

Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values pédagogiques du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage.

Auteur : Kellner, Laurence

Promoteur(s) : Denis, Brigitte

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/16148>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Année académique 2021-2022

Analyse des perceptions et représentations sociales des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values pédagogiques du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en
Sciences de l'éducation

Promotrice : Madame Denis

Lecteurs : Madame Housen & Monsieur Fiévez

KELLNER Laurence

S185726

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	4
INTRODUCTION.....	5
PREMIÈRE PARTIE : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	8
1. Présentation des interactions entre les domaines numérique et pédagogique.....	8
2. Problématique abordée par cette recherche.....	11
DEUXIÈME PARTIE : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	16
1. Une recherche qui s'inscrit dans une approche qualitative.....	16
2. Une recherche qui se construit : recours à l'analyse par théorisation ancrée.....	16
3. Conception de la recherche	17
4. Analyse du matériau.....	21
TROISIÈME PARTIE : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE	26
1. Axe 1 : les perceptions et les représentations sociales du numérique.....	27
2. Axe 2 : quelques problématiques qui traversent notre champ de recherche	29
3. Axe 3 : la plus-value pédagogique du numérique	41
4. Que conclure de cette récession des écrits ?	46
QUATRIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	48
1. Axe 1 : Résultats initiaux	49
2. Axe 2 : le phénomène central observé	52
CINQUIÈME PARTIE : DISCUSSION	78
1. La plus-value pédagogique du numérique	78
2. Efficacité pédagogique du numérique.....	81
3. Développer les compétences techno-pédagogiques	82
4. Usages professionnels et pédagogiques	83
5. Réflexions numériques.....	84
6. Les limites des résultats.....	85

CONCLUSION	87
BIBLIOGRAPHIE	89

REMERCIEMENTS

Tout étudiant y a songé à un moment ou à un autre : le moment où il devra rédiger son mémoire. Ce travail pour lequel on le forme depuis bientôt quatre ans, tout étudiant l'appréhende à sa façon : la peur, l'angoisse ou le doute pour certains ; l'excitation, l'exaltation ou le bonheur pour d'autres.

Quels que soient les sentiments que le mémoire procure, une chose reste cependant certaine, il faudra le rendre... Voici donc le fruit de mes doutes, de mes incertitudes et de mes nuits blanches et, pour ce travail de longue haleine, nombreuses furent les personnes qui m'ont aidée.

Ma reconnaissance va tout spécialement à Madame Denis qui en a accepté la supervision ainsi qu'à Monsieur Fiévez et à Madame Houssin, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce mémoire en acceptant d'en être les lecteurs.

J'exprime aussi toute ma reconnaissance aux personnes qui ont participé aux entretiens et à toutes celles et ceux, qui m'ont soutenue durant ce travail. Je remercie plus particulièrement Mesdames Noben et Dresse ainsi que Monsieur Vanclaire pour leurs relectures, conseils et encouragements.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements à mon mari et mes enfants qui par leur soutien et leur disponibilité ont rendu cette aventure possible.

Je ne saurai terminer ces remerciements sans y inclure ma comparse depuis le début de cette aventure, Pascale Marquet. Son optimisme et sa ténacité sont venus égayer mes moments de doutes et d'angoisses.

Enfin, ce mémoire est un hommage à mes parents qui m'ont, à bien des égards, permis d'aimer apprendre ...

INTRODUCTION

Que dire encore sur le numérique, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ou encore sur les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) ?

Que ce soit au travers de la littérature scientifique ou de celle dite de vulgarisation, le sujet est abondamment commenté. Le nombre de publications qui l'aborde est un des plus conséquents et le phénomène perdure (Tricot, 2020). Certes, le sujet n'est apparu que récemment au regard de l'histoire de la société mais, en à peine cinquante ans, il semble être devenu incontournable.

Pour certains, la révolution numérique est en marche (Tricot, 2020). En effet, aujourd'hui, le numérique est une composante de notre société occidentale. Omniprésent dans notre quotidien, le numérique est devenu l'outil nécessaire pour réaliser tant les tâches professionnelles que personnelles (Karsenti, 2019). Les attentes de la société vis-à-vis de celui-ci se sont accrues au fur et à mesure des décennies pour culminer lors de la récente crise sanitaire.

Et l'école dans tout ça ?

Le domaine de l'éducation ne fait pas exception : le numérique s'est invité dans le débat dès l'apparition de l'ordinateur (Karsenti & Larose, 2005). Si les dénominations ont évolué au fil des années, passant de « technologie éducative » à « numérique éducatif », l'objectif n'en est pas moins resté le même : rendre l'apprentissage plus efficace.

Pour ce faire, la recherche a envisagé plusieurs portes d'entrées : les apports spécifiques de chaque outils numériques (tablettes, calculettes, ordinateurs portables, robots ou encore tableaux blancs interactifs, ...), l'observation et l'analyse du comportement des enseignants ou des élèves lors de la mise en place de ces outils numériques (intégration), l'analyse de l'utilisation de ces outils par les enseignants ou par les élèves (usages), le développement de compétences numériques auprès des enseignants ou des élèves, le niveau d'enseignement où le numérique était implémenté (primaire, secondaire ou hautes études) ...

Pour quel résultat ? Ça dépend !

Identifier les apports spécifiques en termes de gains d'apprentissage reste une tâche subtile car de nombreux facteurs interviennent durant ce processus. Aussi, réussir à isoler l'effet produit par le numérique reste une démarche méthodologique complexe (Chaptal, 2007 ; Fluckiger, 2019). Les résultats des recherches restent fortement conditionnés par le dispositif implémenté. Il est ainsi difficile de généraliser les apports et de présenter des plus-values pédagogiques absolues. En outre, la recherche n'a pas pour vocation de produire des recettes miracles (Levin, 2013).

Alors que faire ? Persévérer

Nous sommes d'avis que le numérique a fait sa place dans le processus d'apprentissage des élèves et les enseignants en sont les médiateurs (Coen, 2007). Aussi, le présent travail de recherche se centre sur ces acteurs. Notre approche consiste à comprendre le sens que les enseignants du "Fondamental" attribuent à la composante numérique dans leurs pratiques pédagogiques. Plus précisément, nous souhaitons explorer les perceptions et les représentations sociales de ces enseignants à propos des apports potentiels du numérique. En effet, notre recherche se focalise sur les éléments qui guident les enseignants lorsqu'ils ont recours au numérique dans des activités d'apprentissage. Il nous importe de comprendre la nature de ces éléments ainsi que le poids que les enseignants leur accordent.

Le choix de ce sujet de recherche nous a orienté vers la mise en place d'une méthodologie qualitative et, plus particulièrement, vers l'analyse par théorisation ancrée. En effet, nous souhaitons mettre en lumière les phénomènes didactiques tels qu'ils sont vécus par les enseignants.

Bien que cette démarche méthodologique constitue un défi personnel que nous avons souhaité relever, celle-ci fait sens par rapport à nos propres questionnements sur le numérique ainsi que par notre volonté de comprendre l'argumentaire développé par les enseignants. Tant la subjectivité du chercheur que la mise à distance de celle-ci, font partie intégrante de cette démarche méthodologique. En outre, identifier le ressenti des participants, l'aborder et extraire l'implicite de ces propos ne sont pas de prime abord des pratiques habituelles. Notre formation initiale nous a conditionnées à concevoir la recherche de manière linéaire avec la mise en place d'une dialectique « thèses/hypothèses ». Il n'en est rien en analyse par théorisation ancrée.

Nous avons recueilli différents témoignages, notre matériau de recherche, avec comme seule indication, nos questionnements et réflexions personnelles. Nos échanges avec les participants et nos codages nous ont permis de construire au fur et à mesure notre analyse et d'ancrer notre recherche. En outre, indissociable de l'analyse par théorisation ancrée, le processus itératif est venu clarifier, orienter et ajuster notre travail : ces mouvements continus d'aller-retour entre le matériau et l'analyse, sont venus enrichir notre compréhension du phénomène observé dans cette recherche.

Cette étude présente les résultats de notre recherche et est composée de cinq parties.

La première partie aborde le contexte de notre recherche et sa problématisation. Elle débouche sur la construction d'un questionnaire initial formulé sous la forme de la question de recherche.

La deuxième partie présente notre démarche méthodologique. Nous souhaitons exposer comment cette recherche a été construite au regard des particularités de cette méthode d'analyse.

La troisième partie expose la récession des écrits en lien avec le matériau que nous avons dégagé lors du recueil des témoignages. Nos lectures nous ont permis d'approfondir les thématiques abordées par nos participants et nous nous sommes centrés plus particulièrement sur la plus-value pédagogique du numérique.

La quatrième partie est consacrée au phénomène observé durant cette recherche ainsi qu'à l'analyse de celui-ci.

Dans la cinquième partie, nous discutons et ouvrons le débat par la présentation de la modélisation théorique de notre recherche.

Enfin, notre conclusion synthétise le fil rouge de cette recherche et met en exergue quelques pistes de réflexion soulevées par celle-ci.

PREMIÈRE PARTIE : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans cette première partie, nous mettons en évidence les liens qui existent entre les domaines de l'éducation et du numérique : nous présentons comment les interactions entre ces deux domaines se sont formées et dressons un bilan des diverses appellations et nomenclatures employées dont « *l'énorme variabilité des termes utilisés reflète la rapide évolution des objets technologiques* » (Peraya & Viens, 2005, p.20). Par la suite, nous problématisons cette recherche à travers la formulation de nos différents questionnements. Enfin, nous mettons à jour les enjeux qui sous-tendent cette recherche.

1. Présentation des interactions entre les domaines numérique et pédagogique

Le monde de l'éducation n'a pu échapper à l'omniprésence des outils numériques qui jalonnent tant notre vie privée que notre vie professionnelle : il « *est impossible d'ignorer les transformations sociétales et les nouvelles avenues qu'ouvrent le numérique à l'éducation* » (Karsenti, 2019, p.1). Aussi, nombreux sont ceux qui se questionnent sur l'influence du numérique sur les pratiques pédagogiques et il est à noter que dès le début de l'ère numérique, le « *débat tourna autour du rôle de la technologie et de son impact sur l'apprentissage* » (Peraya & Viens, 2005, p.20).

Les outils numériques ont fait leur apparition dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie dès les années soixante avec notamment, l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) qui constitue un premier rapprochement entre le monde pédagogique et le monde informatique. (Karsenti, 2019) Toutefois, rappelons que dès les travaux de Skinner (1954), le monde de l'éducation avait introduit la machine (à apprendre) comme outil pour accroître les performances scolaires des élèves (Pressey, 1926).

À l'époque, le numérique est dénommé « technologie éducative » en référence au terme anglophone, « *learning technology* ». Toutefois, certains parlent aussi de « technologie éducationnelle » comme synonyme. Pourtant, selon les écrits de Peraya et Viens (2005) ces

deux termes ne le seraient pas. Notons que ces appellations proviennent du monde anglophone où moins de divergences sémantiques verront le jour ultérieurement (Fiévez, 2017).

Comme l'évoque Basque (2005), ces premières appellations font suite au terme « médias d'apprentissage ». Le terme « technologie(s) » n'est pas une nouveauté puisqu'il est concomitant à la révolution industrielle (Basque, 2005). Toutefois, au fil de siècles, ce terme est venu s'étoffer et désigne, au début des années 60, les « *appareils et les instruments utilisés à des fins d'enseignement* » (Basque, 2005, p.30).

Au cours des années septante, la terminologie s'oriente vers le vocable « informatique pédagogique » ou encore « informatique scolaire » (Inaudi, 2017). Cette terminologie semblait davantage mettre l'accent sur la maîtrise de l'outil que sur l'apprentissage réalisé à l'aide de l'outil (Simon, 2020). Par la suite, Papert (1980) développera une approche constructiviste de l'apprentissage par ordinateur avec son programme LOGO. Cela permettra d'inscrire le recours à l'ordinateur dans une des controverses pédagogiques majeures de l'époque : béhaviorisme versus constructivisme (Karsenti, 2019).

L'apparition des ordinateurs grand public dans les années quatre-vingt vient aussi bousculer les écoles et ils deviennent donc un objet de recherche. En effet, durant cette décennie, plus de septante méta-analyses ont été consacrées aux effets des usages éducatifs de médias ou technologies particulières sur les apprentissages (Leroux, 2017).

Dans les années nonante, le numérique sera dénommé « Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication » (NTIC) qui ne fait toutefois pas spécifiquement référence au monde de l'éducation et fut grandement utilisé « *en raison de la nouveauté que représentait la combinaison entre l'informatique et les différents moyens de communication* » (Fiévez, 2017, p.37).

Une distinction commence alors à naître entre la démarche informatique comme objet d'enseignement ou comme outil d'enseignement (Bruillard, 1998).

Dério (2009, p.2) rappelle que ce moment marque « *le passage d'une approche disciplinaire à une approche transversale.* » Le numérique est intégré à la culture générale scolaire traduisant ainsi son importance grandissante dans nos sociétés (Archambault, 2005). En outre, « *cette décennie est celle de l'émergence du logiciel comme fait éducatif.* » (Baron, 2019, p.110).

A la fin du millénaire passé, l'apparition et le développement exponentiel d'internet viennent à nouveau bousculer le domaine de l'enseignement.

L'expression « Techniques d'Information et de la Communication pour l'Enseignement » (TICE) voit le jour dans le monde européen francophone (Peraya & Viens, 2005). Comme le rappelle Inaudi (2017), « *cet acronyme devient un élément de langage courant dans l'éducation sans qu'aucune définition soit réellement stabilisée* » (Inaudi, 2017, p.76).

Cette nouvelle terminologie va s'imposer au fur et à mesure des années bien que d'autres termes soient encore en usage comme le rappelle Raby (2004) dans son recensement des appellations ou acronymes des outils numériques.

Aujourd'hui, il conviendrait de parler de « numérique éducatif » (Simon, 2020) et « *qui désigne un vaste ensemble allant du matériel informatique aux contenus multimédias.* » (Inaudi, 2017, p.76). En effet, le mot numérique est venu supplanter les anciens vocables : « *dans notre société actuelle l'information se présente de plus en plus sous forme numérique. C'est pourquoi progressivement le terme de numérique éducatif s'est imposé.* » (Simon, 2020, p.189).

Pour conclure cette brève contextualisation, il semblerait qu'aujourd'hui encore le champ sémantique du numérique éducatif soit « *assez étendu et montre des disparités* » (Fievez, 2017, p.37).

Ces quelque cinquante dernières années ont vu l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation essayer de relever le défi de l'intégration du numérique et ce, à tous les niveaux de l'enseignement : de la petite enfance aux études supérieures et universitaires (Karsenti, 2019). Cette période se marque par l'évolution dans les perceptions et les représentations que se font les acteurs du numérique éducatif : les premiers débats portent sur le caractère favorable ou défavorable de cette intégration avec un discours soit technophile soit technophobe (Capelle et al., 2018).

Par la suite, l'histoire du numérique éducatif serait davantage marquée par des tensions entre deux approches : d'une part, l'approche ou la perspective techno-centrée qui « *assimile le numérique aux outils pour enseigner ou au développement des connaissances en informatique* » (Capelle et al., 2018, p.10) et, d'autre part, l'approche ou la perspective socio-centrée qui définit le numérique « *à travers ses usages sociaux et les pratiques des élèves, tant scolaires que non scolaires.* » (Capelle et al., 2018, p.10).

2. Problématique abordée par cette recherche

2.1. De la genèse de la problématique

Parmi les nombreuses recherches menées sur l'effet du numérique dans le monde pédagogique, un constat est corroboré par plusieurs recherches : les outils numériques ont du mal à faire leur place dans les pratiques pédagogiques des enseignants (Assude & Loisy, 2009 ; Bessières, 2012 ; LaGrange, 2009 ; Villeneuve et al., 2013).

Ce constat peut sembler paradoxal au regard d'autres résultats de recherches : les outils numériques sont présentés comme facteurs de modernité ou encore d'innovation (Chaptal, 2007). Les appels à projets, notamment pour l'obtention du matériel numérique, sont nombreux et semblent traduire une volonté politique et sociétale d'intégrer le numérique dans les pratiques pédagogiques (Cleary et al, 2008). Aussi, le numérique devrait avoir une place prépondérante et légitime dans les pratiques pédagogiques.

Et pourtant, ...

Voilà donc la genèse de notre recherche : pourquoi les enseignants ne sont-ils pas plus enclins à favoriser le numérique dans les activités d'apprentissage ?

De nombreuses recherches démontrent que la révolution numérique n'aurait pas suscité de révolution pédagogique (Tricot, 2020) et que l'intégration des TIC par les enseignants ne s'effectue pas à un rythme aussi soutenu que le développement de la technologie (Dioni, 2008 ; Karsenti, 2019).

Il semblerait que l'accès au matériel ne soit pas une explication suffisante pour comprendre cette problématique. Certes, le manque d'équipement ou encore sa qualité médiocre sont perçus par les enseignants comme un frein à l'intégration des outils numériques dans les pratiques pédagogiques (Assude & Loisy, 2009). Raby (2004) démontre toutefois que l'intégration physique des outils numériques en classe, autrement dit disposer de matériel numérique en classe, ne signifie pas l'intégration pédagogique dudit matériel. Ce constat est également formulé par Karsenti et Collin (2019) qui insistent sur la nécessité de concevoir des usages pédagogiques aux outils numériques.

Pour tenter de circonscrire notre problématique, il importe, notamment, de se centrer sur les différents facteurs qui vont influencer positivement l'intégration des outils numériques aux pratiques pédagogiques et plus particulièrement, sur le rapport des enseignants au numérique éducatif.

En effet, selon Tricot et Amadiou (2020, p.16), « *le rôle des enseignants dans les environnements d'apprentissage mobilisant des outils numériques est majeur* ». Toutefois, « *ce n'est pas parce que des enseignants sont convaincus que les outils peuvent être utiles à l'apprentissage et à l'enseignement qu'ils s'engagent dans leur utilisation* » (Tricot & Amadiou, 2020, p.17). Autrement dit, la conviction de l'efficacité d'un outil numérique ne semble pas constituer une condition suffisante pour une utilisation pédagogique de celui-ci.

Au cours de ses recherches, Chaptal (2007) a pu démontrer qu'il existe un lien entre la perception d'un outil et son usage : le peu d'usage effectué par les enseignants des outils numériques peut s'expliquer par le fait que les enseignants n'en perçoivent pas la plus-value. Un constat similaire est formulé par Poyet (2009).

Quant aux recherches menées par Assude et Loisy (2009) à propos de la plus-value, ces chercheuses se focalisent sur la « *valeur didactique* » (Assude & Loisy, 2009) que prend l'outil numérique dans les usages des jeunes enseignants ainsi que dans l'institution scolaire. Elles mettent en évidence que l'intégration du numérique va être corrélée positivement à la plus-value dégagée par l'usage de l'outil (Assude & Loisy, 2009).

Cependant, ces conclusions sont remises en question par Tricot et Amadiou (2020, p.17) pour qui « *les perceptions positives ne sont donc pas suffisantes pour prédire l'usage réel en classe* ».

Dans le cadre de ce travail de recherche en Sciences de l'éducation, l'accent est mis sur les enseignants et leurs pratiques pédagogiques du numérique. Nous nous centrons plus particulièrement sur le sens que ceux-ci attribuent aux plus-values pédagogiques du numérique.

En effet, il nous importe de comprendre comment les enseignants perçoivent l'efficacité pédagogique du numérique. Centrer notre recherche sur la compréhension de ce phénomène nous permet d'accorder une attention toute particulière au vécu de ces enseignants.

Notre choix méthodologique, inspiré par l'analyse de la théorisation ancrée telle que formulée par Lejeune (2019), nous permet d'accéder à la subjectivité des participants. Il s'agit de mettre en évidence les observations auto-rapportées de ces plus-values et de comprendre comment celles-ci guident les pratiques des enseignants.

Ainsi, notre question de recherche peut être formulée comme suit : « Dans le cadre d'activités d'apprentissage, quelles sont les plus-values pédagogiques perçues par les enseignants de l'enseignement fondamental, qui peuvent expliquer le recours au numérique ? »

2.2. Les enjeux qui traversent cette recherche ...

Il nous importe de comprendre autour de quels enjeux les rapports de force entre le monde numérique et le monde éducatif viennent se cristalliser et ce, à travers la notion de plus-value pédagogique du numérique.

Enjeu n°1 : la crise de l'institution scolaire

Notre vie quotidienne ne cesse de se numériser grâce à l'apparition de divers outils technologiques ainsi qu'à leur massification. Cette omniprésence des outils numériques amène certains chercheurs à parler d'une révolution numérique (Tricot, 2020) tandis que, pour d'autres, il faut aller encore plus loin dans les propos et parler d'une rupture fondamentale (Cardon, 2019), voire d'une nouvelle forme de développement cérébral (Prensky, 2001).

Ces quelques éléments démontrent l'importance que la sphère numérique a pris au sein de la société. Ils rappellent aussi que « *le monde a changé de manière spectaculaire dans ces dernières années* » (Roméro et al., 2017, p.5) et nous présentent le numérique comme un enjeu central tant par ses aspects politiques et sociétaux que par ses aspects économiques.

Dès lors, le processus d'intégration des outils numériques à la sphère éducative est soutenu par une volonté politique forte et continue, tant au niveau national qu'international (Inaudi, 2017). En effet, tant les recommandations nationales (en Belgique : Stratégie Numérique 2019) qu'internationales (OCDE, 2019 ; Commissions européennes, 2019) visent à l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques et elles sont nombreuses et régulières (Noben & Denis, 2019).

Et que fait l'école ?

Que ce soit en tant qu'institution de socialisation ou en tant que simple lieu d'apprentissage, son rôle n'est-il pas justement de former les élèves à la société de demain (Dubet, 2007) ?

Certes, l'institution scolaire est organisée dans une perspective industrielle (Chaptal, 2003), dont elle est le fruit (Perrenoud, 2002), et où « *un même programme devait pouvoir servir à tous les apprenants d'un même niveau scolaire (...) et basée sur une série de disciplines bien définies* » (Roméro et al., 2017 p.8). Aujourd'hui, celle-ci peine à intégrer l'individualisation et la personnalisation des parcours ainsi qu'à modifier son orientation transmissive et uniforme des connaissances (Roméro et al., 2017).

Les approches créatives du numérique en éducation souhaitent répondre au mieux aux besoins des élèves et, in fine, à ceux de l'institution scolaire en permettant une adéquation plus efficiente entre les compétences développées au sein de celle-ci et celles nécessaires à la vie en société (Romero et al, 2017). Ainsi, dans ces approches, la plus-value pédagogique du numérique pourrait-elle être un élément de réponse à la crise de sens que connaît l'école.

Enjeu n°2 : les paradigmes d'apprentissage

Le numérique éducatif introduit un changement de paradigme dans le processus d'apprentissage dans la mesure où « *the teaching and learning process moves from teacher-centered and content centered forms to competency-based and student-centered forms* » (Holmberg, 2019, p 59). En effet, « *parce que les TICE apportent de nouvelles interactions avec les contenus, l'apprenant, en devenant plus actif, est davantage au centre de son apprentissage* » (Tricot & Amadieu, 2020, p.70).

Pour certains, le processus d'apprentissage se modifie radicalement avec l'introduction du numérique dans les pratiques pédagogiques. Siemens (2004) argumente que le recours aux outils numériques développe une nouvelle forme d'apprentissage qui se caractérise par les notions de connexions, systèmes et réseaux. Cette nouvelle conception viendrait bousculer les théories des apprentissages et permettrait l'émergence d'un nouveau paradigme d'apprentissage nommé connectivisme. La question de la singularité des apprentissages réalisés à l'aide du numérique peut rejoindre la question de la plus-value pédagogique du numérique.

Enseigner avec des outils numériques modifie les rapports sociaux entre élève et enseignant dans la mesure où le rôle de l'enseignant a évolué : l'enseignant n'est plus perçu comme celui qui sait et qui détient le savoir, mais celui qui va guider (scaffolding) et accompagner l'apprenant vers le savoir. (Verpoorten,2021) Dès lors, la scénarisation des apprentissages devient un enjeu majeur.

DEUXIÈME PARTIE : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

1. Une recherche qui s'inscrit dans une approche qualitative

Dans le cadre de cette recherche, le but est de dégager une compréhension riche et originale du phénomène étudié à savoir les représentations sociales et les perceptions des enseignants par rapport aux plus-values pédagogiques du numérique.

Cet objectif influence la démarche méthodologique à deux niveaux.

Premièrement, cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative. Celle-ci « repose sur une visée compréhensive et analyse les actions et interactions en tenant compte des intentions des acteurs. » (Dumez, 2012, p.91). Comprendre la signification des phénomènes humains à travers ceux qui la vivent, tel est l'apport de cette méthodologie à notre recherche.

En second lieu, nous souhaitons dépasser l'analyse descriptive de ce que nous avons pu observer pour relater et cerner des processus et des logiques, et non des résultats (Paillé, 1994).

Nous adoptons une posture émique. En effet, « nous cherchons à comprendre le sens que ces individus donnent à leurs propres expériences. » (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005, p.72).

Pour analyser la multitude d'informations obtenues sous forme de mots et de phrases, plusieurs approches s'offrent à nous. Délaissant les recherches déductives et inductives, nous optons pour l'utilisation d'une autre approche méthodologique inscrite dans le courant du paradigme qualitatif à savoir l'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994) inspirée et adaptée de la « Grounded Theory » (Glaser & Strauss, 1967).

2. Une recherche qui se construit : recours à l'analyse par théorisation ancrée

Comme toute approche méthodologique, l'analyse par théorisation ancrée est traversée par différents courants et versions qui coexistent dans l'univers de la recherche qualitative (Jacques et al., 2016). Afin de nous aider dans cette méthodologie, nous utiliserons l'ouvrage de Lejeune (2019) comme fil rouge pour la mise en place efficiente de ce cadre méthodologique.

Recourir à cette approche nous permet de concevoir le savoir comme un produit social et d'assumer la subjectivité du chercheur (Jacques et al, 2016).

A l'instar de la conception des auteurs fondateurs, cette perspective permet de construire sa recherche au lieu de la découvrir : celle-ci sera le construit d'une production mutuelle d'observations entre les participants et le chercheur. « *Les participants et le chercheur coconstruisent les réalités auxquelles ils participent.* » (Jacques et al, 2016, p.71). Ces aspects relationnels entre chercheur et participants font écho dans notre travail dans la mesure où les participants sont aussi des collègues fréquentés dans un cadre plus professionnel. Cette proximité peut permettre l'obtention de témoignages de qualité en raison du climat de confiance qui existe préalablement (Jacques et al., 2016).

3. Conception de la recherche

3.1. Le recueil du matériau

3.1.1. Les participants

Les enseignants participants sont principalement des titulaires de classes dans les degrés 2 et 3 du Fondamental. Certains enseignants exercent aussi la fonction de référent numérique au sein de leur établissement et tous enseignent dans deux écoles de réseaux et d'indice socio-économique (ISE) différents dans la région de la Famenne.

3.1.2. L'échantillonnage théorique

Nous avons sélectionné notre échantillon afin que celui-ci « *ne porte plus sur une population composée d'individus* » (Lejeune, 2019, p. 31) mais sur l'objet de notre recherche. Il s'agit donc de « *découvrir toutes les caractéristiques du phénomène à l'étude ainsi que toutes les articulations attestées.* » (Lejeune, 2019, p.31). Aussi, le profil sociodémographique de ces enseignants ne semble pas constituer l'élément le plus déterminant dans les représentations sociales construites.

Cependant, notre volonté était d'approcher des « *acteurs sociaux compétents : nous souhaitons comprendre le point de vue de personnes « compétentes » eu égard à l'objet d'étude.* » (Savoie-Zajc, 2007, p.104). Aussi, notre critère de sélection était que ces enseignants recourent aux outils numériques dans leur pratiques pédagogiques. Ce critère se veut dichotomique.

3.1.3. Présentation de la procédure de recrutement

Cette procédure s'effectue en plusieurs étapes et ce, dès le mois de février 2022.

Le premier contact de terrain a été concrétisé sous la forme d'une communication informelle distribuée dans le casier de chaque enseignant des écoles susmentionnées (voir annexe n°5).

Lors d'une courte séance d'information, nous avons exposé à l'ensemble du personnel des deux établissements, le projet de recherche ainsi que ses finalités. Le calendrier et les principes de déontologie dans lesquels s'inscrit cette recherche, ont été présentés.

Par la suite, les enseignants motivés par ce projet nous ont fait savoir oralement leur souhait de participer et nous les avons informés de leur sélection. Notre choix s'est limité arbitrairement à huit enseignants. En effet, en analyse par théorisation ancrée, le nombre de participants importe moins que la saturation des données observées.

Nous avons prévu une première rencontre informelle durant laquelle nous avons fixé conjointement la date pour le premier entretien de recherche. Cette rencontre vise tant à faire constater un changement de posture épistémologique qu'à maximaliser un climat de confiance.

Les participants qui nous connaissaient déjà en tant que collègue, nous découvrent en tant que chercheuse. De plus, cette approche permet d'amorcer la réflexion quant à l'usage numérique que l'enseignant effectue. En outre, le participant a été aussi amené à signer les différents consentements c'est-à-dire le consentement éclairé, le formulaire d'information au volontaire ainsi que le formulaire de confidentialité au sein du groupe dans le cadre de la recherche (voir annexe 2). Par la suite, nous avons réalisé nos premiers entretiens et avons recueilli nos premiers témoignages et observations. Le travail de recherche à proprement parler, a débuté en mars 2022.

3.2. Les instruments de collecte : l'entretien compréhensif et le journal de bord

3.2.1. L'entretien compréhensif

Nous avons effectué des entretiens compréhensifs auprès des enseignants. Ce choix s'explique par la nature de notre objet d'étude : il s'agit tant de comprendre les éléments qui constituent

les représentations sociales des enseignants que de comprendre comment ceux-ci construisent et articulent leurs perceptions. Aussi, le recueil du matériau constitue le point de départ de notre problématique et non un instrument de vérification de nos hypothèses. Il en découle une émergence lente et progressive de notre construit (Kaufman, 1996).

Les témoignages obtenus ont été anonymisés : un code a été attribué à chacun des enseignants qui participe à ce travail de recherche. Ce code est composé de lettres et de nombres (voir annexe n°1). La première lettre (E) et le premier nombre (1-8) correspondent à l'enseignant et son ordre de recrutement. La lettre et le nombre suivants (E1/E2) correspondent à l'école à laquelle l'enseignant appartient. Enfin, la lettre (R) et le nombre (1-3) suivants correspondent à la rencontre effectuée.

3.2.2. Le journal de bord

Les entretiens réalisés ont été retranscrits (voir annexe 4) et sont venus enrichir notre journal de bord, outil itératif nécessaire à la mise en place de la méthodologie choisie (Lejeune, 2019). En effet, le recours au journal de bord répond à une double fonction : il est « *dépositaire à la fois du matériau et du processus d'analyse.* » (Lejeune, 2019, p.37).

En tant que dépositaire du matériau, le journal de bord est composé des notes prises au vol durant les entretiens ainsi que des observations réalisées durant ceux-ci. Ces traces viennent enrichir nos impressions, nos questionnements, nos remarques, ... tous ces éléments subjectifs qui, mis à distance, ont servi à une plus grande réflexivité (Lejeune, 2019).

En tant que dépositaire du processus d'analyse, le journal de bord nous sert également comme trace écrite tant pour enregistrer les évolutions de la recherche que pour jouer « *un rôle actif dans le développement conceptuel de la théorie.* » (Lejeune, 2019, p.37).

Notre journal de bord a pris la forme de cahiers dans lesquels ont été intégrées des cartes mentales, des post-it, des collages. Nous avons consigné sur papier nos réflexions et prises de consciences. Ces éléments constituent le fil rouge de notre recherche.

En outre, nous avons veillé à garder une trace écrite de nos propres évolutions et changements durant cette recherche. Coucher ceux-ci sur papier nous a permis de nous questionner sur nos

choix, notre subjectivité, notre posture et principalement d'ancrer notre travail de conceptualisation. Formaliser par écrit cette démarche itérative nous était peu familier et a nécessité quelques ajustements dans nos habitudes de travail comme notamment observer davantage de rigueur dans la tenue du journal de bord ; rédiger des comptes-rendus de codage ; schématiser autrement que par carte mentale.

3.3. L'organisation parallèle de la recherche

Le choix de notre méthodologie ne nous a pas permis de découper nos étapes de recherche en phases successives. Celles-ci ne se succèdent donc pas de manière linéaire et ont plutôt tendance à se superposer et à s'influencer de manière mutuelle. Elles s'inscrivent dans une logique plus itérative que linéaire. Toutefois, ces étapes s'articulent autour d'une progression de la découverte du phénomène. (Lejeune, 2019).

En effet, le recours à l'analyse par théorisation ancrée « *peut se caractériser par la conceptualisation des données empiriques* » (Mélaini, 2013, p.441) puisque la méthode « *vise la production de théories à partir du matériau empirique.* » (Lejeune, 2019, p.22). Aussi, la méthode est « *un aller-retour constant et progressif entre les données recueillies sur le terrain et un processus de théorisation.* » (Mélaini, 2013, p.441).

Ainsi, s'agissant d'un renversement méthodologique majeur, l'analyse du matériau s'effectue en respectant un cadre rigoureux afin d'en assurer la validité scientifique sans toutefois être guidée par un aveuglement méthodologique (Savoie-Zajc, 2019).

3.4. Critères de scientificité

La validité des études qualitatives a été au centre de nombreux débats et, tout comme en recherche quantitative, des critères ont été sélectionnés (Proulx, 2019).

Le critère d'objectivité a cédé la place au critère de confirmabilité. La validité interne et externe a été remplacée par les critères de crédibilité et transférabilité. Tandis que le critère de fidélité a donné lieu au critère de fiabilité (Proulx, 2019 cité par Marée, 2020).

4. Analyse du matériau

Il nous importe de vous présenter succinctement comment l'analyse par théorisation ancrée est menée et pour effectuer cette démarche, nous utilisons l'ouvrage de Lejeune (2019) comme fil rouge. L'analyse par théorisation ancrée est une analyse dynamique en trois phases avec des retours itératifs, qui caractérisent cette approche méthodologique.

Dans un premier temps, lors du codage ouvert, nous avons procédé à la découverte et à la caractérisation de notre matériau. Dans un second temps, lors du codage axial, nous avons articulé les différentes étiquettes, propriétés et catégories. Enfin, lors du codage sélectif, nous avons sélectionné les éléments que nous avons estimés pertinents.

4.1. Le codage ouvert : découverte et caractérisation du matériau

Le premier entretien est marqué par les premiers échanges autour du vécu et de l'expérience numériques des participants. Ces rencontres ont eu lieu à la fin du mois de février. Cette immersion sur le terrain nous a permis de réaliser un premier codage, le codage ouvert, qui est constitué de deux étapes : la micro-analyse et l'étiquetage. La finalité de ce codage ouvert est la découverte des propriétés et étiquettes qui vont venir caractériser notre phénomène (Lejeune, 2019).

4.1.1. La micro-analyse

4.1.1.1. Constitution des comptes-rendus opérationnels

Durant ce premier entretien, le participant et le chercheur abordent le parcours numérique du participant et, plus particulièrement, ses pratiques pédagogiques en lien avec le numérique. Un guide d'entretien a été constitué pour réaliser ce premier échange et ce à partir de questions plutôt exploratoires et factuelles (voir annexe n°3). Toutefois, ce guide d'entretien n'était pas conçu de manière rigide et a évolué au fur et à mesure des discussions : celui-ci constitue davantage une trame ou un fil rouge. Il a évolué au gré des différents témoignages et ce, en fonction du matériau obtenu grâce à ceux-ci.

4.1.1.2. Constitution des comptes-rendus de terrain

Une dynamique spiralaire est mise en place entre les entretiens transcrits et les notes prises dans le journal de bord. Cette dynamique aboutit aux comptes-rendus de terrain. Ceux-ci servent de matériau de base pour le travail de micro-analyse et permettent d'identifier les éléments constitutifs (propriétés) de la problématique abordée.

4.1.1.3. Constitution des comptes-rendus de codage

Les comptes-rendus de codage constituent les premières analyses du matériau obtenu et visent à l'immersion dans l'univers des acteurs. Nous avons opté pour une micro-analyse par épisode et les transcriptions des témoignages ont donc été annotées. Ces annotations, nommées étiquettes et propriétés, servent à rendre compte des propos du participant ainsi qu'à mettre à distance la subjectivité du chercheur. Elles se veulent volontairement ouvertes afin d'ouvrir un maximum nos pistes de recherche. Ces différents comptes-rendus permettent de rendre compte de l'ancrage de notre recherche dans le matériau. Ils ont donc un caractère obligatoire.

Toutefois, nous nous sommes sentis libres de choisir la forme que ceux-ci devaient prendre.

4.1.2. L'étiquetage

Durant cette phase, le travail de réflexion et de conceptualisation a été amorcé puisque cette démarche, comme son nom l'indique, vise à mettre à jour les étiquettes, les propriétés et les catégories.

4.1.2.1. Constitution des étiquettes

Nous avons veillé à étiqueter le vécu des acteurs ainsi que leurs expériences et non leurs discours respectifs. Ce choix s'explique, d'une part, par notre volonté d'éviter la constitution d'une liste thématique des sujets abordés lors des entretiens et, d'autre part, par le constat que l'indexation est essentiellement descriptive et « analytiquement peu opérante » (Lejeune, 2019, p.68). Nous avons opté pour des étiquettes reformulées et celles-ci l'ont été principalement sous forme de verbes afin de générer un aspect dynamique.

4.1.2.2. Constitution des propriétés

La constitution des étiquettes permet la découverte et la mise en évidence d'éléments nommés propriétés. Identifier, sélectionner et nommer les propriétés permet de rendre compte d'une dimension ou d'une facette du phénomène étudié puisque la propriété représente une des caractéristiques du phénomène étudié. Ainsi, les propriétés sont les « *briques élémentaires d'une théorie en cours d'élaboration* » (Lejeune,2019, p.61).

4.1.2.3. Constitution des catégories

Les catégories occupent une place centrale en analyse par théorisation ancrée et elles poursuivent un triple objectif : amorcer le processus d'analyse, guider le choix des étiquettes et orienter la collecte du matériau.

En effet, les catégories sont des éléments de jonction entre les propriétés et le phénomène, objet de recherche. Ces notions entretiennent des liens forts entre-elles : les propriétés caractérisent les catégories qui, elles-mêmes, caractérisent le phénomène.

Les catégories vont constituer les concepts qui entreront en action lors de l'élaboration théorique du phénomène étudié. Aussi, celles-ci permettent d'entamer le processus analytique et, in fine, la conceptualisation grâce à l'élaboration du compte-rendu théorique : « *la catégorie est une notion ou un concept dont l'essence est analytique.* » (Lejeune, 2019, p.82).

4.2. Le codage axial

Dans ce second temps d'analyse, il s'agit de comprendre comment les étiquettes, les propriétés et les catégories s'articulent entre elles afin de mettre en évidence des liens, solides et profonds, qui peuvent unir ces différents éléments entre eux (Lejeune,2019, p.100).

Aussi, les propriétés sont comparées entre elles et il importe « *d'identifier les circonstances, les situations ou les contextes* » (Lejeune, 2019, p.101) dans lesquelles les propriétés peuvent s'articuler. Pour ce faire, deux instruments s'offrent à nous : soit la construction d'une table de propriétés soit l'étiquetage sous forme d'hypothèses.

La lecture de Barrette (2009) nous a permis d'orienter notre choix vers la table des propriétés que nous présentons sous une autre forme. En effet, pour rendre compte de ce processus de codage, nous avons opté pour l'utilisation de la technique des cartes conceptuelles : nous avons donc créé une carte conceptuelle pour chaque entretien réalisé. (voir annexe 6) Cette carte reprend les étiquettes, les propriétés et les catégories identifiées. Les branches principales recouvrent les catégories, les sous-branches représentent les propriétés et les étiquettes.

Lors de la seconde rencontre formelle, qui a eu lieu fin mars 2022, nous avons abordé avec les participants la carte cognitive créée à partir de leur premier entretien. Cette carte leur a été communiquée avant le second entretien tant afin de s'assurer de la conformité des propos que d'amorcer une réflexion autour de celle-ci.

4.3. Le codage sélectif

Dans ce dernier temps, il s'agit « *d'intégrer les différentes articulations les unes aux autres.* » (Lejeune, 2019, p.141). Pour ce faire, une sélection doit être opérée au sein des articulations mises en évidence lors du codage axial. Cette sélection permet de cibler les éléments de réponse à la question de recherche.

Dans notre recherche, ce temps débute par la création d'une carte conceptuelle unique qui articule les différentes caractéristiques de la plus-value pédagogique du numérique. (voir annexe 7). Cette carte est obtenue grâce aux propriétés et catégories définies dans les cartes cognitives des participants à la recherche. En effet, lors des deux précédentes phases de codage, de nombreuses étiquettes, propriétés et catégories ont été mises en lumière ainsi que leurs articulations. S'il en découle une certaine richesse, il s'agit aussi d'une grande quantité d'éléments

Toutefois, l'ensemble des éléments récoltés ne peuvent (et ne doivent) pas s'intégrer les uns aux autres : dès lors, certains éléments ont été écartés. Il s'agit d'éléments périphériques au phénomène étudié et qui décrivent probablement un autre phénomène que celui de la plus-value pédagogique du numérique.

Cependant, nous ne souhaitons pas nous focaliser uniquement sur les éléments qui ont fait consensus ou sur des éléments partagés communément. « *Les situations rares, marginales,*

singulières ne sont pas écartées de l'analyse. » (Lejeune, 2019, p.133). Ainsi, nous veillons tant à éviter le piège de l'*irénisme* (Lejeune, 2019, p.128) qu'à renforcer notre échantillonnage théorique.

En outre, à ce stade de la conceptualisation, la tentation a été grande de limiter les propriétés et les catégories à des perceptions stéréotypées à propos de la plus-value pédagogique du numérique, perceptions que des recherches antérieures auraient déjà identifiées. En effet, les mythes et légendes urbains en lien avec le numérique ont déjà fait couler beaucoup d'encre et ce travail de recherche ne s'en veut pas être une énième version.

Lors d'une dernière entrevue, nous avons confronté nos conclusions, schématisées sous forme d'une carte cognitive unique, à l'avis des enseignants-participants. A ce moment, nous avons réalisé un entretien à plusieurs : nous avons regroupé tous les enseignants participants de cette école, et le chercheur. Cette rencontre avait pour objectif d'effectuer une triangulation afin de confirmer (ou non) nos résultats et de mettre à jour d'autres liens ou éléments éventuels. Les échanges ont permis d'amender certaines conclusions préalables.

Il restait à mettre en mots les résultats obtenus afin de répondre à la question de recherche à travers la production d'une théorie ancrée substantive (Lejeune, 2019). Nous avons choisi cette approche plutôt que l'approche dite formelle. Lors de cette phase de rédaction, nous nous sommes appuyés sur notre récession des écrits qui est venue enrichir notre échantillonnage théorique.

TROISIÈME PARTIE : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans la première partie de notre travail, nous avons présenté les liens existants entre le monde éducatif et le monde numérique. Ces deux mondes sont entrés en collusion dès les années 60 et ce, à des degrés divers.

Dans la présente partie, il s'agit d'approfondir l'immersion dans le numérique éducatif et de dégager les problématiques qui traversent ce champ de recherche. En outre, nous souhaitons aussi nous centrer tant sur les perceptions et représentations sociales que sur la plus-value pédagogique du numérique.

Notre récession des écrits se centrera autour de trois axes principaux :

- Axe 1 : le compte rendu de la littérature à propos des perceptions et des représentations sociales du numérique. Nous aborderons tant l'origine de ce concept et son ancrage historique que sa définition. Par la suite, nous nous centrerons sur les représentations sociales du numérique éducatif en faisant une courte récession des écrits sur cette thématique.
- Axe 2 : la présentation des différentes problématiques qui interagissent dans notre champ de recherche. La littérature sur le numérique éducatif est abondante voire même pléthorique. Aussi, nous avons opéré certains choix dans la présentation des problématiques et nous sommes centrées sur celles abordées par nos participants afin de pouvoir construire notre échantillonnage théorique par la suite.
- Axe 3 : la découverte de la plus-value pédagogique du numérique. Dans cet axe, nous souhaitons développer le sujet de notre travail de recherche que nous avons déjà abordé dans des parties antérieures sans pour autant circonscrire ou même définir le concept. Nous ancrerons notre concept et tenterons tant de le définir que de le caractériser. Pour ce faire, nous procéderons à la récession des écrits des trente dernières années.

1. Axe 1 : les perceptions et les représentations sociales du numérique

1.1. Présentation des concepts

1.1.1. Ancrage historique

Depuis plus d'un quart de siècle, les perceptions et les représentations sociales sont une théorie en pleine expansion (Jodelet, 2003). Pour Moscovici (cité par Jodelet, 2003, p.63), nous assisterions à « l'âge d'or des représentations sociales » tant celles-ci se sont développées dans les différentes disciplines des sciences humaines : « *Depuis les années 1980, on a assisté à un réel essor de ce courant et à sa diffusion mondiale.* » (Seca, 2010, p.65). Si Durkheim (1898) fut le premier à aborder ces notions bien qu'il leur donna un autre nom (Moliner, 2016), il faudra attendre près d'un demi-siècle pour que ces notions soient réintroduites par Moscovici (1961) « *dans sa recherche princeps sur l'image de la psychanalyse.* » (Délouée, 2016, p.40).

1.1.1.1. Définition

« *Les représentations sociales sont relativement complexes à saisir du fait de leur caractère multi-référentiel.* » (Valence, 2010, p.28). Bien qu'il existe de nombreuses définitions (Giannoula, 2000), nous optons pour celle de Jodelet (2003, p.363) :

« *Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.* »

Les représentations sociales engendrent les pratiques sociales et inversement. (Valence, 2010). « *Au-delà de ce que disent les acteurs sociaux, il existe tout un registre de données à saisir qui est de l'ordre du vécu. Une analyse qui se veut compréhensible doit alors se rattacher les versants « visibles » et « cachés » des mécanismes sociaux.* » (Valence, 2010, p.90).

1.1.1.2. Champ d'investigation

Mannoni (2022) a typologisé les différentes recherches sur les perceptions et les représentations sociales : d'une part, il classe les études qui se centrent autour du concept et de ses

caractéristiques et d'autre part, il présente les monographies analytiques d'objets de représentation.

Dans le domaine éducatif, plusieurs recherches ont été menées : l'échec et le décrochage scolaire (Mannoni, 1985) ; les dynamiques de groupes (Lipiansky, 2015) ; la relation maître/élève (Gilly, 2003) ; la formation des enseignants (Larose *et al*, 2005) ... et l'objet de nos attentions, le numérique.

1.1.2. Les représentations sociales du numérique

Au vu de la vaste littérature produite tant sur les représentations sociales que sur le numérique, « *la somme d'études sur les représentations sociales des TIC est relativement faible.* » (Tatéo, 2016, p.403). Toutefois, il est possible de typologiser ces études en trois groupes (Tatéo, 2016). Le premier groupe de recherches est en lien avec les représentations sociales des artefacts numériques.

Le second groupe concerne les études qui se centrent sur les représentations sociales développées par les acteurs sociaux dont les (futurs) enseignants.

En ce qui concerne les (futurs) enseignants, les recherches de Assude *et al* (2010) viennent confirmer les résultats observés tant par Carugati et Tomasetto (2002) ainsi que par Cuban (2001) : les représentations sociales des enseignants en ce qui concerne le numérique sont des éléments fondamentaux dans la genèse des usages des TIC.

En outre, « *l'intérêt de ces technologies pour les enseignants semble ainsi fortement tourné vers la valeur ajoutée.* » (Schneeweile, 2014, p.215). Or, les représentations des enseignants tendent à supposer qu'ils « *n'ont pas d'idée précise de son utilité dans le cadre d'un enseignement* » (Schneeweile, 2014, p.221) ce qui n'encourage pas les usages du numérique.

Les travaux de Leclère et al (2007) (cité par Schneeweile, 2014) démontrent que les enseignants ont conscience de ce manque d'usage et dénoncent un manque de formation. Dès lors, les enseignants se représentent le numérique davantage comme des outils de communication et d'interaction. Autrement dit, les représentations sociales du numérique auprès des enseignants

semblent « *témoigner de la recherche d'une pertinence pédagogique quant à l'usage dans le cadre de leur profession.* » (Schneewebe, 2014).

Enfin, le dernier type d'études, recensés dans cette typologie, concerne les travaux qui développent la relation mutuelle entre les représentations sociales et les usages sociaux. Ces travaux mettent tant l'accent sur l'appropriation de ces TIC que sur leur utilisation (Tatéo, 2016).

Que ce soient les travaux de Tricot et al (2003) ou encore les travaux de Karsenti et Larose (2005), ces études font ressortir que « *le processus de construction professionnelle des TICE est alimenté par le travail de représentation sur l'action et la prise en compte des contextes d'application.* » (Béziat, 2012, p.3). Ainsi, tant les notions d'utilité que d'utilisabilité sont présentées comme champ représentationnel des enseignants (Béché, 2017).

Les travaux de Trinquier (2009) s'intéressent à la verbalisation des pratiques des enseignants et ce afin de mettre à jour leurs « *représentations en pratiques.* » (Trinquier, 2009, p.38). Les conclusions de cette recherche établissent que celles-ci concernent les tâches d'enseignement et permettent « *d'avancer dans l'intelligibilité des conditions d'exercice de l'enseignement.* » (Trinquier, 2009, p.38).

Les travaux de Marty et Thomas-Vasquez (2021) démontrent, à travers l'exemple de la crise sanitaire, comment les usages et les représentations des objets numériques s'influencent réciproquement.

2. Axe 2 : quelques problématiques qui traversent notre champ de recherche

Notre champ de recherche a été largement investigué durant les trois dernières décennies et il existe un nombre important de travaux dans le domaine du numérique éducatif (Tricot & Amadiou, 2020, p.4).

Il en résulte un éclatement des objets de recherches et des problématiques (Millard, 2008) et en conséquence, une production riche, pléthorique, hétérogène et multiforme de recherches et de

méta-analyses. Dès lors, certains mythes ont pris racine tant dans l'imaginaire collectif que dans la mémoire collective, comme le montre l'ouvrage éponyme de Tricot et Amadiou (2020).

Aussi, nous ne développerons que quelques problématiques qui traversent ce champ de recherche. Le choix de celles-ci s'explique par notre matériau et est donc en lien avec notre méthodologie.

2.1. Intégration du numérique pédagogique par les enseignants

L'intégration du numérique aux pratiques pédagogiques est soutenue par une volonté forte du monde économique, social et politique : de nombreux décrets incitent les enseignants à intégrer le numérique (Schneeweile, 2014).

Dès lors, un courant de la recherche se consacre à cette thématique en identifiant et en analysant les obstacles à l'intégration du numérique ainsi que les facteurs favorisant leur intégration. Il en résulte la mise en évidence d'une dynamique complexe entre de multiples facteurs de nature sociale, institutionnelle, scolaire et pédagogique (Karsenti, 2019). « *L'utilisation du numérique pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage demeure un processus complexe et reste un défi pour plusieurs enseignants.* » (Stockless & Villeneuve, 2017).

En effet, l'intégration du numérique appartient à un processus plus large que la simple maîtrise des outils techniques : celle-ci nécessite « *non seulement une maîtrise technique des outils informatiques, mais surtout un renouvellement des pratiques professionnelles qui ne peut s'inscrire que dans la durée, car l'introduction de ces outils dans la classe modifie profondément le rôle de l'enseignant.* » (Fiévez, 2017, p.55).

Ainsi, les chercheurs tentent de mettre en lumière le processus d'intégration du numérique éducatif à travers différents modèles (Raby (2004), Karsenti (2013), Depover & Strebelle (1997), Mishra & Koehler (2006, 2008), Puenteadura (2010)).

Dans cette pluralité de modèles, il existe des points de convergence car « *l'adaptation des enseignants à l'usage des technologies passe souvent par deux modalités détaillées dans les modèles d'intégration* » (Fiévez, 2017, p.54) : soit les enseignants vont ajouter le numérique à

leurs pratiques pédagogiques, soit, les enseignants vont repenser leurs pratiques pédagogiques (Lenoir et al., 1999).

En outre, il importe de souligner que les outils numériques sont associés au processus d'innovation : « *l'usage des TIC est implicitement admis comme objectif à atteindre ou gage d'une certaine modernité.* » (Kellner et al, 2010, p.4).

Selon Cros (2003), l'innovation en éducation relève de l'intention des acteurs et de leurs actions vis-à-vis de l'environnement qu'il soit technique, technologique, institutionnel ou encore relationnel. Pour Charlier et al. (2003), l'innovation pédagogique est une des trois facettes du processus d'innovation et suppose la mise en place de nouveaux types d'interactions et de nouvelles méthodes d'apprentissage. La lecture de l'article de Peraya et Jaccaz (2004) permet de comprendre les enjeux sous-jacents de la définition du concept de l'innovation pédagogique.

Nous en retenons que l'innovation est « un *processus de changement complexe, dynamique, qui s'inscrit dans la durée et se développe entre des tensions et des enjeux liés à des pôles souvent antagonistes.* » (Peraya & Jaccaz, 2004, p.3).

2.2. Les usages du numérique

« *L'usage des TIC est progressivement apparu comme une question inévitable tant pour les décideurs institutionnels et les promoteurs des TIC que pour les chercheurs.* » (Kellner et al., 2010, p.1).

En effet, fortement débattue tant dans les sciences de l'éducation qu'en sociologie (sociologie des usages), la question des usages pédagogiques des outils numériques constitue une controverse majeure et dynamique (Chaptal, 2007), et ce depuis plus d'un quart de siècle, dominée par une approche déterministe (Karsenti & Collin, 2013).

En outre, l'approche sociocritique du numérique en éducation rappelle que « *l'étude des usages numériques s'articule principalement autour de l'enseignement et l'apprentissage en contexte institutionnel.* » (Collin & Karsenti, 2012, p.194).

Le terme « usage » a fait couler beaucoup d'encre ...

