lien avec les usages réels (question de la temporalité) extraits des données brutes.
- c) Usage du module « Notes » : déclaration d'usage, du sens de cet usage (vs celui des outils traditionnels), mise en relation de cet usage avec la posture coéducative, mais également le genre, l'âge, la classe de l'enfant-élève et la profession. Mise en lien avec les usages réels (question de la temporalité) extraits des données brutes.

Pour ce faire, nous présenterons des tris à plat et tris croisés.

6.3.1 Inscription dans une posture coéducative par les familles des deux collèges

a) Importance de la relation École/Famille et réalité

95 % des familles interrogées estiment que la relation entre l'école et la famille est essentielle pour l'accompagnement de l'enfant-élève (*cf.* tableau 93).

Importance déclarée de la relation École/Famille	Effectif	Pourcentage
Essentielle pour accompagner mon enfant	514	95,5 %
Pas nécessaire pour accompagner mon enfant	24	5,5 %
Total	538	100,0 %

Tableau 93 : Importance déclarée de la relation École/Famille par les Familles

Les familles estiment que la réalité de la relation École/Famille est « très satisfaisante » ou « satisfaisante » pour 85 % d'entre elles (cf. tableau 94).

Qualité des relations École/Famille	Effectif	Pourcentage
Très satisfaisante	58	11 %
Satisfaisante	394	74 %
Peu ou pas du tout satisfaisante	78	15 %
Total	530	100,0 %

Tableau 94 : Qualité déclarée des relations École/Famille par les familles

107 familles expliquant leur opinion. Parmi ceux qui estiment la relation École/Famille comme « très satisfaisante », 14/23 justifient leur choix par une communication positive, 7/23 par les informations mises à disposition par l'établissement, et les 2 derniers par les outils mobilisés (ENT notamment). Les 84 justifiant la qualification de « satisfaisante » l'expliquent par la communication positive (40/84), la communication négative (6/84), les informations mises à disposition (18/84), les outils (pertinences des outils dont l'ENT : 12/84 et limites de l'ENT : 4/83), l'incompréhension des choix de l'établissement (3/84) et le fait que la relation soit limitée (1/84).

Parmi ceux qui estiment la relation École/Famille comme « peu satisfaisante », 21/50 justifient leur choix par une communication négative, 2/50 par une communication positive, 10/50 par les limites de l'ENT, 5/50 par le non-usage de l'ENT par les enseignants, 6/50 par l'incompréhension des choix de l'établissement et 6/50 par le fait que la relation est limitée. Les deux familles justifiant le choix « pas du tout satisfaisantes » l'expliquant par une communication négative.

La caractérisation de cette relation École/Famille est multiple. Nous avons demandé aux familles de mesurer l'importance des propositions suivantes par l'attribution d'une note (0 = inapproprié et 5 = très important). Les propositions retenant le plus d'adhésion de la part des familles sont celles relatives à l'information de la scolarité de l'enfant-élève, la communication bidirectionnelle et le travail collaboratif (trouver des solutions ensemble) (cf. tableau 95).

Caractérisation de la relation E/F	Moyenne	Ecart-type
A échanger des conseils	3,05	1,48
A ce que les membres du collège conseillent les parents	3,09	1,49
A ce que les parents conseillent les membres du collège	2,07	1,52
A trouver des solutions ensemble	4,12	1,1
A être informé de la scolarité de l'enfant	4,5	0,83
A être informé des activités de l'établissement	3,81	1,06
A la communication des professeurs en direction des parents	4,23	1,01
A la communication des parents en direction des professeurs	4,08	1,11

Plusieurs réponses possibles, choix entre 8 possibilités.

Tableau 95 : Caractérisation de la relation École/Famille selon les Familles

Comme évoqué dans la partie précédente, certaines propositions représentent typiquement la coéducation (*cf.* tableau 46). Nous avons donc calculé de nouvelles moyennes et de nouveaux écarts-types en fonction de ces catégories. La catégorie « en faveur de la coéducation » compte les items « à échanger des conseils », « à trouver des solutions ensemble » et les items « à ce que les membres du collège conseillent les parents » et « à ce que les parents conseillent les membres du collège » lorsque les deux sont choisis conjointement et pour lesquels la moyenne est égale ou supérieure à la moyenne du tableau précédent, soit 2,58 et les items « à la communication des professeurs en direction des parents » et « à la communication des parents en direction des professeurs » lorsque les deux sont choisis conjointement pour lesquels la moyenne est égale ou supérieure à la moyenne du tableau précédent, soit 4,15.

Caractérisation de la relation École/Famille	Moyenne	Ecart-type
Choix en faveur de la coéducation	4,05	1,19
Choix à l'encontre de la coéducation	2,89	1,94

Plusieurs réponses possibles, choix entre 8 possibilités.

Tableau 96 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation pour les Familles

La caractérisation de la coéducation va dans le sens d'une réelle collaboration puisqu'elle lui est favorable. Le choix des familles diffère de celui des enseignants en étant plus proche de la coéducation : ainsi, nous pouvons supposer que les familles

ne chercheraient pas seulement à s'informer et être informées mais également à travailler ensemble.

b) Acteurs de la coéducation

Les enseignants sont, selon les familles, les acteurs principaux pour la mise en place d'une relation de coéducation (cf. tableau 97). En effet, cette catégorie de personnel recense 34 % des réponses. Les chefs d'établissements interviennent ensuite (21 %), puis le CPE (17 %). Rappelons ici que l'un des collèges n'a pas de CPE, le contact pour les questions de Vie Scolaire est donc soit le professeur principal de la classe, soit le principal adjoint.

Acteurs essentiels de la collaboration École/Famille	Effectif	Pourcentage
Les enseignant(e)s	527	34 %
Le/la CPE	271	17 %
Le/la Chef d'Établissement	328	21 %
L'infirmier/infirmière scolaire	147	9 %
L'Assistant(e) social(e) scolaire	117	7 %
Le/la COP	182	12 %
Total	165	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 6 possibilités.

Tableau 97 : Acteurs essentiels de la collaboration École/Famille selon les familles

c) ENT et relation École/Famille

D'après les familles, ENTEA est un bon outil de collaboration (80 % des familles estiment que, oui, ENTEA est un bon outil de collaboration) et de partage d'information (73,1 %). Si les réponses des familles suivent le même ordre de préférence pour les 2 premières propositions, elles sont à nuancer en fonction de l'établissement. ENTEA est davantage perçu comme un outil de collaboration pour les familles du collège semi-rural (86,5 %) que par celles du collège urbain (73,6 %). ENTEA comme outil d'information également une grande différence d'opinion (quasiment 12 % de différence pour l'information du collège vers les familles et 14 % de différence pour l'information des familles vers le collège). Notons que, d'une manière générale, les familles du collège semi-rural se positionnent plus positivement que les familles du collège urbain pour définir ENTEA comme un « bon outil » (cf. tableau 98).

	Collège semi-rural	Collège urbain	Total
ENTEA est un bon outil de collaboration	86,5 %	73,6 %	80,1 %
ENTEA est un bon outil de partage d'information	82,4 %	63,7 %	73,1 %
ENTEA est un bon outil de communication	81,1 %	63,4 %	72,5 %
ENTEA est un bon outil d'information du collège vers les familles	77,1 %	65,7 %	71,4 %
ENTEA est un bon outil d'information des familles vers le collège	69,4 %	55,4 %	62,4 %
	79,4 %	64,4 %	71,9 %

Tableau 98 : Caractérisation d'ENTEA comme « bon outil » par les familles

Nous avons demandé aux familles de justifier leurs réponses « pourquoi oui ? » et « pourquoi non ? » pour chaque modalité. Très peu de familles ont motivé leur choix, nous présenterons tout de même les arguments avancés par les uns et les autres.

En ce qui concerne « ENTEA comme bon outil de collaboration », 12/45 familles ont justifié leur choix par les informations relatives au suivi de la scolarité mise à disposition sur l'outil et l'usage qui est fait ensuite de ces informations (avec l'enfant ou le professeur). 11/45 évoquent l'outil (son accessibilité spatio-temporelle, la confidentialité des informations), 6/45 pensent que la condition est de le rendre obligatoire afin que tout le monde en fasse usage, 6/45 estiment qu'il n'est pas suffisant pour collaborer, il faut cumuler plusieurs médias (ENTEA puis contact direct, ENTEA puis téléphone, ...), 5/45 familles pensent qu'il faut l'améliorer et 4/45 familles insistent sur la nécessité d'être à l'aise avec l'informatique et/ou le numérique (ordinateur, internet) et une personne précise qu'il ne doit pas faire doublon avec le carnet de correspondance.

En revanche, les 31 familles se positionnant contre la qualification de « bon outil » pour ENTEA préfèrent, pour 15 d'entre eux, un autre outil ; 7/31 évoquent les problèmes liés à l'usage (peu de réponse, adresse mail inconnue, ...), 6/31 les inconvénients liés à l'outil (impersonnel, mot de passe difficile, problème de connexion...) et 3/31 évoquent le fait que l'outil n'est pas présenté aux familles comme un instrument de collaboration.

L'atout majeur d'ENTEA comme « bon outil de communication » semble être pour les familles les aspects liés à l'outil (10 réponses sur 38), toutefois 9/38 familles préfèrent tout de même d'autres outils, même si elles définissent l'ENT comme un bon outil de communication et 8/38 souhaiteraient rendre son usage obligatoire et régulier par tous. Les autres motivations en faveur du « oui » sont : à condition de

l'améliorer (4/38), grâce aux informations relatives à la scolarité mise à disposition (2/38), mais n'est pas suffisant (2/38), nécessite d'être à l'aise avec internet et l'ordinateur (1/38) et une personne précise qu'il ne doit pas faire doublon avec le carnet de correspondance et un autre qu'il est davantage un outil d'échange d'information que de collaboration.

Le « non » est justifié par la préférence pour un autre outil (18/37), les inconvénients liés à l'outil (impersonnel, pas convivial, problème de connexion, pas de carnet d'adresse, ...) pour 10 familles sur 37, l'usage réel (5/37), le fait qu'il ne soit pas présenté comme tel (3/37) et qu'il ne doit pas être le seul outil de communication (1/37).

Nous observons déjà les difficultés liées à l'usage réel par les différents acteurs, la nécessité d'un usage complémentaire d'autres outils, et l'importance de la présentation d'ENTEA aux familles. En revanche, l'usage de l'outil n'est pas encore entré dans les mœurs et si certains pensent qu'il est complémentaire, d'autres préfèrent utiliser uniquement d'autres outils. L'accès aux informations semble être le point le plus relevé par les familles.

« ENTEA est un bon outil de partage d'informations » : 19 familles justifient le choix du oui. Quasiment la moitié d'entre elles indiquent la nécessité d'un usage régulier par tous (8/19), 5/19 évoquent les informations à disposition sur l'ENT, 2/19 les aspects liés à l'outil et les 4 derniers soulignent le fait que l'ENT n'est pas suffisant, qu'il nécessite d'être à l'aise avec l'informatique, que d'autres outils sont préférés et qu'il ne doit faire double emploi avec le carnet de correspondance. Les 15 familles justifiant le choix du « non » évoquent la préférence d'un autre outil (9/15) et les inconvénients liés à l'outil (6/19).

« ENTEA est un bon outil d'information des familles en direction du collège » : les 20 familles justifiant le « oui » motivent leurs choix par les avantages de l'outil (7/20), le fait qu'il ne soit toutefois pas suffisant (6/20), l'importance de l'améliorer (4/20), la nécessité d'un usage obligatoire par tous (2/20) et l'importance de ne pas être un doublon au carnet de correspondance (1/20). 19 familles sur 28 justifient le « non » par la préférence d'un autre outil, 8/28 l'usage réel défavorable et 1/28 les inconvénients liés à l'outil.

Enfin, 90 familles justifient leur choix pour la modalité « ENTEA est un bon outil d'information du collège en direction des familles ». Les 45 en faveur du « oui »

estiment pour 12 d'entre eux qu'ENTEA n'est pas suffisant, 9/45 préfèrent d'autres outils, 8/45 souhaiteraient l'imposer à tous, 6/45 évoquent les informations relatives à la scolarité et 3/45 les aspects liés à l'outil. Les autres familles pensent qu'il est important d'améliorer l'outil (2/45), qu'il est un bon outil pour communiquer (2/45), qu'il faut être à l'aise avec l'ordinateur (1/45), qu'il faut être formé à l'outil (1/45) et qu'il ne doit pas faire doublon avec le carnet de correspondance (1/45). 28 familles sur 45 motivant le choix du « non » préfèrent un autre outil, 15/45 déplorent l'usage réel de l'ENT et 2/45 évoquent le besoin d'être formé.

Par ailleurs, si l'on précise le lien que peut avoir l'ENT avec la relation École/Famille, nous obtenons le tableau suivant (tableau 99) par l'étude de quatre modalités (523 familles ont répondu à la question) :

	Effectif	Pourcentage
ENTEA vous permet de mieux suivre la scolarité de votre enfant	482	92,2 %
ENTEA vous permet de contrôler ce que votre enfant vous dit	272	52,0 %
ENTEA vous permet d'être informé des actualités de l'établissement	264	50,5 %
ENTEA vous permet de collaborer avec l'équipe du collège	121	23,1 %

Tableau 99 : ENTEA et la relation École/Famille selon les familles

Il semble indéniable que, pour les familles, l'ENT soit un outil de suivi de la scolarité de l'enfant-élève (92 % le pensent). Les modalités sont principalement choisies par les parents des enfants en classe de 6^{ème}, et notamment la notion « contrôle de l'information » comme nous le montre le tableau 100 :

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}
ENTEA vous permet de mieux suivre la scolarité de votre enfant	43 %	42 %	43 %	41 %
ENTEA vous permet de contrôler ce que votre enfant vous dit	24 %	24 %	24 %	22 %
ENTEA vous permet d'être informé des actualités de l'établissement	23 %	26 %	22 %	23 %
ENTEA vous permet de collaborer avec l'équipe du collège	10 %	8 %	11 %	14 %

Tableau 100 : Tri croisé entre la vision d'« ENTEA et la relation École/Famille » selon la classe de l'enfant-élève

d) Facteurs influençant la posture coéducative

Nous nous demandons ici si un profil de parent favorable à une posture coéducative apparaît. Nous allons donc croiser les variables liées à la coéducation avec les variables liées à l'identité des répondants.

L'opinion positive ou négative des familles quant à la réalité des relations École/Famille au sein de l'établissement scolaire n'est pas liée aux genre, âge, classe de l'enfant et profession. En effet, le χ^2 pour les variables « réalité de la relation École/Famille » et « genre » n'est pas représentatif (cf. tableau 101 : $\chi^2 = 3,21$; ns à ddl = 1).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Un homme	91	9	100
Une femme	361	69	430
Total	452	78	530

Tableau 101 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « genre »

Il en est de même pour la relation entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « âge » (cf. tableau 102 : $\chi^2 = 2,05$; ns à ddl = 2).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
30-39 ans	113	29	138
40-49 ans	287	46	333
Plus de 50 ans	48	6	54
Total	448	77	525

Tableau 102 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « âge »

Par contre, les variables « réalité de la relation École/Famille » et « classe de l'enfant-élève » sont significativement liées (cf. tableau 103 : χ^2 corrigé = 10,27 ; $P < .05$ à ddl = 3).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
6 ^{eme}	172	18	190
5 ^{eme}	99	15	114
4 ^{eme}	99	27	126
3 ^{eme}	76	18	94
Total	446	78	524

Tableau 103 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « classe de l'enfant-élève »

La variable profession influence également l'opinion sur la réalité de la relation École/Famille (cf. tableau 104 : $\chi^2 = 4,62$; $P < .1$; ddl = 2).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Professions indépendantes	123	20	143
Professions intermédiaires	276	56	332
Autres professions	41	2	43
Total	440	78	518

Tableau 104 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « profession »

Les données relatives à l'identité des répondants ne semblent donc pas influencer la vision de la relation École/Famille en ce qui concerne les parents. Nous allons à présent étudier l'usage des modules « Cahier de textes » et « Notes ».

6.3.2 Usage du module « Cahier de textes » par les familles et posture de coéducation

Comme pour les enseignants, l'usage du module « Cahier de textes » a été mesuré sur la base de la fréquence déclarée d'utilisation et le sens de cette dernière.

a) Usage déclaré du module « Cahier de textes » par les familles

Presque 55 % des familles répondant à l'enquête déclarent consulter le module « CDT » à chaque connexion ou souvent (cf. tableau 105). Mais 23 % des familles déclarent ne jamais le consulter ou ne répondent pas, soit quasiment $\frac{1}{4}$ de la population.

Fréquence déclarée de consultation du module « CDT »	Effectif	Pourcentage
A chaque fois que je me connecte	213	38,9 %
Souvent	86	15,7 %
Parfois	125	22,8 %
Jamais	63	11,5 %
Je n'y ai pas accès/Non réponse	61	11,1 %
Total	548	100 %

Tableau 105 : Fréquence globale déclarée de consultation du module « CDT » par les familles

467 familles ont précisé cette fréquence de connexion au module « Cahier de textes » (cf. tableau 106). Le tableau suivant nous permet de constater que 26 % consultent en moyenne une fois par semaine et 22 % chaque soir, ce qui signifie que la moitié des familles déclarent consulter hebdomadairement le module. Par ailleurs, 18 % ne consultent pas le module « Cahier de textes ».

Fréquence déclarée de consultation du module « CDT »	Effectif	Pourcentage
Chaque soir	102	21,8 %
En moyenne une fois par semaine	123	26,3 %
En moyenne deux fois par mois	23	4,9 %
En moyenne une fois par mois	20	4,3 %
Dès que mon enfant n'a pas noté ses devoirs	25	5,4 %
Dès que j'ai l'impression que mon enfant ment sur les devoirs à faire à la maison	8	1,7 %
Lorsque j'ai le temps	20	4,3 %
Pour me renseigner sur ce que mon enfant fait	25	5,4 %
Lorsque mon enfant était absent en classe	37	7,9 %
Je ne le consulte pas	84	18,0 %
Total	467	100 %

Tableau 106 : Fréquence détaillée déclarée de consultation du module « CDT » par les familles

Les familles expliquent cet intérêt pour le module par trois aspects (cf. tableau 107) :

- leur permettre, en tant que parent, de suivre la scolarité de leur enfant (37 % des réponses) ;
- permettre aux élèves absents de se mettre à jour (33 %) ;
- permettre aux élèves mal organisés de vérifier leur prise de notes (24 %).

Intérêt déclaré de renseignement du module « CDT »	Effectif	Pourcentage
Aider les élèves mal organisé(e)s	227	23,7 %
Permettre aux élèves absent(e)s de se mettre à jour	315	32,8 %
Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant	353	36,8 %
Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte	5	0,5 %
C'est une obligation légale	10	1,0 %
Cela n'a pas d'intérêt pour moi	40	4,2 %
Autre	9	0,9 %
Total	959	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 9 possibilités.

Tableau 107 : Intérêt déclaré de renseignement du module « CDT » par les familles

Plus de la moitié des réponses tend vers l'aide à l'élève (56 %). Les parents semblent s'appuyer sur ce module particulièrement pour suivre la scolarité de leur enfant.

b) Lien entre l'opinion sur la qualité de la relation École/Famille et l'usage du module « CDT »

Quels éléments influencent cet usage du module « CDT » ? Nous avons croisé plusieurs variables avec la fréquence d'usage d'une part et l'intérêt déclaré de cet usage d'autre part pour essayer d'expliquer l'utilisation du module « CDT » par les familles. Le tableau suivant nous montre que le genre n'influence pas la fréquence d'usage du module « CDT », le χ^2 n'étant pas significatif (tableau 108 : $\chi^2 = 2,14$; ns à ddl = 1).

	Homme	Femme	Total
Plus d'une fois par semaine	41	201	242
Moins d'une fois par semaine	50	174	224
Total	91	4	466

Tableau 108 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

Il en est de même pour l'intérêt déclaré d'usage du module (tableau 109 : $\chi^2 = 0,69$; ns à ddl = 2).

	Homme	Femme	Total
Aider les élèves	62	314	376
Aider les parents	62	290	352
Aucun intérêt	13	50	63
Total	137	654	791

Plusieurs réponses possibles

Tableau 109 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

Par ailleurs, l'âge n'influence significativement ni l'intérêt porté à l'usage du module « CDT » (tableau 111 : $\chi^2 = 0,90$; ns à ddl = 4), ni la fréquence d'usage (tableau 110 : $\chi^2 = 1,44$; ns à ddl = 2).

	30-39 ans	40-49 ans	Plus de 50 ans	Total
Plus d'une fois par semaine	62	141	18	221
Moins d'une fois par semaine	61	152	27	240
Total	123	293	45	461

Tableau 110 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

	30-39 ans	40-49 ans	Plus de 50 ans	Total
Aider les élèves	99	237	37	373
Aider les parents	94	225	32	351
Peu d'intérêt	19	35	9	63
Total	212	497	78	787

Plusieurs réponses possibles

Tableau 111 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

Quant à la classe de l'enfant-élève, elle n'influence pas significativement l'usage de ce module (tableau 112 : $\chi^2 = 6,03$; ns à ddl = 3 ; tableau 113 : $\chi^2 = 3,60$; ns à ddl = 6).

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Total
Plus d'une fois par semaine	94	48	44	36	222
Moins d'une fois par semaine	78	50	65	45	238
Total	172	98	109	81	460

Tableau 112 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Total
Aider les élèves	136	87	80	69	372
Aider les parents	140	69	80	59	348
Intérêt en interne/Peu d'intérêt	21	9	23	10	63
Total	297	165	183	138	783

Plusieurs réponses possibles

Tableau 113 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

La profession des familles, ou du moins la catégorie socio-professionnelle, n'impacte pas non plus significativement la fréquence d'usage du module « CDT » (cf. tableau 114 : $\chi^2 = 0,08$; ns à ddl = 2).

	Professions indépendantes	Professions intermédiaires	Autres professions	Total
Plus d'une fois par semaine	61	142	18	221
Moins d'une fois par semaine	63	155	20	238
Total	124	297	38	459

Tableau 114 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

Mais la profession n'impacte pas l'intérêt déclaré d'usage du module « CDT » (cf. tableau 115 : $\chi^2 = 2,43$; ns à ddl = 4).

	Professions indépendantes	Professions intermédiaires	Autres professions	Total
Aider les élèves	99	239	27	365
Aider les parents	93	220	31	344
Peu d'intérêt	21	32	6	59
Total	213	491	64	768

Plusieurs réponses possibles

Tableau 115 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

La vision de la réalité de la relation École/Famille influence cependant l'usage du « CDT » (cf. tableau 116 : $\chi^2 = 4,61$; $P < .05$ à ddl = 1) et non l'intérêt porté à cet usage (cf. tableau 117 : $\chi^2 = 3,92$; ns à ddl = 2).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Plus d'une fois par semaine	195	24	219
Moins d'une fois par semaine	194	43	237
Total	389	67	456

Tableau 116 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Aider les élèves	311	3	364
Aider les parents	302	42	344
Aucun intérêt	47	13	60
Total	660	108	768

Plusieurs réponses possibles

Tableau 117 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »

c) Cahier de textes numérique ou Cahier de textes « papier » ?

L'intérêt du module « Cahier de textes » est interrogé par les familles. En effet, 75 % des réponses à la question « Quelles sont les critiques que vous pourriez faire au module « Cahier de textes ? » » mettent en avant les limites de ce module. Plusieurs familles le qualifient de non « fiable » (le mot apparaît 4 fois) puisque certains enseignants le renseignent peu, voire pas ou très tardivement (70% des familles relèvent cet aspect). Certains précisent même « *les professeurs ne mettent pas toujours les devoirs et le lendemain, en cours, ils reprochent aux élèves de ne pas avoir faits les devoirs* » (QF 255).

Par ailleurs, le statut du Cahier de textes papier par rapport au Cahier de textes numérique est interrogé : il semblerait que les familles aient entendu comme discours que le Cahier de textes papier prime (« *Pas d'harmonisation : on apprend au cours de l'année que tout n'est pas indiqué et qu'il faut consulter le Cahier de textes. On s'y perd alors que l'on croyait avoir une "valeur sûre"* » (QF 79)), par conséquent elles interrogent l'existence même d'un CDT numérique (« *le Cahier de textes n'est pas toujours rempli par tous les professeurs (même si c'est à l'élève de remplir son Cahier de textes). Alors pourquoi mettre un module Cahier de textes si les professeurs ne le remplissent pas?* » (QF 188)) et des incohérences dans les discours (« *Pas d'homogénéité d'utilisation : certains professeurs ne l'utilisent jamais et il est arrivé qu'une précision y figure sans que ma fille en ait été informée. Depuis nous le consultons plus souvent* » (QF 142)).

Le CDT numérique n'est pas seulement un agenda dans lequel figurent les devoirs, doivent aussi y être notifiés le plan du cours, les notions abordées voire des liens vers des ressources. Les parents déplorent l'absence de contenu de cours (pratique en cas d'absence de l'élève) : « *j'aimerais y retrouver plus de détails sur les cours qui ont eu lieu, notamment en cas d'absence (titre, numéro de page dans le livre, etc.)* » (QF 139) ; « *tous les professeurs ne le remplissent pas. Il manque la partie "cours" en cas d'absence* » (QF 182).

Toutefois, les familles justifiant le choix du qualificatif de « bon outil » pour l'ENT par la mise à disposition des informations de suivi de scolarité indiquent le suivi des notes et des devoirs. Ce dernier point se fait par le module « Cahier de textes ». Même si l'usage du module par les enseignants et parfois son ergonomie sont

critiqués, le CDT en ligne reste un outil privilégié pour les familles au détriment du traditionnel Cahier de textes de la classe au sein de l'établissement.

6.3.3 Usage du module « Notes » par les familles et posture de coéducation

L'usage du module « Notes » a été mesuré en fonction des déclarations de fréquence d'usage, d'intérêt de cet usage et des conséquences estimées.

a) Usage déclaré du module « Notes » par les familles

78 % des familles déclarent consulter à chaque connexion ou souvent le module « Notes » et 12 % ne jamais le consulter et ne pas y avoir accès (cf. tableau 118).

Fréquence déclarée de consultation du module « Notes »	Effectif	Pourcentage
A chaque fois que je me connecte	307	56,0 %
Souvent	119	21,7 %
Parfois	54	9,9 %
Jamais	22	4,0 %
Je n'y ai pas accès/Non réponse	46	8,4 %
Total	548	100 %

Tableau 118 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » par les familles

Plus de 50 % déclarent le consulter en moyenne une fois par semaine voire chaque soir, et 13 % précisent que c'est pour se renseigner sur les résultats de son enfant (sans précision de fréquence) (cf. tableau 119) :

Fréquence déclarée de consultation du module « Notes »	Effectif	Pourcentage
Chaque soir	71	14,4 %
En moyenne une fois par semaine	186	37,8 %
En moyenne deux fois par mois	52	10,6 %
En moyenne une fois par mois	54	11,0 %
Juste avant le conseil de classe	9	1,8 %
Lorsque j'ai le temps	24	4,9 %
Pour me renseigner sur les résultats de mon enfant	64	13,0 %
Pour être certain(e) que mon enfant me montre tous ses résultats	7	1,4 %
Je ne le consulte pas	25	5,1 %
Total	467	100 %

Tableau 119 : Fréquence détaillée déclarée de consultation du module « Notes » par les familles

L'intérêt premier attribué au module « Notes » est lié aux familles (cf. tableau 120) : ce module semble permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant pour 43,5 % des familles, et quasiment 50 % pensent qu'il est utile aux élèves pour se positionner dans leur scolarité (23,5 % et 28 %). L'usage de ce module en support aux entretiens n'est pas déterminant pour les familles 3,1 % seulement ont choisi la modalité « c'est un outil utilisé par le PP et/ou le CPE pour des bilans avec l'élève et ses parents ») :

Intérêt déclaré de renseignement du module « Notes »	Effectif	Pourcentage
Permettre aux élèves de se positionner	242	23,5 %
Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant	448	43,5 %
Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte	2	0,2 %
C'est un outil utilisé par le PP et/ou le CPE pour des bilans avec l'élève et ses parents	32	3,1 %
Le calcul automatique de la moyenne est un indicateur intéressant pour les élèves	288	28,0 %
Cela n'a pas d'intérêt pour moi	17	1,7 %
Total	1029	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 9 possibilités.

Tableau 120 : Intérêt déclaré de renseignement du module « Notes » par les familles

Les conséquences de la consultation de ce module se répercutent sur l'élève : il peut agir, seul, pour augmenter sa performance scolaire (38,8%) ou les parents se saisissent des résultats scolaires pour avoir une discussion avec l'enfant à la maison (37,6 %) (cf. tableau 121).

Conséquences déclarées de renseignement du module « Notes »	Effectif	Pourcentage
L'élève réagit pour augmenter sa note (impact + sur la performance scolaire)	369	38,8 %
L'élève réagit en se reposant sur ses acquis (impact - sur la performance scolaire)	37	3,9 %
Cela me permet, en tant que parent, de réagir et d'envoyer un mail au professeur	63	6,6 %
Cela me permet, en tant que parent, de réagir et d'évoquer le sujet en entretien avec le professeur	105	11,0 %
Je reprends la situation à la maison avec mon enfant s'il a obtenu une mauvaise note	358	37,6 %
Aucune	19	2,0 %
Total	951	100 %

Plusieurs réponses possibles, choix entre 9 possibilités.

Tableau 121 : Conséquences déclarées de renseignement du module « Notes » par les familles

b) Lien entre l'opinion sur la qualité de la relation École/Famille et l'usage du module « Notes »

Quels éléments influencent cet usage du module « Notes » ? Nous avons croisé plusieurs variables avec la fréquence d'usage d'une part et l'intérêt déclaré de cet usage d'autre part pour essayer d'expliquer l'utilisation du module « Notes » par les familles.

Les trois tableaux suivants nous montrent que la variable « genre » n'influence pas l'intérêt à consulter le module « Notes » (cf. tableau 123 : $\chi = 0,08$; ns à ddl = 2), mais la fréquence d'usage du module (cf. tableau 122 : $\chi^2 = 2,89$; $P < .10$ à ddl=1).

	Homme	Femme	Total
Plus d'une fois par semaine	56	200	256
Moins d'une fois par semaine	39	206	245
Total	95	406	501

Tableau 122 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

	Homme	Femme	Total
Aider les élèves	65	301	366
Aider les parents	83	365	448
Aucun intérêt	9	41	50
Total	157	707	864

Plusieurs réponses possibles

Tableau 123 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »

Le genre n'influence pas non plus la finalité déclarée d'usage de ce module (cf. tableau 124 : $\chi^2 = 0,87$; ns à ddl = 2).

	Homme	Femme	Total
Réaction de l'élève	68	309	377
Réaction des parents	71	326	397
Aucune réaction	5	14	19
Total	144	649	793

Plusieurs réponses possibles

Tableau 124 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »

L'âge n'influence significativement par ailleurs ni l'intérêt porté à l'usage du module « Notes » (cf. tableau 126 : $\chi^2 = 0,42$; ns à ddl = 4), ni la fréquence d'usage (cf. tableau 125 : $\chi^2 = 1,13$; ns à ddl = 2) et ni l'opinion sur les conséquences de cet usage (cf. tableau 127 : χ^2 corrigé = 3,77 ; ns à ddl = 4).

	30-39 ans	40-49 ans	Plus de 50 ans	Total
Plus d'une fois par semaine	74	155	24	253
Moins d'une fois par semaine	61	156	26	243
Total	135	311	50	496

Tableau 125 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

	30-39 ans	40-49 ans	Plus de 50 ans	Total
Aider les élèves	98	231	34	363
Aider les parents	122	278	44	444
Peu d'intérêt	12	34	4	50
Total	232	543	82	857

Plusieurs réponses possibles.

Tableau 126 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »

	30-39 ans	40-49 ans	Plus de 50 ans	Total
Réaction de l'élève	103	242	29	374
Réaction des parents	105	254	33	392
Aucune réaction	6	6	7	19
Total	214	502	69	785

Plusieurs réponses possibles

Tableau 127 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »

Quant à la classe de l'enfant-élève, elle n'influence pas significativement la fréquence déclarée d'usage du module « Notes » (cf. tableau 128 : $\chi^2 = 2,00$; ns à ddl = 3).

	6 ^{eme}	5 ^{eme}	4 ^{eme}	3 ^{eme}	Total
Plus d'une fois par semaine	98	57	54	45	254
Moins d'une fois par semaine	85	48	62	47	242
Total	183	105	116	92	496

Tableau 128 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

Elle n'influence pas non plus significativement l'intérêt d'usage du module « Notes » (cf. tableau 129 : $\chi^2 = 0,97$; ns à ddl = 6) et les conséquences d'usages déclarés de ce module (cf. tableau 130 : $\chi^2 = 0,36$; ns à ddl = 6).

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Total
Aider les élèves	137	78	80	69	364
Aider les parents	171	91	103	78	443
Intérêt en interne/Peu d'intérêt	16	8	17	8	49
Total	324	177	200	155	856

Plusieurs réponses possibles

Tableau 129 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »

	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	3 ^{ème}	Total
Réaction de l'élève	141	8	81	67	374
Réaction des parents	149	84	92	68	393
Aucune réaction	6	4	6	3	19
Total	296	173	179	138	786

Plusieurs réponses possibles

Tableau 130 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »

	Professions indépendantes	Professions intermédiaires	Autres professions	Total
Plus d'une fois par semaine	71	165	17	253
Moins d'une fois par semaine	66	145	27	238
Total	137	310	44	491

Tableau 131 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

La relation entre les variables « Profession » et « fréquence d'usage du module Notes » n'est pas significative (*cf.* tableau 131 : $\chi^2 = 3,29$; ns à ddl = 2) à l'instar de celle avec « l'intérêt d'usage du module Notes » (*cf.* tableau 132 : $\chi^2 = 6,72$; ns à ddl = 4).

	Professions indépendantes	Professions intermédiaires	Autres professions	Total
Aider les élèves	103	221	32	356
Aider les parents	118	285	35	438
Peu d'intérêt	5	35	8	48
Total	226	541	75	842

Plusieurs réponses possibles.

Tableau 132 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »

Il en est de même pour la relation entre les variables « Profession » et « conséquences d'usage du module Notes », qui ne sont pas significatives (tableau 133 : χ^2 corrigé = 0,87 ; ns à ddl= 4).

	Professions indépendantes	Professions intermédiaires	Autres professions	Total
Réaction de l'élève	97	241	31	369
Réaction des parents	113	244	32	389
Aucune réaction	5	12	2	19
Total	215	497	65	777

Plusieurs réponses possibles

Tableau 133 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »

La vision de la réalité de la relation École/Famille n'influence pas non plus ni l'usage du module « Notes » (cf. tableau 134 : $\chi^2 = 1,93$; ns à ddl = 1) ni l'intérêt porté à cet usage (cf. tableau 135 : $\chi^2 = 3,50$; ns à ddl = 2), ni les conséquences déclarées de l'usage de ce module (cf. tableau 136 : $\chi^2 = 0,02$; ns à ddl = 2).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Plus d'une fois par semaine	219	32	251
Moins d'une fois par semaine	197	41	238
Total	416	73	489

Tableau 134 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Aider les élèves	304	51	355
Aider les parents	377	58	435
Aucun intérêt	36	11	47
Total	717	120	837

Plusieurs réponses possibles

Tableau 135 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d’usage du module Notes »

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Réaction de l’élève	313	54	367
Réaction des familles	327	57	384
Aucune réaction	16	3	19
Total	656	114	770

Plusieurs réponses possibles

Tableau 136 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d’usage du module Notes »

c) Outil numérique vs outil traditionnel : les préférences des familles

Quel outil préfèrent les familles pour être informées des résultats scolaires de leur enfant ? La question leur a été posée en question à choix multiples, avec pour modalités : le module « Notes » d’ENTEA ; le carnet de correspondance ; les copies ; autre (à préciser). 509 familles se sont positionnées, et très clairement en faveur du module « Notes » de l’ENT (*cf.* tableau 140).

	Effectif	Pourcentage
Le module « Notes » d’ENTEA	341	67,0 %
Le carnet de correspondance	41	8,1 %
Les copies	50	9,8 %
Autre	77	15,1 %
Total	548	100 %

Tableau 137 : Préférence d’outil par les familles pour être informé des notes de l’enfant-élève

Les 77 personnes apparaissant dans « autre » ont soit évoqué un autre outil (par exemple le bulletin), soit choisi une combinaison d'outils (carnet de correspondance + copies ; module d'ENTEA + copies ; ...). En effet, 75 familles ont justifié leur choix. Si 4/75 évoquent le contact direct (pour 2 avec l'enfant et pour les 2 autres avec l'enseignant), 9/75 font référence à des outils traditionnels. Or 62 familles sur 75 nomment une combinaison outil numérique/outil traditionnel. Ainsi, les réponses « Autres » recueillant des propositions alliant outil numérique et traditionnel, nous avons enlevé la modalité afin de croiser les variables.

Nous avons regroupé les outils traditionnels ensemble (carnet de correspondance + copies). Si l'opinion déclarée sur la réalité des relations École/Famille n'influence la préférence d'outil, l'établissement en revanche a un lien significatif avec la préférence d'outils (cf. tableau 138, $\chi^2 = 0,9$; ns à ddl = 1 et tableau 139, $\chi^2 = 3,09$; $P < .10$ à ddl = 1).

	Opinion positive	Opinion négative	Total
Outil numérique	292	43	335
Outils traditionnels	69	15	84
Total	361	58	419

Tableau 138 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « préférence d'outils »

	Collège semi-rural	Collège urbain	Total
Outil numérique	174	167	341
Outils traditionnels	37	54	91
Total	211	221	432

Tableau 139 : Tri croisé entre la variable « établissement » et la variable « préférence d'outils »

Nous avons par contre demandé aux familles de justifier leur choix. Une personne ayant choisi le « carnet de correspondance » comme outil préféré pour être informé des résultats scolaires de son enfant l'explique par l'argument suivant : « *permet de compléter et attendre le bulletin* » (QF 115).

Parmi les familles ayant choisi « les copies » comme outil préféré, 10 motivent leur choix par l'analyse possible des erreurs (4/10), le fait que la note seule ne suffise pas et que les appréciations sont tout aussi importantes (2/10), la véracité des informations (l'ENT ne serait pas juste pour 1/10), la facilité d'accès (1/10), le soutien

à l'enfant (1/10) et le dernier exprime l'indifférence par rapport au choix d'outil (« *c'est pareil* »).

Par contre, 16 familles motivent le choix du module « Notes » comme outil préféré. 7 d'entre elles évoquent les détails du modèle (moyenne de la classe, note minimum, maximum, ...), la facilité d'accès (3/16), la mise à jour du module par les enseignants (3/16) et les 3 derniers évoquent le lien avec l'enfant mis en place avec la consultation du module.

Le module « Notes » semble répondre aux attentes des familles par les informations mises à disposition voire la complémentarité avec la copie de l'enfant-élève. Evidemment, l'usage fait par les enseignants influence la réponse (renseignement rapide ou non).

6.3.4. Discussion sur l'hypothèse 2

Pour rappel, nous avons appréhendé dans cette partie les éléments permettant de répondre à la sous-question « ***L'ENT est-il considéré comme plus performant que les outils traditionnels par les familles pour faciliter le lien avec l'école ?*** » et à l'hypothèse 2 : **Les parents s'inscrivant dans une démarche de coéducation École/Famille déclarent préférer les modules « Cahier de textes » et « Notes » aux outils traditionnels.**

Nous avons mis en lumière l'importance de la relation École/Famille pour 93% des familles interrogées. 85% des familles ont par ailleurs une opinion positive de la qualité de cette relation au sein de l'établissement. La communication avec l'établissement et les informations mises à disposition alimentent la vision positive, en revanche 30% des familles motivant leur vision négative évoquent l'ENT et son non-usage ou usage non suffisant à leurs yeux.

La caractérisation de cette relation École/Famille va dans le sens d'une coéducation : les résultats sont beaucoup moins mitigés que chez les enseignants. Ces derniers représentent, pour les familles, les premiers partenaires d'une collaboration en vue d'accompagner l'enfant-élève. La vision de la réalité de la relation École/Famille est significativement liée à la classe de l'enfant-élève et à la profession des parents.

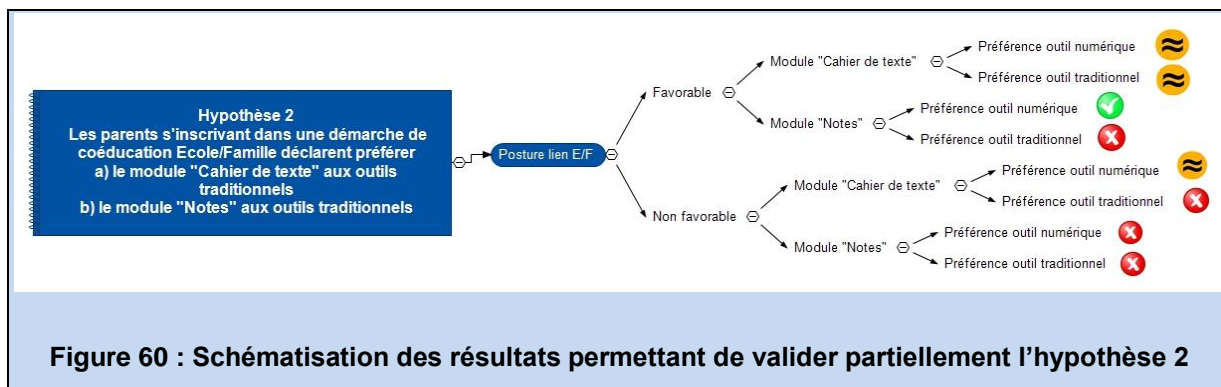
Les familles accordent également beaucoup d'importance à l'ENT qui serait, pour 80 % d'entre elles, un bon outil de collaboration et pour 71 % un bon outil d'information de l'établissement vers les familles. Ces notions sont plus marquées au collège semi-rural.

Quoi qu'il en soit, 92 % des familles déclarent que l'ENT leur permet de mieux suivre la scolarité de leur enfant mais uniquement 23 % de collaborer avec l'équipe du collège. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les familles estiment que l'ENT pourrait permettre de collaborer mais que, dans les faits, il est plus un outil de suivi et d'information.

Notre hypothèse n'est que partiellement validée : les parents, quelle que soit leur posture, accordent de l'importance au module « Cahier de textes » mais son statut n'est pas clair par rapport à l'agenda de l'élève. La place de cet outil doit être explicitée. Le module « Notes » est reconnu et très utilisé, toutefois les parents soulignent l'importance de combiner outil numérique et outil traditionnel (copies) pour accompagner au mieux l'enfant-élève.

Les parents déclarent se connecter régulièrement au module « Cahier de textes », identifiant l'intérêt du module comme instrument d'aide à l'élève et d'aide au parent. Les familles pensent consulter le module pour quasiment la moitié d'entre elles plus d'une fois par semaine et l'autre moitié moins d'une fois par semaine. En revanche, ce module interroge par le lien qu'il peut avoir avec le Cahier de textes papier de l'élève (agenda), la place attribuée par le collège (priorité ou non ?), l'usage réel des enseignants (rapidité de renseignement et type d'informations saisies). Les familles expriment une attente réelle d'immédiateté, d'exhaustivité (cours + travail à la maison) et de cohérence avec le discours tenu en classe.

Le module « Notes » est plus consulté (quasiment 80 % des familles déclarent le consulter souvent voire à chaque connexion) dont plus de la moitié une fois par semaine. L'intérêt premier de ce module est d'outiller les parents dans l'accompagnement de l'enfant-élève. D'ailleurs les parents expriment la complémentarité entre ce module et la copie de l'élève, qui permet de comprendre les erreurs et de retravailler les notions avec les enfants. Ce module aurait un réel impact sur les enfants qui s'appuieraient sur les informations pour rebondir.



6.4 L'établissement, l'ENT et la coéducation

Cette troisième et dernière partie se focalise sur l'établissement, troisième acteur de la relation École/Famille. Nous nous demandons quel rôle peut occuper l'établissement dans l'usage de l'ENT par les membres de la communauté éducative, et plus particulièrement s'il existe dans ce cas précis un « effet-établissement » au sens de Louessard et Cottier (2015). Si l'établissement a une influence, c'est par le biais de la mise en place d'une politique d'établissement particulière.

Aussi, nous apportons dans cette partie les éléments permettant de répondre à la sous-question : « *L'ENT est-il un instrument politique pour appliquer au niveau local des exigences affirmées au niveau national, et donc tendre vers une institutionnalisation de la coéducation ?* » et à l'hypothèse 3 :

Hypothèse 3 : Les politiques éducatives des établissements favorisent la coéducation École/Famille par le choix d'ouverture des modules aux différentes catégories d'utilisateurs (adaptation de l'outil) et par la réalité de l'usage des différents services, donc par l'appropriation de l'ENT par l'établissement.



Figure 61 : Schématisation de l'hypothèse 3

Nous étudierons ici le processus d'appropriation de l'ENT par l'institution, en observant le phénomène de genèse instrumentale. Nous verrons si l'institution identifie l'ENT (lui attribue du sens) et l'adapte au contexte.

Ainsi, nous étudierons ces processus et la place de l'ENT dans la relation École/Famille du point de vue des enseignants de la manière suivante :

- a) Comparaison des politiques éducatives des établissements semi-rural et urbain : mise en exergue des différences, notamment celles relatives à la relation École/Famille
- b) Etude de l'appropriation de l'ENT par les établissements
- c) Appréhension de l'opinion sur la coéducation École/Famille par les acteurs des établissements et comparaison des points de vue
- d) Comparaison de l'usage réel des modules « CDT » et « Notes »

Pour ce faire, nous présenterons des tris à plat et des tris croisés.

6.4.1 Comparaison des politiques éducatives des deux établissements

Le projet d'établissement, valable pour une durée de 3 à 5 ans, est validé par le conseil d'administration de l'établissement. Il est en lien avec la politique nationale d'une part, mais également avec la politique académique d'autre part. Il représente l'adaptation de la politique éducative aux problématiques locales par la définition d'axes prioritaires d'action (objectifs et indicateurs chiffrés).

a) Le projet d'établissement, document de cadrage de la politique de l'établissement

Si les projets d'établissement des deux collèges abordent les mêmes notions (réussite des élèves, ouverture à la culture, aide à la connaissance de soi entre autres), seul celui du collège urbain consacre un sous-objectif à l'implication des parents au collège (cf. figure 62). Or, ce document explicite la déclinaison des axes du projet académique en indicateurs et objectifs locaux, propres à l'établissement. Le collège urbain a donc pour priorité l'investissement des parents suite au constat du peu de présence de ces derniers au sein du collège (sont notés des problèmes de langues, de passé scolaire difficile et peu de représentation aux conseils de classe).

Le collège semi-rural cite néanmoins les parents dans le préambule de son document politique : « *faire converger toutes les énergies et mettre du lien pour donner du sens aux apprentissages. A ce titre, le travail collaboratif entre les professeurs et tous les partenaires (parents, associations, collectivités) sera encouragé* ». Ainsi, les relations avec les parents ne sont pas une fin mais un cadre aux actions.

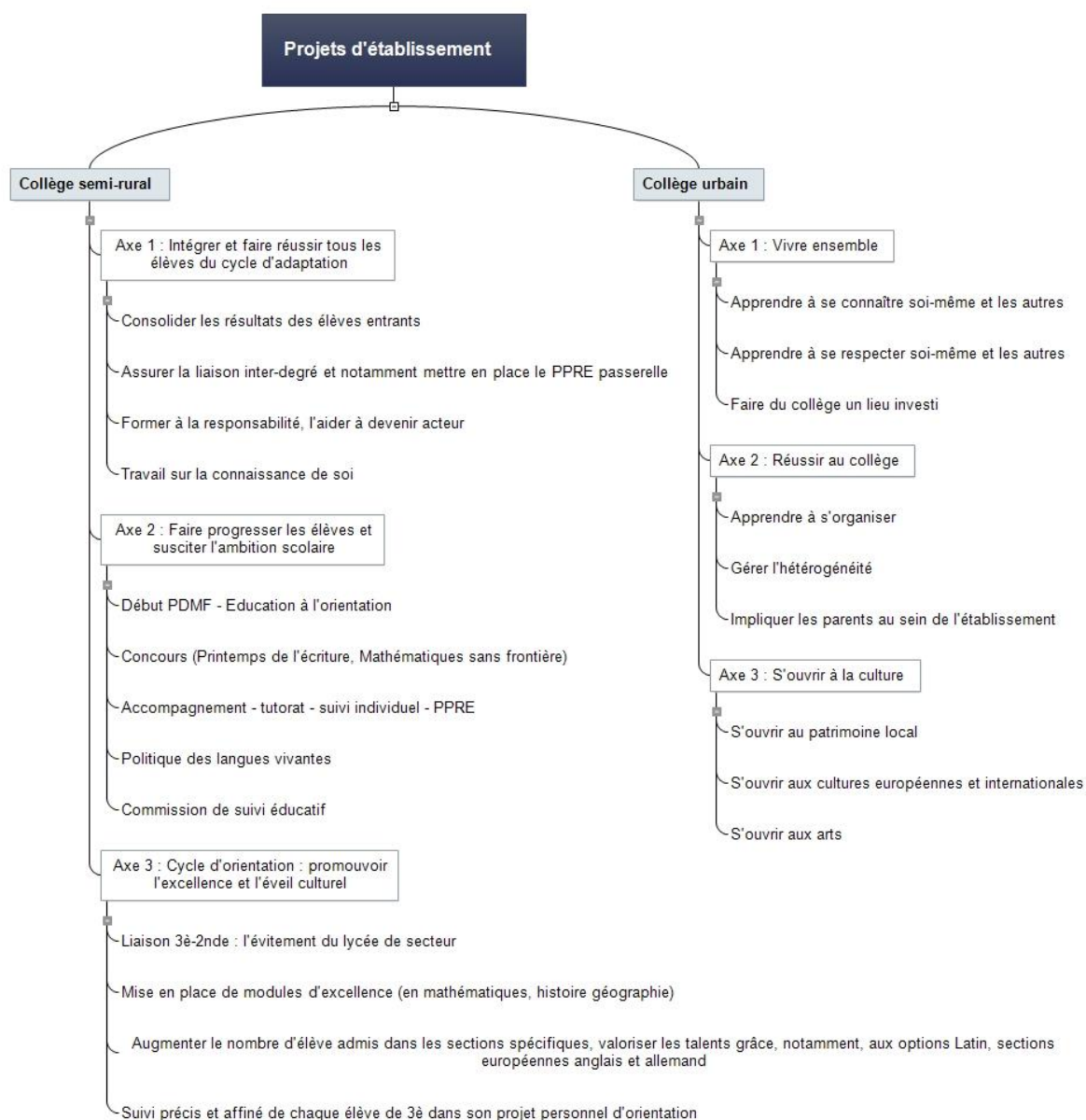


Figure 62 : Synthèse des priorités politiques des projets d'établissement

b) Établissement et ENT : choix d'ouverture des modules en fonction des profils

Les deux collèges ont ouvert les mêmes modules aux familles et aux enseignants (cf. tableau 140). Nous avons de même observé la répartition des connexions par modules en fonction du profil : représentants élèves ou professeurs, ainsi que tous profils confondus (représentants élèves, élèves, professeurs et autre personnel de l'établissement : personnel de direction, d'administration, équipe Vie Scolaire, équipe médico-sociale).

	Responsables élèves		Professeurs		Tous profils	
	Collège semi-rural	Collège urbain	Collège semi-rural	Collège urbain	Collège semi-rural	Collège urbain
Absences			X	X	X	X
Actualités	X	X	X	X	X	X
Autres pages	X	X	X	X	X	X
Cahier Textes	X	X	X	X	X	X
Courrier Électronique	X	X	X	X	X	X
Documentation CDI			X	X	X	X
Gestion compétences	X	X	X	X	X	X
Gestion Temps	X	X	X	X	X	X
Notes	X	X	X	X	X	X
Orientation						
Parcours Pédagogiques			X	X	X	X
Réservation Équipements			X	X	X	X
Ressources en Ligne			X	X	X	X
Services Vie Scolaire	X	X	X	X	X	X
Stockage Partage	X	X	X	X	X	X
Travail Collaboratif	X	X	X	X	X	X

Tableau 140 : Ouverture des modules aux représentants élèves et aux professeurs

La différence de connexion au module par profil est schématisée dans les figures suivantes, par établissement. La distinction entre les modules « Absences » et « Service Vie Scolaire » est la suivante : le premier permet de saisir l'absence (et ne relève donc pas de la mission des parents), le second permet de voir le dossier de l'élève dans le cadre d'un suivi. D'où la grande différence entre le profil « Professeur » et le profil « Responsables élèves » (cf. tableau 141).

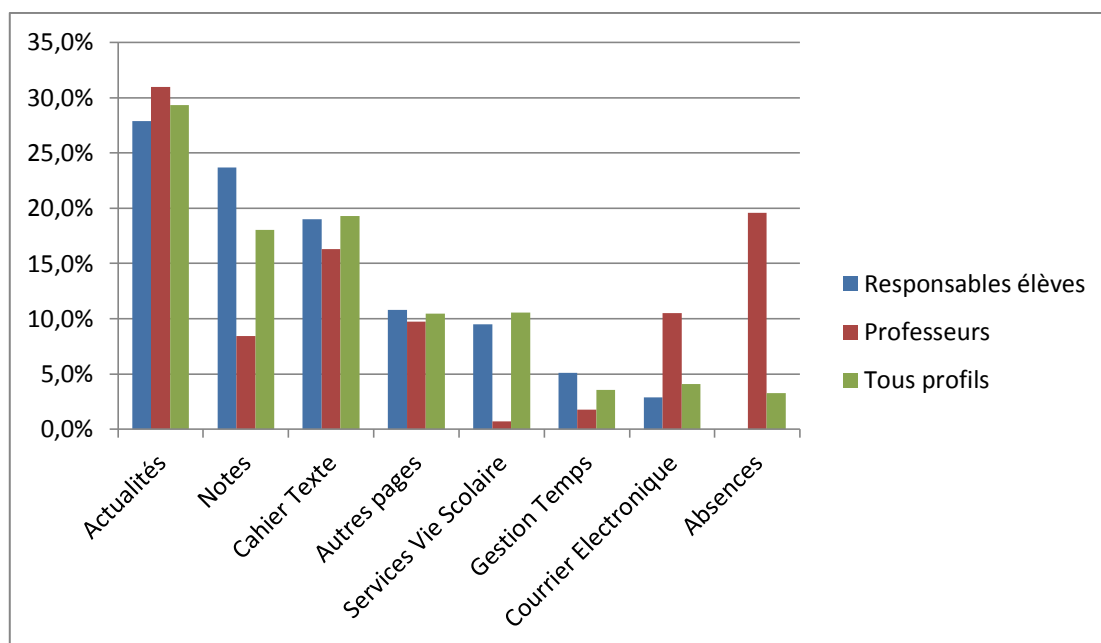


Figure 63 : Pourcentage des connexions par module et par profil pour le collège semi-rural

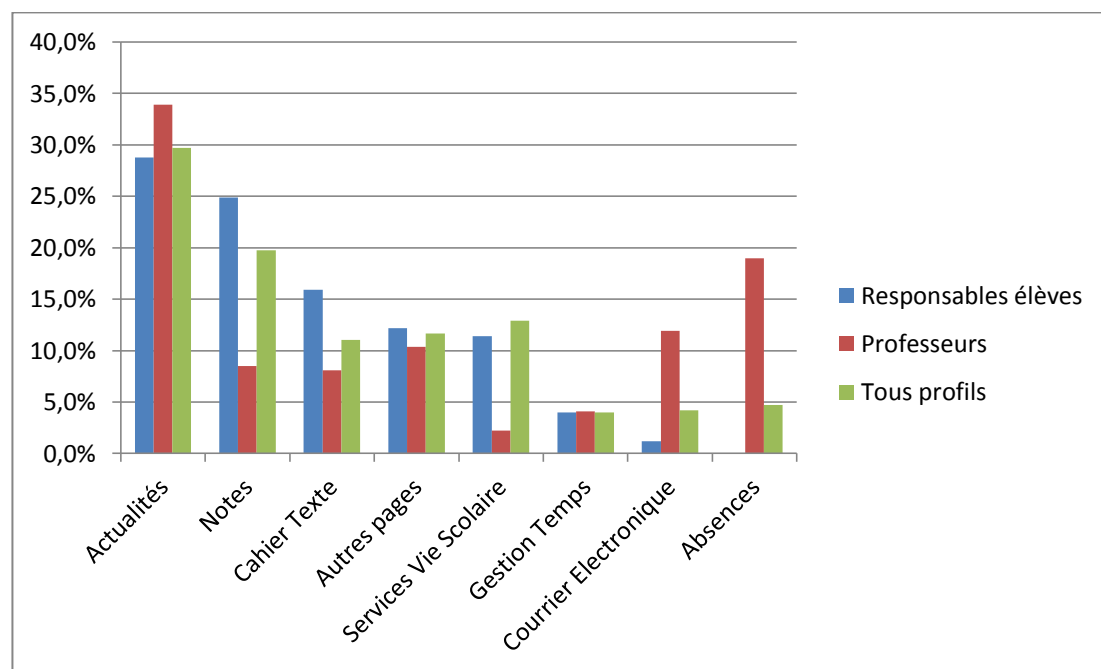


Figure 64 : Pourcentage des connexions par module et par profil pour le collège urbain

En ce qui concerne les responsables élèves, la répartition des connexions est semblable : les trois modules les plus consultés sont les modules « Actualités », « Cahier de textes » et « Notes » (cf. tableau 141).

Modules	Collège semi-rural	Collège urbain	Différence
Actualités	27,9 %	28,8 %	0,90 %
Autres pages	10,8 %	12,2 %	1,40 %
Cahier Textes	19,0 %	15,9 %	3,10 %
Courrier Électronique	2,9 %	1,2 %	1,70 %
Documentation CDI	0,0 %	0,0 %	0 %
Gestion Compétences	0,2 %	0,7 %	0,50 %
Gestion Temps	5,1 %	4,0 %	1,10 %
Notes	23,7 %	24,9 %	1,20 %
Services Vie Scolaire	9,5 %	11,4 %	1,90 %
Stockage Partage	0,4 %	0,3 %	0,10 %
Travail Collaboratif	0,5 %	0,7 %	0,20 %

Tableau 141 : Répartition des connexions par modules pour les *Responsables élèves*

En revanche, les enseignants du collège semi-rural consultent de manière plus nette que leurs collègues du collège urbain le module « Cahier de textes » (*cf.* tableau 142) et ceux du collège urbain consultent davantage les emplois du temps (Module « Gestion Temps »). A l'instar des parents, le module « Actualités » est le plus consulté. Les enseignants se connectent en deuxième temps au module « Absences » (obligation légale de faire l'appel) puis nous observons en troisième place le « Cahier de textes » pour le collège semi-rural et le courrier électronique pour le collège urbain. Ceci peut s'expliquer de deux manières différentes : soit la messagerie interne à l'ENT n'est pas utilisée au collège semi-rural au profit d'une autre messagerie, soit les enseignants du collège urbain ne renseignent que très peu le Cahier de textes (à remplir à chaque séance, ce qui devrait apparaître de manière nette au sein de la répartition des connexions).

Modules	Collège semi-rural	Collège urbain	Différence
Absences	19,60 %	18,97 %	0,63 %
Actualités	30,97 %	33,89 %	2,92 %
Autres pages	9,73 %	10,35 %	0,62 %
Cahier Texte	16,28 %	8,07 %	8,21 %
Courrier Électronique	10,53 %	11,91 %	1,38 %
Documentation CDI	0,10 %	0,01 %	0,09 %
Gestion Compétences	0,70 %	0,07 %	0,63 %
Gestion Temps	1,78 %	4,10 %	2,32 %
Notes	8,42 %	8,48 %	0,06 %
Parcours Pédagogiques	0,04 %	0,17 %	0,13 %
Réservation Équipements	0,79 %	0,75 %	0,04 %
Ressources en ligne	0,09 %	0,10 %	0,01 %
Services Vie Scolaire	0,73 %	2,25 %	1,52 %
Stockage Partage	0,64 %	0,49 %	0,15 %
Travail Collaboratif	0,33 %	0,48 %	0,15 %

Tableau 142 : Répartition des connexions par modules pour les *Professeurs*

Par ailleurs, la répartition des connexions par modules est significative pour l'ensemble des profils. Le tableau suivant nous le démontre. Nous avons observé les modules suivants : « Cahier de textes », « Notes », « Actualités » et « Vie Scolaire » (module « Absences » + module « Service Vie Scolaire », le premier étant utilisé par les enseignants pour faire l'appel et le second par les autres profils pour accéder aux données). Les pourcentages correspondent à la proportion par rapport à l'ensemble des connexions.

	Collège semi-rural			Collège urbain		
	Responsable Élève	Professeurs	Élèves	Responsable Élève	Professeurs	Élèves
CDT	19 %	16,28 %	21,55 %	15,90 %	8,07 %	12,17 %
Notes	23,70 %	8,42 %	17,67 %	24,90 %	8,48 %	24,40 %
Actualités	27,90 %	30,97 %	29,68 %	28,80 %	33,89 %	28,85 %
Vie Scolaire	9,50 %	20,33 %	13,98 %	11,40 %	21,11 %	16,30 %

Tableau 143 : Répartition des connexions par modules pour le profil « Représentants élèves »

Nous avons réalisé des χ^2 par profil et par établissement, aucun d'entre eux n'est significatif.

c) Influence de l'institution sur l'usage des modules « CDT » et « Notes »

Les familles et les personnels se sont positionnés sur l'intérêt d'utiliser ou non les modules « CDT » et « Notes » (plusieurs réponses possibles). Afin d'observer l'influence de l'institution sur les pratiques des uns et des autres, nous avons réparti les réponses en deux catégories : « influence de l'institution » et « autre raison ».

Les motivations diffèrent en fonction de la population interrogée, c'est pourquoi nous précisons dans les tableaux 144 et 146 si la modalité proposée concerne les familles et les personnels ou seulement l'un d'entre eux.

Intérêt à renseigner le module « CDT »	Famille/Personnels	Catégorie
Aider les élèves mal organisé(e)s	F+P	Autre raison
Permettre aux élèves absent(e)s de se mettre à jour	F+P	Autre raison
Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant	F+P	Autre raison
Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte	F+P	Autre raison
C'est un outil utilisé lors de la visite de l'Inspecteur	P	Influence de l'institution
C'est un outil utilisé par le Chef d'Établissement	P	Influence de l'institution
C'est une obligation légale	F+P	Influence de l'institution
Je ne renseigne pas le Cahier de textes en ligne puisque je documente une version « papier »	F+P	Autre raison
Cela n'a pas d'intérêt pour moi	F+P	Autre raison

Tableau 144 : Catégorisation des motivations à renseigner le module « CDT » en fonction de l'influence de l'institution pour les personnels et les familles

Les réponses sont ainsi réparties de la manière suivante :

	Influence de l'institution	Autre raison	Total
Familles	10	940	950
Personnels	39	84	123
Total	49	1024	1073

Tableau 145 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « CDT » » et « Population »

Les personnels estiment tout de même pour quasiment un tiers d'entre eux que l'intérêt à renseigner le module « CDT » est lié à l'influence de l'institution, alors que les familles n'évoquent que très peu cette influence. Cela s'explique notamment par les décisions internes, méconnues des familles, et les fonctionnements liés au système lui-même. La répartition est significativement différente entre les deux types de population (*cf.* tableau 145 : $\chi^2 = 234,815$; $P < .01$ à $ddl = 1$).

Nous allons procéder à la même analyse pour le module « Notes ».

Intérêt à renseigner le module « Notes »	Famille/Personnels	Catégorie
Permettre aux élèves de se positionner	F+P	Autre raison
Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant	F+P	Autre raison
Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte	F+P	Autre raison
C'est un outil utilisé lors de la visite de l'Inspecteur	P	Influence de l'institution
C'est un outil utilisé par le Chef d'Établissement	P	Influence de l'institution
C'est un outil utilisé par le PP et/ou le CPE pour des bilans avec l'élève et ses parents	F+P	Influence de l'institution
C'est une obligation pour éditer les bulletins	P	Influence de l'institution
Le calcul automatique de la moyenne est un indicateur intéressant pour les élèves au fur et à mesure du trimestre	F+P	Autre raison
Cela n'a pas d'intérêt pour moi	F+P	Autre raison

Tableau 146 : Catégorisation des motivations à renseigner le module « Notes » en fonction de l'influence de l'institution pour les personnels et les familles

Les réponses sont ainsi réparties de la manière suivante :

	Influence de l'institution	Autre motif	Total
Familles	32	997	1029
Personnels	39	91	130
Total	71	1088	1159

Tableau 147 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « Notes » » et « Population »

Les personnels estiment tout de même pour quasiment un quart d'entre eux que l'intérêt à renseigner le module « Notes » est lié à l'influence de l'institution, alors que les familles n'évoquent que très peu cette influence. Cela s'explique, à l'instar du module « CDT », par les décisions internes, méconnues des familles, et les fonctionnements liés au système lui-même. La répartition est significativement différente entre les deux types de population (*cf.* tableau 147 : $\chi^2 = 203,917$; $P < .01$ à $ddl = 1$).

La répartition des opinions des personnels d'une part, des familles d'autre part en ce qui concerne l'intérêt de renseigner les deux modules, est observée en fonction de l'établissement. Seul le croisement des variables « intérêt à renseigner le module « Notes » » et « Établissement » est significatif pour les personnels. Il y a donc un effet-établissement pour ce module (*cf.* tableau 151 : χ^2 corrigé = 7,54 ; $P < .01$ à $ddl = 1$).

	Influence de l'institution	Autre motif	Total
Collège semi-rural	22	36	58
Collège urbain	17	48	65
Total	39	84	123

Tableau 148 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « CDT » » et « Établissement » pour les personnels

	Influence de l'institution	Autre motif	Total
Collège semi-rural	3	460	463
Collège urbain	7	480	487
Total	10	940	950

Tableau 149 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « CDT » » et « Établissement » pour les familles

	Influence de l'institution	Autre motif	Total
Collège semi-rural	21	34	55
Collège urbain	30	57	87
Total	51	91	142

Tableau 150 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « Notes » » et « Établissement » pour les personnels

	Influence de l'institution	Autre motif	Total
Collège semi-rural	7	461	468
Collège urbain	25	536	561
Total	32	997	1029

Tableau 151 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « Notes » » et « Établissement » pour les familles

6.4.2 Appropriation de l'ENT, politique d'établissement et liberté d'usage

Rappelons que l'appropriation se repère par l'existence des notions de propriété, d'adaptation et une perspective processuelle. N'oublions pas que la liberté d'usage laissée aux familles est dirigée par les établissements scolaires, ces derniers décidant de l'ouverture ou non des modules de l'ENT aux familles.

a) La notion de propriété

Nous observons que l'usage de l'ENT est ressenti comme « imposé » par le chef d'établissement pour les deux collèges²⁵. Si pour le collège semi-rural rien n'a jamais été rediscuté en interne, un usage spécifique à la SEGPA du collège urbain est relevé, l'équipe enseignante ayant décidé d'utiliser des modules particuliers, ce qui n'est pas le cas des autres collèges. Seul l'usage de la messagerie en direction des parents a été débattu au collège urbain selon C-S, alors que le collège semi-rural a élargi le panel d'usage des modules d'ENTEA au fur et à mesure (par exemple pour notifier les retards selon E-A). Les enseignants relèvent une certaine liberté d'usage, qui, selon E-S, aurait un lien avec la matière enseignée.

L'usage du module *Notes* est « régulier » pour le collège semi-rural, « très régulier » pour le collège urbain. Le chef d'établissement du collège semi-rural y porte une attention particulière, ce qui est aussi le cas pour le collège urbain selon C-S, de même pour les familles selon A-S et les élèves selon E-S. L'usage du module « CDT » varie en fonction des enseignants, en termes de fréquence et de contenu. La direction demande néanmoins à ce que tous renseignent régulièrement le CDT afin de favoriser le suivi des élèves au collège semi-rural. Au collège urbain, l'usage régulier du module « CDT » est lié à l'enseignant, tel que le précisent les trois personnels. C-S note également que cela a toujours été le cas, quel que soit l'outil. E-S justifie son choix de ne le remplir que très peu à la fois par la matière enseignée, mais aussi par les difficultés techniques rencontrées.

Les obstacles sont, selon E-S, qu'ENTEA n'est pas un outil pédagogique et que différents outils sont utilisés au sein des établissements, pouvant répondre aux mêmes besoins et choisis par les uns et les autres. Ces outils peuvent être formalisés (conseil de classe, cellule de veille, carnet de correspondance) ou non (téléphone, observations).

b) La notion d'adaptation

Les familles ne sollicitent pas les établissements pour les mêmes raisons en ce qui concernent l'ENT. Si le fait de renseigner les différents modules régulièrement revient dans les deux établissements, les familles du collège urbain souhaitent

²⁵ La mise en place de l'ENT fait suite à un vote en Conseil d'Administration.

pouvoir dialoguer entre elles par le biais de l'outil numérique. De même, E-A note l'intérêt de compléter rapidement le module *Notes* pour permettre aux parents un suivi efficace et une réactivité en termes de suivi scolaire de leur enfant. Enfin, l'aspect d'ENTEA ayant le plus évolué dans les pratiques au fil des ans serait pour les deux collèges la communication, tant entre école et famille qu'en interne.

Si tous les modules sont ouverts aux enseignants, les politiques d'établissements changent en direction des familles. C-A et E-A confirment l'ouverture de tous les modules au collège semi-rural alors qu'au collège urbain, A-S observe que si les modules « essentiels » sont ouverts aux familles (absences, discipline, notes, CDT, messagerie), ce n'est pas le cas pour les autres. La particularité d'ENTEA est d'avoir des modules « cachés » pas nécessairement paramétrables par défaut pour tous les profils, et des possibilités de diffuser ou non telle information (dans les « actualités » par exemple) en fonction du type de profil. La validation des compétences est de même accessible à partir du profil élèves et non du profil parents.

En ce qui concerne les obstacles à l'adaptation, il est relevé pour le collège semi-rural que le choix d'utilisation des modules d'ENTEA3 est une simple reproduction d'ENTEA2 et que cela n'a pas fait l'objet d'une réelle réflexion. Par ailleurs, A-A et E-A observent que les informations disponibles sur ENTEA ainsi que les services (messagerie notamment) sont utilisés pour critiquer la pédagogie des enseignants. A-A précise que les réticences étaient plus fortes au début de la mise en place de l'ENT. Des réticences enseignantes sont évoquées dans les deux établissements, liées à la communication électronique au collège urbain et plus généralisées à l'usage de l'outil en général au collège semi-rural. L'hypothèse explicative est la présence de nombreux enseignants en fin de carrière au collège semi-rural. Enfin, de nombreuses difficultés techniques sont observées au collège urbain, principalement la messagerie et l'authentification sur les logiciels en interopérabilité.

c) Perspective processuelle

Cette catégorie n'est que très peu évoquée, sauf par A-S qui indique que les opinions ont évolué, notamment sur l'usage de la messagerie. Cette ouverture de la messagerie aux parents n'a eu lieu que très récemment.

d) Inscription dans une posture de coéducation

La volonté de se saisir de l'ENT pour faciliter le suivi par les familles est confirmée par C-A et E-A : ENTEA favoriserait le suivi de l'élève au quotidien et l'accompagnement par les familles. Ces dernières peuvent par conséquent solliciter le collègue sans attendre que ce soient les enseignants qui sollicitent. Les représentants du collège urbain nuancent en précisant que l'ENT ne remplace pas le contact direct et ne pallie pas tous les éléments freinant la relation École/Famille. C'est ce que développe C-S lorsqu'il évoque les fragilités contextuelles et culturelles de cette relation. Enfin, la communication avec les familles est un sujet sensible dans le collège semi-rural qui est cadré dans les usages mais pas notifié dans le projet d'établissement.

Ainsi, l'appropriation de l'ENT par les établissements fait tout d'abord suite à une injonction du chef d'établissement. Du point de vue de l'appropriation par les enseignants, une différence est à noter entre les personnels des deux collèges. En effet, les enseignants du collège semi-rural semblent plus à l'aise avec l'outil, utilisent régulièrement voire très régulièrement les modules « Notes » et « CDT » et l'ensemble des modules de l'ENT est ouvert aux familles. Au collège urbain, les usages dépendent des uns et des autres, notamment pour le CDT, les familles n'ont accès à la messagerie interne que depuis peu de temps et la place de l'ENT dans le suivi de l'élève par les familles, plus évidente pour les personnels du collège semi-rural, est rendue difficile, selon le personnel du collège urbain, par sa réalité contextuelle et culturelle.

6.4.3 Opinion sur la coéducation École/Famille

Si les projets d'établissements des deux collèges ne laissent pas la même place à l'investissement des parents (finalité pour le collège urbain, levier d'action pour le collège semi-rural), les établissements semblent initier le même usage de l'ENT. En effet, des modules similaires sont ouverts aux personnels des établissements et aux familles et le même usage est *a priori* prescrit.

Toutefois des différences sont notées dans l'usage des modules, qu'il soit déclaré (questionnaires) ou réel (DS). Nous mettons en perspective ces

observations/informations avec l'opinion déclarée des personnes interrogées sur la coéducation école/collège.

a) La relation École/Famille vue par les familles et les personnels

Nous observons que la majorité des personnes interrogées se positionnent en faveur d'une relation École/Famille qualifiée comme essentielle (moyenne = 98 %, cf. tableau 152).

Importance des relations École/Famille	Essentielles	Pas nécessaires
Familles	96 %	4 %
Personnels	100 %	0 %

Tableau 152 : Importance déclarée des relations École/Familles par les familles

Nous notons néanmoins que la réalité déclarée de cette relation n'est pas aussi unanime, malgré la prédominance d'une opinion positive (cf. tableau 153 : 84 % vs 98 %).

Réalité déclarée de la relation E/F	Opinion positive	Opinion négative
Familles	82 %	15 %
Personnel du collège	85 %	18 %

Tableau 153 : Réalité déclarée des relations École/Familles

Interrogées sur ce à quoi devraient servir les relations avec les membres du collège, les familles ont répondu de la manière suivante (cf. tableau 154) :

Caractérisation de la relation École/Famille	Moyenne	Ecart-type
A échanger des conseils	3,05	1,48
A ce que les membres du collège conseillent les parents	3,09	1,49
A ce que les parents conseillent les membres du collège	2,07	1,52
A trouver des solutions ensemble	4,12	1,1
A être informé de la scolarité de l'enfant	4,5	0,83
A être informé des activités de l'établissement	3,81	1,06
A la communication des professeurs en direction des parents	4,23	1,01
A la communication des parents en direction des professeurs	4,08	1,11

Tableau 154 : Caractérisation de la relation École/Famille par les familles

Les aspects les plus relevés par les parents sont : la dimension informationnelle relative à la scolarité de l'enfant, les dimensions communicationnelles (communication des professeurs en direction des parents ou des parents en direction des professeurs) et la dimension collaborative (recherche de solutions ensemble).

Afin de visualiser les différences entre établissements, nous avons représenté graphiquement les résultats par modalité avec un diagramme en boîte, y faisant figurer les données pour chaque établissement et pour l'ensemble des familles (cf. figures 65 à 72).

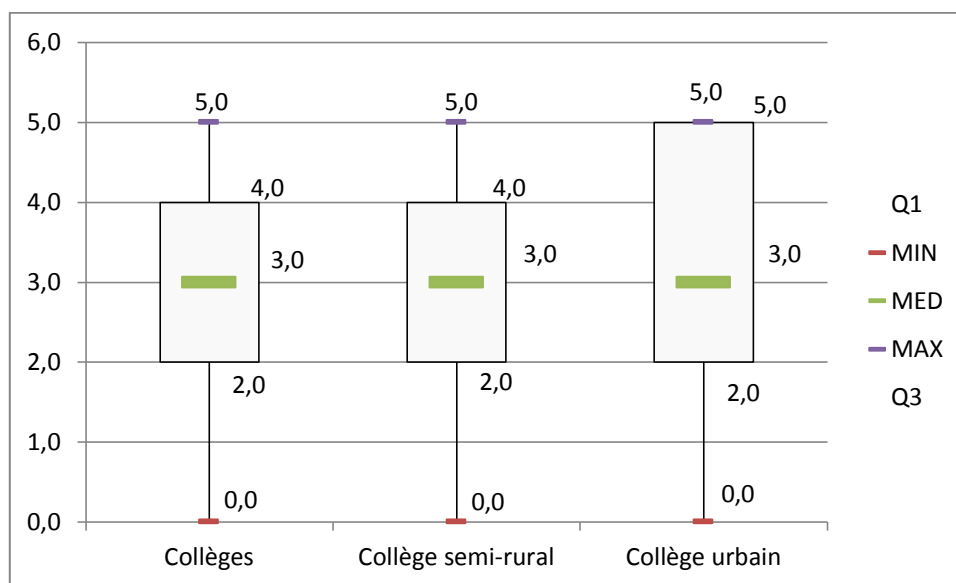


Figure 65 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à échanger des conseils" par les familles des deux établissements

On observe une différence de tendance entre les familles des deux établissements : celles de l'établissement urbain accordent une importance nettement plus favorable à la modalité "à changer des conseils".

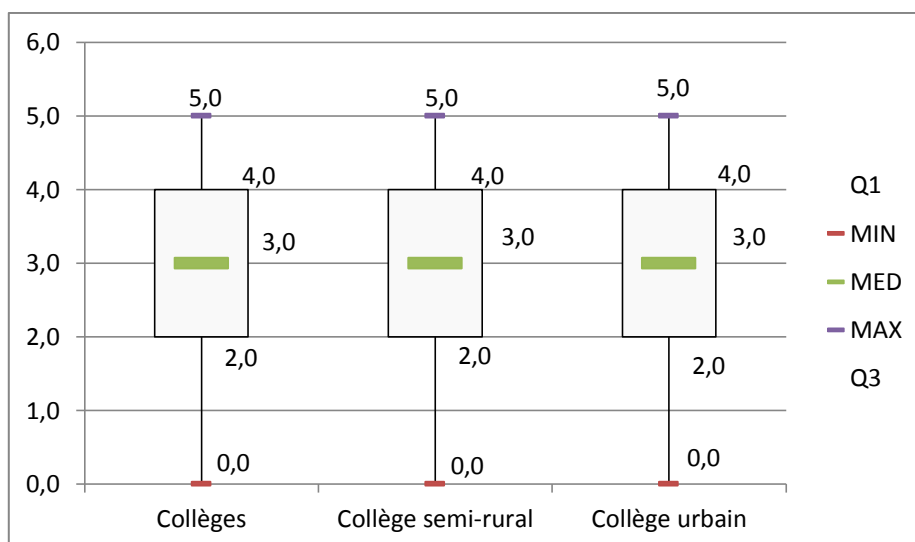


Figure 66 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à ce que les membres du collège conseillent les parents" par les familles des deux établissements

Les réponses à la modalité « à ce que les membres du collège conseillent les parents » ont une distribution semblable entre les établissements.

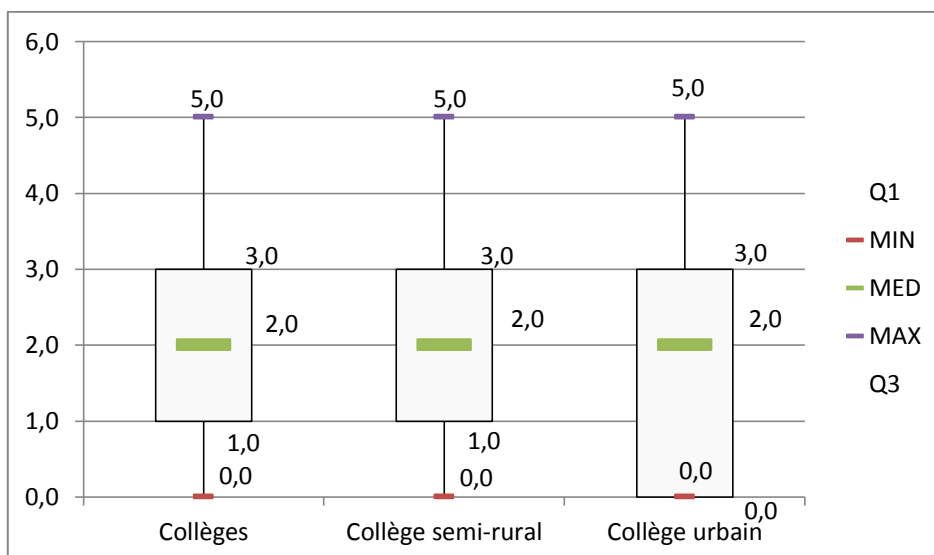


Figure 67 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à ce que les parents conseillent les membres du collège" par les familles des deux établissements

La tendance est quasi similaire : les familles des deux établissements n'accordent que très peu d'importance à la modalité « à ce que les parents conseillent les membres du collège », la médiane est à 2. On note cependant une plus grande répartition des réponses des familles du collège urbain.

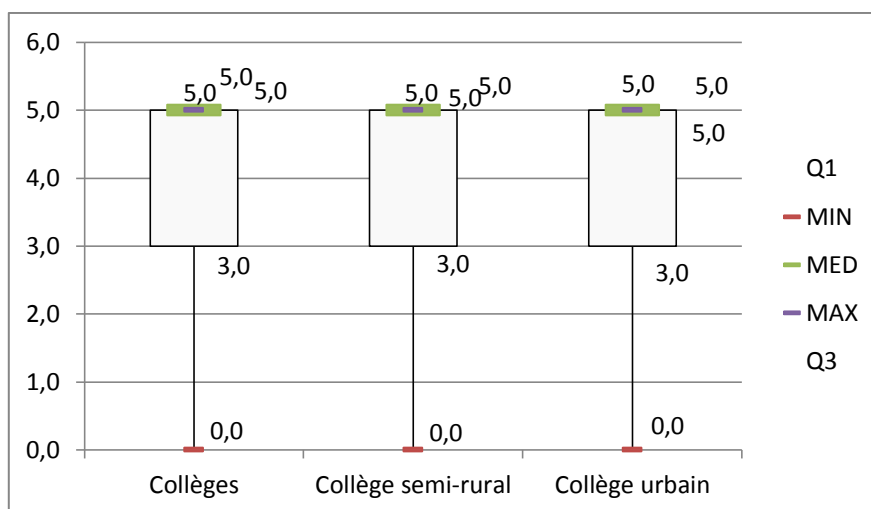


Figure 68 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à trouver des solutions ensemble" par les familles des deux établissements

Les réponses à la modalité « à trouver des solutions ensemble » ont une distribution semblable entre les établissements. Cette dernière est plus que positive, la médiane étant à 5.

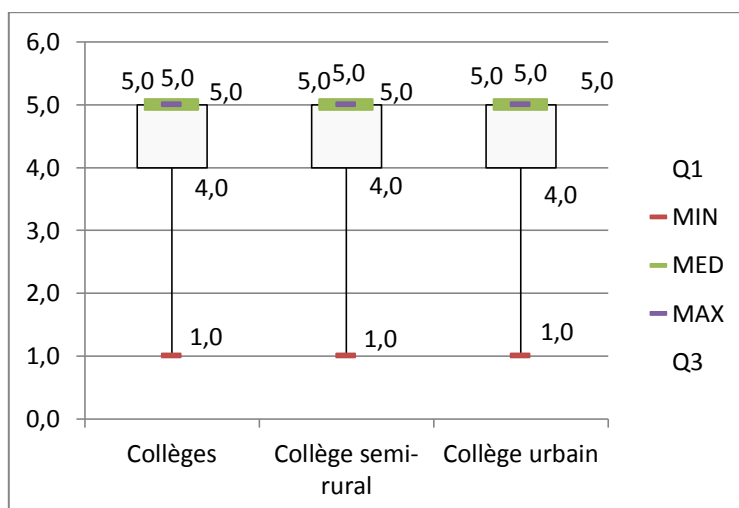


Figure 69 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à être informé de la scolarité de l'enfant" par les familles des deux établissements

Les familles répondent favorablement à la modalité "à être informé de la scolarité de l'enfant", avec des réponses principalement concentrées sur la note maximale 5.

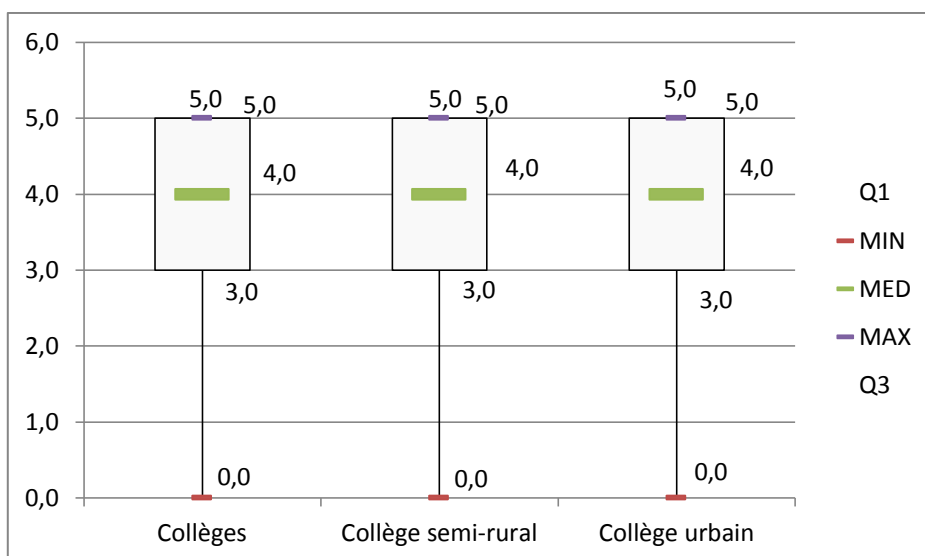


Figure 70 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à être informé des activités de l'établissement" par les familles des deux établissements

Les familles estiment de manière positive que les relations École/Famille servent à « à être informé des activités de l'établissement », avec un pic à 3 (note moyenne) et une médiane à 4. Les résultats sont relativement similaires entre les deux collèges.

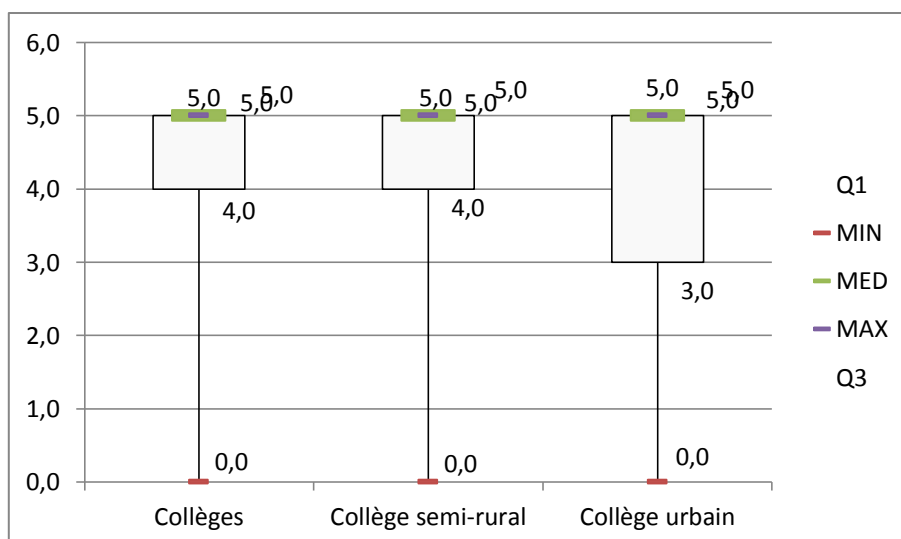


Figure 71 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à la communication des professeurs en direction des parents" par les familles des deux établissements

La modalité « à la communication des professeurs en direction des parents » montre une tendance positive pour les parents avec une médiane à 5 et une moyenne à plus de 4. Les réponses des familles du collège urbain sont toutefois plus étendues.

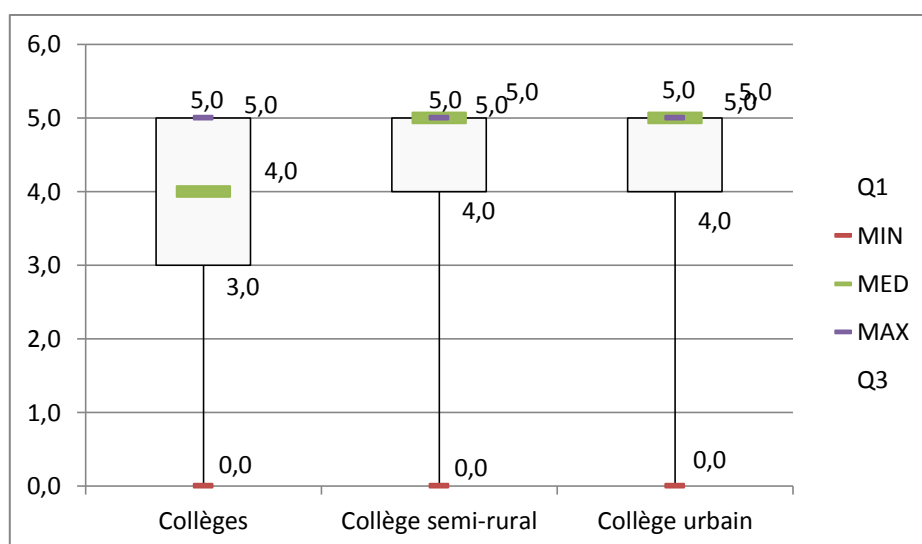


Figure 72 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à la communication des parents en direction des professeurs" par les familles des deux établissements

Nous notons la même tendance pour cette deuxième modalité communicationnelle : avis positif et partagé par l'ensemble des familles des deux établissements, quoique plus étendu lorsque l'on considère les réponses des deux établissements.

En ce qui concerne les personnels, nous leur avons demandé de choisir l'une ou plusieurs des réponses sans leur attribuer de valeurs (tableau 155).

Caractérisation de la relation École/Famille	Collège semi-rural	Collège urbain
A échanger des conseils	41,2 %	35,0 %
A ce que les membres du collège conseillent les parents	41,2 %	32,3 %
A ce que les parents conseillent les membres du collège	11,8 %	9,7 %
A trouver des solutions ensemble	82,4 %	90,3 %
A être informé de la scolarité de l'enfant	94,1 %	83,9 %
A être informé des activités de l'établissement	82,4 %	74,2 %
A la communication des professeurs en direction des parents	82,4 %	51,6 %
A la communication des parents en direction des professeurs	70,6 %	48,4 %

Tableau 155 : Caractérisation de la relation École/Famille par les personnels

Nous avons de même réalisé un test *t* de Student utilisé avec un seuil de significativité de 0,95 afin de comparer la différence entre les deux moyennes de ces modalités (QF4 à QF11). Les 8 items de la caractérisation de la relation École/Famille en fonction de l'établissement (A ou S) sont ainsi soumis à ce test. Seuls les résultats de l'item « à être informé des activités de l'établissement »

indiquent une différence de perception par établissement (cf. figure 73, $t = 2,076$; $p > 0,039$, à $ddl = 402$).

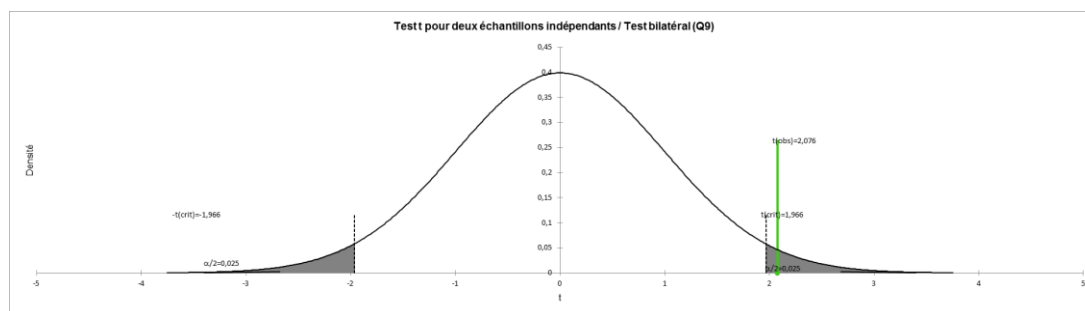


Figure 73 : Test t de Student pour la caractérisation de la relation École/Famille comme information des activités de l'établissement par les familles de deux collèges

Les autres modalités n'indiquent pas de différence de perception entre les familles des deux établissements : « A échanger des conseils » ($t = -1,414$; $p > 0,16$; $ddl = 366$) ; « A ce que les membres du collège conseillent les parents » ($t = -0,389$; $p > 0,70$; $ddl = 347$) ; « A ce que les parents conseillent les membres du collège » ($t = -0,076$; $p > 0,94$; $ddl = 314$) ; « A trouver des solutions ensemble » ($t = 0,580$; $p > 0,56$; $ddl = 428$) ; « A être informé de la scolarité de l'enfant » ($t = 1,858$; $p > 0,06$; $ddl = 471$) ; « A la communication des professeurs en direction des parents » ($t = 1,756$; $p > 0,080$; $ddl = 418$) ; « A la communication des parents en direction des professeurs » ($t = 1,397$; $p > 0,16$; $ddl = 386$).

A l'instar de la classification opérée pour l'hypothèse 1 (cf. tableau 46), nous avons observé la répartition entre les items induisant cette posture de coéducation (OUI et OUI MAIS avec la condition remplie) et les autres (NON et NON MAIS avec la condition non respectée).

Nous obtenons ainsi le tableau suivant :

	Effectif	Pourcentage
Choix en faveur de la coéducation	92	49 %
Choix à l'encontre de la coéducation	94	51 %

Tableau 156 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation pour les personnels des collèges

Ainsi, nous observons que la posture de coéducation n'est pas si nette chez les personnels, les caractérisations de la relation École/Famille relevant de la coéducation obtenant un score semblable à celles à l'encontre de la coéducation.

b) Comparaison des points de vue entre établissement

Nous allons soumettre les données d'opinions relatives à la coéducation par établissement au test du χ^2 afin de vérifier leur significativité. La variable « importance de la coéducation » est significativement différente entre les deux établissements (tableau 157 : χ^2 corrigé = 6,234 ; P < .05 à ddl = 1).

	Essentielle	Pas nécessaire
Collège semi-rural	239	5
Collège urbain	275	19
Total	514	24

Tableau 157 : Tri croisé entre les variables « importance de la coéducation » et « établissement »

Il en est de même pour la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » (tableau 158 : $\chi^2 = 6,40$; P < .05 à ddl = 1).

	Opinion positive	Opinion négative
Collège semi-rural	216	32
Collège urbain	239	64
Total	455	96

Tableau 158 : Tri croisé entre les variables « réalité déclarée de la relation École/Famille » et « établissement »

La variable « caractérisation de la relation École/Famille », pour les personnels uniquement, est également significativement différente en fonction de l'établissement puisque le test du χ^2 est significatif (tableau 159 : $\chi^2 = 3,03$; P < .10 à ddl = 1).

	Posture en faveur de la coéducation	Posture à l'encontre de la coéducation
Collège semi-rural	35	37
Collège urbain	57	57
Total	92	94

Tableau 159 : Tri croisé entre les variables « caractérisation de la relation École/Famille » et « établissement » pour les personnels

6.4.4 Réalité de l'usage des modules « CDT » et « Notes » : comparaison entre établissements

Nous avons jusqu'à présent présenté les usages déclarés des personnes interrogées. Les données brutes téléchargeables d'ENTEA sont certes des données globales qui n'offrent pas la possibilité de réaliser une analyse fine, mais permettent tout de même de dresser une tendance. Nous allons donc, pour chacun des modules, observer les connexions par semaine afin de vérifier si les connexions sont régulières, si les échéanciers de l'année scolaire influencent l'usage de l'ENT et si des tendances par établissement se dessinent.

a) Usage réel du module « CDT »

La représentation graphique des connexions au module « CDT » par les enseignants et les familles est basée sur les données brutes présentées dans le tableau 32.

Semaine scolaire	ENSEIGNANTS		FAMILLES		Observations
	Collège semi-rural	Collège urbain	Collège semi-rural	Collège urbain	
1	118	126	120	27	
2	279	202	579	76	
3	245	192	781	122	
4	273	234	869	212	
5	275	230	903	217	
6	233	238	936	271	
7	224	167	726	203	
8	3	1	196	70	Congés scolaires
9	13	18	244	77	Congés scolaires
10	263	183	767	208	
11	231	186	749	256	
12	242	185	818	263	
13	243	202	719	195	Fin du 1 ^{er} trimestre
14	160	163	574	217	Conseils de classe
15	251	219	711	229	Conseils de classe
16	195	164	565	175	
17	1	3	123	39	
18	20	10	192	65	
19	247	200	691	196	
20	257	175	741	197	
21	274	161	732	193	
22	231	155	770	197	
23	230	115	631	150	
24	3	3	136	46	Congés scolaires
25	11	7	237	76	Congés scolaires
26	229	200	706	180	Fin du 2 ^{ème} trimestre
27	189	178	693	194	Conseils de classe
28	260	161	685	172	Conseils de classe
29	165	148	507	182	
30	173	86	512	147	
31	198	113	490	122	
32	9	5	150	39	Congés scolaires
33	17	22	196	64	Congés scolaires
34	253	169	592	191	
35	253	169	682	176	
36	177	105	461	117	
37	215	149	597	149	
38	213	143	594	196	
39	304	130	670	169	
40	261	153	630	147	
41	242	107	547	90	Fin du 3 ^{ème} trimestre
42	126	100	329	55	Conseils de classe
43	26	34	94	29	Conseils de classe
44	6	9	49	13	
45	1	1	12	3	
46	0	0	2	0	

Tableau 160 : Nombre de connexions des enseignants et familles au module « CDT » pendant l'année scolaire 2015-2016

Nous avons procédé à l'étude des connexions par profil, dans un premier temps pour les enseignants puis pour les familles. La figure 74 présente les connexions des enseignants par établissements. Nous observons une tendance régulière du renseignement du CDT pendant la période scolaire, ce qui est compréhensible. Les

connexions au module pendant les vacances scolaires sont quasi-nulles. Les week-ends sont également visibles sur le graphique, avec une baisse des connexions (cette dernière est moins importante les mercredis, mais tout de même présente). Nous notons également une baisse des connexions au module en fin de trimestre, peut-être en raison de la charge de travail liée aux conseils de classe (remplissage des bulletins entre autres). Toutefois, il est important de noter que les connexions au module « CDT » sont plus importantes pour le collège semi-rural, ce qui signifie un renseignement plus régulier, alors que le collège a moins d'enseignants. Ainsi, nous pouvons affirmer que le module « CDT » est plus utilisé par les enseignants du collège semi-rural, qui par ailleurs sont moins nombreux que ceux du collège urbain.

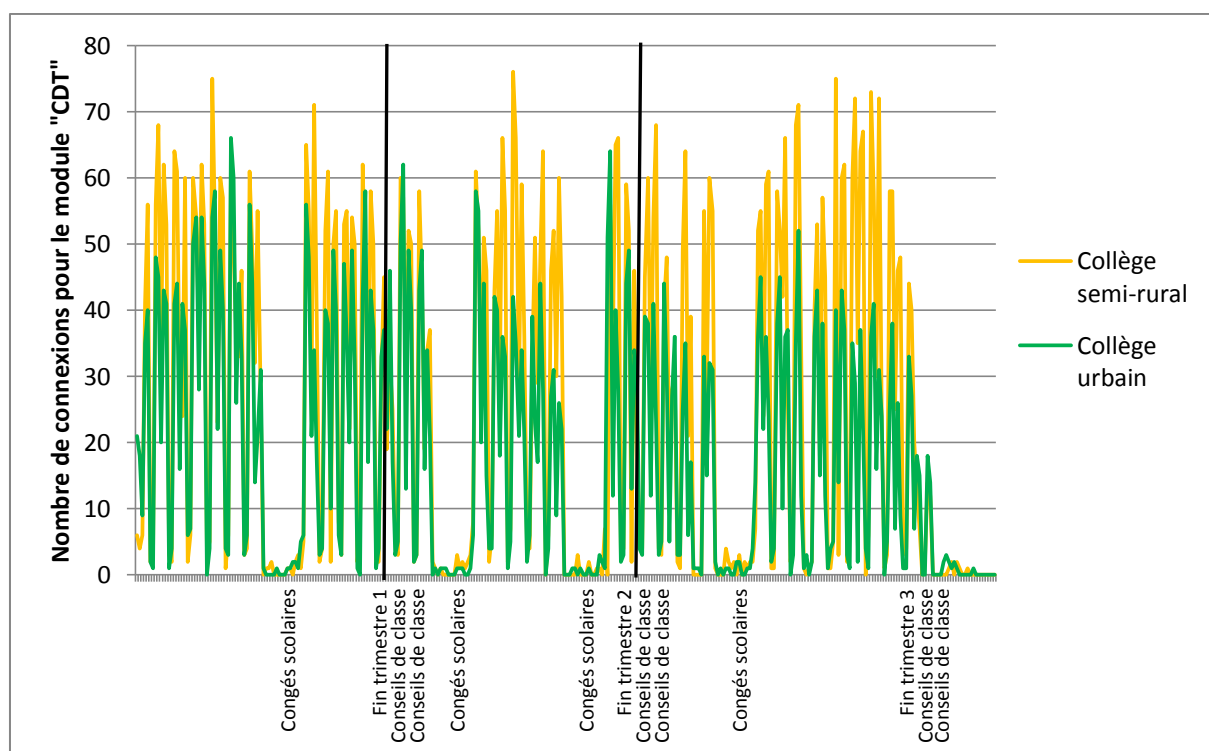


Figure 74 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « CDT » par les enseignants

En ce qui concerne les familles, nous observons une réelle différence entre la consultation par les familles des deux collèges (*cf.* figure 75). C-A précisait dans son entretien la forte demande des familles, voire une forte « pression » des parents sur l'établissement scolaire (des parents très présents, avec des demandes présentées telles des exigences). Si le CDT est très peu consulté pendant les congés scolaires (mais plus que pour les enseignants), il l'est régulièrement pendant l'année scolaire. La tendance observée en fin de trimestre chez les enseignants n'est pas aussi nette

chez les familles. Les week-ends sont également visibles avec une baisse de connexions, toutefois moins importante que chez les enseignants.