En tant qu'objet de recherche, « *la plupart des premières études d'usages (1980-1995) ont consisté à mesurer un écart entre l'usage prescrit et l'usage effectif.* » (Jahjah & Ghlisho, 2019, p.32). A ces premières études, de nombreux de travaux ultérieurs sont venus enrichir le débat en essayant « *de comprendre les différentes raisons de ce décalage.* » (Assude et al., 2010, p.3). Récemment, une nouvelle problématique de recherche s'est développée en lien avec les usages : les risques d'usages du numérique dont les formulations et appellations peuvent varier. (Capelle et al., 2018).

L'usage peut être défini comme « *une action communément observée dans un groupe et qui s'inscrit dans un temps long, permettant une certaine stabilité de l'usage.* » (Chaptal, 2007, p.9). En ce sens, l'usage peut alors être mis en relation avec les représentations que s'en font les usagers (Collet & Durampart, 2021). Cependant, « *pour qu'il y ait usage, il semble important que sa valeur ajoutée et son utilité soient perçues.* » (Schneeweile, 2014, p.223).

Selon Bideau (2009), les usages se développent en fonction de certaines fonctionnalités des TIC et il en résulte une taxonomie centrée autour de deux piliers, à savoir d'une part l'équipement numérique et, d'autre part, les ressources numériques. Quant aux travaux de Proulx (cité par Kellner et al., 2010, p.15), ceux-ci permettent d'« *analyser la construction sociale des usages et de l'innovation sociotechnique.* »

Il en résulte la création de différentes typologies (Basque, 2002 ; Bellair, 2016 ; Tondeur et al, 2007) et taxonomies des usages (Bideau, 2005 ; Denis, 2000) qui « *s'inscrivent dans une vision positiviste de l'usage des TIC en éducation consistant à recenser et classifier les utilisations possibles pour favoriser le développement des usages.* » (Kellner et al, 2010, p.11).

Les travaux de Basque et Lundgren-Cayrol (2002) ont permis de dénombrer « *entre 1980 et 2001 vingt-quatre typologies très majoritairement proposées en langue anglaise et pour la plupart nord-américaines.* » (Kellner et al, 2010, p.15).

La problématique des usages fait donc écho à d'autres problématiques telles que l'utilité, la valeur ajoutée et recouvre tant des questions d'ergonomie, d'usages privés /professionnels, d'utilisabilité, de risques, de non-usage ou encore de mésusage. D'ailleurs, les recherches récentes démontrent que les « *limites entre les usages professionnels, scolaires et personnels sont de plus en plus poreuses.* » (Capelle et al., 2018, p.6).

2.3. Les compétences numériques

Les recherches dans le domaine numérique convergent vers l'idée que notre société a été révolutionnée par l'apparition du numérique (Tricot, 2020) et pose le cadre d'une double problématique des compétences à développer tant auprès des enseignants que des élèves : d'une part, le numérique permet de concevoir un nouveau registre de compétences dont la nature serait nouvelle et en meilleure adéquation avec notre société (Roméro, 2017) et, d'autre part, le numérique renvoie également à l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire et in fine des compétences en lien avec son utilisation.

Un nouveau registre de compétences aurait vu le jour avec l'intégration du numérique éducatif. (Roméro, 2017) Cette problématique va de pair avec un nouvel enjeu éducatif : pour faire face aux besoins de la société d'aujourd'hui (et surtout de demain), il serait nécessaire de développer de nouvelles compétences dont la nature serait davantage en symbiose avec les besoins de formation des citoyens. L'enjeu éducatif serait donc de « *passer de l'éducation par contenus à l'éducation par compétences.* » (Roméro, 2017, p.16). Face à cet enjeu, « *des cadres référentiels de compétences dénommés « compétences du XXI -ème siècle » ont été développés* ». (Roméro, 2017, p.16).

Quid des compétences numériques ?

Le cadre européen DigCompEdu (2017) a mis en évidence 6 macro-compétences ainsi que 22 micro-compétences que les enseignants sont amenés à développer à travers les outils numériques. De plus, pour chacune de ces compétences, un niveau d'expertise peut être dégagé. Il en résulte la création de six profils différents qui s'inscrivent au sein d'une échelle allant de novice à pionnier. Le manque de compétences numériques des enseignants constitue, depuis les années 80, un des freins principaux à l'intégration du numérique. (Stockless & Villeneuve, 2017)

En ce qui concerne les compétences développées par les élèves, le référentiel européen, DigCom (2017) présente 5 champs ainsi que 21 compétences à exercer.

En Belgique, la mise en place du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (FWB, 2017) vient définir les compétences numériques attendues auprès des élèves. En France, dès les années 2000, tant les enseignants que les élèves ont la possibilité de certifier l'acquisition des compétences numériques. Il en va de même au Canada.

Cette problématique soulève elle-même d'autres questionnements et enjeux : les élèves développent des compétences numériques qui ne sont pas nécessairement valorisées par l'institution scolaire (Tricot & Amadiou, 2020). Ce constat rejoint en partie l'approche sociocritique du numérique pour qui les compétences numériques se développent principalement dans un contexte non institutionnel. Karsenti et Collin (2013) formulent un constat similaire : les habilités numériques des élèves précèdent l'apprentissage à l'école.

2.4. Formation numérique des enseignants

Une autre dimension est la formation des enseignants dans le domaine numérique. Intégrer le numérique dans les pratiques professionnelles des enseignants implique « *des changements fondamentaux dans le rôle de l'enseignant.* » (Fiévez, 2017, p.6). Aussi, cette problématique relève-t-elle d'un des enjeux majeurs de notre recherche.

Les enjeux semblent se cristalliser autour de la place occupée par le numérique dans le parcours des enseignants puisque tous « *ces auteurs insistent sur l'importance de la formation des enseignants comme facteur clé pour l'obtention d'effets positifs des outils numériques en classe.* » (Tricot & Amadiou, 2020, p.10).

Fiévez (2017, p.7) nous rappelle que ce n'est pas l'absence d'outils numériques qui freine les enseignants mais plutôt « *la manière dont les enseignants appréhendent les possibilités et les limites de la technologie en matière d'enseignement et d'apprentissage qui est déterminante.* »

En effet, l'intégration du numérique ne peut se limiter à une conception uniquement technique : *il importe que les différents acteurs soient formés et qu'ils soient au fait des caractéristiques techniques et des possibilités en matière de technologies, d'infrastructures et de réseaux. Il est également important que ces acteurs soient formés sur le plan pédagogique* » (Fiévez, 2017, p.6).

Ainsi, « *la formation est un élément clé d'une réussite technologique (...) La formation initiale et la formation continue revêtent une importance cruciale.* » (Fiévez, 2017, p.7). En effet, « *la formation représente la solution logique et s'effectue à l'aide de formations variées (autodidacte, continue, par courtes capsules, etc.). L'objectif de ces formations est, en partie, le développement de compétences à utiliser certains outils (...) et ce sont les référentiels de compétences numériques qui permettent de déterminer les assises sur lesquelles leurs (celles des enseignants) compétences doivent évoluer.* » (Stockless & Villeneuve, 2017, p.143).

Nous concluons cette problématique en rappelant que former les enseignants aux aspects technologiques du numérique ne serait donc pas suffisant pour garantir l'intégration des outils numériques. Stockless et Villeneuve (2017, p.143) rappellent que « *la maîtrise technique des outils numériques ne conduit pas directement à des usages pédagogiques efficaces du numérique.* » Il serait nécessaire d'accompagner les enseignants dans la découverte des « *méthodes et pratiques adaptées aux technologies en matière de pédagogie.* » (Davidson et Desjardins, 2011 cités par Fiévez, 2017, p.7).

Comme nous le dit Lebrun (2004, cité par Bessouh et al , 2018), « *former les enseignants aux TIC, c'est d'abord leur donner un environnement favorable à l'apprentissage d'un usage réfléchi des TIC dans le cadre de leur enseignement. La formation des enseignants est un maillon central entre la formation des étudiants et le développement de l'innovation dans les institutions.* »

2.5. La motivation

Cette problématique peut être mise en lien avec le mythe des *digital natives* (Prensky, 2001) et l'idée que les « *élèves d'aujourd'hui ont envie de travailler avec les outils numériques car c'est leur culture et que les usages du numérique dans la société sont très répandus.* » (Tricot & Amadiou, 2020, p.14).

Un des mythes décriés par Tricot & Amadiou (2020) dans leurs différentes recherches est que le numérique favorise la motivation auprès des élèves. En effet, « *la croyance que l'utilisation des technologies favorise, par elle-même, la motivation chez les élèves est encore très présente dans le monde de l'éducation.* » (Roméro et al., 2017 p.78). Fortement débattue et documentée tant dans le monde académique que dans le monde de l'enseignement (Crinon, 2012 ; Eslamian

et al., 2019), cette question constitue « *un des arguments les plus fréquemment avancés par les enseignants et par les chercheurs à propos des outils numériques.* » (Tricot, 2020, p.14) Le courant connectiviste en fait d'ailleurs un de ses « *evidence for success* » (Downes, 2021, p.20).

Actuellement, la recherche tend à démontrer que le recours aux TICE n'engendrerait pas d'effets directs sur la motivation puisque l'«*effet de l'ordinateur et de la technologie est alors indirect, parce qu'il apporte des modifications à la situation pédagogique et didactique.* » (Crinon, 2012, p.38). Autrement dit, « *l'utilisation des technologies possède le potentiel de motiver les élèves et celui-ci ne prend pas nécessairement une forme concrète.* » (Roméro et al., 2017 p.78).

2.6. Le sentiment d'efficacité personnelle/auto-efficacité/sentiment de compétence

Parmi les principaux mécanismes régulateurs du comportement humain, la théorie sociocognitive de Bandura a fait largement sa place (Rousseau & Thibodeau, 2011). En effet, conçue dans les années 70, ce qui n'était au départ qu'une variable autonome a acquis en près de quarante ans, une valeur centrale dans cette théorie dont elle est un des quatre piliers : le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2019).

Le sentiment d'auto-efficacité, nommé plus souvent en langue française sentiment d'efficacité personnelle (Scott-Brewer, 2008), renvoie à la croyance de l'individu en sa capacité d'accomplir ou non une tâche donnée (Bandura, 2019). L'individu juge de ses propres capacités grâce à ces processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs (Scott-Brower, 2008). Cette capacité à anticiper ou à ajuster son action fait référence à l'agentivité (Bandura, 2019).

Le sentiment de compétence concerne « *la perception des individus au sujet de leur compétence à accomplir certaines tâches.* » (Rey&Coen, 2012, p.32).

Les études de Gibson et Dembo (1984) sont encore aujourd'hui considérées comme pionnières en ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité relatif aux enseignants (Rousseau & Thibodeau, 2011). Ils identifient ce sentiment comme bidimensionnels (Deaudelin et al, 2002) : d'une part, les enseignants s'interrogent sur leur savoir-faire, habilités et capacités singulières pour évaluer leur efficacité pédagogique (Bandura nommera cela ultérieurement les attentes

d'efficacité) et, d'autre part, les enseignants s'interrogent sur la capacité de leur métier à faire face aux défis de l'enseignement. Ce concept représente les attentes de résultats (Bandura, 2007)

Ces chercheurs concluent que « *les enseignants ayant un sentiment d'auto-efficacité pédagogique élevé, consacrent plus de temps aux activités scolaires, fournissent aux élèves en difficultés le guidage nécessaire pour réussir et louent leurs bons résultats.* » (Gibson & Dembo, 1984 cités par Bandura, 2019, p.372). D'autres études, recensées par Rousseau & Thibodeau (2011) viennent interroger le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant avec d'autres facteurs tels satisfaction au travail, climat de classe, inclusion, etc.

En ce qui concerne le numérique éducatif, tant le sentiment de compétence que celui d'auto-efficacité ont été investigués. (Bessouh et al., 2018 ; Deaudelin et al, 2002 ; El Khalfi, 2020). Les résultats tendent à démontrer que le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé positivement à l'intégration des TICE (Deaudelin et al,2002).

Outre une récession des écrits, Melançon et al (2013) se sont questionnés sur les sources d'influence de l'auto-efficacité auprès des enseignants du primaire. Tandis que Gludemans et al (2013) introduisent un cinquième facteur explicatif pour le développement du sentiment d'auto-efficacité.

En outre, dès les années 80, Bandura s'est questionné sur l'efficacité perçue des enseignants à intégrer le numérique à leurs pratiques : « *Les croyances des enseignants en leur efficacité affectent leur réceptivité aux technologies pédagogiques et l'adoption de ces dernières.* » (Bandura, 2019, p.374). Pour Melançon et al (2013, p.79), « *l'auto-efficacité relative à un enseignement qui intègre les TIC est en lien avec ce que l'enseignant se croit en mesure de faire dans une variété de situations qui nécessitent le recours au TIC. Un enseignant possède des croyances d'efficacité personnelle élevées s'il se croit capable d'intégrer les TIC dans son enseignement.* » Un constat similaire se dégage dans les recherches de Boéchat-Heer (2009, p.74) : « *plus les enseignants ont un sentiment d'auto-efficacité élevé, plus ils se sentent motivés à s'engager dans la pratique des TIC et à persévérer dans son intégration.* ».

2.7. Ingénierie pédagogique

Comme le rappellent Peraya et Peltier (2020), si cette problématique n'est pas nouvelle, un certain flou conceptuel semble la caractériser et lui est « *associé une méconnaissance de la chronologie de l'émergence des différents termes et de leur ancrage théorique.* » (Peraya & Peltier, 2020, p.4).

L'ingénierie pédagogique recouvre une terminologie multiple : ingénierie de la formation, conception pédagogique, design pédagogique, scénariogramme, scénarii pédagogiques, ... Elle « *désigne le processus et les procédures de conception des systèmes de formation* ». (Peraya & Peltier, 2020, p.4). Son apparition dans la littérature francophone date des années septante et les années quatre-vingt annoncent sa banalisation dans le domaine de l'éducation et de formation.

Son pendant anglophone, *instructional design*, trouve ses origines dans la Seconde Guerre Mondiale et sa « *mise en œuvre avec succès par des spécialistes de l'éducation et de la psychologie* », lui ont permis de « *donner naissance à un courant de pratiques et de recherches.* » (Peraya & Peltier, 2020, p.5). Dans cette conception anglophone, un des éléments centraux est « *le recours à l'usage des médias à des fins éducatives et fait partie intégrante de sa dénomination.* » (Peraya & Peltier, 2020, p.5).

Par sa nature réflexive et analytique, l'ingénierie pédagogique semble pouvoir jouer un rôle d'accompagnement des enseignants dans leurs pratiques afin d'intégrer le numérique aux dites pratiques dont il existe une multiplicité de formes (Stockless & Villeneuve, 2017). L'objectif poursuivi par cette démarche est de permettre à l'enseignant « *d'analyser la situation afin de mettre en place l'activité pédagogique qui répondra le mieux aux besoins de ses élèves et ce, en étant la plus efficace possible.* » (Stockless & Villeneuve, 2017, p.14). Ce processus d'accompagnement viendrait déplacer le paradigme d'apprentissage : d'une logique de transmission, nous évoluerions vers une logique d'apprentissage (Jonnaert, 2002).

2.8. Hybridation de l'enseignement et Formation à Distance (FAD)

Que ce soit auprès des citoyens, des enseignants ou encore des chercheurs, la crise sanitaire mondiale a mis en lumière la nécessité et la complexité de recourir à un enseignement hybride : « *Jamais on n'aura autant commenté, parlé, débattu et écrit à propos de la formation à distance, des dispositifs de formation hybrides ou en ligne.* » (Peraya & Fiévez, 2022, p.1).

Si la crise sanitaire a impulsé de nouvelles réflexions autour de cette problématique, celle-ci n'est pas pour autant nouvelle. Dès l'apparition de la Formation à Distance (FAD) au XIX^{ème} siècle, le recours aux technologies est intrinsèquement associé à ce type d'enseignement (Peraya, 2020).

L'hybridation consiste à mettre en place une formation en recourant tant à l'enseignement présentiel qu'à l'enseignement à distance. Ces deux types d'enseignement se mélangent dans des proportions libres. Lorsque l'enseignement s'effectue à distance, il peut-être soit synchrone (en direct) soit asynchrone (en différé) (Denis, 2020).

Largement documentée dans le monde académique (Tricot & Amadiou, 2020), cette thématique revient régulièrement sur le devant de la scène avec des appellations différentes : MOOC, hybridation, *blended-learning* ou *e-learning* ...

Les résultats des recherches sur cette thématique tendent à démontrer que ce sont les conditions dans lesquelles l'hybridation est mise en place, qui peuvent expliquer le succès ou l'échec de cette pratique (Tricot & Amadiou, 2020).

2.9. La Pensée Informatique et Algorithmique (PIA)

Apparue en même temps que l'ordinateur, cette problématique semble revenir en force ces dernières années avec l'idée que la programmation est une matière à enseigner (Tricot & Amadiou, 2020). Que ce soit le rapport Eurydice (2019) ou encore l'apparition des robots pédagogiques dans les catalogues de matériel scolaire, la question de l'enseignement de la programmation « *recouvre des réalités et des finalités extrêmement différentes* » (Tricot, 2020, p.34) qui peuvent être mises en lien avec le fait que la PIA peut être tant un but qu'un moyen.

2.10. Les « serious games »

« *Le jeu est l'un des principaux et plus puissants moteurs de l'apprentissage.* » (Tricot & Amadiou, 2020, p.78) et « *une des activités les plus importantes du développement de l'être humain et de son apprentissage.* » (Romero et al., 2017, p.66).

Aussi, dès les années septante, jeu et numérique sont mis en relation et visent principalement un public enfantin. Il s'agissait à l'époque de jeux de cartes, de plateau ou de rôle (Djaouti, 2016). Début des années 90, le jeu comme support pédagogique a connu « *un net déclin notamment avec la chute du courant ludo-pédagogique.* » (Djaouti, 2016, p.2). A l'aube du nouveau millénaire, cette thématique revient en force sous de nouvelles appellations dont les « serious games », et touche un public plus large puisque le public adulte a rejoint le public initial (Tricot & Amadiou, 2020).

Les « serious games » peuvent se définir comme « *tout jeu dont la finalité première est autre que le simple divertissement.* » (Djaouti, 2016, p.2). « *L'apprentissage par le jeu numérique (digital game-based learning) engage l'apprenant dans une interaction avec un artefact numérique supportant l'action de jouer et qui a l'intention de développer des objectifs d'apprentissage.* » (Roméro et al., 2017 p.67).

Cette thématique de recherche est largement investiguée par les chercheurs : Amadiou et Tricot (2020) recensent plus de 100 000 études et recherches sur cette thématique. Pour autant, ces nombreuses recherches ne permettent pas de produire une conclusion nette et absolue quant à l'effet des « serious games » (Tricot & Amadiou, 2020). En effet, si les nombreuses méta-analyses démontrent qu'il existe un effet significatif sur les apprentissages, celui-ci est au mieux modéré et varie fortement en fonction des conditions dans lesquelles les « serious games » prennent place (Tricot & Amadiou 2020) ainsi qu'en fonction du type de jeu choisi (Djaouti, 2016, p.3).

Pour sa part, Roméro (2017) insiste sur la nécessité de mettre en place un cadre analytique interdisciplinaire pour rendre compte des effets des jeux numériques sur les apprentissages.

Le recours aux « serious games » ne présente donc pas une supériorité absolue en termes d'apprentissage alors que, de manière croissante, le monde de l'enseignement y recourt. (Marne

et al., 2013). Les « serious games » sont des dispositifs d'apprentissage (Tricot & Amadiou 2020) qui se doivent d'être médiatisés par un enseignant (Djaouti, 2016).

3. Axe 3 : la plus-value pédagogique du numérique

Le dernier axe que nous souhaitons exposer, dans notre récession des écrits, concerne notre sujet de recherche : la plus-value pédagogique du numérique. Dans un premier temps nous ancrerons cette notion dans un cadre historique et nous exposerons la difficulté conceptuelle inhérente à cette notion. Par la suite, nous tenterons de circonscrire au mieux ce concept tant à travers une présentation succincte des différentes typologies qu'à travers la formalisation et l'opérationnalisation d'une définition.

3.1. Présentation d'éléments historiques

Depuis trois décennies, des recherches tant francophones qu'anglophones, visent à mettre à jour les effets spécifiques du numérique éducatif sur l'apprentissage et plus particulièrement les apports positifs ou encore les gains d'apprentissage qui pourraient être attribués au facteur numérique (Amadiou & Tricot, 2020).

La littérature scientifique est abondante et tout chercheur qui souhaite aborder les effets pédagogiques du numérique se trouve face à un problème épineux : en introduisant cette notion dans un moteur de recherche, un nombre conséquent de résultats est fourni.

En effet, les premières recherches et méta-analyses dont l'objet était la mise en évidence d'une forme de plus-value imputable à l'outil numérique, datent des années 90 et n'ont pu aboutir à un résultat probant (Amadiou & Tricot, 2020). Une désillusion (Cuban, 1986) !

Ce premier temps dans la recherche pourrait se résumer en une seule phrase : « ça dépend » car ces premiers résultats n'arrivent pas à isoler l'effet de la variable numérique dans les apprentissages (Amadiou & Tricot, 2020) : « *les expérimentations randomisées n'ont au mieux produit que des effets limités où il est difficile de séparer la part de l'environnement informatique et celle du contexte, en particulier l'effet maître.* » (Baron, 2019, p.112).

En effet, il semble difficile de déterminer la valeur prise par la variable numérique dans le processus d'apprentissage, ce qui amène les chercheurs à relativiser et contextualiser fortement

leurs résultats et « *il est impossible de parler des plus-values du numérique en éducation de façon générale.* » (Amadiou & Tricot, 2020, p.8).

A cet égard, Chaptal (2007) se questionne sur la manière dont la question des effets et de l'efficacité du numérique est posée. En effet, d'une part cette question « *repose sur une vision fondamentalement diffusionniste c'est -à-dire mécaniste et déterministe des technologies.* » (Fluckinger, 2019, p.20) et d'autre part, elle repose sur un paradoxe méthodologique. Celui-ci consisterait à « *affirmer que les modalités d'apprentissages seraient fondamentalement nouvelles mais seraient pourtant comparables avec des indicateurs en cohérence avec les modèles traditionnels.* » (Fluckinger, 2019, p.20).

Il en résulte un deuxième temps dans la recherche durant lequel la plus-value va être associée aux usages du numérique. Les recherches se centrent sur certains artefacts numériques et tentent de comprendre les effets de l'utilisation de ceux-ci. Dès lors, les questions d'utilité, utilisabilité et acceptabilité (Dillon & Morris, 1996 ; Raby *et al* (2011), Tricot *et al*, 2003) viennent enrichir le débat sur la plus-value. Celle-ci deviendrait une perception (valeur perçue) qui orienterait les pratiques pédagogiques (Chaptal, 2007).

Ce deuxième temps va permettre la publication de nombreuses méta-analyses qui illustrent la plus-value (Amadiou & Tricot, 2020) et celles-ci démontrent que l'effet du numérique sur l'apprentissage est positif et statistiquement significatif avec une taille d'effet qui se situerait aux alentours de 0.4 (Leroux, 2017). Toutefois, il s'agit de garder à l'esprit que la corrélation ne signifie pas une causalité entre les deux variables et nous ne sommes donc pas en présence d'un lien déterministe. Les effets des outils numériques sur l'apprentissage semblent rester tributaires de certains effets de contexte : ils peuvent varier en fonction de la discipline enseignée, en fonction du curriculum de l'enseignant, en fonction du choix de l'outil numérique et en fonction des élèves concernés (Tricot, 2020).

En outre, parallèlement à cette dimension, la plus-value est abordée sous l'angle de l'innovation pédagogique. Citons les recherches de Peraya et Viens (2005) qui développent un modèle d'intégration pédagogique dont la clé de voûte serait ce « *mieux pédagogique* » (Peraya & Viens, 2005, p.11). La plus-value pédagogique est alors illustrée par 7 facteurs/ indicateurs. En outre, le modèle ASPID (Karsenti & Bugmann, 2018) identifie deux étapes, progrès et

innovation, où la plus-value peut être observée à l'aide de tâches scolaires, mises en place avec une efficacité soit accrue (progrès), soit inédites (innovation).

L'innovation technologique pourrait engendrer l'innovation pédagogique. Dès lors une certaine confusion entre les deux termes verrait le jour (Betton & Pondaven, 2021) et, relayée par les discours institutionnels (Fluckiger, 2019), cette confusion relève « *d'un profond déterminisme technologique.* » (Bernard & Fluckiger, 2019, p.3). Ironiquement, Tricot (2017, p.112) amorce sa réflexion sur l'innovation pédagogique en rappelant que la plus-value pédagogique du numérique « *n'a finalement pas grand-chose à voir avec la question de l'innovation.* ».

En effet, les outils numériques « *s'ils constituent une opportunité pour innover, ne créent pas à proprement parler des tâches d'apprentissage mais modifient les conditions de leur mise en œuvre.* » (Tricot, 2017, p.116) et de conclure en rappelant que « *cet ensemble d'innovations pédagogiques issues des technologies numériques est bien moins rapide que prévu, il est tout à fait impossible de savoir aujourd'hui si ces innovations améliorent les apprentissages des élèves de façon générale.* » (Tricot, 2017, p.125).

3.2. Présentation des typologies et taxinomies des plus-values

Nous avons recensé trois types de recherches qui illustrent la plus-value pédagogique du numérique : les recherches qui tendent de se centrer sur les apports d'un artefact spécifique ; les recherches qui abordent un discipline didactique spécifique et enfin les recherches qui présentent les fonctions pédagogiques.

3.2.1. La plus-value en lien avec les apports des outils numériques

Que ce soit l'ordinateur, la tablette, la calculatrice ou encore le tableau blanc interactif, autrement dit les différents artefacts qui constituent le hardware, tous ont fait l'objet de questionnements et de publications. Les recherches se construisent sur la présentation de résultats de l'exploitation d'un outil numérique dans un contexte spécifique et les chercheurs en dégagent des plus-values spécifiques à cet outil, qu'ils tentent parfois de généraliser à l'ensemble des outils numériques. Pour illustrer nos propos, analysons succinctement la recherche menée par Kouawo et al (2013) à propos de l'ordinateur dans l'enseignement secondaire au Niger. Au cours de cette recherche, les auteurs ont tenté de mettre à jour les représentations sociales des enseignants à propos des ordinateurs afin de comprendre comment cet outil peut venir enrichir

ou non l'enseignement. Les avantages dégagés constituent les plus-values de l'outil numérique et ils sont contextualisés par les limites présentées.

3.2.2. La plus-value en lien avec les disciplines spécifiques

Différentes disciplines ont été investiguées par la recherche afin d'établir les bénéfices des outils numériques notamment la lecture, les mathématiques ou encore les langues modernes.

Toutefois, Tricot (2020) rappellent que les apports du numérique dans une discipline ne peuvent être transférés dans une autre discipline. Les apports numériques restent donc fortement contextualisés. En outre, une approche interdisciplinaire du numérique a vu le jour et développe des arguments en faveur du numérique comme levier au pluralisme épistémologique et à l'interdisciplinarité. (Roméro, 2017)

3.2.3. Les fonctions pédagogiques

Dans le cadre du rapport « Numérique et apprentissages scolaires » (2020), Tricot a récemment effectué un travail de recensement des plus-values en fonction des fonctions d'apprentissage. Il recense 28 fonctions d'apprentissage dans lesquels l'utilisation des outils numériques présente des plus-values pour l'apprentissage. Pour chaque fonction d'apprentissage, Tricot (2020) dégage des plus-values numériques spécifiques à l'utilisation des outils numériques.

Denis et Fontaine ont réalisé un travail assez identique en 2008 où, après avoir défini la tâche ou la compétence visée par la fonction, elles présentent la plus-value générale apportée par le recours au numérique pour cette fonction. Ensuite, elles illustrent par quelques exemples les outils ou les ressources à exploiter pour réaliser cette fonction pédagogique. Enfin, elles se concentrent sur ce qu'elles nomment le « +TIC » c'est -à -dire « *la manière de traiter l'information qu'elles (tic) permettent autrement ou en plus que d'autres outils.* » (Denis & Fontaine, 2008, p.1).

La typologie de De Vries (2001) met l'accent sur différentes dimensions à analyser : la fonction pédagogique, la tâche que les élèves sont amenés à réaliser, des exemples d'activités, le rôle dévolu à l'enseignant, les apports pour les élèves et pour l'enseignant et enfin les limites.

Quant à la typologie d'Ardouel (2008), celle-ci se centre sur le développement de l'autonomisation et l'individualisation des apprentissages ainsi que sur le caractère multimodal du numérique.

La typologie de Leboff (2012) met l'accent sur « la catégorisation des plus-values liées à l'intégration du numérique. » (Denis & Noben, 2019, p.5). Il en résulte la mise en évidence de six catégories pédagogiques.

Clarification du concept ... ou pas ?

Le monde académique peine à trouver un consensus sur le concept de plus-value (pédagogique) du numérique et donc à définir ce concept (Amadiou & Tricot, 2020).

Cela pourrait s'expliquer par « *la difficulté de trouver une définition univoque.* » (Denis & Noben, 2021, p.2) ou encore par le fait que le monde académique serait à la recherche d'une valeur absolue (Chaptal, 2007) ou bien parce que la plus-value n'est qu'une perception des enseignants (Assude & Loisy, 2009).

Pourtant, « *cette notion de plus-value est régulièrement citée.* » (Denis & Noben, 2021, p.2). Holmberg (2019, p.22) définit la notion de « pedagogical added-value » comme « *the potential qualitative enhancement that ICT could contribute by supporting teaching and learning in new, extended and more varied and powerful ways in relation to specific educational goals.* » Assude et Loisy (2009) définissent la plus-value didactique comme une fonction à trois variables avec une valeur didactique, des résistances et une notion de temporalité.

Pour Tricot et al. (2003), la plus-value serait associée à la notion d'utilité du numérique. Pour Simon (2020, p.189), « *la plus-value pédagogique apparaît lorsqu'il ne pourrait pas faire la même chose sans utiliser le numérique ou que ce serait plus difficile.* »

Pour Kirkwood et Price (2014, cité par Denis et Noben, 2021), la plus-value serait associée à toute situation identifiée comme améliorant l'expérience de l'apprenant de manière opérationnelle, quantitative ou qualitative.

Pour Denis et Noben (2021), la plus-value se centre sur l'enseignant et fait référence à l'intégration de tâches de nature pédagogique, rendues plus efficaces ou possibles grâce au numérique. Cette intégration est tant à mettre en lien avec les fonctionnalités de l'outil qu'avec le traitement automatique de l'information numérique.

« Cette difficulté à définir et à conceptualiser la notion de plus-value aboutit à des usages divers et variés de cette notion. » (Denis & Noben, 2021, p.2). D'ailleurs, il existe plusieurs appellations tant francophones qu'anglophones : la plus-value numérique, les plus-values, la valeur didactique, la valeur pédagogique ajoutée, « pedagogical added-value », « technology-enhanced learning », apprentissage soutenu par la technologie, ... Toutes ces notions sont en lien les unes avec les autres : parfois leur contenu se chevauche et parfois ces notions sont synonymes entre-elles. Toutefois, cette notion de plus-value ne peut être confondue avec les éléments suivants (Denis, 2019) : une description, un avantage lié à l'outil, ou avec l'ergonomie, une fonctionnalité ou encore avec des éléments du scénario pédagogique.

Définir la plus-value semble revenir à dire ce qu'elle n'est pas.

4. Que conclure de cette récession des écrits ?

Conclure cette revue de la littérature revient à rappeler principalement comment le numérique est venu pénétrer les discussions pédagogiques : introduire des outils numériques dans la sphère pédagogique a pour finalité d'accroître l'efficacité pédagogique (Tricot, 2020).

En ce sens, les résultats de ces trente dernières années semblent mitigés : les recherches « font apparaître des résultats nuancés sur l'efficacité des TICE, voir même contradictoires dans certains cas, tant les contextes et les situations sont variées. » (Poyet, 2015, p.61). En effet, les recherches démontrent que le recours à des outils numériques peut produire des effets tant positifs que négatifs en termes d'apprentissage (Tricot, 2020).

Dépasant le clivage pour/contre sur l'utilisation des outils numériques en pédagogie (Pouts-Lajus, 2005) ou encore l'engouement populaire pour les nouvelles technologies, la question de l'efficacité des outils numériques en pédagogie n'en reste pas moins posée et nécessite une réponse.

Malgré les nombreuses recherches, il semble complexe de mesurer, que ce soit quantitativement ou qualitativement, cette efficacité à travers une forme de plus-value. Concomitante à l'apparition des outils numériques dans le monde éducatif, cette notion est abordée par de nombreux chercheurs, et dans toutes les langues, mais peu d'entre eux tendent à conceptualiser la plus-value pédagogique à travers une définition claire. Pourtant, il existe de nombreuses illustrations de la plus-value du numérique ainsi que des typologies. Il n'en reste pas moins que ce concept reste diffus et donne une impression d'insaisissabilité, alors que les enjeux pédagogiques qu'il sous-tend, nous semblent majeurs.

QUATRIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Tout d'abord, rappelons que l'objectif initial de cette recherche est de comprendre comment les enseignants se représentent la ou les plus-value(s) pédagogique(s) des outils numériques. En cohérence avec la méthodologie annoncée, nous avons mis l'accent non pas sur ce que les enseignants nous disent ou racontent à propos de ces phénomènes mais sur ce que les enseignants nous en disent : ce glissement nous permet d'inscrire notre démarche dans un essai d'analyse par théorisation ancrée et de nous centrer sur le sens de l'expérience vécue.

Dans cette partie, nous souhaitons aborder les tendances et résultats qui se dégagent de notre analyse afin d'illustrer phénomène central étudié et d'apporter un éclairage nuancé sur notre problématique.

Par souci de clarté, nous retracerons les différentes réflexions menées lors des codages ainsi que lors des phases itératives afin de mettre en lumière les découvertes que nous avons effectuées au fil de cette recherche.

Nos premiers résultats nous ont amené à nous questionner sur notre conception de l'objet de recherche : nos observations nous ont conduit à conclure que les enseignants n'identifient pas de plus-value pédagogique au numérique. Le choix de nous centrer uniquement sur la notion de plus-value pédagogique n'était pas opérant : parler de la (les) plus-value pédagogique(s) du numérique limitait les données recueillies sur le terrain. Ces observations sont relatées succinctement dans le premier axe de cette partie.

Ce résultat initial nous a doublement interpellé et nous avons formalisé notre réflexion autour du mot « pourquoi / pour quoi » : Pourquoi les enseignants utilisent-ils le numérique s'ils n'y associent aucune plus-value ? et Pour quoi l'utilisent-ils dans leurs pratiques ?

Pour répondre à ces questionnements, nous nous sommes penchées sur le ressenti exprimé par les enseignants lorsqu'ils abordent le numérique. Cette démarche nous a permis d'identifier et de nommer différentes propriétés et dimensions. La découverte de celles-ci nous a permis de comprendre le phénomène central dont les enseignants nous parlent.

Dans le second axe de cette partie, nous présenterons ce phénomène et nous le caractériserons à l'aide de quatre catégories conceptuelles que nous développerons à l'aide de nos propriétés et étiquettes, issus des différents codages.

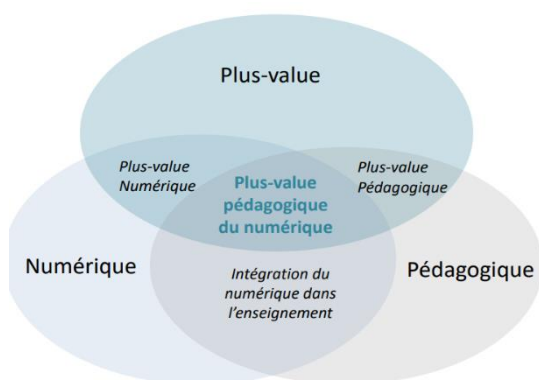
1. Axe 1 : Résultats initiaux

1.1. « Plus-values pédagogiques du numérique » : une terminologie trop obscure ?

Demander aux enseignants ce que représente pour eux la plus-value pédagogique du numérique est une tâche qui a nécessité quelques détours. Nous avons constaté que, pour les enseignants, cette formulation semble peu comprise et manque de transparence. Il est alors nécessaire de recourir à des synonymes tels les termes « apports », « gains », « atouts » ou encore « avantages ».

« Comment définirais-tu la plus-value pédagogique ? Ah ... la question qui tue ...franchement, je ne sais pas, ... je ne comprends pas ce que tu veux dire par là... » E.2.E.1.R.1.

Nous nous sommes interrogées sur ce déficit de compréhension : la plus-value pédagogique est perçue comme un objet complexe et qui nécessite réflexion. Une de nos hypothèses est que cette terminologie ne fait pas (encore) partie du registre sémantique ou vocabulaire de l'enseignant.



Lors des entretiens, nous avons opté pour le recours au schéma (Noben, 2021) suivant afin de rendre concret et visuel notre objet de recherche. Nous avons alors pu constater quelques acquiescements de tête qui semblent marquer une compréhension du concept.

« (...) Alors oui, là, je vois ce que tu veux dire, mais je ne sais pas si vraiment il y a un plus, ... » E.1.E.1.R.1.

1.2. Absence de plus-value pédagogique du numérique

Au-delà de la question sémantique et de compréhension du concept, il semble que les enseignants ne se représentent pas le recours au numérique comme une plus-value en terme pédagogique.

<i>« (...) c'est différent, c'est pas un plus... c'est une autre façon de faire » E.3.E.1.R.1</i>
<i>« (...) Je pense pas que cela facilite vraiment (l'apprentissage)... Je pense que tout le monde va entendre l'information en même temps, mais est -ce qu'elle va pour autant être mieux intégrée ? Je pense pas. Je ne suis pas certaine que ça facilite vraiment l'apprentissage. » E.4.E.1.R.1.</i>
<i>« J'en (= plus-value pédagogique) vois pas spécialement. Donc, non , non, je n'en vois vraiment pas. » E.2.E.1.R.1.</i>

Ce constat nous a longuement questionné dans la mesure où son implication pour notre recherche était conséquente.

Certes, les enseignants verbalisent explicitement ne pas percevoir de plus-values pédagogiques au numérique : le numérique n'effectuerait aucun apport visible à l'apprentissage des élèves. Pourtant, les enseignants continuent à y recourir. Aussi, nous nous sommes demandés quels éléments sont identifiés par les enseignants pour justifier son emploi ?

1.3. Une plus-value motivationnelle

Pour les participants, l'apport du numérique ne se situe pas au niveau pédagogique mais au niveau de la participation et de la motivation. Ils ont tendance à mettre en évidence que les outils numériques permettent la mise en place de stratégies motivationnelles plutôt que des stratégies cognitives.

<i>« (...) je ne dis pas qu'ils (les enfants) assimilent plus facilement...Ils ont envie devenir au tableau et de participer. (...) oui , tout compte fait, il y a une plus-value , enfin on pourrait dire qu'il y a une plus-value parce qu'ils veulent venir. » E.1.E.1.R.2</i>
<i>« (...) c'est un plus parce que c'est motivant pour les enfants mais c'est pas forcément un plus pour la pédagogie et l'enseignement. » E.5.E.2.R.1</i>
<i>« (...) c'est même motivant pour les enfants dans certains apprentissages. » E.5. E.2.R.1</i>
<i>« (...) parce que je pense que c'est un bon moyen d'accrocher les élèves déjà le TBI. Il n'y a rien à faire quand j'allume le TBI (...) ils sont trois fois plus à lever le doigt si je montre le TBI que si je montre le tableau noir alors que c'est la même chose (= la même activité pédagogique). » E.7.E.2.R.1.</i>

Le numérique se résumerait à une « carotte » pour attirer les élèves ?

Nous formulons l'hypothèse que les enseignants perçoivent le numérique comme un levier pour l'apprentissage. En effet, il semble que les enseignants recourent au numérique pour rendre plus attractifs certains apprentissages qu'ils qualifient de plus abstraits. Le numérique rend l'apprentissage plus attirant, alléchant et mobilisateur pour les élèves. Il est alors perçu comme un point d'appui pour l'apprentissage puisque les élèves effectueraient plus aisément des transferts ou des liens entre l'activité qu'ils ont vécue et la notion abstraite. Les activités numériques semblent donc représenter une « ruse » employée par les enseignants pour favoriser la participation des élèves et mobiliser ceux-ci dans le processus d'apprentissage.

Le participant a effectué une activité sur Minecraft pour introduire la notion de périmètre. Il rapporte les éléments suivants à ce propos : « (...) en tout cas, moi j'ai vraiment ressenti ici par rapport au périmètre que ça, ça avait roulé à 95 % des élèves quoi. Alors que c'est quelque chose, les formules, ça reste quand même euh très abstrait. Et donc ici non franchement, le périmètre ça a été, ça a été pas mal pour 95 % des élèves. Maintenant dire que c'est grâce à ça, je ne sais pas. Mais bon, le résultat est là. »
« (...) Là ils ont fait le lien. Et donc le transfert s'est effectué assez facilement ? Oui, chez certains, oui. Donc retenir que le périmètre bah c'était la clôture, c'est le contour. » E.2.E.6.R.2.

Dans cet extrait, il nous semble que le dispositif techno-pédagogique mis en place est venu soutenir l'apprentissage dans la mesure où l'enseignant a médiatisé un objet d'apprentissage (le périmètre) à l'aide d'un outil numérique (Minecraft). Mettre en place des activités numériques permettrait également, aux enseignants, de viser des stratégies cognitives. Pourtant celles-ci ne semblent pas être perçues par les enseignants lorsqu'ils recourent à des activités numériques. Ces éléments d'analyse ont entraîné une prise de conscience et nous ont permis de saisir l'importance d'élargir notre conception des plus-values pédagogiques : les enseignants disent qu'il n'y a pas de plus-value pédagogique au numérique et cependant, l'analyse de leur vécu trouble cette affirmation.

Mais où chercher les plus-values pédagogiques dans le vécu des enseignants ?

1.4. Vers d'autres éléments ... chercher pour trouver ?

Nos entretiens relatent d'autres sujets de préoccupations que les plus-values pédagogiques. Les enseignants ont abordé leurs pratiques du numérique en exemplifiant et illustrant celles-ci.

Nous avons pris conscience que, pour ceux-ci, ces démarches étaient nécessaires car elles leur permettent de construire leurs réflexions. Ce processus a permis de rendre plus compréhensible notre objet de recherche auprès des enseignants.

Lorsqu'ils nous décrivent leurs activités numériques, ils abordent les usages qu'ils en font et nous livrent comment ils se sont appropriés ceux-ci, c'est-à-dire comment ils ont intégré ces outils dans leurs pratiques. Enfin, ils nous expriment aussi le fait que le numérique est perçu comme un outil dont ils ne maîtrisent pas assez l'exploitation pédagogique.

Nous sommes d'avis que ces étapes sont cruciales afin que les enseignants puissent se construire une représentation des plus-values pédagogiques du numérique, sans toutefois être capable de les nommer.

Comment en sommes-nous arrivés à ces résultats ?

2. Axe 2 : le phénomène central observé

2.1. Quels phénomènes ont été observés durant cette étude ?

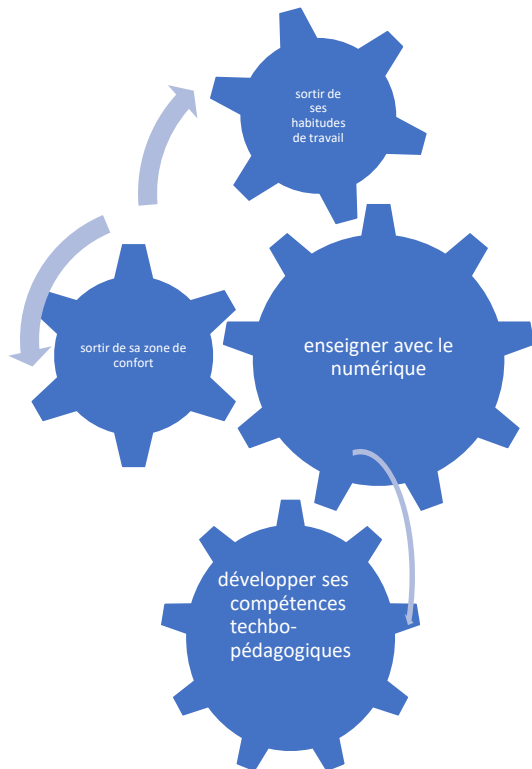
2.1.1. Du thème au phénomène : essai d'une approche par théorisation ancrée

Durant les entretiens, nous avons identifié des thématiques récurrentes dans le vécu des participants comme les usages pédagogiques du numérique, les stratégies motivationnelles, le processus d'appropriation des outils numériques ...

Conformément à notre méthodologie, nous n'effectuons pas d'analyse thématique mais une analyse du sens que l'expérience prend pour le participant, sans toutefois entrer dans une approche phénoménologique.

Aussi, nous nous centrons sur le vécu relaté à travers ces différentes thématiques.

2.2. Quel est le phénomène dont les participants nous ont fait part ?



Le matériau nous a permis de mettre à jour le phénomène central suivant : le processus réflexif par lequel les enseignants cheminent pour concevoir la pertinence du numérique dans leurs pratiques pédagogiques.

Ce processus est composé de quatre étapes concomitantes qui viennent s'enrichir mutuellement. Chacune de celles-ci forme une catégorie conceptuelle du processus global.

La première catégorie que nous avons identifiée a trait aux usages professionnels. Nous l'avons nommée « sortir de ses habitudes de travail ». La seconde catégorie concerne le processus d'appropriation du numérique et se nomme « sortir de sa zone de confort ».

La troisième catégorie se concentre sur le besoin en formation exprimé par les enseignants. Nous nommons cette catégorie « développer ses compétences techno-pédagogiques ». Enfin, la quatrième catégorie se nomme « enseigner avec le numérique » et concerne les pratiques de l'enseignant.

2.3. Les catégories conceptuelles identifiées

2.3.1. Première catégorie : « sortir de ses habitudes de travail »

Les étiquettes et propriétés de cette catégorie sont apparues rapidement dans les entretiens et donc dans notre codage. Il nous importe de comprendre ce qu'elles signifient auprès des participants et d'accéder à la représentation qui s'exprime dans leurs propos. Cette catégorie concerne la modification de l'organisation et de la planification des tâches de l'enseignant, induites par l'usage du numérique. La conceptualisation de ces éléments nous amène à formuler l'hypothèse que ces modifications viennent bousculer la culture professionnelle des enseignants et qu'une nouvelle culture professionnelle se met progressivement en place. En effet, les propos des participants indiquent que l'usage du numérique les amène à modifier leurs

habitudes professionnelles et que de nouvelles habitudes se créent en termes d'organisation et de planification du travail, que ce soit en amont ou en classe.

2.3.1.1. La propriété « routiniser »

Les participants nous rapportent utiliser fréquemment voire quotidiennement le numérique.

<i>« Ah bah, le numérique, on utilise tous les jours, enfin pour ma part en tout cas. » E.3.E.1.R.1.</i>
<i>« Ah ben, moi, tous les jours puisque j'ai mon TBI en classe. » E.1.E.1.R.1.</i>
<i>« (...) c'est ma deuxième année avec le TBI, donc bah, mon approche j'utilise beaucoup le TBI. » E.5.E.2.R.1.</i>
<i>« Pour le moment je n'utilise pas, pas énormément parce que je n'ai pas, j'ai pas, les classes (...) ne sont pas spécialement équipées de matériel numérique. Quand il y est bah j'essaye d'utiliser un maximum. » E.2.E.1.R.1</i>

Quand ils disposent du matériel, les enseignants ont tendance à l'exploiter régulièrement et présentent cela comme une évidence. Nous sommes interpellées par ces propos car nos lectures nous aiguillaient vers un autre constat. En effet, les recherches de Raby (2004) ont démontré que la présence d'un outil numérique en classe ne signifie pas forcément que celui-ci est utilisé. Karsenti et Collin (2013) aboutissent à un constat similaire.

Pourtant, il nous semble que le recours au numérique exprime, pour nos participants, une pratique régulière qui en devient une habitude, une forme de routine. Aujourd'hui, il leur semble naturel et banal d'employer le numérique. Notons cependant que le matériel est présent en classe chez nos participants (TBI) et que certaines activités s'effectuent dans un local spécifique. Disposer du matériel en classe permettrait d'accroître les usages de ce matériel.

2.3.1.2. La propriété « gérer sa charge de travail à domicile autrement »

Le caractère chronophage des outils numériques est mis en évidence par l'ensemble des participants.

<i>« Ça prend du temps en termes de préparation. » E.8.E.2.R.1.</i>
<i>« Et je veux dire pour 1 heure d'activité, bah, il y a 4 heures de préparation quoi. (...) mais je pense que ça demande plus de temps que la version papier parce qu'il n'y a rien, il n'y a rien qui est tiré dans les livres. » E.6.E.2.R.1.</i>
<i>« Je ne le fais pas encore parce que j'avoue que ça demande beaucoup de boulot sur le côté. Beaucoup de boulot de préparation ? Oui. C'est ça. Euh, j'ai tout ce qui est logiciel sur, euh, mon ordinateur mais c'est vraiment le temps de s'y mettre... » E.2.E.1.R.1</i>

Dans ces propos, certains éléments nous interpellent. En effet, en analyse par théorisation ancrée, il importe de comprendre *la hiérarchisation des priorités* (Lejeune, 2019, p.77) afin de pouvoir dépasser une analyse réduite à des éléments factuels tels que la motivation, la passion ou le manque de temps.

Le recours au numérique est ressentie comme plus conséquent en termes d'investissement personnel et relève d'un choix : consacrer du temps au travail en amont. Ce choix est en lien avec la motivation de l'enseignant à s'investir ou non dans ses préparations.

« , il y a le temps dans le sens où , euh des fois euh, je suis euh motivé à passer des heures de préparation à la maison et à préparer des super trucs sur TBI, etc. Et euh il y a des fois où du coup j'ai moins le temps, moins de motivation et donc je vais plus euh vers des trucs classiques entre guillemets. E.7.E.2.R.1

Les enseignants passent du temps à arpenter les différents sites à la recherche de ressources. Les témoignages de nos participants corroborent les éléments suivants : « *Ils ont, pour ce faire, des habitudes bien ancrées dans la consultation des sites. Ils disposent de certains sites de référence sur lesquels ils s'appuient. Ils sont nombreux à s'accorder sur le fait que, sans une discipline stricte dans les recherches et dans le cadre temporel, Internet peut s'avérer chronophage tant il y a d'éléments à consulter.* » (Duquesnoy, 2017, p.181).

Le recours au numérique est ressenti comme une autre manière de gérer sa charge de travail à domicile et qui peut s'avérer chronophage.

2.3.1.3. La propriété « s'offrir des facilités »

Les enseignants expriment le sentiment que le numérique leur facilite la vie en classe et nous ont exemplifié différentes actions que le numérique leur permettrait de réaliser plus aisément en classe.

« *Mon journal de classe, je peux le préparer chez moi. Je ne dois pas passer mon temps de midi à le recopier au tableau. Donc ça c'est sûr que ça, c'est plus rapide.* » E.5.E.2.R.1

« (...) *tu sais avant que tu avais le tableau noir, tu devais aller en avance préparer et réécrire tous les textes, machin. Ici, j'ai ma feuille, elle est scannée, elle arrive telle quel au tableau. Donc en deux minutes, ça y est je suis prête. je vais dire les activités avant, tu devais les préparer en début de journée, tu sais. Mais au fur et à mesure de la journée, tu n'avais pas suffisamment de tableaux donc il fallait bien que, euh, tu prennes le temps de réécrire ...* » E.3.E.1.R.2.

En effet, le numérique viendrait, tant du point de vue organisationnel que temporel, alléger certaines activités telles que les corrections collectives ou la rédaction du journal de classe. L'outil, en l'occurrence le Tableau Blanc Interactif (TBI), leur permet de projeter un contenu qu'ils peuvent préparer en amont et à domicile.

« Facilité dans le sens où bêtement euh ma, la première chose que j'ai faite au TBI, c'est le journal de classe. J'ai scanné mon journal de classe, j'ai projeté, les enfants avaient exactement la même feuille que moi qu'il y avait plus de questions (...) c'était exactement la même feuille que moi. » E.5.E.2.R.1.

« (...) Moi c'est vraiment la facilité. Je pense que je n'irai pas aussi loin dans mes démarches et dans mes contenus si je devais tout chercher sur papier. » E.7.E.2.R.1

« (...) sauf que là, bah c'est collectif, c'est grand, c'est visuel, c'est coloré. Tu sais y mettre de la musique si tu as envie de mettre de la musique. (...) Je pense que pour moi c'est un luxe parce que je te dis le, la facilité de ne pas avoir à réécrire tout au tableau. » E.3.E.1.R.1

« (...) c'est bien pratique de projeter au TBI parce qu'on peut faire la correction collective et les enfants voient directement où ils doivent compléter. » E.7.E.2.R.2.

Aussi, nous nous sommes demandés si cette facilité pouvait être associée à une forme perçue de plus-values pédagogiques.

« Ça structure beaucoup plus les enfants en fait. Parce qu'ils visualisent et c'est exactement comme eux ... donc du coup ils ne ... ils ne peuvent pas se tromper ou alors c'est des enfants qui ont des problèmes spatiaux mais ça c'est encore différent. (...) c'est le fait qu'ils voient exactement la même chose que toi. C'est vraiment ça que j'aime beaucoup » E.5.E.2.R.1.

« (...) parce que je veux dire même pour corriger par exemple une compréhension à la lecture, on peut utiliser le tableau numérique, afficher le texte et souligner les éléments du texte (...) voilà souligné dans le texte un des éléments importants parce que quand on fait une correction euh d'un texte, enfin d'une lecture euh je trouve que c'est compliqué que tout le monde soit au même endroit au même moment. Que là, au TBI, bah voilà on voit, tout le monde à le même support visuel et on sait vraiment souligner enfin voir l'endroit où on est et que tout le monde suive en même temps quoi. » E.2.E.1.R.1

Dans ces extraits, les enseignants témoignent qu'ils apprécient une des fonctionnalités du TBI : le fait de projeter sur l'écran un support identique à la feuille individuelle. Pour autant cette visualisation est-elle gage d'une efficacité pédagogique accrue ?