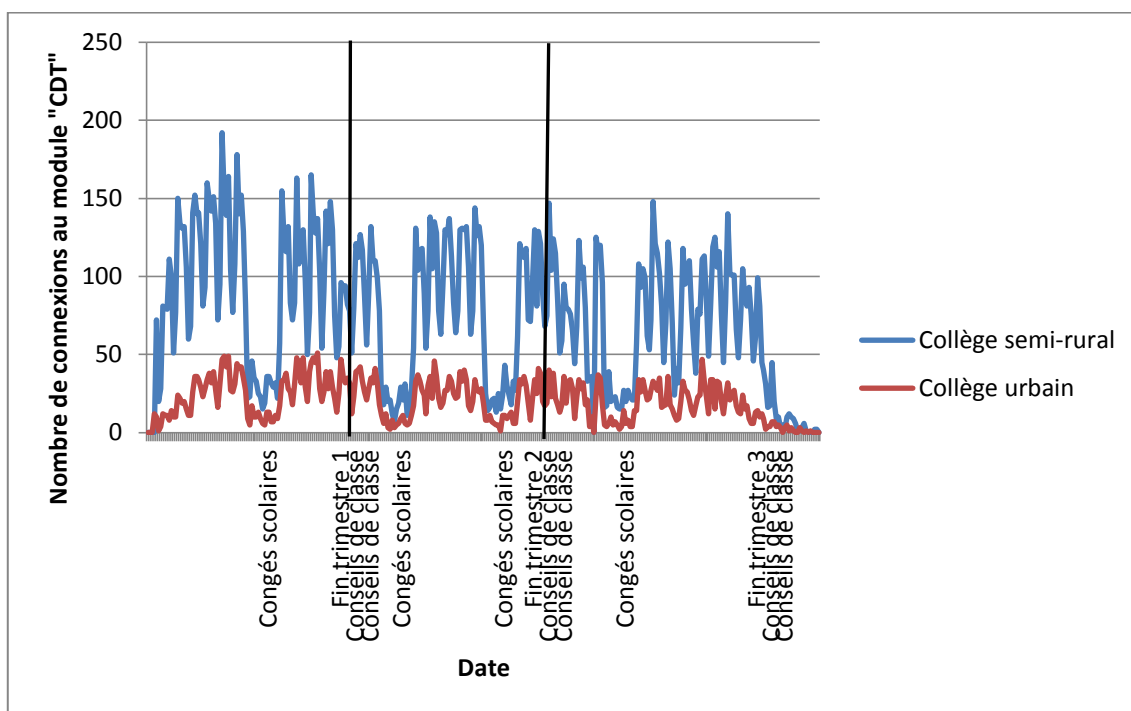


Figure 75 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « CDT » par les familles

La différence d'usage du module « CDT » est donc très nette entre les établissements : le module est très utilisé par les enseignants et familles du collège semi-rural, moins par les enseignants du collège urbain et très peu par les familles du même collège. La tendance d'usage est la même pour les deux collèges. Les consultations sont centrées sur les jours de semaine de la période scolaire, avec une baisse de connexion les week-ends et les congés scolaires, plus visibles chez les enseignants, que chez les familles. Les consultations sont enfin quasi inexistantes après les conseils de classe du 3^{ème} trimestre, alors que l'année scolaire n'est pas finie.

b) Usage réel du module « Notes »

Nous avons réalisé le même tableau que le précédent pour les connexions au module « Notes ».

Semaine scolaire	ENSEIGNANTS		FAMILLES		Observations
	Collège semi-rural	Collège urbain	Collège semi-rural	Collège urbain	
1	28	34	78	13	
2	13	41	479	76	
3	45	68	804	145	
4	69	116	1002	296	
5	74	112	1163	314	
6	88	145	1120	377	
7	78	133	972	314	
8	4	21	320	118	Congés scolaires
9	14	29	350	113	Congés scolaires
10	92	133	925	305	
11	113	211	943	347	
12	150	274	1015	422	
13	366	388	976	332	Fin du 1er trimestre
14	240	190	643	306	Conseils de classe
15	102	173	787	319	Conseils de classe
16	81	144	750	313	
17	7	9	193	93	
18	16	15	242	101	
19	71	120	799	266	
20	75	127	894	291	
21	97	141	965	312	
22	73	122	1001	322	
23	83	126	875	266	
24	7	20	272	118	Congés scolaires
25	34	48	299	111	Congés scolaires
26	85	162	846	283	Fin du 2ème trimestre
27	182	297	912	381	Conseils de classe
28	271	368	863	335	Conseils de classe
29	150	184	573	283	
30	110	144	593	225	
31	83	119	634	210	
32	8	13	218	90	Congés scolaires
33	14	22	227	82	Congés scolaires
34	78	112	711	231	
35	82	119	832	276	
36	39	86	591	184	
37	55	192	695	257	
38	68	223	692	304	
39	174	338	927	334	
40	199	429	925	347	
41	249	150	731	118	Fin du 3ème trimestre
42	161	86	444	46	Conseils de classe
43	32	22	134	24	Conseils de classe
44	4	4	57	13	
45	0	2	21	8	
46	0	0	1	2	

Tableau 161 : Nombre de connexions des enseignants et familles au module « CDT » pendant l'année scolaire 2015-2016

Dans le cas du module « Notes », les connexions sont plus fréquentes par les enseignants du collège urbain (cf. figure 76). A l'instar du module « CDT », les connexions sont quasi-inexistantes pendant les congés scolaires et moins importantes les week-ends. Elles augmentent néanmoins de manière significative en

fin de trimestre. Le pic de fin de trimestre est plus étalé au 3^{ème} trimestre, ce qui s'explique par un élément du calendrier scolaire spécifique à la fin d'année : les échéances pour les classes de 3^{ème} sont anticipées pour ces élèves et donc des conseils de classe en décalé, plus tôt d'une dizaine de jours au mois de juin. Un des éléments explicatifs du nombre supérieur de connexions par les enseignants du collège urbain est le nombre d'enseignants au sein dudit collège. Non seulement l'établissement accueille davantage d'élèves et compte une équipe pédagogique plus importante, mais les dispositifs particuliers se voient dotés d'enseignants spécialisés qui viennent s'ajouter à l'équipe en place.

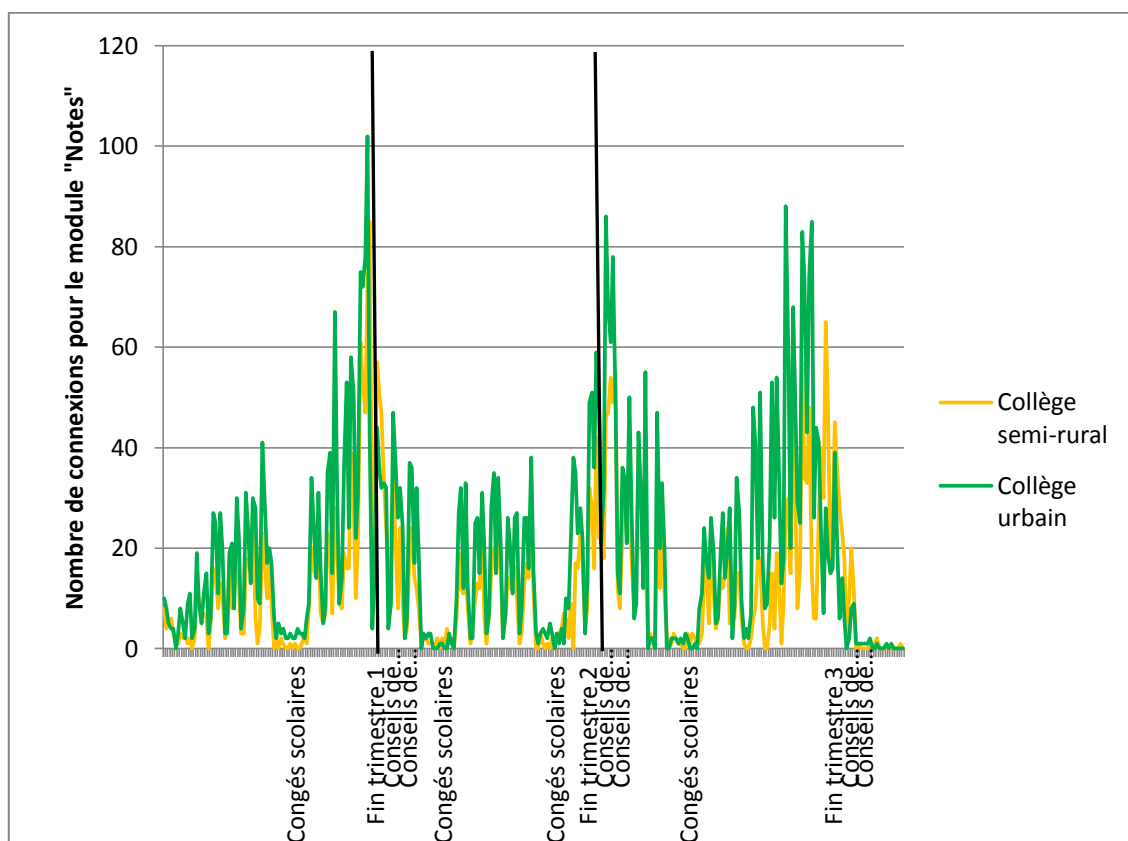


Figure 76 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « Notes » par les enseignants

Par contre, la tendance est inverse pour les familles : les familles du collège semi-rural consultent de manière massive le module notes contrairement aux familles du collège urbain, malgré le fait que le nombre de familles soit plus important dans le collège urbain (*cf.* figure 77). Nous notons de même les baisses de connexions les WE et pendant les vacances scolaires, baisse toutefois moins importante pour les familles du collège urbain. Les pics observés en fin de trimestre pour les enseignants ne sont pas visibles pour les familles, sauf pour le 3^{ème} trimestre.

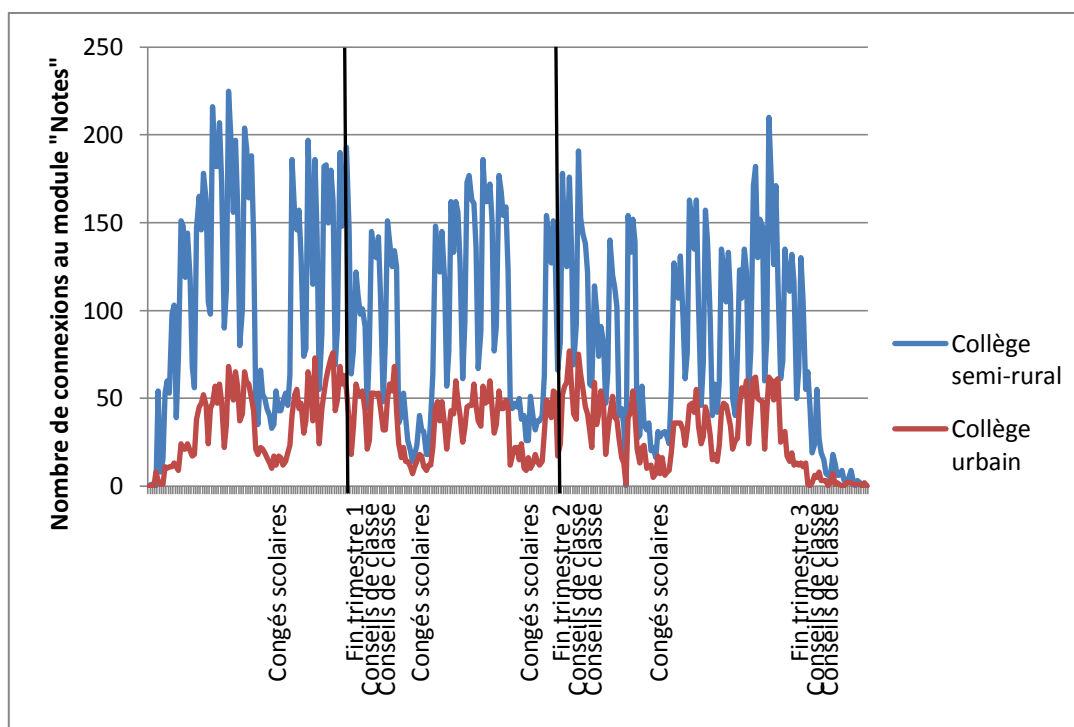


Figure 77 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « Notes » par les familles

S'il est possible de noter un réel effet-établissement pour le module « CDT », ce n'est pas le cas pour le module « Notes ». Nous notons toutefois une grande différence d'usages entre les familles des deux collèges : celles du collège semi-rural ont une très grande utilisation de l'ENT, quel que soit le module, à l'inverse de celles du collège urbain.

Indépendamment de cette différence, les échéances de l'année scolaire rythment de manière claire l'usage de l'ENT : congés scolaires, trimestrialisation et la fin d'année (définie par la fin des conseils de classe du 3^{ème} trimestre).

6.4.5 Discussion sur l'hypothèse 3

Pour rappel, nous avons appréhendé dans cette partie les éléments permettant de répondre à la sous-question « *L'ENT est-il un instrument politique pour appliquer au niveau local des exigences affirmées au niveau national, et donc tendre vers une institutionnalisation de la coéducation ?* » et à l'hypothèse 3 : *Les politiques éducatives des établissements favorisent la coéducation École/Famille par le choix d'ouverture des modules aux différentes catégories d'utilisateurs*

(adaptation de l'outil) et par la réalité de l'usage des différents services, donc par l'appropriation de l'ENT par l'établissement.

Les données des entretiens, questionnaires et statistiques révèlent, pour les collèges étudiés, les tendances suivantes :

- Les politiques d'établissements des deux collèges diffèrent en ce qui concerne l'implication des familles : levier d'action pour le collège semi-rural, elle est un objectif à part entière pour le collège urbain.
- Les relations École/Famille sont déclarées comme essentielles par 98% des répondants mais la réalité est plus nuancée (seuls 84% sont satisfaits). L'opinion négative est un peu plus élevée au collège urbain.
- La caractérisation de la relation École/Famille est partagée entre modalités en faveur d'une coéducation (communication bidirectionnelle, échange, collaboration) et modalités à l'encontre de cette dernière (information uniquement).

Si la vision de la relation École/Famille par les répondants à l'enquête est relativement semblable, les projets d'établissements des collèges ne lui accordent néanmoins pas la même place.

- Les choix d'ouverture de modules aux enseignants et aux familles sont identiques dans les deux établissements.
- La répartition des connexions par modules est identique pour les familles mais diffère pour les enseignants en fonction de l'établissement : un effet-établissement y est également noté.
- L'usage des modules « Notes » et « CDT » répondent davantage à un effet-établissement qu'à une exigence liée à un comportement de coéducation École/Famille.
- L'usage du module CDT est impacté à la fois par les demandes, voire exigences ou pressions (terme employé par le chef d'établissement du collège semi-rural) des familles d'une part et la politique d'établissement d'autre part (le chef d'établissement

du collège semi-rural vérifie le renseignement régulier du CDT et milite en ce sens). Un contrôle plus important est donc mené dans ce collège.

- L'influence institutionnelle sur l'usage des modules n'est pas perceptible chez les familles mais l'est chez les personnels (1/3 se positionne en faveur d'une influence pour le module « CDT » et ¼ pour le module « Notes »).

- Les difficultés techniques pouvant freiner l'adaptation par les personnels seraient moins liées à l'outil qu'à une forme de résistance de leur part, réticence liée au sentiment de contrôle de leur liberté pédagogique par les parents et au manque de volonté d'usage du numérique par des enseignants en fin de carrière (collège semi-rural plus particulièrement). Par conséquent, l'usage de la technologie affecterait négativement le positionnement des enseignants quant à la relation École/Famille.

- Le sentiment d'injonction institutionnelle, et donc d'influence de la politique sur les opinions des enseignants quant à la collaboration avec les familles, peut être relevé dans l'usage du « je » et du « on » tout au long des entretiens. Les personnels du collège semi-rural utilisent davantage le « on » par rapport au « je », à l'inverse de ceux du collège urbain. Les premiers expriment également clairement lors des entretiens les demandes hiérarchiques, ce qui n'est pas le cas des seconds.

Le fait que le projet d'établissement du collège urbain accorde à la relation École/Famille une place de finalité pourrait nous permettre de penser que tout est mis en œuvre pour l'atteindre. L'étude des usages de l'ENT en ce sens montre que la pression institutionnelle, et donc l'influence du politique vers un usage de l'outil en faveur à la relation École/Famille, et peut-être à la coéducation, n'est pas ressenti dans ce collège. Ainsi, soit la direction estime que l'ENT n'y a pas soit place, soit l'impact de cette dernière n'est pas ressenti comme quelque chose de trop présent. Or C-S estime qu'ENTEA « *a une place centrale* » au sein de l'établissement et qu'il est « *un outil de suivi des élèves et un outil de communication qui est (...) assez performant et qui est très utile que ce soit entre l'équipe de direction ou l'administration et les professeurs, la Vie Scolaire, que ce soit de l'établissement vis-à-vis des parents pour tout ce qui concerne les notes, les absences, les retards, mais également la messagerie. (...) C'est un bon outil* ». Ainsi, nous pouvons penser que la manière

dont l'institution et ses représentants présentent l'ENT comme outil propice au suivi de l'élève pour la famille n'est pas vécue comme « pression » ou « exigence ».

Nous observons un effet-établissement dans l'usage des modules « Notes » et « CDT » par les enseignants : une injonction hiérarchique particulière pour l'usage du « CDT » par les enseignants et notifiée au collège semi-rural, ce qui nous observons ensuite dans les fréquences de connexion audit module. Les enseignants confirment ce sentiment d'influence institutionnel sur leurs pratiques par le choix de modalités explicatives d'usage des modules « Notes » et « CDT », mais aussi par l'usage d'un vocabulaire spécifique (influence davantage perçue au collège semi-rural).

Toutefois l'usage des modules « CDT » et « Notes » par les familles ne semble pas impacté par la politique d'établissement. Nous notons par contre un usage moins fréquent des familles du collège urbain, ces mêmes familles estimant la réalité de la relation École/Famille comme un élément à améliorer (opinion positive moins affirmée).

De même, la posture de coéducation est similaire entre les établissements, si ce n'est que la réalité est perçue moins favorablement au collège urbain. Pourtant ce collège tend à ouvrir ses portes (politiquement et dans les actions menées) aux familles. Là encore, nous notons que la politique d'établissement n'influence pas nécessairement la relation École/Famille du point de vue des familles.

Les mêmes modules de l'ENT ayant été ouverts aux familles et enseignants, ce n'est donc pas ce qui est déterminant, mais bien le projet d'établissement (objectif à atteindre au collège urbain, donc quelque chose de lointain et d'implicite ; levier d'action pour le collège semi-rural donc davantage présent au quotidien) et surtout le discours du chef d'établissement.

Ainsi notre hypothèse est partiellement validée. Il existe bien un effet-établissement qui favoriserait la coéducation par le biais de l'usage de l'ENT, mais celui-ci n'est pas uniquement déterminé par le projet d'établissement. Il l'est également par le discours des autorités hiérarchiques, et notamment par le Chef d'Établissement, mais aussi par la réalité de la population accueillie. Nous faisons ici l'hypothèse que la réalité

sociale a ici, tel que la littérature le montre pour d'autres éléments, un impact non négligeable.

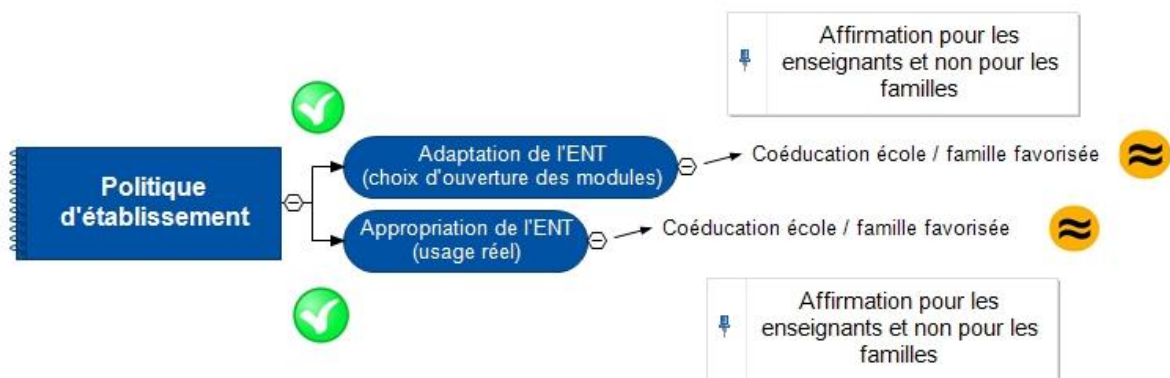


Figure 78 : Schématisation des résultats permettant de valider partiellement l'hypothèse 3

Conclusion du chapitre 6

Le recueil de données nous a permis d'observer :

- La réelle mise en place de l'ENT au sein des établissements, avec une ouverture de l'ensemble des modules aux familles.
- La différence de perception de la place de cet ENT par les personnels et les familles en fonction des territoires.
- La pertinence de l'outil pour accéder aux données de suivi de l'élève ;
- L'importance déclarée de la relation École/Famille pour l'accompagnement de l'enfant-élève pour les enseignants comme pour les familles, mais toutefois une caractérisation différente de cette relation : davantage informative et collaborative pour les membres de l'École et plus coéducative pour les Familles.

Pourtant la posture coéducative de l'enseignant est significativement liée au renseignement des modules « Cahier de textes » et « Notes ». Par ailleurs, l'utilité perçue du module « Cahier de textes » pour les enseignants est liée aux obligations légales plus qu'à l'accompagnement de l'enfant-élève par les familles, alors que l'utilité perçue du module « Notes » pour les enseignants se situe davantage du côté de l'enfant-élève et sa famille.

La combinaison d'outils traditionnels/outils numériques par les familles semble être pratique courante : module « Notes » + copies de l'enfant-élève ; agenda papier + module « Cahier de textes », mais aussi messagerie pour une prise de RDV puis rencontre ; module « Notes » + carnet de correspondance ; *etc.*

De même, la politique d'établissement et le chef d'établissement influencent les pratiques d'usage de l'ENT mises en place au sein de l'établissement.

Ainsi, un effet-établissement est noté lors de l'analyse des connexions aux modules « Cahier de textes » et « Notes ». Cet effet-établissement favoriserait la coéducation par le biais de l'usage de l'ENT, mais celui-ci n'est pas uniquement déterminé par le projet d'établissement.

Chapitre 7 : Discussions générales et conclusions

L'objectif de ce chapitre est de recentrer notre propos sur le travail général de cette thèse afin de mettre en perspective les éléments théoriques de la première partie et les données empiriques de la seconde. Nous présenterons des pistes d'actions, les questions qui subsistent et les observations apparues au fil de notre étude.

7.1 Résultats de l'enquête : le modèle École/Famille/ENT

Notre étude a porté sur deux établissements aux profils différents de l'académie de Strasbourg. Les éléments appréhendés et mesurés sont à mettre en perspective avec :

- l'ancienneté de la mise en place des ENT au sein de l'académie de Strasbourg ;
- l'ancienneté de la mise en place des mêmes ENT au sein des établissements (introduction en plusieurs vagues) ;
- les politiques d'établissements et les choix managériaux des chefs d'établissements ;
- les visions propres aux équipes ;
- l'histoire propre aux uns et aux autres de relations à l'École, aux Familles et à la technique ;
- les caractéristiques des populations accueillies au sein des établissements ;
- la réalité de la scolarité de l'enfant-élève.

Il est ainsi fort probable que nous ne retrouvons ces mêmes résultats au même endroit, quelques années plus tard, ou dans d'autres circonstances. Un modèle général se dessine toutefois.

Notre objectif était de caractériser la place de l'ENT au sein de la relation École/Famille. Nous sommes maintenant en mesure de compléter et d'ajuster le modèle proposé à la fin du chapitre 3 :

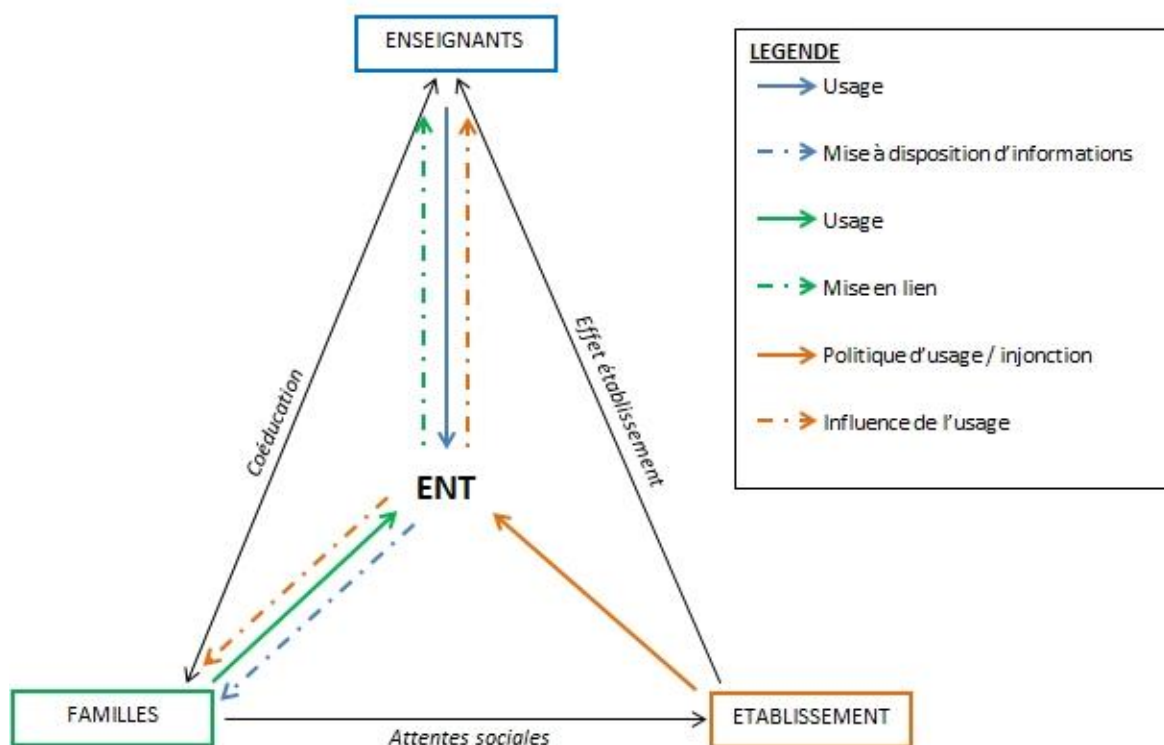


Figure 79 : Modélisation du fonctionnement École/Famille/ENT

Le lien entre les familles et l'établissement est caractérisé par les attentes sociales qu'ont les Familles de l'institution scolaire. Cette dernière est le levier pour l'intégration sociale de leur enfant. Leur action de parent, représentant ou non, est alors de veiller à l'atteinte de cet objectif.

Le lien entre établissement et enseignants va du premier au second : la politique d'établissement a un impact sur les usages des enseignants, notamment en ce qui concerne le choix des outils.

Nous nous sommes interrogée sur la place de l'ENT dans la relation entre l'École et la Famille. En effet, cet outil recense les informations nécessaires au suivi de la scolarité de l'élève et semble aujourd'hui se positionner en tant qu'outil incontournable pour les uns et les autres. Outre l'obligation de renseigner un Cahier de textes numérique et de saisir dans un logiciel les notes nécessaires à l'édition

d'un relevé de notes ou d'un bulletin, le numérique dépasse la simple informatisation des outils du quotidien au MEN. Ainsi, les membres de la communauté éducative consultent, renseignent, communiquent par le biais de cet ENT ou ont la possibilité de le faire. Comment, au quotidien, École et Famille s'en saisissent-elles pour travailler ensemble ? Cette place centrale de l'ENT est-elle transférable dans la relation École/Famille ?

Nous avons pu, au fil de notre étude, observer que l'établissement, par le biais de sa politique, influence directement l'usage de l'ENT des personnels. Cette politique interne infléchit indirectement l'usage des Familles, qui se fait en miroir de celui de l'établissement. En effet, plus les possibilités de l'outil sont exploitées et plus l'établissement incite à faire usage de l'ENT, plus ce dernier est utilisé. Ainsi, l'établissement met en place une politique d'usage de l'ENT, qui influence les usages des enseignants et des familles.

Les enseignants, quant à eux, font usage de l'ENT (et, par conséquent, comme nous l'avons vu, se le sont appropriés au préalable) et mettent à disposition des informations pour les Familles. Ces dernières font usage de l'ENT pour consulter les informations mises à disposition et peuvent ensuite exploiter les modules pour se mettre en lien avec les enseignants.

Ce fonctionnement général est à affiner avec la réalité de l'ENT du point de vue de la coéducation. En effet, comment l'ENT peut-il répondre aux exigences de la coéducation, en tant que processus construit autour de trois dimensions : sociale, informative et collaborative.

Nous avons schématisé dans la partie 3.3.1 le lien entre le processus de coéducation et ENTEA (*cf.* figure 15), mettant en lumière l'inscription de chaque module dans les différentes dimensions de la coéducation. Si l'on considère les ENT en général et non ENTEA en particulier, c'est le SDET qui nous permet de répondre à la possibilité d'inscrire l'ENT dans la relation École/Famille et de répondre aux exigences de la coéducation. Au terme de ce travail, la version du SDET en vigueur est la 6.3 (à partir de juillet 2019). Ce cadre réglementaire apporte des éléments de réponse, comme nous allons le voir plus bas, car il situe l'ENT dans des dimensions d'information, de collaboration et sociale.

7.1.1 ENT et dimension informative de la coéducation

L'ENT est un « *ensemble intégré de services numériques choisis et mis à disposition de tous les acteurs de la communauté éducative (...) Il constitue un point d'accès unifié permettant à l'utilisateur d'accéder (...) à ses services et contenus numériques* » (SDET, v.6.3, 2019, p. 18). Les éléments de scolarité (notes, emploi du temps, LSU), les éléments pédagogiques (Cahier de textes, Moodle, ressources en lignes) et certaines actualités propres aux établissements y figurent.

« *L'ENT constitue un élément clé de l'individualisation des parcours, de l'accompagnement éducatif, de l'accès aux ressources numériques, du lien avec les familles et du soutien à la parentalité* » (SDET, v.6.3, 2019, p.8). Tous doivent y avoir accès, notamment les Familles : « *Les membres des collectivités territoriales, de l'Education nationale, les élèves et leurs responsables, tous, sans exclusion, doivent pouvoir accéder facilement à l'information qui leur est nécessaire dans le cadre des activités de l'école ou de l'établissement scolaire* » (SDET, v. 6.3, 2019 ; p. 30).

D'un point de vue technique, développer d'une part les possibilités d'usage nomades et articuler l'authentification à l'ENT avec le guichet national d'authentification (EduConnect) sont des leviers pour faciliter l'accès aux informations mises en ligne. Par ailleurs, la modularisation de l'outil et son adaptabilité sont des garanties de l'évolution de l'ENT ; « *l'ENT propose une offre modulaire et extensible de services numériques interopérables, intégrés ou connectés* » (SDET, v. 6.3, 2019 ; p. 31).

La prise en compte de la RGPD définit un cadre de recueil, archivage et accès aux données personnelles (*via* le Gestionnaire d'accès aux ressources (GAR) pour les établissements) qui sécurisent la dimension d'information de l'ENT et permet par conséquent de la développer. Ce *cadre de confiance* légitime d'une certaine manière la numérisation des informations, la dématérialisation des ressources et l'accès par les utilisateurs à ces informations par le biais d'une plateforme en ligne.

7.1.2 ENT et dimension collaborative de la coéducation

La dimension collaborative semble toute aussi évidente à cerner : l'ENT a entre autres comme finalité de « *favoriser l'émergence de réseaux d'utilisateurs appartenant à des univers différents autour de centres d'intérêt et de projets*

communs scolaires et périscolaires » (SDET, v. 6.3, 2019, p. 8). Il est ainsi écrit de manière claire que l'outil doit favoriser et développer des pratiques collaboratives : « *Il offre un lieu d'échange et de collaboration entre ses usagers* » (SDET, v. 6.3, 2019 ; p. 18). L'outil est même identifié p. 30 comme un *lieu de rencontre*.

« Celui-ci offre des possibilités d'interaction, de collaboration et de communication entre ses membres en s'affranchissant des contraintes liées à l'espace et au temps. Au-delà de la relation éducative et grâce aux fonctionnalités proposées, il favorise plus globalement l'émergence de réseaux d'utilisateurs appartenant à des univers différents (écoles, collèges et lycées, enseignement public et privé, enseignement agricole, apprentissage, collectivités) autour de centres d'intérêt et de projets communs scolaires et périscolaires » (SDET, v. 6.3, 2019 ; p. 31).

L'ENT offre ainsi un cadre pour l'interaction entre les usagers de l'outil. En revanche cet espace collaboratif n'est pas ciblé pour la relation École/Familles mais concerne l'ensemble des membres de la communauté éducative.

7.1.3 ENT et dimension sociale de la coéducation

Cette dimension est la plus complexe car elle relève du contexte, des valeurs et des postures. La reconnaissance des responsabilités de chacun et de la place de chacun ne peut se décréter au sein d'un outil, même si elle dépend en partie du choix d'ouverture ou non de modules aux familles et le choix d'utilisation des modules numériques au détriment des outils traditionnels (carnet de correspondance par exemple, qui est déjà obsolète dans les collèges *Bring Your Own Device* ou les lycées 4.0). Cela relève donc de choix politiques.

Le SDET pose cependant un certain nombre d'éléments de contexte qui pourraient favoriser cette dimension sociale de la coéducation.

Par exemple, l'acquisition d'une culture numérique par le plus grand nombre et la nécessité de former les usagers sous-entendent la possibilité d'accompagner les parents dans l'usage d'outils numériques permettant une intégration sociale. Les enjeux des ENT pour le SEF définis dans le SDET alimentent également cette dimension :

« L'école et l'établissement scolaire peuvent être vus comme des espaces de travail partagés qui doivent tenir compte des caractéristiques et de l'évolution des besoins de l'ensemble des membres de la communauté éducative. (...) Le système éducatif doit impliquer l'ensemble de la communauté éducative centrée sur le projet pédagogique de l'école ou de l'établissement. Cette implication doit être facilitée pour permettre notamment de conforter et d'enrichir le lien social entre l'École et la famille, en proposant des moyens d'entretenir et d'améliorer ce lien tout au long de la scolarité de l'élève. » (SDET, v. 6.3, 2019 ; p. 30).

Enfin, la généralisation des ENT a pour enjeux l'élaboration d'un quotidien de formation aux outils numériques, accessibles à tous (égalité d'accès), ayant une implication sur le territoire :

« La généralisation des ENT à l'ensemble du territoire national répond à plusieurs enjeux, en particulier :

- la constitution d'un socle pour un développement cohérent du numérique dans l'éducation ;

- la réduction des inégalités entre les établissements quant à l'intégration des divers services numériques ;

- le pilotage du numérique dans l'éducation, aux niveaux local (l'école ou établissement), départemental, académique, régional et national.

En favorisant les synergies entre les pratiques éducatives, les ENT participent à l'aménagement numérique du territoire » (SDET, v. 6.3, 2019 ; p. 32).

Ainsi, l'ENT peut être considéré comme :

- un support de la relation École/Famille par la mise à disposition et l'accès aux informations relatives à la scolarité de l'enfant-élève ;

- un levier pour favoriser la rencontre ou susciter la discussion, donc un outil de communication dans les espaces dédiés, communication qui peut s'avérer être de la collaboration en fonction de la nature des échanges ;
- une occasion de définition d'une politique locale favorable à la relation École/Famille dans les termes de la coéducation ;
- un média pour informer, communiquer, collaborer.

L'ENT est incontestablement un environnement technopédagogique (Peraya, 2010), construit autour des dimensions politique (politique interne de l'établissement), institutionnelle (injonctions ministérielles) et individuelle (usage personnel). Il est par ailleurs, un instrument de médiatisation au sein de l'institution scolaire, favorisant le lien entre l'École et la Famille et pouvant, en fonction des usages mis en place, faciliter une relation de coéducation, qui nécessite :

- une connaissance des potentialités de l'outil par les membres de l'École ;
- une réflexion sur la mise en place de cet ENT et sur l'évolution de sa place au sein de l'établissement ;
- une ergonomie favorable à l'appropriation de l'outil par les uns et les autres ;
- une formation des uns et des autres et notamment des Familles ;
- une dynamique impulsée par les chefs d'établissement et les corps d'inspection.

Ces points étaient déjà, pour la plupart, abordés par Benhamou en 2003 dans le rapport remis à Xavier Darcos, alors Ministre Délégué à l'Enseignement Scolaire et Christian Jacob, Ministre Délégué à la Famille. Ce rapport aborde Internet, l'École et les Familles. L'auteur insistait déjà sur la nécessaire ergonomie des sites pour faciliter l'appropriation par les Familles : « *Pour être attractif, l'Internet ne doit pas être seulement économique accessible, il doit être d'une utilisation plus simple. Les ressources disponibles doivent aussi être adaptées à des « non-technophiles »* »

(Benhamou, 2003 ; p. 21). Cela se traduit par une architecture simple « *Les sites accessibles aux familles doivent intégrer, dès la conception, la logique de navigation des différents types d'internautes afin de limiter le temps d'utilisation* » mais aussi « *l'ergonomie doit être étudiée pour favoriser une navigation plus intuitive dans l'ensemble des ressources informationnelles ainsi qu'une plus grande cohérence des sites* » (Benhamou, 2003, p. 21). Il est, selon l'auteur, essentiel d'accompagner les familles dans leur usage des sites Internet afin de favoriser l'émergence de ce qu'il nomme une « *culture de l'exigence technologique* » (Benhamou, 2003 ; p. 32) à transmettre aux enfants. Les formations à l'usage des ENT sont, selon lui, des moments privilégiés pour une éducation aux usages plus généraux (Benhamou, 2003 ; p. 24). L'ENT représente une plateforme privilégiée pour accéder aux outils scolaires, aux outils liés au Savoir : il est donc nécessaire d'accompagner les Familles à leur usage (Benhamou, 2003 ; p. 70). Les principes énoncés par l'auteur à la page 75 sont finalement ceux que l'on retrouve, aujourd'hui, dans le SDET, à savoir :

- le principe d'ergonomie ;
- le principe d'interopérabilité et le respect des standards de l'Internet ;
- la fiabilité et la pérennité des informations ;
- la modularité ;
- la transparence, et notamment en ce qui concerne les données personnelles.

Cela dit, l'ENT ne peut être l'unique canal de la relation, et cette dernière ne peut se limiter à l'outil, même une fois approprié. La dimension humaine, la confiance accordée, la parole, l'échange, la reconnaissance réciproque des compétences se jouent au-delà de l'outil et sont constitutives à la coéducation. L'ENT est donc un outil pouvant occuper une place de catalyseur, pouvant représenter un point de rencontre, mais n'est pas un médiateur en École et Famille.

7.2 L'enfant-élève : acteur incontournable de la relation École/Famille/ENT ?

Le triangle École/Famille/ENT est-il en réalité un rectangle École/Famille/ENT/Enfant-élève au sein duquel l'enfant-élève occupe une place différente de celle d'objet de coéducation : il est acteur à part entière du réseau, et dans quelle mesure influe-t-il sur les relations entre les uns et les autres ?

Les interactions des différents *réseaux* au sens utilisé par Puimatto (2006), qu'ils soient pédagogiques, de vie scolaire ou sociale, documentaire ou de gestion, seraient à analyser avec, en perspective, le phénomène de *traduction* de la sociologie de l'innovation, à la base de la théorie de l'acteur-réseau (Puimatto, 2006 ; Missonier, 2008).

L'enfant-élève peut alimenter les tensions entre École et Famille, mais également influencer les usages de l'ENT. Certaines familles se connectent par le compte de leur enfant, ce qui n'est pas visible dans les traces de connexion. Les enfants peuvent également occuper le rôle de « formateur » auprès des parents mal à l'aise avec les outils numériques et par conséquent biaiser les usages.

Enfin, le rapport de l'enfant-élève à cet ENT interroge au quotidien. Nombreux sont les élèves *hyperconnectés* à cet outil, consultant plusieurs fois par jours leurs notes. L'adolescent, en pleine construction, n'a plus la possibilité de « cacher » certaines informations à ses parents.

Le continuum vie privée/vie publique des enseignants (l'ENT permet d'agir depuis la maison sur des aspects qui nécessitaient d'être dans l'établissement, et qui entre dans la sphère privée des personnels) s'applique aussi à l'adolescent : la transition enfant / élève est encore plus floue qu'avant. La frontière maison / école s'amenuise et impacte peut-être la construction identitaire du jeune.

7.3 Limites de la recherche

Nous avons déjà abordé les limites et les biais de notre recherche tout au long de ce travail mais nous les recensons en quelques mots ici.

La première observation concerne notre place de chercheur d'une part et professionnelle d'autre part. Ce questionnement est issu de notre quotidien. Nous avons en revanche mis en place les garde-fous nécessaires à l'observation distanciée des ENT, en nous obligeant à une certaine rigueur méthodologique.

D'un point de vue méthodologique, nous n'avons pu exploiter les entretiens avec une analyse discursive mais n'en avons extrait que quelques éléments afin d'étayer les données recueillies par les questionnaires. Ceci constitue l'un de nos regrets.

Par ailleurs, nous n'avons pas abordé dans les questionnaires les notions de vécu (histoire personnelle et lien avec l'École pour les Familles ; expériences de relation avec les Familles pour les enseignants) et de culture numérique. Ces éléments, constitutif du *malentendu* pour le premier et faisant référence à la notion de *fracture numérique* pour le second orientent sans aucun doute les choix de mise en lien et les usages.

En revanche, la responsabilité partagée en ce qui concerne le numérique complexifie la question et la mise en place des ENT. Si le cadre politique interne est essentiel au développement des usages et à la vision de l'outil par les membres de la communauté éducative, les choix des collectivités territoriales (financeurs), des académies (responsables de l'accompagnement des établissements) et la gouvernance de l'état (injonctions institutionnelles, *École du Numérique*, priorités inscrites dans les textes de lois) influencent la place de cet ENT.

La solution ENT en place est également à prendre en compte : ENTEA, dans la version présentée dans ce travail, n'existe plus dans l'académie de Strasbourg. Le nouvel ENT, Mon Bureau Numérique, n'a pas adopté la même logique de fonctionnement ni la même ergonomie. Au moment de notre enquête, ENTEA était en place depuis quelques années et des habitudes d'usages étaient déjà en place.

De plus, dans une relation École/Famille souvent définie comme conflictuelle, l'ENT apparaît comme médiateur technique permettant à chacun de se tenir à la « bonne

distance » et facilite ainsi la communication bidirectionnelle et le pouvoir d’agir commun. Nous mobilisons ici la notion de *distance proximale* évoquée par Paquelin (2011, p. 567), comme « *celle qui relie mais qui est aussi nécessaire à la distanciation des acteurs* » avec pour objectif une *sécurité ontologique*, voire la *présence socio-affective* de Jézégou (2010). La distance induite par l’objet technique désinhiberait les Familles n’osant pas s’adresser à l’École d’ordinaire (suite à une histoire personnelle mouvementée avec l’École, un caractère timide ou d’autres raisons, ...). L’ENT serait alors perçu comme outil informatif, mais également communicationnel, et les relations en son sein qualifiées de sereines et constructives. De même, la mobilisation de l’ENT dans un espace-temps plus large facilite cette prise de distance (Genevois & Poyet, 2010).

Enfin, nous n’avons pas pris en compte l’action de l’enfant-élève. Si ce dernier représente la finalité de la mise en place d’une relation entre l’École et la Famille, il a également un rôle à y jouer, notamment en ce qui concerne la sollicitation de l’outil numérique.

7.4 Stratégie et devenir des ENT : perspectives de réflexion et recherche

La place des parents dans le monde scolaire reste une question vive, notamment au vu des articles récents qui interrogent le lien entre réussite scolaire et implication des parents (Marsolais, 2019 ; Lahire (Éd.), 2019 ; Faure & Touret, 2019). À travers les questions de l’implication parentale, du lien École/Famille et du numérique éducatif apparaît, selon Devauchelle (2019), une question philosophique plus globale sur l’éducation.

Concernant les ENT, ITOP éducation, entreprise conceptrice d’ENT, a rédigé un « livret blanc » en 2018, afin de dresser l’état des lieux des ENT, les enjeux que l’École du numérique doit relever et propose 20 évolutions pour l’outil (ITOP, 2018). Ce fournisseur propose de repenser le SDET en le réorganisant selon une approche orientée usages (et non une approche fonctionnelle).

D’autres aspects pourraient faire l’objet de recherches complémentaires ou de nouvelles recherches, comme l’influence de l’élève dans l’usage des ENT par les

Familles ; le lien des Familles à l'ENT en fonction de leur posture par rapport à l'Ecole (notion de distance par rapport à l'institution) ; l'éducation aux médias par les Familles par le biais, entre autres, de l'usage de l'ENT ; l'usage pédagogique de l'ENT et les Familles : vers une entrée en pédagogie des Familles ?

L'ENT est bien plus qu'un dispositif ou qu'un outil « *point d'entrée unifié* » : il est un territoire de rencontre, un lieu de mise en lien, une plateforme répondant à la fois à des exigences administratives, mais aussi pédagogiques et éducatives. Considérer l'usage des utilisateurs, et pas uniquement des enseignants, permettrait d'améliorer l'image de l'outil, son ergonomie, et la possibilité *de se saisir de l'ENT pour ensuite être en lien*.

Ces usages doivent être mis au jour dans un premier temps puis accompagnés, notamment par de la formation. D'autant plus que les solutions ENT changent au fil des marchés et des territoires et que les ENT sont modulables et flexibles. L'aspect technique des ENT en termes de modularité, de souplesse, doit encore être amélioré afin que chacun puisse s'approprier cet espace. La collecte et l'analyse des traces d'usage se présentent comme une voie d'amélioration des usagers.

Enfin, une des peurs des personnels à la mise en place des ENT était le « contrôle » des familles et des supérieurs hiérarchiques de leur travail. Cette crainte est désormais éteinte. Par contre, cette notion de contrôle existe pour l'enfant-élève : les familles peuvent s'appuyer sur les informations de l'ENT pour suivre en temps réel les agissements et résultats de leur enfant, sans place à la parole. Quel serait l'impact de l'ENT sur l'autonomisation du jeune ? Sur sa construction identitaire ? Comment évaluer les modifications de comportements scolaires avec l'usage des ENT ?

Au moment où la mise en place des ENT dans le primaire est une des priorités ministérielles, une meilleure connaissance de l'effet de l'outil sur l'élève, plus jeune, et l'implication des parents dans la réflexion sur l'évolution des ENT paraît indispensable.

Bibliographie

Articles et ouvrages

Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling, *Intervention in School and Clinic*, 29 (5), 276-287.

Amigues, R., Zerbato-Poudou, M.-T. (2000). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

Arendt, H. (1985). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.

Asdith, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock.

Baron, G.-L. (1989). L'informatique en éducation : quelles évolutions? *Bulletin du Bureau International de l'Education*, 250, 29-88.

Baron, G.-L., Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : PUF.

Batteur, A. (2012). *Droit des personnes, des familles et des majeurs protégés*. Paris : L.G.D.J., 6ème édition.

Benhamou, B. (2003). *Le projet Proxima, pour une appropriation de l'Internet à l'école et dans les familles*, Rapport, août 2003.

Bernier, L., De Singly, F. (1996). Présentation. Familles et École. *Lien social et Politiques*, RIAC 35, 5-9.

- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Méthode et exercices corrigés. Paris : Armand Colin, collection Cursus, série Travaux dirigés.
- Bisson-Vaivre, C., Kherroubi, M. (2017). Avant-propos. Parents « gêneurs » ou « acteurs ». La place difficile des parents dans l'école. *Revue trimestrielle de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation*, 1, 5-8.
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, Family and Community Connections*, Annual synthesis 2003, Austin (TX), National Center for Family and Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Bossé, L. (2003). De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 30-51.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D., Grenier, N. (2011a). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57/2, 129-157.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C., Cusson, V. (2011b). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57/2, 74-95.
- Breuse, E. (1970). *La coéducation dans les écoles mixtes*. Paris : PUF, Que sais-je?
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological perspectives on human development*, Thousand Oaks (CA) : Sage.

- Bruillard, E. (2011). Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions. *Revue française de pédagogie*, 177, 101-130.
- Bruillard, E., Hourbette, D. (2008). Environnements numériques de travail : un modèle bureaucratique à modifier? *ARGOS*, 44, SCEREN, CRDP de Créteil, 29-34.
- Cabin, P., Choc, B. (2005). *Les organisations, état des savoirs*. Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2ème édition réactualisée.
- Caisse des Dépôts. (2013). *L'environnement Numérique de Travail, an X. 2003-2013*. Quelques observations issues du dispositif national de mesure d'audience des ENT de la Caisse des Dépôts.
- Callon, M., Ferrary, M. (2006). Les réseaux sociaux à l'usage de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, 2006/2, 13, 37-44.
- Callon M., Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan - How actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so, *Advances in social theory and methodology*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 277-303.
- Caron, B., Carron, T., Chabert, G. et al. (2004). L'espace numérique de travail du "cartable électronique®". *Actes du colloque TICE 2004*, 415-423. Université de Compiègne.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, les usages observés, réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document numérique*, 2007/3, 10, 81-106.
- Charlot, B. (1997). Les nouveaux enjeux. *Sciences Humaines*.
- Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expériences scolaire. *Lien social et politiques*, RIAC 35, 137-151.

- Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Creating essential connections for learning*, New York : Guilford Press.
- Cifali, M. (2002). Travail de notre subjectivité, pour une dignité de nos actes. Dans A. P. (Ed.), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Education et psychanalyse aujourd'hui*, 159-167. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Claes, M., Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien Social et Politiques, RIAC* 35, 75-85.
- Collet, G. (2004). Etude des conditions de réussite de l'opération "Cartable électronique®". *TICE Méditerranée*. Nice.
- Collet, G., Anselm, D., Narvor, B. et al. (2007). L'opération "cartable numérique®" de Grenoble, ambiguïtés du système et développement des usages. *TICE Méditerranée* 2007.
- Corre, V. (2014). *Rapport d'information sur les relations entre l'école et les parents*, Rapport, juillet 2014.
- Cour des Comptes (2019). *Le service public numérique pour l'éducation*, un concept sans stratégie, un déploiement inachevé, juillet 2019.
- Daguet, H., Voulgre, E. (2011). Discours et pratiques autour des Environnements Numériques de Travail. Utopie ou réalité?. *Conférence EIAH 2011*, 231-241.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- De Gioia, K. (2009). Parent and staff expectations for continuity of home practices in the child care setting for families with diverse cultural backgrounds, *Australian Journal of Early Childhood*, 34 (3), 9-17.
- De Montigny, F., Lacharité, C. (2012). Perceptions des professionnels de leurs pratiques auprès des parents de jeunes enfants. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 53-73.
- De Queiroz, J. M. (2006). *L'école et ses sociologies*. Paris : Armand Colin, collection Sociologie 128.