Il nous semble que pour les enseignants, celle-ci peut être perçue comme une plus-value d'ordre pédagogique : ceux-ci rapportent que les élèves suivraient plus aisément le déroulement de la leçon en se référant visuellement à l'écran. Recourir à la projection d'un support collectif et

identique au support individuel constituerait dès lors une valeur ajoutée pour l'apprentissage. Celle-ci permettant la création d'un environnement de travail favorable à l'apprentissage transmissif.

Toutefois, pour ces mêmes enseignants, cette projection viendrait aussi appauvrir le processus de réflexion. Ils se plaignent que celle-ci limiterait le processus de réflexion des élèves. Ceci est à mettre en corrélation avec le fait que les élèves ne feraient que reproduire le support visuel et n'effectueraient que peu ou pas de démarches cognitives.

« Bah oui , ils réfléchissent tous mais t'en as qu'un qui fit donc , ... cest pas ma pratique. J'aime bien que tous les enfants réfléchissent et fassent l'activité donc il faudrait que j'utilise des tablettes alors et faire la mise en commun au tableau. E.5. E.2. R.1

« Heu, je télécharge ben, mes feuilles et je les reproduis au tableau. Donc, évidemment, on a la ...toute la démarche est là ils ont la feuille devant. Du coup, ils ne sont plus assez autonomes parce que tout est au tableau quoi tu vois. Pour moi, ça pourrait être intéressant de ne pas mettre la feuille. Donc d'ailleurs, je ne le fais pas toujours parce qu'alors, oui, nous on va vite, on a la feuille au tableau. Allez hop, on commence un premier exercice. Hop on entoure ben ils voient qu'on entoure, ils ne cherchent même plus sur leurs feuilles. Ils regardent, ils reproduisent en gros. » E.1. E.1.R.1

Nous nous sommes questionnés sur ce double phénomène. Il nous a semblé que dans un premier temps, les enseignants nous exprimaient des positions antagoniques : la projection du support était perçue simultanément comme une plus-value et une moins-value.

Nous émettons l'hypothèse que tant la nature de la tâche d'apprentissage que la médiation, conditionnent la perception des enseignants et l'identification d'une plus-value pédagogique. Cette hypothèse a germé lors de nos lectures sur les différents paradigmes d'apprentissages et plus particulièrement lors de la découverte de l'article de Lefebvre et al. (2008) qui abordent le lien entre la conception de l'enseignement et les pratiques numériques des enseignants. De plus, il nous semble que les enseignants abordent par leurs vécu la notion de charge cognitive (Sweller, 2003).

La projection (fonction identifiée par les enseignants) est ressentie comme un facteur facilitateur de la mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage transmissif. Le numérique est alors ressenti comme un support. Cependant, la projection est également perçue comme un frein ou un obstacle lorsque l'apprentissage concerne des activités qui nécessitent la mise en place de démarches cognitives individuelles.

En outre, les perceptions des enseignants varient en fonction de la manière dont ils médiatisent le numérique. Lorsqu'ils associent la projection à une plus-value, ils se centrent sur la dimension des fonctions que le numérique leur permet de mettre en place. Tandis que lorsqu'ils se centrent sur le processus de réflexion, ils basculent sur la dimension « objet » de la médiation. (Peraya, 2018).

2.3.1.4. La propriété « collaborer & communiquer »

Les enseignants recourent aux communautés de pratiques afin d'alléger leur charge de travail. Une nouvelle forme de collaboration professionnelle voit le jour et se développe.

« (...) en gros bah il y a eu aussi j'ai fait un, euh , ... sur des sites Facebook que tu pouvais créer des trucs de partage la tu vois ? Tu crées l'activité, tu en reçois 20. Ce genre de choses... j'étais rentrée dans un des groupes qui travaillent pour l'application du TBI ... (...) ... euh , et donc du coup euh, il y avait des filles qui , qui se lançaient pour faire des activités là-dessus , tu faisais , c'était sur les sons. Donc tu crées une activité et tu recevais tous les autres sons. » E.5.E.2.R.1

Celle-ci est renforcée par la communication nécessaire entre les collègues lorsque le matériel n'est pas nombreux ou disponible dans les classes.

« (...) que les tablettes soient chargées, donc ça c'est déjà la veille, se dire bah, je vais faire une activité numérique, vérifier que mon matériel scolaire est prêt parce que c'est les tablettes que tout le monde enfin que toute l'école peut emprunter. E.6.E.2.R.1

Nous nous questionnons sur l'implication de cette évolution dans la pratique des enseignants : nous sommes d'avis que le numérique serait propice à amorcer un changement dans la culture professionnelle des enseignants.

Les recherches de Dionne et al. (2010) portent leur attention sur les dimensions qu'induisent les communautés de pratiques et leurs effets sur le développement professionnel des enseignants. Celles-ci sont au nombre de trois : affective, cognitive et idéologique. Nous nous centrons sur la dimension idéologique que « *représente la vision commune et la cohésion qui s'installent entre les membres.* » (Raby et al, 2017, p.216). Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence valorise la pratique collaborative entre enseignants (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2017). A l'instar de Macedo-Rouet et Perron (2007, p.110), rappelons que « *les*

enseignants ne sont pas habitués à travailler en équipe. » En effet, si cette pratique professionnelle n'est pas nouvelle, le recours à la communauté de pratiques n'est pas une habitude pour les enseignants.

Dans leurs recherches sur l'utilisation collaborative du TBI, Raby et al. (2017) observent que le recours à la communauté de pratique favorise certains changements d'attitudes professionnelles, dans la mesure où les enseignants apprendraient notamment à « *travailler de concert avec les autres membres de l'équipe pédagogique.* » (Raby et al., 2017, p.226). En outre, les participants de cette étude ont rapporté « *avoir développé leurs compétences à échanger des idées avec leur collègues sur la pertinence de leurs choix pédagogiques et à réfléchir sur leur pratique.* » (Raby et al.2017, p.2016).

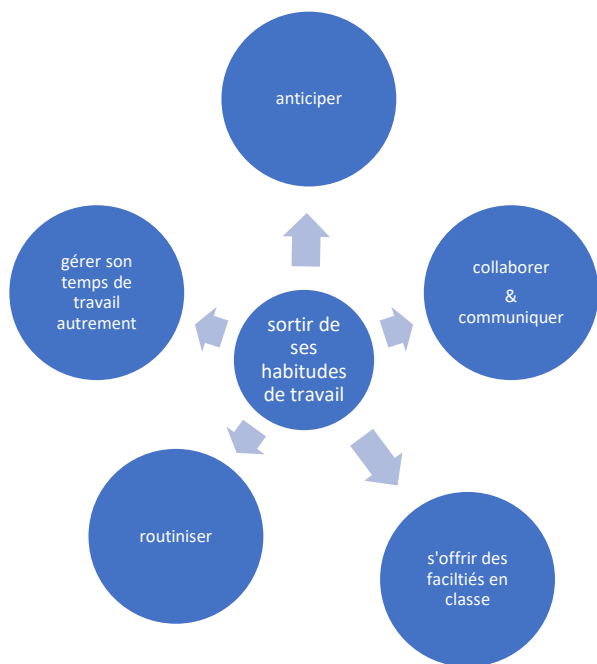
2.3.1.5. La propriété « anticiper »

Les participants nous ont fait savoir qu'ils sont amenés à anticiper l'organisation de l'activité numérique. Recourir au numérique ne semble pas s'improviser. Il en résulte la mise en place de nouvelles habitudes, notamment de vérification de son matériel et qui diffèrent de l'organisation plus classique et traditionnelle. Toutefois, ce travail d'anticipation semble pesant en termes de charge mentale : les vérifications sont présentées comme nombreuses.

« *Les questions que je pose, je les ai cherchées moi-même au préalable pour éviter toute surprise quoi.* »

E.6.E.2.R.1

« (...) *Et puis véri-, enfin créer et vérifier que ça fonctionne avant l'activité. Parce que la feuille, je pense que la plupart des enseignants vérifient une fois que c'est imprimé. Ici, moi je trouve que c'est important, enfin moi je le fais chaque fois, quand je dois créer un QR code, je les imprime, je plastifie et avant de les donner aux enfants je vérifie s'il fonctionne. Même avant de plastifier, je vérifie si le QR code fonctionne, s'il n'y a pas de bugs,ect.* » E.6.E.2.R.2



Pour conclure, ce schéma synthétise notre première dimension et ses articulations avec les autres propriétés et étiquettes. Il nous semble que le recours au numérique modifie les habitudes de travail des enseignants et induit une nouvelle culture professionnelle.

2.3.2. Deuxième catégorie : « sortir de sa zone de confort »

Cette deuxième catégorie recouvre plusieurs étiquettes, propriétés et dimensions en lien avec la problématique de l'intégration du numérique. Nous nous centrons plus particulièrement sur le processus d'appropriation et sa signification pour les enseignants.

2.3.2.1. La propriété « se sentir sollicité » : la carotte plutôt que le bâton

Nous avons identifié que les enseignants se sentent incités, sollicités voir pressés par le Pouvoir Organisateur d'intégrer le numérique dans leurs pratiques. Ils ressentent cela comme des pressions qui s'exerceraient sur leur libre arbitre et le numérique ne serait plus un choix-libre. La question de la liberté pédagogique est une « *base intangible du système éducatif francophone.* » (Duquesnoy, 2017, p.173) et fait écho à l'identité professionnelle de l'enseignant. Celui-ci est « maître » dans sa classe.

« J'ai l'impression qu'on a forcé. On a forcé sur, euh, l'entrée du numérique dans les , dans les classes et j'ai l'impression qu'on a pas laissé le choix aux enseignants euh,... » E.6.E.2.R.1.

« (...) je trouve qu'ils (FWB) poussent quand même beaucoup pour, euh, l'utilisation... de plus en plus. Bah les référentiels le montrent aussi. Je trouve que voilà, qu'on nous, on nous pousse à travailler plus avec. » E.4.E.1.R.1

«Euh , ... oui , non au niveau du numérique, j'ai rien, jamais eu de remarques. Quand on en (= numérique) fait, voilà c'est très bien, ça applaudit. Quand on n'en fait pas, bah, on va pas nous taper sur les doigts. Je pense qu'on est pas encore à ce point-là... voilà c'est un choix pédagogique. Maintenant ces gens-là (= Pouvoir organisateur) sentent surement des pressions du fait de, de ce plan-là. (= Pacte d'excellence)» E.2.E.1.R.1.

Toutefois, il s'agit de nuancer ces propos car il nous a semblé que la tactique de la carotte est privilégiée à celle du bâton. En effet, la mise en place de réformes éducatives de type qualitatif dans l'enseignement ne peut s'effectuer sans une méditation avec les acteurs concernés (Draelants, 2009). C'est pourquoi nous avons privilégié la dénomination « solliciter » à celle « obliger ». Les enseignants témoignent qu'intégrer des activités numériques à l'apprentissage semble être valorisé tandis que la non-intégration du numérique n'est pas (encore) sanctionnée. Dans les mois à venir, l'introduction du référentiel des compétences numériques viendra probablement modifier cet aspect, dans la mesure où un prescrit légal encadrera les enseignants.

2.3.2.2. La propriété « maîtriser la technologie »

Les participants témoignent être tributaires de la technologie et de ses aléas. Ils expriment un sentiment d'incertitude face à celle-ci et se sentent obligés de palier à ce manque de fiabilité.

« ... parfois des frustrations aussi. Parce que tu peux parfois tout goupiller et puis au dernier moment, bam, ça (la connexion internet) ne marche pas. Donc tu as une frustration, même si tu as des alternatives... c'est la donnée la plus, pour moi, la plus négative, c'est que tu peux jamais être certain. » E.8.E.2.R.1

« Si on veut que tout se déroule bien, on sait très bien que le numérique bah euh, le wifi peut planter, donc il faut prévoir une porte de secours. » E.6.E.2.R.1.

Aussi, les activités numériques semblent peser lourd en termes de travail en amont car elles nécessitent de la part des enseignants la mise en place d'alternatives en cas de non-fonctionnement du matériel. Ainsi, ils témoignent d'une double charge de travail à mettre en place.

Toutefois, il nous semble que le problème dont les enseignants nous parlent dépasse la gestion technologique.

« Il faut être prêt à tout ...à tout problème, enfin, je ne sais pas comment dire parce qu'une fois qu'on est dans la numérique etc., il y a des problèmes qu'on ne sait pas, qu'on ne sait pas contrôler. Donc euh, être prêt à , à l'ina, enfin je sais pas, à l'inattendu c'est , c'est partir à l'aventure quoi mais euh.. Mais c'est vrai que pour certains ,c'est partir à l'aventure d'utiliser le numérique. » E.6.E.2.R.1.

« Quand tout mon matériel va bien, tient bien la route... les problèmes techniques font perdre beaucoup de temps ... parce que quand tu écris et que tu as, pouf , ta ligne qui part et que tu dois re, recommencer, enfin , c'est , ça c'est un peu compliqué. Et c'est ce qui prend du temps, c'est le numérique ! . » E.1.E.1.R.1.

Dans ces extraits, nous avons été frappées par la perception du numérique : celui-ci serait un élément qui échapperait à leur contrôle ou à leur maîtrise. Le numérique serait imprévisible et viendrait influencer la maîtrise des enseignants de leur propre environnement. Il nous semble que ces derniers sortent de leur « zone de confort » et, comme ils le disent, partent à l'aventure.

Ainsi, par son côté incertain et non fiable, le numérique nous semble être perçu comme un élément (potentiellement) perturbateur dans les pratiques enseignantes. Cependant, nous sommes également frappées par le fait que lorsque les enseignants rencontrent de telles difficultés, ils ne font pas le lien avec leur manque de compétences techniques.

2.3.2.3. La dimension « utiliser les fonctionnalités »

2.3.2.3.1. La propriété « gérer les invariances »

« Le frein, c'est que chaque ordi enfin chaque programme n'est pas le même ou chaque ordinateur. Ça, s'est embêtant. Parce que quand je vais dans la classe de Martine, pour scanner, c'est un autre scanner. Tu vois, ça s'est un peu compliqué. » E.1.E.1.R.1

« Ça dépend d'une école à l'autre. Il y a certaines écoles qui utilisent certains logiciels, d'autres qui utilisent d'autres, donc comme on est quand même une, enfin les maitres spéciaux, on est quand même une profession qui changent souvent de, d'établissements. » E.2.E.1.R.1.

Les participants témoignent des difficultés qu'ils ont à cerner les invariances du matériel. En effet, ils perçoivent chaque matériel comme étant un objet unique et ne perçoivent pas les similitudes des fonctionnalités entre elles. Ce constat est corroboré par nos lectures (Vandeput, 2011).

2.3.2.3.2. La propriété « tâtonner »

« Nous, on tombe dedans et donc, on a dû se dépatouiller, à apprendre un peu à gauche, un peu à droite. »
E.3.E.1.R.1.

« C'est une fois que tu es lancé, tu es lancé. Ça veut dire qu'au début t'es un peu.. tu tâtonnes. Voilà et puis maintenant, en tout cas. Le TBI ce que, ce que je fais, je l'ai bien. » E.1.E.1.R.2.

S'approprier les outils numériques n'est pas présenté par les enseignants comme un processus linéaire et constant : ils tâtonnent, ils essaient, ils expérimentent, ils cherchent. Cette démarche est ressentie comme de la débrouillardise. Cependant, elle aboutit à la découverte d'un apprentissage technique qui semble s'ancrer dans leurs usages et aboutit à modifier leur perception d'eux-mêmes.

2.3.3. Troisième catégorie : « développer ses compétences technopédagogiques »

2.3.3.1. La dimension « se sentir compétent »

Durant les entretiens, les participants nous ont fait savoir qu'ils se sentaient fort dépourvus d'enseigner à l'aide du numérique, alors qu'ils utilisent ces outils régulièrement et parfois depuis un certain temps.

« Tu te sens compétent ? Pas encore non. Ça fait que cinq ans que j'utilise le numérique pour enseigner. » E.1.
E.1. R.2

« (...) maintenant, je suis très loin d'être une spécialiste et, et de m'y connaître à fond mais ça m'intéresse quoi. Donc c'est comme ça que j'ai fait la démarche. » E.3. E.1. R.1.

« (...) moi j'utilise beaucoup plus du côté ludique que l'outil parce que je, parce que pour moi je suis pas formée assez. » E.5. E.2. R.1

Ce ressenti nous a interpellé : bien que l'usage soit rapporté comme quotidien et inscrit dans le temps, les participants ne se considèrent pas comme compétents. L'expérience qu'ils ont acquise, ne se traduit pas, à leurs yeux, par le développement d'un sentiment de compétence. Les attentes d'efficacité ne seraient pas rencontrées.

2.3.3.1.1. La propriété « regretter » : le sentiment d'inadéquation de la formation initiale...

Il nous semble que les enseignants, dès la formation initiale, estiment ne pas avoir reçu de formation adéquate pour enseigner avec le numérique et mettre en place des activités de nature

techno-pédagogique. Ils sont forts critiques vis-à-vis de la formation reçue : ils déplorent le peu d'heures de formation dans le curriculum, ils dépeignent surtout une formation axée sur l'acquisition de la gestion des logiciels et non sur l'acquisition de compétences techno-pédagogiques.

« Mais oui à la Haute Ecole, on a quand même été formé un petit peu à utiliser ces outils-là. Mais pas assez, j'ai trouvé pas assez dans les détails quoi. On a appris à utiliser Word, Excel, Power point. Bah on a peut-être eu un ou deux cours là-dessus et c'est tout quoi donc euh .. sur une formation de trois ans je trouve que c'est quand même peu .. très peu. » E.2.E.1.R.1.

« (...) la formation reste , euh , un problème parce que l'école normale on nous a appris deux ou petits trois trucs, petits programmes. » E.5.E.2.R.1.

En outre, ils constatent que leurs propres enseignants n'étaient pas assez formés et nous expliquent qu'acquérir les compétences pour intégrer les outils numériques à leurs pratiques, semble relever d'une initiative personnelle.

« Dans la formation initiale, (...) on avait un cours de socioTIC... mais les profs n'étaient, euh, même à la Haute Ecole, n'étaient pas spécialement formés pour nous, nous apporter vraiment la programmation par exemple. Donc c'est moi qui aie dû faire par moi-même pour en comprendre un peu le fonctionnement, le système et ce que je pourrais mettre en place au niveau pédagogique. Donc c'est j'ai dû, ici j'ai suivi aucune formation sur la programmation (...) » E.6.E.2.R.1

« (...) c'était bien, même si moi , j'ai beaucoup cherché sur le coté parce que notre prof était un peu dépassé si je peux me permettre par ces nouvelles technologies là. Et donc c'est vrai, qu'à la base, à la Haute Ecole, ça restait très très classique. Ça restait fort comment l'utiliser comme un projecteur quoi. » E.7.E.2.R.1

Qu'expriment-ils à propos de cette formation initiale ? Nous émettons l'hypothèse qu'ils regrettent de ne pas avoir été davantage formés aux usages pédagogiques du numérique. Ils perçoivent cela comme un déficit dans leur parcours initial. Ce faisant, ne font-ils pas une lecture à posteriori ? N'y a-t-il pas un biais anachronique dans leurs réflexions, dans la mesure où l'omniprésence et la massification du numérique dans nos sociétés n'étaient pas prévisibles ?

2.3.3.1.2. La propriété « être capable d'exploiter pédagogiquement le numérique »

Les enseignants s'estiment donc peu formés face à l'utilisation pédagogique du numérique. En effet, leur besoin de formation ne concerne pas l'utilisation de l'outil (autrement dire comment le faire fonctionner), mais comment l'exploiter à des fins pédagogiques.

« Oui, non, ça euh je me débrouille. C'est plus dans les trucs pédagogiques » E.2.E.1.R.1.
« (...)je sais très bien, j'entendais les autres parler quand , pendant la formation, eh ben, comment est-ce qu'on va mettre ça en place dans notre classe ? » Ils étaient déjà dans euh , ... plus négatif. Quand on les entendait parler, bah oui, ils ont suivi la formation mais ils ne vont pas en créer quoi. » E.6.E.2.R.1.
« (...) je pense que mon gros problème pour utiliser la tablette et le TBI c'est mon ... le temps, le temps de réfléchir à bien construire ta leçon pour que ce soit utile et pas juste taper le TBI ou taper la tablette pour qu'il y ait de la tablette et du TBI quoi tu vois. Que ta leçon soit construite autour de ça et avec ça et pas juste euh, (soupire)... » E.5.E.2.R.1.

2.3.3.2. La propriété « réguler »

Les enseignants témoignent se former par eux-mêmes aux pratiques du numérique et faire bénéficier leurs pairs de leurs connaissances techniques.

2.3.3.2.1. L'étiquette « pallier soi-même »

« (...) j'arrive sur un TBI, sur un programme que je ne connais pas donc j'ai du ...bah lire moi-même et me former moi-même sur le programme. » E.5.E.2.R.2.
« (...) j'ai du en tout cas m'y intéresser. je ne suis pas vraiment des formations. C'est plus une sensibilisation. Celui qui est sensible à ça, il va aller vers ça et il va s'intéresser et va chercher des lectures ou des choses comme ça en fonction de nos besoins aussi dans la vie de tous les jours. » E.3.E.1.R.1.
« (...) je me pose plein de questions pour l'année prochaine. Et donc mon chéri va me faire une formation sur Excel... et donc j'ai décidé ici que pendant les grandes vacances, Gilles allait m'apprendre à faire des vrais tableaux pour ne plus avoir à calculer. E.7.E.2.R.1.

Cette autodidactie pallie le manque ressenti, tant en formation initiale que continue. Les enseignants cherchent à combler ce manque par eux-mêmes et mettent en place des auto-formations. Se former au numérique est alors perçu comme relevant d'un choix personnel.

Ces éléments nous semblent faire écho à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) pour qui un individu agissant avec autodétermination adopte des comportements lui permettant de combler trois types de besoins : les besoins de compétences, d'autonomie et d'appartenance. En outre, cette théorie se base sur « *une dialectique entre l'environnement et la personne dans sa quête de satisfaction de besoins psychologiques.* » (Lafrenière et al., 2009, p.143).

En outre, la motivation intrinsèque semble jouer un rôle crucial dans l'appropriation du numérique (Déci & Ryan, 2000).

« C'est parce que j'étais ultra motivé, par cette, par cette euh formation là que je vais en retirer des choses... »
E.6.E.2.R.1.

2.3.3.2.2. L'étiquette « faire profiter les pairs »

Durant les entretiens, nous avons été marquées par le partage entre pairs décrit par les enseignants.

« je savais déjà l'utiliser et c'est pour ça que, par exemple Anne, avec qui je partage la sixième, a un TBI et je lui explique des petits trucs parce que du coup, Anne l'utilisait plus comme projecteur, ne connaissant pas les fonctionnalités que moi, bah, c'est assez naturel entre guillemets. E.7.E.2.R.1.

Ceux-ci viennent en aide aux collègues en difficulté avec l'outil numérique et visent aussi à leur faire profiter de leurs compétences techniques. Cette étiquette peut faire écho à « collaborer et communiquer ».

2.3.3.3. La propriété « souhaiter être accompagné »

« j'ai déjà eu des formations, mais je n'arrive pas à le mettre en pratique. » E.4.E.1.R.1.

« Ben, on a eu des formations et personnellement, ce qui me manque, c'est presque une formation heu, ... individuelle. Parce qu'encore une fois, tu es là, tu es avec tes cours. Si tu ne vas pas toi-même cliquer parce nous, nos formations on était assise dans le fond de la classe et on regardait le professeur qui, qui maniait le tableau. Donc plus pratique ? oui, moi .. Un coaching ? oui » E.1.E.1.R.1.

Lorsqu'ils abordent leurs difficultés à intégrer la composante pédagogique dans leurs pratiques numériques, les enseignants témoignent avoir suivi différentes formations afin de palier à ce manque de compétences. Cependant, ces formations se révèlent être décevantes et ce sentiment de déception porte sur l'aspect qualitatif. En effet, les enseignants mettent tant l'accent sur le besoin d'un accompagnement effectif que sur une formation plus expérientielle. Il semble que les enseignants souhaitent bénéficier d'approche plus pratique et non suivre une formation trop transmissive. Nous sommes d'avis qu'ils témoignent d'un manque de transfert entre les connaissances techniques acquises en formation et leur mise en pratique sur le terrain. De plus,

les enseignants expriment le souhait d'être accompagnés dans la mise en place d'un dispositif de formation.

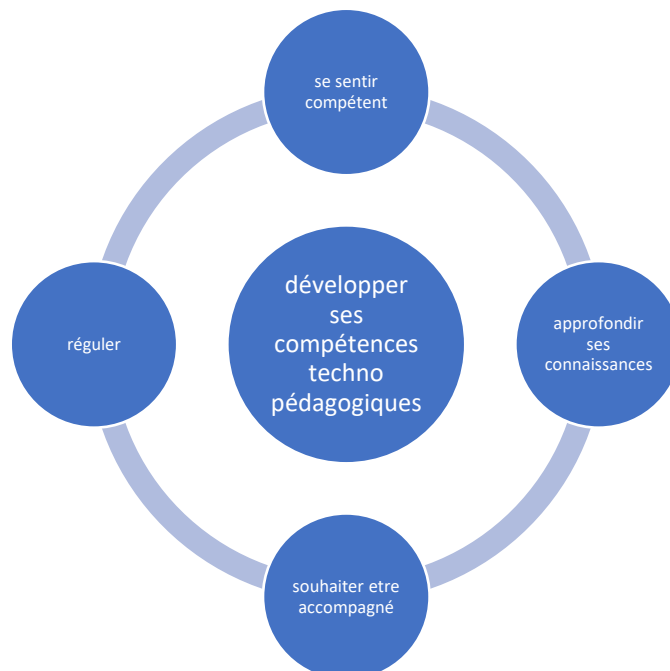
2.3.3.4. La propriété « approfondir ses connaissances »

« Il y a des formations mais elles ne sont pas toutes de bonne qualité (...) les formateurs n'étaient pas capables de répondre à mes questions (...) et encore à côté de ça il y en a qui n'ont aucune base mais dans les formations là, ils ne prennent pas en compte.» E.6.E.2.R.1.

Ils expriment le besoin d'obtenir un enseignement efficace afin d'approfondir leurs connaissances technopédagogiques et mettent en exergue le degré de maîtrise que la formation devrait leur permettre d'atteindre. La qualité de la formation semble être liée à la capacité d'être accompagnés dans leurs réflexions et leurs questionnements. En outre, ils ressentent un sentiment d'inefficacité car ces formations ne sont pas perçues comme adaptées à leurs demandes et besoins.

2.3.3.5. Conclusion

Le schéma représente la catégorisation du besoin de formation exprimé par les enseignants.



2.3.4. Quatrième catégorie : « enseigner avec le numérique »

Cette dernière catégorie est composée des étiquettes, propriétés et dimensions en lien avec les usages que les enseignants développent lors de l'utilisation du numérique. Ces usages concernent la sphère pédagogique et présentent comment les enseignants se représentent l'enseignement à l'aide du numérique.

2.3.4.1. La dimension « diversifier »

« Et puis pour moi, je trouve que c'est plus chouette, du coup de varier les supports. (...) le numérique ça permet d'autres choses quoi. (...) On a pu, sur le TBI, regarder des systèmes digestifs et les enfants pouvaient venir eux-mêmes faire tourner, agrandir, regarder, ect. Chose qu'on ne peut pas faire sur un document. » E.7.E.2.R.1.

« C'est plus attrayant déjà, je vais dire, même si on fait quelque chose de moche sur le TBI, ce sera plus attrayant pour l'enfant. On pourrait faire une jolie feuille mais ça ne serait pas, ça ne remplacera pas le TBI parce que voilà les écrans, ect et euh, je pense qu'il y a qui utilise tellement peu que dès qu'on utilise que une fois exceptionnellement et ils vont se souvenir de l'activité. E.6.E.2.R.1

Les enseignants perçoivent le numérique comme une opportunité de varier les supports d'apprentissages. En effet, selon les enseignants, le numérique leur permet de diversifier ceux-ci et ainsi ne plus recourir aux activités classiques ou traditionnelles (notamment les activités papier). Toutefois, la pratique numérique n'est pas généralisée à l'ensemble du corps professoral.

2.3.4.2. La dimension « utiliser à bon escient »

Nous nous sommes demandés si la pratique régulière du numérique induisait chez les participants, une représentation riche et variée de leurs usages. Ceux-ci nous ont expliqué qu'ils n'avaient pas d'usages riches et variés, allant même jusqu'à minimiser voire déprécier leurs pratiques.

« Quand je travaillais le numérique, on a fait un petit peu ... pas grand-chose en fait. » E.1.E.1.R.1

Ces propos nous ont fortement interpellés : durant les entretiens, nous avons déjà identifié et pris note de plusieurs usages pédagogiques du numérique réalisés par les participants. Or, ceux-ci ne semblent pas avoir conscience de la diversité et de multiplicité de ces usages.

Pourquoi n'en avaient-ils pas conscience ? Pourquoi avaient-ils une représentation si limitée de leurs pratiques ? Était-ce une forme de modestie de leur part ou un autre phénomène intervenait-il ?

Afin de comprendre cet enjeu nous avons procédé en deux étapes : d'une part, nous avons décidé de lister les usages pédagogiques identifiés dans les différents entretiens au regard de la typologie de Denis & Noben (2020) et, d'autre part, nous nous sommes plongées dans la littérature sur l'autodétermination (Bandura, 2019). Nos lectures nous ont permis d'envisager que le phénomène pourrait être en lien avec le sentiment d'auto-efficacité personnelle.

Ce tableau permet de constater que les participants ont des pratiques riches et variées. Nous avons classé les différentes situations d'enseignement, autos rapportées par les participants, à l'aide de la taxinomie de Denis & Noben (2020).

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8
Expérimenter	X			X	X	X	X	
Exerciser et évaluer	X	X	X	X	X	X	X	X
Transmettre	X	X	X	X	X	X	X	X
Créer des contenus		X		X		X	X	
Communiquer	X	X	X	X	X	X	X	X
Traiter et collecter des données							X	
Explorer-récolter-Stocker	X	X	X	X	X	X	X	X
Planifier-gérer	X					X	X	
Programmer			X			X		X
Réfléchir sur ses apprentissages		X				X		

Lors du second entretien, nous rapportons ces données aux participants et constatons que ceux-ci sont surpris de la richesse et de la variété de leurs pratiques.

Nous avons synthétisé les différents usages faits par la participante et avons présenté notre tableau en indiquant qu'elle pratique six usages sur dix. Sa réaction fut : « Ah bah , tant mieux. Je n'ai pas l'impression mais (tant mieux) E.I.E.I.R.I.

« Au final, je suis dans le bon. C'est chouette. C'est chouette d'avoir un petit feedback comme ça. C'est cool de savoir. » E.7.E.2.R.2.

Ne souhaitant pas nous limiter à une analyse thématique, nous avons tenté de comprendre ce que les participants nous livrent dans leur propos : ils semblent soulagés de la variété et de la richesse de leurs pratiques.

Dès lors, nous nous centrons sur la signification de ce ressenti. Pourquoi ces enseignants expriment-ils un soulagement ? Nous émettons l'hypothèse qu'ils se sentent confortés dans l'idée qu'ils utilisent à bon escient les outils pour enseigner (pertinence) et qu'ils exercent « bien » leur métier d'enseignant.

2.3.4.3. La propriété « jouer pour apprendre »

« (...) c'est ludique. L'aspect ludique qui intéresse beaucoup les enfants. Ludique bah vu le fait qu'ils puissent bouger de place aussi. Du coup, c'est le fait de se lever pour aller appuyer au tableau.ca c'est un truc qui, qui ils aiment beaucoup. » E.5.E.2.R.1

« (...) Bah eux, ils le prennent comme un jeu en fait. Donc ils ne se rendent pas compte qu'ils travaillent. » E.3.E.1.R.1

Pour les enseignants, les activités numériques se caractérisent par un aspect ludique. Cet aspect ludique n'est pas perçu comme occupationnel mais plutôt comme un stimulant pour l'apprentissage. En effet, les enseignants se représentent le jeu comme un vecteur d'apprentissage. Cette propriété fait écho à l'aspect motivationnel que nous avons déjà abordé.

2.3.4.4. La propriété « passe-partout »

Durant les entretiens, la problématique de la discipline enseignée est apparue sous la forme d'un questionnement par rapport à l'opportunité d'employer ou non les outils numériques lors de l'apprentissage du contenu disciplinaire.

Nous avons questionné les participants à propos de leurs représentations de cette intégration, en voulant comprendre s'ils identifiaient des didactiques ou des disciplines qui seraient plus enclines à intégrer le numérique.

« Donc, euh ...bah ... dans tous les domaines, bah moi je l'utilise beaucoup pour le graphisme... () On travaille pas mal le graphisme en classe la dessus. () Pour tout ce qui est au niveau spatialisation. Euh ... donc la bah, pour des recherches, mais ça, c'est un peu bateau ca , un peu comme tout le monde. » E.8.E.2.R.1.
« Le numérique peut être utile, tout le temps en soi ... il y a toujours moyen d'utiliser le numérique.... non, je pense qu'il y a , il y a toujours moyen de , selon la discipline de mettre ça en place. » E.2.E.1.R.1.
« Bah, mis à part l'écriture, là, vraiment. Donc, continuer à maintenir, à apprendre l'écriture cursive. Mais à part ça, tout peut se faire autant par numérique que par, que par feuille, que sur feuille. » E.5.E.2.R.1
« Tout ce qui est mathématique, je pense que c'est, que le numérique peut vraiment intervenir. » E.6.E.1.R.1
« Et alors moi, je trouve que en éveil où je m'amuse le plus ... et euh, et alors oui , en français et en math je l'(= le TBI) utilise aussi mais moins , plus comme euh support que comme outil. » E.7.E.2.R.1
« Ici , euh , en commençant la notion d'aire avec les cinquièmes ,bah, bah, je n'allume pas le TBI parce que pour l'instant je ne suis que sur de la manipulation en concret et j'utilise du coup le TBI plutôt pour le semi concret. Donc ça dépend vraiment de la motivation, le temps que j'accorde à mes préparations et euh de la matière. » E.7.E.2.R.1.

Il semble que le recours au numérique ne soit pas associé spécifiquement à une didactique ou une discipline car, selon nous, les participants se représentent le numérique comme ayant un caractère universel. Nous émettons l'hypothèse que le numérique est perçu par les enseignants comme un outil, un instrument ou encore un média. Cette perception utilitariste du numérique, exprimée par les enseignants, nous pousse à nous interroger sur le processus d'instrumentation et d'instrumentalisation (Rabardel, 1995).

« Non, c'est un outil. Il y a d'autres méthodes et le numérique en fait partie. » E.3.E.1.R.2.
« (...) un outil au service de ... » E.8.E.2.R.2.

Les perceptions des enseignants nous laissent penser qu'ils se centrent sur les fonctionnalités du numérique et non sur l'objet, à savoir dans ce cas-ci, des savoirs disciplinaires.

Autrement dit, les enseignants perçoivent le numérique comme un outil dont les fonctionnalités leur permettent d'enseigner n'importe quelle discipline. L'outil numérique est perçu alors comme un instrument passe-partout. Dès lors, il nous a semblé opportun de nous interroger en conséquence sur les compétences transversales et interdisciplinaires. Le numérique, perçu comme un outil passe-partout peut-il favoriser la mise en place d'activités décloisonnées ? Les résultats de recherches de Roméro (2017) vont en ce sens. Quant à nos participants, ils laissent entendre que le numérique permet la mise en place de projet tel que le projet « Minecraft ». Ce

projet concerne l'acquisition de compétences dans le domaine des mathématiques. Ainsi, il nous semble que la perception du numérique reste associée à la vision cloisonnée de l'enseignement, sans toutefois que le numérique soit associé à une didactique spécifique.

2.3.4.5. La dimension « S'adapter à son environnement »

Lorsque nous abordons avec nos participants l'utilisation du numérique dans leurs pratiques d'enseignement, ceux-ci témoignent qu'ils ressentent tant le besoin de s'adapter à leur environnement qu'à leur public. Nous sommes d'avis que les enseignants ont partiellement intériorisés le discours sociétal à propos de l'intégration du numérique. Leurs ressentis font écho à plusieurs éléments constitutifs de ce discours. Nous en avons relevé deux aspects que nous identifions sous deux étiquettes distinctes : d'une part, les enseignants intègrent l'évolution technologique à leur pratique parce que celle-ci leur permet d'offrir un contexte d'apprentissage porteur de sens pour les élèves. D'autre part, grâce au numérique, les enseignants ont le sentiment de tenir davantage compte des caractéristiques « inédites » de leur public d'enseignement.

2.3.4.5.1. « Donner du sens à l'apprentissage »

Comme développé dans la revue de la littérature, l'institution scolaire a le devoir de former les élèves aux usages numériques. Les participants nous semblent partager cette conception selon laquelle il serait dans le rôle même de l'institution scolaire de former la génération de demain. En effet, ceux-ci expriment la nécessité de faire usage du numérique dans les apprentissages et se positionnent ainsi dans une approche consumériste du numérique.

<i>« Bah je pense que c'est vivre avec son temps (...) Vivre avec la technologie qui évolue et donc euh, bah faire évoluer les enfants dans le monde dans lequel ils vivent. » E.4.E.1.R.1.</i>

<i>« C'est une façon plus moderne (d'enseigner) on va dire. Il n'y a rien à faire hein, c'est dans l'air du temps. (...) Ici, c'est vraiment et c'est leur, entre guillemets, c'est leur futur. » E.3.E.1.R.1.</i>
--

<i>« De mon vieux temps d'élève (ironie car le participant n'a que 23 ans) , je n'étais pas spécialement formé au numérique. Ça non. On n'était pas confronté à ça encore euh, très fort. Pas comme maintenant en tout cas. » E.2.E.1.R.1</i>

<i>« (...) On est fort ouverts vers ça (numérique) parce qu'on sait que voilà , c'est nécessaire et euh on ne saurait pas fonctionner autrement. » E.8.E.2.R.1</i>
--

Les enseignants semblent assimiler le numérique à une forme d'adaptation aux modifications de l'environnement d'apprentissage. Ils se positionnent davantage en adéquation avec l'évolution du cadre d'apprentissage et intègrent l'évolution technologique à leurs pratiques professionnelles. Notons aussi que cet aspect ne semble pas représenter une forme de « fatalité » pour les enseignants mais plutôt comme une opportunité : le caractère « inévitable » de l'évolution technologique est perçu comme propice à créer des conditions favorables à l'apprentissage, activité sociale. Aussi nous nous sommes interrogées sur la place qu'occupe le déterminisme technologique (Wyatt, 2008) dans les perceptions des enseignants.

Nous émettons l'hypothèse que, pour les enseignants, recourir au numérique signifie être mieux outillés face à leur environnement. Par conséquent, ils peuvent donner davantage de sens à l'apprentissage et mieux le concrétiser. Recourir à la technologie représenterait alors une manière d'intégrer la réalité sociale environnante à l'apprentissage. Elle offrirait ainsi aux élèves de nouvelles conditions d'apprentissage, plus proches de leur quotidien.

2.3.4.5.2. « S'adapter à cette génération »

En outre, les enseignants rapportent qu'ils s'adaptent au public qui est le leur à savoir une nouvelle génération bercée par les cliquetis des claviers et les tâtonnements des écrans tactiles. En effet, la controverse sur les « digital native » est amorcée dans cette dimension.

<p>« (...) Je pense que le numérique, c'est la rapidité, c'est vraiment dans l'air du temps ça. Tout de suite, on veut tout, tout de suite, tout le temps. Je n'ai pas de patience. (...) Ils sont nés dedans eux en fait. Ils ont un gros avantage par rapport à nous qui devons nous l'approprier pour enseigner. » E.3.E.1.R.1</p>

<p>« (...) Je vais me retrouver avec des jeunes qui sont nés là-dedans. Moi, ça a débarqué quand j'étais en rhéto, dans les écoles, les cours d'informatiques. Donc je vais être à la ramasse ». E.8.E.2.R.1.</p>

Il semblerait que l'appropriation du numérique représente pour les enseignants, un phénomène à deux facettes : d'une part, il s'agirait d'un processus naturel pour les élèves et d'autre part, il s'agirait d'un effort consenti par les enseignants. En effet, les enseignants témoignent que cette nouvelle génération d'élèves manifeste certaines prédispositions face au numérique et serait naturellement portée vers ces outils. Baignés dans le monde numérique depuis leur naissance, ces élèves ne fourniraient aucun effort d'adaptation pour s'approprier le fonctionnement de ces outils tandis que les enseignants, pour leur part, ressentent la nécessité de fournir un effort pour

s'adapter à ce nouvel environnement de travail. Sommes-nous symboliquement en présence de la problématique de l'inné et de l'acquis ?

« Euh, je trouve que ça, ça c'est qu'il n'y a rien à faire avec la génération de maintenant, ça, ça attire. Ça, ça les attire beaucoup, tout ce qui est numérique. » E.2.E.1.R.1

Certains enseignants s'interrogent quant aux prédispositions de cette génération et émettent des réserves quant à la prétendue omnipotence de ceux-ci en matière numérique.

« Je dirais qu'ils sont familiarisés à l'écran mais pas à son utilité. (...) Et, en fait, je me suis rendu compte que souvent, non. (...), en fait, oui ils savent aller sur les écrans tous le temps, mais pour faire des jeux, pour faire plein de trucs mais pour savoir s'en servir et faire des mises en pages, vraiment l'utilité en soi de l'ordinateur, ils ne savent pas le faire. » E.8.E.2.R.1.

Nous sommes d'avis que ce ressenti est à corrélérer avec le rôle et l'identité professionnelle des enseignants et formulons l'hypothèse qu'en mettant en évidence l'utilité, et non l'utilisation, les enseignants expriment qu'ils se sentent toujours utiles face à cette nouvelle génération. Certes, ils peuvent se sentir parfois démunis par la technologie mais il n'en reste pas moins qu'ils sont des pédagogues, des experts en éducation. Ils mettent alors en exergue leurs compétences et leurs savoir-faire, non pas techniques, mais pédagogiques pour éduquer cette génération.

2.3.4.6. La propriété « intégrer l'hétérogénéité du public »

Au cours des entretiens, nous avons été marquées par le discours de plusieurs enseignants à propos du développement psychomoteur qui pourrait être entravé par l'utilisation du numérique. Il nous semble que, pour les enseignants, le numérique priverait les élèves d'un apprentissage sensori-moteur perçu comme nécessaire.

« Pour moi, en tout cas, au stade des petits, comme j'enseigne chez les petits, je pense que s'il n'y avait pas ces manipulations avec le toucher des mains, même si on peut aussi faire des manipulations, bah tu vas faire un jeu de cubes par exemple, tu peux très bien le faire sur l'ordinateur et l'enfant va bien cliquer, mettre les cubes comme il faut, etc. mais pour moi il doit le vivre au niveau du toucher. C'est super important. En tout cas chez les petits, je ne me vois pas supprimer ces manipulations qui sont là. Ils ont besoin vraiment de manipuler. Ce ne serait pas assez concret pour moi. » E.8.E.2.R.1.

« ... mais c'est vrai que ce qui est, il ne faut surtout pas perdre genre la motricité fine. Tout ça, on est, on est obligé absolument, de, de maintenir ça. () je trouve que l'appréhension n'est quand même pas la même. (avec un stylet) Ils ne mettent déjà pas les doigts de la même manière. » E.4.E.1.R.1

Ces propos nous ont interpellé dans la mesure où le numérique est aussi décrit, par d'autres enseignants, comme un outil qui permet de palier aux dysfonctionnements moteurs. Le numérique est alors présenté comme une opportunité pour inclure les enfants à besoins spécifiques.

« Maintenant les élèves à grosses difficultés et qui sont appareillés et qu'ils ont une tablette ou un ordi comme chez Magali, oui voilà, il y en a qui sont clairement, ça les aide pour l'écriture. D'ailleurs, c'est ... Alexandre en a parlé pour l'orthographe notamment, parce que bah, il a difficile enfin il pense aux lettres mais le fait de, d'y penser et d'écrire ce qu'il pense, il se trompe. (...) Ca pourrait bien sur les aider parce que tu enlèves une frustration dont ils n'ont pas besoin parce qu'ils ont les capacités, c'est juste que physiquement, ils y, ils n'y arrivent pas quoi. Voilà » E.3.E.1.R.1

« (...) Mais c'est vrai que pour se mettre en action, elle, elle (= Sophie, une élève présentant des difficultés motrices) n'avait pas la possibilité de tracer avec une latte. Et ça, sur l'Ipad, c'est vrai que c'est, elle a toutes les options qui lui permettaient de pouvoir suivre (...) pour des enfants qui ont des problèmes moteurs, c'est des solutions géniales. C'est magnifique tout ce qu'on sait faire avec cet Ipad. » E.4.E.1.R.1.

Nous sommes surprises par cette ambivalence dans les propos des enseignants en ce qui concerne la manipulation et avons souhaité approfondir cet aspect. Qu'expriment-ils réellement ? Il nous semble que la représentation du numérique dont les enseignants nous ont fait part, est à nouveau à mettre en lien avec l'instrumentation et l'action de médiatiser.

D'une part, ils perçoivent les fonctionnalités du numérique comme celles d'un outil au service des besoins des élèves et comme un outil facilitateur pour s'adapter plus adéquatement à l'hétérogénéité de leur public. Cet outil est alors valorisé, voire encensé, par les enseignants car il permettrait de faire écho à des valeurs d'inclusion ainsi que d'éducabilité universelle. Le recours au numérique permettrait donc de mettre en place l'enseignement inclusif. Il nous semble que c'est le processus d'instrumentation qui est visé, car la pratique du numérique opèrerait des modifications dans les schèmes des enseignants et se reflèterait dans leurs actions (Rabardel, 1995).

D'autre part, le numérique est également présenté comme un substitut peu adapté aux besoins des élèves. Lorsque les enseignants s'expriment à ce propos, ils abordent la dimension « objet » dans la médiation et non les fonctions. Il s'agit de comprendre ce que l'outil vise comme

apprentissage. Les enseignants se représentent le numérique comme un obstacle à l'acquisition de certaines compétences, notamment les compétences fondamentales. Comme l'évoque Leclère et al. (2008, p.9), « *les enseignants craignent que l'usage des TICE en classe ne leur permet plus de remplir leur mission première concernant, notamment en primaire les apprentissages fondamentaux* ». L'utilisation du numérique est alors perçue comme peu opérante car il ne permettrait pas de tenir compte des habiletés sensori-motrices à développer auprès des enfants.

Cette propriété semble illustrer l'enjeu de la plus-value pédagogique du numérique : d'une part, les enseignants mettent en exergue les fonctionnalités du numérique en tant qu'outil. Ces dernières sont perçues comme attrayantes et induisent des attitudes favorables. D'autre part, lorsque les perceptions des enseignants concernent l'objet d'apprentissage, celles-ci sont défavorables au numérique. Aussi, la représentation produite est variable en fonction des conditions d'implémentation qui la font basculer.

2.3.4.7. La propriété « valoriser l'erreur »

Numérique ou pas, les enseignants ont tendance à valoriser l'erreur comme étant un élément constitutif du processus d'apprentissage. Ils se démarquent ainsi de la conception traditionnelle de l'erreur comme faute. Cette conception de l'erreur fait écho au courant néo-béhavioriste.

Par le recours au numérique, les enseignants semblent renforcer la place occupée par l'erreur dans le processus d'apprentissage et lui attribuer un rôle plus constructif.

L'extrait ci-dessous nous a semblé marquant. Notre participant témoigne que se tromper et commettre des erreurs fait partie intégrante du processus d'apprentissage et qu'il est même nécessaire de le faire. Il s'exprime d'ailleurs par une injonction à ce propos.

A propos des Escape Games, notre participant relate les éléments suivants : (...) *mais je pense qu'il faut, il faut se tromper pour euh, pour réussir. Et je trouve que c'est quand même hyper important de se tromper (...) Ça pousse quand même euh à la réflexion (...) Et des fois en se trompant qu'on arrive à la trouver, à trouver son bon chemin. (...) il fait des erreurs et c'est justement les erreurs qu'il fait, qui lui permettent de continuer à avancer ; donc il faut détecter l'erreur ; trouver le problème à l'erreur et puis bah amener la solution* »
E.6.E.2.R.1.

Nous sommes d'avis que l'erreur est perçue comme une condition qui peut favoriser l'apprentissage dans la mesure où elle serait associée à une approche réflexive voir métacognitive.

En outre, le recours aux activités numériques vient modifier la manière dont l'erreur est présentée à l'enfant et peut favoriser l'amorce d'une réflexion sur son apprentissage.

A propos des robots, le participant expose les éléments suivants : « (...) oui je trouve que c'est plus pratique pour dire à l'enfant que c'est faux. On n'est pas obligé de barrer sa réponse. ... enfin son erreur ne reste pas affichée sur la feuille. (...) Enfin quand l'enfant se trompe, je lui dis, bah justement t'as fait , t'as fait l'erreur, essaye de relier ton erreur pour ne plus la , la recommettre.» E.6.E.2.R.1.

Cet extrait expose la place que l'erreur prend pour les enseignants : l'erreur n'est plus considérée comme une faute que l'enseignant doit barrer / supprimer / sanctionner mais un essai non fructueux, une tentative d'obtenir le résultat attendu. Cet aspect expérientiel ne stigmatiserait pas l'élève dans la mesure où l'erreur aurait un caractère naturel dans l'apprentissage. Celui-ci serait perçu comme une succession d'étapes et non un processus linéaire. En outre, le recours à la réflexion vient enrichir l'élève sur différents niveaux : il permet de faire prendre conscience à celui-ci de son mode de fonctionnement et permet à l'élève de gagner en autonomie. En effet, le recours au numérique permet d'effectuer un feed-back immédiat à l'enfant et éviter qu'il ne mémorise des réponses erronées.

CINQUIÈME PARTIE : DISCUSSION

Les différents témoignages et leurs codages ont permis de circonscrire et d'éclairer le phénomène central observé : le processus de réflexion par lequel les enseignants cheminent lorsqu'ils ont recours au numérique. Cette partie vise à approfondir certains résultats et les confronter à la littérature.

1. La plus-value pédagogique du numérique

Un premier constat s'impose à la lecture des résultats : les perceptions des enseignants vis-à-vis des plus-values pédagogiques du numérique sont équivoques. Nous avons constaté que ce que les enseignants disent et ce qu'ils expriment à propos de la plus-value du numérique n'est pas identique. En effet, les enseignants semblent tâtonner dans leurs réflexions sur cette notion et leur positionnement évolue en fonction des conditions dans lesquelles l'activité numérique prend place.

Comme l'évoque Denis et Noben (2021), la notion de plus-value pédagogique du numérique reste un concept complexe à s'approprier par les enseignants. Sa compréhension n'est pas perçue comme directement accessible. Il est nécessaire de paraphraser, expliciter ou de recourir à des représentations graphiques de ce concept. Nous sommes d'avis qu'une partie de ce déficit de compréhension peut s'expliquer par le fait que cette terminologie ne fait pas (encore) partie du registre de l'enseignant. En outre, nous sommes également d'avis que ce concept renvoie à un processus de réflexivité. Les enseignants ne sont pas encore habitués à ce virage réflexif (Vacher,2022).

Dans leurs perceptions et représentations, les enseignants n'associent pas immédiatement de composante pédagogique aux plus-values du numériques. En effet, ils identifient une plus-value du numérique qui n'est pas cognitive mais plutôt d'ordre motivationnelle. Rappelons les propos de Roméro et al (2017, p.78) « *la croyance que l'utilisation des technologies favorise, par elle-même, la motivation chez les élèves est encore très présente dans le monde de l'éducation.* »

En effet, dans les situations rapportées par les enseignants, ces derniers perçoivent le numérique principalement comme une stratégie motivationnelle et attribuent au numérique la capacité de mobiliser les élèves dans des tâches d'apprentissage.

Cependant, les enseignants ne limitent pas leurs perceptions du numérique à un aspect occupationnel bien que ce dernier soit également associé à un aspect ludique.

Recourir au numérique est considéré comme un levier ou un point d'appui pour l'apprentissage. Également perçu comme attractif, le numérique suscite l'intérêt des élèves et permettrait donc de rendre l'apprentissage porteur de sens selon les enseignants. Le numérique est alors représenté sous forme d'un vecteur d'apprentissage. En ce sens, nos résultats rejoignent ceux déjà formulés par Schneewele (2014).

Toutefois, les participants témoignent d'une volonté de dépasser cet aspect motivationnel. Ils souhaitent associer le numérique à des stratégies cognitives plus transparentes mais ne savent pas comment procéder et comment construire un dispositif techno-pédagogique.

En effet, les enseignants semblent avoir conscience que le numérique peut offrir des opportunités d'apprentissage mais peinent à les mettre en place. Ils se sentent démunis face à la mise en place d'activités techno-pédagogiques : ils témoignent n'être ni compétents ni aptes à enseigner efficacement par le numérique. Ils témoignent ainsi d'un faible sentiment d'auto-efficacité personnelle (Bandura, 2019).

Les recherches de Leclère et al. (2007) formulent un constat similaire : les enseignants témoignent d'un sentiment de désarroi face à la mise en place d'un dispositif pédagogique ou d'activités relevant d'une ingénierie pédagogique ayant recours au numérique. Pour autant, nos résultats ne rejoignent pas les recherches de Boéchat-Heer (2009) : le sentiment d'incapacité ne se traduit pas par un sentiment d'insécurité ou de peur bien que les problèmes techniques soient parfois perçus comme sources d'un sentiment de perte de contrôle sur l'environnement d'apprentissage.

Les enseignants se sentent parfois déstabilisés par l'émergence de ces difficultés techniques et s'adaptent en faisant appel aux élèves et aux pairs. Il nous semble que cette démarche prend alors un sens pédagogique car elle a trait à la mise en place concrète d'une résolution de problèmes : les difficultés techniques deviennent alors une opportunité d'apprentissage.

Cependant, les enseignants n'associent pas ces opportunités à une plus-value pédagogique. Ils présentent l'intégration du numérique à leurs pratiques comme une adaptation tant à leur environnement qu'aux besoins de leur public qu'ils caractérisent d'hétérogène et de nouvelle génération. Ces éléments sous-tendent l'idée que le numérique permettrait une plus grande flexibilité et donc, une adaptation plus adéquate et pertinente à leur réalité vécue.

Les enseignants abordent la question du sens de l'apprentissage : ils souhaitent donner du sens aux apprentissages des élèves et sont d'avis que le numérique permet de mettre en place des conditions favorables à la réalisation de cet objectif. Les élèves construiraient du sens dans leur apprentissages à l'aide des expériences numériques comme l'illustre le projet Minecraft.

Toutefois, les enseignants ont également tendance à considérer le numérique comme imprévisible et non fiable en raison de sa gestion technique. Ces deux éléments sont dès lors présentés comme des freins à l'utilisation du numérique en classe.

Les perceptions des enseignants varient également en fonction de la nature de l'apprentissage. En effet, certains apprentissages fondamentaux ne pourraient être opérationnalisés par le recours au numérique. Comme l'évoquent déjà Leclère et al. (, p.9) « *les enseignants craignent que l'usage des TICE en classe ne leur permet plus de remplir leur mission première concernant, notamment en primaire, les apprentissages fondamentaux.* » En effet, notre étude relève un constat similaire et rejoint le phénomène *d'instabilité des technologies* (Pouts-Lajus cité par Duquesnoy, 2017, p.178) qui consiste en « *la crainte que ces outils ne puissent aider à remplir les missions principales de l'école.* »

Enfin, ils témoignent que le numérique permet la mise en place de certaines facilités au niveau professionnel mais celles-ci ne sont pas perçues comme pouvant s'étendre à la sphère pédagogique. Les enseignants expriment que leurs pratiques professionnelles évoluent : le travail en amont s'effectue autrement, les activités numériques se doivent d'être anticipées, ils collaborent davantage entre eux à travers des communautés de pratiques, ... une nouvelle culture professionnelle semble s'amorcer.

2. Efficacité pédagogique du numérique

Un deuxième constat se dégage de notre étude : pour les enseignants, la plus-value pédagogique ne signifie pas efficacité accrue en termes d'apprentissage.

La problématique de l'efficacité pédagogique est un enjeu central dans le cadre de cette recherche : lorsque les enseignants recourent au numérique, leur action est-elle guidée par l'effet attendu du numérique sur l'apprentissage ?

L'enseignant a ses raisons ... mais l'efficacité pédagogique n'est pas perçue comme centrale. Ceux-ci n'associent pas le recours au numérique à un résultat ou un gain d'apprentissage. Aussi, en ce sens, ils n'en perçoivent pas de plus-value du numérique au niveau pédagogique.

Ce constat rejoint d'autres recherches qui ont démontré qu'il est difficile d'isoler l'effet du numérique dans le processus d'apprentissage (Chaptal, 2007, Fluckiger, 2020, Tricot, 2021). Rappelons que pour certains chercheurs (Chaptal, 2007, Fluckiger, 2020), aborder la plus-value sous l'angle des effets du numérique constitue une impasse méthodologique. Tandis que pour d'autres (Fiévez, 2017, Amadiou, 2021), l'efficacité est essentielle.

Pourtant, les enseignants se sentent incités par les différents domaines de la société à intégrer le numérique dans leurs pratiques. Cet élément est également présent dans l'étude de Assude et al. (2010) pour qui les pressions qui peuvent intervenir dans le cadre de l'exercice du métier sont perçues comme incitatrices. Ces pressions se justifient principalement par l'efficacité du numérique qui permettrait d'améliorer les apprentissages voir même refondre le système scolaire (Fluckiger, 2019). Rappelons que les recherches ne peuvent pas assurer de cette efficacité absolue et que « *l'utilité pédagogique des technologies ne fait pas l'objet de démonstrations mais est davantage posée comme un axiome.* » (Collet et al., 2006, p.1).

Aussi, la problématique s'est-elle déplacée sur la question des usages : « *l'insertion sociale des technologies dépend moins des qualités techniques ou des performances de l'objet que des significations d'usage que les usagers projettent et construisent sur le dispositif technique.* » (Assude et al., 2010, p.11) Déplacer la question de la plus-value pédagogique vers le sens de l'usage du numérique permet de dépasser l'approche techno-centrée et d'inscrire leurs démarches dans une approche anthropocentrée (Albero, 2010). Dès lors, la question de la valeur

de l'usage se pose et l'attention est attirée sur « les schèmes d'utilisation. » (Rabardel, 1995 cité par Albero, 2010)

Aussi, les résultats obtenus viennent questionner l'approche de la plus-value pédagogique du numérique : il nous semble que celle-ci est davantage perçue, par les enseignants, comme la pertinence du numérique dans les pratiques des enseignants que comme l'efficacité du processus d'enseignement / apprentissage.

Nous pourrions conclure ce point en citant les propos de Assude et al (2010, p.11) : « *les enseignants se sentent balancés entre les attentes de plus en plus fortes en termes d'efficacité et des attentes sur l'intégration des technologies dans leurs pratiques dont ils ne perçoivent pas clairement l'intérêt.* »

3. Développer les compétences techno-pédagogiques

Les enseignants perçoivent la formation aux compétences techno-pédagogiques comme une solution aux difficultés qu'ils rencontrent à intégrer de manière pertinente le numérique à leurs pratiques.

Tant dans leur formation initiale que continue, les enseignants se sentent insatisfaits par le degré de maîtrise enseigné et ressentent des difficultés à transférer les connaissances. Ces constats rejoignent ceux formulés par différents chercheurs à propos des difficultés de transfert de compétences apprises lors d'une formation et leurs mises en pratique effective (Boéchat-Heer, 2009, Deaudelin et al. 2002, Larose et al. 2002, Leclère et al, 2007, Peraya et al. 2002). En outre, comme le sous-tend la recherche de Abboud-Blanchard et Emprin (2009, p.2), « *le déficit qualitatif des formations d'enseignants pour l'utilisation des TICE entraîne leur inefficacité en ce qui concerne le développement et la diversification des usages.* »

De plus, les enseignants souhaitent être accompagnés sur le terrain dans cette démarche techno-pédagogique et bénéficier d'une expérience vicariante plutôt qu'un apprentissage transmissif. Cette demande d'observer des pratiques numériques considérées comme efficaces, rejoint également les conclusions des travaux antérieurs en ce domaine (Boéchat-Heer, 2009, Leclère et al, 2007) et plus particulièrement la recherche de Deaudelin et al. 2002 sur les ressources issues des communautés de pratiques.

Face à ce que les enseignants nous présentent comme un manque, ils pallient en ayant recours à des démarches d'autoformations et autodidactiques. Celles-ci sont des initiatives personnelles et permettent aux enseignants de développer des stratégies d'autorégulations dans leurs démarches technos pédagogiques. Un constat similaire est mis en évidence par Assude et al. (2010, p.8) pour qui « *ils se sont formés seuls aux outils et leur utilisation professionnelle repose principalement sur la motivation personnelle et les besoins tant pédagogiques que didactiques.* »

Ces réflexions et démarches démontrent que les enseignants souhaitent dépasser leur centration sur l'outil numérique pour construire des dispositifs pédagogiques intégrant le numérique. « *Leur représentation semble ainsi témoigner de la recherche d'une pertinence pédagogique* » (Schneeweile, 2014, p.35)

4. Usages professionnels et pédagogiques

Quel sens les enseignants donnent-ils à leurs usages du numérique ?

Les différents témoignages rapportent des usages perçus plutôt comme professionnels que comme pédagogiques. L'étude de Kumps et al. (2019, p.95) concluait également que « *leurs compétences numériques se limitent à une utilisation dans leurs pratiques personnelle et professionnelle.* » En effet, les propos des enseignants ont permis le codage de multiples propriétés et étiquettes qui caractérisent la catégorie : « sortir de ses habitudes de travail » et ont trait à la sphère professionnelle du métier d'enseignant et non au processus d'enseignement. Ces constats peuvent faire également écho aux travaux de Raby (2004) et à la distinction dans le processus d'intégration du numérique entre le stade des usages professionnels et pédagogiques.

Lorsque les enseignants abordent leurs usages pédagogiques du numérique, ils ont tendance à sous-estimer la variété de leurs usages : ils ne se représentent pas comme développant des usages riches et variés. Cette tendance est à associer avec le sentiment d'auto-efficacité personnelle.

A l'instar de Dusquenoy (2017, p.182) « *Notre recherche laisse entrevoir une pratique régulière et relativement bien ancrée dans le quotidien des enseignants du primaire.* » En effet, ils présentent le numérique comme une activité routinière dans leurs pratiques et recourir au matériel mis à disposition en classe est devenu une évidence.

Cette routine ne semble pas pour autant avoir d'effet sur le sentiment de compétence des enseignants : l'utilisation fréquente voire quotidienne du numérique ne semble pas avoir modifié leurs perceptions quant à leur habilité à en faire usage. Cependant nos résultats se démarquent à nouveau des conclusions de Boehat-heer (2009, p.163) pour qui « *le discours des enseignants révèle une anticipation négative et une appréhension à utiliser les TICE dans la pratique enseignante.* »

5. Réflexions numériques

Un autre constat se dégage de notre étude : le numérique questionne les enseignants et les poussent à mener des démarches réflexives. Les enseignants témoignent d'une posture réflexive vis-à-vis de leurs pratiques numériques et semblent développer une nouvelle posture face au numérique.

Que ce soit à propos de leur processus d'appropriation, leurs usages ou encore leurs pratiques, les enseignants ne sont pas indifférents au numérique et développent des réflexions qui vont au-delà d'un simple discours technophile. Les résultats observés par Dusquenoy (2017) vont également dans ce sens.

Les résultats semblent confirmer les résultats de Bétrancourt (2007) pour qui les résistances face aux innovations techno-pédagogiques tendent à diminuer avec le temps. En effet, les enseignants abordent le numérique de manière critique en mettant en évidence tant les apports que les limites et développent un discours réfléchi ainsi que nuancé.

De plus, ils ne se centrent pas uniquement sur le numérique comme une ressource ou comme un outil. Ils abordent également les modifications dans la culture professionnelle. Ils approfondissent leurs réflexions sur le numérique en mettant toutefois en exergue qu'ils leur manquent des compétences pour concrétiser une démarche techno-pédagogique. Ils ont conscience de ne pas exploiter pleinement les possibilités offertes par le numérique. Ils se

centrent sur les fonctionnalités que le numérique offre et font des liens avec l'instrumentation de celui-ci, tout en rappelant leur besoin de formation.

6. Les limites des résultats

Il est nécessaire de nuancer ces résultats au regard des limites suivantes.

Premièrement, nous nous sommes centrés sur des éléments auto-rapportés et n'avons pas observé si les propos rapportés correspondent effectivement aux pratiques et aux usages du numérique. Cependant, notre sujet porte sur la perception des enseignants et abordent donc la manière de se représenter leurs pratiques.

Deuxièmement, nous avons sélectionné des enseignants recourant au numérique. Si ce critère de sélection s'explique par la volonté de recueillir des témoignages d'acteurs expérimentés, ce critère de sélection peut également biaiser notre recherche. D'ailleurs, nous avons été interpellés par des enseignants non-usagers du numérique et qui souhaitaient également participer à cette recherche.

Troisièmement, lors de nos entretiens, nous nous sommes concentrés sur le vécu des enseignants et avons opté pour l'entretien compréhensif. Cependant, il nous semble que le recours au récit de vie aurait apporté une plus-value à l'entretien compréhensif : la narration de leur expérience aurait probablement permis de recueillir un matériau plus riche.

De plus, il est également possible qu'un biais de complaisance sociale vienne affecter cette recherche.

Une autre limite a trait à la saturation des données. Avons-nous assez circonscrit (saturé) le phénomène de la plus-value pédagogique ? Nous nous sommes longuement questionnés sur la saturation de nos données. En analyse par théorisation ancrée, le recueil du matériau vient orienter la recherche. Avons-nous cherché pour trouver ?

La mise en place d'un essai d'analyse par théorisation ancrée explique la structure peu conventionnelle de ce travail de recherche. La démarche itérative a été exposée au fur et à

mesure de la présentation des résultats afin de mettre en lumière la manière dont ceux ont été étiquetés et comment ils s'articulent.

Pour conclure, durant cette recherche exploratoire, l'accent a été mis sur les enseignants et sur les activités d'apprentissages. Des recherches ultérieures pourraient s'intéresser au processus d'évaluation ainsi qu'aux autres acteurs de l'enseignement tels les élèves, les directions ...

CONCLUSION

Cette étude a pris pour objet les perceptions et les représentations sociales des plus-values pédagogiques du numérique auprès d'enseignants du Fondamental. Ces derniers exercent leur métier dans la région de la Famenne et utilisent le numérique dans leurs pratiques d'enseignement.

Cette recherche ambitionne de comprendre comment les enseignants investissent la sphère pédagogique par le recours au numérique et plus particulièrement comment ils perçoivent les plus-values pédagogiques du numérique.

Au niveau méthodologique, la démarche qualitative a été privilégiée afin de rendre compréhensible le phénomène des plus-values pédagogiques du numérique. Ne souhaitant pas se limiter à une analyse thématique, le recours à l'analyse par théorisation ancrée a permis de mettre en évidence le sens que le vécu numérique recouvre pour ces enseignants. Cette méthodologie, qui se veut également une manière d'analyser les données obtenues, est basée sur plusieurs piliers qui viennent bousculer le cadre habituel des recherches en Sciences de l'éducation. Que ce soit au niveau de la présentation de ce travail, au niveau de place accordée tant à la subjectivité du chercheur qu'au processus itératif, l'analyse par théorisation ancrée nécessite de la rigueur scientifique afin d'ancrer le matériau. La mise en place d'un journal de bord ainsi que les comptes-rendus de codage permettent la genèse d'une théorisation.

Pour ce faire, différents entretiens ont été réalisés durant le printemps 2022 : chaque participant a été rencontré de manière individuelle à deux reprises et un entretien collectif est venu clôturer le recueil du matériau de cette recherche exploratoire.

Les différents témoignages obtenus ont permis d'éclairer plusieurs phénomènes en lien avec les pratiques numériques des enseignants dont la nature de la représentation des plus-values pédagogiques du numérique, objet de cette recherche.

Premièrement, les résultats tentent à démontrer que les plus-values pédagogiques du numérique semblent équivoques : les propos et le vécu des enseignants sont en dissonance (Festinger, 1957). Si les enseignants disent qu'ils ne perçoivent pas de plus-values pédagogiques au numérique, l'analyse de leur vécu met en évidence que celui-ci sert de levier, de point d'appui

ou encore de vecteur à certains apprentissages. Bien que cet élément nécessite encore quelques recherches empiriques, ces résultats tendent à considérer que la nature de la tâche conditionne la perception de la plus-value pédagogique auprès des enseignants.

Deuxièmement, dans leurs perceptions, les enseignants n'associent pas le numérique à une efficacité pédagogique : le numérique n'aurait pas d'effets en termes de gain d'apprentissage. Le numérique n'est pas pour autant perçu comme élément non-pertinent dans la sphère pédagogique. Il semble que les enseignants associent le numérique plutôt à des opportunités d'apprentissage, à une adaptation à l'environnement ou encore à une intégration de l'hétérogénéité des élèves.

Troisièmement, les enseignants sont en demande de formation afin de développer leurs compétences techno-pédagogiques. Cette demande est en lien avec le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2019) : ces derniers ne s'identifient pas comme suffisamment compétents pour mettre en place des activités techno-pédagogiques malgré leurs formations initiales et continues.

Quatrièmement, les enseignants développent des usages professionnelles et pédagogiques du numérique. Toutefois, les usages professionnels paraissent plus dominants dans la représentation que les usages pédagogiques. Ceux-ci sont généralement peu perçus et sont minimisés par les enseignants. En outre, ces usages professionnels semblent s'orienter vers la mise en place d'une nouvelle culture professionnelle. Ces aspects se doivent d'être davantage investigués par des recherches ultérieures.

Enfin, la pratique numérique est un questionnement auprès des enseignants : l'enseignant se questionne et réfléchit à sa pratique lors qu'il met en place des activités techno-pédagogiques et celles représentent un enjeu majeur pour l'enseignant

BIBLIOGRAPHIE

- Abboud-Blanchard, M., & Emprin, F. (2009). Pour mieux comprendre les pratiques des formateurs et de formations TICE. *Recherche et formation*, (62), 125-140.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, (4-1), 7-24.
- Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In *Apprendre avec les technologies* (pp. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Amadiou, F. (2021). Les types de guidage des processus d'apprentissage avec des ressources numériques. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*.
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Retz.
- Archambault, J. P. (2005). Démocratie et citoyenneté à l'ère numérique : les nécessités d'un enseignement. *EpiNet: la revue électronique de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, (77).
- Ardourel, Y. (2008). Conquérir une Autonomie en Communication. Une Plateforme de Formation à Distance pour des Publics en Difficulté en Lecture et Écriture. In *Knowledge Construction in E-learning Context*.
- Assude, T. (2017). Questionner les liens entre numérique et accessibilité didactique : un exemple avec les calculatrices. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 11-24.
- Assude, T., & Loisy, C. (2009). Plus-value et valeur didactique des technologies numériques dans l'enseignement. Esquisse de théorisation. *Revista Quadrante*, 18(1-2), 7-28.
- Assude, T., & Loisy, C. (2009, June). Potentiel de transformation des pratiques enseignantes à travers l'analyse de parcours de formation Pairform@nce. In *EPAL-Echanger Pour Apprendre en Ligne*.
- Assude, T., Bessières, D., Combrouze, D., & Loisy, C. (2010). Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 17, 15-pages.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. de Boeck supérieur.
- Baron, G. L. (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire : regard rétrospectif et perspectives. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 52(1), 103-122.

- Buillard, E., & Baron, G. L. (2019). Concevoir et évaluer des outils et ressources numériques pour l'éducation : une synthèse. *Synthèse sur la recherche*, 18.
- Barry, S., Ouellet, K., & Perron, É. (2021). De la classe traditionnelle à la classe intégrant le TNI. *Revue hybride de l'éducation*, 5(1), 31-55
- Barrette, C. (2009). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(2-3), 18-25.
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.
- Basque, J., & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des applications des TIC en éducation. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 9(3), 263-289.
- Béché, E. (2017). Étudier l'appropriation des TIC à l'école en combinant l'examen des usages et des représentations sociales des utilisateurs. Une analyse à partir du contexte d'intégration de l'ordinateur et l'Internet dans quatre lycées de Yaoundé (Cameroun). *tic&société*, 10(2-3).
- Béché, E. (2017). Formation à l'usage des technologies de l'information et de la communication, leur enseignement et leur utilisation à l'école : Quels paradigmes ? *The Journal of Quality in Education*, 7(9), 11-11.
- Bellair, A. S. (2016). *Approche sémiotique des formes de résistances liées aux usages des supports numériques dans l'éducation* (Doctoral dissertation, Université de Limoges).
- Bellair, A. S. (2018). Les TICE vues par les enseignants : entre visées éthiques et attentes institutionnelles. *Interfaces numériques*, 5(3), 566-566.
- Bernard, F., & Fluckiger, C. (2019). Innovation technologique, innovation pédagogique. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 63(1), 3-10.
- Bessières, D. (2012). Sociologie de l'appropriation des TICE : peut-on parler d'une culture informationnelle partagée ou de genèse d'usage ? *Études de communication. Langages, information, médiations*, (38).
- Bessouh, N., Benichou, F., & Terki, A. K. (2018). L'impact de l'intégration des TIC sur le sentiment d'auto-efficacité d'enseignant universitaire et leur processus d'adoption d'une innovation
- Betton, E., & Pondaven, J. (2021). Les technologies numériques : une innovation pédagogique ? *Education Permanente*, 226(1), 111-123.
- Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain. *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*, 77-89.

- Béziat, J. (2012). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 53-62.
- Béziat, J., & Villemonteix, F. (2007, September). Les technologies informatisées à l'école primaire. Déplacements et perspectives. In *JOCAIR 2012-Journées Communication et Apprentissage en Réseau* (pp. 295-307). Université de Picardie Jules Verne.
- Béziat, J., & Villemonteix, F. (2016). Suffit-il d'en faire ? Les TICE au quotidien. Le cas de l'école primaire en France. *Education & Formation*, (e-304-02), 41-52.
- Béziat, J., & Villemonteix, F. (2016). Les TICE au quotidien. *Education & Formation*, 42-52.
- Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue de l'EPI*.
- Bibeau, R. (2006). La vie avec les TIC, la vie après les TIC. *Revue de l'association EPI*.
- Bibeau, R. (2006). Analyse de quelques obstacles à leur intégration en classe. *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, 297.
- Boéchat-Heer, S. (2009). *L'adaptation des enseignants aux usages des MITIC : sentiment d'auto-efficacité, formation et pratiques en classe* (Doctoral dissertation, Université de Fribourg).
- Boéchat-Heer, S. (2011). *Evaluation d'une formation sur l'intégration des médias, images et technologies de l'information et de la communication (MITIC) dans les classes*. Haute école pédagogique BEJUNE.
- Boéchat-Heer, S. (2012). Évaluation d'une formation aux TICE : développement de compétences et sentiment d'auto-efficacité. In *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* (Pp. 151-166).
- Boéchat-Heer, S. (2018). Formation et sentiment d'auto-efficacité des enseignants en compétence informatique et médiatique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(2), 391-404.
- Boullier, D. (2019). *Sociologie du numérique-2e éd.* Armand Colin.
- Bruillard, E. (1998). L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 5(1), 63-80.
- Bruillard, E., & Baron, G. L. (1998). Vers des manuels scolaires électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième. *Sciences et techniques éducatives*, 5(4), 343-370.
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.

- Carugati, F., & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 305-324.
- Capelle, C., Cordier, A., & Lehmans, A. (2018). Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (15).
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American educational research journal*, 38(4), 813-834.
- Chaptal, A. (2002, January). Les TICE à la croisée des chemins. In *Les Technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives. Symposium international francophone* (pp. 95-112). INRP ; Fondation Maison des Sciences de l'Homme ; IUFM de Basse-Normandie.
- Chaptal, A. (2003). L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire : analyse critique des approches française et américaine. *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire*, 1-384.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique*, 10(3), 81-106.
- Chaptal, A. (2007). Les TIC entre innovation technique et ancrage social. *Distances et savoirs*, 5(3), 459-463.
- Chaptal, A. (2009). Les cahiers 24x32—Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 16(1), 43-101.
- Charlier, B. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 43-64). D. Peraya (Ed.). De Boeck Université.
- Charlier, B., Boéchat-Heer, S., Coen, P. F., & Deschryver, N. (2019). Bilan et perspectives de recherches en technologie de l'éducation : formation et pédagogie universitaire. *Education & Formation*, (313), 4.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Charmaz, K., & Keller, R. (2016, January). A personal journey with grounded theory methodology. Kathy Charmaz in conversation with Reiner Keller. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research* (Vol. 17, No. 1).
- Chatti, N., Baillé, J., & Juliers, S. La formation en TICE : mythe, technique et technologie.

- Cleary, C., Akkari, A., & Corti, D. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 7, 29-49.
- Coen, P. F. (2007). *Intégrer les TIC dans son enseignement ou changer son enseignement pour intégrer les TIC : une question de formation ou de transformation ?* Haute Ecole pédagogique Fribourg.
- Coen, P. F. (2011). Apports des technologies pour l'apprentissage : entre miracle et mirage. In *Génération connectée : quels enjeux pour l'école ?* (Pp. 91-108). Haute école pédagogique BEJUNE.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : regard critique. *Formation et profession*, 20(3), 60-72.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012). Les TIC en éducation : ni panacée, ni supercherie. *Québec français*, 166, 70-71.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 9(1-2), 38-52.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210.
- Collin, S., Guichon, N., & Ntebutse, J. G. (2015). Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation)*, 22.
- Collet, I. (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe? Hackers, mythes et réalités*. L'Harmattan.
- Collet, L., & Durampart, M. (2021). Représentation (s) et Numérique (s). *Interfaces numériques*, 10(2).
- Cros, F. (2003). L'innovation en éducation, imprévue et rebelle. *Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques.(dir.). L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, 11-18.
- Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. *Le français aujourd'hui*, (3), 107-114.
- Debret, J. (2020). *Manuel APA de Scribb*. Scribb. <https://www.scribb.fr/normes-apa/manuel>.
- Deaudelin, C., Dussault, M., & Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 391-410.

- Delai, P. (2014). *Utilisation des TIC dans le domaine de l'autisme pour favoriser la communication et la reconnaissance des émotions* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique BEJUNE).
- Denis, B. (2019). *Introduction aux usages du numérique en éducation*. Université de Liège.
- Denis, B. (2021). *Gestion de l'innovation dans les e-projets*. Université de Liège.
- Denis, B. (2020). *Dispositifs d'e-learning, mise en réseau de professionnels et communauté de pratiques supportées par les TIC*. Université de Liège.
- Depover, C., & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'introduction des TIC dans le processus éducatif. In Luc-Olivier Pochon & Alex Blanchet. *L'ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration*, **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**, pp.73-98, 1997. [{edutice-00000821}](#)
- De Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage: panoplie ou éventail?. *Revue française de pédagogie*, 105-116.
- Dillon, A., & Morris, M. G. (1996). User acceptance of new information technology: theories and models., *Vol 31*
- Dioni, C. (2008). Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique. [{edutice-00259563}](#)
- Djaouti, D. (2011). *Serious Game Design: considérations théoriques et techniques sur la création de jeux vidéo à vocation utilitaire* (Doctoral dissertation, Toulouse 3).
- Djaouti, D. (2016). Serious Games pour l'éducation: utiliser, créer, faire créer?. *trema*, (44), 51-64.
- Downes, S. (2019). Recent Work in Connectivism. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 22(2), 112-131.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation: le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*.
- Dubet, F. (2007). Le service public de l'éducation face à la logique marchande. *Regards croisés sur l'économie*, (2), 157-165.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2014). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Média Diffusion.
- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le libellio d'AEGIS*, 8(4), 29-33.
- Dupont, P. (2019, 18 avril). *Citer les sources avec APA*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/normes-apa/>

- Duquesnoy, M. (2017). Usages du numérique dans l'enseignement fondamental en Belgique francophone In *L'informatique et le numérique dans la classe: Qui, quoi, comment?*, 171.
- Eslamian, A., Rajabion, L., Tofighi, B., & Khalili, A. H. (2019). A New Model for Assessing the Impact of New IT-Based Services on Students' Productivity. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15(3), 4-21.
- European Union. (2017). *DigComp 2.1 : The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use* [https://op.europa.eu/DigComp_2.1 - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](https://op.europa.eu/DigComp_2.1_Publications)
- European Union. (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)* **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu
- Ferone, G., Richard-Principalli, P., & Crinon, J. (2016). Les supports numériques pour enseigner, quels obstacles? Littératie numérique scolaire et pratiques enseignantes. In *Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec)* (pp. 364-383). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).
- Fluckiger, C. (2019). Numérique en formation: des mythes aux approches critiques.
- Fluckiger, C. (2020). Ressources et outils face à la covid-19: critique d'un texte du CSEN sur la recherche qui a «sa place» en éducation.
- Fontaine, P., & Denis, B. (2008). «Usages de l'ordinateur et apports des médias et des TIC en enseignement»: Construction d'un curriculum de cours destiné aux futurs enseignants de la Communauté française de Belgique. In *Actes du XXVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur: vers un changement de paradigme. Thème 2* (pp. 102-115).
- Giannoula, E. (2000). Expérience vécue et représentations de l'ordinateur dans une classe de CM2. *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, (100), 147-160.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Ghliss, Y., & Jahjah, M. (2019). Habiter WhatsApp? Éléments d'analyse postdualiste des interactions en espace numérique. *Langage et société*, (2), 29-50.
- Gloudemans, H. A., Schalk, R. M., & Reynaert, W. (2013). The relationship between critical thinking skills and self-efficacy beliefs in mental health nurses. *Nurse education today*, 33(3), 275-280.

- Hamel, M. J., & Bibeau, L. D. (2021). Pratiques (numériques) de rétroaction corrective des enseignants de langue et prototype d'outil numérique pour les optimiser. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*.
- Henry, J., Nguyen, A., & Vandeput, E. (2017). *L'informatique et le numérique dans la classe: Qui, quoi, comment?*. Presses universitaires de Namur.
- Holmberg, J. (2019). *Designing for added pedagogical value: A design-based research study of teachers' educational design with ICT* (Doctoral dissertation, Department of Computer and Systems Sciences, Stockholm University).
- Holmberg, J., Fransson, G., & Fors, U. (2018). Teachers' pedagogical reasoning and reframing of practice in digital contexts. *The international journal of information and learning technology*.
- Inaudi, A. (2017). Ecole et numérique: une histoire pour préparer demain. *Hermès, La Revue*, (2), 72-79.
- Inaudi, A., & Cernel, J. S. (2017). Les métiers de l'information, quels profils recherchés? Le cas des documentalistes. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (2), 61-78.
- Intissar, S., & Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1(3), 161-168.
- Jacques, M. C., St-Cyr Tribble, D., & Bonin, J. P. (2016). Théorisation ancrée constructiviste dans la recherche impliquant des personnes marginalisées: «underground theory» à haut risque. *Recherches Qualitatives. Forthcoming*.
- Jacques, J. (2016). Définition des compétences propres à l'organisation des collections d'informations personnelles numériques. *Universidade Católica de Louvain: Informação e comunicação*.
- Jahjah, M. (2014). *Les marginalia de lecture dans les «réseaux sociaux» du livre (2008-2014): mutations, formes, imaginaires* (Doctoral dissertation, Paris, EHESS).
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales: un domaine en expansion. In *Les représentations sociales* (Vol. 7, pp. 45-78). Presses Universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2002). Une notion tenace. *Cahiers pédagogiques*, 408(6).
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: modèles, réalités et enjeux*. PUQ.
- Karsenti, T. (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: recherches et pratiques*. PUQ.
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation: pour développer des compétences*. PUQ.

Karsenti, T., & Bugmann, J. (2018). ASPID: un modèle systémique des usages du numérique en éducation.

Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 94-122.

Karsenti, T., & Collin, S. (2013). TIC et éducation: avantages, défis et perspectives futures. *Éducation et francophonie*, 41(1), 1-6.

Karsenti, T., & Collin, S. (2019). Les modèles d'intégration du numérique en classe. *Le numérique en éducation*, 7-40.

Kaufman, J. C. (1996). L'entretien compréhensif, 128. *Nathan université*.

Kellner, C., Massou, L., & Morelli, P. (2010). *(Re) penser le non-usage des tic* (No. 18, pp. 7-20). Presses universitaires de Nancy.

Kellner, C., Massou, L., & Morelli, P. (2010). Des usages limités des tic chez des professionnels de l'Éducation et du conseil dans le social. *Questions de communication*, (18), 89-112.

Kouawo, A., Karsenti, T., Gervais, C., & Lepage, M. (2013). Représentations sociales de l'ordinateur chez des enseignants du secondaire du Niger. *Éducation et francophonie*, 41(1), 211-235.

Lafreniere, M. A. K., Vallerand, R., & Carbonneau, N. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque: perspectives intégratives. *Traité de psychologie de la motivation*, 47-66.

Lagrange, J. B., & Caliskan-Dedeoglu, N. (2009). Usages de la technologie dans des conditions ordinaires: le cas de la géométrie dynamique au collège. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 29(2), 189-226.

Larose, F., & Karsenti, T. (2005). Interventions et recherches sur les TIC en formation initiale et continue à l'enseignement. *L'Intégration Pédagogique des Tic Dans le Travail Enseignant: Recherches et Pratiques*, 207.

Lefebvre, S., & Thibodeau, S. (2015). Apport de la théorie du sentiment d'auto-efficacité pour le développement de la compétence technopédagogique des futurs enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 12(3), 23-35.

Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.

Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G. R., & Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse. *Recherche & formation*, 30(1), 143-163.

- Leroux, G., Monteil, J. M., & Huguet, P. (2017). Apprentissages scolaires et technologies numériques: Une revue critique des méta-analyses. *L'Année psychologique*, 117(4), 433-465.
- Lipiansky, E. M., Camilleri, C., Kastersztejn, J., & Malewska-Peyre, H. (2015). *Stratégies identitaires*. Presses Universitaires de France.
- Macedo-Rouet, M., & Perron, J. M. (2007, June). Contenu et utilité des scénarios pédagogiques de la base PrimTICE. In *conférence EIAH 2007*. INRP.
- Mannoni, P. (1985). *Des bons et des mauvais élèves*. FeniXX.
- Mannoni, P. (2022). *Les représentations sociales*. Que sais-je. Presses Universitaires de France, Paris.
- Marée, L. (2020). Comment les enseignants de 3e maternelle cheminent-ils dans l'apprentissage de la mise en oeuvre des ateliers d'écriture Calkins?. Université de Liège.
- Marty, S., & Thomas Vasquez, K. (2021). Dispositifs pédagogiques numériques et représentations technophiles/technophobes. Le cas du Projet Up, dispositif pédagogique hybride innovant en contexte de crise sanitaire. *Interfaces numériques*, 10(2).
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée: illustration des apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives*, 15, 435-452.
- Moliner, P. (2016). De la théorie du noyau central à la théorie du noyau matrice. *Papers on Social Representations*, 26(2), 3-1.
- Mons, N., Tricot, A., Chesné, J. F., & Botton, H. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires: dossier de synthèse* (Doctoral dissertation, Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)).
- Morse, J. M., Bowers, B. J., Charmaz, K., Corbin, J., Clarke, A. E., & Stern, P. N. (2016). *Developing grounded theory: The second generation* (Vol. 3). Routledge.
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807-810.
- Noben, N., & Denis, B. (2019, November). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique: Définition (s) et typologie. In *AUPTIC2019: Les technologies au service du pédagogique-3e colloque international*.
- Noben, N., & Denis, B. (2021, November). Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique: représentations d'enseignants ayant mis en place des projets d'intégration du numérique dans leurs pratiques. In *Colloque ROC 2021 Solidarités numériques en éducation: une culture en émergence*.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin.
- Peraya, D., & Jaccaz, B. (2004, October). Analyser, soutenir, et piloter l'innovation: un modèle «ASPI». In *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie* (pp. 283-289). Université de Technologie de Compiègne.
- Peraya, D., Lombard, F., & Bétrancourt, M. (2008). De la culture du paradoxe à la cohérence pédagogique. Bilan de 10 années de formation à l'intégration des TICE pour les futur-es enseignants du primaire à Genève. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (7), 11-28.
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Relire les projets «TIC et innovation pédagogique»: y a-t-il un pilote à bord, après Dieu bien sûr.... *Intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant*, 15-60.
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation pédagogique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 7-19.
- Peraya, D., & Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique: vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage.... *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (29).
- Peraya, D., & Fiévez, A. (2022). Les stratégies numériques de quelques institutions d'enseignement supérieur au prisme de la distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 37.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage: une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire* (Vol. 5). PUQ.
- Pouts-Lajus, S. (2002). Les yeux plus grands que le ventre. Les TICE dans le dispositif scolaire. *Education permanente*, 152, 85-94.
- Prensky, M., & Berry, B. D. (2001). Do they really think differently. *On the horizon*, 9(6), 1-9.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3).
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Poyet, F. (2015). Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 22(1), 45-64.

- Poyet, F., & Drechsler, M. (2009). Impact des TIC dans l'enseignement: une alternative pour l'individualisation. *Dossier d'actualité de la VST*, 41.
- Qotb, H. (2019). Le connectivisme et l'apprentissage des langues: spécificités, usages et acteurs. *Mélanges CRAPEL*.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains* (p. 239). Armand colin.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe* (Doctoral dissertation, Université de Montréal).
- Rey, J., & Coen, P. F. (2012). Évolutions des attitudes motivationnelles des enseignants pour l'intégration des technologies de l'information et de la communication. *Formation et profession: Revue scientifique internationale en éducation*, 20(2), 26-44.
- Rey, J., & Coen, P. F. (2013). Approche systemique des formations continues al'integration des TIC: Entre formel et informel. In *Papier presente au Colloque du GRIFPE, Montreal*.
- Romero, M., Lille, B., & Patiño, A. (2017). *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*. PUQ.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche: une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52.
- Schneeweile, M. (2014). Représentation sociale d'un ENT dans l'enseignement secondaire: une étude pour comprendre et analyser les usages. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 211-226.
- Seca, J. M. (2010). *Les représentations sociales*. Armand Colin.
- Siemens, G. (2004). Elearnspace. Connectivism: A learning theory for the digital age. *Elearnspace.org*.
- Simon, J. (2020). Point d'étape sur le numérique éducatif. *Didaktika*, (4).
- Stockless, A., Villeneuve, S., & Gingras, B. (2018). Maitrise d'outils technologiques: son influence sur la compétence TIC des enseignants et les usages pédagogiques| Mastery of Digital

Tools: The Influence on Information and Communication Technologies Competency and Pedagogical Use. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(2).

Stockless, A., Villeneuve, S., Bisailon, J., Bédard, L., Tremblay, C., & Leduc, D. Évaluer les usages pédagogiques du numérique chez les enseignant.es avec la Boussole numérique éducative. *Solidarités numériques en éducation : une culture en émergence*, 58.

Tateo, L. (2016). Représentations sociales et nouvelles technologies. In *Les représentations sociales: Théories, méthodes et applications* (pp. 399-408). De Boeck.

Tondeur, J., Van Braak, J., & Valcke, M. (2007). Towards a typology of computer use in primary education. *Journal of computer assisted learning*, 23(3), 197-206.

Tricot, A. (2020). *Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique*. Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)).

Tricot, A. (2021). Le numérique permet-il des apprentissages scolaires moins contraints ? Une revue de la littérature. *Education et sociétés*, (1), 37-56.

Tricot, A., & Amadiou, F. (2020). *Apprendre avec le numérique*. Retz.

Tricot, A., & Chesné, J. F. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires: rapport de synthèse* (Doctoral dissertation, Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco); Conservatoire national des arts et métiers (Cnam)).

Tricot, A., Plécat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003, April). Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (pp. 391-402). ATIEF; INRP.

Trinquier, M. P. (2009). Approche psychosociale des représentations et des pratiques d'enseignement... à propos de l'utilisation de l'ordinateur à l'école. *Travail et formation en éducation*, (3).

Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.

Valence, A., & Roussiau, N. (2014). Le rôle de l'implication et des systèmes de croyances au sein des représentations sociales. *Psychologie française*, 59(4), 301-315.

Vandeput, É. (2011, October). Méthodologie d'identification des invariants du traitement de l'information numérique. In *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif: Analyse de pratiques et enjeux didactiques*. (pp. 93-107). Athènes: New Technologies Editions.

Verpoorten, D. (2021). *Controverses contemporaines sur l'usage des TIC*. Université de Liège.

Villeneuve, S. P. (2011). L'évaluation de la compétence professionnelle des futurs maitres du Québec à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC): maitrise et usages.

Villeneuve, S., Karsenti, T., & Collin, S. (2013). Facteurs influençant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication chez les stagiaires en enseignement du secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(1), 30-44.

ANNEXES

Annexe n°1 : Tableau de codage

Annexe n°2 : Documents administratifs (Comité éthique)

Annexe n°3 : Guide d'entretien sommaire

Annexe n°4 : Retranscription des entretiens

Annexe n°5 : Communication informelle remise aux
enseignants dans leurs casiers

Annexe n°6 : Cartes mentales des participants

Annexe n°7 : Cartes mentales de synthèse

Annexe n°1 - Tableau de codage

Enseignant(e)	École n°	Documents Comité	Date entretien n°1	ANNEXE	Date entretien n°2	ANNEXE	Date entretien	ANNEXE
E.1.	E.1	ANNEXE N° 2	21.02.22	ANNEXE 4A E.1.E.1.R.1.	28.03.22	ANNEXE 4A E.1.E.1.R.2.	14.06.22	ANNEXE E1234 E.1.R.3.
E.2.	E.1	ANNEXE N°2	21.02.22	ANNEXE 4B E.2.E.1.R.1	28.03.22	ANNEXE 4B E.2.E.1.R.2.	14.06.22	ANNEXE E1234 E.1.R.3.
E.3.	E.1	ANNEXE N°2	22.02.22	ANNEXE 4C E.3.E.1.R.1	30.03.22	ANNEXE 4C E.3.E.1.R.2.	14.06.22	ANNEXE E1234 E.1.R.3.
E.4.	E.1	ANNEXE N°2	22.02.22	ANNEXE 4D E.4.E.1.R.1	29.03.22	ANNEXE 4D E.4.E.1.R.2.	14.06.22	ANNEXE E1234 E.1.R.3.
E.5.	E.2	ANNEXE N°2	21.02.22	ANNEXE 4E E.5.E.2.R.1	30.03.22	ANNEXE 4E E.5.E.2.R.2.	30.06.22	ANNEXE E567 E.2.R.3.
E.6.	E.2	ANNEXE N°2	22.02.22	ANNEXE 4F E.6.E.2.R.1	29.03.22	ANNEXE 4F E.6.E.2.R.2.	30.06.22	ANNEXE E567 E.2.R.3.
E.7.	E.2	ANNEXE N°2	22.02.22	ANNEXE 4G E.7.E.2.R.1	31.03.22	ANNEXE 4G E.7.E.2.R.2	30.06.22	ANNEXE E567 E.2.R.3.
E.8.	E.2	ANNEXE N° 2	24.02.22	ANNEXE 5H E.8.E.2.R.1	31.03.22	ANNEXE 4H E.8.E.2.R.2.	23.06.22	ANNEXE E8. E.2.R.3.

Annexe n°2 – Documents administratifs (Comité éthique)

**CONSENTEMENT ECLAIRE
 POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	« Analyse des perceptions et des représentations des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »
Chercheur responsable	Kellner Laurence
Promoteur	Madame Denis B.
Service et numéro de téléphone de contact	Université de Liège Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Place des Orateurs 2 (bâtiment B32), 4000 Liège

- Je, Deruth Catherine *sousigné(e)*
 déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution

Une copie du présent document est remise au participant.

CE-Coes_ét-2

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années .

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI NON
- cliniques : OUI NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

21 Février 2022

Lu et approuvé





Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETARE : Annick COMBLAIN

**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulgués à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (lkellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) [Nom et Prénom] Derueth Catherine

déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature : 14/06/2022



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRÉSIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRES : Annick COMBLAIN

CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

Titre de la recherche	« Analyse des perceptions et des représentations des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »
Chercheur responsable	Kellner Laurence
Promoteur	Madame Denis B.
Service et numéro de téléphone de contact	Université de Liège Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Place des Orateurs 2 (bâtiment B32), 4000 Liège

- Je, Janssens Robin *nom(s)gné(s)*
déclare :
- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
 - avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
 - avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémoire responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution

Une copie de présent document est remise au participant.

CE-Com_écl-2

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI
 NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) OUI NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) OUI NON
- cliniques : OUI NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

21/02/2022



**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulgués à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (lkellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) [Nom et Prénom] Janssens Robin

déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature :

14/06/2022



**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	« Analyse des perceptions et des représentations des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »
Chercheur responsable	Kellner Laurence
Promoteur	Madame Denis B.
Service et numéro de téléphone de contact	Université de Liège Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Place des Orateurs 2 (bâtiment B32), 4000 Liège

- Je, Bastien Delorval souligné(s)
.....
déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution

Une copie du présent document est remise au participant.

CE-Cours_6cl-2

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gha.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI / NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) OUI / NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) OUI / NON
- cliniques OUI / NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) OUI / NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature





Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRÉSIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETARE : Annick COMBLAIN

**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulguées à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (lkellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) [Nom et Prénom] Bastien Delaroch

déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature :

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années .

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI - NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI - NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI - NON
- cliniques : OUI - NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI - NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

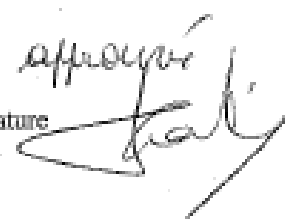
Lu et approuvé,



Lu et approuvé

Date et signature

2022





Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Amick COMBLAIN

**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulguées à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (lkellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) [Nom et Prénom] Laurence Kellner

déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature :

14 juin 2022



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRÉSIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETARE : Annick COMBLAIN

CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

Titre de la recherche	« Analyse des perceptions et des représentations des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »
Chercheur responsable	Kellner Laurence
Promoteur	Madame Denis B.
Service et numéro de téléphone de contact	Université de Liège Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Place des Orateurs 2 (bâtiment B32), 4000 Liège

Je, WARNIER LAURANNÉ sousigné(e)
déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémoireur responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution

Une copie du présent document est remise au participant.

CE-Com. éth-2

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche OUI / NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) OUI / NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI / NON
- cliniques : OUI / NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI / NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

21/02





Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulgués à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (lkellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) [Nom et Prénom] WARRIOR LAURANNE

Déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature :

30/06



**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	« Analyse des perceptions et des représentations des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »
Chercheur responsable	Kellner Laurence
Promoteur	Madame Denis B.
Service et numéro de téléphone de contact	Université de Liège Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Place des Orateurs 2 (bâtiment B32), 4000 Liège

- Je, Chollet Séverin *sousigné(e)*
déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI - NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) OUI - NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) OUI - NON
- cliniques OUI - NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI - NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

Lu et approuvé

22/02/22





Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETARE : Annick COMBLAIN

**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulguées à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (lkellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) [Nom et Prénom] .. Collet .. Kevin ..

déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature :

30/06/22

**CONSENTEMENT ECLAIRE
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	« Analyse des perceptions et des représentations des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »
Chercheur responsable	Kellner Laurence
Promoteur	Madame Denis B.
Service et numéro de téléphone de contact	Université de Liège Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Place des Orateurs 2 (bâtiment B32), 4000 Liège

- Je, Guillot Ophélie *sousigné(e)*
déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution

Une copie du présent document est remise au participant.

CE-Cors_écl-3

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

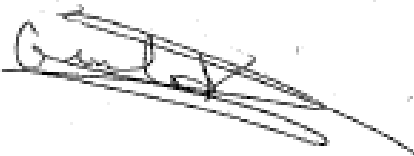
- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI NON
- cliniques : OUI NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

22. 02. 2022





Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRÉSIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETARE : Annick COMBLAIN

**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulguées à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (lkellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) [Nom et Prénom] Guisnot Ophélie.....

déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature :

30.06.2022



**CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ
POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS**

Titre de la recherche	« Analyse des perceptions et des représentations des enseignants du Fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »
Chercheur responsable	Kellner Laurence
Promoteur	Madame Denis B.
Service et numéro de téléphone de contact	Université de Liège Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA) Place des Orfèvres 2 (bâtiment B32), 4000 Liège

- Je, *sousigné(e)*
..... GUSTIN ELOÏSE

déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution

Une copie de présent document est remise au participant.

CE-Cons_6c-2

dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gha.be).

- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux années .

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI
 NON

Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI NON
- cliniques : OUI NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,

Date et signature

24/2/2022





Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRÉSIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRES : Annick COMBLAIN

**Formulaire de confidentialité au sein du groupe
dans le cadre de la recherche :**

« Analyse des perceptions des enseignants du fondamentale relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Le recueil de données associé à cette étude se déroule via des discussions au sein d'un groupe. Vous allez donc être confrontés aux opinions de différentes personnes concernant les plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. Afin que chacun puisse se sentir libre de s'exprimer, nous tenons à vous rappeler que ce qui se dit au sein du groupe est confidentiel et que ces informations, ainsi que le nom des personnes participant au groupe, ne doivent pas être divulguées à l'extérieur. Nous vous demandons donc de vous engager au respect de la plus stricte confidentialité concernant le contenu des discussions du groupe lors des sessions dirigées par l'expérimentateur. Cet engagement de confidentialité est attesté par la signature du présent document en deux exemplaires, l'un étant conservé par vous et l'autre par le chercheur responsable.

Titre du projet de recherche : « Analyse des perceptions et des représentations sociales des enseignants du fondamental relatives aux plus-values du numérique dans le cadre d'activités d'apprentissage. »

Nom du chercheur responsable : Kellner, Laurence (l.kellner@student.uliege.be)

Nom des promoteurs de recherche : Denis, Brigitte (B.Denis@uliege.be)

Je, soussigné(e) (Nom et Prénom) GUSTIN ELŐISE

déclare comprendre le caractère confidentiel relatif aux personnes du groupe auquel je participe en tant que participant à une recherche

m'engage à ne pas divulguer l'identité, les informations personnelles ou les contenus présentés dans le groupe concernant les autres participants.

Date et signature :

23/6/2022

Annexe n°3 – Guide d’entretien sommaire

Dans le cadre de mon mémoire, j’effectue une recherche de terrain : je rencontre des enseignants et nous abordons à travers une discussion libre leur rapport avec le numérique.