- De Singly, F. (2005). Famille. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, 3ème édition.
- Delière, R. (2011). *Anthropologie de la famille et de la parenté*. Paris : Armand Colin, Cours sociologie, 3ème édition.
- Delozanne, E. (2006). Interfaces en EIAH. Dans Grandbastien, M., Labat, J.-M. (Eds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain*, Paris : Lavoisier, Hermès, 223-244.
- Deslandes, R., Richard, B. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 30 (2), 411-433.
- Devauchelle, B. (2019). Numérique, quelle place pour les parents ?, *Le Café Pédagogique*, article du 27/09/2019.
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/27092019Article637051680941884721.aspx>
- Devauchelle, B. (2015a). Un modèle scolaire à réinventer. *CERAS, Revue « projet »*, 2015/2, 345, 10-15.
- Devauchelle, B. (2015b). Vie scolaire et usage du numérique. La parole de l'élève, *Association Française des Acteurs de l'Éducation, Administration & Éducation*, 2015/2, 46, 145-149.
- Driessen, G., Smit, F., Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement, *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1997). *École, famille: le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris : Le Seuil.

- Dupon-Lahitte, G., Janet, C., Raffin, E. (2002). *Le point de vue des fédérations françaises de parents d'élèves*. Consulté le 25 octobre 2012, sur <http://ries.revues.org/1905>
- Durand-Prinborgne, C. (2005). Système éducatif. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, 3ème édition.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Le Seuil, collection La République des Idées.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Epstein, J. L. (2001). *School-family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder (CO) : Westview Press.
- Faure, G., Tourret, L. (2019). *Pourquoi les enfants de profs réussissent mieux*. Paris : Editions les Arènes.
- Fenneteau, H. (2002). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod, collection Les Topos.
- Ferlazzo, L. (2011). Involvement or engagement?, *Educational Leadership*, mai 2011, 10-14.
- Fischer, G.-N. (1983). *Le travail et son espace, de l'appropriation à l'aménagement*. Paris : Dunod, Les pratiques de l'espace.
- Fischer, G.-N. (1989). *Psychologie des espaces de travail*. Paris : Armand Colin, série psychologie.
- Fleer, M. Williams-Kennedy, D. (2001). *Building Bridges: Literacy development in young indigenous children*, Canberra : Australian Early Childhood Association Inc.

- Flieller, A. (1986). *La coéducation de l'intelligence*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école numérique*. Ministère de l'Education Nationale.
- Galichet, F. (2005). *L'École, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Genevois, S., Poyet, F. (2010). Espaces numériques de travail (ENT) et "école étendue". Vers un nouvel espace-temps scolaire? *Distances et savoirs*, 2010/4, 8, 565-583.
- Ghiglione R., Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques, Théories et pratique*, Paris : Armand Colin.
- Giordan, A. (1999). *Apprendre!* Paris : Belin, Collection Débats.
- Godelier, M. (2004). *Métamorphose de la parenté*. Paris : Fayard.
- Hamon, D. (2006). L'appropriation d'INTERNET par les élèves de collège. *Thèse en Sciences de l'Education*.
- Harvey, P.-L. (1995). *Cyberespace et communautaire. Appropriation - réseaux - groupes virtuels*. Laval : Les Presses de l'Université de Laval.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissages virtuels*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?, *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?, *Teachers College Record*, 95, 310-331.

- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Hughes, M., Greenhough, P. (2007). "We do it a different way at my school". In S. Watson et P. Winbourne (Eds), *New Directions for Situated Cognition in Mathematics Education*, Université d'Oxford, London South Bank University, 129-152.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des Sciences de l'éducation*, 32 (3), 649-664.
- IGEN-I.G.A.E.N.R. (2012). *Suivi de la mise en oeuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école*. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Inaudi, A., Liautard, D. (2010). De l'intérêt d'interroger les usages des ENT du point de vue de la médiation. Etude du dispositif CORRELYCE, caatologue ouvert régional de ressources éditoriales pour les lycées. *Les Enjeux de l'information et de la communication, Dossier 2010*, 26-42.
- ITOP (2018). *Vers une nouvelle dynamique des ENT*, Enjeux, perspectives et propositions. <https://www.itopeducation.fr/livre-blanc-ent-itop-education/>
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, 102 (1), 55-67.
- Jarraud, F. (2019). Le rapport accablant de la Cour des comptes sur le plan numérique, *Le Café pédagogique*, article du 28 juin 2019. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/06/28062019Article636973040879640881.aspx>, consulté le 19 juillet 2019
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés, *Distances et savoirs*, 2010/2, 8, 257-274.

- Karsenti, T., Larose, F. (2001). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Tchameni Ngamo, S. (2007). Qualité de l'éducation en Afrique : le rôle potentiel des TIC. *International Review of Education*, 53, 665-686.
- Kellerhals, J., Montandon, C. (1992). Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents. *Revue française de pédagogie*, 100, 124-126.
- Lacharité, C., Moreau, J., Moreau, M.-L. (1999). Le point de vue des parents et des intervenants sur la collaboration dans le cadre des services en pédopsychiatrie. *Actes du 5ème symposium québécois de recherche sur la famille, comprendre la famille*, 297-311.
- Lahire, B. (Ed). *Enfance de classe*. Paris : Le Seuil.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord, dans C. Landry et F. Serre (Eds), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 7-27.
- Landry, S. J., Levin; K., Rowe, D., Nickelson, M. (2010). Enabling collaborative work across different communities of practice through boundary objects: Field studies in air traffic management, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26 (1), 75-93.
- Lapierre, J.-W. (1992). *L'analyse des systèmes : l'application aux sciences sociales*, Paris : Syros.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina, & C. Gervais, *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 219-247.

- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57 (2), 5-19.
- Larivée, S., Kalubi, J.-C., Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille-communauté en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite, *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (15), 525-543.
- Larose, F., Bourque, J., Lessard, C. (2010). La nature et les effets de la relation école-famille sur le fonctionnement des institutions du point de vue des directions d'école québécoises. Dans P. Maubant , & L. Roger, *De nouvelles configurations éducatives : entre coéducation et communautés d'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 85-108.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context, *Urban Education*, 39 (1), 77-134.
- Leclercq, G., Varga, R. (2010). *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Lavoisier, Hermès.
- Legendre, M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social, *Education et francophonie*, 36 (2), 63-79.
- Lesur, E. (2011). Les parents à l'école : le point de vue contrasté des enseignants et des travailleurs sociaux. *Service social*, 57 (2), 96-112.
- Levasseur, M., Richard, L. Gauvin, L., Raymond, E. (2010). Inventory and analysis of definitions of social participation found in the aging literature: Proposed taxonomy of social activities, *Social Science and Medicine*, 71, 2141-2149.
- Louessard, B., Cottier, P. (2012). Etude préliminaire des pratiques familiales d'un ENT au collège. Un imaginaire à construire. *Actes du 8ème Colloque TICE*, 179-190.
- Louessard, B., Cottier, P. (2015). *Pratiques familiales d'un ENT au collège. Etude des effets établissement, classe et enseignant et de leur influence sur les*

- pratiques en construction*. SFSIC. Numérique, éducation et apprentissage. Enjeux communicationnels, l'Harmattan, 145-156.
- Maestre, M. (2006). Les enseignants, précepteurs ou substituts parentaux? Quelle est la fonction parentale de l'école? *Le journal des psychologues*, 237, 27-30.
- Mallet, C. (2004). L'appropriation d'une TIC par des utilisateurs, un nouveau paramètre pour la gestion de projet. *Doctoriales du GDR TIC&Société*, janvier 2004, 28-29.
- Mallet, C. (2005). *Une approche contextualiste et communicationnelle de l'appropriation des TIC dans les organisations : le cas des outils de gestion de la relation client*. Working paper. Consulté le 22 mars 2010, sur Université Paul Verlaine, Centre de Recherche sur les Médiations: <http://grdtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/2007/papiers/Mallet.pdf>
- Mallet, C. (2006). Innovation et mesure de l'appropriation des outils de gestion : proposition d'une démarche de construction d'un tableau de bord. *Actes du colloque "en route vers Lisbonne"*. Luxembourg.
- Marquet, P., Mohib, N., Schaming, C., Papi, C. (2013). Les Campus Numériques Francophones (CNF) de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) en Afrique : entre politique d'intégration et modèle d'appropriation des TICE. In Loiret, P.-J. (Ed.) (2013). *Un détour par le futur. Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie*, Edition des archives contemporaines, 21-30.
- Marquet, P. (2004). *Informatique et enseignement : progrès ou évolution?* Sprimont : Mardaga.
- Marquet, P., Dinet, J. (2004). Un cartable numérique au lycée : éléments de la genèse instrumentale chez les enseignants et les élèves. *Actes de la conférence EIAH*, Strasbourg, 307-318.
- Marshall, D. (1996). Les familles québécoises et l'obligation scolaire, 1943-1960. *Familles et École, Lien Social et Politiques, RIAC* 35, 13-22.

- Marsolais, M. (2019). L'échec scolaire, c'est l'échec d'une société, *Le Devoir*, article du 25 septembre 2019.
- Martel, C., Ferraris, C., Caron, B. et al. (2004). A model of CSCL allowing tailorability: implementation in the electronic schoolbag groupware. *CRIWG 2004: International workshop on groupware n°10*. Costa Rica.
- Martel, C., Vignollet, L. (2001). Educational web portal on personalized and collaborative services. *Actes de la conférence internationale IEEE "Advanced learning technologies"*.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF, Ethique et pédagogie.
- Meirieu, P., Guiraud, M. (1999). *L'École ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- Meirieu, P., Pontalis, J.-B. (2011). *L'école et son miroir : regards croisés sur l'école d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Jacob-Duvernet.
- MEN. (2016). *EVALuENT, enquête nationale 2016*. Synthèse de l'enquête nationale portant sur les usages des espaces numériques de travail (ENT) du second degré.
- MEN. (2013). *EVALuENT, enquête nationale 2012*. Synthèse de l'enquête nationale portant sur les usages des espaces numériques de travail (ENT) du second degré.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition, *Actes de la Journée nationale de l'OZP*, 5 mai 2001.
- Mérini, C. (1995). Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école, *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 16, 169-184.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles, "Peut mieux faire"*. Paris : ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Miron, J.-M. (2004). La difficile reconnaissance de "l'expertise parentale". *Recherche et Formation*, 47, 55-68.

- Missonier, S. (2008). Comprendre pour aider. Analyse réticulaire de projets de mise en oeuvre d'une technologie de l'information. Le cas des espaces numériques de travail. *Thèse en Sciences de Gestion*. Université de Nice-Sophia Antipolis.
- Moll, L. (1993). Community-mediated educational practices, communication présentée à *l'American Educational Research Association Annual Conference*, Atlanta (GA), 12-16 avril 1993.
- Moll, L. C., Amanti, C. Neff, D., Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms, *Theory Into Practice*, 31 (2), 132-141.
- Montandon, C. (1994). Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhension mutuelle, dans P. Durning, J.-P. Pourtois (Eds), *Education et famille*, Bruxelles : De Boeck, 189-205.
- Morris, E. K. (1997). Some reflections on contextualism, mechanism, and behaviour analysis, *Psychological Record*, 47 (4), 529-542.
- Nagda, B. A., McCoy, M. L., Barrett, M. H. (2006). Mix It Up: Crossing social boundaries as a pathway to youth civic engagement, *National Civic Review*, 95 (1), 47-56.
- Neyrand, G. (2011). De l'expert psychologue au parentalisme politique, les apories de la coéducation. *Enfances & Psy*, 52, 28--37.
- Oillo, D. (2006). Introduction. *Hermès*, 45, 9-11.
- Ollivier, B. (2006). Fracture numérique : ne soyons pas dupes des mots. *Hermès*, 45, 33-40.
- OCDE (2015). Rapport Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école
- ONISEP (2019). La lettre infos Equipes Educatives, mars 2019. URL : <http://www.onisep.fr/content/download/916744/16888739/file/Les%20Parents%20et%20l'%C3%89cole%20Mars%202019.pdf>

- Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximité. *Distances et savoirs*, 2011/4, 9, 565-590.
- Pauty, C. (2013). L'utilisation des ENT par les parents : un dialogue difficile avec l'École ? *Adjectif*. Consulté le 15 août 2017. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article265>
- Peraya, D. (2007). Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts. Vers un changement de culture en enseignement supérieur, regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. *24ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Montréal.
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation: nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. Genève : Université de Genève, FPSE. Récupéré le 19/07/2019 de <http://archiveouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. (2009). *Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation. Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation*. Récupéré sur http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Peraya/index.php
- Peraya, D. (2010). Préface. Dans G. Leclercq, & R. Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques, enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*, Paris : Lavoisier, Hermès, 17-24.
- Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits. Dans B. Charlier, & F. Henri (Eds). (2010). *Apprendre avec les technologies*, Paris : PUF, 23-34.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté. Dans G. Toupiol, *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz.
- Perrenoud, P., Montandon, C. (1987). *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible*. Paris : Lang.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. Dans P. Perrenoud, & C. Montandon, *Entre parents et enseignants, un dialogue impossible*. Paris : Lang.

- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, collection Pédagogie.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, collection Pédagogie, 2ème édition.
- Picquenot, A. (2004). *Responsabilités, vers une thématique, vers une problématique*. SCEREN, Dijon : CRDP Bourgogne.
- Poyet, F., Genevois, S. (2009). Intégration des ENT dans les pratiques enseignantes : entre continuités et ruptures. Dans J.-L. Rinaudo, & F. Poyet, *Environnements numériques en milieu scolaire, quels usages et quelles pratiques ??* 35-57. Lyon : INRP.
- Poyet, F., Genevois, S. (2012). Vers un modèle compréhensif de la généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 181, 83-98.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (1998). Les fondements du processus éducatif. Dans J.-P. Pourtois, & A.-M. Fontaine, *Regards sur l'éducation familiale. Représentation - responsabilité – intervention ?*, Bruxelles : De Boeck Université, 291-307.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF, 3ème édition.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships, *The School Community Journal*, 19 (2), 9-26.
- Prost, A. (1992). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Le Seuil.
- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir. *Annales des télécommunications*, 57 (3-4), 180-189.

- Puimatto, G. (2005). Réseaux numériques et éducatifs. L'analyse réticulaire d'usage, instrument de conception et d'investigation. *Distances et savoirs*, 2005/3, 3, 283-309.
- Puimatto, G. (2006). Les réseaux numériques et éducatifs. Régulateurs, acteurs et vecteurs de l'évolution des pratiques et de l'organisation des établissements et de l'institution scolaires. *Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication*. Université Paris-Nord-Paris 13.
- Pybourdin, I. (2009). Construction de la fracture par les usages dans l'enseignement. *Les Cahiers du numérique*, 2009/1, 5, 195-222.
- Rabardel, P. (1995). *Des hommes et des technologies. Approches cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P., Samurçay, R. (2001). From Artifact to Instrument-Mediated Learning. *Communication présentée au Symposium on New Challenges to Research on Learning*. Helsinki.
- Reboul, O. (2001). *Philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je?
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris : Bayard.
- Richez, J.-C. (2005). L'éducation partagée : une idée neuve? *Diversité, Ville, École, Intégration*, 140, 125-130.
- Rinaudo, J.-L., Poyet, F. (2009). *Environnements numériques en milieu scolaire, quels usages et quelles pratiques?* Lyon : INRP.
- Rinaudo, J.-L. (2016). Parents d'élèves et environnements numériques de travail au collège. *Education & Formation*, e-306, 57-63. Consulté le 15 juillet 2017. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=25&idRes=2634>
- Rinaudo, J.-L. (2015). Médiation numérique en éducation, *Distance et savoirs*, [en ligne], 12. Consulté le 19 juillet 2019. <http://journals.openedition.org/dms/1190>

- Rizza, C. (2006). La fracture numérique, paradoxe de la génération Internet. *Hermès*, 45, 15-24.
- Rizzi, F. (2011). *L'implication parentale au sein de l'école : une approche innovante pour une éducation de qualité*. Paris : L'Harmattan.
- Russell, J.-A., Ward, L.M., Pratt, G. (1981). Affective Quality Attributed to Environments: A Factor Analytic Study. *Environment and Behavior*, 13, 259-288.
- Sagna, O. (2006). La lutte contre la fracture numérique en Afrique. *Hermès*, 45, 15-24.
- Schaming, C. (2010). L'appropriation d'un dispositif par une institution éducative : le cas des Campus Numériques Francophones de l'Agence Universitaire de la Francophonie. *Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation*. Université de Strasbourg.
- Schaming, C., Marquet, P. (2017). L'Espace Numérique de Travail et la relation École/Famille : quelle place dans une relation de coéducation ? *Frantice*, 14(1).
- Schneeweile, M. (2012). Implantation d'un ENT dans l'enseignement secondaire, analyse et modélisation des usages : le cas lorrain. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation*. Université de Lorraine, Nancy.
- Schneeweile, M. (2014). Représentation sociale d'un ENT dans l'enseignement secondaire : une étude pour comprendre et analyser les usages, *Carrefours de l'éducation*, 2014/1, 37, 211-226.
- SDET (2019). Schéma Directeur des Espaces Numériques de Travail, version 6.3, Ministère de l'Éducation Nationale.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/75/5/SDET_Document-principal_v6.3_1158755.pdf
- SDET (2016). Schéma Directeur des Espaces Numériques de Travail, version 6, Ministère de l'Éducation Nationale.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sdet/22/3/SDET_document-principal_6.0_660223.pdf

Seif, A. (2011). Les TIC dans le système éducatif yéménite : de la culture technique de la société yéménite aux usages par les professionnels de l'éducation. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Strasbourg.*

Sénore, D. (2009). *Parents et profs d'école. De la défiance à l'alliance.* Lyon : Chronique sociale.

Souto-Manning, M., Swick, K. (2006). Teachers' beliefs about parent involvement: Rethinking our family involvement paradigm, *Early Childhood Education Journal*, 34 (2), 187-193.

Staszak, J.-F. (2006). Espace. Dans S. Mesure, & P. Savidan, *Le dictionnaire des sciences humaines.* Paris : PUF.

Stokols, D. (1978). Environmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253-295.

Sykes, G. (2001). Home-school agreements: A tool for parental control or for partnership?, *Educational Psychology in Practice*, 17 (3), 273-286.

Thomas, F. (2008). La place des parents aujourd'hui. *Spirale*, 48, 131-140.

Tricot, A., Amadiou, F. (2014). *Apprendre avec le numérique, Mythes et réalités.* Paris : Retz.

Vaujany, F.-X. (2000). Usage des technologies de l'information et création de valeur pour l'organisation : proposition d'une grille d'analyse structurationniste basée sur les facteurs-clés de succès. *Actes de la IXème conférence internationale de management stratégique.*

Vaujany, F.-X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Revue management et avenir*, 2006/3, 9, 109-126.

Villemonteix (Ed.). (2014). *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire, Ex.Ta.T.E*, avril 2014.

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

Voulgre, E. (2011). Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Education*. Université de Rouen.

Textes de lois

Arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier

Arrêté du 01 juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

Circulaire n°2019-088 du 05 juin 2019 – École inclusive

Circulaire n°2017-060 du 03 avril 2017 - Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2017

Circulaire n°2017-045 du 09 mars 2017 – Circulaire de rentrée 2017

Circulaire n°2015-085 du 03 juin 2015 – Circulaire de rentrée 2015

Circulaire n°2014-165 du 14 novembre 2014 - Dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants au titre de l'année scolaire 2014

Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014 - Préparation de la rentrée scolaire 2014

Circulaire n°2013-060 du 10 avril 2013 de préparation de la rentrée 2013-2014

Circulaire n°2012-119 du 31 juillet 2012 – Rentrée scolaire 2012-2013 : information des parents

Circulaire n°2010-136 du 6 septembre 2010 – Le cahier de textes numérique

Circulaire n°2010-106 du 15 juillet 2010 - Extension du dispositif « Mallette des parents »

Circulaire n°2006-137 du 25 août 2006 – Le rôle et la place des parents à l'école

Circulaire n°96-117 du 25 avril 1996 - Prévention de la violence à l'école : renforcement du dialogue entre les établissements et les parents d'élèves.

Circulaire interministérielle n°2013-142 du 15 octobre 2013 - Circulaire interministérielle relative à la prévention de l'absentéisme scolaire

Circulaire interministérielle n°2012-63 du 07 février 2012 - relative à la coordination des dispositifs de soutien à la parentalité au plan départemental

Circulaire interministérielle n°2009-095 du 28 juillet 2009 - Extension de l'opération expérimentale « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration »

Circulaire interministérielle n°2008-361 du 11 décembre 2008 - création des REAAP (Réseau d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents)

Circulaire interministérielle n°2008-102 du 25 juillet 2008

Code de l'Education, Article L111-1, Modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 2

Décret n° 2016-1574 du 23 novembre 2016 relatif aux représentants des parents d'élèves siégeant dans les conseils départementaux, régionaux, académiques et nationaux

Décret n°2014-133 du 17 février 2014 fixant l'organisation de l'administration centrale des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche

Décret n°2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement à l'école primaire et au collège

Lettre du 20 mai 2014 (MENB1400230Y) – Lettre aux membres de la communauté éducative

Bibliographie

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École (L. n° 2005-380 du 23 avril 2005)

Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation

Note de service n°2019-087 du 28 mai 2019 – Les priorités pour l'école primaire

Rapport du Médiateur de l'EN, 2011

Sigles

APPARENT : Analyse des Pratiques des Professeurs / Apprenants et des Représentations dans les Environnements Numériques de Travail

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie

BO : Bulletin Officiel

CAVL : Conseil Académique de la Vie Lycéenne

CDC : Caisse des Dépôts et des Consignations

CEESC : Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté

CNED : Centre National d'Études à Distance

CNF : Campus Numérique Francophone

CNF-AO : Campus Numérique Francophone de l'Afrique de l'Ouest

CNF-OI : Campus Numérique Francophone de l'Océan Indien

CNF-EOM : Campus Numérique Francophone de l'Europe de l'Ouest-Maghreb

CNF-AP : Campus Numérique Francophone de l'Asie-Pacifique

CNIL : Commission Nationale de l'Informatique et des Libertés

CNO : Conseil National d'Orientation

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

CVC : Conseil de la Vie Collégienne

CVL : Conseil de la Vie Lycéenne

CRIFPE : Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante

Sigles

DANE : Délégation Académique au Numérique Educatif

DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers de l'Alternance

DUNE : plan de Développement des Usages du Numérique à l'École

EN : Éducation Nationale

ENEIDE : Espaces Numériques Educatifs Interactifs de DEmain

ENT : Espace Numérique de Travail

ENTEA : ENT en Alsace

EPLE : Établissement Public Local d'Enseignement

ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

FAD : Formation A Distance

FCPE : Fédération des Conseils de Parents d'Elèves

FOAD : Formation Ouverte et à Distance

GAR : Gestionnaire d'Accès aux Ressources

JO : Journal Officiel

LSU : Livret Scolaire Unique

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

OO : Objectif Opérationnel

PAF : Plan Académique de Formation

PEEP : Fédération des Parents d'Elèves de l'Enseignement Public

PP : Professeur Principal

RGPD : Règlement Général européen sur la Protection des Données personnelles

Sigles

S3IT : Schéma Stratégique des Systèmes d'Information et de Télécommunication

SDET : Schéma Directeur des Espaces numériques de Travail

SEF : Système Educatif Français

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SI : Système d'Information

UFAPEC : Union de Fédérations des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique (Belgique)

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UNAPEL : Union Nationale des Associations de Parents d'Elèves de l'Enseignement Libre

UPE2A : Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Table des matières

Remerciements	5
Introduction	7
1. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et le Système Educatif Français (SEF)	7
1.1 La société de l'information mondialisée.....	8
1.2 Importance des TIC dans la société et l'éducation	9
1.3 Les grandes étapes de la politique numérique éducative dans le système éducatif français.....	10
2. Perspectives personnelles et professionnelles	12
2.1 Les relations École/Famille comme question prioritaire dans notre pratique professionnelle	12
2.2 L'ENT, outil discuté, commenté, mais incontournable au quotidien	13
3. Organisation générale de la thèse.....	14

PARTIE THEORIQUE

Chapitre 1 : Education et numérique, volonté politique, pédagogie particulière et outil mutualisateur	19
1.1 Éducation et numérique ou le numérique en éducation	20
1.1.1 « L'École du Numérique » : focus sur la politique actuelle.....	20
1.1.2 Quelques aspects d'évaluation du numérique éducatif	24
1.2 Définition et caractérisation de l'ENT.....	32

1.2.1 L'ENT : un Espace Numérique de Travail	33
1.2.2 Définitions et objectifs des ENT	37
1.2.3 L'ENT : Un outil ? Un dispositif ? Du moins un objet de recherche aux multiples facettes	43
1.3 ENTEA : implantation et architecture du dispositif alsacien	47
1.3.1 Rapide historique	48
1.3.2 ENTEA : usages et fonctionnalités	49
1.3.3 Arborescence d'ENTEA	50
Chapitre 2 : La question des liens entre École et Famille, entre affirmation politique, réalité(s) et possibilité(s)	55
2.1 École et Famille : deux institutions sociales.....	55
2.1.1 Le processus d'éducation	55
2.1.2 Rapide chronique de la place de l'École dans la société	56
2.1.3 Famille et éducation familiale : caractérisation rapide de notions complexes	58
2.1.4 La relation École/Famille autour d'un objet : l'enfant-élève.....	65
2.2 Ouverture de l'École aux Familles	68
2.2.1 Chronologie récente de l'ouverture de l'École aux Familles	69
2.2.2 Les circulaires de rentrée.....	73
2.2.3 École/Famille : une relation conflictuelle ?	77
2.3 Les enjeux de la relation École/Famille	78

Chapitre 3 : Coéducation et ENTEA, éléments clés de la problématisation et des hypothèses de recherche	83
3.1 La relation École/Famille, une relation de coéducation.....	83
3.1.1 École/ Famille, la question du lien social	84
3.1.2 Diverses approches de la coéducation.....	85
3.1.3 La coéducation École/Famille	87
3.2 École / Famille / ENT : éléments en jeu et enjeux	107
3.2.1 Le processus d'appropriation	107
3.2.2 L'ENT, instrument ou outil ?.....	115
3.2.3 ENT et familles : état de l'art	117
3.3 Problématisation, définition de la question et des hypothèses de recherche .	119
3.3.1 Problématisation	119
3.3.2 Questions de recherche	123
3.3.3 Hypothèses de travail	124

PARTIE EMPIRIQUE

Chapitre 4 : Une enquête préliminaire et exploratoire des usages de l'ENT dans un collège	129
4.1 Délimitation de la démarche de recherche	129
4.1.1 Instrument de mesure	131
4.1.2 Population interrogée.....	132
4.1.3 ENTEA2, un ENT appelé <i>Scolastance</i>	134

4.2 Résultats de l'enquête exploratoire	138
4.2.1 Utilisation de l'ENT : les usages déclarés	138
4.2.2 Sens attribué à l'utilisation de l'ENT	140
4.2.3 Usages de l'ENT ou usage des outils dits « traditionnels » ?	143
4.3 Lien avec les hypothèses	161
4.3.1 Analyse de l'outil	161
4.3.2 Éléments partiels apportés aux hypothèses	161
4.3.3 Nouvelle hypothèse : focalisation sur les modules « Notes » et « Cahier de textes »	167
4.3.4 Quels enseignements pour la suite ?	172
Chapitre 5 : Enquête des usages auprès de la communauté scolaire dans deux collèges.....	175
5.1 Lien entre l'enquête exploratoire et l'enquête définitive	176
5.2 Présentation du terrain	177
5.2.1 Un collège semi-rural	177
5.2.2 Un collège urbain	178
5.3 Choix et organisation du mode de recueil de données et préparation des instruments d'observation	179
5.3.1 Traces d'usage de l'ENT	181
5.3.2 Les questionnaires	183
5.3.3 Les entretiens semi-directifs	185
5.3.4 Organisation du recueil de données par hypothèse	189

Chapitre 6 : Présentation des résultats	193
6.1 Identité des répondants à l'enquête	193
6.1.1 Les personnels	193
6.1.2 Les Familles.....	195
6.2 Les enseignants, l'ENT et la coéducation.....	199
6.2.1 Inscription dans une posture coéducative par les enseignants des deux collèges	200
6.2.2 Usage du module « Cahier de textes » par les enseignants et posture de coéducation	211
6.2.3 Usage du module « Notes » par les enseignants et posture de coéducation	217
6.2.4 Discussion sur l'hypothèse 1	223
6.3 Les familles, l'ENT et la coéducation.....	225
6.3.1 Inscription dans une posture coéducative par les familles des deux collèges	226
6.3.2 Usage du module « Cahier de textes » par les familles et posture de coéducation	234
6.3.3 Usage du module « Notes » par les familles et posture de coéducation..	241
6.3.4. Discussion sur l'hypothèse 2.....	250
6.4 L'établissement, l'ENT et la coéducation.....	252
6.4.1 Comparaison des politiques éducatives des deux établissements	253
6.4.2 Appropriation de l'ENT, politique d'établissement et liberté d'usage	263
6.4.3 Opinion sur la coéducation École/Famille	266

6.4.4 Réalité de l'usage des modules « CDT » et « Notes » : comparaison entre établissements.....	275
6.4.5 Discussion sur l'hypothèse 3.....	281
Chapitre 7 : Discussions générales et conclusions	287
7.1 Résultats de l'enquête : le modèle École/Famille/ENT	287
7.1.1 ENT et dimension informative de la coéducation	290
7.1.2 ENT et dimension collaborative de la coéducation	290
7.1.3 ENT et dimension sociale de la coéducation.....	291
7.2 L'enfant-élève : acteur incontournable de la relation École/Famille/ENT ?	295
7.3 Limites de la recherche	296
7.4 Stratégie et devenir des ENT : perspectives de réflexion et recherche.....	297
Bibliographie	299
Articles et ouvrages	299
Textes de lois.....	317
Sigles	320
Table des matières	323
Liste des figures	330
Liste des tableaux	335

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de l'enquête préliminaire.....	347
Questionnaire en direction des Familles.....	347
Questionnaire en direction des personnels	350
Annexe 2 : Entretien avec C.	353
Guide d'entretien.....	353
Retranscription partielle	353
Annexe 3 : Questionnaire en direction des Familles des collèges semi-rural et urbain	368
Annexe 4 : Questionnaire en direction des personnels des collèges semi-rural et urbain.....	374
Annexe 5 : Guides des entretiens semi-directifs	383
Guide d'entretien pour l'entrevue avec le chef d'établissement ou son adjoint(e)	383
Guide d'entretien pour l'entrevue avec l'administrateur(trice) d'ENTEA	383
Guide d'entretien pour l'entrevue avec un(e) enseignant(e)	384
Annexe 6 : Retranscription partielle de l'entretien avec A-A	385
Annexe 7 : Retranscription partielle de l'entretien avec C-A	394
Annexe 8 : Retranscription partielle de l'entretien avec E-A	406
Annexe 9 : Retranscription partielle de l'entretien avec A-S	412
Annexe 10 : Retranscription partielle de l'entretien avec C-S	420
Annexe 11 : Retranscription partielle de l'entretien avec E-S.....	432

Liste des figures

Figure 1 : Recommandations de la Cour des Comptes (2019, p. 19 du document de synthèse)	30
Figure 2 : Les acteurs de l'écosystème (Source : SDET, v6, 2016 ; p.30)	39
Figure 3 : Architecture d'ENTEA	50
Figure 4 : Arborescence d'ENTEA selon ses fonctions.....	51
Figure 5 : Modèle du paradigme des 12 besoins selon Pourtois et Desmet (2004) ..	60
Figure 6 : Le double triangle pédagogique selon Humbeeck et <i>al.</i> (2006)	88
Figure 7 : Le processus de coéducation	104
Figure 8 : Le processus de coéducation	107
Figure 9 : L'appropriation : un dynamisme à trois pôles.....	111
Figure 10 : État du déploiement des ENT au niveau collège en novembre 2017 (Source : Eduscol.education.fr)	113
Figure 11 : État du déploiement des ENT au niveau lycée en novembre 2017 (Source : Eduscol.education.fr)	114
Figure 12 : Modélisation de la médiation instrumentale selon Peraya (2009)	116
Figure 13 : L'appropriation : un dynamisme à trois pôles.....	117
Figure 14 : Imbrication des notions « partenariat », « coopération », « collaboration » et « coéducation »	121
Figure 15 : Le processus de coéducation et ENTEA	122
Figure 16 : Schématisation de la problématique et des hypothèses de recherche .	125
Figure 17 : Répartition par « Sexe » des répondants au questionnaire de l'enquête exploratoire	132
Figure 18 : Répartition par « Age » des répondants au questionnaire de l'enquête exploratoire	132
Figure 19 : Architecture d'ENTEA 2.....	135
Figure 20 : Arborescence d'ENTEA 2 selon ses fonctions	137
Figure 21 : Usage déclaré de l'ENT par les répondants à l'enquête exploratoire....	138
Figure 22 : Fréquence d'usage déclarée de l'ENT par les répondants à l'enquête exploratoire	138

Figure 23 : Fréquence déclarée de consultation des modules de l'ENT par les Familles.....	139
Figure 24 : Fréquence déclarée de consultation des modules de l'ENT par les personnels	140
Figure 25 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Carnet de correspondance » pour communiquer	146
Figure 26 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Téléphone» pour communiquer	146
Figure 27 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Messagerie de l'ENT» pour communiquer	147
Figure 28 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour communiquer avec le collègue	147
Figure 29 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Carnet de correspondance» pour informer les familles des activités de l'établissement	148
Figure 30 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Site du collègue » pour informer les familles des activités de l'établissement.....	149
Figure 31 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Messagerie de l'ENT » pour informer les familles des activités de l'établissement.....	149
Figure 32 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour l'information relative aux activités du collègue	150
Figure 33 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Téléphone » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève	151
Figure 34 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Module <i>Absence</i> de l'ENT » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève	151
Figure 35 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Module <i>Messagerie</i> de l'ENT » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève	152
Figure 36 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Carnet de correspondance » pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève.....	152
Figure 37 : Préférence des Familles quant à l'usage des autres outils pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève	153
Figure 38 : Motivation déclarée de la préférence de l'outil « Module <i>Notes</i> de l'ENT » pour l'information relative aux résultats de l'enfant-élève	154

Figure 39 : Motivation déclarée de la préférence de l’outil « Copies » pour l’information relative aux résultats de l’enfant-élève	154
Figure 40 : Préférence des personnels de l’École quant à l’usage des autres outils pour l’information relative aux résultats de l’enfant-élève	155
Figure 41 : Préférence des Familles quant à l’usage des autres outils pour l’information relative aux résultats de l’enfant-élève	155
Figure 42 : Motivation déclarée de la préférence de l’outil « Carnet de correspondance » pour l’information relative au comportement de l’enfant-élève...	156
Figure 43 : Motivation déclarée de la préférence de l’outil « Téléphone » pour l’information relative au comportement de l’enfant-élève	157
Figure 44 : Préférence des Familles quant à l’usage des autres outils pour l’information relative au comportement de l’enfant-élève	157
Figure 45 : Opinion quant à la qualification de l’ENT comme <i>bon outil</i> de collaboration École/Famille.....	158
Figure 46 : Fréquence d’usage déclarée de <i>Scolastance</i> par les Familles	168
Figure 47 : Consultation déclarée des modules de <i>Scolastance</i> « à chaque fois que je me connecte » et « souvent » par les Familles	168
Figure 48 : Fréquence déclarée de consultation des modules « Notes » et « Cahier de textes » par les Familles.....	169
Figure 49 : Répartition par genre et par collège des personnels ayant répondu à l’enquête	194
Figure 50 : Répartition par âge et par collège des personnels ayant répondu à l’enquête	194
Figure 51 : Répartition par profession et par collège des personnels ayant répondu à l’enquête	195
Figure 52 : Répartition par genre et par collège des familles ayant répondu à l’enquête	195
Figure 53 : Répartition par âge et par collège des familles ayant répondu à l’enquête	196
Figure 54 : Répartition par profession et par collège des familles ayant répondu à l’enquête	197

Figure 55 : Répartition par nombre d'enfants et par collège des familles ayant répondu à l'enquête.....	198
Figure 56 : Répartition par classe de l'enfant et par collège des familles ayant répondu à l'enquête.....	198
Figure 57 : Schématisation de l'hypothèse 1	199
Figure 58 : Schématisation des résultats permettant de valider partiellement l'hypothèse 1	225
Figure 59 : Schématisation de l'hypothèse 2	225
Figure 60 : Schématisation des résultats permettant de valider partiellement l'hypothèse 2.....	252
Figure 61 : Schématisation de l'hypothèse 3	252
Figure 62 : Synthèse des priorités politiques des projets d'établissement	255
Figure 63 : Pourcentage des connexions par module et par profil pour le collège semi-rural.....	257
Figure 64 : Pourcentage des connexions par module et par profil pour le collège urbain.....	257
Figure 65 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à échanger des conseils" par les familles des deux établissements.....	268
Figure 66 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à ce que les membres du collège conseillent les parents" par les familles des deux établissements	269
Figure 67 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à ce que les parents conseillent les membres du collège" par les familles des deux établissements	269
Figure 68 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à trouver des solutions ensemble" par les familles des deux établissements	270
Figure 69 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à être informé de la scolarité de l'enfant" par les familles des deux établissements	270
Figure 70 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à être informé des activités de l'établissement" par les familles des deux établissements	271

Figure 71 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à la communication des professeurs en direction des parents" par les familles des deux établissements	271
Figure 72 : Caractérisation de la relation École/Famille comme servant "à la communication des parents en direction des professeurs" par les familles des deux établissements	272
Figure 73 : Test <i>t</i> de Student pour la caractérisation de la relation École/Famille comme information des activités de l'établissement par les familles de deux collèges	273
Figure 74 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « CDT » par les enseignants	277
Figure 75 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « CDT » par les familles	278
Figure 76 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « Notes » par les enseignants	280
Figure 77 : Représentation graphique des connexions par établissement au module « Notes » par les familles	281
Figure 78 : Schématisation des résultats permettant de valider partiellement l'hypothèse 3	285
Figure 79 : Modélisation du fonctionnement École/Famille/ENT	288

Liste des tableaux

Tableau 1 : Catégorisation de l'ENT par le SDET, version 6	42
Tableau 2 : Répartition des responsabilités vis-à-vis de l'enfant-élève entre l'école et la famille.....	80
Tableau 3 : Modèle de la médiation de Peraya (2007 ; 2009) vs modèle de la médiation instrumentale de Rabardel et Samurçay (2001)	116
Tableau 4 : Distinction entre les termes coéducation/collaboration/coopération et partenariat.....	120
Tableau 5 : Répartition par catégorie de professions des Familles ayant répondu à l'enquête exploratoire	133
Tableau 6 : Cycle de scolarité de l'enfant des Familles répondants du collège	134
Tableau 7 : Objectif premier de l'ENT selon les personnels du collège	141
Tableau 8 : Objectif premier de l'ENT selon les Familles.....	141
Tableau 9 : L'objectif premier de l'ENT selon les Familles par rapport au cycle de scolarité de l'enfant-élève.....	142
Tableau 10 : L'objectif premier de l'ENT selon les Familles par rapport à la profession du répondant.....	142
Tableau 11 : L'objectif premier de l'ENT selon les Familles par rapport à la fréquence d'utilisation de l'ENT.....	142
Tableau 12 : Moyenne de la fréquence déclarée des contacts <i>via</i> l'ENT	143
Tableau 13 : Synthèse des déclarations d'usages d'outils par les Familles	144
Tableau 14 : Préférence d'usage d'outils pour communiquer avec les familles	145
Tableau 15 : Préférence d'usage d'outils pour informer les familles des activités de l'établissement	148
Tableau 16 : Préférence d'usage d'outils pour l'information relative à l'assiduité de l'enfant-élève.....	150
Tableau 17 : Préférence d'usage d'outils pour l'information relative aux résultats de l'enfant-élève.....	153
Tableau 18 : Préférence d'usage d'outils pour l'information relative au comportement de l'enfant-élève.....	156
	335

Tableau 19 : Motivations à la qualification de l'ENT comme <i>bon outil</i> pour collaborer avec les Familles.....	159
Tableau 20 : Améliorations à apporter à l'ENT pour qu'il soit un <i>bon outil</i> pour collaborer avec les Familles	160
Tableau 21 : Lien entre le questionnaire de l'enquête exploratoire et les hypothèses	161
Tableau 22 : Fréquence de consultation du module « Cahier de textes » croisée avec la fréquence déclarée de consultation de l'ENT par les familles	170
Tableau 23 : Fréquence de consultation du module « Notes » croisée avec la fréquence déclarée de consultation de l'ENT par les familles	170
Tableau 24 : Usage déclaré de l'ENT croisée par la qualification de l'ENT comme <i>bon outil</i> de collaboration par les familles	170
Tableau 25 : Usage déclaré de l'ENT croisée par la qualification de l'ENT comme <i>bon outil</i> de collaboration par les personnels.....	171
Tableau 26 : Fréquence déclarée de consultation du module « Cahier de textes » croisée par la qualification de l'ENT comme <i>bon outil</i> de collaboration par les familles	171
Tableau 27 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » croisée par la qualification de l'ENT comme <i>bon outil</i> de collaboration par les familles	171
Tableau 28 : Fréquence déclarée de consultation du module « Cahier de textes » croisée par la qualification de l'ENT comme <i>bon outil</i> de collaboration par les personnels	172
Tableau 29 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » croisée par la qualification de l'ENT comme <i>bon outil</i> de collaboration par les personnels	172
Tableau 30 : Caractéristiques des terrains étudiés	179
Tableau 31 : Étude qualitative <i>versus</i> étude quantitative selon Berthier (1998, p. 23)	180
Tableau 32 : Caractérisation des données statistiques brutes disponibles sur ENTEA	182
Tableau 33 : Lien entre les hypothèses et les données documentaires	183
Tableau 34 : Lien entre les hypothèses et les questionnaires.....	184
Tableau 35 : Les différents types d'entretiens selon Ghiglione et Matalon (1978) ..	185

Tableau 36 : Lien entre les hypothèses et les entretiens semi-directifs	185
Tableau 37 : Thématiques abordées lors des entretiens semi-directifs	186
Tableau 38 : Codage des entretiens.....	187
Tableau 39 : Synthèse des thèmes abordés par établissement.....	188
Tableau 40 : Répartition des données en vue de l'analyse de l'hypothèse 1	190
Tableau 41 : Répartition des données en vue de l'analyse de l'hypothèse 2	191
Tableau 42 : Répartition des données en vue de l'analyse de l'hypothèse 4	192
Tableau 43 : Importance déclarée de la relation École/Famille par les enseignants	200
Tableau 44 : Qualité déclarée des relations École/Famille par les enseignants.....	200
Tableau 45 : Caractérisation de la relation École/Famille selon les enseignants	202
Tableau 46 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation	202
Tableau 47 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation pour les enseignants	203
Tableau 48 : Acteurs essentiels de la collaboration École/Famille selon les enseignants.....	203
Tableau 49 : Caractérisation d'ENTEA comme « bon outil » par les enseignants...204	
Tableau 50 : ENTEA et la relation École/Famille selon les enseignants	205
Tableau 51 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « genre ».....	206
Tableau 52 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « âge »	206
Tableau 53 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « discipline enseignée »	206
Tableau 54 : Tri croisé entre les variables « caractérisation de la relation École/Famille » et « âge ».....	207
Tableau 55 : Tri croisé entre les variables « caractérisation de la relation École/Famille » et « discipline enseignée »	207
Tableau 56 : Tri croisé entre la question 5 et la variable « genre ».....	208
Tableau 57 : Tri croisé entre la question 5 et la variable « âge ».....	208
Tableau 58 : Tri croisé entre la question 5 et la variable « discipline enseignée » ..	208

Tableau 59 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « genre »	209
Tableau 60 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « âge »	209
Tableau 61 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « discipline enseignée » ..	209
Tableau 62 : Tri croisé entre la question 9 et la variable « genre »	209
Tableau 63 : Tri croisé entre la question 10 et la variable « âge »	210
Tableau 64 : Tri croisé entre la question 10 et la variable « discipline enseignée »	210
Tableau 65 : Tri croisé entre les variables « ENTEA en défaveur d'une relation École/Famille » et « caractérisation de la relation École/Famille »	210
Tableau 66 : Fréquence déclarée de consultation du module « CDT » par les enseignants.....	211
Tableau 67 : Fréquence déclarée de renseignement du module « CDT » par les enseignants.....	211
Tableau 68 : Intérêt déclaré de renseignement du module « CDT » par les enseignants.....	212
Tableau 69 : Conséquences déclarées de renseignement du module « CDT » par les enseignants.....	213
Tableau 70 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	213
Tableau 71 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	214
Tableau 72 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d'usage du module CDT »	214
Tableau 73 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	214
Tableau 74 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	215
Tableau 75 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d'usage du module CDT »	215
Tableau 76 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	216
Tableau 77 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	216

Tableau 78 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « conséquences d’usage du module CDT »	216
Tableau 79 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » par les enseignants.....	217
Tableau 80 : Fréquence déclarée de renseignement du module « Notes » par les enseignants.....	217
Tableau 81 : Intérêt déclaré de renseignement du module « Notes » par les enseignants.....	218
Tableau 82 : Conséquences déclarées de renseignement du module « Notes » par les enseignants	219
Tableau 83 : Outil préféré par les enseignants pour informer les familles des résultats scolaires.....	219
Tableau 84 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d’usage du module Notes »	220
Tableau 85 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d’usage du module Notes »	220
Tableau 86 : Tri croisé entre la variable « opinion sur la réalité de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d’usage du module Notes »	220
Tableau 87 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d’usage du module Notes »	221
Tableau 88 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d’usage du module Notes »	221
Tableau 89 : Tri croisé entre la variable « qualification de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d’usage du module Notes »	222
Tableau 90 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « fréquence d’usage du module Notes »	222
Tableau 91 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « intérêt d’usage du module Notes »	222
Tableau 92 : Tri croisé entre la variable « discipline enseignée » et la variable « conséquences d’usage du module Notes »	223
Tableau 93 : Importance déclarée de la relation École/Famille par les Familles	226
Tableau 94 : Qualité déclarée des relations École/Famille par les familles.....	227

Tableau 95 : Caractérisation de la relation École/Famille selon les Familles	228
Tableau 96 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation pour les Familles	228
Tableau 97 : Acteurs essentiels de la collaboration École/Famille selon les familles	229
Tableau 98 : Caractérisation d'ENTEA comme « bon outil » par les familles.....	230
Tableau 99 : ENTEA et la relation École/Famille selon les familles	232
Tableau 100 : Tri croisé entre la vision d'« ENTEA et la relation École/Famille » selon la classe de l'enfant-élève	232
Tableau 101 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « genre ».....	233
Tableau 102 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « âge »	233
Tableau 103 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « classe de l'enfant-élève »	233
Tableau 104 : Tri croisé entre les variables « réalité de la relation École/Famille » et « profession ».....	234
Tableau 105 : Fréquence globale déclarée de consultation du module « CDT » par les familles	234
Tableau 106 : Fréquence détaillée déclarée de consultation du module « CDT » par les familles	235
Tableau 107 : Intérêt déclaré de renseignement du module « CDT » par les familles	236
Tableau 108 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	236
Tableau 109 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	237
Tableau 110 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	237
Tableau 111 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	237

Tableau 112 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	238
Tableau 113 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	238
Tableau 114 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	238
Tableau 115 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	239
Tableau 116 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module CDT »	239
Tableau 117 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module CDT »	239
Tableau 118 : Fréquence déclarée de consultation du module « Notes » par les familles	241
Tableau 119 : Fréquence détaillée déclarée de consultation du module « Notes » par les familles	241
Tableau 120 : Intérêt déclaré de renseignement du module « Notes » par les familles	242
Tableau 121 : Conséquences déclarées de renseignement du module « Notes » par les familles	243
Tableau 122 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »	243
Tableau 123 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »	244
Tableau 124 : Tri croisé entre la variable « genre » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »	244
Tableau 125 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »	244
Tableau 126 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »	245
Tableau 127 : Tri croisé entre la variable « âge » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »	245

Tableau 128 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »	245
Tableau 129 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »	246
Tableau 130 : Tri croisé entre la variable « classe de l'enfant-élève » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »	246
Tableau 131 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »	246
Tableau 132 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »	247
Tableau 133 : Tri croisé entre la variable « profession » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »	247
Tableau 134 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « fréquence d'usage du module Notes »	247
Tableau 135 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « intérêt d'usage du module Notes »	248
Tableau 136 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « conséquences d'usage du module Notes »	248
Tableau 137 : Préférence d'outil par les familles pour être informé des notes de l'enfant-élève.....	248
Tableau 138 : Tri croisé entre la variable « réalité déclarée de la relation École/Famille » et la variable « préférence d'outils »	249
Tableau 139 : Tri croisé entre la variable « établissement » et la variable « préférence d'outils »	249
Tableau 140 : Ouverture des modules aux représentants élèves et aux professeurs	256
Tableau 141 : Répartition des connexions par modules pour les <i>Responsables élèves</i>	258
Tableau 142 : Répartition des connexions par modules pour les <i>Professeurs</i>	259
Tableau 143 : Répartition des connexions par modules pour le profil « Représentants élèves ».....	260

Tableau 144 : Catégorisation des motivations à renseigner le module « CDT » en fonction de l'influence de l'institution pour les personnels et les familles	260
Tableau 145 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « CDT » » et « Population »	261
Tableau 146 : Catégorisation des motivations à renseigner le module « Notes » en fonction de l'influence de l'institution pour les personnels et les familles	261
Tableau 147 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « Notes » » et « Population »	262
Tableau 148 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « CDT » » et « Établissement » pour les personnels	262
Tableau 149 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « CDT » » et « Établissement » pour les familles	263
Tableau 150 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « Notes » » et « Établissement » pour les personnels	263
Tableau 151 : Tri croisé entre les variables « Intérêt à renseigner le module « Notes » » et « Établissement » pour les familles	263
Tableau 152 : Importance déclarée des relations École/Familles par les familles...	267
Tableau 153 : Réalité déclarée des relations École/Familles	267
Tableau 154 : Caractérisation de la relation École/Famille par les familles.....	267
Tableau 155 : Caractérisation de la relation École/Famille par les personnels	272
Tableau 156 : Caractérisation de la relation École/Famille et posture de coéducation pour les personnels des collèges	273
Tableau 157 : Tri croisé entre les variables « importance de la coéducation » et « établissement »	274
Tableau 158 : Tri croisé entre les variables « réalité déclarée de la relation École/Famille » et « établissement »	274
Tableau 159 : Tri croisé entre les variables « caractérisation de la relation École/Famille » et « établissement » pour les personnels	275
Tableau 160 : Nombre de connexions des enseignants et familles au module « CDT » pendant l'année scolaire 2015-2016	276
Tableau 161 : Nombre de connexions des enseignants et familles au module « CDT » pendant l'année scolaire 2015-2016	279

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de l'enquête préliminaire

Questionnaire en direction des Familles

FACULTÉ
DE SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Bonjour,



Nous sommes une équipe de recherche à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg et faisons une recherche sur l'utilisation de Scolastance par les familles. Nous vous remercions de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire, que vous pourrez remettre à votre enfant en même temps que le questionnaire destiné aux représentants des parents d'élèves pour la préparation du conseil de classe du 3^{ème} trimestre.