Expérience numérique	<p>Qu’appelles-tu « numérique » ? Peux-tu me donner des exemples.</p> <p>Quels sont tes rapports avec le numérique ?</p> <p>Quelle est ton expérience numérique ?</p> <p>Comment associes-tu « numérique » et enseignement ? comment ces notions s’articulent-elles entre elles ?</p>
Usages	<p>Quand utilises-tu le numérique ? A quelle occasion ? Dans quelle situation pédagogique ? Donner des exemples ...</p> <p>Dans quel objectif, à quelle fin , ...</p>
Plus-values péda du numérique	<p>En quoi le numérique vient modifier tes pratiques ?</p> <p>Vient-il enrichir tes pratiques ?</p> <p style="padding-left: 20px;">➔ Exemplifier ces apports</p>
Obstacles	<p>Quels sont les freins à l’introduction du numérique ?</p> <p>Tu te sens compétent pour enseigner avec le numérique ? ➔ formation nécessaire ?</p> <p>Obligation-injonction ? chronophage ? moyens ?</p>

Annexe n°4 – Retranscription des entretiens

E1E1R1		
1	Alors, quels sont tes rapports avec le numérique?	
2	Mes rapports avec ma, dans ma classe ? Dans la	
3	classe, alors moi, ce que je fais, je ne vais pas	
4	beaucoup à la salle informatique avec eux parce que	
5	justement, comme je t'ai dit, je prends les élèves	
6	de M3. Et pendant ce temps-là, c'est Allison qui	
7	prend ma classe et qui va ... souvent c'est sur	
8	« Wazzou ». Oui. Tu vois, mais moi, quand je	
9	travaillais le numérique, on a fait un petit peu...	
10	heu... c'est compliqué en P1, p2 hein, ils sont encore	
11	petits. Donc heu, allumer l'ordinateur, éteindre	
12	l'ordinateur, ouvrir une page Google, faire une	
13	recherche ça ils savaient en P2. OK, et toi tes	
14	rapports personnels? Moi personnel ? Ah, j'utilise	
15	mon ordi, je, tout le temps. Tout le temps et tu as	
16	un TBI en classe ? Oui j'ai un TBI. ET tu	
17	l'exploites ? Oui, oui, en tout cas, j'exploite toutes	
18	es ba, les bonnes bases et ce qui est facile.	
19	J'exploite maintenant, je ne mets pas beaucoup de	
20	petits jeux. Tu vois les « learning apps » et toutes	
21	et toutes ces choses-là, je ne fais pas.	
22	Alors, comment associes-tu? Numérique et	
23	enseignement? Quels sont les liens entre	
24	numérique et enseignement pour toi? Oui, ben,	
25	C'est l'apprenti... Il y a les deux choses. Soit on et	
26	travaille avec le numérique, soit on n'apprend par le	
27	numérique. Moi c'est beaucoup quand je vais c'est	
28	travailler avec le numérique, donc on ouvre un	
29	moteur de recherche, on va chercher « Wazzou »	
30	et ils font des petits jeux ou ... Ok, et en. Mais en.	
31	Et le nu... par le numérique c'est quoi ? Et là, pour	
32	moi, c'est apprendre à utiliser l'outil. OK. je ne sais	

33	pas, mais je pense que c'est ce que je pense.	
34	Et c'est très bien. OK, quand tu dis par le tu fais	
35	numérique, donc au niveau de l'outil, est ce que toi,	
36	des apprentissages particuliers avec eux? Tu me	
37	disais, ouvrir une page, Oui ben. Faire une	
38	recherche et tout ça. Pas en première hein. Non ok.	
39	En première, parce que c'est Alysson, comme je	
40	t'ai dit, qui a ma classe. Moi, je n'y vais pas du tout	
41	pour le moment. Et elle, je pense qu'elle va plus sur	
42	« Wazzou ». D'accord. tu vois. Donc, c'est des jeux	
43	de français ou de math? Oui de math, ben, sur tous	
44	les apprentissages. Et alors, ce qui est bien, c'est	
45	qu'ils doivent déjà se servir de la souris savoir	
46	cliquer, clic droit, clic. Ils apprennent aussi à l'état	
47	donc oui, ils apprennent quand même... Par le	
48	numérique, ok. A quelle fin utilises-tu le numérique?	
49	Ou quand utilises-tu le numérique? A quelle	
50	occasion? Dans quelle situation pédagogique, heu...	
51	le nu. Ben moi tous les jours puisque j'ai mon avec ?	
52	tableau interactif. Oui. Alors Qu'est-ce que tu fais	
53	Parfois ce qui est chouette, c'est qu'on peut aller	
54	voir. Donc, si on parle d'un thème, on peut aller voir	
55	heu. On tape Google, on va voir. Tiens, ou un ou du	
56	vocabulaire, donc ça pour ça, c'est très doivent	
57	intéressant. Heu, je leur met une page et ils	
58	aller écrire sur la page avec le stilet. Heu, je	
59	télécharge ben, mes feuilles et je les reproduit au	
60	tableau. Donc, évidemment, on a la ... toute la	
61	démarche est la, ils ont la feuille devant et la	
62	feuille. Ça, parfois, je pense que ça. Du coup, ils ne	
63	sont plus assez autonomes parce que tout est au	
64	tableau quoi tu vois. Ok. Ils perdraient de	
65	l'autonomie avec ça ? Pour moi, ça pourrait être	

66	intéressant de ne pas toujours mettre la feuille.	
67	Donc d'ailleurs, je ne le fais pas toujours, mais en	
68	première ils sont petits mais de ne pas toujours	
69	la mettre. Parce qu'alors, oui, nous, on va vite, on a	
70	la feuille au tableau. Allez hop, on commence un	
71	premier exercice. Hop, on entoure ben ils voient	
72	qu'on entourent, ils ne cherchent même plus sur	
73	leurs feuilles. Ils regardent, ils reproduisent en	
74	gros. Ok. C'est ça. Ils ne font que. Ils	
75	reproduisent, ils ne font plus le processus De.	
76	Recherche. Ah, il faut que je trouve où est la	
77	question numéro 2. Je dois entourer à la troisième	
78	ligne, tu vois? Ok, tu disais tantôt mais qu'est-ce	
79	que tu fais avec le TBI? Donc tu disais, tu	
80	télécharges, tu utilises la page. Oui, pour qu'ils	
81	écrivent dessus. Google, oui c'est ben... je fais. Tu	
82	fais d'autres usages ? Non. Tu en fais d'autres	
83	usages ? Non. Ok. Alors, qu'est-ce que ça apporte,	
84	le numérique à ta pratique à toi? Qu'est-ce que ça	
85	t'apporte d'avoir un TBI ou d'avoir « Wazzou »	
86	dans ta pratique? Est-ce que ça a un avantage?	
87	Oui. Moi, j'aime bien quand ils, « Wazzou » hein, je	
88	parle de « Wazzou » parce que je travaillais avec	
89	mes deuxièmes. Et, heu..., ce qui est pratique, c'est	
90	qu'on a vu donc des choses en classe et eux, tout	
91	seul, en autonomie, ils vont ouvrir, donc ils arrivent	
92	à ouvrir, à aller sur le ... sur le site et alors ils font	
93	des exercices qu'on a vu en classe. Tu vois, mais	
94	pas nécessairement nos exercices, ce sont des	
95	exercices heu... c'est du support supplémentaire.	
96	Oui, supplémentaire. Moi, j'aime bien et vu mon ne	
97	autrement que sur des feuilles que ... maintenant,	
98	problème avec mon tableau interactif, c'est que s'il	

99	va pas, je suis embêtée. Si mon styler ne va pas, je	
100	dois utiliser. Si mon scanner ne va pas, tu vois. Et	
101	qu'est-ce que tu fais alors? Ah ben, j'utilise un	
102	tableau vert. C'est le tableau normal donc heu. Oui.	
103	Le tableau noir. Et justement, quelles sont les	
104	différences entre. Les deux ? Oui, qu'est-ce que	
105	tu vois comme une différence auprès des enfants	
106	ou bien auprès de toi ? Heu, la faci. Ben eux, ils	
107	adorent parce que c'est..., oui, c'est... Les enfants,	
108	ils adorent le TBI c'est ça ? C'est un jeu un peu,	
109	c'est... ludique. Ludique voilà pour eux, c'est	
110	ludique. Heu, ils veulent tout le temps venir au	
111	tableau grâce à ça. Du coup. Donc ils sont plus	
112	motivés ? Motivés. Ah oui, ça, ils sont motivés. Et	
113	une deuxième chose, c'est que on est étonné de	
114	voir comme ils sont, tout de suite ils apprennent et	
115	limites ils disent aux professeurs qui n'en a pas et	
116	qui vient dans ma classe ils vont, lui dire « Ah	
117	Madame, vous devez aller là, là, là, là » je le vois et	
118	je les entends. Donc ils ont facile à utiliser, facile	
119	d'uti, oui et ils dirigent le prof dans... Oui, un prof	
120	qui ne saurait pas, pourraient l'aider. En tout cas,	
121	avoir une c'est fou. Mais même heu, heu, importé	
122	heu... en première, ils sont encore petits mais en	
123	deuxième, quand je les ai deux années comme ça,	
124	il explique à Madame. J'avais Jade, elle me	
125	mettait, elle allait à l'ordinateur. Elle m'importait	
126	une feuille sur mon tableau, elle me l'a scannait, me	
127	l'importait. Mais bon Jade. Oui. Oui. C'est une	
128	exception. Oui, je ne dis pas que Lucas saura faire	
129	ça, mais ils savent des petites choses. Ils savent	
130	par exemple. Ils ont la gomme, ils ne se disent pas	
131	qu'est-ce que je fais? Ils savent qu'ils doivent aller	

132	chercher le stylo. Ils, ils savent que tu vois. Et ça a	
133	un impact sur leurs le apprentissages. Tu crois que	
134	ça à un impact ? Ben, fait que ce soit ludique peut-	
135	être, mais heu... je, moi, j'ai travaillé avant avec un	
136	tableau, un tableau vert hein et je, c'était pareil	
137	pour moi c'est plus le moment ludique et le fait	
138	qu'il puisse effacer, heu, qu'ils puissent heu,	
139	recommencer, voilà, c'est une tablette pour eux.	
140	Oui, donc c'est les fonctionnalités, oui c'est plus ce	
141	ça, certaines fonctions qui leur plait ? en première,	
142	oui. En quoi est-ce que tu penses que, justement, ce	
143	TBI vient enrichir tes pratiques à toi? En quoi est-	
144	que ça constitue quelque chose d'enrichissant	
145	d'avoir un TBI en classe plutôt qu'un, un tableau	
146	noir? Pour plein de choses, on a les formes dessus,	
147	on ça, on c'est un gain de temps. Oui, je vais faire	
148	des paquets de triangles heu, j'ai ma forme	
149	triangle, plop plop, c'est net, c'est aussi très net,	
150	c'est coloré. Donc je sais bien qu'il y a des craies	
151	de couleurs, mais de faire un tableau avec toutes	
152	les formes géométriques, sur le TBI ou sur ce, sur	
153	ce tableau-là, c'est pas pareil quoi. Et tu as toutes	
154	les fonctionnalités, les outils qui sont heu...	
155	Lesquels est-ce que tu emploies le plus ?	
156	Heu ben, tout la gomme, la la et donc le bic, le fluo,	
157	le..., la gomme, heu, la latte, les formes	
158	géométriques, heu, effacer tout, effacer	
159	partiellement. On peut revenir en arrière, donc ce	
160	qui est génial aussi, la fonction qui me plait, c'est	
161	que j'ai fait un travail avec eux le matin. Je veux y	
162	revenir après, mais je n'efface pas tout mon	
163	tableau. Je, je saute une page et puis je reviens sur	
164	cette page-là. Et ça, on sait pas faire avec un	

165	tableau noir. Avec un tableau non, si tu l'as effacé,	
166	tu l'as effacé.	
167	Ben oui, mais non, mais. Oui, oui, je comprends, mais	
168	tu pourrais fermer un volet. Ah oui, mais oui. Tu	
169	pourrais certainement. C'était très pratique quand	
170	on n'avait pas le TBI, mais une fois que tu l'a. C'est	
171	gai, maintenant quand ils ne fonctionnent pas,	
172	franchement, c'est ... ça c'est pellant, c'est	
173	vraiment pellant. Ça change complètement ton	
174	quotidien ? Ça change parce que j'avais prévu de	
175	mettre donc par exemple, heu, pour une dictée.	
176	Ah oui, parce qu'on peut même avoir les pages avec	
177	les lignes, tu vois pour les dictées et tout ça. Donc	
178	j'avais prévu de le mettre heu ma feuille déjà au	
179	tableau et comme ça ils voyaient un petit peu ben	
180	non, il faut que je trace toutes les lignes au tableau	
181	Pour, heu, tu vois, gain de temps quoi. Ouais, ouais,	
182	gain de temps, de visibilité que tu me disais aussi.	
183	Oui. Et ça, tu penses que c'est une plus-value qui	
184	est profitable aux enfants ? Ben oui, le gain de	
185	temps, parce que du coup, c'est ce que je peux	
186	passer un peu plus de temps avec eux à passer dans	
187	bancs et voir si, tu vois, parce que le temps que	
188	moi je trace si trace derrière moi. Ben quand j'ai	
189	fini de tracer, ils en sont au moins à la moitié que là	
190	directement. Hop, je peux déjà voir qui heu... Donc,	
191	du fait que tu ne doivent pas le faire, toi, c'est du	
192	temps que tu peux. Que tu gagnes oui. Mettre à	
193	disposition des, des élèves, enfants et donc	
194	différencier, ou en tout cas venir en aide heu.	
195	Maintenant, c'est un grand mot hein, parce que je	
196	ne gagne quand même pas, heu, mais 5 minutes, par	
197	... tu vois par leçon 5-10 minutes, tu récupères une	

198	période quoi. Je continue hein, donc , oui vas-y, je	
199	rebondis sur ce que tu as dit avant donc tu disais,	
200	voilà. Pour toi, quels sont les freins à l'introduction	
201	du numérique? Quels seraient les freins? Pourquoi	
202	est-ce que spontanément, bon je prends Jean Paul,	
203	il y est pas lui? Mais parce que c'est trop, je le	
204	comprends, mais je le vois avec avec heu, avec heu,	
205	Philippe hein. Oui. qui est encore venu tout à	
206	l'heure et qui me demande « Tu vas m'expliquer? »	
207	Je dis oui. Le frein, c'est que chaque ordi enfin,	
208	chaque programme n'est pas le même ou chaque	
209	ordinateur. Ça, c'est embêtant. Parce que si je vais	
210	dans la classe de, de Martine, heu enfin de Philippe	
211	heu, pour scanner, c'est un autre scanner. Donc qui	
212	été mis. Tu vois, ça c'est un peu compliqué, donc	
213	heureusement, Aline nous a fait toute une marche à	
214	suivre. Mais une fois que tu as la marche à suivre,	
215	c'est pas compliqué. Je pense que c'est ce sont ces	
216	personnes qui ont, qui ont peur de, du, ben	
217	justement, de l'évolution de tout ce qui est	
218	évolution. Oui. Et j'avoue que le frein aussi, c'est	
219	que quand tu vas dans une classe informatique hein,	
220	que je passe dans la classe informatique. Tu as 20	
221	élèves, il faut allumer. Ben t'as déjà fini ta leçon	
222	après une demi-heure, hein tu as déjà allumé heu.	
223	Est-ce que tout le monde a mit le mot de passe?	
224	Mettre un mot de passe en première primaire heu	
225	vas-y hein. Oui, oui, oui. Tu vois. Je suis tout à fait	
226	d'accord. Donc c'est le temps quelque part. Donc	
227	tu me disais c'est un gain de temps pour nous. Le	
228	tableau, je veux dire pour heu. et puis pour les	
229	enfants, voir tout de suite où ils sont. Maintenant,	
230	ils perdent en autonomie pour moi. Et là, la salle	

231	informatique, c'est une perte de temps. Et pour	
232	nous et pour l'enfant. D'accord, parce que ? Parce	
233	qu'une période à 50 minutes allait vite, vite, on	
234	ouvre tous les ordinateurs. Et si tu les mets par	
235	deux, par exemple ? Ah oui, on pourrait. On	
236	pourrait les mettre par deux mais c'est souvent	
237	toujours le même qui travaille hein. C'est un peu un	
238	Jean-Pol et. Oui d'accord, Ok. Et une Déborah, oui	
239	oui, ok. Tu vois, si tu as un Jean-Pol et une	
240	Déborah. Oui, d'accord. Donc, l'apprentissage	
241	n'est pas alors homogène. Tu n'es pas sûr que	
242	tu vois, que celui. Tout le monde ait appris. Oui	
243	voilà. Ok et tu disais oui. Mais voilà, ça, il y a	
244	certains profs qui ont peur de l'évolution. Toi ça	
245	t'as pas fait peur. Le moment on a t'as passé au	
246	TBI ? Si, si. Ça fait quand même pas si longtemps.	
247	J'ai eu de la chance. J'ai... J'étais dans une école,	
248	donc quand, la première fois que j'ai eu un TBI,	
249	j'étais dans une classe à trois niveaux, donc il y	
250	avait, j'avais des P5, P6 et P4 et la chance était	
251	que ils étaient déjà plus grands. Donc c'est eux qui	
252	m'ont dit « Madame, vous allez », te vois comme je	
253	t'ai expliqué avec les petits, mais eux, c'était, ils	
254	me donnaient cours quoi. Donc heu, si je t'avoues	
255	que j'ai été... Magnifique hein, c'est chouette hein	
256	le numérique. Tu vois hein. Oui tu vois. C'est	
257	magnifique quand il y a tout en même temps, c'est	
258	magnifique, ça continue à enregistrer, c'est rien.	
259	Donc heu, ben, on m'a un petit peu appris, mais je	
260	t'avoue que sur le coup, je me suis dit « Oh la la la	
261	la! » Et au début oui, puis une fois que t'es lancée,	
262	t'es lancée. Je suis certaine que Philippe et Jean-	
263	Pol pourraient heu... Une fois que t'es lancé, t'es	

264	lancé, c'est-à-dire ? Ben que en tout cas, quand tu	
265	as appris les bases, c'est bon. Oui. Tu viens dans	
266	ma classe parfois, tu l'utilise. Oui. Donc ça va.	
267	Donc, ce qui manque, c'est quelque part une	
268	formation ? Ben on a eu des formations et	
269	personnellement, ce qui manque, c'est presque une	
270	formation heu, ... individuelle. Parce que encore une	
271	fois, tu es là, tu es avec tes cours. Si tu ne vas pas	
272	toi-même cliquer parce que nous, nos formations on	
273	était assise dans le fond de la classe et on	
274	regardait le professeur qui, qui, qui maniait le	
275	tableau. Donc plus pratique ? Oui moi. Un coaching,	
276	un coaching peut-être ? Oui moi, pour Jean Paul et	
277	pour c'est comme, comme je fais quand il vient dans	
278	ma classe, je lui donne ah ben regarde, tout	
279	simplement choisir la couleur quoi, « Oh la couleur,	
280	ah mince il n'y a pas toutes les couleurs ». Ah ben il	
281	faut cliquer sur le petit tu vois, mais ça, tu	
282	l'apprends au fur et à mesure. Heu... Je ne sais pas	
283	si je répons, si c'était vraiment ça. Oui, c'est très	
284	bien, c'est parfait. Heu... donc, heu toi, est-ce que	
285	tu peux dire que tu te sens compétent pour	
286	enseigner par le numérique ? Non. Tu ne te sens pas	
287	compétent? Pas encore, non. Ça fait 5 ans que.	
288	J'utilise le numérique pour enseigner, mais, mais,	
289	je, je ne donne. Par exemple, je ne vais pas mettre	
290	les « Alphas » d'un côté, tu vois, il y a, tu as tout	
291	des petits jeux là où tu fais passer l' « Alpha ». Ça,	
292	je ne suis pas encore compétente à, à faire des	
293	activités, des ateliers sur le tableau quoi. Ok, et ça	
294	a un objectif pour toi ? Oh j'aimerais oui.	
295	J'aimerais. Je suis certaine que je pourrais parce	
296	qu'il faut prendre le temps, il faut ... Tu vois faire	

297	des petits exercices style relier les formes heu,	
298	hein, ben, le triangle. En croisement. Tu vois tout	
299	ça? Oui, je mets ma feuille toute, qui est en papier	
300	que j'ai scanné, mais j'aimerais à un moment donné	
301	arriver à faire. Et quand on change, les formes	
302	changent. Tu vois? D'accord, ok. Heu, pour toi, le	
303	numérique, est-ce que voilà ici dans ta pratique, on	
304	peut, enfin, est ce que dans les freins qui	
305	apparaissent, donc, est-ce que le mot chronophage	
306	est quelque chose qui heu... Chronophage, attends	
307	rappelle moi. Prend trop de temps. Chronophage?	
308	Parce que, justement, ça prend trop de temps pour	
309	faire une feuille, par exemple? Ben non, j'ai, non,	
310	parce que franchement, scanner je scanne même au	
311	jour le jour. Oui, ok. Quand tout mon matériel va	
312	bien, tient bien la route. D'accord, donc c'est plus	
313	des problèmes techniques. Oui, les problèmes	
314	techniques font perdre beaucoup de temps. Ok.	
315	Parce que quand tu écris et que tu as, pouf, la ligne	
316	qui part de, tu es demandée hein. Oui, je suis la	
317	femme la plus demandée au monde. Et que ça part	
318	et que tu dois re, re, enfin, c'est, ça c'est un peu	
319	compliqué. Et ce qui prend du temps, c'est le	
320	numérique. Mais je pense qu'on peut prendre le	
321	temps si on dit on met 50 minutes. Si dans nos 50	
322	minutes, on a juste appris à ouvrir et éteindre	
323	l'ordinateur et jouer avec la souris. Pour moi, c'est	
324	un apprentissage du numérique. D'accord, ok. En	
325	quoi est-ce que pour toi, tu penses que au niveau	
326	pédagogique, le numérique est un plus? Ben pour	
327	l'en, l'en. C'est un plus parce que les présentations	
328	les. Tu vois celui que les feuilles sont plus sympas	
329	entre guillemets. Des feuilles sont toujours plus	

330	sympa que quand tu écris qu'il n'y a pas les dessins	
331	au tableau et si tu as déjà le petit cochon et que tu	
332	dois pas le dessiner toi-même ben, le visuel est	
333	mieux quoi. En quoi ça, c'est un, au niveau	
334	pédagogique, ça apporte un plus alors ? Alors oui, je	
335	vois ce que tu veux dire, mais je ne sais pas si	
336	vraiment il y a un plus ... Mais j'essaye de penser à	
337	une leçon que je donne ... En quoi est-ce que voir un	
338	petit cochon bien dessiné plutôt que ... Non, ça ne	
339	change pas pour moi. Plutôt qu'une petite feuille	
340	qu'on plastifie ça apporterait un plus. Non pour moi	
341	il n'y a pas un plus. Au niveau de l'apprentissage ou	
342	au niveau de la pédagogie ? Non c'est le côté	
343	ludique donnant l'envie aux enfants de venir aux	
344	tableau, tu vois, de ne pas rester à leur place. Mais	
345	à part ça heu, ça donne une envie. Ok donc c'est	
346	plus motivationnel pour toi. Oui pour moi. Ok	

E1E1R2		
1	Voilà. Ça enregistre. Voilà, voilà donc ici si on	
2	reprend donc ta carte, donc ton expérience et	
3	ton vécu numérique. Donc on parle apprendre	
4	par le numérique. Tu as souligné plusieurs	
5	aspects. Tu as dit que, par exemple, ça	
6	structurait davantage les enfants. Le fait	
7	qu'ils puissent voir au tableau la même chose	
8	que toi. Bah ça les aidait à se structurer, à	
9	savoir ou on était par exemple sur le document,	
10	sur la feuille. Donc quelque part ça te	
11	permettait à toi aussi de modéliser ton	
12	apprentissage. Toi, tu sers de modèle, la feuille	
13	au tableau est le modèle et les enfants doivent	
14	arriver à reproduire ce modèle. Et donc ça,	

15	c'est, des côtés négatifs, tu dis que du coup,	
16	quelque part, ils perdent en réflexion parce	
17	qu'ils ne font plus que de la reproduction et il	
18	n'y a plus une démarche réflexive derrière. Et	
19	pour l'autonomie quoi aussi, hein. Aussi pour	
20	l'autonomie. Tu expliquais que les enfants	
21	étaient très motivés par le numérique, que	
22	quelque part ils associaient ça à un jeu et que	
23	donc ils assimilent peut-être plus facilement	
24	parce que c'est ludique certaines notions. En	
25	tout cas, ils ont plus envie de participer. Ok.	
26	Tu vois de venir au tableau, je ne dis pas qu'ils	
27	l'assimilent plus facilement ça je. D'accord, ok.	
28	Mais c'est vraiment, ils, ils, ils par, ils ont	
29	envie de venir au tableau et de participer.	
30	D'accord. Euh... le numérique permet de créer	
31	des supports supplémentaires plus facilement,	
32	de varier donc par exemple les exercices plus	
33	aisément que un format papier ? Est-ce que	
34	c'est juste? Non là j'ai voulu. Enfin les	
35	supports, c'est que si on a besoin d'une carte,	
36	on va sur euh, sur Google, on a la carte, on a	
37	tout au moment où on a envie de où on voit un	
38	mot, un objet qu'on ne connaît pas. Eh bien	
39	hop, on peut aller, tu vois le chercher.	
40	D'accord. Alors que c'était pas préparé euh.	
41	D'accord. Ok. Donc ça permet de répondre à	
42	des besoins qui se re, qui se font sentir. Au	
43	moment même. Au moment même. De la leçon.	
44	D'accord, et c'est ça que tu dis que ça permet	
45	quelque part par moments, faire un gain de	
46	temps. Hum hum. Parce que tout de suite, si ils	
47	ne comprennent pas, donc ils ne savent pas ce	

48	que c'est. Pour moi, c'était acquis, mais ils ne	
49	le savent pas. Mais on va voir, tiens, la Belgique	
50	se situe, bah on va aller voir la carte de la	
51	Belgique sur le monde par exemple, enfin sur la	
52	carte du monde. Ok. Hum. Réviser globalement	
53	la matière déjà abordée, c'était par rapport	
54	aux exercices que tu disais qu'ils réalisaient	
55	plus avec Alysson, sur « Wazzou » etc et	
56	donc voilà, c'est de l'exercisation, mais c'est	
57	aussi revoir de la matière déjà vue, pouvoir	
58	refaire des liens, des, des liens avec des	
59	matières. Plus en autonomie alors. Entières et	
60	alors plus en autonomie. Tu disais que ça	
61	permettait aussi parfois d'égayer tout	
62	simplement les feuilles, de mettre une petite	
63	animation pour une mise en situation parfois	
64	c'est sympa pour démarrer. Euh, par contre	
65	euh, il y a une espèce d'homogénéisation de	
66	l'apprentissage. C'était l'idée que tu ne sais,	
67	mais comme c'est collectif, tu ne sais plus très	
68	bien dire qui c'est faire quoi. Où ils se	
69	situaient au niveau des différents niveaux.	
70	Mais ça c'est autant avec le tableau que sans	
71	le tableau en fait. Ok. Puisque la feuille ils la	
72	font quand même, tu vois. D'accord. Quand ils	
73	font, moi je, je fais rarement des exercices	
74	euh, ou les ou ... sur l'ordinateur tu sais les,	
75	comment est-ce qu'on dit? Les fonctions, les	
76	animations ? Les animations. Donc euh on a par	
77	exemple les « Alphas », tu as « l'Alpha » qui se	
78	promène, qui passe de l'autre côté. On, moi,	
79	c'est souvent je scanne une feuille, je la mets	
80	ça reste quand même très scolaire et moins	

81	ludique, quoi. Oui donc toi, c'est là, vraiment ça	
82	l'usage de la rétro projection que tu fais avec	
83	le TBI. Ok. Si on regarde justement les, les	
84	expériences que tu citais. Donc tu dis voilà, moi	
85	je m'en sers pour faire des exercices, pour	
86	créer du contenu. C'était la feuille de dictée,	
87	pour transmettre des informations aux	
88	enfants, pour communiquer c'était plus	
89	pendant le COVID mais bon, voilà, je l'ai remis	
90	parce qu'on en avait parlé. Oui ça peut.	
91	Planifier, gérer c'est par exemple le journal de	
92	classe que tu affiches ou les, les, voilà la mise	
93	en page, la structuration de la page. Explorer,	
94	récolter, c'était plus euh... le... attends, il faut	
95	que je me souviens. Bah oui, moi aussi.	
96	Explorer, récolter. Attends. Ah oui, j'ai pas	
97	pris le bon carnet. Euh... explorer et récolter.	
98	Eh bien, c'est pas explorer, justement quand	
99	on ne sait pas on va chercher. Oui, le mot voilà,	
100	le mot que tu ne sais plus que tu ouvres Google	
101	pour aller vérifier un mot, voilà. Et que donc	
102	voilà, t'as quand même six usages, six	
103	expériences, enfin six manières d'utiliser le	
104	numérique différents. Il faut savoir que ça	
105	assez riche hein. Ah bah tant mieux, je n'ai pas	
106	l'impression mais. Voilà, toi t'as pas cette	
107	impression-là. Et pourtant, il y a six usages	
108	différents. Tu fais du numérique. Sur un	
109	article dans lequel j'en avais identifié dans	
110	l'article, il y en a dix qui sont présentés. Donc	
111	moi. Oh oui c'est cool. Je trouve que c'est	
112	quand même assez riche. Je suis contente.	
113	Quoi. Donc ça correspond pas à ton sentiment	

114	de compétences ou tu avais l'impression	
115	justement. Oui de ne pas. D'être à la traîne	
116	que tu disais et pas forcément quelqu'un qui	
117	exploite beaucoup le numérique. Tu, voilà, j'en,	
118	j'en avais, en tout cas voilà, ça m'a interpellée	
119	par rapport à ton sentiment de compétences.	
120	Euh. Tout à fait, c'est vrai, c'est exactement	
121	ça. Euh... attends hein parce qu'il faut que je	
122	me rappelle un petit peu aussi. Euh... Mais là,	
123	c'est une fois que tu es lancé, tu es lancé. Ça	
124	veut dire qu'au début t'es un peu. Tu tâtonne.	
125	Voilà. Et puis maintenant, en tout cas. Le TBI.	
126	Ce que, ce que je fais, je l'ai bien. Tu le	
127	maitrise. Oui. T'as vraiment dépassé tes peurs	
128	et donc. Mais je peux faire plus hein, on peut	
129	tous. Oui mais on peut toujours faire plus. Oui	
130	voilà, on est d'accord. Hein, on peut toujours	
131	tout améliorer. Et donc, par rapport à ça, on	
132	pourrait dire que tu as évolué dans tes	
133	pratiques ? Que le numérique est venu évoluer?	
134	Oui. Tes pratiques. Parce que je. Donc les	
135	enrichir. Oui je m'en rends compte quand	
136	j'explique à mon collègue, par exemple, qui a du	
137	mal avec euh. Oui. Bien des petites choses,	
138	voilà, je me dis « Ah bah oui, ça me paraît	
139	tellement logique » et ça me prend deux	
140	secondes alors que bah lui le temps de se dire.	
141	Donc oui, on avance euh. Alors pour toi, tu	
142	m'avais expliqué pour toi tu voyais pas ce que	
143	le numérique pouvait apporter en terme de	
144	plus-value au niveau de l'apprentissage.	
145	Pourtant, donc la moi je t'en ai identifié	
146	plusieurs que tu as citées. Oui. Est-ce que bah	

147	voilà, tu dis, bah oui, tout compte fait, il y a	
148	une plus-value, enfin on pourrait dire qu'il y a	
149	une plus- value. Bah oui, mais dans ce, dans	
150	celles que j'ai citées, motivée. Oui. Bah oui, si	
151	c'est sûr. Quand tu vois ça, c'est vrai que ça	
152	se fait. C'est comme ça que ça se passe. Alors	
153	moi, il y avait deux choses qui m'avaient	
154	interpellée, c'est l'autonomie parce que donc	
155	tu disais d'un autre côté, d'un côté, bah voilà,	
156	le numérique permet aux enfants de	
157	développer une plus grande autonomie. En fait,	
158	ça dépend comment on l'utilise. Donc quand ils	
159	sont sur euh, par exemple sur « Wazzou », ils	
160	vont, donc on ouvre tout mais ils ne l'ouvrent	
161	déjà pas tout seul. Mais à force de le faire, ils	
162	vont y arriver, donc ils seront autonomes. Et	
163	alors ils choisissent d'exercer ce qu'ils vont	
164	faire. Donc pour moi ça c'est un point	
165	d'autonomie. Par contre, quand on leur met la	
166	feuille complètement exacte, identique à la	
167	nôtre, qu'on remplit et qu'ils n'ont même plus	
168	besoin de se dire tiens, je commence à côté de	
169	la marge tu vois ? Que normalement, voilà.	
170	C'est, c'est. Donc c'est là qu'il y a le problème.	
171	C'est là qu'il y avait de. De l'autonomie. Le	
172	tableau en tout cas, quand je reproduis comme	
173	tu m'as dit que c'était vraiment. De la	
174	projection. De la projection, il y a moins	
175	d'autonomie, il n'y a pas vraiment d'autonomie	
176	pour moi. Mais par contre, quand ils sont sur	
177	l'ordinateur et qu'ils doivent euh. Ok. Et alors	
178	l'autre problème, c'est le, enfin problème,	
179	autre paradoxe que j'avais identifié, c'est le	

180	gain de temps. Parce que tu, tu me dis par	
181	moments, le numérique me permet de gagner	
182	du temps et par d'autres moments, tu me	
183	dis qu'est-ce « oh mais qu'est-ce que ça prend	
184	du temps ». Bah oui, bah encore avec les deux	
185	mêmes exemples. Donc ça développe	
186	l'autonomie sur les ordinateurs. Mais au début,	
187	c'est vraiment une perte de temps parce que	
188	faut apprendre à allumer, faut enfin tu vois.	
189	Mais c'est pas. Il y a tout ça qui. Tu dis perte	
190	de temps, ce n'est pas plutôt un apprentissage	
191	très lent? Oui, peut-être. Oui. Euh, oui, parce	
192	qu'ils apprennent, à un moment donné ils vont y	
193	arriver tout seul. Mais en tout cas, chez nous,	
194	chez les petits, ça prend du, ça prend du	
195	temps. C'est pas une perte de temps, c'est que	
196	ça prend du temps. Et par contre, bah une fois	
197	qu'on a mis notre feuille, on a projeté notre	
198	feuille bah ils savent tout de suite hop, où ils	
199	doivent aller. Ils ont compris le système, quoi.	
200	Mais alors ça, est-ce qu'on ne peut pas	
201	assimiler un peu comme à l'écriture en disant	
202	bah voilà, ou la lecture en P1, P2, l'écriture, le	
203	graphisme bah ça prend du temps. Oui mais	
204	pour après être. Mais voilà en P3-4-5-6. Bah ils	
205	savent entre guillemets. C'est exactement ça.	
206	Ils savent écrire, ils vont plus vite quoi. C'est	
207	exactement ça. C'est pas vraiment une perte	
208	de temps, mais c'est plus que au début ça	
209	prend du temps pour pouvoir en gagner. Donc	
210	on va dire que c'est quand même plus un gain	
211	de temps que. Ok, d'accord. Est-ce qu'il y a	
212	d'autres choses que tu veux euh, sur lequel tu,	

213	tu souhaites revenir? Donc il y a, j'avais son,	
214	j'avais mis en évidence les acteurs, tu m'as un	
215	peu parler des élèves en disant eux, c'est un	
216	apprentissage très spontané, ils sont très	
217	enfin, ils sont, ils vont vite dans	
218	l'apprentissage. Oui oui. C'est eux qui disent	
219	parfois, quand on a quelqu'un allais qui vient	
220	dans la classe, « madame, madame euh ». Voilà.	
221	Maintenant est-ce qu'ils savent vraiment ou	
222	bien ce que c'est euh, ils savent partiellement.	
223	C'est à dire que oui, ils savent reproduire ce	
224	que toi tu fais comme démarche. Il reproduit	
225	oui. Mais ça ne veut pas dire pour autant qu'ils	
226	maîtrisent le scanner. Oui, mais ça dépend. Ça	
227	dépend. Ça dépend de l'élève aussi, des	
228	facilités qu'il a. Mais je sais que l'année passée	
229	en deuxième. Jade, tu m'avais cité Jade. Et je,	
230	je, je pense qu'il y en a même d'autres qui	
231	pourraient euh, que vraiment à force de voir	
232	cette répétition, euh ils pourraient. Et même	
233	dans une autre école ou j'ai travaillé, je ne	
234	savais pas du tout utiliser le tableau	
235	numérique. J'ai remplacé trois mois et là,	
236	maintenant c'était des grands hein 4-5-6, et	
237	ils me disaient « madame, vous devez », donc	
238	c'est eux qui. Et grâce à ça, j'ai su utiliser le	
239	tableau quoi. C'est grâce à eux, grâce aux	
240	élèves qui l'avaient vu. Oui. Avant. Donc c'est	
241	quand même quelque chose qui a l'air d'être	
242	plus facile d'accès pour les jeunes	
243	générations ? Oui, je pense que c'est un	
244	apprentissage, à force de le voir. Euh non, je	
245	pense que ça s'apprend au moment ou. Enfin je	

246	veux dire maintenant, les jeunes sont là	
247	évidemment, ils sont beaucoup plus sur les	
248	ordinateurs et tout ça. Mais même nous, à	
249	force de voir, bah on apprend. Et un autre	
250	point qui m'était soulevé dans d'autres trucs,	
251	c'est la surcharge. Est-ce que tu ne penses pas	
252	qu'à un moment il y a une surcharge mentale	
253	qui s'effectue? Le fait que soit l'écran	
254	toujours. Pour les enfants ? Oui. Peut-être,	
255	peut-être qu'à un moment donné c'est pas.	
256	Enfin surcharge, moi je dirais plutôt que c'est,	
257	est-ce que c'est bon. Pour les yeux. Vraiment,	
258	pour les yeux, pour la, enfin. Mais maintenant,	
259	je ne vois pas en quoi la surcharge mentale	
260	peut être. Problématique. Problématique. Ok.	
261	Maintenant, ce que les parents me disent,	
262	c'est est-ce que vous pensez que c'est bon	
263	qu'ils aient ça quand même toute la journée?	
264	Et, et là, tu réponds quoi? Bah je n'ai pas, je	
265	n'ai pas de réponse tu vois. Je ne sais pas non	
266	plus. On leur dit on apprend, c'est le début.	
267	C'est... ça ne fait pas des années qu'on travaille	
268	avec ça, donc on n'a pas de recul quoi. Ok. Est-	
269	ce que vois d'autres choses que tu veux ? Non,	
270	c'était, c'est parfait. Tu as synthétisé ça	
271	parfaitement. Bah écoute alors c'est	
272	magnifique, c'est parfait. On coupe ici.	

E1E1R3		
1	La première chose donc. Pourquoi pas des jeux	
2	« Learning apps »? Tu as expliqué dans ton	
3	interview que tu n'utilises pas trop « Learning	
4	Apps » et les petits jeux entre guillemets.	

5	Alors que euh, tu expliquais que le numérique	
6	attirait énormément les enfants. Pourquoi est-	
7	ce que tu décides de ne pas utiliser cet aspect-	
8	là ? Des jeux « Learning apps » par exemple,	
9	alors que d'un autre côté, tu me dis bah ça, le	
10	numérique est intéressant parce que c'est	
11	ludique et que les enfants sont attirés par ça	
12	est-ce que tu sais m'expliquer ? Oui bah ici	
13	c'est parce que je ne suis pas assez euh... bah	
14	c'est pas formée parce que je ne passe pas	
15	assez de temps sur l'ordinateur pour créer des	
16	jeux, pour faire. Et quand je vois déjà toute la	
17	matière que je vois, bah c'est vrai, c'est mon	
18	tort hein, je devrais m'arrêter et me dire	
19	« Allez maintenant on fait, on voit la matière,	
20	mais par jeux » mais ça, c'est de ma faute, je	
21	ne. Faute mais non y a pas de faute, ok, donc	
22	ça. Mais c'est très bien parce que j'en ai fait	
23	une fois. Et c'est vrai que voilà, ils aiment bien.	
24	C'est vrai, qu'on devrait euh, on devrait. Et tu	
25	crois que c'est, le jeu est une condition pour	
26	qu'il y ait un apprentissage chez l'enfant ? Le	
27	jeu bêtement de, de, de relier, de faire euh.	
28	Des croisillons. Pour eux c'est oui, déjà prendre	
29	l'étiquette, l'apporter de l'autre côté bah	
30	voilà. Avec le stylet sur le TBI alors. Ok. Hum,	
31	tu expliquais aussi, donc euh tu disais c'est	
32	euh, ça égayait beaucoup tes feuilles, que	
33	c'était attractif pour les enfants, etc. D'avoir	
34	des animations justement tu dis des étiquettes	
35	qu'on déplace etc. Et d'un autre côté, à un	
36	moment tu m'as parlé de justement que c'était	
37	une surcharge visuelle et quelque part on	

38	perdait un peu les enfants par certains	
39	moments avec cette surcharge. Oui. Donc euh	
40	voilà, qu'est-ce que tu, oui, non ? Oui il ne faut	
41	pas, en tout cas, il ne faut pas en mettre de	
42	trop, pas trop de. Voilà, ça c'est important.	
43	L'excès nuit en toute chose. Oui exactement.	
44	Ok. Alors tu disais qu'au niveau personnel	
45	t'utilisais quotidiennement et quasiment tout le	
46	temps enfin, plus que régulièrement ton PC.	
47	Euh et alors moi je me demandais comment ça	
48	se fait que tu l'utilises donc dans le quotidien	
49	et non pas au niveau professionnel alors? Je ne	
50	comprends pas ce que tu veux dire. Donc tu	
51	expliquais que tu utilisais euh ton ordinateur	
52	pour faire tes prépas de leçons? Oui, oui. Que	
53	tu, tu n'utilisais quasiment que ça, que tu n'avais	
54	plus de, de fiches papier. Non, oui bah de...	
55	écrit. De supports écrits, que c'était tout de	
56	manière. Oui toute hein ici. Dactylographiée,	
57	etc. et donc moi je me suis demandé voilà, donc	
58	tu me dis que si tu fais ça tout le temps et	
59	pourtant tu m'expliquais qu'au niveau	
60	professionnel, en classe, tu ne le fais pas. Oui,	
61	c'est vrai, mais je devrais essayer de, de	
62	comprendre un peu mieux. Je pense qu'une fois	
63	qu'on a eu le, le déclic de, de faire, c'est pas	
64	très compliqué. Mais il faudrait qu'on	
65	m'explique, on m'explique. Oui. Tu vois,	
66	j'aurais besoin d'avoir quelqu'un qui me dise	
67	voilà, tu dois aller là, là, là, moi j'ai, j'ai un petit	
68	peu du mal et d'ailleurs c'est comme ça que	
69	j'ai, j'ai appris à travailler sur Word, je ne	
70	savais pas faire de tableau moi au début hein.	

71	D'accord. Et c'est vraiment j'ai demandé « ah	
72	bah comment est-ce qu'on doit faire » ou par	
73	essai-erreur mais tu perds beaucoup de temps.	
74	Oui. Tu vois et donc voilà, je pense que. Et ça	
75	par contre t'aimerais bien avoir une personne	
76	qui te forme ? Ah bah en tout cas qui	
77	m'explique un petit peu oui, formé ou qui	
78	m'explique comment. Sur les fonctions de	
79	l'ordinateur ou du TBI ? Ou bien plus. On a	
80	plus justement Déborah qui nous a envoyé ???, elle	
81	te l'a envoyé aussi hein pour é, pour euh	
82	utiliser l'encre magique des choses comme ça,	
83	tu vois, pour que ce soit encore un peu plus	
84	attractif. Attractif. En tout cas de temps en	
85	temps, parce que je ne le ferais pas tout le	
86	temps. Oui. Parce que ça prend du temps même	
87	pas pour le faire, mais aussi pour avec les	
88	enfants. Oui, ça prend du temps avec les	
89	enfants le numérique ? Bah je, oui je pense.	
90	Bah pas le numérique, mais de faire des petits,	
91	comme les jeux, non pas nécessairement	
92	numérique, mais tout ça. Maintenant, ils	
93	apprennent mais il y a un moment donné ou il	
94	faut rassembler tout le monde et, et donner	
95	son cours un peu. Ok donc. Tu vois ? Est-ce	
96	qu'il serait juste de dire qu'une des	
97	conditions pour que le numérique apporte	
98	quelque chose au niveau euh pédagogique on va	
99	dire, au niveau de l'apprentissage, c'est que les	
100	enfants comprennent, maîtrisent, soient assez	
101	autonomes avec l'outil ? ... Bah je pense et tu,	
102	répètes un petit peu donc tu dis ? Je disais,	
103	est-ce que ça te semble juste de dire que pour	

104	qu'il y ait un apprentissage. Oui par le	
105	numérique. Avec le numérique. Avec le	
106	numérique. En utilisant par exemple le TBI, il	
107	faut d'abord que les enfants maîtrisent en	
108	autonomie. Mais. Seuls un PC ou, ou bien. Moi,	
109	ce que je fais, ce que je leur montre au. Moi, je	
110	disais, je, je n'utilise pas vraiment pour	
111	l'apprentissage, à part quand on a fait un petit	
112	peu les « Alphas », il fallait qu'ils passent le	
113	pont tu vois quand on entendait mais c'était	
114	des choses toutes faites et euh mais moi ce	
115	que je fais, c'est que je projette mon et on va	
116	plus manipuler à la table. On a vu par exemple	
117	les cédilles. C'est de la rétroprojection. Voilà	
118	moi et j'ai écrit au tableau et ils viennent et ils	
119	utilisent ma barre d'outils. Mais il, c'est pas	
120	pour ça qui, qui. Non, ils ne doivent pas. Est-ce	
121	que apprendre à gérer l'outil, est-ce que c'est	
122	ça qui prend du temps? Ou est-ce que c'est le	
123	temps pour penser à un dispositif qui intègre	
124	cet outil numérique qui est plus conséquent? Je	
125	reprends. Je pense que c'est ça qui est plus	
126	conséquent que d'apprendre oui. C'est le fait	
127	de. Parce que gérer l'outil une fois qu'on le	
128	gère on, c'est limite, c'est c'est... On gère, on	
129	gère. Voilà in, instinctif enfin je, parfois je	
130	vois même hein les fichiers importés je le fais	
131	automatiquement, tu vois. D'accord. Donc une	
132	fois que tu gères. Ça va. Une fois que t'as la	
133	compétence. Voilà. Technique de l'outil.	
134	Maintenant ce qui te manque, c'est. Tout ce	
135	que je peux faire en plus. En plus mais au	
136	niveau pédagogique. Oui oui. Pour asseoir. Oui.	

137	Un apprentissage. Oui, j'aimerais. Voilà,	
138	exactement. Alors euh dans la carte, on avait	
139	dit à un moment, tu m'expliquais, oui, voilà, tu	
140	as expliqué plusieurs fois oui le numérique,	
141	c'est très bien mais quand il y a des problèmes	
142	techniques, c'est cata. Bah oui. Mais c'est bien	
143	beau de garder le tableau. D'ailleurs, je pense	
144	que dans toutes nos classes, on a gardé le	
145	tableau. Le TBI. Non le. Le tableau noir en plus	
146	du TBI. Est-ce que tu dirais que tu es	
147	tributaire justement de la technologie? Non	
148	non. Bah c'est, c'est une facilité et, et c'est	
149	plus. J'ai envie de dire pour aménager ça,	
150	enfin, c'est plus propre, c'est plus. Moi, j'aime	
151	bien. Oui. C'est plus clair. Et c'est quoi que	
152	t'aimes bien ? ... Parce que tout enfin c'est la	
153	même, oui, je sais même pas, une belle feuille	
154	écrite à la main, c'est très bien aussi. On va	
155	abandonner d'ailleurs. Oui mais voilà, c'est pas	
156	grave. Mais j'aime bien parce que je, je suis	
157	très méticuleuse et j'aime bien tu vois que	
158	toutes les lettres aient la même forme que	
159	toutes les tu vois, si je mets ma petite image,	
160	au moins j'ai une, une vision. C'est homogène.	
161	Voilà. C'est homogène. Oui et j'ai une vision de	
162	ma feuille avant de l'imprimer. Que si j'écris	
163	je me trompe bah il faut que je recommence.	
164	Là, j'efface tu vois ce que je veux dire? Voilà	
165	pour ça, c'est quand même. Oui. Au niveau, tu	
166	expliquais que tu avais à la fois des collègues à	
167	qui tu enseignes certains petits trucs comme	
168	Jean-Pol. Oui bah Jean-Pol non. Des petits	
169	trucs. Philippe oui c'est vrai. Voilà oui Philippe.	

170	Mais d'un autre côté, t'as aussi des collègues.	
171	Bien sûr. Qui eux viennent t'aider. Alors donc	
172	pourquoi, donc, enfin, pourquoi fais-tu ça?	
173	C'est dans quel sens que tu vas aider des	
174	collègues qui ne connaissent pas le numérique?	
175	Est-ce que tu sais expliciter ta démarche qui	
176	se cache derrière. Bah parfois. C'est par	
177	solidarité. Déjà ça c'est certain, mais parfois	
178	ils me le demandent donc évidemment, je vais	
179	lui et puis alors, ou ils viennent dans ma classe	
180	« c'est compliqué », mais juste d'importer une	
181	feuille. Je dis « mais non », c'est vrai que c'est	
182	compliqué quand on ne le sait pas, mais donc	
183	j'ai envie de leur apprendre et de leur montrer	
184	que ça n'est pas vraiment si compliqué. Ok.	
185	Hum. Et c'est par solidarité certainement. Tu	
186	disais c'est une chance d'avoir un TBI en	
187	classe. Est-ce que je peux te demander de	
188	m'expliquer en quoi c'est une chance? Bah ... si	
189	pour la présentation mais, que je pourrais un	
190	petit peu revenir là-dessus. Au niveau, on en	
191	parlait un petit peu avec Martine et on	
192	projette la feuille telle quelle est parfois c'est	
193	bien aussi qu'ils doivent, qu'ils se retrouvent	
194	eux-mêmes sur leur feuille et qu'ils ne voient	
195	pas « Ah bah là je dois écrire moto là parce	
196	que je vois la moto », tu vois. Donc au niveau.	
197	Oui ça tu avais expliqué qu'il y avait le	
198	processus de réflexion qui était amoindri parce	
199	que quelque part, ils ne font plus que	
200	reproduire. Voilà exactement. Donc pour là,	
201	c'est peut-être pas vraiment une chance. Mais	
202	c'est voilà, c'est la nouvelle technologie, on est	

203	là-dedans. Est-ce que pour toi c'est novateur	
204	d'avoir une TBI? Oui. C'est mieux enseigner	
205	que... Non. Ça ne change pas notre façon	
206	d'enseigner puisqu'on manipule beaucoup, on,	
207	on discute. C'est pas le TBI qui fait qu'on	
208	enseigne qu'on tu vois, qui va changer notre	
209	façon d'enseigner. Tu vas changer ta façon	
210	d'enseigner ? Non. Non. Tu ris. Bah mon	
211	mémoire c'est justement de savoir si oui ou	
212	non ça change. Bah ça ne va pas, bah non mais	
213	c'est, je, je, j'enseigne de la même façon, tu	
214	vois ... Tu me dis quand même qu'il y a des	
215	différences. Le TBI c'est plus propre, c'est	
216	plus. Ah bah oui mais, mais mon enseignement à	
217	moi, ce que moi. Oui. Je. Oui. Je leur apporte	
218	les questions que je leur, ça ne va rien changer	
219	parce que j'ai le TBI derrière. Oui, le contenu	
220	ne change pas. Voilà non. Mais au niveau de ta	
221	manière d'apprendre ce contenu? Bah ... Est-ce	
222	que depuis que t'as le TBI la manière dont toi	
223	tu leur apprends euh... Bah ce qui est. Les	
224	multiplications. Bien par exemple. Les additions	
225	changent ? Ce qui est bien c'est que oui allez,	
226	c'est une bêtise mais le dessin, la couleur tout	
227	de suite revenir en arrière tu vois ? On s'est	
228	trompé, on revient en arrière, on va en avant.	
229	Quand t'es sur un tableau, tu effaces tu, tu,	
230	c'est compliqué. Si j'ai entouré même allez,	
231	j'ai entouré un son, j'ai entouré le son « on »,	
232	bah je reviens en arrière, ce que j'ai entouré,	
233	ça s'enlève, mais mon mot reste le même. J'ai	
234	entouré un son au tableau, je veux enlever et	
235	effacer, bah je dois tout effacer tu vois,	

236	c'est. Pour le temps en tout cas au niveau du	
237	gain de temps. Et est-ce qu'on peut dire que le	
238	TBI, c'est une substitution au tableau noir	
239	avec un petit bonus? Oui. Ça résume assez	
240	bien ? Oui. Oui. Alors, on est presque à la fin.	
241	Donc ça, j'ai posé. Alors tu disais ça permet de	
242	créer aussi des exercices supplémentaires. Et	
243	donc ça, tu as, tu appréciais vraiment que ça	
244	permettait de créer des exercices	
245	supplémentaires. Et donc la question que je me	
246	pose, c'est pourquoi? Parce qu'on pourrait	
247	faire en effet des copies en plus, par exemple.	
248	Pourquoi est-ce que ça te plaisait plus de les	
249	avoir au TBI? Pourquoi c'est important pour	
250	toi? Bah on peut toujours faire des copies,	
251	mais on ne peut plus. Oui. Monsieur Boutay	
252	nous a demandé d'en faire moins. Ça c'est vrai.	
253	Donc bah. Mais ça, ça aurait pu être aussi au	
254	tableau, au tableau noir, je vais dire, mais ... je	
255	sais, oui c'est, c'est. Voilà, on peut faire... Je	
256	peux avoir par exemple une feuille d'exercices	
257	que je vais projeter, que je ne vais pas leur	
258	donner et on va faire les exercices ensemble.	
259	Mais comme je pourrais recopier tous les	
260	exercices au tableau noir. Mais c'est un gain	
261	de temps. Ok. T'expliquais à un moment voilà un	
262	moment en deuxième, ils sont assez habitués	
263	et tu es, avec le TBI, le scanner etc. que tu	
264	m'expliquais que voilà que des autres	
265	enseignants viennent comme les maîtres	
266	spéciaux ou bien t'as des élèves qui vont	
267	spontanément les aider. Et tu m'expliquais ici	
268	l'histoire de Jade justement. Tu me citais elle	

269	et tu me disais oui, mais voilà, Lucas il, il ne le	
270	ferait pas, ils savent des petites choses, etc.	
271	Pourquoi tu me cites, Jade par exemple? Parce	
272	que c'est elle qui me l'a fait l'année passée.	
273	Oui, non. Mais pourquoi est-ce que tu vois	
274	Jade, ok, elle arrive à le faire et pas quand t'as	
275	cité un nom c'est Lucas par exemple. Est-ce	
276	qu'il y a une différence au départ de	
277	potentiel? Bah c'est... C'est en fait Lucas a plus	
278	de difficultés, donc voilà un enfant. J'ai donné	
279	des prénoms parce que tu les connais et que tu	
280	vois un petit peu. Oui bien sûr. Mais j'aurais pu	
281	dire euh. Non, ça c'est pas le. Ah oui, non,	
282	c'est quoi alors ta question? Voilà moi c'est	
283	est-ce que tu penses que le numérique. Ah oui.	
284	Marque encore des différences entre des	
285	enfants comme Jade des premiers de classes	
286	on va dire. Oui voilà. Et des enfants euh... Mais	
287	que. À difficultés ? Ça dépend de l'enfant.	
288	Parce qu'un enfant à difficultés qui a un	
289	ordinateur à la maison ou qui a une tablette va	
290	parfois nous faire justement, et ça va lui	
291	apporter. C'est parce que moi, l'année passée,	
292	c'était Jade qui me le demandait. Mais si ça, ça	
293	aurait pu être, ça aurait pu être, bah Lucas ne	
294	sait pas parce qu'à mon, est-ce qu'il n'a pas de	
295	tablette ou, mais ça peut être euh, une petite	
296	fille qui a plus de difficultés mais qui s'en sort	
297	très bien parce qu'elle a une tablette à la	
298	maison et elle sait comment on démarre,	
299	comment on éteint comment tu vois. Et comme	
300	une petite fille qui a très facile là-dedans,	
301	enfin qui a un potentiel assez élevé mais qui ne,	

302	qui ne peut pas utiliser les ordinateurs à la	
303	maison et qui ne sait pas comment on fait. Je	
304	suis d'accord hein. je, je, je, tu vois. Non mais.	
305	Je suis d'accord, mais simplement il faut à un	
306	moment qu'on verbalise, que, qu'on soit bien	
307	d'accord, que c'est la même idée. Mais c'est	
308	bien quand tu me, me, me montre, voilà, tu	
309	m'induis un peu. Voilà, il faut qu'on soit bien sûr	
310	que ce soit la même idée, parce que. Oui mais c'est	
311	ça. Voilà. C'est pas une question oh, c'était elle	
312	l'année passée, j'avais elle, cette année j'en ai	
313	pas par exemple. Cette année, je n'en ai pas.	
314	Mais ils sont en première ? Oui, mais on sent	
315	déjà un petit peu déjà fin de première. Et	
316	Alain ? Non personne. C'est pas son truc ?	
317	Maintenant, c'est une petite fille qui était en	
318	demande et je pense aussi parce qu'à la	
319	maison, elle n'a, elle n'avait pas le droit. Je	
320	crois qu'il n'y a pas de télé, il n'y a pas	
321	d'écran. Elle a pas d'écran. Donc elle, elle était	
322	vraiment tu vois ça tout est. Ah oui tout est	
323	lié. Ok, écoute le reste. Je pense que il y a	
324	juste encore un truc que je dois avoir avec toi	
325	et après c'est fini. Par rapport à l'autonomie.	
326	Donc moi je, je, je me demandais si le numé,	
327	attends parce qu'il faut d'abord que je le re,	
328	mais on l'a déjà fait. En fait, on l'a déjà fait la	
329	question, on l'a déjà fait la question. Oui	
330	l'autonomie j'avais dit que c'est pas, parfois	
331	c'est bien parce que là, tu vois, on a fait un	
332	exercice là au tableau. Oui. Donc si j'avais eu	
333	la feuille au tableau, ils auraient vu déjà la	
334	sphère, le cône parce que j'aurais écrit en	

335	dessous. Oui. Puisque j'aurais eu ma feuille	
336	projetée et ils avaient collé leurs images dans	
337	le désordre. Donc tout de suite c'est « ah oui,	
338	mais madame le premier il va où? et bien essaye	
339	de le lire. » tu vois ? Que s'il avait été projeté	
340	bah ils auraient vu la sphère même si eux	
341	l'avaient collée tout en bas, ils auraient vu le	
342	dessin, c'est le même voilà. Voilà. Tu vois. Donc	
343	là, c'est parce que t'as pas l'apport du visuel ?	
344	Oui, j'avais envie que justement, ils travaillent.	
345	Ils fassent l'effort de la lecture. Voilà, ils	
346	fassent l'effort oui. Ah alors pour revenir sur	
347	l'autonomie. Donc la question que je voulais	
348	savoir c'est est-ce qu'on peut dire qu'il y a,	
349	donc c'est par rapport aux conditions dans	
350	lesquelles le numérique permet l'apprentissage	
351	ok ? Donc l'autonomie, j'ai deux idées. Est-ce	
352	que c'est juste que dire à partir du moment où	
353	l'enfant a appris le numérique, ça lui permet,	
354	donc par exemple d'ouvrir un ordinateur. Oui,	
355	oui. Aller sur une application etc. Ce qu'ils font	
356	plutôt dans le local informatique quoi. Ce qu'ils	
357	font dans le local informatique. Est-ce que	
358	c'est à partir de ce moment-là qu'on peut dire	
359	qu'il y a un apprentissage au niveau de la	
360	matière? Est-ce que t'es d'accord ou pas ? Pour	
361	moi, de la matière, ça dépend ce que tu. Bah de	
362	la matière en maths, par exemple, ils font un	
363	petit exer, un petit jeu. Mais de tout	
364	simplement je vois, j'ai vu que Carl, la dernière	
365	fois, leur demandait d'écrire des mots. Oui. Au	
366	troisième maternelle, tu vois. Et moi je trouve	
367	que c'est chouette parce qu'ils y voient le	

368	mot au tableau et eux, ils doivent essayer de	
369	retrouver les lettres. Donc oui, c'est aussi.	
370	C'est chouette aussi. Un apprentissage d'une	
371	autre manière. Ok. Est-ce que c'est juste selon	
372	toi de dire que quand ils sont seuls face à un,	
373	enfin le PC permet plus d'autonomie parce	
374	qu'ils sont seuls et que. Oui. Entre guillemets	
375	c'est chacun le sien. Oui. Que le TBI comme	
376	c'est du collectif, c'est pas chacun son TBI	
377	hein. Ça crée moins d'autonomie. Bah le PC, ils	
378	sont tous obligés de chercher tu vois quand ils	
379	vont avec Alysson ils doivent tous travailler.	
380	Que ici ma foi euh, bah il y en a, je vais	
381	essayer quand même, moi je vais essayer mais	
382	pour le, le, le même exercice, il y en a un qui va	
383	répondre, un ou deux, tu vois. Et tu, comment	
384	tu sens ça? Comment tu? Oui voilà. Et pour que	
385	tout le monde travaille, je leur demande de	
386	prendre leur, leur ardoise, d'écrire. Donc j'ai	
387	tout au tableau, d'écrire la réponse. Il y en a	
388	un qui va venir m'écrire la réponse au tableau	
389	et les autres sur leur ardoises, tu vois? Oui.	
390	Donc tu compenses le fait que tu n'as qu'un	
391	TBI par un autre outil qui est l'ardoise pour	
392	que tous effectuent le travail. Mais c'est	
393	pareil à ce tab, au tableau noir tu vois ce que je	
394	veux dire? Oui. Ce serait la même chose pour	
395	moi, enfin voilà. Oui, ok, ça va, je te laisse	
396	tranquille.	

E2E1R1		
1	Quels sont tes rapports avec le numérique ?	
2	Euh, pour le moment, j'utilise pas, pas	

3	énormément parce que j'ai pas, j'ai pas le,	
4	allais, les classes sont pas spécialement euh,	
5	allais, comment le dire, je ne trouve pas mes	
6	mots. Euh, ne sont pas euh, équipées de, de	
7	matériel numérique, pas toutes, en tout cas.	
8	Quand, quand il y est bah j'essaye de l'utiliser	
9	un maximum mais euh... Quel type d'outil tu as?	
10	Euh, parfois des tableaux et des tableaux	
11	interactifs, numériques, etc. euh, parfois,	
12	c'est un bête tableau noir et c'est tout quoi.	
13	Donc là, il faut faire avec les moyens du bord	
14	et euh, voilà le travail et l'affiche, etc.	
15	Vraiment le matériel de base quoi. Le GSM tu	
16	l'emploies ? Ton, ton smartphone ? Euh, le	
17	smartphone à part pour euh, pour mettre un	
18	chrono, par exemple, ça, je l'utilise beaucoup.	
19	Euh, mais à part ça, non, j'utilise pas du tout.	
20	mon ordinateur oui, voilà pour diffuser des,	
21	des fichiers audio, des auditions, etc. Euh,	
22	mais projeter des choses ou faire des	
23	exercices au tableau, je ne le fais pas encore,	
24	je l'ai déjà fait en stage, mais je ne le, je ne le	
25	fais pas encore parce que j'avoue que ça	
26	demande beaucoup de boulot euh, sur le côté.	
27	Oui, beaucoup de boulot, de préparation ? Oui	
28	c'est ça. Euh, j'ai, j'ai le, j'ai tout ce qui est	
29	euh, logiciel, etc. sur euh sur mon ordinateur,	
30	mais c'est vraiment le temps de s'y, de	
31	chipoter un peu. C'est de faire les choses et	
32	vraiment de bosser la chose. Et euh oui, ça	
33	demande du boulot que je me dis qu'au début,	
34	je préfère me ralentir un petit peu la-dessus	
35	et. Donc c'est fort chronophage ? Tu	

36	m'expliques, c'est fort chronophage dans ton,	
37	dans ton temps de préparation ? Oui oui, c'est	
38	ça. Est-ce que tu penses que tu pourrais tout	
39	de même avoir plus, des intérêts, des choses	
40	qui, qui, que tu pourrais travailler avec le, le	
41	voilà le TBI, par exemple, que tu ne pourrais	
42	pas travailler avec un support papier? Euh,	
43	ahah... La question qui tue. Tout ce que je ne	
44	pourrais pas travailler... Je ne sais pas si tu	
45	vois des choses que tu pourrais faire	
46	uniquement avec le numérique, qu'on ne	
47	pourrait pas faire avec le papier ? Ou	
48	inversement, des choses que tu penses, bah	
49	voilà, on peut faire ça qu'en version papier et	
50	en version numérique, ce ne serait pas possible.	
51	Et je pense que... Le numérique peut être utile,	
52	tout le temps en soi, parce que, je veux dire	
53	même, pour corriger par exemple, une	
54	compréhension à la lecture, on peut utiliser le	
55	tableau numérique, afficher le texte et je n'ai	
56	pas à souligner des éléments du texte, etc. Il y	
57	a toujours moyen d'utiliser le numérique, je	
58	pense euh. Voilà, je parlais des difficultés de	
59	préparation, mais ça, c'est plus pour des	
60	exercices de vocabulaire et tout euh. Mettre	
61	de petites images avec les sons associés, etc.,	
62	ça, oui, mais je pense qu'insérer un texte et le	
63	montrer ou une vidéo, etc. Il y a moyen très	
64	rapidement ça. Plus alors comme un projecteur,	
65	par exemple, utilisé comme un TBI en tant que	
66	projecteur ? Projecteur. Ouais, mais switcher	
67	aussi. Donc comme je disais, voilà souligné dans	
68	le texte un des éléments importants parce	

69	que quand on fait une correction euh, d'un	
70	texte, enfin d'une lecture euh, je trouve que	
71	c'est compliqué que tout le monde soit au	
72	même endroit au même moment. Que là, au	
73	tableau, bah voilà on voit, tout le monde a le	
74	même euh support visuel et on sait vraiment,	
75	souligner enfin voir l'endroit où on est et que	
76	tout le monde suive au même moment quoi	
77	donc. Pour ça, je trouve que c'est intéressant.	
78	Donc c'est pas sim, simplement un ... Non, c'est	
79	pas simplement un projecteur. Sinon, à quoi	
80	bon? Mais ça, ça donne voilà d'autres euh, mais	
81	il faut y penser quoi à ces, à ces	
82	développements-là. Oui, et j'ai perdu mon idée	
83	maintenant .. .Donc, quand tu dis souligner par	
84	exemple, donc fluo, etc. J'ai perdu mon idée,	
85	elle reviendra plus tard, c'est pas grave, ça	
86	reviendra plus tard. Hum, donc, ok, je reviens	
87	un peu dessus, donc tu disais oui, voilà, c'est	
88	quand même fort chronophage en terme de	
89	préparation. Je reviens avec l'idée de mais	
90	est-ce que tu penses pas que ça peut quand	
91	même, par exemple, rendre un cours en langue	
92	plus ludique ? Ah oui, oui, ça, oui, bien sûr, oui.	
93	Peut-être oui. Euh, ça, je trouve que ça, ça,	
94	c'est qu'il y n'a rien à faire avec la génération	
95	de maintenant, ça, ça attire. J'ai retrouvé mon	
96	idée, je la note. Ça, ça les attire beaucoup le,	
97	tout ce qui est numérique et je pense, ça peut,	
98	ça peut un peu les, les sortir de ce, ce contact	
99	toujours avec la feuille qu'ils ont. Maintenant,	
100	un cours 100% numérique, je suis pas	
101	totallement pour non plus. Ok. Euh, parce que je	

102	pense, qu'ils sont tout le temps chez eux aussi	
103	sur des écrans. Même si c'est pas le même	
104	rapport, mais c'est quand même des écrans et	
105	je pense qu'ils ont besoin aussi de, de contacts	
106	réels. Donc des jeux en groupe, etc. Est-ce que	
107	tu crois que le numérique, par exemple, est	
108	plus facile à mettre en place dans nos cours qui	
109	sont des cours de langues? Que dans un cours	
110	par exemple de mathématiques ou un cours de	
111	gymnastique, enfin, d'éducation physique ?	
112	Non, je pense qu'il y a, il y a toujours moyen	
113	de, selon la discipline de mettre ça en place.	
114	Euh, j'ai déjà été dans des écoles, dans des	
115	écoles, ils utilisent que le numérique. Par	
116	exemple au tableau. Voilà, enfin, ils ont le	
117	tableau et ils l'ont toujours, ils ont le manuel	
118	avec le cognitif, etc. ils utilisent tout le temps,	
119	tout le temps de ça donc euh... En Flandre,	
120	c'est beaucoup comme ça d'ailleurs, ils sont	
121	beaucoup euh, avec le livre et le numérique.	
122	Euh, maintenant bonne chose ou mauvaise	
123	chose, je ne sais pas, je sais pas trop ... Voilà	
124	c'est, je pense que c'est, c'est un bon support,	
125	etc. mais euh, il y a toujours besoin voilà du	
126	contact humain et euh, des travaux de groupe,	
127	des travaux en coopération, etc. Je pense avec	
128	le numérique ne pas voilà c'est peut-être pas	
129	spécialement le plus facile à mettre en place	
130	avec du numérique. Ok. Travaux de groupe en	
131	numérique. Voilà comme ça, pouf! Google Drive,	
132	Google Docs à partager entre élèves ? Oui,	
133	mais alors il faut les former vraiment au	
134	numérique, les élèves. Parce que je pense que	

135	c'est pas, c'est pas voilà. Ils croient qu'ils	
136	savent mais ils ne savent pas spécialement euh,	
137	très bien l'utiliser. Euh, donc oui, tout ce qui	
138	est, pa, partagé, etc. ça que ça peut être, ça	
139	peut être bien mais voilà, ça risque vite de	
140	créer peut-être de petits problèmes, des	
141	petites tensions, une perte de documents ou	
142	des choses comme ça. D'accord. Donc, on les	
143	forme pas assez, justement, on fait donc pas	
144	de formation au numérique, mais est-ce qu'on	
145	les forme par le numérique ? Non, en fait, on	
146	l'utilise pas encore assez et donc du coup, à	
147	mon avis ça ne les aide pas non plus à, à y être	
148	formés. Toi, dans ta pratique, donc t'es, t'es	
149	jeune enseignant, est-ce que tu estimes avoir	
150	été formé tant au numérique que formé par le	
151	numérique? Bah, de mon temps, je vais dire ça	
152	date pas non plus hein mais. Ça fait 2 ans que	
153	t'es prof. De mon vieux temps d'élève, je	
154	n'étais pas spécialement formé au numérique,	
155	ça, non. On n'était pas euh, confronté à ça	
156	encore euh, très fort. Pas comme maintenant	
157	en tout cas. Euh, c'est vraiment quand je suis	
158	sorti de l'école, justement, que ça a commencé,	
159	j'ai trouvé ce contact au numérique. Mais oui, à	
160	la Haute École, on a quand même été formés un	
161	petit peu à utiliser ces outils-là. Oui. Mais pas	
162	assez, j'ai trouvé pas assez dans les détails	
163	quoi. Quel type de formation t'as eu? Euh, bah,	
164	on a eu appris à utiliser « Word »,	
165	« PowerPoint », « Excel » et un tout, tout, tout	
166	petit peu euh, c'est comment encore ? Euh,	
167	l'outil pour vraiment euh, utiliser le tableau	

168	interactif ? Je ne sais plus. Ah,	
169	« ActivePresenter ». Oui, active euh,	
170	« ActiveInspire » etc. Bah on a peut-être eu un	
171	ou deux cours là-dessus et c'est tout quoi donc	
172	euh... D'accord. Sur une formation de 3 ans je	
173	trouve que c'est quand même peu. Peu, ok. Très	
174	peu. Et donc, du coup, quand tu débarques ici,	
175	évidemment, avec ta nouvelle super collègue	
176	qui, elle, ne fait que ça, tu t'es retrouvé à	
177	devoir, te former ou à introduire le numérique	
178	davantage dans tes prépa ? Pas spécialement	
179	non. Et on m'a laissé beaucoup de liberté donc,	
180	Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Ha! Mais non, non	
181	non, c'est vrai, tu ne m'as pas. Tu ne m'as pas	
182	non plus plongé la tête dans le numérique euh,	
183	d'un coup quoi. On a fait un petit livre, un petit	
184	livre coopé enfin avec les élèves sur les	
185	animaux. Et ça n'a pas été non plus euh, le	
186	grand projet où j'ai dû me former vraiment à	
187	dix mille choses différentes. C'était un	
188	« PowerPoint » et voilà, ça, je sais le gérer.	
189	Même le week-end quoi. Tout à fait. Mais tout	
190	à fait. C'est une vieille hein ta collègue, elle est	
191	deux fois ton âge, donc c'est une vieille, une	
192	vieille peau quoi. Au niveau, justement, de tout	
193	ce qui va être euh, donc euh, tout ce qui va	
194	être pour toi, une modification dans tes, dans	
195	tes pratiques ou en tout cas dans la manière	
196	dont tu te vois évoluer dans les années à venir,	
197	est-ce que tu peux dire que le numérique va	
198	être quelque chose qui va enrichir tes	
199	pratiques? Ah oui, tout à fait, Oui. Oui, oui, oui.	
200	Euh, ça c'est, c'est obligatoire je pense à notre	

201	époque, de s'y mettre parce que. Pas	
202	seulement en classe, même en dehors de	
203	quelqu'un qui n'a pas de, d'accès à tout ça il	
204	est perdu quoi. Parce qu'il n'a pas accès aux	
205	informations de l'école, il a pas, enfin. Je	
206	trouve moi, enfin, je trouve que c'est, c'est	
207	s'isoler quoi quand on est sans numérique,	
208	c'est, c'est un peu euh... Oui, ok. Au niveau de,	
209	de bah justement, tu dis voilà, ça va être entre	
210	guillemets une nécessité c'est une espèce	
211	d'injonction de la société d'introduire le	
212	numérique, y compris à l'école. Est-ce que toi,	
213	tu ressens voilà une forme de pression ? Que	
214	ce soit de, de la direction, des collègues ou	
215	même des élèves, de parents d'élèves, etc. Par	
216	rapport à ça, est-ce que, voilà comment est-ce	
217	que tu. Pas encore. Pas encore. Non, je me sens	
218	encore assez libre dans, dans ma, dans ma	
219	pratique en classe. Oui. Euh ... oui, non au	
220	niveau du numérique, j'ai rien, jamais eu de	
221	remarques. Voilà. On peut dire, entre	
222	guillemets, une certaine liberté pédagogique.	
223	Oui, oui c'est, c'est ça quand, quand on en fait	
224	voilà c'est très bien, ça applaudit, etc. Quand	
225	on n'en fait pas, bah, on ne va pas nous taper	
226	sur les doigts. Je pense qu'on n'est pas	
227	encore à ce point-là ou et je pense qu'on n'y	
228	sera pas vraiment un jour. Si on n'utilise pas	
229	bah c'est pas, pas trop, pas trop gra, enfin pas	
230	trop grave. Enfin, je ne sais pas, je sais pas s'il	
231	y a des gens qui ont eu, qui ont eu des	
232	commentaires ? Mais je ne sais pas dans les	
233	plans ici, on a le plan de pilotage. Nous, on n'a pas	

234	fait le choix dans cette école. En tout cas, on	
235	n'a pas fait le choix de mettre le numérique	
236	dans un des, des trois domaines à améliorer	
237	dans les 6 années à venir. Euh, voilà, il y a	
238	d'autres écoles qui ont fait ce choix là et qui.	
239	Bah voilà, c'est un, un choix pédagogique de	
240	l'équipe donc ça, je pense que voilà.	
241	Maintenant, ces gens-là sentent sûrement des	
242	pressions, du fait de, de ce plan-là, mais nous	
243	voilà, moi ici, personnellement. Est-ce que tu	
244	penses te former au numérique dans les années	
245	à venir? Enh, oui, oui, sûrement, oui, oui. Oui	
246	bien sûr, oui. Oui, oui, je sais, parfois, tu	
247	réponds déjà. Aux questions après. Voilà, on	
248	sent déjà la question qui, qui voilà je pouvais	
249	déjà répondre à la question. Mais donc voilà, je	
250	te la pose quand même. Et si tu veux te former	
251	au numérique, donc est-ce que tu vas plutôt	
252	partir sur des formations d'outils? Comment	
253	utiliser un TBI? Comment? Quelles sont toutes	
254	les fonctionnalités possibles? Comment utiliser	
255	telle tablette ou tel, tel développement	
256	Google? Ou bien est-ce que tu vas plutôt partir	
257	sur des formations en langues? On peut faire	
258	avec une tablette ceci, ceci ? Oui, je pense	
259	plutôt ça parce que le, ta première proposition	
260	bah ça dépend d'une école à l'autre. Il y a	
261	certaines écoles qui utilisent certains logiciels,	
262	d'autres qui utilisent, d'autres donc, comme on	
263	est quand même une, enfin les maîtres	
264	spéciaux, on est quand même une profession	
265	qui changera souvent de, d'établissement.	
266	Bah voilà, c'est pas... Je trouve c'est pas un	

267	type de formation qui serait intéressant.	
268	Maintenant, oui, des formations vraiment	
269	ciblées sur en langues, qu'est-ce qu'on peut	
270	faire en numérique ? Ça, oui et on peut	
271	échanger avec d'autres, d'autres enseignants	
272	aussi c'est intéressant. Donc, si je te suis dans	
273	le raisonnement, donc euh tu, dans les années à	
274	venir, tu envisages de prendre, par exemple, les	
275	journées de formation obligatoires plutôt des	
276	ini, des initiations à des scénarios	
277	pédagogiques où on amène du numérique, c'est	
278	bien ça ? Oui, oui c'est ça plutôt oui. J'avais	
279	bien compris, je suis contente. J'avais bien	
280	compris vers quoi on se dirigeait. Écoute moi,	
281	j'arrive au bout vraiment de voilà, du premier	
282	entretien. Est-ce que toi, tu vois encore des	
283	éléments que tu veux m'apporter? Des	
284	questions? De, des interrogations? Que tu	
285	souhaites encore m'apporter ? Est-ce que tu	
286	vois des activités, par exemple, où donc je te	
287	dis le numérique apporte quelque chose que le	
288	papier n'apporte pas, mais je peux la poser	
289	dans l'autre sens. Penses-tu qu'il y a des	
290	activités papier, comme par exemple des	
291	ateliers, où on ne saurait pas introduire de	
292	numérique, où l'apprentissage s'effectue	
293	mieux, je mets des guillemets par le papier que	
294	par le numérique ? J'en vois pas spécialement.	
295	Donc, non, non, je ne vois vraiment pas. Je	
296	pense qu'il y a toujours du bon qui peut être	
297	amené par le numérique. C'est toujours, ça peut	
298	toujours être un outil, donc non, je ne vois pas	
299	de voilà. Ok. Bah écoute, alors on verra l'étape	

300	suiivante ou à l'étape. Mais merci beaucoup.	
-----	--	--

E2E1R2		
1	Voilà donc dans ta carte mentale, je ne la	
2	connais pas par cœur hein. Donc moi je me	
3	centre euh, donc je te laisse regarder un petit	
4	peu et nous on va centrer sur apprendre par le	
5	numérique et ce que j'ai appelé typologie des	
6	expériences et des usages. Donc c'est ton vécu	
7	numérique. Alors évidemment, le reste, je ne	
8	l'oublie pas. Si toi tu veux revenir par moments	
9	sur certains points, pas de souci non plus. Donc	
10	au niveau de l'apprentissage par le numérique,	
11	donc tu expliquais que c'était, tu constatais	
12	que c'était fort attractif pour les enfants. Ça	
13	avait un aspect très ludique et donc ça servait	
14	souvent d'une motivation plus accrue enfin que	
15	tu constatais une motivation très accrue chez	
16	les élèves lorsque tu proposais des activités	
17	plutôt numériques. Alors euh, tu disais aussi	
18	que c'était enfin que tu expliquais ça, parce	
19	que c'était d'une part dans l'air du temps et	
20	que ça correspondait grosso modo à leur euh	
21	voilà, leur génération on va dire. Oui à	
22	l'évolution oui de l'école quoi, de ce que doit	
23	être un oui. C'est ça, oui. Ok. Donc tu	
24	expliquais, ça permettait aussi par moments	
25	d'avoir une structuration parfois plus accrue	
26	euh, auprès des élèves. Donc c'est l'idée, par	
27	exemple, de projeter au tableau les mêmes	
28	feuilles que ce que tu as ou ce qu'ils ont dans	
29	leur manuel, que ça leur permettait donc de	
30	suivre plus aisément où on était dans la	

31	matière ou dans la, sur la feuille, et donc du	
32	coup ça les structurait un peu plus. Donc	
33	permet de faire évoluer donc les élèves en	
34	même temps dans la même direction. Je crois	
35	que c'est ça j'avais mis, oui dans le document.	
36	Donc le fait qu'il y ait simultanément, ils sont	
37	tous au même endroit par rapport aux tableaux	
38	ou qu'on doit leur demander de reproduire par	
39	exemple un tableau. Bah il y en a un qui est	
40	toujours la première colonne, puis l'autre qui a	
41	la dernière colonne que forcément on si tu	
42	donnes au tableau numérique cette	
43	structuration, c'est plus simple quand même	
44	pour les enfants. C'est en même temps pour	
45	tout le monde, c'est vrai oui. Par contre, ne	
46	permet pas de développer ou de mettre en	
47	place certaines habilités sociales, telles	
48	coopérations ou travaux de groupe. Oui ça, je	
49	ne voyais pas comment, comment faire en fait	
50	pour euh. Oui. Des jeux de coopération peut-	
51	être des quiz ou quoi en équipe, mais je ne sais	
52	pas trop. Donc oui, c'est sûr qu'un Google	
53	Drive ou un Google Docs à leur âge en sachant	
54	quand même que voilà. Maintenant voilà, j'ai	
55	fait un petit projet numérique avec des	
56	sixièmes ici. Euh, ils étaient en équipe et	
57	devaient faire un... un allez, un exposé sur les	
58	animaux. Euh, et j'ai quand même remarqué	
59	que, ça pouvait développer des, quand même	
60	des compétences sociales. regarde aller, dans	
61	la répartition des tâches, dans... Et c'est le	
62	numérique qui a développé ça? Ou bien c'est	
63	l'activité que t'as proposée? C'est l'activité que	

64	j'ai proposée plutôt oui. Ok. Euh, par contre, toi	
65	tu ressentais une très grande liberté	
66	pédagogique, donc tu ne te sens pas obligé de	
67	faire du numérique c'est quelque chose qui... Un	
68	bonus pour, pour moi. Voilà, c'est quelque chose	
69	que tu peux faire, mais t'es pas obligé euh,	
70	attends hein. Tu disais qu'on n'utilisait pas	
71	encore assez, mais parce qu'on ne sait pas, on	
72	n'est pas encore tous assez formés et que	
73	donc, du coup, former les enfants à quelque	
74	chose que nous même on ne maîtrise pas, c'est	
75	parfois un peu un non-sens. Et je pense qu'il	
76	faut commencer tôt parce que... enfin. Plutôt.	
77	Dans. Avec les plus jeunes. Oui, avec les plus	
78	petits oui. Ok. Déjà en pre, peut-être en	
79	première primaire, pour que, qu'ils soient déjà	
80	bien habitués euh, au numérique. Enfin euh, à	
81	tous les... Comment dire euh... Toutes les	
82	fonctions. Toutes les fonctions. Les usages.	
83	Voilà tout ça, c'est ça oui. Qui développent une	
84	expérience ou un vécu numérique, on va dire de	
85	manière précoce, en sachant quand même que	
86	voilà, il y a des choses un peu contradictoires,	
87	si on peut dire c'est on déconseille les écrans	
88	avant six ans. Oui maintenant voilà c'est limite	
89	enfin si c'est limité, tu vois, je pense que...	
90	D'accord. Maintenant le problème c'est qu'il y a	
91	la maison quoi, il y a des écrans à la maison	
92	aussi donc si en plus à l'école, c'est vrai que ça	
93	risque de... De faire peut-être un peu	
94	beaucoup. Alors au niveau de tout ce qui est	
95	typologie des expériences donc de tes usages	
96	numériques. Donc toi tu es dans du créer du	

97	contenu. Par exemple, tu avais expliqué que	
98	euh... voilà, tu crées des projets avec les	
99	enfants ou ils sont amenés à créer eux-mêmes	
100	des documents mais aussi tu faisais des	
101	« Escape Games », etc., tu recherchais etc.	
102	Euh bah, exercer, transmettre, quand tu	
103	projettes, euh, communiquer parce que là j'ai	
104	utilisé l'exemple qu'on avait fait pour	
105	Halloween puisqu'on a donné cours à distance	
106	tous les deux en même temps, on s'était	
107	réparti les élèves, donc on a communiqué. On a	
108	donné un peu un cours. Un cours à distance.	
109	Hybride, quoi. Oui oui c'est ça. Voilà, on, tu fais	
110	réfléchir sur certains apprentissages grâce au	
111	numérique et donc pour nous, on est dans de la	
112	méta cognition. Je ne sais plus te l'illustrer.	
113	Sur nos pratiques à nous-mêmes peut-être.	
114	Oui. C'est ça hein. Par rapport à nous-mêmes.	
115	Et alors explorer, récolter, c'est plus les	
116	moteurs de recherche. Ah oui d'accord. Donc	
117	voilà. Oui. Alors pour le reste, voilà, est-ce que	
118	toi, tu vois des éléments autres qui t'ont	
119	marqué dans la carte mentale? Euh qui te, qui	
120	t'interpellent en disant bah oui, là ça c'est pas	
121	tout à fait ce que je voulais dire ou bien ça je	
122	voudrais développer tel ou tel point	
123	supplémentaire. Euh... Ce que donc voilà, moi, tu	
124	as quand même les langues, beaucoup. Nous on	
125	est fort??? forts??, bah voilà, prof de langues hein. Donc	
126	tu disais que c'était pas pour toi, c'était pas un	
127	apprentissage spécifique aux langues que	
128	toutes disciplines s'y mettaient, enfin pouvait	

129	voilà, se prêter entre guillemets au numérique.	
130	Alors qu'il y a quelques années, quand on	
131	arrivait avec un enregistreur enfin une radio	
132	cassette, on savait tout de suite qu'on était le	
133	prof de langue dans l'école. Ah oui.	
134	Aujourd'hui, t'arrives avec ton PC, on n'est	
135	pas tous sûrs quoi. Sentiment de compétence.	
136	Bah là, voilà, tu disais que tu, tu envisagerais ça	
137	mais pas dans l'immédiat. Mais voilà, dans les	
138	années à venir, ce serait quelque chose que tu	
139	souhaiterais faire. Développer un peu euh...	
140	Oui, c'était ça. Plus. Pour développer mes	
141	connai, enfin mes compétences en euh	
142	numérique quoi. Oui, et plus dans l'aspect donc	
143	ce qu'on appelle scénarisation, donc	
144	praxéologique ? Donc comment mettre ça en	
145	place avec la didactique pédagogique. Oui, oui	
146	c'est ça. Plutôt que dans une acquisition d'un	
147	outil. Donc pas devenir informaticien. Oui non	
148	ça euh, je me débrouille. Autrement dit, mais	
149	plutôt technique. Voilà. C'est plus dans les oui.	
150	Techno pédagogue. Les trucs pédagogiques oui	
151	c'est ça. Ok, voilà. Écoute. Oui je pense que	
152	c'est bien... Est-ce que tu vois d'autres	
153	choses ?... Par obligation de maîtrise ici tu veux	
154	dire quoi ? Donc tu avais expliqué quelque part	
155	on était dans une injonction par la société. Si	
156	on veut aller à la banque, par exemple, on est	
157	quelque part obligé d'y arriver. Je ne sais plus	
158	si c'est l'exemple que tu avais donné toi, si	
159	c'était la banque ou si c'était autre chose.	
160	Mais donc, c'est ça l'obligation de maîtrise.	
161	C'est l'injonction qui est réalisée au niveau	

162	citoyen, bah d'être compétent quelque part, en	
163	tout cas d'être familiarisé avec le numérique	
164	quoi. Ici je vois euh, pas possible à 100 % de	
165	créer des cours numériques. Oui. Euh... En tant	
166	qu'enseignant. Je ne dirais pas que ce n'est pas	
167	possible, mais je pense que c'est pas... C'est	
168	pas essentiel en fait. C'est pas. Il faut enfin, il	
169	faut pas faire un cours 100 % numérique. Oui.	
170	Parce qu'alors enfin, il n'y a plus, oui le contact	
171	avec la feuille c'est quand même, avec le... et	
172	les contacts entre humains aussi. Donc faire	
173	des jeux ensemble mais sans numérique. Enfin	
174	je pense qu'il y a moyen. Enfin il faut, je pense,	
175	diversifier un peu sa pratique quoi, pas faire	
176	que du numérique. Donc ça doit être un des	
177	outils. Voilà. Mais pas l'outil. Une ou deux	
178	activités sur l'heure mais pas, pas euh, 100 %	
179	numérique ça euh. Ok. D'accord. C'est possible	
180	mais pas, pas très. C'est pas souhaitable. Pas	
181	bénéfique oui. Et en quoi ce serait, donc ce	
182	serait pas bénéfique parce qu'on perdrait	
183	donc le contact humain. Le contact humain et	
184	je pense qu'il faut écrire enfin, pour, pour,	
185	pour retenir, il faut écrire aussi les mots, il	
186	faut les répéter oralement sans, sans être en	
187	contact avec du numérique. Je crois qu'il y a,	
188	voilà il y a d'autres méthodes, il faut se	
189	diversifier. Ok, d'accord. Et donc on est bien	
190	d'accord que le numérique pour toi présente	
191	des avantages en termes d'apprentissage. Il y	
192	a des choses qu'on peut, que entre guillemets	
193	bah, il faut absolument le numérique, passer	
194	par le numérique pour arriver à un	

195	apprentissage ou bien est ce qu'on peut	
196	nuancer. Non c'est un outil, c'est, c'est. C'est	
197	un outil. Il y a d'autres méthodes et le	
198	numérique en fait partie. D'accord, ok. Bah	
199	écoute voilà. Pour moi c'est bon, je, le	
200	deuxième allait vite hein. Si, si, tu avais lu la	
201	carte et qu'il n'y avait pas de souci par rapport	
202	à ce que je.	

E3E1R1		
1	Donc, quels sont tes rapports avec le	
2	numérique? En tant qu'enseignante ou en tant	
3	que citoyen ? Euh, bah, le numérique, on	
4	l'utilise tous les jours, enfin, pour ma part, en	
5	tous cas. Que ce soit même à travers, euh, les	
6	GSM euh, la communication, quand je vois euh,	
7	les rapports avec une banque, tu dois savoir	
8	l'utiliser. Et justement, je relierai un peu à ça	
9	le fait de sensibiliser les enfants au numérique	
10	à travers différents domaines, différents	
11	exercices bah, ça les familiarise à l'outil. Et la	
12	fa, facilitation d'utilisation de l'outil	
13	justement pour dans le futur, bah que ce soit	
14	s'occuper, enfin, euh, quand il va falloir, dans le	
15	secondaire, faire les travaux sur un	
16	ordinateur, plus tard bah, aller à une borne, à	
17	une banque et ne pas être perdu devant un	
18	clavier, savoir enfin, voilà ce genre de petites	
19	choses euh... Apprendre, au point de vue du	
20	visuel même, je trouve, quand tu as un écran à	
21	savoir t'y retrouver, à quoi servent les	
22	différentes touches ou les différentes euh ...	
23	Fonctions. Fonctions oui, de l'outil	

24	informatique. Parce que là, je suis en train de	
25	relier et l'ordinateur ??? et quand tu vas à la	
26	banque, parce que c'est ça le plus souvent, que tu	
27	te retrouves devant un écran ou dans les	
28	magasins quand tu dois aller payer à une borne	
29	enfin voilà, des choses comme ça. Et tu	
30	qualifierais ça comment alors? C'est de	
31	l'éducation ? Comment est-ce que tu pourrais	
32	le qualifier? Comment est-ce que tu voudrais	
33	qualifier ça? Parce que voilà, il y a 20 ans, on ne	
34	faisait pas tout ça. Non, mais on ne le	
35	rencontrait pas non plus dans la vie de tous les	
36	jours. Ici, c'est vraiment entre	
37	guillemets, leur futur. Eux, ils sont même plus que	
	dans le futur, ils sont nés dedans eux	
38	en fait. Ils ont un gros avantage par rapport à	
39	nous qui devons nous l'approprier pour leur	
40	enseigner. C'est ça qui est difficile entre	
41	guillemets pour nous, parce que nous, on est	
42	entre les deux. Il y a tellement une évolution	
43	croissante et ça change tous les jours. Ça	
44	évolue tous les jours euh, donc pour se tenir à	
45	la page, eux sont nés dedans déjà, ils	
46	n'imaginent pas une vie où il n'y a pas de GSM,	
47	hein, rien que ça. Les ordinateurs non plus, n'en	
48	parlons pas. Et nous, on est plus ou moins du	
49	même âge. Euh, tu penses qu'on a du être	
50	formé à tout ça? Tu penses que c'est une part	
51	importante ou tu as dû te reformer? Bah euh,	
52	j'ai dû en tous euh, cas m'y intéresser. Je ne	
53	suis pas vraiment des formations, c'est plus	
54	une sensibilisation. Celui qui est sensible à ça, il	
55	va aller vers et il va s'intéresser et va	

56	chercher des lectures ou des choses comme ça	
57	en fonction de nos besoins aussi dans la vie de	
58	tous les jours. Il y en a qui y arrivent, regarde	
59	euh, Jean-Pol. Oui. Il arrive à vivre sans. Voilà,	
60	et c'est vrai et quelque part, il le dit « je ne	
61	veux pas d'un appareil comme ça » en parlant	
62	du GSM, pour ne pas, il dit « c'est plus	
63	d'emmerdes qu'autre chose, t'es jamais	
64	tranquille » et c'est vrai si tu réfléchis. Oui,	
65	les mails qu'on reçoit le dimanche soir, font	
66	jamais plaisir. Voilà, les mails, les calendriers	
67	enfin tout. Enfin je veux dire, moi, il me sert,	
68	c'est un agenda quoi donc euh... Mais... C'était	
69	un de tes besoin de te former au numérique?	
70	Non, c'est plus parce que j'aime bien. Je suis	
71	curieuse. Euh, en fait, ça m'intrigue, ça	
72	m'intéresse. Maintenant, je suis très loin	
73	d'être spécialiste et, et de m'y connaître à fond mais,	
	mais ça m'intéresse quoi. Donc c'est	
74	comme ça que j'ai fait la démarche. Forcément,	
75	il faut déjà être un minimum intéressé par	
76	l'outil, par toutes les fonctions qu'on peut	
77	faire. Et qu'est-ce que ça t'apporte au niveau	
78	de tes pratiques? La, la facilité, du gain de	
79	temps. Oui, quoi d'autre? Euh ... Ou tu peux	
80	peut-être expliquer gain de temps et facilité?	
81	Euh, gain de temps, je vais dire bah, rien	
82	qu'avec le TBI. Enfin, voilà. Là, c'est, c'est	
83	flagrant. Avant, je devais réécrire tout au	
84	tableau. Ici, je scanne une image. Ils ont la	
85	même page au point de vue de la présentation,	
86	de la représentation spatiale pour l'enfant,	
87	surtout ceux qui ont des troubles. Enfin, voilà,	

88	c'est, c'est très clair. Si je veux une page,	
89	quand on réécrit dans un cahier, je veux une	
90	page et qu'elle soit telle quelle, j'ai la même au	
91	tableau. Je fais en même temps qu'eux, on a la	
92	feuille lignée, on trace une marge, on a le titre,	
93	voilà. Donc ils ont exactement la même chose	
94	que, qu'au tableau donc ça, euh, oui. En tous	
95	cas, surtout quand j'étais chez les petits en	
96	2ème, c'est, c'est vraiment une facilité quoi	
97	hein. Tu parlais justement des enfants avec les	
98	troubles. Est-ce que tu penses que le	
99	numérique leur apporte quelque chose ? Leur	
100	offre quelque chose de plus qu'une, qu'une,	
101	qu'une, qu'un cours, on va dire non numérique ?	
102	Euh, non, pour ça, je pense qu'on peut leur	
103	apporter autant. Maintenant, je parle vraiment	
104	de, de, de l'usage que j'en fais ici hein du TBI,	
105	comme je le fais là pour le moment. Non,	
106	maintenant, je pourrais faire oui, des petites	
107	animations, des petits, des petits exercices	
108	spécifiques qui pourraient être profitables	
109	pour ces élèves-là. Mais l'enseignement, je veux dire de manière traditionnelle pas	
110	forcément parce que même sans TBI, il y a	
111	d'autres petites choses, d'autres attentions	
112	qu'on peut faire format papier comme	
113	agrandissement, le lettrage, enfin le, le, le, la	
114	forme, la police euh, ???suivrait une latte enfin,	
115	des choses comme ça. Qu'on sait mettre en	
116	place sans avoir d'outils numériques quoi. Donc	
117	c'est pas euh, c'est pas forcément l'outil	
118	numérique et maintenant les élèves à grosses	
119	difficultés et qui sont appareillés et qu'ils ont,	

120	qui ont euh... Une tablette. Une tablette ou un	
121	ordi comme chez Magali, oui voilà, il y en a qui	
122	sont clairement ???, ça les aide pour l'écriture.	
123	D'ailleurs, c'est... Alexandre en a parlé pour	
124	l'orthographe notamment, parce que bah, il a	
125	diffi, difficile enfin il pense aux lettres, mais	
126	le fait de, d'y penser et d'écrire ce qu'il pense,	
127	il se trompe. Tandis qu'avec l'ordinateur, il a la	
128	bonne, donc je lui ai dit que je voulais bien s'il	
129	y avait moyen, mais c'est sa soeur qui a un	
130	ordinateur et il n'en ont qu'un, et je dis « moi,	
131	je veux bien te fournir ou même te prêter mon	
132	ordinateur », mais il est tellement volontaire	
133	qu'il ne veut pas en fait, il veut il y arriver par	
134	lui-même. Oui, oui, il veut y arriver. Donc c'est	
135	tout à, à son honneur hein, mais je veux dire,	
136	dans ce cas-là, oui, ça pourrait bien sûr les	
137	aider parce que tu enlèves une frustra, une	
138	frustration dont ils n'ont pas besoin parce	
139	qu'ils ont les capacités, c'est juste que	
140	physiquement, ils y, ils n'y n'arrivent pas quoi,	
141	voilà. Et au niveau, tu dis « moi, mes usages du	
142	TBI ». ça voilà, tu avais commencé quelque	
143	chose comme ça. C'est quoi, justement, les	
144	usages que tu fais du TBI? Bah, je l'utilise	
145	beaucoup bah, pour scanner tout, tout le cours qu'on	
	fait je veux dire les feuilles, les	
146	exercices et aller les refaire au tableau. Euh...	
147	Donc en tant que rétro, rétroprojecteur ? Oui,	
148	c'est ça, plutôt rétroprojecteur. Euh, quand on	
149	utilise quand même le, mais c'est plus tard hein,	
150	l'équerre à parallèles, l'équerre Aristo pour	
151	leur montrer comment on le positionne,	

152	puisqu'avec le TBI, je sais le montrer aussi et	
153	le positionner. C'est une fonction qu'il y a sur	
154	le TBI ? Oui, oui. Ok. Il y a d'autres fonctions	
155	que je n'utilise pas parce que je ne prends pas	
156	assez de temps en fait voilà. Il faut, il faut	
157	retravailler encore tout et je ne les utilise pas	
158	toutes. D'autres qu'on a apprises en formation	
159	sur le TBI. Comme ça, ça, j'utilise encore de	
160	temps en temps le, le rideau ?la, mais ça	
161	pourrait être plus des animations je l'ai déjà	
162	fait, ça. Un texte avec les mots à côté, ils vont	
163	chercher les mots tu vois, c'est ludique quoi en	
164	fait, c'est ça, c'est ce côté ludique. Ça rend	
165	que tu ne sais pas faire enfin, tu sais le faire	
166	quand même en papier, je mens, parce que tout	
167	ce qu'on plastifie, qu'on découpe machin,	
168	c'était ça. Sauf que là, bah c'est collectif,	
169	c'est grand, c'est visuel, c'est coloré. Tu sais	
170	même y mettre de la musique si t'as envie de	
171	mettre de la musique euh. Et tout ça, c'est	
172	quelque chose qui est en plus que le papier ?	
173	C'est différent, c'est pas en plus. Moi, je ne	
174	dirais pas que c'est en plus. Parce que pour	
175	moi, si vraiment je veux le faire en papier, je	
176	sais faire des feuilles de couleur comme les	
177	plastifiés?, des petits machins, des petits	
178	dessins. Non, c'est différent, c'est une autre	
179	façon. Et qu'est-ce qu'alors le TBI t'apporte?	
180	Donc, je pousse simplement ton raisonnement	
181	hein. Je pense que pour moi, c'est un luxe	
182	parce que je te dis le, la facilité de ne pas	
183	devoir réécrire tout au tableau. Avant, il	
184	fallait. On fait un exercice, il faut tout	

185	réécrire au tableau. Il y a, il y a, là on fait une	
186	dictée, on fait euh, la dictée je peux même	
187	mettre le texte effacer certains mots enfin,	
188	voilà, euh, c'est très facile. Euh... Tu parlais	
189	aussi? Oui, mais ça prend beaucoup de temps,	
190	pourtant. Tu dis il y a un gain de temps. Tu me	
191	dis oui, mais utiliser tout ça, ça me permet de	
192	gagner du temps et en même temps. Ça	
193	demande de la préparation en aval quoi c'est ça.	
194	C'est ça. Oui, il n'y a rien à faire. D'où la	
195	maîtrise de l'outil, qui n'est pas toujours	
196	évidente parce que, il faudrait pouvoir aller se	
197	former, mais en même temps, quand t'apprends	
198	des choses en formation, il y a des trucs que	
199	t'oublies parce que tu ne les utilise pas tous les	
200	jours et donc quand tu veux les réutiliser. Moi,	
201	je galère pour essayer de recomprendre enfin	
202	de retrouver. Et c'est là que je dis il faut	
203	vraiment être intéressé parce qu'il faut	
204	prendre le temps d'aller relire. Enfin, vraiment	
205	euh... Et tu penses que les enseignants, de	
206	manière générale, manquent de formation	
207	numérique? Oui, sans aucun doute formation.	
208	Mais franchement, si on veut que les	
209	enseignants euh... Et formation, de quel type	
210	de formation ? Voilà c'est ça. Une formation	
211	sur l'outil, mieux savoir utiliser l'outil? Ou bien	
212	une formation plus sur comment exploiter en,	
213	du numérique dans des leçons ? Bah, disons que	
214	l'utilité, enfin l'utilisation, la base d'une	
215	utilisation numérique. On ne parle pas de Jean-	
216	Pol. Normalement, on est plus ou moins tous	
217	enfin capable d'allumer l'ordi, d'aller sur un	

218	traitement de texte, mais c'est vrai que euh, on ne connaît pas toutes les fonctionnalités,	
219	des raccourcis, des choses qui peuvent nous	
220	simplifier la vie parfois. Des bêtes petites	
221	choses qui pour, ça, ça pourrait être utile. Mais	
222	ce qui pourrait être utile et vraiment bien,	
223	c'est oui, euh, le, la connaissance de l'outil	
224	pour créer des, des animations ou des choses	
225	un peu plus pertinentes, mais qui pourraient	
226	être gardées pour le long terme quoi je veux	
227	dire. Pas juste pour une activité. Tu vois ce que	
228	je veux dire, une chose qui est transférable a	
229	plusieurs leçons quoi. Oui, mais au niveau de	
230	l'outil. Oui. OK. Pourtant, donc ici, à l'école, on	
231	utilise beaucoup « Wazzou ». Oui. C'est	
232	quelque chose d'assez nouveau enfin nouveau,	
233	ça fait que quelques années, grosso modo. Oui	
234	je crois, 3 ans – 4 ans. Et puis le COVID, je	
235	vais dire de manière... Oui, je l'utilisais déjà un	
236	peu avant, mais oui, oui. Quel est ton ressenti	
237	par rapport à ça? « Wazzou » je l'aime bien	
238	parce que j'utilise moi les « Carrément Math »	
239	et « Azimut » qui viennent de chez Plantin.	
240	Euh, non, « Wazzou » c'est chez Van In et, et	
241	euh, ce qu'on voit dans le c'est chez Plantin ça,	
242	le « Azimut » et quand on va sur la plateforme	
243	« Wazzou », bah c'est fort, fort la même	
244	matière, enfin, c'est fort en tout cas c'est	
245	vraiment en lien. Surtout le « Carrément	
246	math » puisque c'est la même maison d'édition	
247	et donc là, ils s'y retrouvent assez facilement	
248	et dans les consignes et dans les... Il y a des	
249	exercices que tu fais uniquement dans le	

250	cahier, d'autres que tu fais au TBI ? Ou	
251	t'imprimes les feuilles, tu donnes aux élèves et	
252	ils recopient ? Ils ont le cahier, donc d'office.	
253	C'est dans, c'est dans le cahier. Oui. Ok, donc,	
254	c'est une espèce de plateforme qui va projeter au	
255	tableau ? Ah bah « Wazou » non. Ça, je ne	
256	fais pas hein, c'est vraiment le « Carrément	
257	Math » en fait. Ils ont un cahier de	
258	« Carrément Math ». Ouais. Le « Wazzou »,	
259	c'est du en plus. Ok, donc, c'est du	
260	dépassement ? Ah oui, oui, oui. C'est quand on	
261	va justement euh, sensibiliser au numérique	
262	pour l'apprentissage de savoir ouvrir	
263	l'ordinateur, savoir aller se connecter à son	
264	compte. Et puis alors bah, souvent, j'essaye	
265	d'aller mettre des tâches en fonction de ce	
266	qu'on a vu en classe, puisque tu peux aller	
267	choisir. Ça m'est arrivé aussi de laisser libre	
268	parce que justement, pour avoir, avoir le temps	
269	de passer près de tout le monde et, et expliquer?	
270	vraiment comment ça se passait. Comment il	
271	devait fonctionner ou pour se connecter ou	
272	pour aller choisir leur avatar, ça ils aiment	
273	bien. Donc euh... Qu'est-ce que ça apporte pour	
274	toi le numérique aux enfants? Bah eux, ils le	
275	prennent comme un jeu en fait. Donc ils ne se	
276	rendent pas compte qu'ils travaillent. C'est	
277	l'aspect ludique. Oui, vraiment. Qui prédomine	
278	sur tout, sur l'apprentissage, on va dire. Oui,	
279	oui. Mais attention qu'il faut quand même leur	
280	rappeler à certains moments que ça reste un	
281	travail parce que sinon bah, c'est rouge, c'est	
	rien. On passe à la suite, on a compris comment	

282	ça fonctionnait, on clique et on a la suivante.	
283	On ne sait pas si je passe, c'est rouge, je	
284	repousse une fois, je suis à la sui, à la question	
285	s suivante et je ne m'en tracasse pas. Donc je	
286	leur montre aussi, que moi, j'ai un œil sur ce	
287	que eux ont fait, j'ai le graphique, je vois les	
288	ré, les points enfin, je vois les, les travaux	
289	qu'ils ont effectué, je vois leur résultat et je	
290	sais si, si ça augmente, ou bien si plutôt c'est	
291	chaque fois de la remédiation. Et ça, c'est en,	
292	en plus qu'un outil papier? Oui, oui, clairement	
293	parce que surtout, le côté ludique quoi en fait,	
294	c'est ça qu'il y a ici. Pourtant, en tant	
295	qu'enseignante, le fait de voir, par exemple, le	
296	graphique d'évolution des réponses, etc. C'est	
297	quelque chose qui t'apporte quelque chose	
298	enfin, qui t'apporte concrètement quelque	
299	chose dans ta pratique ? Justement, la	
300	dernière fois, j'ai regardé et j'ai trouvé parce	
301	que je te dis, je, je, j'apprends aussi tout	
302	doucement et où il était mis, les élèves étaient	
303	classés en 3 catégories ou en difficulté, à	
304	surveiller et sans problème entre guillemets.	
305	Et donc euh, en difficulté, c'est ceux qui	
306	avaient eu quelques petites erreurs. Mais voilà,	
307	ça ne veut pas dire que c'était catastrophique.	
308	Et j'ai eu une élève par exemple, comme Jade,	
309	tu connais Jade, qui après est venue me	
310	demander en pleurs pour voir si ça allait, bah	
311	je dit « Jade, ne te tracasse pas, c'est pour	
312	moi juste pour voir. Ça veut dire que quand tu	
313	vas y aller, il faut que je fasse attention et	
314	que, de venir t'aiguiller et voir un petit peu ce	

315	que tu fais ». Parce qu'elle ne maîtrisait pas	
316	l'outil ? C'est ça, oui. L'apprentissage était	
317	OK. Oui, parce que quand elle, justement ça	
318	déstabilise. C'est là qu'on se rend compte. Ça	
319	déstabilise parfois des, des élèves qui sont	
320	très bons en classe. Oui, elle est excellente.	
321	Voilà, tu la connais. Tu ne l'as qu'une fois de	
322	temps en temps. Mais on est bien d'accord	
323	qu'elle a. Elle maîtrise. Pas du tout de soucis	
324	d'apprentissage. Mais là, voilà le fait de	
325	changer aussi d'outil, ça la déstabilise un petit	
326	peu. C'est déjà un autre lieu, c'est une, un	
327	autre contexte enfin voilà et complètement. Et en fait, ils sont complètement autonomes là.	
328	Parce que je ne les aide pas, je, je gère. Enfin,	
329	au début, je veux dire, ils ont appris à se	
330	connecter, forcément, il faut que je sois là	
331	pour les guider avec le TBI qui est en haut.	
332	Mais après, j'essaie qu'ils se rappellent et que,	
333	qu'ils fassent la démarche tout seul et je les	
334	laisse un petit peu se dépatouiller ou de voir	
335	avec le voisin ou la voisine voilà. Ça, c'est une	
336	plus-value pour toi ? C'est quelque chose que le	
337	numérique permet plus ou en tout cas, qui	
338	valorise plus l'autonomie de l'enfant que le	
339	papier ? Mais ici oui, je sens vraiment qu'ils ont	
340	envie parce qu'il??? En fait, on n'y va pas souvent.	
341	C'est ça qu'il y a et donc ça les motive. Ils sont	
342	vraiment contents, ils ont envie et ils ont envie	
343	d'y arriver. D'ailleurs, ils râlent quand ils	
344	n'arrivent pas à démarrer leur ordinateur et	
345	on les sent tout de suite euh. Donc oui, il y a un	
346	côté euh, il y a le côté ludique. Pour eux, c'est	

347	le jeu parce que c'est sous forme de dessins	
348	c'est, c'est animé. Ils ont leurs personnages,	
349	mais qui n'intervient pas forcément. Mais il y a.	
350	Il y a aussi l'audi, l'auditif parce qu'il y a, il y a	
351	des sons. Donc euh, ça ils aiment bien. Et ... oui,	
352	parce qu'ils ont envie d'y arriver.	
353	Franchement, je trouve que là, ils sont... Et	
354	pourquoi là ils ont envie d'y arriver plus que	
355	quand ils vont, par exemple avec Jean-Pol faire	
356	leurs tables de multiplication ? Jean-Pol, on	
357	sait qu'il utilise des, des cartons voilà, des	
358	fiches cartonnées pour faire leur.. Là c'est	
359	« waw », c'est un ordinateur quoi. Il y a cette	
360	fascination. Je pense. Ok. Le fait de se dire	
361	qu'ils maîtrisent l'outil. C'est quelque chose	
362	quoi c'est une étape. Et ça, ça influence	
363	comment dans l'apprentissage? Quel est le lien que tu	
	vois avec leur apprentissage? Cette	
364	fascination qu'ils ont pour l'outil, ça leur	
365	donne. Tu vas, enfin, j'ai l'impression de	
366	propos... Ça leur donne envie de, d'y arriver, ça	
367	oui. Ça leur donne un peu des ailes, quoi. Parce	
368	que ce n'est pas forcément celui qui a des	
369	difficultés en apprentissage qui ne va pas y	
370	arriver. C'est ça qu'il y a. Les rôles ne sont pas,	
371	enfin. C'est pas les mêmes. Ça fonctionne pas	
372	comme en classe quoi. Il y en a qui ont déjà	
373	l'habitude à la maison et d'autres qui ne sont	
374	pas du tout euh, confrontés à des ordinateurs	
375	à la maison, ça se sent quoi, ça se voit, donc ça, y	
376	a rien à faire. Je pense qu'on a fait le tour,	
377	donc je vais quand même juste vérifier, donc.	
378	Oui, tout ça, on a dit, on a expliqué en quoi ça	