L'équipe de recherche

ENQUETE SUR LES USAGES DE SCOLASTANCE PAR LES FAMILLES

1. Utilisez-vous Scolastance ? Oui Non Je ne sais pas ce que c'est

Si non, pour quelle raison ne l'utilisez-vous pas ?

.....
.....

Si oui, l'utilisez-vous en moyenne :

au moins 1 fois par jour au moins 1 fois par semaine

au moins 1 fois par mois moins d'une fois par mois

2. Depuis quelle année scolaire utilisez-vous Scolastance ?

3. Quel(s) module(s) consultez-vous ? (mettre une croix dans le tableau à chaque ligne)

	A chaque fois que je me connecte	Souvent	Parfois	Jamais	Je n'y ai pas accès
Le Cahier de textes					
Les notes					
Les absences et retard					
Les informations du collège					
La messagerie					
Les ressources pédagogiques					

4. Qui contactez-vous par Scolastance ?

Classez de 1 à 5 par ordre de priorité (0=jamais)

- Les enseignants, le professeur principal
- Le CPE et/ou l'équipe Vie Scolaire
- Le chef d'établissement et/ou son adjoint

- Le gestionnaire
- Le secrétariat de l'établissement

5. Selon vous, quel est l'objectif premier de Scolastance ?

- Pédagogique (ressources de travail pour l'élève, accès aux résultats scolaires, conseils des enseignants...)
- Informatif (information sur la vie de l'établissement, sur la scolarité de votre enfant, ...)
- Organisationnel (communication facilitée entre les personnes, facilitation par la technique, ...)
- Educatif (communication et échange avec les différents acteurs de la communauté éducative, ...)
- Autre :

6. Quel outil préférez-vous utiliser pour... (cochez une seule réponse)

... communiquer avec les enseignants ?

- la messagerie Scolastance
- le carnet de correspondance
- le téléphone
- Autre :

Pourquoi ?

... vous tenir informé des activités de l'établissement ?

- la messagerie Scolastance
- le carnet de correspondance
- le site du collège
- Autre :

Pourquoi ?

... informer et être informé de l'absence de votre enfant ?

- la messagerie Scolastance
- Le module « absences » de Scolastance
- le carnet de correspondance

Annexes

le téléphone Autre :

Pourquoi ?

.....

.....

... informer et être informé des résultats scolaire de votre enfant ?

le module « note » Scolastance le carnet de correspondance les copies Autre :

.....

Pourquoi ?

.....

.....

... informer et être informé du comportement de votre enfant au sein de l'établissement ?

la messagerie Scolastance le carnet de correspondance le téléphone Autre :

.....

Pourquoi ?

.....

.....

7. Pensez-vous que Scolastance est un *bon outil* pour collaborer avec le collègue ? Oui Non

Pourquoi ?

.....

.....

Vous êtes : Un homme Une femme

Vous êtes âgés de : moins de 30 ans 30-35 ans 36-39 ans 40-45 ans 46-49 ans

50-55 ans 56-59 ans 60-65 ans 66 ans et plus

Votre enfant est scolarisé en classe de : 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}

Votre profession :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Agriculteurs exploitants | <input type="checkbox"/> Artisans, commerçants et chefs d'entreprise |
| <input type="checkbox"/> Professions intermédiaires | <input type="checkbox"/> Cadres et Professions intellectuelles supérieures |
| <input type="checkbox"/> Employés | <input type="checkbox"/> Ouvriers |
| <input type="checkbox"/> Retraités | <input type="checkbox"/> Autres personnes sans activité professionnelle |

Questionnaire en direction des personnels

FACULTÉ
DE SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Bonjour,



Nous sommes une équipe de recherche à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg et faisons une recherche sur l'utilisation de Scolastance dans le cadre d'une collaboration École /Famille. Nous vous remercions de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.

L'équipe de recherche

ENQUETE SUR LES USAGES DE SCOLASTANCE PAR LES PERSONNELS DE L'ETABLISSEMENT DANS LE CADRE D'UNE COLLABORATION AVEC LES FAMILLES

1. Utilisez-vous Scolastance ? Oui Non

Si non, pour quelle raison ne l'utilisez-vous pas ?

.....

.....

Si oui, l'utilisez-vous en moyenne :

au moins 1 fois par jour au moins 1 fois par semaine

au moins 1 fois par mois moins d'une fois par mois

2. Depuis quelle année scolaire utilisez-vous Scolastance ?

3. Quel(s) module(s) consultez-vous ? (mettre une croix dans le tableau à chaque ligne)

	A chaque fois que je me connecte	Souvent	Parfois	Jamais	Je n'y ai pas accès
Le Cahier de textes					
Les notes					
Les absences et retard					
Les informations du collègue					
La messagerie					
Les ressources pédagogiques					

Annexes

4. Qui contactez-vous par Scolastance ?

Classez de 1 à 5 par ordre de priorité (0=jamais)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Les enseignants, le professeur principal | <input type="checkbox"/> Le secrétariat de l'établissement |
| <input type="checkbox"/> Le CPE et/ou l'équipe Vie Scolaire | <input type="checkbox"/> Les familles |
| <input type="checkbox"/> Le chef d'établissement et/ou son adjoint | <input type="checkbox"/> Les élèves |
| <input type="checkbox"/> Le gestionnaire | |

5. Selon vous, quel est l'objectif premier de Scolastance ?

- Pédagogique (ressources de travail pour l'élève, accès aux résultats scolaires, conseils des enseignants...)
- Informatif (information sur la vie de l'établissement, sur la scolarité de votre enfant, ...)
- Organisationnel (communication facilitée entre les personnes, facilitation par la technique, ...)
- Educatif (communication et échange avec les différents acteurs de la communauté éducative, ...)
- Autre :

6. Quel outil préférez-vous utiliser pour... (cochez une seule réponse)

... communiquer avec les familles ?

- la messagerie Scolastance le carnet de correspondance le téléphone le courrier Autre :
.....

Pourquoi ?

... tenir informé les parents des activités de l'établissement ?

- la messagerie Scolastance le carnet de correspondance le site du collège le courrier Autre :
.....

Pourquoi ?

... informer les parents de l'absence de leur enfant ?

- la messagerie Scolastance Le module « absences » de Scolastance le carnet de correspondance

Annexes

le téléphone le courrier Autre :

Pourquoi ?

.....

.....

... informer les parents des résultats scolaires de leur enfant ?

le module « note » Scolastance le carnet de correspondance les copies Autre :

.....

Pourquoi ?

.....

.....

... informer les parents du comportement de leur enfant au sein de l'établissement ?

la messagerie Scolastance le carnet de correspondance le téléphone Autre :

.....

Pourquoi ?

.....

.....

7. Pensez-vous que Scolastance est un *bon outil* pour collaborer avec les parents? Oui Non

Pourquoi ?

.....

.....

Que faudrait-il améliorer pour aller dans ce sens ?

.....

.....

Vous êtes : Un homme Une femme

Vous êtes âgés de : moins de 30 ans 30-35 ans 36-39 ans 40-45 ans 46-49 ans

50-55 ans 56-59 ans 60-65 ans 66 ans et plus

Vous êtes membre : du personnel administratif de l'équipe de direction de l'équipe Vie Scolaire

de l'équipe enseignante (disciplines littéraires) de l'équipe enseignante (disciplines scientifiques) de l'équipe enseignante (disciplines sportives et artistiques) autre :

.....

Annexe 2 : Entretien avec C.

Guide d'entretien

Entretien avec C., membre de la DANE, chargé entre autres du suivi des usages de l'ENTEA

1. Mise en place de l'ENT dans l'académie de Strasbourg : historique
2. Fonctionnement actuel : les différents acteurs, la répartition des tâches...
3. Chiffres autour de Scolastance
4. Tes missions au sein de la mission TICE (de la DANE)
5. Les usages de Scolastance par les différents acteurs
6. Le marché ENTEA3
7. Ton point de vue sur l'ENT, les bénéfices et les points à améliorer

Retranscription partielle

Alors euh, donc si je t'interviewe aujourd'hui, c'est parce que tu fais partie euh de la DANE.

Oui maintenant de la DANE effectivement. C'est ça. C'est bien tu as retenu la leçon.

Ouais. C'est bien. Alors la première chose que je voulais te demander, c'est de m'expliquer un peu comment s'est passée la mise en place euh de l'ENT dans l'académie, un petit, un petit retour historique ? Dans l'académie ? Oui ou ça peut être plus global si ça...

Non, dans l'académie euh, donc dans l'académie il y a eu une expérimentation dès 2001-2002 – oui - hein, qui s'est donc opérée sur euh 4 établissements il me semble. *Hm hm*. Et donc euh, ça s'est au fur et à mesure développé avec de plus en plus de, de d'établissements qui ont été rattachés à l'expérimentation pour atteindre je crois une bonne euh dizaine vingtaine, au départ. Sur la base de cette expérimentation ensuite a été actée euh la, ce qu'on appelle la généralisation –*hm hm*- progressive à partir de 2006 si je ne m'abuse, euh a eu lieu la première vague d'établissements qui ont rejoint le dispositif ENT. Donc ça s'est procédé, euh, donc il y a eu une procédure en fait en 4 vagues et donc à peu près du même nombre d'établissement à

chaque fois hein, pour euh couvrir à peu près 212 établissements dans l'académie, environ 200 établissements dans l'académie, donc environ chaque fois 50 établissements par vague. *D'accord* – qui est raccroché. Donc euh, en 2010, à la rentrée 2010, tous les établissements d'Alsace étaient raccrochés à l'ENT, sauf quelques-uns qui n'avaient pas souscrit au groupement de commandes, *hm hm*, puisque dans l'académie euh d'après ce que j'ai compris euh il n'y a pas de euh, c'est un dispositif unique en France puisque c'est les établissements qui choisissent eux-mêmes leur ENT. Chose qui n'est pas euh, qui n'est pas euh, ce n'est pas la même procédure dans les autres académies, c'est souvent des, d'autres organismes qui ont choisi l'ENT. Là, c'est vraiment les établissements, avec un représentant à chaque fois de, par établissement, qui choisit, qui a choisi l'ENT selon euh, selon un appel d'offre. Un collège d'experts qui a expliqué, il y avait plusieurs, je crois qu'à l'époque il y en avait 3 ou 4 et donc euh c'est l'ENT Scolastance qui a été choisi en 2006.

D'accord, et du coup actuellement, il y a à peu près combien de pourcent d'établissements qui utilisent Scolastance ? Quasiment 100% je crois. *Quasiment 100% ?* Il y en a peut-être un qui fait de la résistance, qui est un peu gaulois, mais je crois que c'est tout, je crois qu'ils se sont, même tous les établissements qui n'étaient pas raccrochés, se sont raccrochés.

D'accord. Donc là euh, au jour d'aujourd'hui, ils y sont tous je crois. *OK, donc à ce que j'ai compris il y a déjà eu deux versions ?* Deux versions c'est-à-dire ? *Alors c'était au début...*

Alors, Infostance c'est la boîte à l'origine de Scolastance. Donc c'est une boîte qui était ancrée à Mulhouse, qui a été rachetée en 2000 quelque chose, 2005 je crois par Hachette, *d'accord*, qui a senti le développement des ENT, *hm hm*, et donc qui a donné un peu de substances à la, à l'entreprise, et de, et qui a industrialisé les process, voilà euh, on est sorti un petit peu du, du, de la boîte entre copains à quelque chose d'un petit peu plus costaud. *Ouais.* Euh, pff, voilà donc euh, depuis ce temps-là, ben, la boîte a été rachetée à nouveau par Its Learning, *ouais*, qui est un, qui est un, un des acteurs de la planète ENT euh norvégien, hein à la base. *D'accord.* Et donc qui euh, qui a racheté Its Learning, parce que justement eux avaient les compétences pour faire un ENT, avaient les compétences pour faire un ENT pédagogique – *hm hm* -mais n'avaient pas les compétences d'un ENT Vie Scolaire.

D'accord, donc c'est l'aspect Vie Scolaire qui a été développé par Its Learning du coup ?

Non – *non* - justement, c'est Scolastance qui avait développé – *ok* - les outils et donc a racheté, Its Learning en rachetant Scolastance a racheté les compétences – *d'accord* - Vie Scolaire – *ok*.

Voilà. Et donc depuis ce temps-là, on est sous Its Learning mais on est toujours sous Scolastance, pas sous Its Learning parce que le produit Its Learning en fait est différent – *d'accord*- hein c'est-à-dire là il va y avoir, le nouveau marché euh va être acté euh en décembre, donc Its Learning postule, le produit Its Learning n'est plus du tout Scolastance. Il a fagocité Scolastance, mais il a pas euh, c'est plus Scolastance en tant que tel.

D'accord, du coup on va changer quoi. De toute façon ça change. D'accord.

Quelle que soit la solution retenue, ça va changer, beaucoup de choses vont changer.

D'accord et je suppose que t'as pas encore le droit de parler de l'évolution, de ce que le nouveau cahier des charges apporte en plus de l'ancien ? Il me semble qu'il est en rédaction encore.

Non, non, il a fini d'être rédigé, je crois, et j'ai, il m'a semblé qu'on m'a dit euh jeudi, que en fait il était disponible puisque les entreprises peuvent le télécharger. *OK*. Euh, faut chercher peut être un petit peu, *hm hm*, mais je pense qu'il doit être sur le site de l'académie ou autre. *La région peut être?* Ouais, quelque chose des collectivités. Il doit être quelque part. Mais je pense qu'il est, je sais qu'il y a 12 entreprises qui l'ont retiré. *D'accord*. Retirer un dossier. *Oui* - suite à la consultation du cahier des charges, je sais juste ça.

D'accord et donc dans l'idée, là les entreprises postulent et

Voilà elles vont envoyer un dossier, oui, suite à ce dossier les gens vont, enfin les, il va y avoir euh peut être une sélection, ça je sais pas, je ne suis pas très sûr, il va y avoir je pense une sélection, Faudra demander à Michel. (Rire)

Il est, lui il est - *que j'ai rencontré mardi* – il a fait le document – *il m'a dit qu'il n'avait pas le droit d'en parler avant décembre*. Non ouais, donc euh, mais apparemment, si, un petit peu quand même. Euh, non puisqu'il est consultable. On en a parlé jeudi. *Oui, parce que mardi il m'avait dit que ce n'était pas possible*. Et apparemment, voilà, ça devrait être possible. Redemandes lui. Euh, donc euh, on en était où ? *Euh oui donc à la limite euh le calendrier je peux le trouver*

avec le cahier des charges. Le calendrier euh ENT il est sur le site de la DANE – oui d'accord - tu as tout, toutes les étapes.

Ok et euh du coup, euh, quels sont les acteurs autour de cet ENT ? Qui fait quoi ? Parce qu'il doit y avoir, il y a la région qui a une ...

Les collectivités locales ont, ont, ont maintenant euh, ben c'est elles qui subventionnent – *hm hm* - l'outil pour les établissements. Euh, au début c'était pas, enfin elles n'avaient, elles n'ont pas choisi, elles ne sont pas acteur du choix, d'accord, là en l'occurrence elles ont été beaucoup plus - impliquées - impliquées dans le, pas dans le choix parce qu'évidemment c'est pas elles qui choisissent, mais euh, dans la façon de procéder –*hm hm*- dans l'élaboration du cahier des charges et tout ça, euh, beaucoup plus impliquées, et sinon qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Ben il y a la DANE évidemment qui euh, c'est pas moi, moi j'ai pas bossé, pratiquement, un petit peu pour l'élaboration du cahier des charges, c'est Charles et Michel qui ont beaucoup bossé là-dessus avec un certain nombre de, de personnes référentes dans l'académie connaissant les ENT qui avaient déjà élaboré la première mouture, hein. *D'accord.*

Donc il y a eu beaucoup de réunions pour élaborer le cahier des charges. *Des personnes qui sont dans les établissements ? Des personnes qui sont dans les établissements, ça pouvait être des CPE, ça pouvait être- ce qu'il a appelé les recetteurs c'est ça ? - Des recetteurs. Ok donc mon, - pas tous - mon prédécesseur en étant un ? Oui, Christian oui en était un, effectivement.*

Donc euh, voilà. *D'accord.* Et il y a aussi euh ben les acteurs, bon, sur le site de la DANE, tu trouves tout un dossier sur l'historique exact –*hm hm*- euh du projet Scolastance, on l'a laissé – *ouais* - a priori, synthétique, parce qu'avant on avait un gros truc.

D'accord, du coup les collectivités subventionnent – ouais, il y a la CDC qui subventionne aussi un certains nombres de choses – ouais- mais les marqueurs XITI, c'est-à-dire les, les - *les compteurs* – les compteurs statistiques et tout ça, euh, parce que évidemment tous ces compteurs sont destinés aussi à avoir un impact national, parce que tout ça c'est dirigé au niveau national. *D'accord.* L'ENT est un gros projet – *hm hm* - et donc il y a une cellule qui s'occupe expressément des, des ENT de toutes les académies, même si le choix est libre pour toutes les académies de choisir leur ENT, choisir la façon dont ils choisissent l'ENT

Oui, d'accord – voilà – ok.

Donc au niveau des acteurs évidemment ce qu'il y a, c'est que euh, dans l'académie il y a eu beaucoup de, de gens qui se sont impliqués dans l'amélioration et la, la comment dire, ils ont été les bêta-testeurs à un moment donné on va dire. *D'accord*. Ça marchait pas bien. *Oui !* Euh, c'est-à-dire les administrateurs, puisque dans chaque établissement, il y avait un administrateur Scolastance qui était nommé – *c'est encore le cas* – et c'est encore le cas, qui était chargé de faire euh tourner la boutique quoi hein, parce que ça demande quelques, quelques manipulations- *hm hm*- surtout en début d'année, en ce moment par exemple, c'est le moment du « broup » important. Et donc euh il y a des administrateurs Scolastance, donc il y a beaucoup de terrain qui a permis de remonter tout un tas de demandes, et donc qui a permis l'amélioration du – *d'accord* – du produit - *et il y a encore du boulot* – et il y a encore du boulot. Et il y a encore du boulot évidemment, mais ça a permis aussi de, de, comment dire, pouvoir voir ce qui devait y avoir dans le cahier des charges – oui- qui n'y était pas forcément parce que, quand on commence un ENT, comme on était les premiers en France eh ben on n'avait pas eu connaissance de tout –*c'est sûr*- tout simplement.

OK, donc euh, du coup, à peu près 100% des établissements qui l'utilisent, un certain nombre d'utilisateurs, je trouve tout ça sur le site de la DANE ? Ouais – je vais pas t'embêter avec les chiffres. Non, non franchement tu trouves ça sur le site, bon c'est 2012, on a pas ceux de 2013 parce qu'on est encore dedans, mais euh tu trouves toutes ces données. Je t'ai ramené un document que j'ai fait à la demande de Madame K., je vous avais envoyé, peut être aussi à toi ? Sur les chiffres de M. ? Ouais – ouais elle me l'avait photocopié. Ouais. Ouais. Donc je l'ai en version numérique si tu veux – d'accord- euh qui permet de voir par exemple le développement de différents modules – *ouais-* sur des années, par exemple l'envol du Cahier de textes. *C'est surtout que vous, vous utilisez tout à M., ce qui n'est pas le cas de tous les bahuts. Ouais on a toujours utilisé tout depuis le début. Oui non mais après c'est des choix aussi d'établissement – il y a des choix d'établissement – ici je crois qu'ils utilisent beaucoup de choses aussi, pas tout, les fiches incident je crois que ce n'est pas la peine ici par exemple. Non, faut exploser le score. Euh, ouais non mais il y a encore, ça ne me surprend pas, les fiches incident c'est un outil qui est relativement encore balbutiant. Je suis d'accord, après mon – qui est extrêmement, on ne peut pas choper de statistiques de façon très, très, très nette, enfin très facile – hm hm - ils sont encore obligés encore de compter à la main, enfin voilà des trucs comme ça. Mais, tant que voilà ils n'ont pas fait de changement sachant que, qu'il y allait avoir un nouveau marché.*

Ouais, bon normal. Pour pérenniser le produit – oui - qu'il soit stable, ce qu'il est et des améliorations il y en a, il y a des corrections mais plus de grosses améliorations. D'accord, ok.

Alors sur le site de la DANE, j'ai vu qu'une de tes missions c'était les usages de l'ENT c'est ça ? Ouais. Ils disent ça bien mais ça veut dire quoi ? Les usages de l'ENT, alors euh, bon, je suis chargé par exemple de, ben sur le, il y a une liste, d'accord, je suis chargé d'aider les usagers – *ouais* -d'accord comme tous les membres de la DANE, va falloir que je m'y habitue. La DANE et ses danettes, puisqu'on a deux filles maintenant !

Euh, donc, euh, déjà assistance –*hm hm* - euh donc les usages euh ben justement j'ai un petit peu bossé sur les différentes façons d'utiliser l'ENT – *hm hm* – au niveau pédagogique – *ouais* - , ça c'était avant qu'il y ait Moodle. Parce que Moodle, a, il y avait quelques petits outils pédagogiques dans Scolastance – *ouais mais qui* - très très petits, par exemple les collectes, hein, - *ouais* – que j'utilisais, et, voilà, moi je suis plutôt axé sur les usages pédagogiques, aussi un peu techniques j'ai aidé beaucoup de, j'ai été tuteur de pas mal d'établissements. *D'accord.* Quand ils sont entrés dans l'ENT, j'ai aidé pas mal d'établissement – *hm hm* -donc j'ai pu voir quels étaient les différentes, j'ai pas fait l'espion mais j'ai vu un peu les différentes politiques qu'il pouvait y avoir dans les établissements en me baladant un peu partout.

Toutes façons ils utilisent en général en premier les notes, le Cahier de textes,- les notes en premier- les absences- les absences il y a quelques réticences – *mais au début ce n'était vraiment pas performant.* Au début ce n'était pas performant – *maintenant ça l'est plus* - pour un certain nombre d'établissements. *Et puis sinon il y avait la messagerie mais d'abord en interne et ensuite éventuellement ouverte vers l'extérieur, enfin j'ai l'impression que c'est ça.* Oui, les gens avaient un petit peu peur au niveau des, de la messagerie d'être inondé de message. Euh, les gens qui ont souvent la messagerie l'utilisaient à bonne escient – *hm hm* - quelques fois elle est utilisée à mauvais escient. Euh en début d'année de 6ème, quand il y a les parents qui viennent.

[INTERRUPTION]

J'étais en train de dire que, en fait, il y a aussi l'éducation aux usages, par exemple aux 6èmes, lors de la première réunion de prérentrée, de la réunion de rentrée, quand les principales réunissent les 6èmes, j'explique aux parents un certain nombre de choses au niveau de l'ENT, que, qu'il doit être utilisé à bon escient, ils sont tous récipiendaires d'un, d'un document qui leur explique comment on, ce qu'on peut faire avec un ENT, quelles sont les règles – *ouais* - d'accord, par exemple, le Cahier de textes peut ne pas être rempli à la minute, chose que dans notre monde hyper connecté où tout doit être fait tout de suite, voilà.

Faut, euh, c'est un outil pour euh aider – *hm hm* - mais ça ne doit pas être l'outil référence, par exemple pour le Cahier de textes, l'outil référence c'est le Cahier de textes de l'élève sur lequel il doit toujours noter ses devoirs – *oui*. C'est ça que par exemple qu'on fait comprendre aux parents – *hm hm*. Ça évite déjà tout de suite des, un certain nombre de messages. Après bon, il y a des messages, pas beaucoup, vers certains professeurs ou vers des professeurs, pour, enfin voilà des messages un peu à même, mais bon ces gens-là auraient forcément aussi communiqué par un autre moyen à ce moment-là, je pense. Je pense que pas que ça développe plus que ça, le, puisque de toutes façons on est identifié. *Oui, d'accord*. D'accord, il y a des discussions, des fois c'est un petit peu voilà, discussion un peu relevées on va dire – *ouais* – mais c'est, c'est peanuts, ça doit être une dizaine de messages dans l'année quoi, c'est voilà, ça aurait été la même chose s'il n'y avait pas eu l'ENT – *hm hm* – les gens venaient.

Et du coup, dans les bilans que vous avez pu faire, car je suppose qu'il y en a eu – ouais - quels ont été les points positifs ou les points négatifs qui ont été présentés de l'ENT, enfin qui ont été remontés du terrain ?

Alors les points positifs évidemment c'est de pouvoir travailler de chez soi, ça, ça paraît tellement évident maintenant qu'on en parle quasiment plus – *ouais* - mais il y a dix ans on bossait pour toutes ces choses-là, dix quinze ans maintenant, euh, on bossait – *à la maison, enfin au boulot au boulot ouais c'est ça*- au boulot, in situ, on était obligé de rester, pour tout un tas de chose, donc ça permet de diminuer un certain nombre de temps de présence pour certains travaux – *hm hm* - hein, euh ça c'est l'aspect alors on dit que ça crée un peu, comment dire d'addiction – *rire*-, les gens sont, ont du mal à déconnecter finalement – *ouais* - ils ont tendance à être souvent sur Scolastance – *hm hm* – regarder les infos, comme tous les autres outils en fait hein, pas plus ni moins, c'est un outil, donc euh il y a de la communication dedans donc euh les gens y vont souvent, ce qui montre l'intérêt. Mais bon euh, certains ont du mal, à, on le voit, il y a des gens qui se connectent, bon les profs, tous les jours, même pendant les vacances quoi, tu vois – *ouais*-, ça devient un outil vraiment évident, c'est rentré dans les mœurs.

Euh après les, évidemment c'est euh la facilitation de la transmission de l'information – *hm hm*-, si elle est bien, si elle est bien comment dire, l'information, si elle est bien ciblée – *ouais*- ce qui n'est pas toujours le cas, en tout cas au collège B. je ne suis pas content, mais bon c'est pas grave.

Oui – je ne suis pas content parce que les informations passent pas, pas correctement, les gens ne prennent pas, certains ne prennent pas suffisamment l’habitude, voilà, c’est tout

Oui, c’est peut être une question d’éducation d’usages aussi des adultes – ouais ouais.

Je prends Mme K. par exemple, la façon de communiquer, elle ne répondait jamais à mes mails par exemple. J’étais obligé à chaque fois d’aller la voir, quasiment. (chuchotements) Si elle les lit une fois de temps en temps – *le vendredi* – ouais, et à ce moment-là elle fait un flot –c’est ça- de message, et ça c’est hyper contreproductif – *oui* –hyper contreproductif. Les gens se disent « oh pf qu’est-ce que c’est que ce truc » donc euh, voilà, c’est, c’est pas terrible. Et elle n’a pas été habituée je pense dans son ancien établissement, elle avait un ENT mais pas avec une messagerie performante d’après ce que j’ai compris. *Hm hm.* Donc euh, voilà.

Ça oblige quand même à répondre tout de suite, enfin on attend la réponse tout de suite, - non, oui - c’est ce que j’entends moi des enseignants, les parents qui attendent une réponse entre le samedi 8h et le samedi 9h quoi. Ça fait partie de l’éducation et il faut dire aux parents que concrètement la réponse ne va pas être forcément immédiate, point. Hm hm. On n’a autre chose à foutre – *on a une vie privée* – si on a pas envie de répondre le samedi ou le dimanche, on répondra pas. *Hm hm.* Moi, des fois je réponds tout de suite, des fois je ne réponds pas tout de suite, voilà. Des fois j’ai pas envie de répondre. *Oui non mais voilà c’est... Voilà, des fois on me demande des choses qui me demandent du temps de répondre, de réponse, c’est tout, voilà. Bien sûr oui.*

Donc c’est une question d’éducation euh pour tous les acteurs, pour les parents, pour les élèves – *pour le personnel* – pour le personnel et c’est vrai que quand on est dedans depuis longtemps c’est plus facile. C’est sûr. Je prends l’exemple de Mme K., elle n’est pas dedans depuis le temps, donc on le voit, en fait elle fait des erreurs qu’on faisait au début. *Oui ou que font toutes les personnes qui apprennent à utiliser internet, qui apprennent à utiliser la messagerie, qui, voilà.* Qui débutent. Donc euh, voilà, c’est, elle répond quand même à certains messages si elle les lit mais le mercredi et le vendredi. *Oui j’avais vu, rires.*

Le problème c’est que des fois –*oui il faut répondre*- moi par exemple tu vois, je bosse pas tout le temps, parfois j’ai besoin de réponse rapide. Donc j’avais bien compris, quand t’étais là je t’envoyais des mails. Parce que tu as plus l’habitude de l’outil. *C’est ça ! hein ! Oui non mais voilà.* Ou j’envoie à V. V. qui est réactive – *oui, qui est réactive et qui sait qui doit aller voir Mme*

K. directement. Voilà, voilà donc après t'apprends à bosser avec les, les façons dont bosse les autres. Ouais c'est ça. Ce que tu as fait.

Et euh du coup pour les personnes, alors, enfin je reviens au début de ma logique – alors oui, tu demandais - continues les points positifs et les points négatifs.

Les points positifs, donc euh bon le point positif, l'info qui, mais justement sentiment de ne jamais pouvoir déconnecter véritablement – *ouais-* d'être toujours dans l'établissement - *hm hm* - virtuel – *oui* - certes, mais dans l'établissement quand même. Euh, peut être euh, donc, ça a peut être finalement fait une charge de travail un peu, un peu plus importante – *en tout cas une manière de travailler différente, c'est ça* – c'est ça. C'est dur à quantifier en tous cas – *oui* – euh je suis pas sûr qu'on puisse le quantifier, moi, j'ai, ben c'est à dire que si on manipule pas bien les choses et – *oui t'as le temps d'adaptation* – voila – *du coup c'est plus lent, c'est plus long au début* – les gens, au collège ça fait 7 ans maintenant – *ouais donc ça va* - même les plus glandus entre guillemets en informatique savaient faire les choses quoi, au bout de 7 ans c'est normal – *hm-* parce que y'a eu en fait beaucoup d'accompagnement – *oui-* au collège par exemple j'ai fait je sais pas combien de formations – *qui n'est pas le cas partout* – qui n'est pas le cas partout, j'ai fait des formations pour tous les niveaux – *oui* – ce qui fait qu'on pouvait avec un, c'est-à-dire que je faisais des formations ciblées, ceux qui avaient les capacités, je leur montrais des outils plus performants, ceux qui en avaient moins je leur montrais le basique indispensable – *oui comment chercher le mail et comment joindre une pièce jointe et puis non ?* – comment ? – *Y'en a faut encore leur montrer comment mettre la pièce jointe dans le mail* - Ouais y'en a je pense que même au collège, ils en mettront jamais – *oui* – parce qu'ils ont pas compris ce qu'était un ordinateur, donc euh, ils l'utilisent de façon tout à fait – *après du coup c'est pareil pour les parents. Après euh ouais mais ce qu'on constate c'est que quand les parents, quand un enseignant ne sait pas, il demandera jamais à un élève, rarement – oui, que le parent demande-*, tandis que le parent peut demander à son fils, justement ça crée du lien – *oui*. Euh, donc euh en général les parents, - *d'accord-* alors le problème c'est que, alors dans les points positifs c'est que évidemment ça permet un meilleur suivi pour un certain nombre de parents – *oui* - qui se donnent la peine de suivre sur Scolastance - *oui*. Ça permet une grande réactivité quand les parents sont actifs. *Hm hm*. S'ils ne sont pas actifs, s'ils n'ouvrent jamais Scolastance, c'est comme avant et d'ailleurs c'est souvent les parents qui auraient besoin, dont les enfants auraient besoin d'être suivis qui n'y sont pas – *hm hm, ou pour diverses raisons parce qu'ils n'ont pas le temps, parce qu'ils n'ont pas envie de le faire parce qu'ils n'aiment pas le faire ou parce que oui.*

Annexes

Euh, donc euh, voilà, tu mais tu, j'ai je pense quelques élèves comme ça chaque année où j'arrive à faire du suivi par Scolastance avec un vrai lien avec les parents – *d'accord* – en tant que PP ça permet quand même de, de leur montrer qu'on est derrière eux, qu'on lâche pas la bride – *hm hm* -, qu'on les laisse pas tomber ou voilà qu'on a, une équipe parent/prof – *oui ce qui évite de faire déplacer les parents à chaque fois* – ce qui évite euh, ça n'empêche pas de faire venir – *ça n'empêche pas ?* -, parce que, mais pas les faire venir tous les mois – *hm hm* - on les voit deux fois par an et euh le reste ça se fait par suivi, hein, par suivi numérique, ben euh en disant ben écoutez là ça va mieux, là c'est toujours pas bon, donc les parents peuvent, évidemment avec des, voir suivre la scolarité de leur gamin, les absences – *hm hm* - a priori plus réactif même si comme je t'avais dit, les élèves qui sont les plus absents, c'est les parents qui – *qui consultent le moins* – qui consultent pas.

Ça permet, une grande part des parents, le Cahier de textes c'est quand même un super outil parce que ça permet vraiment, s'ils suivent un petit peu, de voir qu'il y a des devoirs – *oui* - parce que jusqu'à présent c'était « ah il me disait qu'il n'y avait jamais de devoirs tout ça, donc là on peut pas dire je savais pas sauf à dire que j'étais pas sur Scolastance.

Alors l'un des regards de Scolastance que j'ai vu moi, c'est euh, l'élève de 4eme qui me dit euh, j'ouvre son agenda, je lui dis « il y a pas de devoirs ? », « oh mais si mais je regarde sur Scolastance » - oui- et du coup il se prend plus, il prend plus la peine de noter. Ça c'est, ça c'est un, c'est aussi une éducation – hm hm- et de leur rappeler que c'est sur Scolastance, euh c'est sur le Cahier de textes qu'ils doivent noter les devoirs – ouais. Scolastance n'est qu'un pense bête, euh ou un endroit où donner des documents, euh, parce que dans le Cahier de textes on peut mettre des vidéo – ouais -, on peut mettre des fichiers joints –hm hm- évidemment etc, donc euh, voilà c'est une d'éducation. Oui. Mais c'est vrai qu'il y a qui ont tendance à dire « oh ben t'façon c'est sur Scolastance » - « puis si ça y est pas c'est que ce n'était pas la peine de le faire » - voilà. Et donc ça, ceux qui savent, ceux qui savent en joue un petit peu mais si on, en général les profs vérifient, ça réagit quand même. – Oui, bien sûr.

Et euh en point négatif tu vois d'autres choses ? En points négatifs ? En dehors finalement de l'intrusion dans la vie privée enfin du sentiment d'intrusion dans la vie privée ?

Bah pf euh, en point négatif pendant longtemps c'était l'inconstance du produit – *oui, donc le côté technique* – donc côté technique euh, mais euh, encore un énorme point positif c'est que ça a fait euh développer les usages du numérique dans la classe puisque avec la prise d'absence dans la classe, ça permettait d'avoir un ordinateur dans la classe et donc de

développer l'usage, de vouloir un vidéoprojecteur pour utiliser les ressources et tout ça et ainsi de suite – *d'accord*- donc on a, on a gagné quelques années grâce à l'utilisation de – *de l'ENT* – d'ailleurs je le vois quand je me balade un peu dans les autres académies, euh il y a encore des bahuts, il y a encore des académies où – *ils marchent au rétroprojecteur* – mais bien sûr !

Il y a deux vidéoprojecteurs dans l'établissement, il n'y a pas d'ordis dans la salle de classe, ça existe encore pas mal, - *hm hm* - même si c'est en train de se développer un peu partout. Donc l'ENT a permis de développer, de faire un plan cohérent de développement des usages pédagogiques. *D'accord, ok.*

Et d'après toi la fonction première de l'ENT à sa création c'était quoi ? C'était justement ce système d'information comme tu disais de, de centraliser ou c'en une autre ?

Oui de centraliser, c'était d'ailleurs les premières, euh, les premiers schémas qu'on en faisait, c'était le point central vers lequel on irradiait. *On dirait la Vie Scolaire.* Ouais c'est ça, une espèce de soleil, on pouvait, donc il y avait les applications et tous les acteurs. Une espèce de soleil – *d'accord*- qui allait illuminer...

Et donc ça a évolué aujourd'hui ou pas ? Non c'est toujours ça. C'est toujours ça, c'est toujours le système d'information et puis – le système d'information. Maintenant en plus il y a du continu pédagogique – ouais - les ENT deviennent plus pédagogique que simplement vie scolaire, vie euh, alors quand je dis vie scolaire c'est vraiment au sens large donc euh –ouais- ça n'a pas vraiment évolué même si on développe des usages un petit peu différents.

Ouais, et donc d'après toi qu'est ce qui est le plus utilisé globalement sur l'académie ? Notes, Cahier de textes. *Notes, Cahier de textes, ok.* Les absences pas encore, il y en a beaucoup qui utilisaient Molière – *oui Molière c'est génial* – mais oui – *pardon mais Molière c'est génial* – oui d'accord, le seul problème c'est que Molière n'est pas du tout en lien avec le reste. *Non mais je sais, après en version* – le problème c'est que Molière qu'un logiciel – *c'est uniquement Vie Scolaire c'est pour ça qu'il est super performant en vie sco et c'est un CPE qui l'a créé, non mais voilà, enfin.* Le problème c'est que les ENT n'ont pas été créés par des enseignants mais créés par des techniciens avec l'aide d'enseignant- *oui-* mais c'est pas pareil. *Oui à côté de ça – donc à côté t'as quand même un ensemble qui fait, même si, de toute façon quand on faisait la présentation des ENT parce que aussi la DANE est allée pratiquement dans tous les établissements d'Alsace – hm hm - pour expliquer ce qu'était qu'un ENT – D'accord-* on est allé, on a, on a vu ben les chefs d'établissement, un certain nombre de professeurs, une petite

Annexes

équipe qu'on a appelé le comité de pilotage – *hm hm* -hein dans les établissements où on allait expliquer avant que l'ENT arrive ce que c'était qu'un ENT, parce que les gens –*ben non-*, tant que t'as pas vu tu sais pas – *ouais*. Ben ils ont vu, voilà, et après donc euh les gens s'y sont mis plus ou moins de bonne grâce, mais finalement je pense pas qu'il y est beaucoup d'établissement qui n'utilise pas du tout l'ENT actuellement.

Non ils s'y remettent. Moi j'étais passée par un établissement qui y été, qui avait arrêté – qui avait arrêté parce qu'il y avait des problèmes- *c'est ça et qui s'y est remis* – parce que maintenant l'outil est fiable – *voilà, on était passé à Ponote mais on gardait la messagerie de Scolastance* – c'est le problème – *mais du coup pour le reste on utilisait Pronote*. Il y a eu un gros gros, comment dire, un gros gros plus au moment où a été intégré l'annuaire fédérateur – *oui* – c'est-à-dire où toutes les données étaient centralisées et donc remontées directement dans l'ENT. *Hm hm*. Ça ça a permis une simplification assez importante de l'utilisation – *d'accord-* parce que là au début fallait tout faire à la main, incorporer avec des fichiers on extrayait – *ouais* - on intégrait évidemment c'est pas, pas souvent, pas immédiatement à jour parce que les élèves qui arrivent, ben il y en a quelques-uns, c'est pas dans la minute que tu, donc là au moins 2 jours après l'élève il est dans le bahut – *oui parce qu'il y a synchronisation avec Siècle qui se fait automatiquement* – synchronisation Siècle vers l'annuaire fédérateur du rectorat et puis.

Et là en + cette année on a encore un +, par exemple toi tu as vu que tu pouvais te connecter déjà sur euh ton nouveau lycée. *Je pensais pas que les descentes allaient être faites parce que je suis toujours TZR*. Oui, non mais il y a un travail qui a été fait pour que, pour éviter que les personnels qui ont été, bon, dont on sait qu'ils allaient, qu'ils sont nommés au 1er septembre mais qui n'apparaissaient – *ouais* -que le 2 ou 3 septembre, ce qui posait problème, parce que les gens, par exemple comme toi qui bossent avant, un petit peu, et donc, et donc ça permet, - *ouais*- voilà (coupure).

D'accord, ok euh, donc là, les points à améliorer. Quand on parle des points négatifs euh, c'est toujours être, que le produit possède plus d'ergonomie- *ouais* – car l'ergonomie est quand même relativement faiblarde dans Scolastance. Des fois euh quand tu, pour euh, quand tu changes un paramètre, ça rafraîchit la page, ça fait du temps de calcul ou pff c'est une catastrophe. Ouais.

Euh, voilà donc tu sais que l'informatique ça doit être rapide, les technologies sont là normalement, quand tu vois un outil comme Sacoche, je ne sais pas si tu y avais été ? *Euh*

rapidement, à la fin de l'année quand y'avait des bugs. Voilà alors ça c'est un outil au niveau technique, au niveau ergonomique qui est parfait – ouais - absolument parfait, hein, fait par un prof, qui a des compétences techniques – oui - parce qu'il fait ça tout seul, il fait quasiment un ENT à lui tout seul hein euh, pour tout ce qui est compétence –oui- c'est fort quoi, c'est les dernières technologies. Tu vois, quand tu cliques sur un truc ça se rafraîchit tout de suite, ça s'affiche tout de suite tu vois, alors que la tu as le truc qui mouline, donc ça c'est, heureusement maintenant ça marche il n'y a plus trop de bug – hm hm - les gens sont habitués au fonctionnement comme l'ergonomie parce que c'est l'habitude – voilà- euh mais euh on perd un peu de temps. Hm hm. Surtout quand tu administres il y a des fois pff, là je viens par exemple de changer des élèves de classe parce qu'ils – parce que c'est le début d'année- ont été changé à la dernière minute, ouais mais ils sont incorporés directement dans leur première classe, mais quand on fait des petits ajustements – oui-, ça ça n'a pas à l'administrateur de le faire. Là par exemple quand tu changes la classe, voilà, alors quand tu en as 20 à faire, ben ça te prend 1h. Ben oui, oui. Alors que t'aurais des cases à cocher, sur une même, enfin un truc, fin il y a plein de trucs ergonomiques à faire. C'est un des critères pour la nouvelle euh, pour le nouveau marché ? Ah oui oui. On a déjà vu des choses beaucoup plus ergonomiques ça c'est sûr. Ouais.

Et en terme de lien avec les parents, euh tu penses que ça a développé des usages ou pas ?

Le problème, euh, oui ! Il y a des parents qui sont très actifs dans Scolastance – mais c'est ceux qui l'étaient toujours a priori- a priori c'est ceux qui étaient le plus, même s'il y a quand même certains qui n'osaient pas venir et là ça leur permet de rentrer dans l'établissement, et de, que ce soit un petit peu moins confidentiel un établissement scolaire – ouais ça décroïssonne – ça décroïssonne, donc euh, je pense que quand même ça a fait venir un certain nombre de parents, ça fait comprendre ce que c'était qu'un établissement scolaire un peu mieux – hm hm – pour un certain nombre de parents. On sent qu'ils sont plus, qu'ils suivent mieux, plus acteurs, qu'ils sont, voilà, qu'ils sont un peu plus au fait.

J'ai fait une première enquête au collège de B.. J'ai eu 188 réponses sur 703 élèves, enfin réponse des familles, et euh en sachant que pour les parents ils utilisent les absences le Cahier de textes et les notes, rien d'autre. Hm hm. Ouais. Il y a pratiquement que ça. Ouais mais pas la messagerie, et – pas la messagerie ouais bon - enfin bon, ça c'est un choix d'établissement. Forcément la messagerie, euh, la plupart euh n'ont pas, se disent, n'ont pas à poser des questions, ou alors il faut que ce soit quelque chose de très patent, voilà et en général ça se

résout mieux par le contact – *c'est sûr* - parce que finalement écrire un mail eu circonscrit, c'est vraiment quelque chose, c'est long.

Ce que relevaient les parents de B., en tous cas dans le relevé de notes, ce qui est super intéressant c'est d'avoir la note de l'élève mais d'avoir le positionnement aussi par rapport à la moyenne – hm hm - de la classe et de compléter ça aussi avec la copie pour savoir ce que l'élève n'avait pas compris. Mais eux c'était leur version. Après B. ça reste un peu, ben une population assez similaire à celle de Bu. D'ailleurs - ouais c'est à peu près, c'est très résidentiel – une fois que t'enlèves les SEGPA et les ULIS ben c'est le même bahut – ouais en gros c'est ça – ouais parce qu'il y a aussi 25% de parents de CSP défavorisés et 25% de très favorisés – ouais – c'est aussi réparti. Et euh, oui, eux c'était le côté aussi positionnement par rapport à la classe qui trouvaient très intéressant, ce qu'on n'avait pas avant quand on avait que la copie de l'élève. Non, non c'est clair que là quand ils ont une note s'ils la comparent, ils voient s'il est au-dessus de la moyenne, - hm -ça donne un peu plus de sens à la note.

Oui, après ils l'utilisent aussi comme, enfin c'est comme ça que je l'ai compris, comme un outil de responsabilisation de l'élève en disant « je demande à mon enfant de se connecter avec moi et comme ça il peut se positionner, il peut m'expliquer » - il y a beaucoup de parent, c'est pour ça au niveau des stats, souvent les stats assez trompeuses au niveau des parents, parce qu'on a l'impression qu'ils ne se connectent pas beaucoup et en fait ils se connectent avec le compte de leur, avec leur enfant pour voir le résultat écrit –oui c'est ça, et pouvoir en discuter derrière- ils se connectent rarement avec leur compte à eux – c'est ça, c'est ce qu'ils disaient. D'ailleurs, bon là où c'est encore de l'éducation, il y en a quelques-uns qui écrivent avec le compte de l'élève – ça c'est autre chose. Voilà, ça c'est une petite erreur, en général quand c'est le cas, moi je dis « excusez-moi, il faudrait utiliser votre compte, si vous ne l'avez pas, demandez le moi, patati patata ».

Ouais. D'accord, donc, a priori, une évolution quand même, l'ENT. Ouais, oh oui, maintenant c'est rentré dans les mœurs. Tu dis aux gens, bon ben les ENT s'arrêtent, pff, non c'est même pas pensable, ce n'est plus pensable, tu vois. L'outil est ancré. Hm hm.

Donc après ce qui faut, c'est que quand il y a des nouveaux outils, avec euh ENTEA 3 hein il y aura forcément un nouvel outil de toute façon, ben y'aura de nouveau la conduite du changement – *oui*. Il s'opérera par le billet de la mission la DANE et par le billet ben des, la DANE va former les gens – *qui vont former* – qui vont former leurs ouailles et ainsi de suite, euh. Et donc eu sur ENTEA 3 on va aller beaucoup plus vite puisqu'on estime que tout est déjà,

c'est plus un changement – *c'est une évolution en fait* – t'apprends pas à conduire, tu changes juste de voiture – *c'est ça* - c'est pas pareil.

Donc là ce qui va se passer c'est qu'il y a une quarantaine d'établissements qui vont rentrer dans le dispositif – *hm hm* - dès l'année prochaine - *je crois qu'on en fait partie*- bien sûr, quand il y a un membre de de la DANE dans l'établissement, il n'y a pas trop le choix, euh, donc forcément vous en ferez partie. Donc il y aura 40 établissements. Alors tout a été pensé en fait, alors euh donc ces établissements on sait qu'il y a des personnes qui pourront en fait être des référents – ouais - et aussi ça a été pensé géographiquement – *d'accord* - ça veut dire qu'on a fait un maillage – oui- afin de pouvoir disperser après la bonne parole. Parce que ces 40 établissements testent enfin pas testent euh c'est les premiers qui vont l'utiliser, on espère que ce ne soit pas trop des testeurs et les premiers qui vont l'utiliser ben ils vont après, tous les autres établissements, c'est-à-dire 160 environ, vont être euh, vont être intégrés. Donc en 2 ans, tout le monde aura changé d'ENT – *d'accord par effet de contagion*. Pas par contagion parce que ... *D'accord, la première année c'est pour vérifier s'il faut adapter certains modules c'est ça ?* Voilà c'est pour euh, ben non c'est pour que les référents s'y habituent pour qu'après – *d'accord pour pouvoir former derrière-* pour pouvoir former peut être des gens un peu moins aguerris – *hm hm d'accord*. D'accord – d'accord donc on va identifier des gens qui ne sont très acteurs – *hm hm* - très dynamiques là-dessus et euh à partir de ce moment-là euh ces gens-là joueront un rôle de, de disperser la bonne parole et donc seront tuteurs – *d'accord* - comme pour les établissements qui en feront sans doutes la demande. Peut-être qu'il y aura des établissements qui en auront sans doute pas besoin. *Oui*. Mais enfin en tout cas, au niveau de, tout ça c'est acté, c'est-à-dire qu'il y a déjà les moyens qui ont été anticipés. *D'accord*. Donc voilà, d'autres questions ? *Je ne sais pas*. Fais voir par rapport à ton, à ton guide.

Non ça devrait être bon, parce que après j'aurai peut-être d'autres questions mais plus tard.

Mais plus tard. (Fin de l'entretien)

Annexe 3 : Questionnaire en direction des Familles des collèges semi-rural et urbain

ENQUETE SUR LES USAGES D'ENTEA PAR LES FAMILLES

FACULTÉ
DE SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Bonjour,



Nous sommes une équipe de recherche à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg et menons une recherche sur l'utilisation d'ENTEA par les familles. Nous vous remercions de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire, que vous pourrez remettre à votre enfant afin qu'il le dépose à son professeur principal.

L'équipe de recherche

1. Selon vous, est-ce que les relations entre le collège et les familles sont : **(Une seule réponse possible)**

- Essentielles pour accompagner mon enfant
- Pas nécessaires pour accompagner mon enfant

2. Pour vous, il est important de pouvoir communiquer avec :

(Plusieurs réponses possibles)

- Les enseignant(e)s
- Le/la CPE
- Le/la Chef d'Établissement
- L'Infirmière scolaire
- L'Assistante Sociale scolaire
- La Conseillère d'Orientation Psychologue
- Autre

.....

3. D'après vous, les relations avec les membres du collège devraient servir : **(Attribuer une note de 0 à 5, 0=inapproprié et 5=très important)**

- A échanger des conseils
- A ce que les membres du collège conseillent les parents
- A ce que les parents conseillent les membres du collège
- A trouver des solutions ensemble
- A être informé de la scolarité de l'enfant
- A être informé des activités de l'établissement
- A la communication des professeurs en direction des parents
- A la communication des parents en direction des professeurs
- Autre :

4. Que pensez-vous des relations mises en place entre le collège et les familles cette année ?

(Une seule réponse possible)

- Très satisfaisantes
- Satisfaisantes
- Peu satisfaisantes
- Pas du tout satisfaisantes

Pour quelle(s) raison(s) ?