379	venait modifier tes pratiques. Est-ce qu'on	
380	pourrait dire que ça vient enrichir tes	
381	pratiques? Pfff, c'est une autre. En fait, c'est	
382	une façon plus moderne, on va dire. Il n'y a rien	
383	à faire hein, c'est dans... Plus dans le temps.	
384	Oui, plus dans l'air du temps. Sans cracher sur	
385	le format papier parce que j'ai fait ça des	
386	années et, et voilà, tu, y a moyen dit, d'égayer	
387	sans non plus euh, faire de trop. De tout et	
388	n'importe quoi sur les feuilles, parce que ça	
389	distrain les enfants aussi, hein, voilà. C'est ça	
390	aussi, il faut faire attention dans le numérique,	
391	c'est pas non plus que ce soit tout le temps	
392	animé, sinon ça devient normal, on ne le voit	
393	plus et en même temps, c'est fatiguant. C'est	
394	fatigant, le numérique? Oui. Oui. Moi, j'essaie	
395	régulièrement d'éteindre mon tableau. Quand	
396	on n'en a pas besoin, quand ils sont en	
397	exercice, j'éteins. Il y a le bruit du ventilateur	
398	et il y a la lumière. Ok. Oh si, si, si. Et au	
399	niveau, on dit souvent que ça crée une espèce de	
	surcharge, enfin on dit souvent, voilà	
400	certaines études parlent d'une surcharge liée	
401	au numérique parce que on, dans le numérique	
402	on est amené à réfléchir autrement. Est-ce	
403	que ça, c'est quelque chose que tu, tu	
404	observes? C'est une surcharge, ce qu'ils	
405	appellent une surcharge cognitive. Par exemple,	
406	en, en lecture numérique, on ne lit pas de la	
407	même manière une page Web, un document	
408	Web. Je ne suis pas tellement confrontée à ça.	
409	Parce qu'ils sont petits peut-être. Oui hein. Ils	
410	sont encore forts petits. Une page de	

411	documents et tout ça tu veux dire ? Oui. Non,	
412	les seules pages, je vais dire c'est quand. A	
413	part comme ça, c'est une plus-value euh, pour	
414	le vocabulaire parce qu'ils sont en manque total	
415	de vocabulaire. Et puis, j'ai des, enfin des	
416	néerlandophones comme Sen, Abdourahmane	
417	voilà il y a beaucoup de mots qu'il ne connaît	
418	pas, mais ne ils ne savent pas, par exemple	
419	l'autre jour on était, avec un moineau, Sen il ne	
420	sait pas du tout ce que c'est un moineau, je lui	
421	ai dit que c'était un oiseau. Bah, Google. Oui. Et	
422	il a une image quoi. Et... Ça c'est tout de suite	
423	et c'est concret enfin voilà. Oui. Ils savent ce	
424	que c'est alors il dit « ah oui » enfin voilà. Il va	
425	te le dire en néerlandais quoi. Ok. Non, il ne	
426	parle pas. Il parle pas du tout. Non, si encore il	
427	me le disait en néerlandais, mais non. D'accord.	
428	Donc, le fait de pouvoir immédiatement avoir	
429	accès à une banque de, d'images. Oui. Ça	
430	apporte quelque chose de plus que de devoir	
431	rechercher au dictionnaire. Eh bah ça, je ne	
432	suis pas sûr hein. Parce que ça, j'essaye, voilà	
433	par exemple au point de vue de l'orthographe.	
434	Ah non, non, non, ça je, moi je ne suis pas prête	
435	à lâcher les livres hein alors euh. J'aime bien l'avancée mais je n'aime pas non plus euh,	
436	cracher sur tout l'ancien parce que.... Ça, par	
437	contre, justement, les recherches dans un	
438	dictionnaire, tu vas me dire « à quoi ça	
439	sert ? », mais si. La mémorisation de l'ordre,	
440	l'ordre alphabétique enfin des choses comme	
441	ça, ça passe par là. Et c'est pour ça que grâce	
442	à l'Eureka, en orthographe, ils doivent aller	

443	voir, ils ne savent pas. On a parlé sur le pluriel	
444	tout à l'heure, singulier-pluriel. Ils devaient	
445	aller voir si au singulier, puisque dans l'Eureka,	
446	c'est au singulier bah, ça prenait « s » ou pas,	
447	parce qu'il y en a qui prennent tout le temps «	
448	s », d'autres pas bah, allez voir dans l'Eureka.	
449	D'accord. Prenez des référentiels et ça oui.	
450	Donc nous, on est plus dans l'Eureka que dans le	
451	dictionnaire, mais parfois, il y en a qui font. Et	
452	des fois, quand il y en a qui sont inoccupés, je	
453	dis « prends le dictionnaire », je te donne un	
454	mot et tu vas le chercher. Oui, si c'est parce	
455	que... Et alors dans l'autre sens, alors, qu'est-	
456	ce que le papier pro, produit que le numérique a	
457	de la peine à produire? En fait, je pense	
458	que le numérique, c'est la rapidité, c'est	
459	vraiment dans l'air du temps ça. Tout de suite,	
460	on veut tout, tout de suite, tout le temps hein.	
461	C'est j'ai pas de patience, en fait, tandis que le	
462	papier, ça, tu apprends à te poser, à réfléchir,	
463	à te poser des questions, à chercher des	
464	solutions. Je trouve pas là par exemple, dans le	
465	dictionnaire, je vais chercher un mot euh ...	
466	même avec le son « au », bah je ne sais pas si	
467	c'est « eu », « eau », je dois réfléchir ou bien	
468	au début du mot, si c'est au début du mot. S'il	
469	faut « h », s'il ne faut pas « h ». Pardon. Si tu	
470	vas sur le numérique, tu l'écris avec une faute,	
471	il te le corrige ou il propose. Tu vas dans le	
	dictionnaire, pas. Donc c'est toi qui	
472	dois réfléchir. Ah oui, mais ça s'écrit peut être	
473	pas comme ça. Et ça, ils ne font plus cette	
474	démarche-là les enfants, ils ont vraiment du	

475	mal. Mais est-ce que ça a encore du sens qu'on	
476	leur apprenne cette démarche là puisque,	
477	comme tu dis, l'air est plus numérique. Oui	
478	mais pour moi c'est, ça reste une démarche	
479	scientifique. Et. Enfin, je veux dire si tu n'as	
480	pas cette réflexion d'aller chercher plus loin	
481	que ce que, bah, on va en faire des ânes en	
482	fait, j'ai un peu peur de ça. Et tu penses pas	
483	qu'on peut trouver des outils du numérique, je	
484	pense à la robotique, qui va. Ah oui bien sûr.	
485	Les amener à réfléchir ? Si, si, si. Là, tout à	
486	fait, c'est la démarche scientifique. C'est pour	
487	ça que le truc comme « Scratch », ça, ça	
488	m'intéresse parce qu'ils doivent y réfléchir.	
489	D'accord. Maintenant, le numérique que tu	
490	utilises tout simplement, comme je te dis que	
491	tu vas sur Google, tu tapes un mot, bah tu as	
492	une image, tu choisis. Bah tu vois le mot qui est	
493	bien écrit. Mais tu n'as pas réfléchi à comment	
494	il faut l'écrire le mot. D'accord. La phonétique	
495	même, et il te le sort convenablement, entre	
496	guillemets, pas à chaque fois mais tu	
497	comprends ce que je veux dire. Ah oui, je.	
498	Quand ils vont dans le dictionnaire, ils doivent	
499	quand même avoir une petite démarche	
500	scientifique, entre guillemets, qui n'est pas	
501	vraiment de la science mais euh. Mais il y a une	
502	démarche plus réflexive dans l'outil. Ok, je	
503	pense qu'on a vraiment fait le tour. Est-ce que	
504	toi, tu vois d'autres choses, d'autres éléments	
505	que tu voudrais voilà, me communiquer par	
506	rapport à ça? Au point de vue du numérique?	
507	Bah. De toute façon voilà, t'as encore le	

508	temps, on se reverra une deuxième fois, donc	
509	tu peux encore réfléchir. Non, ce qui, ce qui	
510	serait rassurant pour le numérique, pour les	
511	enseignants enfin pour l'enseignement, c'est	
512	d'avoir une structure. Savoir enfin. Un	
513	programme ? Oui, ce qui, ce qu'il faut voir les	
514	bases enfin, et dans quel ordre. Ça arrive hein,	
515	donc dans le référentiel P3. Nous, on tombe	
516	dedans et donc, on a dû se dépatouiller à	
517	apprendre un peu à gauche, un peu à droite.	
518	mais il faut un minimum de structuration. Et	
519	moi qui suis référente numérique et qui doit	
520	aller essayer d'enseigner bah, j'ai « Wazzou »,	
521	heureusement, parce que quelque part, ça	
522	m'apprends déjà. Enfin, ça leur apprend à, à	
523	allumer un ordinateur et à l'éteindre	
524	correctement, c'est déjà une base. Donc,	
525	j'essaye aussi d'aller sur du traitement de	
526	texte enfin, « LibreOffice », que je ne connais	
527	pas donc que je dois apprendre à connaître	
528	parce que entre « LibreOffice » et « Word »	
529	bah, c'est quasi la même chose, mais ce n'est	
530	pas la même chose. Donc voilà. Ouais. Et puis,	
531	quand tu veux enregistrer, si j'enregistre, j'ai	
532	compris sur ma clé USB du « LibreOffice » que	
533	je remets sur « Word », ça ne va pas. Ça, c'est	
534	bon. Donc tu vois alors quand les appareils	
535	fonctionnent encore, quand j'ai Internet pour	
536	imprimer. Enfin, bon, ça dépend de tellement	
537	de choses. Oui, ça, c'est un peu les limites. Oui,	
538	oui. Ce sont mes limites en tout cas. Je suis ré,	
539	je leur disais je suis référent numérique, je ne	
540	suis pas informaticienne. C'est ça. Et on. On	

541	voudrait bien avoir cet esprit d'analyse. Quand	
542	je vois Elsa qui, qui elle est en option	
543	informatique, elle a cette euh, elle aime bien la	
544	programmation d'ailleurs. Ça elle, elle a fait des devoirs et tout et elle me dit « ah purée,	
545	j'ai eu dur mais là j'ai eu bon. J'en ai fait 3 sur	
546	les 5 et j'ai ri ». Génial, je ne comprends pas,	
547	ces trucs mais bon. Et tu penses que le fait,	
548	par exemple, qu'on, qu'on ait des séquences de	
549	cours qui nous soient proposées avec	
550	différents outils une fois la tablette, une fois	
551	les robots, une fois le TBI, etc. ça pourrait	
552	être, ça pourrait amener les professeurs, les	
553	enseignants à plus l'inclure si on prémâche	
554	quelque part un peu, plus le travail par, en	
555	créant des scénarios ? Je pense que c'est	
556	difficile entre guillemets pour les anciens	
557	profs parce que c'est encore un truc en plus	
558	dans notre programme. Que quand ce sera	
559	vraiment défini et bien structuré dans le	
560	programme. Tu sais nous avant on devait voir le	
561	Code de la route hein. Va-t'en, voir le Code de	
562	la route. Il est où le code de la route? On le	
563	voit déjà plus hein. Les enfants, ils ne savent	
564	plus traverser. C'est vrai hein. On faisait de la	
565	couture enfin, c'était, c'était dans le	
566	programme il n'y est plus tout ça. Mais tu sais	
567	que dans le pro. Mais il faut évoluer hein, je	
568	suis d'accord hein. mais euh... Mais dans le	
569	programme ici. Donc tout est repris dans la	
570	partie justement, technique où on doit faire.	
571	Donc, il est divisé en deux parties et avec	
572	toute une partie où on nous amène à faire	

573	donc : cuisine comme tu dis, couture, etc. Ça	
574	revient à la couture et de l'autre côté, il y a à	
575	partir. Vivement que je m'en aille. Et de l'autre	
576	côté, à partir de la P3, il y a justement.	
577	Informatique. Tout ce qui va être numérique.	
578	Oui. Ça, c'est bien. Mais alors voilà, je pense	
579	que, à partir du moment où les futurs	
580	enseignants seront formés et en tout cas auront appris	
	à comprendre ce programme, ce	
581	nouveau programme, ça fera partie d'eux en	
582	fait. C'est ça qui est difficile avec nous. C'est	
583	que... C'est générationnel. Je pense aussi	
584	franchement que alors que j'y mets de la	
585	bonne volonté et ça ne me dérange pas mais	
586	regarde un peu comme il faut ruser pour	
587	trouver des moments pour y aller quoi hein. On	
588	est d'accord. Et je prends ici troisième,	
589	quatrième et 5-6. Mais je n'ai pas beaucoup de	
590	temps parce qu'en plus, pour le moment, j'ai dû	
591	suspendre parce qu'on fait, on est en train de	
592	répertorier tout ce qu'il y a. Donc je ne sais	
593	pas inventer les heures. Donc là, oui, c'est pas	
594	facile, alors je les ai peu de temps, il faut	
595	cibler ce que je vais apprendre. Alors s'il faut	
596	faire de la plateforme « Wazzou », du	
597	traitement de texte, du robot et de la	
598	programmation enfin, enfin, je ne vois pas	
599	quand je vais faire tout ça quoi. Avec 4 classes.	
600	Tu comprends ? 4 classes euh, 2 heures de	
601	cours. 2 heures donc euh, je ne les ai déjà	
602	qu'une fois par mois, si je ne fais que ça, je ne	
603	fais pas que ça. Donc c'est même pas une fois	
604	par mois. Alors euh pfff, c'est pas très	

605	productif. Donc à partir du moment où ce sera	
606	vraiment dans le programme et que tu devras	
607	faire ça, ce sera différent à mon avis. Il y a	
608	moyen peut être de l'organiser différemment	
609	ou euh, comme ça se fait dans d'autres écoles,	
610	c'est un professeur qui est spécial, qui	
611	spécialise, qui, qui, qui veut, veut bien donner	
612	ces heures-là et qui passe dans les classes.	
613	Mais alors, c'est, c'est vraiment dans	
614	l'organisation de, de l'horaire c'est déjà prévu	
615	quoi. Oui, oui, oui hein. Technopédagogues	
616	comme on dit. Parce qu'ici, même quand j'y	
617	vais. Voilà, je sais qu'avec Magali, je peux y	
618	aller le lundi-vendredi. Il faut que ça, ça	
619	corresponde à mes heures de fourche. C'est	
620	même pas pendant mes heures de Néerlandais,	
621	c'est d'autres heures. Oui, oui je sais bien. Et	
622	puis, avec Eddy, c'est pas la même heure. Ça ne	
623	va pas parce qu'il a des heures d'aide. Donc	
624	c'est pas quand il a des heures d'aide, mais	
625	quand j'ai mes... Et puis je tombe avec en fait	
626	euh, Allysson et Catherine. La dernière fois,	
627	j'ai dit « oh tant pis ». J'ai pris ceux de	
628	l'extérieur avec les 6 ^{ème} et elle, elle était au	
629	milieu avec la 1ère. Enfin, c'était atroce, le	
630	travail. Mais c'est parce qu'ils savaient ce	
631	qu'ils devaient faire, les grands. Donc voilà ça	
632	allait. Ils avaient déjà démarré le travail et ils	
633	continuaient. Sinon euh, je ne vois pas comment	
634	euh, on aurait donné cours, c'était pas des	
635	conditions quoi. Donc tout ça, oui. Ça joue aussi.	
636	Oui oui, bien sûr. Ok.	

E3E1R2		
1	Voilà donc tu as ta carte mentale et donc j'ai	
2	repris sept grands thèmes qui sont revenus	
3	durant l'entretien. C'est pas les mêmes	
4	couleurs que les tiennes. C'est pas grave. Mais	
5	voilà, donc il y a d'abord la sphère d'action.	
6	Donc généralement, on parle donc des	
7	expériences, du vécu qu'on a en tant	
8	qu'enseignante mais aussi en tant que citoyen	
9	ou bien en tant que maman ou bien parfois,	
10	c'était aussi en tant que, qu'étudiant soi-même	
11	etc. On a apprendre le numérique et apprendre	
12	par le numérique. Alors ici, dans le cas de mon	
13	mémoire, je ne vais pas tellement développer,	
14	apprendre le numérique. Moi, ce qui	
15	m'intéresse beaucoup c'est apprendre par le	
16	numérique. Il y avait un point formation, donc	
17	un sentiment de compétence, formation, etc.	
18	De l'autre côté, les acteurs qui interviennent	
19	durant ton expérience, ton vécu. Donc c'est	
20	souvent les enfants, les élèves, mais aussi c'est	
21	les collègues. Oui oui bien sûr. Euh le matériel	
22	numérique qui est employé et enfin bah ce	
23	qu'on appelle les expériences numériques, donc	
24	les usages qu'on fait du numérique. Et donc	
25	aujourd'hui, moi je voudrais me focaliser plus	
26	principalement sur ces deux-là. Mais si tu veux	
27	qu'on aborde les autres, il n'y a pas de souci.	
28	Non pas de souci. Non plus. Donc apprendre le	
29	numérique, hop hop hop, ah oui, donc on doit	
30	déjà aller bien loin dans notre feuille. Voilà, ça	
31	commence ici. Donc. Je suis déjà plus loin moi	
32	alors peut-être bien. Apprendre le numérique.	

33	C'est peut-être plus. Oui, après formation. Oui	
34	c'est tout ceux-là. Ceci à mon avis. C'est tout	
35	ce qui est orange chez toi. Oui c'est juste.	
36	Donc voilà dans les éléments que tu as cité	
37	comme étant on va dire des plus-values, des	
38	éléments que apporterait le numérique. Donc tu	
39	parlais de facilités, euh facilités au niveau de	
40	tout ce qui est par exemple représentation	
41	visuelle et tu expliquais que c'était un luxe	
42	d'avoir un TBI en classe pour que les élèves	
43	puissent suivre par rapport à ce que toi tu	
44	réalises comme activité, comme suivi de cours.	
45	Euh, au niveau de, donc ça permettait une	
46	meilleure structuration puisqu'ils ont la même	
47	page au point de vue dons de représentation	
48	etc., au niveau de la synchronisation des tâches	
49	aussi tu expliquais que c'était une plus-value	
50	enfin c'était un apport. Et donc là, ma question	
51	c'était aussi, bah le prof comme tu le fais en	
52	même temps. Pense que, penses-tu que tu es	
53	dans quelque chose comme un modèle alors, on	
54	pourrait dire que toi, tu réalises un modèle et	
55	les enfants réalisent, reproduisent ce modèle ?	
56	Euh... Parfois, mais parfois c'est plutôt eux qui	
57	font. C'est de l'entraînement quoi. C'est pas,	
58	c'est pas toujours reproduire enfin oui, c'est	
59	aussi reproduire en fonction de ce qu'on a	
60	appris tu vas me dire. Encore tout à l'heure	
61	quand faisait euh, les exercices en grammaire,	
62	c'est pareil. C'est en fonction de ce qu'on a vu	
63	précédemment bah euh, ils reproduisent sur	
64	les nouveaux exercices qui sont au tableau.	
65	D'accord. C'est ça que tu veux dire? Ou bien	

66	tu veux dire quand on fait en même temps ?	
67	Non en même temps, c'est plutôt l'idée quand	
68	tu le fais en simultané, on va dire avec eux. Là,	
69	oui, c'est vraiment pour reproduire, pour avoir	
70	la même chose. Pour qu'ils aient la même chose.	
71	Avoir la même attente enfin, le même rendu je	
72	vais dire sur leurs cahiers par exemple, je	
73	pense plutôt à ça alors. Ok. Et donc, est-ce	
74	qu'on peut donc dire là que tu sers entre	
75	guillemets de modèle ? On est dans de la	
76	modélisation. Oui, bah oui. Tu leur montres	
77	comment faire. Oui bien sûr. Et eux	
78	reproduisent. Clairement. D'accord. Donc tu	
79	disais que pour toi, le numérique aidait à	
80	parfois mieux prendre en compte certains	
81	besoins qui sont spécifiques à certains enfants	
82	comme les enfants dys, dys, multi dys. Mais	
83	toutefois donc tu nuançait en disant c'est pas	
84	plus mais c'est plutôt autant que la version on	
85	va dire papier. Que les aménagements sont	
86	aussi réa, réalisables sous format papier. Oui	
87	bien sûr. Donc on dénigre pas le papier et que	
88	certaines enfants sont appareillés. Donc pour	
89	eux c'est quasiment une nécessité que d'avoir	
90	le numérique. Donc plutôt positif le numérique	
91	pour les enfants à besoins spécifiques. Tu	
92	expliquais aussi donc le, le côté ludique. Que du	
93	coup, ça permet d'avoir une approche très euh,	
94	ils avaient très envie euh, de participer, etc.	
95	J'ai repris notamment que tu disais bah oui, il	
96	y a un aspect ludique, c'est sympa, mais	
97	attention, il y a quand même certaines limites,	
98	notamment le fait qu'on va devoir cadrer	

99	l'activité avec un moment où tu avais l'occasion	
100	de donner des feedback. Tu expliquais que	
101	quand ils vont sur « Wazzou », ils ont tendance	
102	à un moment à vite comprendre le système du	
103	feedback qui est : c'est pas la bonne réponse,	
104	on passe en rouge et puis si t'appuies sur	
105	« Enter » t'as la réponse. C'est ça. Ou la	
106	question suivante. Oui, oui. Et quelque part y'a	
107	plus d'apprentissage. Non, non, non, non. Que	
108	ça devient juste du ludique pur. Et qu'un, une	
109	des choses qui ferait peut-être enfin, qu'il	
110	faudrait faire, c'est alors revenir sur une	
111	manière d'enseigner ou on peut intégrer ces	
112	corrections à quelque chose, raccrocher à	
113	quelque chose. J'ai bien compris. C'est ça. Ce	
114	que tu voulais dire. Oui, oui tout à fait. Ok. Et	
115	donc j'ai appelé ça transformer le ludique en	
116	défi pédagogique. Pour pas être justement	
117	dans quelque chose ou tout ce qu'on fait, c'est.	
118	Ça doit être encore une autre approche, enfin	
119	une autre manière d'apprendre. Mais ça doit	
120	rester de l'apprentissage quoi pas... Ok, donc	
121	tu parlais du fait que soit collectif, plutôt en	
122	positif, qu'on peut modifier le format. Assez	
123	sim, assez simplement. Que c'est quelque	
124	chose qui est coloré, visuel, donc ça vient	
125	égayer les documents. Il me semble que là	
126	après, mais on le reverra en négatif. Mais tu	
127	disais égayer le document oui, mais attention à	
128	la surcharge. Oui il faut pas trop. Voilà, pour	
129	certains, c'est donc à nuancer aussi. Permet de	
130	combiner différents canaux, donc sons et	
131	lumières avec toujours la, la, attention à la	

132	surcharge. Que c'est un gain de temps et là	
133	j'aurais besoin de quelques explications parce	
134	que là je n'arrivais plus à retrouver. Bah quand	
135	je l'ai au, surtout au tableau interactif, bah	
136	c'est un gain de temps pour moi et pour les	
137	élèves aussi. Mais je veux dire je, tu sais avant	
138	quand tu avais le tableau vert, tu devais aller	
139	en avance, préparer, réécrire tous les textes,	
140	machin. Ici, j'ai ma feuille, elle est scannée,	
141	elle arrive telle quel au tableau. Donc en deux	
142	minutes, ça y est, je suis prête. Je vais dire les	
143	activités avant, tu devais les préparer en	
144	début de journée, tu sais. Mais au fur et à	
145	mesure de la journée, tu n'avais pas	
146	suffisamment de tableaux donc il fallait bien	
147	que euh, tu prennes le temps de réécrire, de	
148	remettre les, les, par exemple, on faisait des	
149	colonnes de calcul bah pour les corriger, il	
150	fallait bien les écrire au tableau. Ok. Tu vois ce	
151	que je veux dire. Et donc tout ça, tu gagnes du	
152	temps. Et comme tu gagnes du temps, est-ce	
153	que ça a un effet sur l'apprentissage? Bah,	
154	disons qu'on passe plus de temps à faire des	
155	exercices. Ok. Au bout du compte, c'est ce que	
156	je me dis. Donc on augmente le temps	
157	d'exercisation. Oui. Euh, tu expliquais aussi	
158	qu'un des avantages, c'est que ça permettait	
159	aussi de cibler des exercices parfois plus	
160	spécifiques pour les enfants en difficulté, donc	
161	par exemple de différencier. Notamment avec	
162	le, le feedback sous forme de graphiques que	
163	tu reçois. Oui. Via « Wazzou ». « Wazzou ». Et	
164	que donc du coup, on est vraiment dans quelque	

165	chose qui est un apprentissage très individuel	
166	et principalement dans la différenciation. Oui	
167	mais là ça se fait pratiquement	
168	automatiquement sur « Wazzou ». Notamment	
169	quand tu prends cet exemple-là. Disons qu'ils	
170	sont rediriger, je pense quand ils répondent à	
171	une ou deux questions mauvaises et c'est par	
172	des codes couleurs quoi. C'est rouge et puis ça	
173	devient, ils répondent bien c'est orange et	
174	sont redirigés vers d'autres tu vois, c'est... Ok	
175	et le niveau est adapté. Euh... J'invente en	
176	conjugaison, ils font deux fautes, je sais pas,	
177	conjugaisons « être », ils font deux fautes à	
178	conjugaison « être », on passe pas voir ils	
179	doivent ré, enfin ils reçoivent une batterie de	
180	tests ? Je n'en sais rien. Ok. Je ne sais pas.	
181	Alors c'est pas tout. J'ai pas analyser ça en	
182	profondeur non. Tu, tu, tu. J'avais plein de	
183	choses. Euh, donc euh, positif aussi pour les	
184	enfants dys, parce que une certaine facilité	
185	est présente puisque ils peuvent se centrer	
186	cette fois ci sur le processus de réflexion et	
187	non plus sur j'aime pas dire ça, mais ce qui	
188	pourrait éventuellement les handicapés comme	
189	l'écriture, je pense à Alexandre, le fait qu'on	
190	passerait enfin si on passe au numérique avec	
191	lui, on est dans un processus de réflexion ou il	
192	fait ses calculs, il doit plus se centrer sur sa	
193	main qui écrit. Oui c'est ça. Il a d'ailleurs été	
194	question avec lui pour l'orthographe, d'avoir	
195	une tablette ou un ordinateur pour pouvoir	
196	faire ses dictées. Parce que son temps de	
197	réflexion, quand il doit penser à la lettre et	

198	l'écrire, bah son cerveau lui joue des tours et	
199	il n'écrit pas ce qu'il doit enfin ce qu'il pense	
200	en fait donc le fait d'aller trouver la lettre sur	
201	l'ordinateur quand il est habitué avec le	
202	clavier, c'est cette lettre là qui va s'écrire tu	
203	vois. Si il pense par exemple un « B » mais qu'il	
204	va mettre le « D ». Oui, oui. Tandis que sur le	
205	clavier, il le fait, mais il n'a jamais voulu le	
206	faire parce que je lui ai proposé. Oui, je sais	
207	bien. Il est très volontaire donc euh voilà, mais.	
208	Et tu ne vois pas d'autre système qui pourrait	
209	proposer la même chose en fin de compte.	
210	Donc maximaliser, on va dire plutôt le	
211	processus réflexif et moins subir l'aspect	
212	moteur ? On pourrait pas à faire par exemple	
213	je sais pas des lettres au Scrabble ou ce genre	
214	de choses. Il faudrait passer par le numérique.	
215	Non. C'est vrai qu'il y aura certainement	
216	d'autres moyens de le faire. Oui oui, non, bah	
217	non, toute façon avant moi enfin avant moi,	
218	avant l'ère du numérique, il y en a d'autres qui	
219	ont fait des choses, qui ont mis des choses	
220	pour euh, pour y arriver, pour aider les enfants	
221	en difficulté. Donc oui, bien sûr. Mais comme	
222	ça, tu vois enfin, moi je, moi je vois le	
223	Scrabble. Oui, passer euh par l'imprimerie	
224	enfin c'est choses-là mais. Mais on gagnerait.	
225	On gagne. Le temps. Du temps. N'est pas. Avec	
226	le numérique. Ok. Euh... donc. Maintenant c'est,	
227	c'est différent parce que c'est une autre	
228	ouverture je pense. Du travail avec	
229	l'imprimerie, comme on faisait avant imprimer	
230	le machin, t'ap, t'ap, t'apprends pas que ça, je	

231	vais dire. C'est autre chose. Oui. Donc tu	
232	expliquais que c'était aussi pour toi fort	
233	différent. Mais donc pas pour autant que ça	
234	veut dire que c'est un plus que le numérique	
235	voilà ça diversifie tes pratiques, mais c'est pas	
236	pour autant qu'on pourrait dire entre	
237	guillemets que ça vient les enrichir. Tu les	
238	diversifie beaucoup, mais on ne peut pas dire	
239	qu'il y a une plus-value directe au niveau de	
240	l'apprentissage pour toi. Selon toi. Il peut y en	
241	avoir une, mais ça demande une certaine	
242	connaissance de l'enseignant par rapport au	
243	numérique. C'est ça qu'il y a. En fait, je pense	
244	que je suis encore trop peu outillée ou en tout	
245	cas experte dans le numérique que pour savoir	
246	l'utiliser. Bêtement mon TBI, il y a des	
247	fonctionnalités que je n'arrive pas encore à	
248	utiliser, enfin que je ne sais pas. Je n'y pense	
249	même pas parce que je ne sais même pas que ça	
250	existe en fait. Et puis j'ai eu ma formation	
251	numérique et quand je vois tout ce qu'il y a à	
252	faire, enfin il y a moyen de les ouvrir à	
253	d'autres choses, en passant par le numérique	
254	et en faisant de l'expression orale,	
255	l'expression écrite enfin plein de chose quoi	
256	donc oui. Si ça peut être vraiment une plus-	
257	value mais il faut d'abord une certaine	
258	maitrise de l'outil quoi. Donc « Wazzou » euh,	
259	là t'avais beaucoup insisté, donc permet de	
260	réviser, d'exerciser, de s'exercer pardon car	
261	c'est la même matière, c'est en lien avec ce qui	
262	est vu. On peut partir donc sur du	
263	dépassement pour certains. Oui. L'avantage	

264	c'est le feedback immédiat pour l'enfant et	
265	donc quelque part cibler une certaine forme de	
266	remédiation. C'est ça. Donc ça c'est dans les	
267	positifs. Ici, c'est confortable « Wazzou »	
268	parce que c'est, c'est directement liée comme	
269	tu dis, à la méthode d'apprentissage avec le	
270	« Carrément maths », c'est vraiment dans la	
271	même trame et donc c'est confortable pour	
272	moi aussi. Je veux dire c'est rien de compliqué	
273	une fois que l'enfant a compris comment euh...	
274	Et donc. Se connecter et la routine, enfin	
275	comment ça fonctionne voilà. Oui. C'est, c'est	
276	assez simple. Donc c'est la même chose. Donc	
277	tu gagnes du temps. Oui, ici je l'utilise	
278	clairement, parce que voilà, à partir du moment	
279	où y, y, ils ont appris à allumer l'ordinateur, à	
280	se connecter à leur compte. Ils sont	
281	directement en activité. Activité plutôt	
282	d'ordre pédagogique? Ah bah oui, oui. Pas	
283	numérique alors ? Euh... On apprend du français	
284	ou des maths. T'as « Wazzou » oui. « Wazzou »	
285	non, je peux pas dire. Bah la seule partie	
286	numérique, c'est euh. Allumer et éteindre.	
287	Allumer, éteindre, aller se connecter. Voilà,	
288	c'est déjà pas mal. Mais je veux dire, c'est une	
289	petite base par rapport à ce qu'on peut faire	
290	sur le numérique, évidemment. Ok. Oui. Alors	
291	dans les points plus négatifs, tu expliquais que	
292	ça déstabilisait certains, ça pouvait	
293	déstabiliser certains enfants car ils ne	
294	maîtrisent pas le numérique. Et on avait cité	
295	Jade comme euh, comme exemple. Oui. Donc	
296	voilà d'autres choses ? Mais non, mais comme	

297	dans tout, si je relis, ici on vient de faire une	
298	activité manuelle. Bah d'autres qui ont plus de	
299	difficultés dans certaines matières sont très	
300	fort ici et disaient même « Madame ne va pas y	
301	arriver ». Mais je dis, mais c'est là que je lui	
302	dis « il n'y a pas de souci, j'essaye » mais.	
303	Varier, donc euh je reviens un peu hein, pour	
304	varier les outils. C'est aussi un autre lieu que la	
305	classe. Oui. Vous êtes allés en local	
306	informatique et que ça, ça pouvait justement	
307	être un changement de cadre qui parfois est	
308	bénéfique aux enfants. Oui. Est-ce que tu peux	
309	me dire en quoi ce serait bénéfique aux	
310	enfants et à leurs apprentissages? Euh... C'est	
311	une autre situation. Ils se retrouvent seuls	
312	parce que là, on est, on est bien équipés, donc	
313	ils sont seuls face à un, à un ordinateur qui est	
314	une belle richesse. Ici, on travaille toujours en	
315	groupe, donc bah oui, on participe ou on ne	
316	participe pas. Il y en a qui sont plus effacés et	
317	là, ils sont obligés d'avancer, de dire même	
318	allumer l'ordinateur je le vois tout de suite,	
319	celui qui est bloqué ou qui ne l'est pas puisque	
320	forcément il est tout seul face à son ordi. Donc	
321	mettre en place une autre dynamique, ça	
322	c'était dans les côtés positifs. Parce que donc	
323	tu dis parfois on constate une espèce	
324	d'inversion des tendances qu'on observe en	
325	classe avec les forts qui viennent des faibles.	
326	C'est ça, il y en a qui peuvent aider. Ceux qui	
327	peuvent venir aider ne sont pas toujours les	
328	mêmes qu'en classe quoi. Qu'en classe, ok.	
329	Varier les activités on l'avait déjà cité. Donc	

330	développer l'autonomie dans l'apprentissage.	
331	Tu disais que parfois bah voilà, ils devaient un	
332	peu euh, les lai, tu les laissais un peu se	
333	dépatouiller. Qu'ils recherchent par eux-	
334	mêmes certaines solutions. Et donc là, moi, ça	
335	m'a fait penser à de la méta cognition quelque	
336	part, j'ai un problème, je suis face à une	
337	difficulté. C'est ça. Bah quelle stratégie je vais	
338	mettre en? Qu'est-ce que je pourrais faire?	
339	Voilà. Qu'est-ce que je dois faire ? Quelles	
340	sont mes ressources? Qu'est-ce que je peux	
341	faire? C'est ça. C'est vraiment ça que je leur	
342	demande. Et quand ils sont là et « ça ne va pas,	
343	madame, ça ne va pas ». Qu'est-ce qui ne va	
344	pas? « Bah ça ne va pas ». Réfléchis, qu'est-ce	
345	que tu dois faire? Qu'est-ce qu'on te	
346	demande? Et ça, le numérique, ça ne le permet	
347	plus ou autant ou. C'est une autre manière de	
348	le faire. C'est une autre manière. Donc là, moi,	
349	j'ai mis aussi tu parlais de la coopération,	
350	collaboration parce que tu disais voilà, c'est	
351	pas toujours les plus forts qui vont y arriver,	
352	les plus forts en matière qui vont y arriver.	
353	Que les écrans bah voilà, parfois, c'est	
354	compliqué dans les familles et que voilà, on	
355	constatait certaines formes de collaborations	
356	inattendues. Oui oui, tout a fait. Avec euh, des	
357	rôles parfois inversés. Tu disais aussi que. Ça	
358	permet de les mettre, de se mettre un peu en	
359	valeur justement aussi euh. Oui, bah	
360	renforcement positif hein euh. Pour certains	
361	enfants, je pense à Nolann. Oui, exactement.	
362	Qui est plus habitué aux écrans que par	

363	exemple Lycia ou Jade qui sont des très bons	
364	élèves, des très bons éléments mais voilà. Hum.	
365	Tu disais aussi que le numérique permet de	
366	mettre en place, de créer, de penser à des	
367	défis d'apprentissage et donc du coup, les	
368	enfants ont envie d'y arriver. Donc c'est un	
369	peu de la motivation, mais comme ça passe par	
370	le numérique, l'aspect apprentissage, ils ne le	
371	voient peut être pas, eux de prime abord, ils le	
372	voient vraiment comme étant bah une accroche	
373	mais aussi un défi derrière. Défi qui est, qu'il	
374	faut relever et que donc ça, ça pouvait être	
375	une richesse dans cette méthode là. Et	
376	d'ailleurs la seule, les seules fois ou je dis on	
377	va en informatique, c'est « ouais », enfin, ils ne	
378	pensent pas à la difficulté d'aller se	
379	connecter, d'ouvrir rien du tout. Ils pensent on	
380	va aller aux ordis quoi. Oui. On va aller jouer	
381	c'est un peu ça en fait hein. Et justement,	
382	comment est-ce que voilà, et comment est-ce	
383	que ce jeu, ce on va aller jouer. Ils ne le disent	
384	pas comme ça mais tu vois qu'ils sont tout	
385	content. Oui, oui. Ils aiment bien. Déjà, ils sont	
386	autonomes, mais ils sont tout seuls face à, je	
387	te dis le fait de, d'avoir un ordi pour eux quoi	
388	hein. Ça c'est richesse de l'école hein.	
389	Vraiment bah oui oui. Alors tu disais aussi que	
390	ça permettait d'enrichir le vocabulaire des	
391	enfants, notamment Sen qui connaissait pas	
392	toujours les mots. Et bon, bah voilà, comme on	
393	a quand même un public un peu particulier de ce	
394	point de vue-là, faire vite une recherche sur un	
395	dictionnaire Google ou un moteur de	

396	recherche, ça peut être intéressant parce qu'il	
397	y a ce côté mot associé à l'image. Oui. Et euh,	
398	immédiateté. Enfin, le côté immédiat. Oui. Par	
399	rapport au dictionnaire. Oh oui. Qui présente	
400	aussi des avantages. Je t'avais longuement	
401	expliqué. Oui oui et puis. Ça présentait aussi.	
402	Et puis c'est hyper important enfin voilà,	
403	c'est une notre démarche mentale mais euh.	
404	Quand on veut dans la rapidité et pouvoir	
405	expliquer en fonction de la situation comme	
406	tout à l'heure, on a parlé bah c'était dans le	
407	cours de quoi? Je ne sais plus comment le mot	
408	Autriche est arrivé. Bah c'était en grammaire,	
409	donc ça n'avait absolument rien à voir. Mais ils	
410	ne comprenaient pas la phrase parce qu'ils ne	
411	savaient pas ce que c'était l'Autriche. Déjà	
412	savoir que c'est un pays. Il y en a qui ne	
413	savaient pas. Donc voilà un pays et on l'a	
414	cherché sur Internet pour le situer par	
415	rapport à la Belgique tout simplement. Donc	
416	voilà. Donc ça vient les enrichir. Il y a un	
417	blocage et hop, on a perdu peut-être entre	
418	guillemets cinq minutes. Mais quelque part ils	
419	ont gagné en sachant que bah un c'était un	
420	pays et que c'était dans l'Europe. Et voilà. Et	
421	c'est quelque chose, du fait que c'est immédiat	
422	à l'écran et que tout le monde a l'information	
423	en même temps. C'était pédagogiquement, on	
424	va dire, attractif, plus qu'aller chercher	
425	chacun dans le dictionnaire ? Ça, c'est	
426	vraiment en fonction des personnalités. Il y en	
427	a qui sont bien plus contents de l'avoir là	
428	directement et d'autres qui auraient bien voulu	

429	faire la recherche parce qu'ils aiment bien	
430	d'aller chercher dans des livres et dans les	
431	papiers enfin qui. Ok. Mais celui qui, qui n'est	
432	pas à l'aise déjà avec euh la lecture et avec	
433	euh l'organisation, s'en fout d'aller chercher	
434	dans un dictionnaire hein. Et le vocal aide ? Le	
435	fait qu'il y ait une fonction vocale dans les	
436	moteurs de recherche c'est une aide ? Je	
437	l'utilise pas. Tu n'utilises pas. Ok. Jusqu'à	
438	maintenant non. Alors tu disais que c'était	
439	donc dans les plus entre guillemets, côté plus	
440	négatif, une certaine forme d'inégalité. Parce	
441	que tu as ceux qui ont l'habitude à la maison	
442	d'avoir des écrans, des tablettes, des GSM,	
443	enfin des, des smartphones, etc et ceux qui ne	
444	sont pas aidés parce que bah voilà tout	
445	simplement eux ne l'ont pas, n'ont pas l'outil à	
446	la maison, quoi. Et que donc une certaine	
447	fracture numérique, comme on l'appelle, peut	
448	voir le jour et que ça peut du coup avoir un	
449	impact au niveau des apprentissages ? Oui,	
450	mais en même temps, on est là justement pour	
451	essayer d'y remédier. Pour combler hein. Oui.	
452	Comme dans tout apprentissage, pas que le	
453	numérique. On n'est pas, ils ne sont pas tous	
454	égaux euh, ni en math ni en français, enfin tu	
455	vois bien hein. Oui. Ni en néerlandais. Non, ça	
456	c'est sûr. Donc le fait par contre que le	
457	numérique distrait pourrait enfin pourrait fort	
458	distraire les enfants notamment, donc tu citais	
459	le son. Le fait qu'il y ait le bruit du ventilateur,	
460	le lumi, la lumière aussi la lumière et donc ça	
461	créé, surcharge et fatigue tant chez l'enfant	

462	que chez l'adulte. Oui. Et que voilà, dans les	
463	négatifs aussi, t'avais cité que il faudrait pas	
464	perdre certaines démarches d'apprentissage	
465	ou certains processus de réflexion, notamment	
466	la recherche dans un dictionnaire. Non surtout	
467	pas. Que euh, le numérique bah il y a une	
468	correction quelque part, automatique de	
469	l'orthographe ou en tout cas on attire ton	
470	attention sur l'orthographe qui n'est pas	
471	correcte, etc et que ça, ça pouvait être une	
472	perte, euh... mais plus dans l'idée d'un	
473	processus de réflexion,là. Et alors euh, par	
474	contre, tu disais que la robotique, elle, peut	
475	venir enrichir la démarche scientifique, la	
476	t'avais renuancer en disant bah oui mais la	
477	robotique, c'est quelque part une forme de	
478	résolution de problème. Oui ou euh scratch.	
479	Ouais, ouais, ouais, ouais, ce serait quelque	
480	chose aussi qui, qui met en place en fait la	
481	même chose que la version papier. Oui. Est-ce	
482	que pour toi c'est juste de dire que le	
483	numérique c'est un autre outil, mais qui, qui	
484	apporte en fin de compte au niveau	
485	apprentissage la même chose aux enfants? Ou	
486	est-ce que tu penses qu'il y a quand même des	
487	choses qu'on peut faire avec le numérique	
488	qu'on ne peut pas faire avec. Ça peut apporter	
489	la même chose et on peut faire plus avec le	
490	numérique enfin euh... Ce plus ce qui	
491	m'intéresse. Oui, bah oui. Ici, je,je. En fait, on	
492	vient de se lancer dans un nouveau projet. Je	
493	n'en ai pas encore parlé parce que je voudrais	
494	bien le concrétiser avant d'en parler. Mais vu	

495	que tu t'y connais un peu dans le numérique, je	
496	leur ai proposé de faire une petite capsule	
497	vidéo sur euh, on va jouer petit hein voilà,	
498	enfin petit, il va falloir faire le montage, mais	
499	euh... la présentation de la classe justement	
500	informatique, la salle informatique. Quand	
501	j'arrive, comment je dois la trouver, comment	
502	sont positionnées les chaises, les ordinateurs,	
503	les souris enfin pour que tout soit en ordre	
504	jusqu'au moment où je m'installe. Pas à	
505	l'ouverture du, de l'ordi, ça, ça peut être une	
506	autre capsule. Et puis quand j'ai fini, je	
507	referme comment je remets tout en place et	
508	tout ça quand je quitte. Comment doit être le	
509	local. Chouette . Pour notre bien être à nous et	
510	pour le bien être des suivants voilà c'était ça	
511	l'idée. Donc je les ai fait chercher euh,	
512	d'abord tout seul. Puis on a fait une mise en	
513	commun pour voir. Je leur ai dit voilà première	
514	photo, on va faire des photos, on va faire une	
515	capsule vidéo avec à base de photos, pas	
516	comme un PowerPoint animé si tu veux. Donc	
517	première photo, on rentre dans la salle de, de,	
518	d'informatique, donc ils ont dû s'imaginer d'ici.	
519	Donc déjà là, la démarche n'était pas facile	
520	pour certains tu vois. D'être ici alors qu'ils	
521	connaissent le local, mais le fait d'être ici et	
522	de s'imaginer le local, qu'est-ce qu'on voit	
523	quand on rentre? Mais y en a qui ne voyaient	
524	déjà pas. Donc se Décentrer et passer	
525	vraiment sur de l'observation . Donc là, j'avais	
526	remarqué qu'on était dans une démarche	
527	scientifique, mais une démarche, une vraie	

528	démarche de réflexion personnelle. Là, c'est là	
529	déjà que tu te dis « waw, il y en a qui en fait,	
530	n'arrivent pas à transférer » ne le voit pas,	
531	terrible. Et puis donc écrire. Faire écrire ce	
532	qu'ils voyaient, ce qu'il fallait faire. Et puis,	
533	qu'est-ce qui est important? Trouver qu'est-ce	
534	qui est bien quand on arrive dans le local? A	
535	quoi est-ce qu'on veut enfin arriver? Qu'est-	
536	ce qu'on voudrait bien voir? Et donc on a ciblé	
537	un zoom, on a imaginé un zoom mental sur la	
538	chaise, sur l'ordinateur avec le tu vois enfin	
539	tout ça. Donc ils ont dû écrire on a fait en	
540	vitesse. La prochaine fois, il faudra qu'on fasse	
541	des photos et puis voir si ce qu'on a écrit	
542	pourrait se raccrocher à la photo quoi. Et puis	
543	après on essaiera de monter euh, avec un	
544	programmeur. Voilà. Pourquoi pas un book	
545	créateur ? Mais ça c'est avec Google non ?	
546	C'est internet mais tu fais un book créateur et	
547	le, le livre tu sais l'avoir sous différents	
548	formats et tu peux mettre euh, donc c'est un	
549	livre numérique quoi. Donc tu peux mettre ton	
550	image, ta photo, les enfants parlent ou	
551	écrivent ou lisent un texte qui est affiché en	
552	dessous. Et puis il tourne comme un livre. C'est	
553	pas l'idée d'une capsule hein. Oui mais ici on	
554	avait envie, j'avais envie vraiment d'arriver à	
555	mettre les photos. J'ai dit. En fait, j'ai fait ça	
556	avec « iMovie » mais ici j'ai pas euh, « iMovie »	
557	mais enfin j'ai trouvé un autre. C'est pas	
558	« Activ Présenter » ça, c'est le TBI euh... mais	
559	c'est aussi un truc, un truc gratuit. Oui. Oui	
560	oui je te, je, je l'ai sur mon GSM mais il est là-	

561	bas. Et euh, donc tu sais mettre la photo, tu	
562	sais faire des animations, enfin euh, ajouter du	
563	texte et s'enregistrer. Et c'est vraiment dans	
564	le même style que « iMovie » quoi. Et j'avais	
565	fait ça quand on était en confinement pour	
566	qu'ils réalisent le bricolage de la fête des	
567	mères tu vois. J'avais pris des photos, je	
568	m'étais enregistrée je me dit « allez ça c'est	
569	pas le même, va falloir que je l'apprivoise un	
570	petit peu mais il y a peut-être moyen » donc	
571	euh. Oui, chouette. Mais ça va me prendre du	
572	temps. C'est ce que je me dit. Je crois que j'en	
573	ai jusqu'au bout de l'année. Écoute. On verra	
574	bien. Alors je leur dit le but, la finalité, c'est	
575	d'aller le présenter à d'autres classes pour les	
576	autres classes qui vont y aller quoi qu'ils soient.	
577	Parce que depuis la maternelle. Une espèce de	
578	règlement. Oui. Donc changer la nétiquette et	
579	faire ce règlement-là, alors de, oui pourquoi	
580	pas? Ça peut être sympa aussi. C'est un essai,	
581	on verra. Bah oui, tu ne sais rien faire de mal	
582	hein. Ok. Est-ce que tu vois d'autres choses	
583	qu'il faudrait rajouter? Euh moi, voilà. C'était	
584	excessivement riche. C'est pour ça qu'il y a	
585	quatre pages à détailler. Est-ce qu'il y a des	
586	choses qui t'ont voilà, sur lequel tu voudrais	
587	vraiment revenir s'il y a des choses que j'ai	
588	mal formulées. Non, bah non, non, non parce	
589	que ce que tu viens de me redire, c'était très	
590	bien. Est-ce que tu penses que les enfants sont	
591	plus acteurs de leurs, de leurs apprentissages	
592	quand on passe par le numérique ? Ils	
593	pourraient, mais pour le moment, encore une	

594	fois pas avec moi parce que je ne le maîtrise	
595	pas assez. Il faudrait que je puisse maîtriser	
596	plus de petites choses et que je le fasse. Alors	
597	oui, ils pourraient, ça, ça pourrait être sous	
598	forme de jeu et des défis à réaliser. Avec ça,	
599	ils doivent aller rechercher les infos. Oui, je	
600	vois des choses qui sont magnifiques, mais on	
601	ne sait pas comment. Y arriver. Trouver l'idée	
602	et y arriver quoi donc euh. Ok. Donc au niveau	
603	tout ce qui est la feuille suivante donc c'est, je	
604	voudrais qu'on revienne sur les expériences	
605	numériques. C'est la partie verte. Euh donc toi	
606	en tant que professeur donc tu dis voilà, ça	
607	permet le numérique, l'expérience que tu as	
608	c'est permet surtout de reproduire du contenu	
609	de manière plus facile, plus rapide. Oui bah ça	
610	c'est clairement ce que je t'ai dit, c'est. Voilà,	
611	c'est de là. Mettre au tableau euh. Voilà, c'est	
612	mettre au tableau plutôt le TBI alors sous	
613	forme de rétroprojecteur. Tout à fait. Avec	
614	toutefois le développement de certaines	
615	fonctionnalités, notamment l'équerre que tu	
616	citais. Et ça j'avais dit au, enfin au début c'est	
617	parce que la commune n'a concerter personne	
618	pour acheter ces trucs là, mais ils ont payé ça	
619	une fortune. Il y avait un tableau blanc, c'était	
620	bien plus simple et on savait écrire dessus. Ah	
621	bah oui. Et ça faisait la même fonctionnalité	
622	parce que j'ai été à la formation « Active	
623	Inspire » et voilà, ils en ont, ils l'ont dit. Si	
624	c'est pour euh, faire juste ça, la	
625	rétroprojection, utiliser, on sait quand même	
626	utiliser les euh. Oui oui. Les outils et en même	

627	temps on sait écrire dessus que celui-ci bah je	
628	ne peux pas. Et donc ici, la commune, c'est elle	
629	qui avait pris l'initiative de t'imposer quelque	
630	part un TBI de e tout cas le mettre dans ta	
631	classe. Oui, non. Ils ont proposé hein celui qui	
632	en voulait ou pas. Mais comme ils avaient déjà	
633	offert enfin acheter un ou quoi, ils voulaient	
634	acheter tous les même chaque fois. Ah oui, la	
635	même marque tu veux dire. La même marque,	
636	mais la même, le même modèle. Il y avait. Il y a	
637	des modèles moins performants mais qui sont	
638	tout à fait, aussi, assez performants, en tout	
639	cas pour l'utilisation que j'en fais. D'accord, et	
640	toi tu aurais préféré qu'on te forme en même	
641	temps ou. Informé avant déjà j'aurais bien	
642	voulu. Ouais ok. Après je l'ai fait. Mais bon.	
643	Oui, une fois que tu es un peu obligée quoi. Oui	
644	oui. Bah oui mais ça m'intéresse. L'outil	
645	m'intéresse, je trouve ça chouette, mais je, je,	
646	je ne l'utilise qu'à un, un centième peut-être	
647	de ce qu'il sait faire quoi. Franchement, c'est	
648	de la rétroprojection. La plupart du temps,	
649	c'est ça clairement. Tout ce qui est animation,	
650	créer des animations. Je ne suis pas assez	
651	rapide encore et d'ailleurs dans la formation	
652	que j'ai suivi ils disent bien « imaginez-vous	
653	pour une leçon que vous faites en 1 heure, il	
654	faut compter au moins une heure et demie	
655	chaque fois ». Alors moi qui n'ai déjà pas le	
656	temps je vais dire c'est bon quand j'y arrive	
657	bah je suis motivée d'ailleurs après cette	
658	formation euh, à 7 heures 30 j'étais toujours	
659	sur l'ordinateur Tomy m'a dit « non, mais t'as	

660	fini depuis 4 h, à un moment, tu t'arrêtes » qui	
661	me dit. Je dis « oui oui, mais je suis dedans	
662	alors euh » c'est difficile parce que ça se	
663	prenant, il y a plein de choses à faire et à, et à	
664	avoir. Mais il faut d'abord maîtriser l'outil et	
665	c'est à force de le faire. C'est ça le problème,	
666	c'est que, en formation, on te le montre une	
667	fois, tu l'essayes, et puis après t'es livré à toi-	
668	même. Et donc maîtriser l'outil conditionne	
669	l'usage que tu en fais ? Oui. Et l'usage que tu	
670	fais de l'outil conditionne un peu les	
671	apprentissages que tu peux proposer à tes enf,	
672	à tes élèves? Oui bah oui. Je suis limitée	
673	forcément parce que je, c'est l'entonnoir quoi.	
674	Oui, oui ok. Donc après moi j'ai mis que tu	
675	modélisais l'apprentissage. J'avais cru	
676	comprendre que c'était ça que tu faisais et	
677	donc c'était bien ça. Tu m'a confirmé que c'est	
678	modéliser l'apprentissage que tu fais. Tu fais	
679	des exercices, tu transmets, tu planifies et	
680	gères. Puisque tu mets ton journal de classe au	
681	tableau, tu explores et tu récoltes via les	
682	moteurs de recherche et alors tu vas de temps	
683	en temps tu crées du contenu et j'ai mis	
684	animation notamment avec certaines	
685	animations en tout cas que tu maîtrise déjà	
686	maintenant style l'équerre mais que voilà, tu	
687	aimerais bien encore développer davantage.	
688	Oui c'est très pauvre. C'est quand même déjà	
689	pas mal, tu sais. Donc je te montrerai donc	
690	dans l'article il y a dix, dix usages	
691	pédagogiques qui sont identifiés, on va dire. Et	
692	là tu en as quand même plus de cinq. Donc c'est	