.....

Annexes

5. Utilisez-vous, oui ou non, ENTEA ? Oui Non Je ne sais pas ce que c'est

Si **non**, pour quelle(s) raison(s) ne l'utilisez-vous pas.....

Si **oui**, l'utilisez-vous en moyenne : **(Une seule réponse possible)**

au moins 1 fois par jour au moins 1 fois par semaine au moins 1 fois par mois moins d'une fois par mois

Pourquoi l'utilisez-vous ?

6. Pensez-vous qu'ENTEA vous permette de : **(Plusieurs réponses possibles)**

- Mieux suivre la scolarité de votre enfant
- Etre informé des actualités de l'établissement
- Contrôler ce que votre enfant vous dit
- Collaborer avec l'équipe du collègue

7. Selon vous, quels sont les objectifs d'ENTEA ? **(Attribuer une note de 0 à 5, 0=inapproprié et 5=très important)**

- Pédagogique (ressources de travail pour l'élève, accès aux résultats scolaires, conseils des enseignants...)
- Informatif (information sur la vie de l'établissement, sur la scolarité de votre enfant, ...)
- Organisationnel (communication facilitée entre les personnes, facilitation par la technique, ...)
- Educatif (communication et échange avec les différents acteurs de la communauté éducative, ...)
- Autre, précisez :

8. Quel(s) module(s) consultez-vous ? **(Mettre une croix dans le tableau à chaque ligne)**

	A chaque fois que je me connecte	Souvent	Parfois	Jamais	Je n'y ai pas accès
Le Cahier de textes					
Les notes					
Les absences et retards					
L'emploi du temps					
Les informations du collègue					
La messagerie/courrier électronique					

Annexes

9. Qui contactez-vous par la messagerie d'ENTEA ? (Attribuer une note de 0 à 5, 0=inapproprié et 5=très important)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Les enseignant(e)s
<input type="checkbox"/> Le professeur principal
<input type="checkbox"/> Le CPE et/ou l'équipe Vie Scolaire | <input type="checkbox"/> Le chef d'établissement et/ou son adjoint
<input type="checkbox"/> Le gestionnaire | <input type="checkbox"/> Le secrétariat de l'établissement
<input type="checkbox"/> Les familles
<input type="checkbox"/> Les élèves |
|--|--|--|

10. Pour quelle(s) raison(s) diriez-vous que vous les contactez par la messagerie ENTEA ? (**Cocher le ou les cases correspondantes**)

	Les enseignants	Le professeur principal	Le CPE/l'équipe Vie Scolaire	Le chef d'établissement / son adjoint	Le gestionnaire	Le secrétariat	Les familles	Les élèves
Pour informer d'une activité								
Pour informer d'un incident								
Pour discuter d'une situation / d'un élève								
Pour prendre contact / organiser une rencontre								
Pour organiser une activité								
Autre :								

11. A quelle fréquence diriez-vous que vous consultez le module « Cahier de textes » : (**Une seule réponse possible**)

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Chaque soir
<input type="checkbox"/> En moyenne une fois par semaine
<input type="checkbox"/> En moyenne deux fois par mois
<input type="checkbox"/> En moyenne une fois par mois | <input type="checkbox"/> Dès que mon enfant n'a pas noté ses devoirs
<input type="checkbox"/> Dès que j'ai l'impression que mon enfant ment sur les devoirs à faire à la maison
<input type="checkbox"/> Lorsque j'ai le temps | <input type="checkbox"/> Pour me renseigner sur ce que mon enfant fait
<input type="checkbox"/> Lorsque mon enfant était absent en classe
<input type="checkbox"/> Je ne le consulte pas |
|---|--|--|

12. Quels intérêts voyez-vous à consulter le module « Cahier de textes » (**Cocher la ou les cases correspondantes**)

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aider les élèves mal organisé(e)s
<input type="checkbox"/> Permettre aux élèves absent(e)s de se mettre à jour | <input type="checkbox"/> Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant
<input type="checkbox"/> Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte | <input type="checkbox"/> C'est une obligation légale
<input type="checkbox"/> Cela n'a pas d'intérêt pour moi
<input type="checkbox"/> Autre :
..... |
|--|--|---|

Annexes

13. Quelles sont les critiques que vous pourriez faire au module « Cahier de textes »

.....
.....
.....
.....

14. A quelle fréquence diriez-vous que vous consultez le module « notes » : **(Une seule réponse possible)**

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Chaque soir | <input type="checkbox"/> Juste avant le conseil de classe | <input type="checkbox"/> Pour être certain(e) que mon enfant me montre tous ses résultats |
| <input type="checkbox"/> En moyenne une fois par semaine | <input type="checkbox"/> Lorsque j'ai le temps | <input type="checkbox"/> Je ne le consulte pas |
| <input type="checkbox"/> En moyenne deux fois par mois | <input type="checkbox"/> Pour me renseigner sur les résultats de mon enfant | <input type="checkbox"/> Autre : |
| <input type="checkbox"/> En moyenne une fois par mois | | |

15. Quels intérêts voyez-vous à consulter le module « notes » **(Cocher la ou les cases correspondantes)**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Permettre aux élèves de se positionner | <input type="checkbox"/> C'est un outil utilisé par le PP et/ou le CPE pour des bilans avec l'élève et ses parents |
| <input type="checkbox"/> Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant | <input type="checkbox"/> Le calcul automatique de la moyenne est un indicateur intéressant pour les élèves au fur et à mesure du trimestre |
| <input type="checkbox"/> Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte | <input type="checkbox"/> Cela n'a pas d'intérêt pour moi |

16. Quelles sont, selon vous, les conséquences quant à la consultation du module « notes » **(Cocher la ou les cases correspondantes)**

- L'élève réagit pour augmenter sa note (impact positif sur la performance scolaire)
- L'élève réagit en se reposant sur ses acquis (impact négatif sur la performance scolaire)
- Cela me permet, en tant que parent, de réagir et d'envoyer un mail au professeur
- Cela me permet, en tant que parent, de réagir et d'évoquer le sujet en entretien avec le professeur
- Je reprends la situation à la maison avec mon enfant s'il a obtenu une mauvaise note
- Aucune

17. Quel outil diriez-vous que vous préférerez utiliser pour... (*Une seule réponse possible par question*)

... **communiquer** avec les enseignants ?

la messagerie ENTEA le carnet de correspondance le téléphone

Autre :

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

... informer et être informé de l'**absence** de votre enfant ?

la messagerie d'ENTEA Le module « absences » de ENTEA le carnet de correspondance le SMS

le téléphone Autre :

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

... vous tenir informé des **activités** de l'établissement ?

la messagerie ENTEA le carnet de correspondance le site du collège

Autre :

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

... informer et être informé des **résultats scolaires** de votre enfant ?

le module « note » ENTEA le carnet de correspondance les copies

Autre :

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

... informer et être informé du **comportement** de votre enfant au sein de l'établissement ?

la messagerie ENTEA le carnet de correspondance le téléphone Autre :

.....

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

18. A votre avis, ENTEA est-il, oui ou non, un *bon outil* pour **collaborer** avec le collège ?

Oui Non

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

Annexes

19. A votre avis, ENTEA est-il, oui ou non, un *bon outil* pour **communiquer** avec le collègue ?

Oui Non

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?
.....
.....
.....

20. A votre avis, ENTEA est-il, oui ou non, un *bon outil* pour **partager** des informations avec le collègue ?

Oui Non

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?
.....
.....
.....

21. A votre avis, ENTEA est-il, oui ou non, un *bon outil* pour que **vous puissiez informer** l'équipe éducative du collège ?

Oui Non

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?
.....
.....
.....

22. A votre avis, ENTEA est-il, oui ou non, un *bon outil* pour que **l'équipe éducative du collège puisse vous informer** d'un élément de la scolarité de votre enfant ?

Oui Non

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?
.....
.....
.....

Vous êtes : Un homme Une femme

Vous êtes âgés de : moins de 30 ans 30-35 ans 36-39 ans 40-45 ans 46-49 ans
 50-55 ans 56-59 ans 60-65 ans 66 ans et plus

Combien avez-vous d'enfant(s) ? Parmi eux, combien sont scolarisés en collège ou l'ont déjà été ?

Votre enfant est scolarisé au collège est en classe de : 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}

Votre profession :

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Agriculteurs exploitants | <input type="checkbox"/> Cadres et Professions intellectuelles supérieures | <input type="checkbox"/> Retraités |
| <input type="checkbox"/> Artisans, commerçants et chefs d'entreprise | <input type="checkbox"/> Employés | <input type="checkbox"/> Autres personnes sans activité professionnelle |
| <input type="checkbox"/> Professions intermédiaires | <input type="checkbox"/> Ouvriers | |

Annexe 4 : Questionnaire en direction des personnels des collèges semi-rural et urbain

ENQUETE SUR LES USAGES D'ENTEA PAR LES PERSONNELS DE L'ETABLISSEMENT

FACULTÉ
DE SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

Bonjour,



Nous sommes une équipe de recherche à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg et menons une recherche sur l'utilisation d'ENTEA par les personnels des collèges et des familles. Nous vous remercions de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.

L'équipe de recherche

Utilisation déclarée d'ENTEA

1. Utilisez-vous, oui ou non, ENTEA ? Oui Non

Si non, pour quelle(s) raison(s) ne l'utilisez-vous pas ?

.....

.....

Si oui, l'utilisez-vous en moyenne :

au moins 1 fois par jour au moins 1 fois par semaine au moins 1 fois par mois moins d'une fois par mois

Pour quelle(s) raison(s) l'utilisez-vous ?

.....

.....

Signification attribuée à ENTEA

2. Pensez-vous, oui ou non, qu'ENTEA : *(merci de répondre à chaque question)*

Permette aux parents de mieux suivre la scolarité de leurs enfants Oui Non NSP

Permette aux élèves de mieux s'investir dans leur scolarité Oui Non NSP

Permette aux personnels du collège de communiquer Oui Non NSP

- Permette aux personnels du collège de collaborer entre eux Oui Non NSP
- Permette aux personnels du collège de collaborer avec les parents Oui Non NSP
- Permette aux parents de contrôler les personnels du collège Oui Non NSP
- Nuise à l'autonomie des élèves Oui Non NSP
- Favorise l'autonomie des élèves Oui Non NSP
- Permette aux autorités administratives de contrôler votre travail Oui Non NSP
- Soit un outil supplémentaire sans plus-value évidente Oui Non NSP
- Soit un outil mutualisateur pertinent Oui Non NSP

3. Selon vous, quels sont les objectifs d'ENTEA ? *Classer de 1 à 5 par ordre de priorité (0=inapproprié)*

- Pédagogique (ressources de travail pour l'élève, accès aux résultats scolaires, conseils des enseignants...)
- Informatif (information sur la vie de l'établissement, sur la scolarité de votre enfant, ...)
- Organisationnel (communication facilitée entre les personnes, facilitation par la technique, ...)
- Educatif (communication et échange avec les différents acteurs de la communauté éducative, ...)
- Autre, précisez :

Usage déclaré des modules d'ENTEA

Différents modules

4. Quel(s) module(s) consultez-vous ? (*mettre une croix dans le tableau à chaque ligne*)

	A chaque fois que je me connecte	Souvent	Parfois	Jamais	Je n'y ai pas accès
Le Cahier de textes					
Les notes					
Les absences et retard					
Les informations du collège					
La messagerie					
Les ressources pédagogiques					

Module « messagerie »

5. Qui contactez-vous par ENTEA ?

Classer de 1 à 5 par ordre de priorité (0=inapproprié)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Les collègues | <input type="checkbox"/> Le secrétariat de l'établissement |
| <input type="checkbox"/> Le professeur principal | <input type="checkbox"/> Les familles |
| <input type="checkbox"/> Le CPE et/ou l'équipe Vie Scolaire | <input type="checkbox"/> Les élèves |
| <input type="checkbox"/> Le chef d'établissement et/ou son adjoint | |
| <input type="checkbox"/> Le gestionnaire | |

6. Pour quelle(s) raison(s) diriez-vous que vous les contactez par la messagerie ENTEA ?

Lorsqu'il s'agit des collègues : (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre
- Pour organiser une activité
- Autre :

Lorsqu'il s'agit du professeur principal : (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre
- Pour organiser une activité
- Autre :

Lorsqu'il s'agit du CPE/de l'équipe Vie Scolaire : (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre
- Pour organiser une activité
- Autre :

Lorsqu'il s'agit du chef d'établissement/de son adjoint: (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre
- Pour organiser une activité
- Autre :

Lorsqu'il s'agit du gestionnaire : (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre
- Pour organiser une activité
- Autre :

Lorsqu'il s'agit du secrétariat de l'établissement : (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre
- Pour organiser une activité
- Autre :

Lorsqu'il s'agit des familles : (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre
- Pour organiser une activité
- Autre :

Lorsqu'il s'agit des élèves : (cocher la ou les cases correspondantes)

- Pour informer d'une activité
- Pour informer d'un incident
- Pour discuter d'une situation / d'un élève
- Pour prendre contact/ organiser une rencontre

- Pour organiser une activité
- Autre :

Module « Cahier de textes »

7. A quelle fréquence diriez-vous que vous renseignez le module « Cahier de textes » : **(une seule réponse possible)**

- Après chaque séance de cours
- En moyenne une fois par semaine
- En moyenne deux fois par mois
- En moyenne une fois par mois
- Une fois par période
- Juste avant le conseil de classe
- Lorsque j'ai le temps
- Je ne le renseigne pas

8. Quels intérêts voyez-vous à renseigner le module « Cahier de textes » **(cocher la ou les cases correspondantes)**

- Aider les élèves mal organisé(e)s
- Permettre aux élèves absent(e)s de se mettre à jour
- Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant
- Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte
- C'est un outil utilisé lors de la visite de l'Inspecteur
- C'est un outil utilisé par le Chef d'Etablissement
- C'est une obligation légale
- Je ne renseigne pas le Cahier de textes en ligne puisque je documente une version « papier »
- Cela n'a pas d'intérêt pour moi

9. Quelles sont, selon vous, les conséquences quant au renseignement du module « Cahier de textes » **(cocher la ou les cases correspondantes)**

- Les cours sont mieux rattrapés par les élèves absent(e)s
- Cela provoque une réaction positive chez les parents par mail
- Cela provoque une réaction positive chez les parents lors d'un entretien
- Cela provoque une réaction positive chez les parents par le biais du carnet de correspondance
- Cela provoque une réaction négative chez les parents par mail
- Cela provoque une réaction négative chez les parents lors d'un entretien
- Cela provoque une réaction négative chez les parents par le biais du carnet de correspondance

- Cela représente un support à la discussion avec un membre de la hiérarchie (Inspecteur, Chef d'Etablissement, ...)
- Aucune

Module « notes »

10. A quelle fréquence diriez-vous que vous renseignez le module « notes » :

- Après chaque séance de cours
- En moyenne une fois par semaine
- En moyenne deux fois par mois
- En moyenne une fois par mois
- Une fois par période
- Juste avant le conseil de classe
- Lorsque j'ai le temps
- Je ne le renseigne pas

11. Quels intérêts voyez-vous à renseigner le module « notes » (**cocher la ou les cases correspondantes**)

- Permettre aux élèves de se positionner
- Permettre aux parents de suivre la scolarité de leur enfant
- Cela représente peu d'intérêt : personne ne le consulte
- C'est un outil utilisé lors de la visite de l'Inspecteur
- C'est un outil utilisé par le Chef d'Etablissement
- C'est un outil utilisé par le PP et/ou le CPE pour des bilans avec l'élève et ses parents
- C'est une obligation pour éditer les bulletins
- Le calcul automatique de la moyenne est un indicateur intéressant pour les élèves au fur et à mesure du trimestre
- Cela n'a pas d'intérêt pour moi

12. Quelles sont, selon vous, les conséquences quant au renseignement du module « Cahier de textes » (**cocher la ou les cases correspondantes**)

- L'élève réagit pour augmenter sa note (impact positif sur la performance scolaire)
- L'élève réagit en se reposant sur ses acquis (impact négatif sur la performance scolaire)
- Cela provoque une réaction positive chez les parents par mail
- Cela provoque une réaction positive chez les parents lors d'un entretien
- Cela provoque une réaction positive chez les parents par le biais du carnet de correspondance
- Cela provoque une réaction négative (situation conflictuelle) chez les parents par mail

- Cela provoque une réaction négative (situation conflictuelle) chez les parents lors d'un entretien
- Cela provoque une réaction négative (situation conflictuelle) chez les parents par le biais du carnet de correspondance
- Cela représente un support à la discussion avec un membre de la hiérarchie (Inspecteur, Chef d'Etablissement, ...)
- Aucune

Préférence entre les outils : ENTEA vs outils traditionnels

13. Quel outil diriez-vous que vous préférez utiliser pour... (**cocher une seule réponse**)

... communiquer avec les familles ?

- la messagerie ENTEA le carnet de correspondance le téléphone le courrier Autre :
.....

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?
.....
.....

... tenir informé les parents des activités de l'établissement ?

- la messagerie ENTEA le carnet de correspondance le site du collège le courrier Autre :
.....

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?
.....
.....

... informer les parents de l'absence de leur enfant ?

- la messagerie ENTEA Le module « absences » d'ENTEA le carnet de correspondance
 le téléphone le courrier Autre :

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?
.....
.....

... informer les parents des résultats scolaires de leur enfant ?

- le module « note » ENTEA le carnet de correspondance les copies Autre :
.....

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....
.....

... informer les parents du comportement de leur enfant au sein de l'établissement ?

la messagerie ENTEA le carnet de correspondance le téléphone Autre :

.....

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....
.....

Utilité déclarée d'ENTEA

14. A votre avis, ENTEA est-il, oui ou non, un *bon outil* pour collaborer avec les parents?

Oui Non

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....
.....

Que faudrait-il améliorer pour faciliter la collaboration ?

.....
.....

15. A votre avis, ENTEA est-il, oui ou non, un *bon outil* pour informer les parents?

Oui Non

Eventuellement, pour quelle(s) raison(s) ?

.....
.....

Que faudrait-il améliorer pour mieux informer les parents ?

.....
.....

Vous êtes : Un homme

Une femme

Annexes

Vous êtes âgés de : moins de 30 ans 30-35 ans 36-39 ans 40-45 ans 46-49 ans

50-55 ans 56-59 ans 60-65 ans 66 ans et plus

Vous êtes membre : du personnel administratif de l'équipe de direction de l'équipe Vie Scolaire

de l'équipe enseignante (disciplines littéraires) de l'équipe enseignante (disciplines scientifiques et technologiques) de l'équipe enseignante (disciplines sportives et artistiques)

autre :

Annexe 5 : Guides des entretiens semi-directifs

Guide d'entretien pour l'entrevue avec le chef d'établissement ou son adjoint(e)

Présentation de la personne interrogée

Présentation de l'établissement et de son contexte

Relation Ecole/Famille (Familles-> Etablissement ; Etablissement -> Familles)

Outils utilisés au sein de l'établissement

Place d'ENTEA dans l'établissement, et particulièrement les modules messagerie/CDT/notes

Demandes des uns et des autres quant à ENTEA

ENTEA et les parents

Positionnement sur la proposition suivante : « ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille »

Guide d'entretien pour l'entrevue avec l'administrateur(trice) d'ENTEA

Présentation de la personne interrogée et de la fonction particulière

Relation Ecole/Famille (Familles-> Etablissement ; Etablissement -> Familles)

Outils utilisés au sein de l'établissement

Place d'ENTEA dans l'établissement, et particulièrement les modules messagerie/CDT/notes

Demandes et usages des uns et des autres quant à ENTEA

Focus : les parents et ENTEA

Focus : les enseignants et ENTEA

Positionnement sur la proposition suivante : « ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille »

Guide d'entretien pour l'entrevue avec un(e) enseignant(e)

Présentation de la personne interrogée

Relation Ecole/Famille (Familles-> Etablissement ; Etablissement -> Familles)

Outils utilisés au sein de l'établissement

Place d'ENTEA dans l'établissement, et particulièrement les modules messagerie/CDT/notes

Demandes et usages des uns et des autres quant à ENTEA

Focus : les parents et ENTEA

Focus : les enseignants et ENTEA

Positionnement sur la proposition suivante : « ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille »

Annexe 6 : Retranscription partielle de l'entretien avec A-A

Alors, me présenter, je suis [nom], je suis PRI et PRN depuis la nuit des temps. Donc, euh, pff, ça fait combien d'année que ça existe, euh, j'ai commencé à Reischoffen, ensuite à Mertzwiller, et là on est dans les années, au siècle dernier. **Hum hum, d'accord.** Donc ça fait presque une vingtaine d'années quoi. A l'époque les fonctions de PRI n'étaient pas encore reconnues, c'étaient euh les dieux du village si on peut le dire comme ça qui allaient, vas-y, tu sais faire, alors, vas-y fais-le. **C'est ça.** Comme j'avais une formation estudiantine qui me permettait de le faire, **d'accord,** alors autant le faire. **Parce que du coup vous enseignez quelle matière ?** La technologie. **La technologie, d'accord.** Euh, je suis un peu dans le même cas de figure que vous, je suis bac+5 et puis j'ai commencé une thèse que je n'ai jamais finie. Voilà. Parce que je suis rentré dans l'éducation nationale, j'ai eu le concours et puis voilà quoi. **Bien sûr.** Ben, PRI, PRN, je suis arrivé ici à [nom du collège semi-rural] en complément de service en l'an 2000 et j'ai été titularisé ici, parce que j'étais en complément de service, ouais, j'ai été titularisé vers 2008-2009. **D'accord.** Donc j'ai fait quelques années complément Mertzwiller-[nom du collège semi-rural]. Mertzwiller c'était le lieu de rattachement, on choisit pas quand on démarre dans le système, donc j'ai commencé dans le nord de l'Alsace, bah je suis resté bloqué jusqu'à avoir suffisamment de points. **D'accord.** Voilà, je suis ici depuis 2008-2009, PRI, PRN. ENTEA ? bah, j'ai connu toutes les boutures, Scolastance, version 1, version 2, version 3 dans les vagues d'installation. A l'époque, quand j'étais à Mertzwiller, on était, euh, on était établissement pilote, **d'accord, donc depuis le début,** depuis le début et quand je suis arrivé ici c'était la vague 3. **D'accord.** Donc j'ai eu droit à rebelote à la formation avec les enseignants et les parents. Voilà. **Intéressant ça.** Parce que les parents étaient demandeurs, ici, parce que quand on tombe sur un établissement de vague 3, euh, les parents en ont entendu parler. Les copains, les copines, leurs relations qu'ils ont à droite à gauche et ils sont impatients de connaître le produit. **D'accord.** Ce qui fait qu'ici, quand on a mis en place Scolastance et ensuite ENTEA, euh, la volonté du chef d'établissement

était de mettre tous les modules en route en même temps. **D'accord**. Alors, à l'époque, y avait pas encore Moodle et tout ça mais y avait l'appel, la messagerie, les notes, le module réservation, voilà, je crois que... **y avait pas encore le cahier de textes**, le cahier de textes, **si, mais pas encore obligatoire**, voilà, et le cahier de textes mais pas obligatoire. Le chef d'établissement, donc pas M. T. mais son prédécesseur, me dit « on met tout en place, les 5 modules, en une fois ». **OK**. De toute façon, ça va pas être évident à [nom du collège semi-rural]. A [nom du collège semi-rural], on avait des parents demandeurs mais une équipe d'enseignants, euh, un peu plus, euh, récalcitrants à l'utilisation de l'outil informatique. On tombe dans une ZEP ou dans un collège prioritaire, on tombe sur des jeunes, ici la moyenne d'âge étant un peu plus élevée. Euh... bah ça s'est bien passé. **D'accord**. On utilisait avant Pronote, **oui**, ou Prof'note. Prof'note. Bon, Pronote, Prof'note, c'est à peu près pareil. Et euh... **qui ressemble beaucoup à ENTEA de maintenant**. Voilà, qui ressemble beaucoup à ENTEA, et puis c'était la surprise un peu à l'époque quand on a mis ça en place, euh, ça s'est vraiment bien passé. On s'est dit « oulà, ça va être délicat », et puis non, ça s'est bien mis en place. Et euh, mise en place, on a fait des réunions d'information avec les parents, donc on a convoqué tous les parents pour leur montrer, leur distribuer leur login, leur mot de passe, et puis ça s'est bien passé, bonne prise en main. Le cahier de textes n'était pas obligatoire, mais les parents étaient demandeurs, **d'accord**, le module messagerie, ah, ils se le sont tout de suite approprié, pour certains enseignants un peu trop, voilà. Les notes, alors, à l'époque, ce qui était pas mal sur Scolastance, c'est qu'on pouvait consulter le pourcentage de connexion des parents. **Hum hum**. Et, euh, je m'amusais à le faire pour voir si c'est quelque chose qui fonctionnait, oh, et c'était, le pourcentage je ne m'en souviens plus, mais quasiment, allez, on va dire, 80% des foyers, **d'accord**, consultait. Alors, les foyers, le papa ou la maman, l'un des deux, mais y avait une consultation et c'était vraiment pas mal quoi.

Euh, sur ENTEA nous n'utilisons pas la page de garde, la page publique. **Actualité**. Les actualités. On a le site du collège ici qui fonctionne bien, **oui**, depuis la nuit des temps, **d'accord**, c'est un bon outil de connexion et on se retrouve à peu près à, euh, 9000 connexions mensuelles. **Oui, du coup c'est vous qui vous en occupez aussi ?** ouais. Euh, quand on voit ces statistiques de connexion sur le site du collège, les pages publiques et actualités d'ENTEA, on ne va pas les utiliser. **Non**.

Heureusement, parce que, quand on a basculé de Scolastance à ENTEA, on aurait tout perdu. **Tout à fait.** Donc, euh, je m'appuie sur les stats du site du collège en me disant que cela doit être à peu près pareil pour ENTEA. Parce qu'une fois qu'on est sur l'ordinateur, qu'on bascule sur le site du collège ou ENTEA, c'est à peu près pareil. Euh... ouais, voilà.

Quels sont les outils qui cohabitent du coup au sein de l'établissement, les outils de suivi de l'élève ?

Bah... les outils de suivi... informatiques ? **Pas forcément.** Bah, les suivis, ici, on a la fiche de suivi, **oui, enfin, en fait, les outils en lien avec les parents, enfin suivi...** bah la fiche de suivi est en lien avec les parents puisque les parents doivent la signer tous les soirs. Euh, le carnet de liaison, toujours, euh... le téléphone, **ouais.** Moi j'utilise beaucoup les SMS, **d'accord.** Euh... **vous utilisez les SMS par ENTEA ou pas ?** non. Mais nous, euh, en tant que professeur principal de 6^{ème}, moi j'ai un beau projet avec tous les élèves de 6^{ème}, nous partons une semaine au ski, **d'accord,** euh, le projet d'établissement c'est d'emmener tous les élèves, **OK,** même ceux où y a des difficultés financières, on leur met des solutions d'aide, et de ce fait-là on a un contact avec les parents qui est un peu plus... plus soutenu. **D'accord. Et qui se crée dès la 6^{ème} du coup.** Oui. Echange de numéro de portable, c'est pas un problème pour nous, les PP de 6^{ème}, donc on donne notre téléphone portable, ce qui fait que ça permet ensuite d'échanger, euh, un papier qui traîne un peu, hop, un petit SMS et ça bouge. Ah, ouais ouais, le SMS c'est ce qui marche quand même le mieux aujourd'hui. **Oui.** Qu'est-ce qu'on a encore comme relation, bah ENTEA, forcément. Euh, ils consultent quand même pas mal le cahier de textes. **Ouais.** Ici, quand on oublie de le remplir, euh, ils nous le font comprendre dans les réunions, en conseil de classe, euh, ouais, bah je crois qu'on a fait le tour pour le suivi.

OK. Et, hum, est-ce que, le choix d'utiliser ENTEA ou le carnet de correspondance est libre à chacun, est-ce que c'est imposé par une politique d'établissement, on vous demande absolument d'utiliser, je ne sais pas moi, ... non... tel outil pour faire ça... ? pfff, donner une information, pour faire un mécontentement auprès d'un élève, afin que les parents le sachent, y a pas de consigne particulière, pas à ma connaissance, quoi. Euh, on utilise le carnet de liaison, ou la messagerie ENTEA, **d'accord.** Mais dans la messagerie ENTEA, euh,

on n'a pas l'accusé de réception. Donc on envoie le mail mais on ne sait pas si le parent l'a lu. Il faut uniquement qu'il nous réponde. **Oui, d'accord.** Voilà. **Carnet de liaison, vous avez la signature.** Carnet de liaison, on a la signature. Avec Scolastance, avant, on avait l'accusé de réception. Mais, on n'était pas obligé de dire oui, donc, euh... mais voilà, y a pas de contraintes, de contraindication de tel ou tel outil, voilà.

D'accord. Et vous pensez que lequel est le plus utilisé ?

Ça dépend le, l'usage des familles à la maison. **Oui.** Euh... y a des familles qui, très peu, n'ont pas d'ordinateur, mais euh, je pense que le carnet de liaison est quand même un outil plus fiable. Je me suis déjà rendu compte cette année encore que, vous avez un parent qui vous fait un mail, alors nous, quand on est tous les jours dessus, et moi encore plus, euh, on répond dans la demi-heure, en se disant on va avoir la réponse dans la journée, et on a la réponse une semaine après. Donc je pense que le carnet de liaison est quand même un outil plus fiable. **En termes de communication du coup.** En termes de rapidité de communication. **Rapidité de communication.** Parce que nous, on est accro, c'est notre outil, on est tout le temps dessus, on imagine que les autres, c'est pareil, et non. **D'accord.** Alors que, quand on reçoit la demande du parent, elle est urgente. **Bien sûr.** C'est le sentiment, enfin, c'est comme ça qu'on l'interprète. Et souvent on interprète les mots de façon inappropriée.

Ok. Dans le questionnaire, y avait une question, je voulais qu'on en discute un peu, où je demandais si ENTEA était davantage un outil administratif, d'information, de communication, pédagogique ou éducatif. Quelle est votre vision à vous ? Je reprends administratif, information, communication, pédagogique et éducatif ?

Information. Information quand même. Information et pédagogie. **Ouais.** Ouais. (?) **d'accord.** Euh... oui, du coup vous m'avez dit que tous les modules sont ouverts aux familles. **Ça, ça n'a pas changé.** Ça ça a pas changé. Moodle, on n'arrive pas à le mettre en place ici. Je pense que c'est dû à la moyenne d'âge. **C'est possible.** Donc, euh, tout fonctionne sauf Moodle. Euh, la partie « mes documents » fonctionne un petit peu. **Ouais,** partage des documents. Euh, voilà.

D'accord, et donc ça c'est toujours, enfin ça a été le choix qui a été fait au début et ça n'a jamais été rediscuté. Jamais. D'accord. Euh... normalement il devrait y avoir un comité de pilotage, normalement. **Au sein de chaque établissement ?** Ah oui, c'est une obligation. Je ne ferai pas plus de commentaires.

Est-ce que les parents ont des demandes particulières par rapport à l'outil ENTEA ?

Ah bah ils veulent que le cahier de textes soit rempli. **D'accord.** Ils veulent que les notes soient saisies assez rapidement. **Mmm.** Vous avez les enseignants qui, bah, on n'agit pas de la même façon, vous avez l'interro, vous avez l'enseignant qui corrige le soir-même et qui va rendre l'interro 15 jours plus tard et saisit tout de suite la note. Et la version papier arrive 15 jours après. Puis vous avez ceux qui saisissent la veille de rendre la version papier. **Mmm ou la veille du conseil de classe.** Encore pire. Ça c'est... encore pas de trop chez nous, ça. Pas de trop. Moi je trouve qu'il vaut mieux saisir la note la veille du jour où l'on rend le papier. Comme ça les parents voient la note sur ENTEA, ils en parlent à leur enfant, et qui dit d'emblée « ah bah oui, je l'ai reçu hier, je l'ai reçu aujourd'hui ». C'est frais quoi. **Hum. D'accord. Et donc c'est important que les parents et les élèves puissent voir les notes au fur et à mesure ?** Oui, ah bah oui, ah bah oui sinon comment fait-on pour améliorer ou pour maintenir une progression ? **D'accord. Et euh, les collègues pensent la même chose que vous ?** Oh, je pense. Ouais, je pense que là-dessus on est majoritaires dans cette idée-là, quoi. Si je pense vrai. **Ouais, d'accord. Oui, vous me disiez que les mails étaient utilisés par les familles ou que vous, vous envoyez des mails aux familles ?** **Non, plutôt les SMS vous disiez.** Bon, moi j'utilise les SMS mais bon... le SMS quand on veut l'envoyer à une personne précise. Quand on veut l'envoyer à une liste de diffusion bah là on fait le mail. Euh... **donc c'est plus pour de l'information.** De l'information, oui, que de l'information. **De l'information, ben, globale, pas « votre enfant a bavardé pendant le cours », enfin...** Non, carnet de liaison, ouais ouais. Non, on peut éventuellement utiliser le mail pour une demande de RDV. Mais non, l'enfant bavarde, l'enfant ne fait pas ses devoirs, *et cætera* c'est carnet de liaison ici. Ça reste encore le bon vieil outil traditionnel. **Comme partout, comme dans beaucoup d'établissements.**

OK, euh... du coup, à vous entendre, ENTEA est quand même beaucoup utilisé dans un but de collaboration avec les familles ? Collaboration... pas forcément ici. **C'est plus de l'information ?** Oui. On a quand même ici beaucoup de parents qui se mêlent de notre pédagogie. L'année dernière ça avait un petit peu même rouspété, où on a dû au niveau du conseil d'administration faire une information officielle écrite, avec une lecture au CA, d'un mot rédigé par des enseignants pour demander aux parents de rester parents. **D'accord.** Donc, collaboration, ... **Du coup ça peut alimenter ce genre de... de déviance, de posture déviante, le fait d'avoir les notes, le cahier de textes à temps, etc., ou c'est vraiment très rare ?** **Finalement les parents s'appuient beaucoup là-dessus aussi. Non ?** Non, je trouve que les notes, euh, les cahiers de texte, ce genre de chose, bah, ça doit être communiqué. Et, non, c'était pas ça le problème, c'était pas ça. **C'est la parole de l'enfant ?** La parole de l'enfant, la pédagogie, la façon de faire... Voilà, on est plutôt dans ce problème-là quoi. On est à [nom du collège semi-rural]. Quand j'étais à Mertzwiller, on n'avait pas ce souci. Voilà.

D'accord. Et est-ce que vous pensez qu'on peut affirmer qu'ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille alors ?

Ouais, quand même, faut vivre avec son temps. Coéducation, oui. **D'accord, pas forcément collaboration.** Ah, pas ici. A L. peut-être. Mais, non, ici, je ne le vois pas. **D'accord.**

Je pense qu'on a abordé à peu près tous les thèmes. Est-ce que vous voulez préciser d'autres choses ? Bah, par rapport à ENTEA... non... **non, parce qu'il est implanté depuis longtemps, du coup c'est vraiment rentré dans les usages** ouais, ouais, ouais, ouais. Ouais, non, je réfléchis un peu à tous les modules. On a même mis en place cette année, on a rajouté dans les options d'ENTEA, on pouvait, euh, euh, au-delà du cahier de textes, indiquer des punitions. Oh, comment il s'appelle ce module... **Suivi ?** Le suivi de l'élève avec les punitions. Ah oui, vous êtes CPE, c'est normal. Donc le chef m'a demandé d'activer ça, parce qu'ici on n'a pas de CPE quoi, **oui**, donc j'ai expliqué ça à la Vie Scolaire et, euh, parce que le chef c'était rendu compte que parfois on donnait des punitions aux élèves et que certains enseignants ne le stipulaient ni sur ENTEA ni sur le carnet de liaison. **Oui.** Donc y avait un petit flou à ce niveau-là. Donc on a mis en place ce petit triangle que

vous devez voir en haut à droite, et euh, ça a bien marché un mois. Puis après les profs, ils ont remis sur le carnet de liaison. **D'accord**. Parce que l'intérêt de la chose c'est que, lorsque le chef d'établissement ou l'adjoint reçoivent les parents, grâce à l'outil ENTEA, ils ont la carte de visite, ils ont toutes les informations sous les yeux. Alors que le carnet de liaison ils ne l'ont pas toujours au moment où ils reçoivent le parent. Euh, mais bon, là, je trouve que le suivi de l'élève, c'est bien comme outil quoi. Euh... pas beaucoup fait par les enseignants mais là c'est à l'administration de... **difficile à exploiter aussi**, d'insister. Ils en ont parlé une fois à la rentrée et puis, terminé quoi. **D'accord**. Donc ça c'est un peu... faut insister parce que c'est utile pour l'administration. Ensuite reste le temps de remplir tout ça pour nous les enseignants. Entre remplir le cahier de textes, qu'on essaye quand même de faire dans la journée, **oui**, l'idéal étant de le faire à la fin du cours. Alors vous avez les enseignants qui remplissent une tartine et ceux qui mettent 5 mots. Mais bon. L'essentiel étant de mettre quelque chose. Euh... les matières entre guillemets importantes ont moins de classe et mettent des tartines, les matières musique, arts plas... **une heure semaine par classe**, même moi en technologie, je ne peux pas me permettre de faire une tartine quoi. **Bien sûr**. Mais l'essentiel étant de mettre quelque chose. Alors ça, le suivi de l'élève, moi j'avais commencé à le remplir, je trouvais que c'était vraiment bien comme outil, mais après vous avez vos élèves qui attendent 10 minutes dans la cour le temps que vous les appelez parce qu'il faut finir le cahier de textes, enchaîner en technologie, on a le matériel à préparer, et il nous reste 45 minutes de pédagogie, quoi. **Et les notes éventuellement, ou ça c'est plutôt le soir ?** Plutôt le soir, ça c'est à la maison. **Et tout ce qui est retenue, c'est vous qui les saisissez ou c'est la Vie Scolaire ?** La Vie Scolaire. Donc on fait l'information papier, **ouais**, euh, voilà.

D'accord. Communication ENTEA, l'infirmière l'utilise beaucoup pour communiquer avec nous. **Pour les PAI ?** Voilà, les PAI, je lui ai montré comment on faisait les PAI avec les documents partagés quoi. **D'accord. Donc vous les avez dans les documents de l'établissement.** Ouais. Et ça c'est consulté. Moi j'avais essayé également, on a commencé l'aide personnalisée, donc, euh, des groupes à effectif variable, donc mettre un tableau et chaque fois qu'on voulait changer, euh, le principe un peu d'un *drive*. **Ouais**. Pff... ça marche pas. **D'accord**. Ben l'outil n'est pas assez convivial je pense. Au niveau du *drive*. Il devrait y avoir un document ou

un tableur en ligne et pas un document qu'on est obligé d'abonder, de reprendre, de réenregistrer, euh, pas très convivial quoi. Puis bon, ici, les enseignants, vous leur parlez d'un *cloud*, euh... ohlàlàlàlà. Hormis le nuage qu'ils voient à la télé, ça s'arrête là quoi. Je connais des établissements, bon ils ne fonctionnent pas forcément avec le *cloud* académique mais avec un Google Drive ou un Dropbox, c'est merveilleux. Mmm, pas ici. Voilà donc là ENTEA devrait intégrer des formules, puisque maintenant l'outil ENTEA est pris en main. Donc il faut l'intégrer dedans quoi.

Le socle de compétences. Euh. Dans les outils. On a essayé, ça a duré une heure. **Bon, y aura surement des changements pour l'an prochain avec la réforme, les évaluations, tout ce qui est dématérialisé, y aura peut-être des liens aussi...** De toute façon, nous on a toujours validé avec les clés OTP, **oui**, et puis le chef a regardé y a une quinzaine de jours où on en était, bien entendu, ça n'avait pas encore été fait. **Hum hum**. Le chef, euh, n'était pas très content. **Ouais**. Le corps pédagogique lui a fait comprendre que s'il voulait on pouvait faire les conseils du 3^{ème} trimestre au 1^{er} trimestre. Donc, bah, oui, les compétences on va pas les remplir au début, on les remplit à la fin de l'année, et puis quand on a voulu s'y mettre, nos clés OTP, elles étaient périmées. Alors, M. W. vient me voir « ah, comment, on fait », affolement, « est-ce que sur ENTEA il existe une formule ? ». Bah je dis oui, le socle de compétence, on peut le valider *via* ENTEA, mais il n'est pas abondé. Il est vide. Parce qu'ENTEA peut abonder le LPC mais pas l'inverse. **D'accord. Du coup, vous vous pouvez soit passer par ARENA, soit par ENTEA.** Avec la clé OTP à la maison, oui. **Oui, c'est ça.** Ou alors il faut le faire ici sur un réseau administratif. **Oui, oui.** Mais bon, ça c'est pas possible, alors euh, au niveau de la validation des compétences *via* ENTEA comme rien n'avait été fait, bah ; les profs de langue ont commencé à s'affoler, ça a duré une demi-journée, une après-midi quoi. Et puis M.W revient me voir, « vous savez, ce que vous pouvez faire, c'est que vous validez tout et vous demandez aux enseignants de venir vous voir et vous dire celui-là je veux pas, ça je veux pas, ça je veux pas ... et vous décochez ». De toute façon, ici, à [nom du collège semi-rural], on n'a pas non plus 25 millions d'élèves à décocher. Ils en ont parlé avec le chef, ils se sont mis d'accord, pof. Je pense que de toute façon [coupure].

Non, mais je pense qu'on a fait le tour. Bah je sais pas moi, posez moi des questions. **Euh, non, on a parlé d'ENTEA, le fait que le choix d'ENTEA ait été une politique il y a quelques années, enfin de Scolastance, et que là y a plus de questions à se poser, qu'il est ouvert à tout le monde, c'est entré dans les mœurs.** Ouais. **Les parents l'utilisent,** ouais, ici, vraiment, les parents l'utilisent. **Voilà. De la communication, beaucoup.** La distribution des mots de passe et *login* se fait bien. Pour les familles séparées, ça se passe bien aussi. **Et du coup ENTEA a vraiment sa place dans la coéducation, quoi.** Ouais. Pas dans le partenariat encore. Ça c'est... je sais pas comment on pourrait trouver des solutions de partenariat. Je sais pas, mais ça c'est encore plus profond, là on va loin. Hein. Parce que le prof a toujours je pense, n'a pas envie de voir le parent se mêler de sa pédagogie et de son métier. **Tout comme l'inverse est valable aussi pour le parent. Mais, tant que les attentes ne sont pas les mêmes, est-ce qu'on peut envisager un partenariat ? Ou tant qu'elles ne sont pas clarifiées ?** Tant que c'est pas clair, on peut pas, ça c'est certain. **Et, euh, y a pas cette peur du contrôle ici, par ENTEA ?** On l'avait au début. **Oui.** Je pense que les anciens profs l'ont encore. Mais après... si on a peur c'est qu'on a quelque chose à se reprocher. Si on n'a rien à se reprocher, y a pas de raison d'avoir peur quoi. **Hum.** Et si on n'a pas trop de soucis, on n'a pas de raison d'avoir peur. **D'accord.** Tout le monde fait bien son boulot, tape les élèves, y a pas de, y a pas violence ou de mots ou de gestes délicats entre les profs et les élèves. Donc y a pas de raison. Tous ces sujets délicats qu'on peut entendre, on l'a pas à [nom du collège semi-rural].

D'accord. Merci. Service.

Annexe 7 : Retranscription partielle de l'entretien avec C-A

Je vais vous demander peut être dans un premier temps de vous présenter ?

Alors, euh, je suis principal de ce collège depuis 3 ans, d'accord, c'est mon troisième poste puisque j'ai fait deux postes d'adjoint à Wasselonne, Erasme, et puis maintenant un poste de chef ici, voilà, que je quitte à la fin de l'année pour un quatrième poste de chef, mais hors académie, voilà.

Euh, le collège d'[nom du collège semi-rural]. Sur ces, alors, c'est un collège où il y a 450 élèves. Alors, je dis 450 mais c'est à 10 unités près, ça dépend des années, bon, on est dans les 450, 440-450, euh, 16 divisions, donc euh, 17 à la rentrée. On a une augmentation d'une division en 6^{ème}. Hum, le contexte, on va dire simplement on est sur des, des enseignants qui sont plutôt en fin de carrière, d'accord, donc pas forcément tous, même si la majorité l'est, mais, comment dirais-je, rôdé aux outils numériques. Voilà, mais c'est la caractéristique de certains établissements ruraux on va dire. Même si on est très proche de Strasbourg, on est quand même sur des fins de carrière donc, avec, on va dire, entre guillemets, quelques petites décélérations. Et donc voilà, toujours de la motivation à faire son travail, pas forcément l'envie et l'énergie d'investir, euh, les outils à la pointe aujourd'hui. Mais, mais ça c'est globalement, parce qu'on a quand même des enseignants qui sont investis dans les nouvelles technologies. Et vous rencontrerez M. D, PRN, qui est ultra performant pour l'établissement. Voilà.

Pour ce qui est de la relation avec les familles, alors, euh, je dirai qu'à [nom du collège semi-rural], la plus grosse difficulté ce n'est pas les élèves, c'est les parents. Donc euh, tout l'enjeu de la communication derrière. Voilà. Donc, hum, y a une forte pression, euh, on est sur des cadres supérieurs, une grande proportion, donc euh, des gens qui, même, naturellement ne vont pas communiquer avec les enseignants mais plutôt avec la direction. **D'accord**. Donc, euh, j'ai régulièrement plutôt moi des mails que je relaye aux enseignants, **OK**, le matin en arrivant, donc euh, alors c'est pas tous, mais c'est quand même une proportion non négligeable on va dire. Quand

y a un problème, on va voir le chef, pas le prof. **D'accord. Et c'est des mails par rapport, enfin, aux cours, aux absences, au comportement... ?** Aux cours. **Aux cours, d'accord.** Voilà, des tensions, et c'est même pas des tensions, c'est sur la parole de l'enfant que se montent des tensions, sans avoir confronté, sans être confronté au principe de réalité, quoi. Avec toute la subjectivité. Mais quand même, le témoignage de l'adulte référent de la classe, on s'en passe. Voilà. On vient directement me voir, euh, voilà. C'est plutôt ce type de comportement, avec très rapidement des courriers, ça monte très vite, **d'accord.** Ici, mon prédécesseur a eu un courrier au ministre, j'en ai eu un aussi, hein, voilà, donc voilà, c'est classique ici on va dire. Voilà, c'est des parents qui viennent vous voir pour certains et qui vous disent « c'est bon, j'irai voir plus haut ». « Surtout allez-y quoi ». Donc voilà quoi. C'est ce type de parents très impliqués, mais qui mettent une grosse pression, **oui,** euh, sur les équipes, euh, alors, euh, parfois à raison [rires], mais la majorité du temps à tort. Voilà. Voilà. Donc euh, donc la communication très importante, alors on a effectivement trois outils importants, mais, comment, très classiques, euh, le carnet de liaison, ENTEA et le site du collègue. Voilà. C'est les trois outils. Et je dirai que ce sont des outils qui s'ajustent sur les sensibilités on va dire du chef d'établissement, puisque je fais glisser certains canaux de communication plutôt de l'un vers l'autre. Mon prédécesseur avait fait, lui, selon sa sensibilité, voilà. La carnet de liaison par exemple chaque année est retravaillé, et y a des domaines du carnet qui passent sur ENTEA par exemple. **D'accord.** Parce que c'est, un exemple très simple, les retards, on avait une notification dans le carnet, **d'accord,** mais c'est notifié sur ENTEA. **Oui, ça fait double usage sinon.** Ça fait double usage mais surtout ça fait des usages complémentaires non synchronisés, **oui,** voilà. Donc, là maintenant, on va faire disparaître le carnet, en tout cas les retards dans le carnet, **oui,** pour les notifier que, enfin, c'est déjà le cas, mais certains professeurs continuent à... voilà. Donc, en termes de communication, on est tout le temps en, comment, en adaptation. Voilà. Il faut que les outils s'adaptent, et comme ENTEA c'est un outil qui est plutôt récent, parce qu'on a changé d'Espace Numérique de Travail y a deux ans, donc euh, c'est un outil, ou l'année dernière, je ne sais plus, **l'année dernière, c'est la deuxième année,** deuxième année, voilà, euh, donc c'est un outil récent et qui euh va encore s'adapter quoi.

Et, du coup, quand vous disiez que les familles vous envoient des mails, c'est par le biais d'ENTEA ? Par le biais d'ENTEA. **D'accord. Donc ils ont plutôt tendance à chercher la communication par le mail que par le carnet de correspondance ? Ou c'est vraiment parce que c'est pour vous joindre vous ?** Pour moi c'est jamais le carnet de correspondance. **D'accord.** Enfin, ça a dû m'arriver une fois en trois ans, quoi. C'est pour ça que je dis jamais. Moi, c'est le mail. Les parents sont aussi très rôdés aux nouvelles technologies, euh, donc euh, pour la majorité, je vais mettre quelques réserves, **bien sûr**, voilà, pour la majorité, ils sont dans les nouvelles technologies, donc c'est le mail quoi. Voilà. Donc, euh... on a, on a aussi, alors c'était installé, et j'ai arrêté, mais c'était installé et je faisais jusqu'à très récemment une réunion par demi-trimestre avec les parents d'élèves. **D'accord.** Qu'ils appelaient des réunions informelles qui permettaient, on va dire, de faire baisser les tensions mais, euh, c'était des réunions que je, enfin, un peu exutoires. Voilà. Donc c'était un peu compliqué à gérer. **Ouais.** Euh, et dernièrement, euh, enfin, je leur ai dit que pour moi c'était terminé, que ce format-là, euh, dans les échanges, enfin, ne me correspondait pas. Donc il fallait qu'à un moment, euh, si y a des soucis, et ben qu'on prenne le souci avant de faire un gros tas et d'arriver en réunion, euh, parce que c'était des réunions un petit peu, comment dirais-je, compliquées puisqu'on se retrouve en face d'une dizaine de parents qui, euh, vous font part de choses qui se seraient passées en établissement mais vous avez pas de recul. Et la moitié ce sont des faits de classe dont je ne suis **pas au courant**. Donc c'est compliqué quoi, très compliqué à gérer. Donc je leur ai dit voilà, on ne procède plus comme ça. Moi je veux bien faire des réunions thématiques, vous avez des demandes, je prépare quelque chose, on a un échange, mais plus du tout comme ça, sur entre guillemets du « fait divers » de classe parce que ça moi je ne veux pas gérer.

Et du coup ces réunions avaient lieu avec les représentants des parents d'élèves ou l'ensemble des parents était invité ?

Alors, c'était les représentants des parents d'élèves qui organisaient ça, une dizaine par demi-trimestre, voilà. **OK.** Ecoutez, comment dirais-je, des réquisitoires, attention, c'était compliqué. Parce que, évidemment, les parents d'élèves représentatifs de l'établissement sont ceux qui s'expriment le plus et qui ont besoin de s'exprimer. Voilà. Donc, voilà, c'est toujours très compliqué, euh, et puis c'est pas

représentatif, donc euh, quand la FCPE est à une réunion et qu'il y a une quinzaine de personnes et je leur explique qu'il y a 900 parents d'élèves ici et que, je veux bien entendre les 15 personnes, parce qu'elles s'expriment, mais que, les problèmes qui s'expriment, soit y a une étude, euh, comme dirais-je, quantitative, **oui**, avec un vrai questionnaire et avec de vraies réponses, parce que, voilà. 10 parents sur 900, même si c'est les plus virulents, euh, je traite, mais c'est pas représentatif. **Bien sûr**. Donc voilà.

Euh, on a un site internet ultra performant je trouve, **d'accord**, ben, je trouve, euh, je sais pas si vous l'avez visité, **j'ai regardé rapidement**, ouais, voilà. Donc, quand je dis ultra performant, c'est-à-dire graphiquement il est tout à fait banal mais on y trouve toutes les informations, voilà, quoi. Euh, voilà, on a un journal du collège qui est interne et qui sort tous les vendredis ou lundi matin, qui retrace tous les événements et de ce journal, euh, sur mes indications ou sur son initiative, injecte les informations pour les parents d'élèves. **D'accord. Donc c'est le PRN qui s'occupe du site et qui met ça sur le site Internet. Pas sur la page ENTEA. Non. Non, d'accord.** On met sur le site. **OK. Donc tout ce qui est communication est sur le site, enfin vers l'extérieur, communication vers l'extérieur**, information, **information, d'accord, oui**. Avec un, avec un, deux p'tits [?] justement quand même, c'est-à-dire que dès qu'on est dans l'orientation 3^{ème}, c'est moi qui communique en direct par ENTEA. **OK**. Et donc uniquement par ENTEA. **OK, par mail du coup je pense**. Voilà, par mail. Voilà. Donc ça c'est, quelque chose que j'ai défini au début de l'année, enfin, à chaque fois je le dis aux parents d'élèves de 3^{ème}, pour moi, toutes les informations, que ce soient les dates de dérogation, que ce soient les vœux provisoires, tout ça, avec les documents indicatifs, ça passe par ENTEA. Donc voilà. Avec, euh, mais comme dans tous les établissements, le problème des identifiants parents qui ne se loguent pas sous leurs identifiants et qui, sous le compte enfant en fait. Mais ça c'est tout, de partout, j'ai toujours vécu cette situation. Mais, moi normalement, sur les 100-110 élèves de 3^{ème}, j'ai, pff, allez, une dizaine de parents qui depuis le début de l'année n'ont pas ouvert leur compte. **D'accord. Oh oui, c'est, c'est quand même une consultation massive.** Personnelle. **Oui**. Ça ne veut pas dire qu'ils consultent. **Souvent y a un parent pour deux, enfin, un compte pour deux parents, enfin, ouvert**. Voilà, ouais. Donc euh,

j'ai un retour d'une dizaine de parents qui ont leur boîte pleine, donc je sais que je les ai saturées, donc voilà.

D'accord. Et, euh, du coup cette relation avec les parents, qui est très importante ici, fait partie je pense du projet d'établissement, enfin, y a quelque chose de particulier en termes de politique éducative dans ce collège ?

Alors, vous savez que le projet d'établissement, il est arrivé à termes y a un an. **Oui.** D'accord. Donc qu'on est tous en train d'attendre un projet académique qui ne saurait tarder d'ailleurs. Parce que je pense que 2016-2017 sera l'année des projets d'établissement. **Ouais.** Mais, en attendant, le projet qui a été écrit, euh, n'a pas de, de, comment dirais-je, de dominante communication. **D'accord.** D'accord. C'est c'est c'est quelque chose qui est ultra-sensible ici, qui est traité, mais qui n'apparaît pas dans le projet d'établissement en termes de communication. Y a pas une politique, affichée en tout cas, euh, à l'interne. Voilà. Même si les actions sont en place. **Hum hum, d'accord.** Donc voilà. Donc, euh, le prochain projet, c'est pas moi qui vais l'écrire, voilà, c'est comme ça. J'aurai pris un grand plaisir à le faire, mais non, ce ne sera pas moi, et donc euh, oui, oui oui, c'est une des premières choses qu'on transmet au chef d'établissement qui arrive, c'est, cette, cette euh, comment dirais-je, cette sensibilité à avoir dans le traitement de la communication avec les parents. Et ça, ça démarre très vite, et ça prend très vite des proportions, euh enfin voilà. Il faut, faut être vigilant. Faut être très vigilant. On a 2-3 professeurs, euh, qui facilitent pas la communication, voilà, mais comme tout établissement. Hum, qui la précipitent même dans certains cas, mais euh, mais, mais voilà, après quand on sait, on a fait le tour, on a travaillé, euh, ces trois ans mais mon prédécesseur avait déjà fait ça, ça fait trois ans qu'on travaille avec ces professeurs-là pour essayer d'éliminer un petit peu les, les problèmes de communication, et, et, ça progresse doucement mais ça progresse.

D'accord. Et, hum, du coup, si on parle d'ENTEA plus précisément, oui, hum, quel usage vous en faites, vous, au sein de l'établissement ? Pour quel motif vous le mobilisez ?

Les trois motifs les plus classiques, hein, c'est-à-dire, euh, euh, les absences, les retards, euh, les, les, les punitions évidemment, ça apparaît aussi, euh, les notes, et

le cahier de textes. Voilà. Alors, ce qui est peu développé, et je crois pas du tout, c'est, euh faudra voir avec le PRN, lui, il le fait peut-être, mais c'est tout ce qui est documents en ligne, euh, ça je pense que c'est pas tout à fait encore travaillé dans l'établissement, quoi. Voilà quoi. Partage, les zones de partage documentaire, ce genre de choses. Certains font, mais ça doit être à la marge.

D'accord. Et du coup c'est des modules qui sont ouverts aux familles aussi ?

Tout est ouvert aux familles. **Tout ? Ouais. Du coup la messagerie vous me l'avez dit...** ouais, messagerie, notes, absences, enfin voilà. Ça me paraît évident d'être transparent, euh, et d'apporter en temps réel, parce que c'est en temps réel, par exemple la présence, c'est du temps réel, euh, d'apporter on va dire une lisibilité aux familles quoi. Et c'est même tellement en temps réel que de toute façon, les absences, on appelle les familles, **bien sûr**, mais comme dans de nombreux établissements quoi. A chaque heure. Si une absence se déclenche, on appelle, voilà. En plus du fait que la famille ait accès au relevé. Voilà.

D'accord. Et vous savez si les enseignants utilisent beaucoup la messagerie aussi ? Enfin...

Beaucoup, je pense que les enseignants utilisent la messagerie. **Enfin, en direction des familles, pardon, je n'ai pas précisé.** Hum, je pense que, quand ils sont sollicités, **oui, ils répondent.** Ils répondent. Voilà. **Ils utilisent pas de manière privilégiée le carnet de correspondance ?** Alors, ils l'utilisent. **Ouais, quand même.** Ils l'utilisent. Je ne vais pas vous dire qu'ils ne l'utilisent pas parce qu'on a quand même, euh, une part importante de, de, du carnet de liaison qui est vierge pour le transfert d'information, transmission d'information, mais, euh, et donc tout ce qui est comportement, enfin ce genre de chose quoi. Mais je pense que de toute façon, on va être amené à réfléchir parce que le carnet de liaison, aujourd'hui, hum, me paraît être un outil un peu, euh, alors, obsolète, j'irai pas jusque-là, mais qui a de moins en moins sa place. Donc, il faudra voir comment, avec l'outil qu'on propose, hein, qui va évoluer, euh, parce qu'il n'est pas fiable, en fait hein. Euh, alors qu'internet, c'est fiable, ça laisse une trace, euh, c'est lisible sur l'année, on peut pas maquiller, euh, l'accès qui se fait se fait, euh, euh, en fait, sur tout ce qui est inscription, c'est l'adulte et, et contrôlé par l'adulte. Alors que, alors que, quand on a l'élève en intermédiaire, on peut avoir quelques falsifications, quelques, ben voilà, c'est compliqué quoi, dans le carnet de liaison. Et, voilà, c'est, c'est une saisie et, qui est plus contraignante je trouve le carnet de liaison. Voilà, il faudrait peut-être voir

comment, alors, ENTEA, je ne suis pas sûr qu'il existe encore des espaces, déjà des espaces où on peut saisir tout ce qui est comportement, ce genre de choses, pour le transmettre comme le fait le carnet de liaison. **Peut-être la partie suivi de l'élève**, ouais, **que je trouve pas pratique**, pas sûre, **pas très exploitable**, pas sûre, pas sûre, **mais je sais que dans certaines académies il essaye les carnets de correspondance dématérialisés**, ouais, de toute façon, **voilà**, l'espace numérique permet cette dématérialisation a priori. Voilà, à un moment, il va falloir qu'on fasse autrement, euh, qu'on fasse autrement quoi.

D'accord. Et hum, y a une des questions que j'ai posé aux parents et du coup aux personnels dans le questionnaire en ligne, qui était « pensez-vous qu'ENTEA est davantage un outil administratif, d'information, de communication, pédagogique ou éducatif ? », est-ce que vous auriez un positionnement là-dessus ?

Alors, de communication, c'est certain, **ouais**, puisque, on a accès aux notes, euh, donc ça s'est quand même, le, la, la base pour un parent, je veux dire contrôle de l'absentéisme et des notes, c'est la base. Après, euh, le fait d'ouvrir, euh, le module mail, c'est c'est aussi une volonté de communiquer. Tous les parents ne communiquent pas par ce biais-là, mais, en tout cas, voilà. Moi j'incite de toute façon les équipes enseignantes à le faire systématiquement. Pourquoi ? Parce que y a une trace écrite, et, et, et facilement euh retrouvable, archivable, enfin voilà quoi. Donc, c'est ce que je leur dis, il faut toujours passer par le carnet de liaison, c'est, ça peut être compliqué. Voilà quoi. Euh, après, euh, comme espace de travail, non, je vous l'ai dit, pas encore, **pas encore**, pas encore. **Hum**. Et le cahier de textes est un outil, on va dire, tellement euh succinct, **ouais**, que, que ça n'est qu'un outil d'information. Voilà. Euh, quand il est, quand il est rempli en temps réel. Autrement, on n'est même plus dans l'information, on est dans, dans la mémoire. Excusez-moi [le téléphone sonne, il répond]. Voilà, donc, non, espace de travail pas encore, c'est pas entré dans les mœurs je pense.

Et le cahier de textes est, enfin euh, d'une manière générale, pareil, au sein de l'établissement, on est d'accord que ça dépend des personnels, rempli, enfin, régulièrement, ou fréquemment, ou c'est plutôt peu utilisé, ou utilisé en raison de l'obligation légale ou ... ? Alors voilà. Je pense que quelques enseignants

mesurent, parce que plus que l'intitulé de la séance et que le contenu de la séance, c'est les devoirs qui sont importants. Et, on a beau travailler, alors nous sur la communication avec euh, en direction des enseignants, on va dire que voilà, euh, euh, les enseignants ont pas encore mesuré, en tout cas pour tous, euh, le fait que le cahier de textes de l'élève certes, c'est une obligation, certes, il a l'obligation de noter les devoirs, mais c'est pas systématique pour certains. Et que, euh, si on voulait travailler en collaboration avec les parents, il faut qu'ils puissent, comment dirais-je, exercer leur droit de contrôle quoi. **Hum.** Sans information, on contrôle rien quoi. Donc euh voilà. Tous ne jouent pas le jeu, ça c'est sûr, j'ai encore attrapé un des enseignants au début du mois de mai parce que le cahier de textes était, comment dirais-je, euh un peu, un peu vide, donc voilà, mais, mais, mais, la majorité d'entre eux le font. **D'accord.** Voilà. Et quasiment en temps réel. **OK.** Quasiment en temps réel. **Donc les parents, enfin, c'est pas une demande des parents de faire en sorte que ce cahier de textes soit plus exploitable pour eux, par eux.** Alors, si [?] en font la remarque, mais c'est cyclique, **d'accord**, c'est pas systématique, **ouais**, c'est cyclique. Mais c'est vrai que nous, on a toujours ce travail, bon équipe de direction hein, ce travail de fond, **oui**, de sensibilisation au niveau des équipes enseignantes, en disant attention, ce n'est pas un, un, un outil euh, qu'on va archiver, de mémoire qui sert, non, non, c'est un outil de travail. Donc euh c'est important que, qu'un parent qui rentre le soir, euh, qui a des problèmes de confiance avec son, son enfant, puisse retrouver les informations très rapidement, euh, euh, du travail qu'il a à faire quoi. Et à suivre, donc exercer son rôle de parent, c'est avoir les outils pour le faire. **D'accord.** Si on, si on se situe qu'au niveau de l'enfant, ça peut être compliqué. Ça peut être compliqué. Parce qu'après quand on discute avec les enseignants, bah, d'accord, mais alors vous vérifiez qu'il écrit les devoirs dans le cahier de textes ? J'ai pas le temps. **Hum.** Bah oui, mais, d'un côté vous me dites que vous n'avez pas le temps de vérifier que vos élèves écrivent les devoirs et de l'autre côté vous ne remplissez pas le cahier de textes en temps réel. Donc y a un problème. Voilà. Y a un décalage qui peut faire que, pour certains élèves, le suivi peut devenir complexe par moment. **Puis notamment pour les petits. Au début 6^{ème}, c'est compliqué.** Ouais, je pense que, **ils surveillent plus**, ouais je pense que c'est 4^{ème}-3^{ème} où on a plus de, de problème de déviance on va dire sur le travail à la maison. Donc euh, au début ils sont consciencieux, ils peuvent oublier une fois parce

qu'ils ont pas le rythme, mais c'est, c'est pas encore une stratégie on va dire. Voilà. Pour d'autres ça devient une stratégie, donc c'est compliqué quoi.

C'est clair. Et du coup pour les notes c'est pareil ? euh... vous demandez à ce qu'elles soient mises régulièrement et pas uniquement les, lors de l'arrêt des notes du trimestre ?

Alors, oulàh, alors. Il y a... On peut pas, on peut pas avoir la même exigence suivant les disciplines, donc voilà, par exemple, et c'est très simple, euh, arts plastiques et éducation musicale, des notes sur un trimestre c'est compliqué quoi. **Oui.** Donc, euh, à une heure semaine, euh, les évaluations, voilà, euh, ça peut être compliqué. Par contre, euh, puisque j'ai eu à gérer l'éducation musicale où les notes apparaissent systématiquement un jour avant le conseil de classe, et c'était pas toujours de super bonnes notes, euh, y avait de grosses crispations, pour rester poli, euh, entre euh la prof de musique, d'éducation musicale et les parents. Donc on a travaillé et maintenant les notes sont plus régulièrement inscrites, mais vraiment à 99% du temps, les notes sont, sont mises en temps réel quoi. **D'accord.** Quoi, à une semaine près quoi. **Oui.** Les notes apparaissent sur ENTEA, on a un suivi, euh, on a un vrai suivi en terme de notes. **D'accord. Donc c'est intéressant pour les parents du coup.** Ce qui permet d'agir et, euh, de venir euh s'informer euh parce que c'est vrai que l'enseignant dans sa classe, hum, n'a pas forcément, sur toutes ses classes, comment dirais-je, euh, l'anticipation de contacter les parents si les notes baissent, il ne le voit pas forcément. Il, **bien sûr**, il le devrait, mais il ne le voit pas forcément. Alors qu'un parent, bah si on lui donne les clés, bah on a une espèce de feedback retour qui va rattraper le professeur en disant attendez, moi là je constate quand même que voilà, y a un problème quoi.

D'accord. Du coup, si j'entends bien, ENTEA est quand même utilisé ici dans un but de collaboration. Ouais. **C'est voilà, c'est,** ouais, **c'est acté, l'usage est tel quel, euh y a pas,** ouais ouais, on n'a aucun souci et je pense que les parents, euh, c'est c'est, euh, lors des présentations que ce soit en 6^{ème} et après en 3^{ème}, quand on les revoit pour l'orientation, vraiment, on appuie vraiment sur l'importance de cet espace numérique parce qu'en plus ils le découvrent, au premier degré y a pas, **bah oui**, donc euh, ce qui est fortement dommage d'ailleurs, euh, euh, on est, on est un même système éducatif en scolarité obligatoire, euh, y a un rectorat qui

centralise, et, et, et le premier degré est privé de cet outil qui pourrait être en continuité avec nous et, et au lycée. Mais bon. C'est un autre débat, c'est pas les mêmes financeurs, on sait bien que les collectivités territoriales sont pas les mêmes. Mais, peu importe, voilà, c'est quand même dommage. Mais les parents découvrent et découvrent avec beaucoup de bonheur, avec beaucoup de curiosité en fait. Parce que, d'un système plutôt opaque, **oui**, le premier degré, c'est un peu opaque, on a quelques évaluations de fin de trimestre, hein, comme ça, qui arrivent, voilà, souvent du sommatif d'ailleurs, euh, comme ça ça arrive, euh, euh, ils passent à un collège où, ben, on voit une progression dans les notes, on arrive à voir, à comprendre, à suivre, donc c'est quand même intéressant pour eux quoi. Et je dirais que c'est quand même assez suivi quoi. **D'accord**. Et c'est la première question d'ailleurs quand je reçois les parents, est-ce que vous consultez ENTEA ? Parce que là vous me parlez d'une situation, est-ce que vous avez communiqué avec l'enseignant avant de venir me voir, est-ce que voilà, voilà, donc les parents systématiquement, quand on a un dialogue, on remet cette outil de communication, euh, on, comme en tout cas, euh, point de départ. **Oui, d'accord**. D'accord.

Et du coup pas forcément besoin de former les parents non plus au vu du public que vous avez, que vous accueillez.

Non. Alors après, moi j'ai travaillé quatre ans à E. [nom de collège de REP+], euh, et euh, on organisait, euh, pour les parents, euh, on va dire, euh, des des des informations sur l'outil numérique, on avait très peu de parents qui se déplaçaient. Malgré l'information, euh, y avait oui 400 élèves aussi, on avait euh une dizaine de parents de 6^{ème} qui venaient quoi sur sur le... quoi. Après, faut faut comprendre que ce sont des des, ces populations-là sont des, des, comment dirais-je, hum, entre guillemets un peu honteuses de venir et de demander, donc ils trouvent d'autres canaux de formation que sont leurs, leurs, les aînés, donc voilà. Et donc ils arrivent quand même à avoir accès et donc, euh, principalement, ils font loguer les enfants et ils partent des comptes enfants, donc voilà. Donc, euh, ils y arrivent quand même. D'autre manière, mais ils arrivent quand même à se loguer et à avoir l'information dans l'espace numérique. Mais par contre effectivement euh, quand on est dans, dans euh dans ces catégories sociales-là. Moi j'ai pas de message, c'est plutôt, euh quand on progresse dans les catégories sociales qu'on va vers l'écrit.

Hum hum, d'accord. Bon, pour finir je vais vous demander : que pensez-vous de la phrase suivante « ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille » ? C'est compliqué, hein ?

Je pense que oui. Alors, euh, les espaces numériques de travail euh sont euh pour moi fondamentaux. Parce que euh, parce que euh on est plus transparent. Euh, et donc à être transparent, et ben, on, on, on est plus crédible aussi. Voilà. Et on peut plus échanger, euh, et chacun retrouve ses responsabilités. Aussi, voilà. Donc voilà. On a la responsabilité, et les parents ont aussi la responsabilité d'agir sur un système puisqu'ils ont les outils pour réagir aussi. Voilà. Donc on a quand même avec un espace de travail, numérique de travail, hum, comment dirais-je, euh, ouvert, euh, on a, on met en place en tout cas des conditions pour que euh il y ait des contrôles et des retours possibles et un travail un petit peu ensemble à faire évoluer les choses toujours dans le bon sens quoi. Voilà. Et c'est un vrai outil de contrôle quelque part. Mais pas contrôle au sens le plus strict du terme, c'est euh contrôle avec euh correction pour, pour progresser quoi. **Accompagnement.** Voilà, on accompagne un peu plus et, et sinon moi je trouve que c'est une vraie évolution. Ça a été une vraie révolution pour les établissements. Voilà. Euh, et même les profs les plus réfractaires au départ, qui se sentaient dépossédés d'une certaine forme de pouvoir je sais pas, mais d'une certaine forme d'autorité, de, on allait discuter un peu leur autorité, je pense qu'au bout du compte ils s'aperçoivent quand même que, et bien, c'est facilitant, c'est facilitant. Certes, y a plus d'informations de transparence, mais cette transparence n'enlève en rien, euh n'enlève en rien euh leur position et euh, ouais, leur positionnement, leur responsabilité. Mais ça remet tout le monde devant ses responsabilités. Voilà. Moi je pense. Et c'est comme ça que moi je le pense. Euh, aujourd'hui, euh, les parents qui viennent en disant c'est pas possible, oui mais, vous avez tout en main pour que ça soit autrement. Donc quand vous venez me voir au mois de mai, y a un problème. **Ouais.** Voilà quoi. Donc, euh l'information vous l'avez, la situation, certes, elle n'est certainement pas normale, mais, mais, qu'est-ce qui s'est passé depuis quoi. Voilà. Vous avez l'information, le professeur avait l'information, et maintenant vous venez au mois de mai. Quoi. Voilà. Donc on arrive quand même à, à, mais quand ça arrive on voit quand même que, euh, ce sont des situations qui ont empiré parce que l'outil n'a pas été utilisé. **D'accord.** Ou ignoré. **Oui.** Donc voilà, non mais on fait confiance à l'enfant, ça se passe bien, mais non ça

ne se passe pas bien. Voilà. Donc non, non, voilà pour moi c'est une vraie révolution et une bonne révolution quoi.

D'accord.

Voilà.

Merci. On peut aller beaucoup plus loin peut être avec l'outil, mais les profs et [inaudible]. Voilà. **Je vous remercie.**

Annexe 8 : Retranscription partielle de l'entretien avec E-A

Vous pouvez vous présenter pour commencer, s'il vous plait

Bah, oui, bah, euh alors, je m'appelle [nom], donc je suis prof de maths ici, TZR, mais j'étais ici toute l'année. Euh, c'est que ma troisième année d'enseignement. Et, euh, voilà.

D'accord. Euh, quelles sont les relations entre le collège, ce collège-là, et les familles d'après vous ? Comment vous les qualifieriez ou comment vous en parleriez ?

Euh, je pense plutôt bonnes mais de ce que j'ai remarqué les parents interviennent quand même très facilement dans ce collège-là et mettent plutôt leur grain de sel. Euh, bizarrement, plus les élèves viennent de bonne famille plus les parents se permettent de faire des remarques et de donner leur avis.

D'accord. Donc c'est des interventions justement pour, enfin, c'est des critiques pas forcément constructives

Très souvent des critiques, oui, je crois, en fait, de ce que j'ai entendu.

D'accord et vous pensez du coup que l'établissement lui aussi va souvent vers les familles, enfin essaye de communiquer ou de donner de l'information vers les familles ?

Oui, ils font beaucoup de mots dans le carnet, bon ça c'est encore l'ancienne version, euh, le site du collège aussi est utilisé, beaucoup.

D'accord, et vous pour le suivi des élèves ou au quotidien, quels outils vous utilisez ?

Ben, en général, soit le carnet, **oui**, soit ENTEA, mais ENTEA c'est plutôt les parents qui envoient des mails. Je pense que les parents ont plus tendance, nous on utilise plutôt le carnet, mais eux, pour nous écrire, ils utilisent plutôt ENTEA que le carnet.

D'accord, donc, pour la communication, y a un double fonctionnement en fait, Ouais, en fonction de là d'où vient l'information. Et, y a pas une demande claire de l'établissement pour dire « on utilise tel outil ou tel autre », c'est vraiment laissé à votre libre appréciation.

Oh oui

D'accord. Et, euh, ENTEA est quelque chose qui est très implanté dans l'établissement ?

Euh oui. Bah toute la communication passe par ENTEA quand il y a une information importante. **En interne ?** En interne, ouais. Toutes les semaines ou toutes les deux semaines on reçoit un *info collègue* sur ce qui va se passer, enfin tout ça par ENTEA.

D'accord. Et, euh, donc vous m'avez parlé du carnet, vous m'avez parlé d'ENTEA, et donc ces deux outils sont en circulation dans l'établissement. Vous pensez qu'il y aurait un troisième ?

Non, après je sais que les professeurs principaux appellent des fois les parents directement, mais bon, je pense que ça se fait plus rare maintenant.

D'accord. Donc principalement carnet et ENTEA. Et, euh, du coup, si vous me dites que les parents communiquent par ENTEA, cela veut dire que le module messagerie est ouvert, Mmmm, et euh les autres modules, enfin vous connaissez un peu les autres modules qui sont ouverts aux parents ou pas ?

Alors, là, bah je sais qu'ils ont accès aux notes, **ouais**, à part ça... **Peut-être le cahier de textes aussi**, ah oui, le cahier de textes, oui, en tout cas les élèves y ont accès donc je pense que les parents aussi, oui.

D'accord. Et euh, vous, vous utilisez le cahier de textes d'ENTEA ?

Oui

Oui, vous le, qu'est-ce que, quel objectif en fait vous mettez derrière cette utilisation de cahier de textes ? Pourquoi vous...

Bah, principalement pour les devoirs, **oui**, honnêtement je sais que c'est censé servir pour les élèves absents, mais est-ce que y a vraiment des élèves absents qui vont le voir, je suis pas sûre. Déjà comme ça ils rattrapent pas forcément et, mais bon c'est un peu, comment dire. Bah en fait on met les devoirs sur ENTEA parce qu'on est plus ou moins obligé parce que maintenant les élèves euh, la moitié les prennent même pas alors qu'on le note au tableau. **Mmm**. Sauf que, quand on oublie une fois de mettre sur ENTEA, bah l'excuse c'est « ils n'étaient pas sur ENTEA ». Et à l'inverse, quand on les met sur ENTEA, ils vont pas les voir. Alors ils disent « j'ai pas accès à Internet » ou « j'ai pas ENTEA ». **D'accord**. En fait, ça les aide un petit peu à esquiver les élèves quand même. **Quelle que soit la classe de l'élève, y a pas, de la 6^{ème} à la 3^{ème} c'est comme ça ou ?** alors moi j'ai que les 4^{ème} – 3^{ème}, et en tout cas, peut-être qu'en 6^{ème} c'est plus suivi, mais en 4^{ème} – 3^{ème} ils sont un petit peu libre.

D'accord. Et euh, ces devoirs sur ENTEA, c'est parti des revendications des parents lorsque ça n'y est pas ou pas du tout, ou pas à votre connaissance ?

En tout cas, euh, de la direction, et euh, des parents, pfff, moi j'ai pas eu de retours, mais à mon avis les parents, oui, ils sont capables, enfin, ils diront que si on le met pas, euh, ils comptent là-dessus on va dire.

D'accord. Et euh, du coup, vous vous le renseignez régulièrement ?

En général tous les jours. Soit pendant le cours des fois quand j'ai le temps soit à la fin du cours parce que si on accumule déjà sur 2 ou 3 jours, on se rappelle plus ce qu'on a fait. Bah ouais, je sais que y a des profs qui laissent traîner, mais alors après ça prend un temps fou à remplir alors que si on le fait tout de suite, ça prend une minute ou deux alors.

D'accord. Et euh, bah du coup même question pour les notes. Est-ce que pour vous ça semble important de les saisir au fur et à mesure ?

Bah, en fait, moi, j'utilise que ça. Alors c'est peut être risqué, je fais plus la version papier, donc j'utilise que ENTEA, donc euh dès que j'ai mes notes je les rentre tout de suite sur ENTEA.

Et du coup y a des réactions chez les parents ou chez les élèves ? Bah des fois les élèves savent leur note avant que je rende les contrôles du coup, mais bon, c'est pas plus mal, après ils bavardent moins, au moins ils savent déjà. Bon ça arrive, des fois ils ont pas eu le temps d'aller voir, ça dépend quand je les ai mis, mais bon, à ce niveau-là, euh, je pense qu'ils doivent être contents parce qu'ils peuvent vraiment suivre en temps réel leur moyenne, là ils peuvent pas, ils savent s'ils doivent se rattraper, s'ils doivent...

D'accord. Et hum, du coup vous êtes quelqu'un qui utilise donc régulièrement cahier de textes, notes, etc., et euh, est-ce que vous pensez que c'est global à l'établissement, enfin que c'est généralisé sur l'établissement ou...

Non, je pense pas. **Ou vous avez des collègues qui se positionnent différemment par rapport à ENTEA ?** Bah je sais que j'ai, bah on a eu la discussion justement parce qu'on a eu un mail de rappel pour nous dire qu'il fallait remplir le cahier de textes pour des personnes qui ne l'auraient pas fait. Et là on en a forcément discuté avec les collègues et donc certains, bon y en pas beaucoup, mais 2-3 j'ai entendu qui, qui avaient pas rempli soit depuis le début de l'année, soit depuis des semaines, qui remplissaient pas, donc euh, tout le monde apparemment ne l'utilise pas. Et je pense que y en a certains aussi qui mettent les notes que en fin de trimestre. Je sais que y en a des fois qui ont plusieurs contrôles et qui n'ont pas rentré les notes sur ENTEA. **D'accord.** Donc je pense que ça dépend vraiment, euh, de l'habitude à utiliser l'ordinateur je pense.

D'accord. Donc c'est pas pour un autre objectif, c'est vraiment une question d'outil, enfin de technique, ... Je pense que c'est juste une question de temps et qu'ils ont pas spécialement le temps ou envie de le faire sur le coup et qu'ils attendent d'avoir plusieurs choses à mettre, ouais, je pense. **D'accord.**

Hum. Donc vous, ouais, vous me dites que vous avez des familles qui vous envoient des mails. Donc, dans ces cas-là, vous leur répondez par mail ? oui. Et sinon, quand vous, sinon vous sollicitez par le carnet. Et euh, quels sont les

motifs de ces échanges avec les familles, enfin ces échanges écrits, c'est pour des raisons particulières ?

Euh, bah en général, c'est les parents qui ont quelque chose à râler. En général, sur une note, sur euh, sur une punition, alors les parents s'en servent facilement pour revendiquer, pour dire « ah mais mon fils ou ma fille ne doit pas avoir de punition parce que ça, ça, ça ». Alors ils nous envoient un pavé, enfin, c'est un peu trop facile d'utilisation quand même. Euh, pff, je réfléchis sur les autres années aussi, mais en général c'est toujours ça « ah mais pourquoi vous lui avez enlevé ses points », enfin, c'est vraiment des petits détails et ils se permettent d'envoyer des mails tout ce suite pour ça.

D'accord. Et euh, vous auriez préféré que cela se fasse autrement ?

Bah, quand c'est des, oui, ouais. **Du coup comment ?** Soit par téléphone, soit les parents ils se déplacent s'ils ont vraiment quelque chose. Après des fois ils nous envoient juste des mails pour prévenir si y a eu un problème dans la famille pour faire attention à l'élève, ça d'accord, y a pas besoin de se rencontrer. Mais quand ils, y en, enfin je sais pas si c'est mon cas mais peut y avoir des parents qui remettent en cause carrément tout ce que fait un prof juste par mail alors que... **d'accord, donc y a pas de vraie discussion**, oui, voilà, puis surtout que par mail c'est pas... enfin... moi j'ai déjà eu des expériences où la mère était vraiment agressive par mail, euh, hum, quand je reprenais mes termes, quand elle répondait, elle me les surlignait en rouge, elle faisait un copier-coller de ce que j'avais écrit, enfin, ça peut aller loin, enfin, ça doit pas être un outil je pense pour ça.

D'accord. Hum... Du coup est-ce que vous pensez qu'ENTEA, tel qu'il l'est utilisé ici, l'est dans un but de collaboration avec les familles ou pas ?

Oui, je pense. Après y a certains parents qui s'en servent pour autre chose, après y a, c'est quelques-uns, je vais dire sur une année, là sur cette année, j'ai dû avoir 3-4 mails de parents sur une année, le reste du temps, on n'a pas de retour ou alors je pense c'est le personnel de direction qui s'en sert pour envoyer des informations quoi.

D'accord. Et hum, est-ce qu'on peut affirmer, selon vous, qu'ENTEA du coup a vraiment une place dans la coéducation Ecole/Famille ? ou c'est une affirmation trop, trop importante ?

Ah non, non, c'est vraiment important comme outil, ouais.

D'accord. Est-ce que vous auriez envie de préciser autre chose par rapport à ENTEA, l'usage qui est fait, le positionnement des uns des autres ou les améliorations éventuellement à apporter, ou pas ?

Bof, non, les améliorations, je sais pas. Non, mais vous voulez spécialement en rapport avec la famille.

Oui, bon après, vous pouvez parler des autres choses aussi si vous voulez

Non parce qu'on s'en sert aussi beaucoup entre collègue. **Oui, donc en communication en interne.** Oui, voilà. Sans ça, s'il fallait aller à chaque fois chez chaque collègue pour demander ça, ça, alors qu'au moins là tout le monde a l'info.

D'accord. Ben je vous remercie.

Annexe 9 : Retranscription partielle de l'entretien avec A-S

Donc, [nom], administrateur ENTEA au collège [nom du collège urbain] et professeur des écoles à la SEGPA du collège [nom du collège urbain], évidemment. Euh, ouais donc je m'occupe d'ENTEA depuis 3 ans maintenant, avant j'étais aussi l'administrateur Scolastance, donc c'est quand même quelque chose que je connais un peu en, en termes de, d'usage et puis d'administration évidemment. Euh, je saute directement à la relation Ecole/Famille ? **Comme tu veux.** D'accord. Oui, alors, qu'est-ce que je peux te dire là-dessus ? Ecole/Famille. Alors moi, au niveau des relations Ecole/Famille, ce que j'en vois, au niveau de la SEGPA, c'est pas énorme parce que de toutes façons nos, nos parents d'élèves sont pas très enclins à venir rencontrer euh, le, le monde de l'école en général. Bon, ceci dit, y en a quand même qui viennent, beaucoup, on en a, enfin, oui beaucoup, malgré tout. Euh, ils viennent essentiellement rencontrer [nom de la directrice de SEGPA], la directrice et on en a quand même quelques-uns, alors en termes de pourcentage je saurai pas dire, qui viennent aux réunions parents-profs, un peu plus en 6^{ème}, un peu plus en 3^{ème} quand il s'agit de faire les dossiers d'orientation. **D'accord.** ça, ça c'est sûr. Après, euh, la relation se fait beaucoup par le cahier de textes quand même, on a beaucoup de messages, **Le carnet de correspondance ?**, oui, voilà, le carnet de correspondance pardon. Euh, que ce soit de notre part vers les familles euh, et des familles vers nous. Assez peu, euh, en usage ENTEA, ça, en tout cas, au sein de la SEGPA. Je pense qu'au sein de l'établissement, ça doit être un peu plus, un peu plus [intervention extérieure dans la pièce] utilisée la messagerie, maintenant j'en sais pas plus. Je sais qu'il y a avait une demande des parents. **Donc des parents du coup et pas forcément des enseignants.** Des enseignants, euh, je dirai de certains enseignants, d'une bonne moitié, euh, avant qu'on ouvre, les gens avaient un avis plutôt défavorable. **D'accord.** Maintenant, j'ai rien entendu cette année, aucun commentaire négatif sur l'ouverture de la messagerie. **OK.** Rien, rien, rien. Je sais pas, t'en as peut-être entendu, non, tu ne donnes pas ton avis. **Non.**

Et, euh, et ce choix d'utiliser le carnet de correspondance, c'est une politique d'établissement ou c'est un choix en raison du public ? Alors, pour moi, enseignant, c'est un choix personnel. Clairement. Parce que je sais que les familles ne consultent pas ENTEA. **D'accord.** Ou très peu, très peu. Euh, sur euh sur l'ensemble des classes, je pense qu'il y a, en SEGPA, des classes que j'avais, donc ça fait euh une cinquantaine d'élèves, sur 50 élèves, je pense qu'il y en a 5 qui consultaient régulièrement. **D'accord.** Disons, une fois par semaine. [Intervention extérieure dans la pièce].

Bon par contre je pense que la place d'ENTEA dans l'établissement en général et particulièrement l'accès aux notes, ça c'est quelque chose qui est extrêmement regardé par les familles. **D'accord.** Euh, pour le collège ordinaire, ça c'est sûr. Euh, le cahier de textes, aussi, ça c'est quelque chose qui est, surtout dans les petites classes, après, euh, faudrait voir, faudrait faire un détail quand ça avance, mais je suis sûr que 6^{ème} c'est quelque chose qui est très consulté. **Et est-ce que tu sais comment les collègues se positionnent par rapport à ça ? Par rapport aux notes, par rapport au cahier de textes ? Est-ce que pour eux c'est important de le remplir ? À quelle fréquence s'ils le remplissent ? Est-ce qu'il y a des raisons pour que ce soit à cette fréquence ?** Alors, ça, euh, j'ai j'ai pas de de de données particulières, en tout cas pour certains je sais qu'il y en a qui le remplissent très régulièrement, c'est rempli oui, euh, pour chaque séance, même à l'avance, les devoirs sont notés. Euh, je sais aussi qu'il y en a qui ne le remplissent pas, euh, du tout, pour quelle raison, euh, j'ai pas creusé mais c'est oui c'est quelque chose qui est utilisé euh en tout cas par certain de façon très très importante. **Hum hum.** Ça c'est sûr.

La messagerie, moi je trouve qu'elle est très peu utilisée, on utilisait plus la messagerie Scolastance. Ça c'est sûr. **En interne ou vers l'extérieur ?** En interne. En interne, oui. Alors, en extérieur, pas du tout Scolastance parce que c'était pas ouvert. **C'était fermé.** Euh, aujourd'hui, ça l'est avec ENTEA. Est-ce que c'est utilisé ? A vrai dire je sais pas. J'ai pas de données précises sur chaque module moi. **Oui, les statistiques ne permettent pas de le faire.** Après je pourrais regarder ça, je pourrais regarder ce qu'on a comme statistique. Au niveau des connexions, je sais que c'est très important, on est à des niveaux supérieurs à, chaque année, on est à des niveaux supérieurs, ça monte, ça monte. Ça avait un peu baissé au début

d'ENTEA, c'est remonté au niveau de Scolastance et au-delà, l'an passé, et alors les fréquences de, on voit bien, les fréquences de de de connexions elles sont très importantes juste avant le conseil de classe, les conseils de classe. De la part des parents. Evidemment des profs, puisque y a plein de choses à, à compléter, que ce soit les notes, les remarques, etc. mais au niveau des parents on sent, y a une demande forte forte forte, on voit bien que c'est euh, c'est quelque chose qui est utilisé. Et on a, ouais, on a des pics de fréquentation importants. **D'accord. Et euh, du coup, est-ce que toi t'entends des demandes de parents, il faudrait saisir les notes plus régulièrement, ou...** Aucun retour à ce niveau-là. **C'est ça, ça ne vient pas forcément chez toi.** Non, non non. **OK.**

Est-ce que t'as des demandes particulières de parents toi ? Et pas de demandes particulières non plus, si ce n'est, euh, ce dont on a parlé hier, peut-être avoir le, le, les parents d'élèves délégués euh, spécifiés quelque part dans le, je sais pas, repérés dans la liste des parents, mais euh voilà, ça c'est, j'ai j'ai pas eu, j'ai pas entendu d'autres choses. **D'accord. Donc t'es jamais sollicité par les parents quoi.** Non. Si, pour des, pour des, pour des pertes de mots de passe. Voilà, ouais. Perte de mots de passe. **D'accord.** Et pareil, c'est marrant, c'est assez étonnant, c'est toujours au moment du conseil de classe. Soit en début d'année. Mais en début d'année, euh... Mais pas non plus, euh, j'ai pas eu de demandes d'explications. Moi je me suis dit que c'est quand même un outil pas très très simple à prendre en main. **Hum hum.** Y a pas eu une forte demande. **D'accord.** Y a deux ans, j'avais mis un petit panneau, euh, au moment de la réunion parents-profs, administrateur ENTEA, si besoin, zéro parents. Aucun n'est venu me voir, donc ouais. C'est que ça doit... ou ça doit rouler ou bien on n'ose pas demander, **peut-être**, c'est possible aussi.

Et tous les modules sont ouverts aux familles ? Euh, alors attends. Tous les modules ? Non, pas tous les modules. Euh, alors, de toute façon, et c'est le problème d'ENTEA, c'est qu'il y a plein de choses qui sont cachées pour les uns, pas pour les autres, euh, qu'est-ce qui est pas ouvert aux familles ? Donc y a, alors attends, euh... M'enfin, les modules essentiels, notes, notes, cahier de textes, messagerie sont ouverts. **Absences.** Absences, évidemment. Discipline. Euh, qu'est-ce qui pourrait ne pas être ouvert ? Alors, y a les actualités qui sont euh, logiquement, euh dirigées vers les uns ou les autres. Après, ouais. Alors, je pense à ça, je reviendrai sur les outils utilisés, on a nous, en tout cas à la SEGPA, on utilise

Sacoche, et y a un lien direct, on a un CAS hein, sans devoir se connecter deux fois, pour les élèves et pour les profs. **D'accord.** Pas pour les parents, donc ça c'est peut-être un peu dommage, mais bon on n'a pas de comptes parents sur Sacoche. **Ouais.** On a des comptes élèves, on a des comptes enseignants, mais bon s'ils se connectent sur le, sur l'ENTEA de leur enfant, ils arrivent à voir les validations de compétence aussi. **Hum hum.** Nous on travaille beaucoup avec ça, ouais. Maintenant dans les, oui. **D'accord, à voir du coup ce qui changera avec euh le nouveau livret qui sera peut-être mis sur ENTEA avec la réforme dans les prochaines années.** Ouais, tout à fait, on est demandeur nous, depuis longtemps, que cet outil euh qu'on utilise, Sacoche, est quand même un outil supplémentaire, qui nous demande de faire 36 saisies au lieu d'une seule, ce serait bien effectivement qu'il y ait un livret de compétences sur ENTEA. Qu'on puisse compléter, qui soit adaptable, et qu'on puisse, chacun, ouais. **Il me semble qu'ITOP réfléchit à la, à l'intégration du nouveau livret de compétences qui d'ici là existera...** Oui, mais il est très, le problème c'est qu'il est très normalisé. Donc nous on a des compétences, alors des fois on modifie la formulation de la compétence, ou dans la compétence elle-même on, **d'accord**, on sépare deux choses. Je sais pas, je dis n'importe quoi additionner des nombres entiers/additionner des décimaux. Ou additionner des nombres entiers au-dessus de 1000, voilà, ça peut être euh, juste des petites différences comme ça, ce qu'on n'aura pas euh dans un livret tout, tout, enfin, clé en main. **D'accord.** Ça c'est un peu... **OK. Et euh, les enseignants par rapport à ENTEA. Est-ce qu'ils ont des... Est-ce que tu sais ce qu'ils en pensent ? Euh, comment ils l'utilisent ? Est-ce que ?** Bah c'est utilisé de toute façon au quotidien, c'est obligatoire pour eux, à part en EPS, mais sinon, au moins ils sont obligés de se connecter à chaque heure de cours pour faire l'appel. **Hum hum,** j'espère que c'est fait, maintenant tu dois avoir une vue plus précise là-dessus. Bon moi j'oublie aussi parfois, on est pris dans un début de cours un peu chahuté et puis, bon. Logiquement, les appels sont faits quotidiennement et j'espère aussi qu'ils mettent les notes systématiquement. Je sais que y en a qui les mettent pas tout de suite. Certains attendent euh longtemps, plusieurs semaines alors que les devoirs sont rendus. J'ai du mal à comprendre pourquoi, parce que ça va très vite. Une saisie de notes c'est très rapide maintenant sur ENTEA. Créer un devoir, mettre des notes, c'est, surtout quand on a son, son, je sais pas, les gens doivent utiliser des cahiers de notes encore, c'est, bon. Voilà quoi, notes, et, encore une fois, le le la

messagerie qui a fait défaut en début de, de mise en route de ce projet-là est pas tellement utilisée, donc je pense que les gens utilisent ou une messagerie personnelle ou une messagerie académique. **Oui**. Assez peu la messagerie ENTEA, on le voit bien. Et, et dans la messagerie ENTEA, quand euh, enfin, ceux qui l'utilisent ont du mal à l'utiliser correctement aussi. On a des messages qui ne nous concernent pas, faudrait que je refasse encore une formation « comment utiliser des listes de diffusion ». Pourtant ça fonctionne maintenant. Ça fonctionnait pas, ça fonctionne maintenant. **Oui**. Enfin, ça fonctionnait pas bien, il manquait, il manquait des profs dans la liste de classe. **Donc c'est quand même quelque chose qui est bien implanté dans le collège, au niveau de l'équipe quoi ? C'est sûr ?** Oui, oui, je pense euh oui. Ça a été un peu imposé mais euh je veux dire **y a des résistants** mais c'est quand même un outil qui fonctionne même si effectivement y a des des y a toujours des choses qui, qui vont pas. Mais c'est quand même un outil qui est plus puissant que Scolastance, qui est relativement euh performant, **Hum hum**, dans l'ensemble de temps en temps on a une page d'échec mais euh on a quand même peu de plantage **oui** et on n'a pas de gros soucis, on n'a pas eu de gros soucis. Si euh, on a été quelques semaines sans avoir les emplois du temps propres mais bon. Ça ça vient aussi, c'est pas seulement ENTEA, ça vient de notre façon de raisonner sur eux, sur les logiciels d'emplois du temps. **Ouais**. Enfin je dis notre... Une fois que euh le concepteur de l'emploi du collège, [nom du principal adjoint] a bien saisi toutes les nuances, parce que c'est, c'est des fois des petits trucs qui font que ça bloque, et moi je lui ai dit « je pense que c'est là mais je sais pas faire », **c'est sûr**, c'est ça, c'est lui qui a la main sur le logiciel. **Ouais**.

Donc toi si je résume, pour ton usage en tant que professeur, donc les mails t'en envoies pas aux familles parce que ça fonctionne pas, ils ne consultent pas, non, tu passes par le carnet de correspondance ; le cahier de textes, tu le remplis régulièrement ; et les notes aussi. Les notes, ouais, ouais. **Et pour toi c'est important pour les familles de pouvoir avoir cet accès-là ou c'est... dans ta pratique ?** Oui, c'est important, c'est important pour les familles même si je sais qu'ils n'y vont pas tous, mais euh je me dis que s'ils y vont, ça y est, **ouais**, ça permet un suivi. Euh, c'est important pour nous aussi enseignant de se dire tiens, euh, je veux voir comment ça se passe dans ma matière mais aussi dans une autre ; pour le directeur de SEGPA ou le prof principal puisque euh, hein si on résonne en

termes de collègue général euh je pense que c'est aussi important d'avoir un suivi, de se dire « ah tiens, là y a eu un décrochage euh à tel moment, dans plusieurs matières, mince » ou euh, moi j'utilise aussi beaucoup l'onglet discipline pour savoir. Alors, pareil, est-ce que les collègues le remplissent ou pas ? ça c'est à chacun de jouer le jeu, si c'est pas fait... **Et, y a une demande particulière dans l'établissement de le remplir, celui-là ?** Logiquement, euh, dans l'établissement, je sais pas, en tout cas au sein de la SEGPA, oui. **D'accord.** Nous, que ce soit clair, y a quand y a des heures de retenue en particulier on les saisit systématiquement. **D'accord. C'est l'enseignant qui saisit du coup ?** Ouais, ouais, ouais. **OK.** Nous on saisit, ça apparaît, ça apparaît sur l'emploi du temps de l'élève, ça apparaît sur notre emploi du temps, donc c'est aussi assez, assez visuel. Quand on fait le bilan au bout d'une période, « ah, y a eu combien de sanctions », bingo, on les voit aussitôt. Moi ce que je trouverai intéressant, ça il faudrait qu'on voit ça, est-ce qu'on pourrait pas voir, parce que là on a que les retenues pour l'instant, mais au moins les, les, peut-être ne serait-ce que les mots qu'on met dans le carnet, ou une punition qu'on aurait donnée. Tu vois, qu'il y ait un petit rappel quelque part, ça doit être faisable, il faudrait... **Ouais, il faut créer un nouveau type de punition.** Ouais, c'est ça. Ouais, je sais pas de quelle façon parce que les punitions sont sur un créneau enfin bon on doit, ça doit pouvoir se faire. **Oui, je pense. Si tu définis qu'il doit te le rendre à telle date et que tu le sais pour telle date, ça apparaît.** Ouais. **Enfin je pense, j'ai jamais essayé.**

D'accord. Hum... je sais pas, par exemple y a des, dans le module cahier de textes y a la possibilité pour les élèves d'envoyer un travail. Enfin je sais pas si ça, c'est fait, j'ai jamais entendu personne l'utiliser, me dire qu'il l'avait utilisé. Faudrait que j'en parle à [nom de prof] parce que c'est des choses qu'il sait faire et qu'il fera. Mais bon c'est... moi je trouve que c'est un outil important, avec lequel on travaille tous les jours, qui fonctionne bien, et, on tant qu'administrateur en tout cas j'ai pas de gros soucis à, y a du travail par moment mais on n'a pas de, on n'est pas en train de s'arracher les cheveux et de dire « j'en ai marre, j'ai envie d'arrêter, c'est possible ». Bon, les premiers mois ont été un peu compliqués, **c'est sûr**, mais maintenant ça va nettement mieux.

Et hum, est-ce que tu, enfin, tu aimerais, tu penses qu'on pourrait dire qu'il pourrait être davantage utilisé dans un but de collaboration avec les familles ?

Ouais, ça c'est sûr, ça c'est sûr. Certainement. **Et du coup qu'est-ce qu'il faudrait améliorer ?** Ça je sais pas. Est-ce qu'en diffusant plus d'infos, euh, directement, en communiquant davantage avec ENTEA, que ce soit par le biais de l'agenda ou alors de la messagerie, **d'accord**, mais ça veut dire aussi, enfin. Moi je sais qu'en tant que parent, puisque j'ai aussi un compte parent, je vais pas chercher tellement l'information sur la messagerie. **Oui.** Je vais regarder le module « cahier de textes » et le module « notes ». **D'accord.** Et éventuellement le, l'emploi du temps pour voir si y a des profs absents. Maintenant, la messagerie, j'y vais pas suffisamment régulièrement pour me dire « tiens, je peux avoir une info importante » **hum.** Je vais pas faire l'effort de me connecter. Après je peux toujours rediriger, euh, mais, ça je ne l'ai pas fait. Je suis pas sûr que les familles se connectent suffisamment souvent en tout cas pour euh, il faudrait mais bon on est aussi, euh... **Est-ce qu'elles savent se connecter, à ton avis ?** La plupart oui. **La plupart oui. C'est pas une question de, de manque d'information par rapport à l'outil ou de connexion, j'en sais rien.** Non. **Pas forcément ici quoi.** Après, ce qui était bien avec Scolastance, c'est qu'on pouvait voir qui c'était connecté. **Oui.** Donc, en fait, pas pas pas pour savoir qui se connectait mais pour se dire « tiens, sur une population de 30 élèves, je vois qu'il y en a euh, je sais pas, 10 qui se sont connectés récemment. Et puis je vois qu'il y en a 5 qui se sont pas connectés depuis 6 mois, ou 1 an ». Et ça, ça je le voyais. Donc je savais que certains, ou ils avaient paumé leur mot de passe, **hum hum**, ou alors ils ne faisaient pas l'effort d'y aller. **Ou ils se connectaient autrement.** Ou ils se connectaient autrement, ce qui est possible aussi. C'est-à-dire qu'il y a certains qui utilisent le compte du père ou de la mère ou de l'enfant quoi. Et du coup, y a un compte qui sert et pas les trois. Et ils vont voir là-dessus et ça leur suffit. **Hum.** Ce qui, puisqu'on l'utilise pas euh pas non plus la communication pour ce qui est excuse d'absence, ça pose assez peu de problème finalement. C'est, c'est pas l'élève qui envoie son son son mot d'excuse quoi. Un peu, j'en reçois quelques-unes.

D'accord. bon du coup je pense que t'as déjà répondu mais que faudrait-il faire pour confirmer qu'ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille ? Je pense qu'il a déjà sa place. **Il a déjà sa place, ouais, d'accord.** Mais après on peut toujours, ben, voilà, toujours améliorer, réinformer, euh, les familles, peut-être euh est-ce qu'il faut rediffuser des, des, des mots de passe à la rentrée ? Je suis pas sûr parce que moi, pour le coup, ça me fait un boulot fou, et

puis y a des gens qui ont leur mot de passe, qui l'utilisent, qui n'ont pas besoin de leur mot de passe. Mais c'est vrai qu'il faudrait peut-être euh redemander aux gens « est-ce que vous voulez un nouveau mot de passe ? » **Ouais.** Ou rappeler qu'ils peuvent demander leur mot de passe, je sais pas. **Peut-être.** D'une façon ou d'une autre, je pense que y a des gens qui n'osent pas demander aussi, certainement. **Et puis c'est le parcours du combattant de demander. On sait jamais à qui, on sait et puis faut attendre, et puis...** Ouais, c'est sûr. C'est sûr, mais euh, on sent une demande, à la rentrée, quand c'est fermé, les gens, on entend aussi dire « est-ce que ça ouvre ? Et pourquoi c'est pas ouvert ? ». **D'accord.** Bon alors c'est pas, c'est pas 50 familles, mais y en a toujours 2-3 qui... Bon y a toujours ceux qui râlent pour les autres aussi, c'est toujours pareil. Y a ceux qui pensent et qui n'osent pas formuler.

D'accord. Est-ce que tu souhaites rajouter autre chose ? Non, ça va, je pense, j'espère avoir pu répondre à tes attentes.

Je te remercie.

Annexe 10 : Retranscription partielle de l'entretien avec C-S

Donc, je suis [nom], le principal du collège [nom du collège urbain], euh, voilà, je suis principal ici depuis 2 ans. Auparavant j'étais principal pendant 4 ans ailleurs et principal adjoint encore 5 ans ailleurs. Voilà. Euh, ça suffit comme présentation ?

L'établissement. Alors, le collège [nom du collège urbain] est un établissement euh de 650 élèves à peu près, euh, un établissement complexe avec une SEGPA d'une soixantaine d'élèves, euh, une demie UPE2A jusqu'à présent et 2 ULIS. On y trouve aussi une section sportive judo et une section bilingue. Ce qui fait que c'est un établissement au public très hétérogène, euh, mais qui, enfin, je veux dire y a pas de soucis particuliers liés à cette hétérogénéité, euh, entre les différents élèves quoi. Malgré cela, ben c'est un établissement complexe ben parce que y a plusieurs, plusieurs dispositifs, plusieurs, plusieurs profils d'élèves ; c'est un établissement d'une ville moyenne, ville dans laquelle y a deux collèges. L'autre collège étant le collège historique de centre-ville. Donc notre collège euh bénéficie d'une mauvaise, enfin bénéficie, pâtie d'une mauvaise réputation, euh, le collège historique de centre-ville étant forcément meilleur. Bien qu'a priori les résultats ne soient pas meilleurs au centre-ville que chez nous, ça se vaut, ça se vaut à peu près. Voilà quoi.

Ce qui fait que, ce qui sans doute contribue à, à la réputation du collège, c'est euh que notre recrutement se fait en partie sur le quartier [nom du quartier], qui a été en 2015 classé comme quartier prioritaire dans le cadre de la Politique de la Ville. Donc qui bénéficie d'un QPV, avec tout ce qui va avec, PRE et appel à projets. Enfin, toute une série de choses. Euh, d'ailleurs, par rapport à ce QPV, on a fait une demande d'adulte relais dont on n'a toujours pas de réponse et on a aussi fait des demandes pour un café des parents à partir de la rentrée 2017. Voilà. Pour laquelle on n'a pas de réponse non plus. Voilà.

Donc ce quartier [nom du quartier] est un quartier assez défavorisé, avec, euh, une forte population d'origine, euh, d'origine étrangère, notamment turque et tchéchène. Et donc ces enfants-là viennent chez nous mais, comme dit, ça ne pose pas de

problème particulier. Et euh, les taux d'absentéisme sont à peu près conformes euh à ce qui, à ce qui existe ailleurs. Et euh, le conseil de discipline s'est réuni deux fois cette année et, ce qui est pas énorme, et euh, au niveau des sanctions, euh, disciplinaires ou des punitions scolaires, euh, on est à peu près dans la norme. Quoi, je veux dire y a pas de, y a pas de soucis particuliers.

D'accord. Quels sont les points de, enfin, les priorités de la politique de l'établissement du coup ? Les, les priorités alors y a tout un volet, bah, d'éducation à la citoyenneté, hein, je veux dire, du vivre-ensemble, plus largement, euh, cette année y a notamment un certain nombre d'actions contre le harcèlement, euh, mais euh, mais d'autres choses aussi quoi je veux dire. Une équipe éducative et une équipe pédagogique assez euh enfin même très vigilante sur ces problématiques-là, euh, chaque problème est remonté et est normalement traité. Si les problèmes concernent une classe en particulier une action est menée au niveau de la classe. A noter du coup, j'en profite pour noter la coopération qui peut exister entre l'équipe éducative, l'équipe pédagogique et l'équipe socio-médicale, médico-sociale pardon. Voilà. Tout ce monde travaille en bonne entente et euh, et surtout c'est c'est c'est un ensemble de personnels euh qui est motivé et très engagé. Je crois aussi que beaucoup de professeurs euh ont conscience de la mauvaise réputation dont pâtit l'établissement et fait tout pour inverser la tendance. Ceci étant dit ce n'est pas facile de briser une réputation. Donc voilà, ça c'est le premier axe, le vivre-ensemble. Euh, beaucoup de choses ont été faites au niveau de l'élection, euh, de la formation des délégués euh, euh, de la, de la prise en compte de la parole de l'élève, depuis cette année avec la création du, du CVC euh mais également par les élèves qui siègent dans les différentes instances du collège que ce soit au conseil de classe, au conseil d'administration, au CESC quand il se réunit, euh, voilà. Donc un certain nombre de projets ont été menés par le CESC, enfin, ont été proposés par le CESC et sont arrivés à leur terme. Les projets étant, bah, y a eu une réaction à chaud par rapport aux attentats euh, au mois de janvier, ils ont fait une action, un drapeau bleu-blanc-rouge dans la cour, euh, en étant tous les élèves en bleu, en blanc ou en rouge. Euh, la création d'un foyer des collégiens, euh... **dans le cadre du CESC y a aussi eu les conférences-parents**, oui, mais ça c'est dans le cadre du CESC mais ça c'est moins dans le cadre de la parole des élèves. **Ah oui, le CVC, la circulation dans les couloirs**, ouais, bon, enfin voilà, les les, je veux dire toute cette politique est

rendue possible d'une part par l'engagement de l'équipe et d'autre part par ce que nous en disent les élèves et par la parole qui est donnée aux élèves. Voilà. Donc ça c'est le premier volet. Le deuxième volet c'est euh, alors ils sont peut-être pas dans l'ordre du projet d'établissement parce que le projet d'établissement est euh préexiste à ma venue ici et euh est fait de façon assez étrange. Moi j'ai du mal à travailler avec. Mais euh voilà, un grand volet c'est l'ouverture culturelle. Donc là, euh, effectivement, notre établissement est très actif au niveau culturel, en témoigne le nombre de sorties, de voyages, mais également d'actions accueillies au sein de l'établissement : les expositions, pièces de théâtre, des contes. Ce genre de choses. Alors euh, je ne vais pas lister toutes les sorties mais c'est vraiment euh ça, je veux dire, c'est vraiment un champ assez large, ça va du, du musée d'art moderne à Strasbourg euh aux musées parisiens en passant par euh des sorties en Allemagne euh, des sorties euh au Col du Linge, Struthof, euh, enfin bon, y en a vraiment beaucoup. Collégiens au cinéma qui prend aussi une grosse part euh de de de la vie de l'établissement. Euh, voilà. Je peux pas toutes les citer mais c'est vraiment, y a une palette très large de de de de sorties et un engagement euh, assez partagé de la part des professeurs par rapport à cette ouverture culturelle. Euh, le troisième volet c'est les langues, l'apprentissage des langues vivantes étrangères. Euh, jusqu'à présent nous avons au collège, outre les les, la section bilingue, nous avons une section européenne allemand et une section européenne anglais. Donc qui n'existeront plus à la rentrée du fait de la réforme mais euh les actions menées dans le cadre de ces sections européennes continueront dans les EPI et notamment les liens et les jumelages enfin, les jumelages qui existaient dans le cadre de ces deux sections européennes, à la fois avec euh le Royaume-Uni et avec euh l'Allemagne. Donc euh Leominster pour le Royaume-Uni et euh Gross-Gerau pour l'Allemagne. Donc ces jumelages continueront dans le cadre d'EPI. Euh, à noter aussi le jumelage qui existe et qui fonctionne bien dans le cadre de la section bilingue entre le collège [nom du collège urbain] et euh l'établissement scolaire d'Esslingen, où les élèves ont leurs correspondants de la 6^{ème} à la 3^{ème} et euh soit vont à Esslingen, soit ce sont les allemands qui viennent chez nous, soit y a un séjour en tiers lieu commun aux deux établissements. Euh, voilà. A noter aussi un jumelage qui est naissant avec un établissement de Pfullendorf en Allemagne. Voilà. Euh, quel autre volet au projet d'établissement ? Ben y avait la réussite de tous les élèves évidemment quoi. C'est euh c'est à la fois euh venir en aide aux élèves en difficulté par euh un certain

nombre de dispositifs mais euh aussi nourrir l'excellence. Parce que voilà, l'un ne va pas sans l'autre, euh, y a des élèves qui ont, qui ont faim on peut dire et, et qui faut nourrir je veux dire à la hauteur de leur demande. Euh alors ça se peut se faire par le biais justement des sections européennes, par le biais de de de l'option latin, qui se transforme en langue et culture de l'antiquité à la rentrée, euh, voilà, par par par diverses actions, euh, participations à des concours ou à des actions académiques voire nationales. Et à côté de ça y a l'aide aux élèves en difficulté et avec le suivi des PPRE euh, le l'inclusion des élèves très en difficultés d'ULIS qui sont systématiquement inclus dans les classes euh de droit commun si on peut dire, au collège, et puis euh, et puis pareil pour les UPE2A qui sont, qui sont inclus aussi avec leurs camarades des classes normales entre guillemets du collège. Euh, à noter aussi euh des des des espèces de jumelage qui peut y avoir entre des classes de collège et des classes de SEGPA, des actions communes qui fonctionnent bien et euh et dont tout le monde est très satisfait. Euh, voilà, donc PPRE, euh, inclusion d'élève, euh, euh, euh, soutien, avec des choix qui ont été faits au niveau de, de, de la politique de de de répartition des moyens. Et notamment en 6^{ème} où euh le paquet a été mis sur euh l'anglais, euh le français et les maths, euh travail en groupe de de de soutien. Voilà. Et puis euh des professeurs toujours volontaires pour venir en aide aux élèves en difficulté lorsque ceux-ci le veulent bien. Parce qu'on ne fait pas le bonheur des gens malgré eux non plus. Voilà, en gros, les différents axes de l'établissement.

D'accord. Et comment s'impliquent les parents dans le collège ? Alors, les parents s'impliquent euh, les parents, s'impliquent, comment les parents s'impliquent. Alors les parents s'impliquent déjà par le biais de, de leurs élus, de leurs représentants dans les différentes instances de l'établissement. Mais bien évidemment ça concerne une minorité de de euh de parents qui sont au conseil de classe ou au conseil d'administration. Euh et donc ça concerne très peu de parents, en témoignent les interventions des parents au conseil de classe qui souvent me disent personne ne m'a contacté, personne ne m'a rien dit, finalement je, voilà, y a pas de demande particulière. Ceci étant dit des réunions sont organisées tout au long de l'année pour accueillir les parents, que ce soit sous forme de réunion parents-professeurs, euh, par niveau, où les parents rencontrent les professeurs de leurs enfants pour des entretiens individuels. Euh, des soirées qui sont organisées,

soit des réunions d'information sur la vie du collège, sur l'orientation, sur euh alors là le paquet il est mis essentiellement sur les parents de 6^{ème}. Dès l'année précédente de l'entrée en 6^{ème} de leur enfant, ils sont accueillis, euh pour une soirée euh peu de temps après la rentrée, et donc euh les parents de 3^{ème} également, qui euh dès la, dès le 1^{er} trimestre, une soirée est organisée à leur intention pour leur expliquer un peu les enjeux de, les enjeux de l'année de 3^{ème} que ce soit au niveau du brevet, de l'orientation, enfin pour leur expliquer, pour leur expliquer tout ça. Euh, par ailleurs, les parents sont impliqués, euh, l'une des associations est impliquée pour, pour euh le financement des voyages voilà par la vente de chocolats et de, qui permet de baisser sensiblement le prix de certains voyages pour les élèves, pour les familles euh, voilà. Et puis sinon la porte leur est ouverte, les parents peuvent téléphoner, euh, peuvent venir au collège où ils sont toujours reçus euh en cas de souci, en cas de question euh, le message qui leur est transmis dès le début de l'année c'est que quand un souci se présente, il faut venir en parler tout de suite et pas attendre que la situation pourrisse. Voilà. Donc euh ils ont pris l'habitude, ils viennent assez régulièrement ou appellent assez régulièrement. L'année prochaine on veut passer à une étape supérieure, donc comme j'ai déjà dit par la création d'un café des parents, euh, qui se réunirait une fois par mois sur des thématiques particulières, genre euh comment aider son enfant à préparer son cartable, à lire son cahier de textes, comment lire un bulletin scolaire. Là l'objectif c'est essentiellement de faire venir des parents qui euh qui viennent pas systématiquement et facilement au collège. Un public assez loin du collège et notamment les parents du quartier [nom du quartier] dont j'ai parlé précédemment. Réussir à faire venir ces gens-là avec l'aide de partenariats qu'on peut avoir avec le centre socioculturel [nom], qui a des relais dans ce quartier et qui est un excellent relais pour faire venir des parents au collège quoi. Voilà.

D'accord. Et euh du coup y a pas une politique particulière inscrite quelque part, de formalisée en direction des familles ? C'est pas, c'est pas quelque chose de... Pour l'instant c'est, c'est pas fait. Je veux dire au prochain projet d'établissement cela le sera sans, cela le sera plus que probablement mais pour l'instant c'est euh c'est c'est pas formalisé non effectivement.

D'accord. Euh, quels outils de suivi de l'élève utilisez-vous au sein de l'établissement ?

Quels outils de suivi de l'élève ? Ben, euh, tous les outils dont on dispose dans l'établissement sont, sont pour le suivi de l'élève, hein, je, je veux dire des plus formels au plus informels, hein, je veux dire. Le conseil de classe est un outil de suivi des élèves, euh, après euh bon le conseil de classe il se réunit une fois par trimestre euh mais euh je veux dire, y a y a la Vie Scolaire qui est un très bon élément, enfin, très bon outil pour euh pour le suivi des élèves parce que, parce que la Vie Scolaire est au courant de tout, euh, bien évidemment y a euh les applications numériques et notamment ENTEA qui a ce mérite euh d'avoir quasiment euh enfin en très peu de temps euh que ce soit euh tout ce qui concerne le travail scolaire de l'élève euh, euh ses notes, ses progressions, euh mais également ses absences, ses retards, ses sanctions. Euh voilà je veux, en fait sur ENTEA on trouve tout quand il est rempli. Mais c'est un, c'est un très bon outil, je euh voilà. Après, outil de suivi des élèves, euh, on peut en décliner plusieurs, je vais, y a les PPRE qui sont des outils de suivi également, euh, voilà, y a les réunions euh alors je sais plus comment elles s'appellent ces réunions entre la Vie Scolaire, l'assistant social, euh, des réunions, des cellules de veille, pardon, voilà, j'ai retrouvé le nom. Euh, y a, en fait finalement tout ce qu'on fait au collège, c'est dans le cadre du suivi des élèves. Euh, c'est un peu, euh notre raison d'être. Donc euh je pense aux réunions des fonds sociaux, j'pense enfin voilà, tout ça c'est du suivi des élèves quoi.

Hum, hum, et quelle place est selon vous accordée à ENTEA plus particulièrement au sein de l'établissement ? Alors ENTEA, euh, ENTEA, je vais dire, y a une place incontestable dans l'établissement, même si certains euh rechignent à le remplir, je pense notamment au cahier de textes, mais sinon c'est un outil, euh, de suivi des élèves et un outil de communication qui est euh, quoiqu'en disent beaucoup, assez performant, et euh, qui est très utile que ce soit pour entre euh l'équipe de direction ou l'administration et les professeurs, euh, la Vie Scolaire, que ce soit de l'établissement envers, vis-à-vis des parents pour tout ce qui concerne les notes, les absences, les retards, euh, mais également la messagerie, euh, non c'est un, c'est un bon outil, je remarque que de plus en plus de profs euh m'écrivent *via* la messagerie ENTEA et non plus par la messagerie académique, ce qui prouve qu'ils se l'approprient quand même quoi. Voilà. Alors après y a comme dans toutes les applications des choses à améliorer mais euh mais je trouve que c'est un bon outil qui tient de plus en plus une place centrale dans l'établissement. Voilà, je, euh,

la question se pose maintenant euh de savoir, enfin la question s'était posée en début d'année de savoir si on ouvrait la messagerie aux parents, y a eu certaines résistances et euh des craintes de la part de de l'équipe ici pour ça, on l'a ouvert aux parents, je veux dire ils ont pas été, personne n'a été submergé de mails incendiaires ou insultants ou je sais pas quoi. Donc voilà, maintenant la question qui se pose, mais ça c'est peut-être plus délicat, c'est euh l'ouverture de la messagerie aux parents entre eux. Donc dans un premier temps on va pas ouvrir la messagerie aux parents entre eux, on va ouvrir la messagerie aux parents délégués au conseil de classe et au conseil d'administration pour qu'ils puissent contacter les autres parents. Voilà on va essayer de créer ce profil-là après c'est vrai que, les parents entre eux, nous en tant qu'établissement on maîtriserait rien. Donc on se pose la question, on réfléchit, on a mis en place un comité euh, comité TICE quoi qui réfléchit à la fois sur le site Internet du collège et sur ENTEA et sur ce qu'on va en faire quoi. Voilà. Mais je pense qu'il a une place centrale de toute façon, y a pas le choix et puis l'outil est pas, est pas si mal que ça quoi. Voilà.

D'accord. Et en ce qui concerne le module cahier de textes, vous en avez parlé en disant que il est pas forcément tout le temps complété, qu'est-ce que vous en pensez, qu'est-ce que vous en savez de l'usage, et pourquoi cet usage-là au sein de l'établissement ?

Alors, euh, le fait qu'il soit pas tout le temps complété euh, pour avoir fait quelques établissements, avant c'était pas ENTEA c'était Scolastance, c'est partout pareil. Quel que soit l'outil je veux dire. Et quand y avait pas de cahiers de texte numériques et que c'était des cahiers de texte papiers, je me souviens que je devais les signer, les viser, euh, c'était pareil. Je pense que c'est pas lié à l'outil, si les gens ne remplissent pas c'est des gens qui n'ont pas le temps ou qui oublient ou qui n'en voient pas l'utilité. Euh, voilà, je sais pas. Euh, ceci étant dit, ça peut poser des problèmes, euh, parce que le cahier de textes papier, non pas pour les professeurs, mais pour les élèves, existe toujours euh le message qui est délivré aux parents c'est que, euh, le cahier de textes qui fait foi c'est le cahier de textes papier, ou l'agenda selon ce qu'on les élèves. Euh, on a noté, mais vraiment à la marge, quelques, euh, quelques petits soucis notamment en ce qui concerne les devoirs où les professeurs mettaient euh des devoirs le soir sur ENTEA, devoirs qu'ils n'avaient pas annoncés en cours auprès des élèves qui vont pas systématiquement sur ENTEA, qui n'ont pas

faits les devoirs et se sont faits réprimandés alors qu'ils avaient rien noté dans le cahier de textes. Alors il faut vraiment veiller qu'il y ait une synchronisation entre ce qui se dit en classe, ce qui est noté dans le cahier de textes papier de l'élève et ce qui est noté sur ENTEA. Mais il faut que les trois choses soient identiques. **Ouais, du coup le cahier de textes peut avoir un intérêt pour les parents ?** Le cahier de textes ENTEA ? **Ouais, numérique.** Ah oui, oui, bien sûr. Oui, il peut avoir un intérêt pour les parents, il a même un intérêt certain pour les parents mais du coup ça implique que tout le monde euh le, le remplisse et le renseigne très régulièrement. Alors je peux entendre qu'un professeur n'a pas le temps à chaque heure de remplir son cahier de textes, euh, voilà, c'est euh comme à l'époque où c'était des cahiers de texte papier, chaque professeur ne le remplissait pas à chaque heure quoi. Soit ils le faisaient à la semaine, voire même au mois, voire même au trimestre voire jamais. Voilà, mais voilà, c'est un bon outil pour les, pour les parents euh mais ce qui fait foi c'est vraiment le cahier de textes de l'élève, ce que note l'élève dans son cahier de textes et donc ce que dit le professeur en cours à la fin de l'heure sur le travail à faire.

D'accord. Et du coup, hum, que pensez-vous du module note ? C'est un autre module, il est très bien, **a priori très utilisé.** Il est très bien. Je n'ai pas grand-chose à en dire si ce n'est qu'il est très bien. **Hum hum.** Je m'y étais jamais trop intéressé enfin si je m'y étais intéressé quoi mais euh jusqu'à présent je regardais euh le module « note » pour certains élèves que je suivais particulièrement, des élèves soit des redoublants, soit des élèves euh avec qui j'avais eu des entretiens et à qui j'assurais que j'allais suivre l'évolution de leurs notes. Je regardais juste l'évolution des notes de certains élèves. Euh, cette année il se trouve que j'avais mon fils dans l'établissement, euh, du coup euh j'ai un peu plus fouillé, hein, j'ai un peu regardé, je trouve qu'il est très bien, il permet énormément de choses, euh, peut-être même trop de choses euh, faire des devoirs euh notés sur 38 euh avec des notes absolument bizarres euh voilà. Peu importe quoi, je trouve que c'est un excellent outil et je trouve qu'il est euh pour la très très grande majorité des enseignants, rempli très régulièrement. **Hum hum.** Ce qui permet quand même aux parents de voir l'évolution du travail de, de leurs enfants. Ils sont vraiment très rares ceux qui attendent la fin du trimestre pour les remplir. Après y a des matières particulières comme l'EPS où effectivement euh voilà. Mais c'est lié, c'est lié à l'organisation de la matière et pas à

la volonté des profs de remplir ou pas remplir euh les notes dans ENTEA quoi. **D'accord. Du coup, pareil, intérêt vraiment pour les parents que ce soit du point de vue des notes pour le suivi de l'élève quoi.** Tout à fait. **Donc on a parlé de la messagerie avant, hum, du coup, si j'ai bien compris, tous les modules sont ouverts aux familles, ouais, et euh vous avez dit que la messagerie vous en avez discuté début de l'an dernier en équipe, hum hum, et l'ouverture des autres modules c'est aussi, a été aussi discuté en équipe ?** Non. **Non ?** Non, non, non. Ça ça a été euh, en fait, quand ENTEA a été installé ici, ils ont ouvert tous les modules qui étaient déjà ouverts sur Scolastance. **D'accord.** Voilà. Alors je sais pas comment ils avaient décidé à l'époque d'ouvrir tous ces modules sur Scolastance, si c'était en équipe ou pas, ça je sais pas. Mais en fait, ce qui était ouvert sur ENTEA, lorsqu'ENTE A a été installé ici, c'est ce qui était ouvert sur Scolastance avant. **D'accord. Du coup, en dehors de l'ouverture de la messagerie aux parents délégués, est-ce que les parents ont d'autres demandes particulières par rapport à l'outil ENTEA ?** Ah bah oui, la demande que j'ai en conseil de classe, c'est d'ailleurs qu'en conseil de classe qu'ils parlent de ça, c'est toujours le problème du cahier de textes. **Hum hum.** C'est pour ça que j'en ai parlé avant, et c'est et donc le discours, ce qu'on leur renvoie c'est, ce qui fait foi, c'est le cahier de textes de l'enfant. **D'accord.**

Est-ce que vous aimeriez que l'outil soit davantage utilisé dans un but de collaboration avec les familles ? Enfin est-ce qu'il l'est déjà ? C'est-à-dire au niveau de la messagerie ? **Quel que soit le m...** Bah je pense qu'après y a des des des collaborations actives et des collaborations passives. Si on veut. Enfin je veux dire des parents qui vont regarder les notes, les notes de leurs enfants, qui vont regarder le cahier de textes, ou les absences de leur enfant et qui font un travail à la maison donc qui va dans le sens de celui du collègue si les notes baissent ou si y a trop d'absences, c'est de la collaboration passive entre guillemets quoi. Quant à la collaboration active, tous les parents peuvent contacter les enseignants ou la direction ou l'administration euh via, via ENTEA et quand ils ont des choses à faire, ils le font. Je veux dire, y a y a y a pas de soucis. Bon, ils se servent soit de la messagerie ENTEA, soit de la boîte académique du collègue. Mais euh on a euh les parents nous écrivent assez facilement. **Ouais.** Ça y a pas de soucis. Là où pff, là où oui ça pourrait peut-être, c'est dans le module groupe, où on peut créer des groupes

de travail, euh, c'est quelque chose qui est pas encore très développé au collège ça. J'ai essayé avec euh la réforme là en début d'année, d'ouvrir un groupe où les gens pouvaient mettre leurs idées, les EPI qu'ils élaboraient au fur et à mesure de leur élaboration, mais euh ça a pas accroché quoi. Alors peut-être que j'ai pas été, que j'ai pas fait assez de pub, que j'ai pas assez communiqué là-dessus, mais voilà. Mais je pense que cet outil groupe pourrait être, peut être un bon outil également.

D'accord. Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour affirmer qu'ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille ? Euh, vous pouvez répéter la question ? **Que faudrait-il faire pour pouvoir affirmer qu'ENTEA a toute sa place dans une relation de coéducation Ecole/Famille ?** Bah euh je pense pas qu'il faille affirmer autre chose que ce qui existe déjà, je veux dire effectivement je veux dire le problème c'est pas de se demander euh en quoi ENTEA peut avoir toute sa place dans le cadre de la coéducation c'est déjà de mettre en place la coéducation. Je veux dire euh voilà, je veux dire c'est c'est c'est c'est pas gagné. Je veux dire y a quand même encore des professeurs qui, qui n'ont pas trop envie de voir les parents euh à l'école, y a des parents qui n'ont pas envie de venir, je veux dire parce que euh ils ont je sais pas moi un passé douloureux avec l'école dans leur scolarité eux-mêmes ou parce que, parce qu'ils parlent pas la langue ou parce que, parce que ça fait toujours drôle de se trouver face à un prof voire face à un principal. Je veux dire je me suis rendu compte moi dans ma courte carrière de personnel de direction c'est que y a des parents d'élèves qui parfois sont plus vieux que moi que j'impressionne parce que je suis le principal et qu'ils sont comme des enfants en face de moi. C'est, c'est bizarre mais c'est comme ça. Euh voilà donc y a ça, le problème de la langue, certains n'ont pas envie de venir, et puis y a certains enfants qui n'ont pas non plus euh envie que leurs parents ils viennent, et je peux le comprendre aussi quoi je veux dire euh je veux dire ils ont leur vie dans la famille les enfants, ils ont leur vie à l'école, et quelque part l'école c'est par rapport aux parents, pas un jardin secret, mais c'est leur vie et euh et ça peut s'entendre aussi ça. Euh, voilà, si je dis ça c'est parce que y a certains enfants, lorsqu'il y a des infos à passer aux parents pour des réunions ou des choses comme ça, ne le font pas. Et pas forcément des élèves qui ont des choses à se reprocher mais parce qu'ils ont leur vie, c'est des adolescents. C'est comme ça. Ils ont leur vie ici, ils ont leur vie à la maison, et ils souhaitent pas trop qu'il y ait d'interaction, enfin pas une interaction, mais d'interférence entre les deux. Voilà donc développer, l'objectif premier de la coéducation, euh, c'est de faire

venir les parents à l'école. Et c'est de faire comprendre aux parents les codes de l'école. Alors si pour la plupart des parents qui ont été à l'école en France, ces codes sont à peu près assimilés, c'est pas pareil pour les enfants, pour les parents d'origine étrangère ou pour des parents, je veux dire, du cru entre guillemets mais qui n'ont fait qu'un court passage par l'école et qui en gardent peut-être un mauvais souvenir. Donc voilà. Avant de se demander quelle est la place d'ENTEA dans la coéducation, c'est de se dire comment on met la coéducation en place. Et elle est, euh... alors je dis que la coéducation il faut à tout prix vouloir faire de la coéducation pour tous les élèves, tout le temps, partout, je veux dire y a une très grande majorité de nos élèves qui n'ont pas besoin de coéducation, qui s'en sortent très bien comme ça euh se pose la question de la coéducation pour les enfants euh qui peuvent rencontrer des difficultés. Euh. Pour diverses raisons. Et là il effectivement il est bon que, que toutes les, comment dire, que toutes les institutions que ce soit la famille que ce soit l'école ou que ce soit le centre socioculturel ou le club de sport ou je sais pas quoi encore, que toutes les institutions au centre sociologique du terme qui participent à l'éducation de cet enfant se retrouvent et et et montrent à l'enfant qu'il y a une cohésion entre tout ça et qu'on participe tous à son développement et qu'on échange et qu'on travaille là-dessus. La coéducation c'est pas uniquement les parents. C'est euh tout ce qui, c'est toutes les institutions comme je disais qui, qui, dans lequel l'enfant navigue. Je veux dire ça peut être le club de foot ou autre chose, euh, ça peut être le club de musique ou même le curé ou le pasteur, je sais pas moi. Voilà. Mais tous ces gens qui contribuent à l'éducation des enfants. On, on, je veux dire, il faut pas créer chez l'enfant, il faut qu'il ait bien conscience de la convergence des objectifs pour que l'enfant ne soit pas sans cesse tiraillé par des conflits de loyauté. Voilà. Parce que pour un gamin, un adolescent, c'est ce qu'il y a de pire à gérer. Donc euh voilà. Voilà ce que j'ai à dire sur la coéducation. Après sur la place d'ENTEA là-dedans, c'est plus un outil qu'un, c'est un outil technique qui permet la communication, qui permet la transmission d'information, mais c'est pas euh, c'est pas une fin en soi ENTEA. C'est vraiment un outil technique. C'est euh c'est voilà c'est c'est c'est difficile de communiquer les notes, les absences aux parents, ce serait difficile, beaucoup plus difficile si on n'avait pas ENTEA, comme c'est plus difficile d'enfoncer un clou si on n'a pas de marteau. Mais je veux dire, voilà, le marteau c'est un outil et ENTEA c'est un outil.

D'accord. Est-ce que vous avez des précisions à apporter ?

Des précisions à apporter ? Non, je pense avoir tout dit. Je crois que j'ai été bavard. Je ne sais pas combien de temps, ah, une demi-heure. **Non, ça va, OK.** Voilà, merci.

Merci.

Annexe 11 : Retranscription partielle de l'entretien avec E-S

C'est parti. Donc je me présente, [nom], dans l'établissement depuis 25 ans, dans la profession depuis 35 ans, donc voilà. Alors, relation Ecole/Famille, Famille/Etablissement, Etablissement/Famille. Moi ce que je vois, d'utilisation journalière des, avec les familles, hein, c'est les notes, c'est ça que les parents cherchent, c'est ça que les élèves cherchent. Alors, dans les mails, oui **non, vas-y, vas-y.** les mails, avec les parents, zéro. Cette année, aucun parent ne m'a envoyé de mail. Un ou deux élèves m'ont envoyé un mail, c'est tout. **D'accord. Alors qu'avant ça se faisait ?** Non, pas plus. **Non, pas plus, d'accord.** Avant, je donnais mon mail enfin, un mail perso-professionnel. Ils connaissaient mon mail à la poste et j'avais l'impression que j'avais plus de messages. **D'accord.** Mais bon ça, c'est peut-être pas lié quoi. Voilà. Donc ça fait longtemps que, avant l'ENT, je pouvais communiquer avec mes élèves. Mais bon voilà quoi, ça se faisait pas plus, ni moins j'ai l'impression.

D'accord. Donc les parents ne cherchent pas forcément à prendre contact avec les enseignants. Non, je, je, moi j'ai eu zéro message de parents cette année. **D'accord.** Ouais puis jusqu'à présent c'était fermé aussi. C'est seulement ouvert depuis cette année ou l'année dernière. **Pour l'ENT oui ?** Pour l'ENT ouais.

Mais même sans l'ENT, ils essaient pas de prendre contact ? Dans le carnet, par téléphone, par... ? Si, par carnet ça arrive, mais c'est rare, c'est rare. **D'accord.** Je suis pas prof principal, donc, forcément, euh, voilà. **Et est-ce que tu penses que c'est spécifique au, au type de parents ou c'est une politique d'établissement aussi de ne pas chercher ce lien ou...** Non, moi je crois que c'est la matière aussi. Moi je fais de la techno, c'est pas une matière euh, essentielle, voilà quoi. Voilà, pas plus de contact. **D'accord. Parce que l'établissement cherche quand même à prendre contact avec les familles, non ? Enfin qu'est-ce que tu penses toi en termes de politique d'établissement ?** Oui bah, pff, oui bah je vois ça à travers le site internet, hein, qui est très consulté, ça j'ai les statistiques aussi, donc c'est très

très consulté et c'est, donc quand je regarde les consultations, quand tu vois 7 connexions internes, nous on compte comme 1, **d'accord**, quand y a les collègues qui se connectent, nous on a une IP donc quand y en a 7 ça veut dire que y en a 6 à l'extérieur qui sont connectés. **OK**. Je suis toujours étonné par le nombre d'élèves qui sont connectés. **D'accord**. C'est pour ça que je continue le site parce que je sais que y a des gens qui consultent. **Donc y a quand même, ouais, une politique... d'information en tout cas, mais qui est plus d'information générale sur les activités que contact, prise de contact avec euh les enseignants**. Hum hum.

D'accord. Ce que je veux dire aussi par rapport à l'ENT, c'est que moi je n'ai pas attendu l'ENT. Depuis, depuis que l'Internet existe dans l'établissement, j'ai un site chez free et je communique avec mes élèves par là. C'est-à-dire que je leur mets des documents à disposition là. **Hum hum**. Mais c'est indépendant, c'est pour moi, c'est entre mes élèves et moi. C'est-à-dire que je communique pas là-dessus sur le site ou sur ENTEA. C'est en cours. **D'accord**. Et pour l'instant je n'abandonnerai pas ça, je continuerai à fonctionner comme ça, parce que ça marche quoi. **Hum hum**.

Et du coup quels sont les outils utilisés, euh, dans l'établissement pour hum... Pour communiquer avec les parents ? **Oui, ou en termes de suivi ce l'élève, pour tout ce qui concerne l'élève ouais**. Hum hum, pfff. Oh, les outils traditionnels en fait, carnet de correspondance, voilà et puis pour ma part c'est à peu près tout, hein, je veux dire, oui, c'est ça quoi. Je sais que, avant, avec Scolastance, je pouvais voir qui consultait le, euh, le cahier de textes. **D'accord**. Avant, on pouvait voir, et c'était très très peu de parents quoi. Ça se limitait à euh 4-5 parents par trimestre. C'était anecdotique. Donc, euh, avec ENTEA, on ne sait plus qui consulte, hum, le cahier de textes. Ouais, donc les outils, je vois ça. Sinon y a le téléphone, ça ça marche bien aussi quand y a un problème, on discute directement quoi. **Ouais**. Cas particulier de la mère de, hum, allez, euh, [nom de l'élève] qui vient directement me voir dans la cour, **ça c'est un où les parents viennent**, mais y a que-elle. C'est arrivé d'autres années. Là c'est arrivé plusieurs fois, euh, avec elle. C'est pas plus gênant que ça quoi. **D'accord**. hum, hum, donc c'est bon là au niveau outil ? **Oui, si y en n'a pas d'autres dans l'établissement ça ira**. Je ne vois pas, je vois pas, ça viendra peut-être.

Place d'ENTEA dans l'établissement et particulièrement les modules messagerie/cahier de textes et notes. Alors... messagerie, bah, j'en ai parlé. Donc, euh, c'est très peu utilisé. **Hum, avec les parents ?** Avec les parents. **Mais sinon ça l'est.** Bah, les collègues, il faut dire que ENTEA, ils utilisent la messagerie. Mais à mon avis, c'est pas, c'est une messagerie spécifique dans ENTEA et donc moi j'aimerais bien que, bah, les gens apprennent à s'en servir ailleurs. Et moi quand je consulte ma messagerie, ceux d'ENTEA ils sont dedans. **Hum hum.** Donc quand les gens répondent, m'écrivent sur ENTEA, je reçois sans consulter ENTEA. Moi je crois que je suis à peu près le seul, ou on est deux ou trois, les profs de techno, à le faire. Les autres non. Par contre, ce qui ne marche pas, c'est quand moi je réponds à ce moment-là. ENTEA me, me jette. C'est-à-dire quelqu'un m'écrit sur ENTEA, je le reçois sur ma boîte académique, et si je réponds à ce moment-là, il arrive que ENTEA n'accepte pas mes messages. **D'accord.** Ces derniers temps ça marche mieux mais c'est arrivé plusieurs fois que les gens n'ont pas eu ma réponse. **D'accord.** Donc ça, c'est en cours de résolution on va dire. **OK, mais donc sinon c'est pas ça, enfin, les parents ne s'en servent pas forcément tu disais,** non, les parents ne s'en servent pas, les collègues s'en servent énormément hein, donc ça, ça a permis de lancer la messagerie. C'est, c'est clair, depuis qu'on a l'ENT hein, pas forcément ENTEA mais l'ENT, ça a lancé le, la messagerie.

Et est-ce y a une demande, toujours en termes de politique d'établissement, d'utiliser la messagerie envers les parents ou pas forcément ? Ya une grosse crainte, euh, des profs mais bon moi je donne mon mail, je l'écris au tableau en début d'année **hum hum**, mail à la poste, et puis je suis pas harcelé hein, **d'accord**, je veux dire. Voilà, y a quelques mails mais c'est tout quoi. Et jamais de mails frauduleux. Y a des anciens élèves qui m'écrivent à nouvel an, et ça c'est sympa. Vous vous souvenez de moi ? Bah non. **C'est sûr.** Bah ouais, **d'accord.** donc au niveau messagerie, c'est sûr qu'ENTEA a apporté là le, la pratique au moins des profs. On réécrit plus facilement quoi. **OK.** Cahier de textes bah moi je suis, pfff, je sais pas quoi dire parce que je ne l'utilise pas. **Ah.** Je remplis simplement les titres, c'est tout. Parce que, ça me l'a crashé fin décembre, tout mon cahier de textes a été effacé, parce que d'un seul coup j'étais prof d'histoire, euh, encore là je suis prof d'histoire, y a des remarques qui apparaissent, ouais, je les modifie pas mais je pourrais les modifier, je sais pas pourquoi, j'en ai parlé à [nom du prof administrateur

d'ENTEA], mais bon, c'est un bug. Donc le cahier de textes moi je remplis seulement l'en-tête des séances et, et c'est tout. **D'accord.** Je ne fais pas plus, hein. Et je sais pas si c'est consulté. **D'accord. Et les collègues n'en parlent pas, tu sais pas si eux font différemment ou pas ?** Non, je, je vois pas trop là. Moi, les devoirs, je ne vois pas trop l'intérêt, parce que j'en donne pas. En techno, y a pas de devoirs, si ce n'est « tu finis ça chez moi », bon ben voilà. Mais y a pas de, de travail à proprement dit, donc j'ai pas de devoir à mettre quoi. **D'accord. Et tu le remplis au fur et à mesure ou tu remplis par période, juste avant le conseil de classe, ou... ça dépend. Ça dépend.** Ça dépend. Parfois en avance, parfois, quand je prévois un travail je mets, parfois je mets pas, voilà, ça dépend. **D'accord.**

Les notes euh, ça c'est très consulté des élèves. Donc euh ça ils consultent tout de suite, ils viennent tout de suite râler. En fait ce qui est bien avec ENTEA, c'est qu'on peut mettre la date de publication. Parce qu'ils consultaient avant même qu'on rende. Et ils venaient déjà râler alors que je n'avais pas rendu les copies. Donc j'ai dit on se calme, et donc ce que j'ai remarqué aussi, c'est les élèves qui ne rendent pas les travaux, quand tu mets le zéro sur ENTEA, là ils se bougent. C'est-à-dire que quand ils voient le zéro, hein, quand ils voient le, que effectivement ils ont pas rendu, là ils commencent à se bouger. **D'accord, donc ça veut dire que le, que ça peut avoir un impact de le faire régulièrement.** Oui, oui, oui. Donc là maintenant quand la date, quand je rends les travaux, ceux qui n'ont pas rendu, je laissais libre en disant ils vont me rendre, non maintenant je mets le zéro et puis **tu modifies si jamais** je vois ce qui arrive et ce qui arrive pas. Voilà. Pour certains élèves, il n'arrive jamais rien, **oui**, j'ai quand même un nombre significatif d'élèves qui s'inquiétait, où les parents s'inquiétaient après en disant tu vas voir ce qui se passera. **D'accord. Donc le module « notes » c'est vraiment le module « notes » celui qui a le plus d'intérêt, tu penses... ?** Voilà. Et donc les élèves, bah ce qu'ils regrettaient, c'est qu'on ne voyait plus la moyenne. Bah pour eux, c'est ça qui les intéressait. T'as beau leur expliquer que gnagnagna, la note c'est pas important, enfin, le point près, c'est pas important, enfin tout le discours-là, pour l'instant ça passe pas. Pourquoi il a 14,5 alors que moi j'ai 14, je mets 15 aux deux, hop, c'est pas grave. Ça, ça passe pas chez eux. Voilà quoi. Donc ça c'était le module « notes » d'ENTEA.

D'accord. Demande des uns et des autres quant à ENTEA. **Est-ce que y a des demandes particulières, est-ce que...** ouais. Bah, tel que c'est, faudrait que tous

les outils marchent correctement, qui sont dedans, et puis ça serait déjà bien quoi. Je vois pas les demandes spécifiques. Si y a eu des demandes comme par exemple Moodle, tous ces modules, qu'ils soient intégrés, qu'on soit pas obligés de se réidentifier, donc ça ça marche maintenant. Ouais, autrement, je, on pourrait réintégrer la, le LPC directement aussi parce que cette histoire de se connecter séparément avec les clés, ouais, bon. Ouais, autrement, je ne vois pas trop de demandes des uns et des autres quant à ENTEA.

D'accord. Et euh, tu penses que ta manière de l'utiliser est assez représentative de celle de l'établissement ? Ou ça change beaucoup chez les collègues ? Ouais, j'ai pas l'impression de l'utiliser plus ou moins quoi. Là j'utilise le cahier de textes, les collègues aussi, ouais quoi. Y a certainement des collègues qui utilisent plus le cahier de textes que moi, qui mettent les devoirs, qui mettent tout tout tout tout alors, mais bon voilà, ça dépend aussi des matières je pense. Je veux dire c'est, moi je vois pas trop l'intérêt. Puis comme je disais, je disais ça à mon inspecteur, je publie quelque chose, publier un cours, c'est pas comme faire un cours. **Non.** Hein, je fais le cours, je donne un document, mais y a toute l'explication avec. Alors que si ce même document je le publie, bah il faut 10 fois plus de temps pour l'expliquer, pour le publier quoi. Et donc j'ai toujours un peu de mal à, à mettre les documents là pour que tout le monde puisse euh sans servir. C'est pas pour dire que je les garde, je les donne à tout le monde, mais bon voilà. **D'accord.**

Les parents et ENTEA. Moi j'ai l'impression qu'ils consultent surtout les notes hein. **Oui.** C'est ça pour moi, enfin c'est le retour que j'en ai. Par contre y a beaucoup de parents qui n'utilisent pas leur login, qui utilisent le login des élèves. **Hum.** Parce que l'élève sait se loguer, donc ils ne se loguent pas comme parent, ils se loguent comme élève. Je ne parle pas du nombre de login perdu, ça c'est [nom de l'administrateur ENTEA] qui peut le dire.

D'accord. Et du coup est-ce que tu penses que, qu'on peut affirmer qu'ENTEA. Parce que, dans les textes, les relations Ecole/Famille sont décrites comme devant être des relations de coéducation, si on regarde les textes de l'éducation nationale, est-ce que tu penses qu'ENTEA a sa place là-dedans ? Mouais. Je sais pas, j'aurais tendance à privilégier l'oral et puis les parents qui viennent te voir, j'aurais tendance à privilégier ça. **Hum.** Les parents qui dans la

journee, enfin relation avec les parents quoi, qui viennent, c'est quand même autre chose que simplement mail etc. **Mouais.** Ouais, le peu de mails que j'ai reçu, c'était un peu agressif parfois. J'avais pas envie de répondre, en fait je disais ta mère elle a qu'à venir me voir et puis euh... **C'est ça, mais ça déclenche le contact en tout cas.** Ouais c'est ça, hum. Bon y a pas eu beaucoup, je sais pas, quelques parents, c'est pas significatif quoi. **D'accord.**

Les enseignants et ENTEA. Ils confondent tout. Tu me mets sur ENTEA ? Non, c'est sur le site. C'est le site, c'est ENTEA, c'est la même chose. Non, hein, y a là encore des clarifications d'outils à faire et d'utilisation, euh, d'outil quoi. ENTEA c'est interne etc., site c'est un extérieur, c'est le vaste monde. **Pourtant ça fait longtemps l'ENT, depuis la première version.** Oui, ça fait longtemps et le site ça fait longtemps. Le premier site que j'ai fait ici c'était en 97 alors euh. **D'accord, ouais.** Donc j'étais précurseur à l'époque de, le, le premier site je l'ai retrouvé là, c'était, oh, ça fait vieux. Les graphismes et tout quoi. Donc euh, voilà, donc je pensais que les enseignants, ils savaient plus ce qu'était un site et ce à quoi ça servait. Mais en fait sur le site, pour pas parler d'ENTEA, je me sens tout seul finalement. Tout le monde s'en fiche quoi. On ne s'en fiche pas dans la consultation, mais après de s'investir, de donner des trucs, si je ne vais pas pêcher, euh, y a pas. **D'accord.** Donc est-ce que ENTEA permettrait de faire ça ? Parce que je sais qu'ENTEA permet aussi de publier comme ça des **files d'actualité ouais**, est-ce qu'on peut abandonner le site et passer là-dessus ? Il faudrait qu'on ait une réflexion là, plus vaste... **ça signifie, je pense, qu'il faut se loguer pour y accéder et que du coup...** Non, y a une page avant, **ouais**, avant de se loguer on peut faire une page où l'on pourrait mettre les nouvelles, **ce qui était sur Scolastance avant**, oui, ce qu'il y avait sur Scolastance avant. Donc pour l'instant on le fait sur le site, **oui**, et là y a des collègues qui le font maintenant avant ENTEA. **D'accord.** [Nom de l'administrateur ENTEA] m'en a parlé et je disais bah ouais, OK, moi je suis d'accord, mais c'est toi qui fait alors. Et du coup, euh, il a pas touché au site. Bon le site moi j'y tiens aussi parce que, euh, c'est des projets de 3^{ème} que je mène et que donc ça permet d'avoir un projet en vraie grandeur et aux font des projets, **hum hum**, que je publie aussi. Mais pour des raisons de droit etc., je ne communique pas trop là-dessus, donc les élèves savent où c'est publié etc., toujours chez Free, mais je ne désire pas communiquer pour ne pas avoir de problème avec les images, avec tout. Donc c'est entre nous, voilà. C'est

comme une feuille de cours finalement. **Hum. D'accord. Bon je pense qu'on a fait le tour.** Ouais, on a fait le tour là. **Et hum, du coup ENTEA, pour toi, c'est plus un outil pédagogique, ou de communication ou d'information ou.** Pour moi c'est un outil d'information, de communication. Je ne m'en sers pas du tout en pédagogie. **Hum hum.** Non, pas du tout. J'utilise d'autres euh, et on est plusieurs profs à avoir des blogs, des choses comme ça. On communique directement avec les élèves. **D'accord, OK. Merci.**

L'Espace Numérique de Travail : outil de suivi de l'élève et/ou dispositif de médiatisation de la relation École/Famille

Résumé. L'Espace Numérique de Travail (ENT) fait partie intégrante du quotidien des membres de la communauté éducative de l'enseignement secondaire en France. Parents, élèves et personnels des établissements scolaires l'utilisent pour le suivi de la scolarité de l'enfant-élève. Cette recherche porte sur la place de l'ENT dans la relation École/Famille au sein de deux collèges. Au travers de l'étude plus particulière des modules « Cahier de textes » et « Notes », nous avons évalué l'impact de la posture déclarée de coéducation sur l'usage de ces derniers par les enseignants d'une part et par les familles d'autre part puis enfin l'influence de la politique éducative interne du collège. Nous proposons ainsi des pistes d'action afin qu'établissements et familles se saisissent de cet outil pour en faire un tremplin vers un travail collaboratif à visée éducative.

Mots-clés : Espace Numérique de Travail – Relation École/Famille – Coéducation – Appropriation – Appropriation institutionnelle

Abstract. The Virtual Learning Environment (VLE) is part of the day-to-day life of the members of the secondary educational community in France. Parents, students and secondary school staff use it daily as a tracking tool for children-pupils. This study deals with the VLE's place in the school-family relationship in two secondary schools. Through the analysis of two specific modules, the « online homework calendar » and the « pupils' marks » module, we've tried to assess their so-called « co-educational stance », both on parents and teachers, as well as their influence on the schools' internal educational policies. We are also offering suggestions so that both parents and schools use this tool as an educational collaborative platform.

Keywords: Virtual learning environment - school/family relationship - coeducation - appropriation - institutional appropriation