693	déjà pas mal. C'est déjà pas mal oui, allez oui.	
694	Voilà. Moi, c'est surtout ces deux là qui	
695	m'intéressaient le plus. Maintenant, si tu veux	
696	parcourir les autres et qu'on revienne une fois	
697	dessus. Notamment l'aspect formation. Parce	
698	que ça je sais que généralement c'est quelque	
699	chose qui euh, voilà. Faire les formations avant	
700	peut-être bien hein il me semble. Sphère	
701	d'action, sur l'action. Oui le voilà formation.	
702	Voilà donc je disais que quelque part, c'était	
703	une forme d'injonction dans le sens ou tu	
704	réponds à des besoins. Mais c'est aussi du	
705	plaisir, de la curiosité que ça t'intrigue. Donc	
706	voilà injonction, mais à nuancer très fortement.	
707	Clairement mais je voudrais tellement plus de	
708	temps et savoir me poser olala. Oui. Comme	
709	beaucoup. Beaucoup d'autodidactie, donc euh	
710	par toi-même. Un sentiment de compétence	
711	assez faible. Oui. Tu, tu, tu disais que t'étais	
712	pas, que t'étais pas compétente. Tu te sentais	
713	pas compétente. Non pas à l'aise. Et puis je	
714	retiens pas donc ça m'énerve. Et pourquoi tu	
715	ne mémorise pas? Je suis fatiguée. Ok. Oui la	
716	fatigue du prof c'est connu hein. Que	
717	certaines fonctions ne sont toujours pas	
718	exploitées car trois petits points. Et puis, puis	
719	aussi je ne l'utilise pas assez souvent. Oui. Vu	
720	que j'ai pas assez le temps. Ça, c'est des	
721	petites séquences. Donc chaque fois que je m'y	
722	remets, je dois réfléchir. Voilà. Ce truc-là, je	
723	le fait chaque fois, à chaque bulletin, à chaque	
724	année. Donc mes formules, je leur tiens, je sais	
725	ce que je dois faire. Et quand je ne le sais plus,	

726	je retape sur Google. Donc on est d'accord.	
727	C'est le fait que ce n'est pas une pratique	
728	quotidienne. C'est l'entraînement, ce n'est que	
729	ça. Oui oui hein. Je note pour ne pas oublier	
730	mes idées par la suite. Donc elle c'est toi. Tu	
731	oublies certains apprentissages de la formation	
732	car pas d'utilisation donc régulière dans la	
733	pratique. Mais donc d'un côté tu dis que c'est	
734	bien parce qu'au niveau méta cognitif, bah tu	
735	as la démarche de retrouver ce qui a été	
736	oublié. Tu as tes, tes stratégies, tes outils	
737	pour retrouver enfin retrouver ton fil rouge.	
738	Tu as toujours la motivation. Il a l'intérêt-là	
739	qui entre en jeu, mais chronophage. Ça prend	
740	beaucoup de temps de rechercher, retrouver	
741	ce qui a été, entre guillemets, perdus, même si	
742	c'est riche intellectuellement. Tu expliquais	
743	qu'il y avait quand même un cruel manque de	
744	formation auprès des enseignants de manière	
745	générale, que tu étais un peu tombée dedans.	
746	Oui. Et que bah voilà euh... que tu apprenais	
747	beaucoup à droite et à gauche. S'en suit	
748	forcément une formation principale. Non. En	
749	numérique, quoi. Mais celle que je viens de	
750	faire là, juste avant, elle était vraiment	
751	chouette. Justement sur le référent	
752	numérique et voir un peu quoi et. Oui, c'est ça.	
753	C'était pas mal. Tu viens de faire ta formation,	
754	mais durant ta formation, ce n'est pas un outil	
755	qui t'a été présenté ? Non, non c'est plusieurs.	
756	C'est un panel d'outils, mais on m'a montrer un	
757	peu comment fonctionnait le « Padled » par	
758	exemple. Donc là. Oui, mais on t'a expliqué	

759	comment les mettre en scène dans les	
760	apprentissages ? Ah non, non, non. On ne t'a	
761	pas expliqué la scénarisation ? Qu'est-ce que	
762	tu veux dire par là? Oui attends. Donc euh, ce	
763	n'est pas bah voilà, un TBI il y a telle fonction,	
764	ça se trouve là, cliquer sur tel truc, tel truc ou	
765	telle image, etc. C'est plus on t'a dit si vous	
766	avez envie de faire des sciences, vous pourriez	
767	utiliser une tablette ou vous allez voir une	
768	capsule vidéo sur une expérience scientifique,	
769	c'est plus. Ah non, non, non, non. C'est vraiment	
770	euh sur les outils, enfin les, les applications et	
771	les sites qu'on, sur lesquels on pouvait aller.	
772	Pour créer du contenu euh pour, pour les cours	
773	quoi enfin pour les leçons. Du contenu pour les	
774	cours. Avec telle application. Oui c'est ça. En	
775	éveil on peut aller, je ne sais pas, sur une	
776	application qui permet de regarder des	
777	sciences. Il y avait même par exemple	
778	« LearningApps » qui est une application où il y	
779	a beaucoup d'exercices là qu'on utilisait pas	
780	mal avant aussi. Quand on n'avait pas	
781	« Wazzou » justement, on avait notre	
782	plateforme avec mon ancien collègue Mickaël.	
783	Oui oui. Il avait fait ça et donc on allait	
784	chercher nos exercices sur « Learning Apps »	
785	qu'on pouvait moduler si on voulait ou qu'on	
786	pouvait prendre tel quel si on n'avait pas le	
787	temps. C'était très, très confortable aussi,	
788	donc ça allait pas mal non plus. Et puis ici, bah,	
789	tout plein, tout plein, tout plein des euh de... je	
790	vais dire on a même parlé de la, de « Happy ».	
791	Oui. La fameuse plateforme parce que j'ai	

792	demandé un peu des informations la dessus. La	
793	plateforme fédération. Qu'on a essayé de	
794	nous. Ça aussi même chose, nous refourguer	
795	puis débrouillez-vous. Mais, je dis « à quoi elle	
796	sert », en fait, en fait c'est encore un truc en	
797	plus. Il y a juste l'avantage que c'est sécurisé,	
798	c'est plus sécurisé au point de vue du RGPDR.	
799	Voilà ça oui, j'ai bien compris que pour	
800	communiquer avec les enfants et les parents,	
801	ce serait mieux passer par là. Parce que je leur	
802	ai expliqué que nous on avait tous une adresse	
803	mail, la Google. Et que là, je commence un peu à	
804	maîtriser. On me dit « ah bah non, c'est mieux	
805	« Happy » ». Alors c'est ça qui est. Et ça c'est	
806	décourageant. C'est décourageant parce que	
807	en fait, tu n'as aucune base. On te lance dans	
808	le numérique, vas-y, débrouille toi. Il y a ça, il y	
809	à ça, il y a ça. Ça fait les mêmes choses, mais	
810	donne tout. Oui. Toi, tu dois choisir, t'en	
811	choisis un puis on te dit « oh bah non, il fallait	
812	choisir celui-là ». Mais il y a des invariants, il y	
813	a des choses qui restent les mêmes	
814	d'application? Oui, mais il y a des petits	
815	différents et il faut chaque fois replonger	
816	dedans. C'est ça qui a. C'est ça qui est fatigant.	
817	Ici et ben ils m'ont remonter « Happy » bah	
818	oui, mais je sais pas, j'accroche pas trop. Je	
819	n'ai pas compris. En fait euh, en plus, tout	
820	n'est pas activé apparemment. Ici tout n'est	
821	pas activé pour que je puisse aller créer mes	
822	cours et machin donc je n'ai pas su aller voir	
823	pour moi. Alors moi c'est encore moins	
824	concret. Si je ne sais pas avoir avec le mien en	

825	direct, c'est fini. Oui, ça aussi le numérique, un	
826	des soucis, c'est que parler du numérique sans	
827	visualiser. Oh oui moi attend. Sans réaliser. Il	
828	faut que ce soit concret. Au moment même ce	
829	qu'on te raconte, c'est compliqué. Oui oui oui	
830	hein, très. Et donc du coup tu fais très peu	
831	l'activité des déconnectés par exemple ? Euh...	
832	Ou on n'utilise pas l'outil ou on n'utilise pas	
833	donc le PC ou on n'utilise pas la tablette ou on	
834	n'utilise pas par exemple TBI ou Internet ? Tu	
835	ne fais jamais d'activité déconnectée ? Si,	
836	hein. La plupart de nos activités enfin sans ça?	
837	Oui. Moi, si. Enfin, oui, non. Celui-là, il me sert	
838	de tableau, en fait, hein. Oui oui de rétro. On	
839	ne peut pas dire que c'est utiliser le numérique	
840	à partir du moment où on ne fait que des	
841	exercices, des feuilles qu'ils ont devant eux,	
842	quoi. Oui. Et non, on passe toujours par la	
843	manipulation. Enfin, moi, j'ai encore besoin du	
844	concret, de passé. Allez euh, on a fait la	
845	mission écrite, bah j'ai mon, ma feuille sur	
846	laquelle je trace des colonnes, sur laquelle on	
847	met les réglettes et on assemble enfin voilà.	
848	Ok. Et non. D'accord. Ça, c'est le genre de	
849	choses que je trouve que ça doit rester. Oui,	
850	les déconnecter, oui. Il y en a qui en ont besoin	
851	même de manipuler. Quand tu le vois sur un	
852	écran ou que tu le touches, ce n'est pas la	
853	même chose, hein. Mais non ça on est, on est	
854	bien d'accord. Hum alors... Et j'ai fait aussi	
855	voilà, c'est ça les ateliers jeux. Je pourrais	
856	réfléchir à ce que j'ai fait. J'ai dans mon	
857	armoire des jeux euh, bêtement le jeu de l'oie	

858	pour les nombres jusque 100. Euh, les jeux	
859	euh... « SmartGames ». « SmartGames » voilà.	
860	Puis qu'est-ce que j'avais d'autre? Euh, bah	
861	mon « Triomino » avec euh. Oui . Les calculs,	
862	jusque 100 aussi. Voilà si si, bien sûr. Une autre	
863	façon. Ok, je t'explique comment se passe la	
864	suite.	

E4E1R1		
1	Quels sont tes rapports avec le numérique?	
2	Euh, en classe ou, ou ? De manière générale.	
3	Non, on peut faire d'abord de manière	
4	générale et puis on passe à en classe. D'accord.	
5	Dans quoi je me sens assez à l'aise avec euh,	
6	l'outil informatique. Donc je parle plutôt de	
7	l'ordinateur hein d'accord ? Oui, d'accord.	
8	L'ordinateur euh, je veux dire euh, c'est	
9	quelque chose qui fait partie quand même de	
10	mon adolescence. Enfin c'est au moment de	
11	l'adolescence qu'on a commencé à, à, que j'ai,	
12	moi, commencé à manipuler. Donc j'ai fait mes	
13	études avec l'ordinateur. Je me sens assez à	
14	l'aise pour trouver une solution. Je sais me	
15	débrouiller euh, facilement euh. Voilà si j'ai, si	
16	il y a des choses que je ne connais pas, je sais	
17	que je peux trouver les réponses par moi-	
18	même, je peux chercher sur Internet quoi.	
19	Donc je, relativement à l'aise avec l'outil	
20	informatique. Et au niveau de tes pratiques	
21	professionnelles? Oui. Donc euh, bah, les cours,	
22	par exemple, mes cours sont faits par	
23	ordinateur. Euh, donc il y a le TBI dans la	
24	classe euh, que j'arrive assez bien à manipuler.	

25	Bien que, je sais que j'ai beaucoup de progrès à	
26	faire par rapp, avec notre, notre application qui	
27	est « ActiveInspire ». Donc je ne connais que	
28	peut-être 1% de mes capacités	
29	d'« ActiveInspire » quoi. Ok. Donc, c'est plus	
30	un rétroprojecteur ? Exactement. C'est plus	
31	un tableau. Pour moi, c'est plus un tableau. Je	
32	scanne mes feuilles, les enfants, pour que les	
33	enfants puissent suivre avec l'écran. Euh, j'ai	
34	l'impression, donc j'ai déjà eu des formations	
35	avec « ActiveInspire », mais euh, c'est pas	
36	très logique. Enfin, pour moi, c'est pas ma	
37	logique à moi et je me comment, comment on	
38	dit quand c'est instinctif, là ? Oui. C'est pas	
39	très instinctif « ActiveInspire » comme truc.	
40	D'accord. Il y a beaucoup de, de dossiers, de	
41	sous dossiers, de, de choses à découvrir. J'ai	
42	déjà eu des formations, mais je n'arrive pas à	
43	le mettre en pratique. D'accord. J'ai	
44	l'impression que tout prend beaucoup de temps.	
45	D'accord, donc ça, c'est un, un des handicaps,	
46	c'est le temps, le côté peu instinctif de	
47	l'application. Oui. « ActivePresenter » ? Oui,	
48	c'est ça « ActiveInspire », je sais pas si c'est	
49	la même chose que « Presenter » ? Ah non, ça	
50	doit être « ActiveInspire », c'est moi qui me	
51	trompe. Et ça fait combien d'années que tu	
52	utilises le TBI? À peu près. Euh, je pense que	
53	ça fait 3 ans. Et au niveau de tes temps de	
54	préparation ou de la manière, tu disais que	
55	voilà, tout est court était fait par PC. Tu veux	
56	dire dactylographiés? Oui. Oui, ok. Et donc, au	
57	niveau de tes temps de préparation, est-ce que	

58	tu constates que ça, ça va plus vite quand on	
59	utilise un TBI? Ou bien est-ce que ça va moins	
60	vite? Est-ce que tu vois une différence au	
61	niveau, voilà de ton travail, de tes pratiques?	
62	Une différence significative, quoi? Non, le, le	
63	TBI n'a pas de, de lien avec puisque je prépare	
64	à la maison et que je diffuse sur le... D'accord.	
65	Et donc pas plus, ça prend pas plus de temps de	
66	faire en TBI que sur euh, on va dire sur	
67	biesse, bête feuille ou si tu tapes un manuel	
68	quoi ? Non. OK, tu utilises les manuels de	
69	l'école qui sont aussi numériques ? Il y a des	
70	parties que tu, tu utilises de manière	
71	numérique ? Voilà, mais je ne les utilise pas de	
72	manière numérique parce que euh, je scanne	
73	quand même les feuilles. Donc on a pour euh,	
74	« Carrément Math », on a euh, la partie	
75	manuels numériques qu'on peut aller prendre	
76	sur l'ordi et diffuser. Mais euh, il n'y a pas	
77	toutes les options qui a dans « ActiveInspire »,	
78	je ne les trouve pas, en tout cas. Donc, j'ai plus	
79	facile de prendre la feuille, de la scanner et de	
80	la mettre dans « ActiveInspire ». D'accord.	
81	Maintenant, je m'y prends peut-être mal aussi	
82	avec le, le manuel numérique de « Carrément	
83	Math ». Peut-être que si je me penchais pour	
84	euh, comprendre un peu mieux, ça serait plus	
85	facile, mais toutes les options comme la latte,	
86	les couleurs, etc. je ne les retrouve pas euh...	
87	oui. D'accord. Donc, ces fonctions-là, tu	
88	n'arrives pas à les retrouver quoi. Non. Ok.	
89	Comment se situe le numérique et	
90	enseignement? Comment ces deux notions,	

91	elles s'articulent selon toi ou comment	
92	devraient-elles s'articuler selon toi? Euh, il y a	
93	peu du, du non-sens je trouve dans, dans, dans	
94	tout ça. Vu que on demande aux enfants de, de	
95	moins en moins sur les, enfin d'être moins de	
96	temps sur les écrans. Je trouve que c'est tout	
97	le temps, pour eux. Oui. Donc du coup euh, bah	
98	voilà, il y a des enfants qui se plaignent de	
99	maux de tête, les yeux parfois qui font un peu	
100	mal. Donc je me dis ils auraient en plus de ça,	
101	ça, ils auraient en plus de ça la tablette, par	
102	exemple, dans la classe quelques tablettes, ce	
103	serait génial hein, avoir des tablettes à	
104	disposition, pouvoir scanner un QR code,	
105	partir sur un exercice euh, différencié de	
106	cette manière-là et tout ça. Mais je trouve que	
107	c'est tout le temps qui sont alors du coup, aux	
108	écrans. Ça m'arrive très souvent de mettre le,	
109	le rétroprojecteur on va dire le TBI en, en	
110	pause. Pour que cet afflux de lumière euh,	
111	quand on en a pas besoin quoi. Je, je trouve que	
112	c'est un non-sens voilà, un peu de vouloir	
113	promouvoir un 100% enfin à 100, je ne dis pas à	
114	100%, mais je trouve qui pousse quand même	
115	beaucoup pour euh, l'utilisation de plus en plus	
116	numérique. C'est qui le « il »? L'école ? La	
117	direction? La Fédération ? De la Fédération.	
118	Bah les, les, les référentiels, le montre aussi je	
119	trouve que voilà, qu'on nous, on nous pousse à	
120	peu à, à travailler plus avec. Et est-ce que tu	
121	penses que ça a une plus-value? Parce que si on	
122	nous pousse à faire ça, en principe, c'est qu'on	
123	est censé avoir un apport. Oui. C'est pas pour	

124	rien qu'on ne pousse plus vers ça. Donc, est-ce	
125	que toi, tu vois un apport? Parce que donc là, tu	
126	m'as bien décrit tout ce qui était, je vais dire	
127	plutôt moins-value, donc les problèmes hein,	
128	maux de tête, yeux, moins d'écrans, le fait	
129	qu'on soit tout le temps sollicité par rapport à	
130	ça. Il y a l'aspect différenciation qu'on	
131	reviendra après dessus mais quand tu dis voilà,	
132	on nous pousse à ça. Est-ce que tu vois alors un	
133	intérêt? Bah, je pense que c'est vivre un peu	
134	avec son temps. Vivre avec la technologie qui	
135	évolue et donc euh, bah faire évoluer les	
136	enfants dans le monde dans lequel ils vivent.	
137	Mais... je trouve que feuille-papier fonctionnait	
138	très bien quoi. Oui. Quels sont les apports de	
139	la feuille papier? Où est-ce qu'il y a des	
140	choses, je vais formuler autrement. Est-ce	
141	qu'il y a des choses que tu fais à l'ordi, que tu	
142	ne fais pas sur feuille papier? Parce que voilà à	
143	l'ordi c'est quand même vachement plus facile,	
144	plus simple, plus, c'est plus profitable. Moi	
145	dans les, les préparations des feuilles	
146	d'enfant, tu veux dire ? Oui ou dans tes, dans	
147	ta, dans tes préparations à toi? Oui bah, on	
148	peut commencer par les enfants. Euh, donc, tu	
149	veux dire des choses qui, qu'ils feraient plutôt	
150	avec les? Avec l'ordi et que tu as l'impression,	
151	toi, que ça, oui, il faut absolument le faire à	
152	l'ordi parce que ça marche mieux, les enfants	
153	apprennent mieux, saisissent mieux de la	
154	matière ou bien réalisent plus facilement une	
155	activité que en version papier. Ou on peut faire	
156	dans l'autre sens la question, qu'est-ce que toi,	

157	tu fais vraiment tout, toujours, tout le temps	
158	par papier et pas avec le numérique ? Bah, mis	
159	à part l'écriture, là, vraiment. Donc, continuer	
160	à maintenir, à apprendre l'écriture cursive.	
161	Mais à part ça, tout peut se faire autant par	
162	euh, numérique que par, que par feuille, que sur	
163	feuille. Mais de toute façon, ils ont quand	
164	même, de toute façon, ils ont quand même tout	
165	le temps les feuilles, les enfants. Donc, eux ne,	
166	ouais, mais c'est vrai que ce qui est, il ne faut	
167	surtout pas perdre genre la motricité fine.	
168	Tout ça, on est, on est, on est obligé	
169	absolument de, de maintenir ça. Mais c'est vrai	
170	qu'avec euh, l'accès aux tablettes, imaginons	
171	une classe entièrement équipée en tablettes	
172	bah, ça se perdrait, je pense. Et on ne saurait	
173	pas mettre enfin, je pense. Valentin, il a un	
174	stylet, par exemple, pour écrire sur la table,	
175	sur la tablette, ce qui lui permet justement de,	
176	de continuer à, à délier le poignet, etc. Oui. Je	
177	trouve que l'appréhension n'est quand même	
178	pas la même. La même, ok. Cray, crayons,	
179	crayons-feuilles que, que stylet. Enfin, ils	
180	mettent déjà pas les doigts de la même	
181	manière donc. C'est pas la même chose. Oui. Et	
182	tantôt, tu disais oui, mais avec des tablettes,	
183	ça nous permettrait de différencier plus	
184	aisément. Oui. Tu saurais développé? Oui. On	
185		
186	pourrait euh, bah un petit peu ce qu'on est, ce	
187	qu'on devrait faire, même en version papier.	
188	Pré, préparé, que chaque enfant ait son petit,	
189	son petit dossier sur la tablette et qu'on	

190	puisse lui mettre vraiment des, des	
191	explications ou des exercices par rapport à ses	
192	besoins à lui. On pourrait euh ... voilà, que	
193	chacun ait son petits dossiers, on va tra, on va	
194	mettre du travail à tel enfant, enfin du travail	
195	ou des explications, des petites capsules vidéo	
196	en fonction de ses besoins. Ça, ça doit prendre	
197	énormément de temps. Oui, j'allais dire hein	
198	ça, le. Mais tu la fais hein avec Sophie quelque	
199	part. C'était pas un peu comme ça que tu le	
200	faisais ? Hum, c'était pas tellement pareil	
201	parce que je ne choisisais pas pour elle, enfin	
202	si, on adaptait des exercices, mais c'était	
203	quand même tout la même matière que les	
204	enfants, sauf quand on savait qu'elle n'y	
205	arriverait pas que c'était trop complexe pour	
206	elle, du style une ligne d'écriture d'un mot ou	
207	d'une lettre, et bah on lui mettait à taper.	
208	D'accord. Le, le mot euh. Euh, ou il y avait des	
209	choses trop complexes pour elle, comme par	
210	exemple euh, colorier un carré de X, euh, un	
211	rectangle de X carrés. Bah, on, on allait	
212	adapter en fonction parce que c'était une	
213	difficulté pour elle, par exemple, ça compter,	
214	pas s'y perdre euh, donc on lui proposait plutôt	
215	des, des tri, des, des rectangles et elle devait	
216	plutôt choisir. C'était adapté, mais la matière	
217	était la même. D'accord. Je n'allais pas lui	
218	mettre du travail supplémentaire, du travail de	
219	dépassement ou inversement du travail euh,	
220	plus simple. Euh, c'était vraiment le travail	
221	qu'on faisait en classe, mais c'est vrai que sa	
222	maman ou moi, on adaptait pas mal d'exercice	

223	par rapport à ses capacités. Et ça prenait du	
224	temps donc, à mettre en place ? Oui, quand	
225	même. Mais... Sa maman gérait énormément, sa	
226	maman. D'accord. Sa maman était derrière,	
227	c'est elle qui insérait dans le.. c'est elle qui	
228	insérait vraiment le produit fini dans, dans la	
229	tablette. D'accord. Enfin, dans l'IPad, c'était	
230	un IPad. Et donc c'est la maman qui intervenait	
231	non pas parce que tu n'avais pas les capacités,	
232	mais parce que ça prenait trop de temps c'est	
233	bien ça ? C'est ça. Et que la tablette, bah	
234	l'IPad repartait chez Sophie tous les jours.	
235	Donc je n'avais pas le temps de faire ça euh...	
236	C'était un IPad perso, c'est juste. Oui c'est ça.	
237	C'était un IPad perso. Bah, elle le reprenait en	
238	plus pour le faire recharger. Elle euh, voilà,	
239	c'était pas négociable, elle retournait avec son	
240	IPad tous les jours. Ça, c'était obligatoire. Et	
241	l'expérience que tu as eue avec Sophie donc et	
242	son IPad, est-ce que ça t'a amené à réfléchir	
243	autrement sur ta pratique? En disant « bah oui,	
244	bah ça, on l'a fait pour Sophie. Il serait peut-	
245	être bien de le faire pour les autres enfants	
246	de la classe » ? En disant « bah oui, elle a	
247	mieux compris telle ou telle notion » ? Ou...	
248	Non, non, pas du tout. Je me disais euh... elle a	
249	mieux compris, mais parce que c'était la	
250	manière la plus simple pour elle de comprendre.	
251	Enfin. D'accord. Pour pouvoir faire le travail,	
252	c'est pas tellement de comprendre. Elle	
253	comprenait bien à l'oral, elle comprenait bien	
254	euh, euh, de manière collective, etc. Mais c'est	
255	vrai que pour se mettre en action, elle, elle	

256	n'avait pas la possibilité d'écrire, elle n'avait	
257	pas la possibilité de tracer avec une latte. Et	
258	ça, sur l'IPad, c'est vrai que c'est, elle a toute	
259	les options qui lui permettaient de pouvoir	
260	suivre, mais. Donc. Mais l'IPad ne servait. C'est	
261	pas le, je te coupe deux secondes, donc, pour	
262	être bien clair. C'est pas le processus	
263	intellectuel d'apprendre ici que le numérique a	
264	facilité. C'est plutôt là, la réalisation, l'aspect	
265	plus pragmatique, les fonctionnalités.	
266	Exactement. Ok. On est d'accord comme ça,	
267	je vais pouvoir mettre comme ça, OK. Euh, voilà	
268	donc expérience, enfin, je sais qu'à la fin, ça	
269	devenait lourd pour toi de gérer ça, donc euh	
270	ça, je, je me souviens assez bien voilà.	
271	Ce qui était quand même plus lourd, c'était le	
272	comportement de Sophie quoi hein. Oui. C'était	
273	pas une petite fille euh, qui avait juste, entre	
274	guillemets, juste des problèmes moteur.	
275	C'était il y avait aussi dans le comportement.	
276	Et bon bah, à un moment donné, le rythme	
277	était beaucoup trop fort pour elle, beaucoup	
278	trop. Ça s'est accéléré et là, elle nous a	
279	manifesté quand même que dans son	
280	comportement quoi, que ça n'allait plus. Et je	
281	crois que sa maman, c'est ça qui. Quand elle ne	
282	voulait plus venir à l'école. Elle disait « C'est	
283	trop, je suis trop fatiguée ». Le rythme était	
284	trop, trop fort. Trop dur. Pour elle. Mais C'est	
285	une belle expérience hein. C'est quand même	
286	une intégration qui. Il a fallu l'essayer. Il a	
287	fallu le tenter et euh, elle a pris ce qu'elle a pu	
288	prendre hein mais euh. C'est vrai qu'après euh,	

289	pour des enfants qui ont vraiment des	
290	problèmes moteurs, ces des solutions géniales.	
291	C'est magnifique tout ce qu'on sait faire avec	
292	cet iPad. Et hum pour toi, tu dirais que le	
293	numérique, ça vient enrichir tes pratiques	
294	pédagogiques ? Est-ce que tu serais plutôt	
295	d'accord de dire le mot enrichir ou bien c'est	
296	autre chose qu'enrichir ? J'ai envie de dire	
297	peut-être égayer euh. Oui. Voilà peut-être	
298	plutôt. Enrichir, je pense qu'on peut vraiment	
299	s'en passer. Je pense vraiment que les enfants	
300	n'ont pas besoin de l'a, de l'a, d'avoir le	
301	numérique à l'école. Euh, égayer dans le sens	
302	où on peut aller, on peut, on voit quelque chose	
303	dans un texte, on ne sait pas ce que c'est, hop,	
304	on va sur Google, on montre ce que c'est. On	
305	voit une petite vidéo, l'autre jour où on parlait	
306	de la corrida, euh bah, je leur ai montré une	
307	vidéo d'une corrida où ce n'était pas la corrida.	
308	Pardon, c'était les to, toreros. Oui, Ok. Ceux	
309	sur les chevaux, sur les chevaux. Il faut rester	
310	le, le plus longtemps possible sur le cheval qui.	
311	Les rodéos. Le rodéo. Mais c'était génial, ça,	
312	faire des liens, montrer des choses, ouvrir euh,	
313	ouvrir euh, ouvrir les enfants un peu au monde,	
314	ça, oui, c'est sympa. Maintenant, oui l'égayer,	
315	l'enrichir oui, ça peut être enrichir, mais on	
316	peut s'en passer quand on mange trop. Et ce	
317	côté justement, accessible immédiatement, je	
318	vais dire ça comme ça, tu, on ne peut pas	
319	l'avoir, par exemple, avec une encyclopédie	
320	papier ? Bien sûr. Bien sûr que si. Alors	
321	pourquoi est-ce que le numérique, euh, va plus	

322	créer, je sais pas, un attrait ou voilà un côté	
323	euh. On m'a déjà dit plusieurs fois « oui, mais	
324	le numérique, c'est ludique, ça amène plus au	
325	jeu » est-ce que t'es d'accord avec ça ou ou,	
326	ou, ou non quelque part ? Si hein. Si, mais d'un	
327	autre côté, il y a quelque chose d'inquiétant là-	
328	dedans aussi, de, de se dire bah, il n'y a pas	
329	que les enfants, il y a déjà la génération juste	
330	avant. De se dire on cherche la définition d'un	
331	mot, on va sur Google, mais qui va encore dans	
332	le dictionnaire? C'est malheureux. C'est	
333	dommage parce qu'on a des ouvrages	
334	incroyables qui sont à notre disposition et on,	
335	on y accède quasiment plus. Donc bien souvent,	
336	mais on prend aussi le petit dictionnaire de la	
337	classe pour montrer aussi que ça existe. Mais	
338	tu as tout à fait raison. C'est, c'est , c'est	
339	accessible dans un, dans une encyclopédie.	
340	Maintenant, il faut avoir cette encyclopédie-là,	
341	il faut savoir exactement ce qu'on cherche. Je	
342	ne suis pas sûr que dans la classe j'ai une	
343	encyclopédie où on voit le rodéo. Donc, le fait	
344	que justement, on puisse avoir, je vais dire	
345	entre guillemets, tout, tout de suite. Oui. C'est	
346	une, un des avantages du numérique ? Oui. Et	
347	aussi parce que ils sont bercés la dedans. Donc	
348	je crois qu'il faut leur montrer aussi les	
349	bonnes euh, les bonnes pratiques j'ai envie de	
350	dire. On peut aller chercher une info sur	
351	Internet. Maintenant, il faudra voir plus tard	
352	avec des plus grands la véracité et ça, je pense	
353	qu'ils vont l'apprendre, ils vont l'apprendre en	
354	renovée, ça de, l'esprit critique. Mais bien	

355	souvent t'as Jean-Pol, qui vient de ma classe	
356	euh, pour vérifier euh, un truc ou l'autre « Je	
357	ne me souviens plus. C'est quoi encore le	
358	dernier, le dernier mot en « ou » hibou euh », il	
359	ne retombait plus sur « chou ». Et puis alors,	
360	bah je, je dis « ah bah, ça doit être chou ». Et	
361	puis après, bah on a montré, j'ai montré aux	
362	enfants tous les mots avec « ou » justement,	
363	et euh, et voilà il y avait une petite comptine.	
364	C'est des conneries comme ça. Il ne savait plus	
365	si on disait, enh, je ne sais plus le mot. Un mot	
366	phonétiquement est-ce qu'on dit de cette	
367	manière-là ou de cette manière-là? Vous rig.	
368	Je vois pas ce que c'était le mot. Bah, on est	
369	allé voir en phonétique sur Wikipédia. On a mis	
370	la petite euh... Le petit micro. Le petit son et	
371	on a entendu comment il disait « Ah ouais,	
372	ouais, ouais ». C'est tout, c'est comme tu dis,	
373	c'est tout, tout de suite, maintenant. J'ai	
374	besoin de savoir l'info, je vais voir maintenant.	
375	Maintenant, c'est des choses d'apprentissage.	
376	Enfin, on ne va pas se lancer dans euh, euh, des	
377	questions philosophiques ou quoi que ce soit	
378	avec les enfants, vu que euh, on ne sait pas ce	
379	qu'on va tomber non plus quoi. Et est-ce que tu	
380	crois que cela facilite l'apprentissage? Hum ...	
381	Je pense pas que ça facilite vraiment. Je pense	
382	que tout le monde va entendre l'info en même	
383	temps, mais est-ce qu'elle va pour autant être	
384	mieux intégrée? Je pense pas. Je ne suis pas	
385	certaine que ça facilite vraiment	
386	l'apprentissage. Au niveau, donc euh ludique.	
387	Voilà, tu, tu parlais égayer, rendre plus ludique	

388	euh, voilà les, les différentes démarches on va	
389	dire. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu,	
390	que tu observes? Ou bah voilà, le numérique a	
391	un impact sur les élèves. Tu dis, t'as dis	
392	plusieurs fois, bah voilà, ils sont nés dedans, ils	
393	baignent dedans, pour eux, c'est entre	
394	guillemets, quasiment naturel de rechercher,	
395	d'avoir des écrans en classe, avec bah, la	
396	dérive, évidemment, de trop. Est-ce que tu vois	
397	d'autres choses qui, voilà qui vont dans ce	
398	sens-là aussi? Oui, oui. Par exemple, le fait	
399	que... Il, il... Des fois. Si je cherche pas pour	
400	faire quelque chose ou quoi, ils, ils me disent	
401	« ah mais madame, il faut faire comme ceci,	
402	comme ça ». Le fait que ils sont déjà très forts	
403	là-dedans. Euh, ils essaient de trouver une	
404	solution avec moi quand il y a une panne, par	
405	exemple. Oui . Certain, pas tout le monde. Je	
406	vais avoir un problème de scanners, euh, il y a	
407		
408	un message qui apparait hop, bah ils cherchent	
409	avec moi ce qui se passe et on essaye de	
410	résoudre ensemble. Et ça, on ne sait pas	
411	l'exploiter au niveau pédagogique ? Parce que	
412	quelque part, c'est un peu de la résolution de	
413	problème, de émettre des hypothèses, c'est la,	
414	la démarche à peu, on va dire scientifique,	
415	qu'on nous demande de... Oui t'as raison. De	
416	leur inculquer. À cause de quoi? Et puis on	
417	vérifie, est-ce que c'est ça? Ah bah c'est pas	
418	ça. Ça cherche autre chose. Oui, t'as raison,	
419	c'est vraiment. OK. Est-ce que tu vois par	
420	contre des freins à l'introduction du numérique	

421	ou des obstacles qui font que, bah voilà, le	
422	numérique n'est pas assez employé par les	
423	enseignants que ce soit à l'école ou de manière	
424	générale, quoi? Oh oui moi clairement.	
425	Clairement, c'est le, le point de vue technique.	
426	Oui. D'aller aux, à la salle d'informatique avec	
427	eux. Moi, je laisse mes jeunes collègues faire	
428	ça. Moi, je, je ne me sens pas du tout hum,	
429	assez forte pour, pour aller avec eux. Mêmes	
430	15 enfants autour de la table la et de devoir.	
431	Maintenant, c'est de notre faute aussi hein.	
432	parce que plus on le fait, plus ça devrait rouler.	
433	Et ils commencent déjà en 3ème maternelle à	
434	le faire. Donc, pourquoi est-ce que nous, d'un	
435	coup, on s'arrête quoi? Ça va pas. Et au niveau	
436	technique, tu dis « oui, moi je », est-ce que tu	
437	sais me définir plus spécifiquement? C'est	
438	quoi, c'est ne pas savoir gérer ton groupe	
439	classe, ne pas gérer l'apprentissage qui sont	
440	censés réaliser ou bien simplement, entre	
441	guillemets, gérer l'infrastructure de tous ces	
442	ordinateurs ? C'est un peu tout en fait	
443	Laurence, c'est un peu tout. C'est arriver,	
444	gérer l'infrastructure, gérer l'excitation hein.	
445	euh, gérer le « madame y a ça qui ne va pas,	
446	madame y a ça qui ne va pas ». L'impression de	
447	devoir se dédoubler en, en 10. Euh, parce que,	
448	évidemment, tu ne s'est pas passé près de	
449	chacun en même temps. Mais en attendant bah	
450	ça, voilà, ça devient vite la foire. Et au final, on	
451	y va 50 minutes et il y a eu vraiment 10	
452	minutes ou on était dessus quoi. Donc c'est ça	
453	qui me, qui me repousse un peu moi. Mais je	

454	suis sûr que c'est possible d'y arriver. En le	
455	pratiquant plus régulièrement ? En le	
456	pratiquant plus régulièrement. L'excitation. Et.	
457	Oui, pardon, vas-y continue. Et essayer de	
458	garder vraiment toujours la même manière de	
459	faire, entre guillemets, qu'ils aient leurs petits	
460	rituels, leurs petites habitudes. Mais ils y vont	
461	déjà en 3ème maternelle. Donc je suppose que,	
462	je crois que c'est Carl cette année qui fait	
463	informatique avec les petits. Bah si, au fait, on	
464	prenait le temps de se dire tiens, comment il	
465	fait Carl ? Qu'on l'accompagnais peut-être	
466	quelquefois euh, et pour voir comment lui, il	
467	gère ça. Bah voilà, voir ce qui fonctionne en	
468	continu, ce qui est, être, être, le faire à	
469	plusieurs quoi. Que on puisse perdurer la	
470	dedans. Mais j'aimerais vraiment bien et les	
471	enfants adoreraient aussi hein, de pouvoir aller	
472	faire hop, du traitement de texte, puis	
473	terminer enfin, aller sur un jeu « Wazzou »	
474	parce qu'ils ont tous accès à « Wazzou » mais	
475	il y en a qui n'y vont pas avec la famille. Euh,	
476	plein de choses. Leur faire découvrir des, des	
477	applications ou on peut faire de la	
478	multiplication ou quoi. Donc c'est la continuité	
479	des apprentissages. Oui. En 3M qui pose enfin,	
480	qui te bloque aussi. Donc l'aspect technique,	
481	l'aspect excitation des enfants, mais aussi le	
482	fait que, voilà, si on avait davantage de	
483	continuité, on pourrait tous, utiliser plus	
484	aisément le même outil quelque part ? Il	
485	faudrait vraiment ça, c'est un travail à faire,	
486	nous hein. Est-ce que tu vois d'autres choses	

487	qui pourraient être un obstacle ou un frein ? à	
488	part donc technique, le fait qu'il y ait	
489	l'excitation des enfants, la continuité des	
490	apprentissages. Non. Est-ce que tu peux	
491	revenir sur excitations des enfants et, et voilà	
492	un peu m'expliquer. Bah voilà, voilà autant nous,	
493	adultes, parfois on freine des quatre fers,	
494	autant en effet, eux, ils sont des piles	
495	électriques quand on est dans cette salle	
496	informatique. Oui. Oui , c'est ça, c'est, c'est	
497	trop content pour pouvoir gérer leur, leur	
498	excitation. Le fait d'être heureux d'aller	
499	chaque, d'avoir chacun un ordinateur, d'aller	
500	travailler entre guillemets aux ordinateurs.	
501	C'est jamais simple. Quand ils arrivent là,	
502	c'est... Quand tu dis « travailler entre	
503	guillemets ». Tu penses qu'on est, tu penses	
504	être moins efficace en terme d'apprentissage	
505	quand tu vas à la salle informatique que quand ?	
506	Euh non. Mais je ne vois pas beaucoup de enfin.	
507	C'est à dire que quand ils, quand ils travaillent,	
508	quand ils travaillent de la matière, c'est	
509	beaucoup de l'exercisation quand même.	
510	D'accord. Donc, euh, je ne trouve pas, ou alors	
511	il faudrait qu'on trouve euh, je sais pas, une	
512	application, est-ce que ça existe ou pas ou ils	
513	peuvent apprendre des choses. Ça doit exister.	
514	Je suppose, mais j'en ai pas. Euh, bah avoir	
515	comme un professeur pour eux, quoi, est-ce	
516	que ça? Est-ce que ça existe ça? Oh sûrement	
517	hein. Il y a des caps. Je sais pas comme ça à	
518	des capsules vidéo. En langue je sais qu'il y a	
519	des capsules vidéo sur des notions, par	

520	exemple euh, qui, qui sont, qui ne sont pas	
521	acquises. Style de la grammaire, alors moi, je	
522	ne vois pas de grammaire en primaire, mais par	
523	exemple, il y a de la grammaire conjuguée à	
524	« être » et « avoir », à l'indicatif présent en	
525	néerlandais. T'as des capsules vidéos, par	
526	exemple, de prof qui euh, voilà, de prof ou bien	
527	d'amateurs qui vont utiliser enfin qui vont	
528	expliquer comment faire ça. Je sais que les	
529	chiffres, les nombres en néerlandais j'ai	
530	trouvé un, un monsieur, « Mister Sander » qui	
531	euh, en effet enseigne les chiffres de manière	
532	euh, enfin, mais là. Ouais, c'est ça, mais c'est	
533	fort interactif. Donc ils doivent courir et puis	
534	faire des signes avec les mains pour les	
535	nombres, etc. Voilà, maintenant, je ne sais pas	
536	si c'est le numérique qui aide, comme c'est une	
	rétroprojection, je sais pas si c'est vraiment le	
537	fait d'avoir le numérique ou l'activité en elle-	
538	même qui fait que l'apprentissage se met en	
539	place quoi. Tu vois, c'est toujours un peu	
540	compliqué de distinguer Oui, voilà c'est ça. Les	
541	deux quoi. Enfin, moi j'ai du mal parfois. Les	
542	enfants dans le numérique, si on va à la salle	
543	ordina, des ordinateurs, ils vont dire « oui, on	
544	va aller jouer, on va aller jouer ». Oui, oui.	
545	C'est ça. Ils le voient vraiment comme un jeu.	
546	Ils le voient vraiment comme un jeu, oui. Et	
547	quand. Maintenant, style avec l'application	
548	comme « Wazzou », on peut aller mettre des	
549	matières qu'on a envie qu'ils retravaillent, mais	
550	c'est encore de l'exercisation. D'accord. Et	
551	après, ils peuvent aller faire un petit jeu,	

552	quand ils ont gagné autant de pièces. Je sais	
553	pas. Je suppose que tu as déjà vu « Wazzou »	
554	comment ça fonctionnait. Oui, oui. Ils peuvent	
555	donc, le but enfin, je vois Raphaël quand il joue	
556	ici à la mai enfin, quand il fait ses, ses petits	
557	exercices sur « Wazzou », c'est que dans le	
558	but de gagner des pièces pour pouvoir aller	
559	faire des jeux, après quoi. D'accord. Donc on	
560	passé à côté de l'apprentissage alors. Pour eux,	
561	on a joué. D'ailleurs, il n'y a pas tellement	
562	d'apprentissage. C'est des exercices. OK. Sur	
563	des matières qui sont déjà vu en classe.	
564	D'accord. Et alors, tu ne crois pas qu'avec des	
565	ateliers, on peut avoir le même impact, entre	
566	guillemets sur les enfants ? Parce que quand je	
567	fais des ateliers, ils sont aussi euh, « ouh	
568	ateliers en néerlandais, on va jouer euh »,	
569	parce que voilà de nouveau est-ce que tu vois	
570	euh? Si, si c'est très ressemblant comme	
571	excitation, tu veux dire ? Oui, par exemple	
572	comme excitation? Oui, oui, oui, oui hein, si	
573	hein, oui, oui, oui, oui, oui. Maintenant chez les	
574	petits, chez les grands, je suppose qu'ils sont	
575	un petit peu plus posé. C'est le fait de se poser	
576	j'ai l'impression. Je suis. Non aussi les	
577	grands ? Je suis fort sceptique quand tu fais	
578	de la cuisine avec des P5, P6 surtout, c'est,	
579	voilà. Hein. Comme des poissons hors de la	
580	rivière quoi. Donc euh, maintenant voilà. Mais	
581	par contre, là, moi, je te rejoins, c'est la même	
582	chose. Mais qu'on fasse des ateliers où	
583	l'ordinateur enfin des jeux, ils passent à côté	
584	de l'apprentissage. Pour eux, on a fait la	

585	cuisine, on n'a pas travaillé de la	
586	compréhension à l'audition, on n'a pas travaillé	
587	de la compréhension à la lecture, du	
588	vocabulaire. On a fait de la cuisine, point. Et ça	
589	s'arrêtait à la cuisine. Mais d'un autre côté,	
590	peut-être tant mieux. Qu'ils ne se disent pas	
591	« enh, on ne fait, on ne fait du travail que pour	
592	travailler » quoi. Enfin, on ne fait des choses,	
593	que pour apprendre des choses. C'est bien	
594	aussi de pouvoir euh, faire des choses pour	
595	s'amuser, pour cuisiner, pour jouer. Parce que	
596	on sait que, mine de rien, ça rentre quand	
597	même dans leurs, dans leurs têtes, entre	
598	guillemets. Le fait de se poser devant une	
599	recette, le fait de se dire on prépare les	
600	ingrédients avant les, les, les, tout ce qu'il va	
601	nous falloir. Enfin, oui, ils vont retenir qu'on a	
602	fait de la cuisine, mais ils vont quand même	
603	retenir la démarche qui a eu lieu, pour certains,	
604	je trouve. Bah alors, du coup, quand on va sur	
605	l'ordinateur. Bah là, malheureusement, moi, je,	
606	je ne connais que des trucs pour les exercer,	
607	pour aller. Et tu penses que ça te, que tu aurais	
608	plus tendance à utiliser, donc le numérique, si	
609	justement, tu avais l'occasion de scénariser,	
610	par exemple, de créer une séquence complète,	
611	euh, je sais pas moi sur l'adjectif ou le féminin	
612	masculin. Si tu avais un scénario qu'on te	
613	proposait vraiment avec étape par étape,	
614	activité par activité, utiliser le numérique,	
615	introduire, par exemple, des, des, des, une	
616	capsule vidéo, puis un, un petit exercice	
617	numérique, Un petit son euh, oui. Voilà. Tu	

618	penses que ça, ça t'aiderais dans tes pratiques	
619	pour utiliser davantage le numérique ? Ah oui,	
620	oui,oui,oui,oui, vraiment. C'est ce qu'on appelle la	
621	scénarisation hein. Et donc ça, c'est dans la	
622	recherche, voilà, c'est quelque chose sur lequel	
623	on travaille beaucoup dans la recherche sur le	
624	numérique. C'est la scénarisation en disant	
625	voilà, il y a des scénarios qui, qui, qui existent.	
626	Mais voilà, peut-être qu'il y a un problème de	
627	diffusion. Ou voilà. Ok, mais ça, c'est un point	
628	important pour moi. Par contre tu vois, je ne	
629	voudrais jamais d'un enseignement où les	
630	enfants sont tout le temps, face à leur écran,	
631	en train de, d'ingérer de la matière scénarisée	
632	comme ça euh. Non. Ça doit vraiment se faire	
633	spo, sporadiquement pour moi, parce que	
634	l'enseignement est tant que maintenant	
635	toujours encore humain. Tant que maintenant,	
636	profitons-en. Mais ça, ça me fait un peu peur	
637	hum, pour l'avenir, en fait. Oui. Mais. Parce que	
638	c'est mon, c'est. Oui, c'est bien tout un temps,	
639	c'est nouveau, on découvre, c'est, c'est sympa,	
640	mais on se retrouve quand même tout seul face	
641	à un écran, face à un robot qui nous parle, un	
642	robot ou madame qui s'est enregistrée et c'est	
643	pas direct, quoi. Et ça, tu penses qu'en terme,	
644	c'est quoi qui va être impacté ? Les, les	
645	compétences relationnelles? Ou bien? Bah oui.	
646	Oui, c'est ça. Pour moi c'est les compétences	
647	relationnelles. Et c'est peut-être plus vrai	
648	encore chez les petits puisque toi t'as des P1-	
649	P2 ? J'ai l'impression que oui. Ok. Et. Oui, vas-	
650	y. Euh, je pense même que eux, leur avis. Il	

651	faudrait leur demander un peu « bah tiens, tu	
652	te vois plutôt, tu aimerais mieux que ça se	
653	passe comme ça ou comme ça ? ». Je pense que	
654	c'est tous ensemble dans la classe avec	
655	madame qui leur parle et on apprend ensemble.	
656	Que chacun avec un casque et un écran, quoi.	
657	J'ai encore 2, 2 aspects que je voudrais	
658	aborder avec toi. Donc c'est le COVID,	
659	comment euh, comment ça s'est. Enfin voilà, je,	
660	je, je sais bien que, voilà durant les deux mois	
661	et encore l'année dernière et cette année ci où	
662	on a peu voilà. Pas dans des situations, on va	
663	dire normales. Contexte tout à fait oui,	
664	optimal. Comment est-ce que le COVID est	
665	venu modifier ou influencer, par exemple, ton	
666	rapport au numérique? Est-ce que tu, tu	
667	estimes que bah voilà, le COVID c'était	
668	justement, c'était l'occasion de mettre plus de	
669	numérique en place ? Est-ce que tu trouves	
670	qu'au contraire, bah, euh, ras le bol du	
671	numérique? Parce que justement, on a eu le	
672	COVID et maintenant, c'est bon quoi. Nous, on	
673	a du faire des dossiers papier. On doit	
674	régulièrement faire des dossiers papier alors	
675	qu'on a des manuels numériques à l'école. Donc	
676	quelque part là, il y a, il y a quand même un	
677	questionnement à, en tout cas moi, je me	
678	questionne par rapport à ça. Quel est, quel est	
679	ton avis par rapport à cette euh ? Bah, le	
680	problème, en tout cas, quand on a réfléchi en	
681	équipe, c'était de se dire qu'il y a des familles	
682	qui ne sont pas équipées. Donc, il y a plusieurs	
683	aspects. C'est surtout il faut regarder dans la	

684	famille. Donc des familles non équipées, un	
685	ordinateur ou ils ont une tablette, ça	
686	fonctionne pas pour faire une vidéo. Ce qui est	
687	imprimé, les documents bah, c'était compliqué	
688	aussi. Tout le monde n'a pas une imprimante.	
689	Puis l'ancre, ça coûte cher, tout le monde ne, ne	
690	voudrait pas non plus les imprimer. Et alors	
691	bah, le problème du parent qui télétravail. Oui.	
692	On ne peut pas laisser un enfant de 1 ^{ère} -2 ^{ème}	
693	primaire face à un écran où il y a madame qui	
694	fait la classe pour tous les enfants derrière un	
695	écran et le parent qui travaille euh, lui, en	
696	télétravail ou qui n'a d'ailleurs, qui a peut-être	
697	besoin du seul ordi de la maison, c'était tout ça	
698	qui était compliqué. C'était le point de vue	
699	pratique et moi je n'imagine pas un enfant	
700	devoir rester plusieurs heures comme ça.	
701	Comment, comme quand il est en classe euh,	
702	via, à travers l'écran. C'est pas possible. Il va	
703	lâcher bien plus tôt. Il va, il va, il va nous	
704	lâcher. Et tu penses pas que. Donc oui, tu dis	
705	que, donc voilà, il va décrocher. Pourquoi il	
706	décroche? Parce qu'il n'y a pas assez	
707	d'interaction. C'est ça, c'est ça qui te? Oui,	
708	parce que ça peut être ça. Ça peut être parce	
709	que autour de lui, l'ensei, le, le, le cadre n'est	
710	pas propice. Il peut y avoir un petit frère ou	
711	une petite sœur, il peut y avoir justement,	
712	papa ou maman qui travaille... C'est pas euh...	
713	On ne sait pas dans quel environnement chacun,	
714	chaque enfant vit, au fait. Mais si je reprends	
715	ça, bah voilà, on a quand même donné des	
716	dossiers papier. Oui. Pour moi, ça, c'est un peu	

717	la même chose. Il va être à table au lieu de,	
718	d'être derrière un écran. Alors oui, il sera	
719	peut-être à côté de papa ou maman qui	
720	télétravail. Mais le petit frère, la petite soeur,	
721	ça interviendra aussi dans son, dans son temps	
722	de concentration sur euh, je sais pas une	
723	feuille de math, euh. Oui. Tu vois ? Oui, enfin	
724	je pense que, enfin je te parle de mon	
725	expérience à moi. Bah, ça peut être fait euh,	
726	après. Quand maman, ça peut être fait à tout	
727	moment les feuilles. OK. Que l'ordi t'es dans	
728	l'instantané. C'est maintenant que ça se passe.	
729	Qu'après bah, le dossier papier, tu peux te	
730	mettre des petits moments quand le petit	
731	frère fait la sieste, quand maman à une heure	
732	de pause, le soir, après la douche, avant le	
733	souper ou quoi qu'est-ce. On aurait pu faire à	
734	synchrones. On aurait pu faire entre guillemets	
735	des enregistrements qu'on, qu'on mettait en	
736	décalage. À l'Unif, c'est ce qu'on a eu hein. On	
737	avait des enregistrements et on faisait entre	
738	guillemets, on faisait ça quand on pouvait,	
739	hein ? quand, quand, quand, voilà, on avait des	
740	cours synchrones aussi. Mais on a. J'imagine	
741	plus quelque chose comme ça. Oui. Maintenant,	
742	pas, pas, pas s si tous tes élèves, sauf un ou	
743	deux, n'ont pas accès quoi. Oui, mais nous, on	
744	avait mis quand même des ordinateurs à	
745	disposition des familles. Enfin, Rendeux, je sais	
746	qu'on l'a fait. Il y avait les, des ordi. C'est	
747	vrai ? Ah bah, je sais que Deborah, en tout cas	
748	à un moment, avait préparé des ordinateurs	
749	pour les mettre à disposition. Si on prenait	

750	l'option numérique, je sais qu'elle avait été.	
751	D'accord. Voilà qu'elle avait été vérifié, que	
752	tout était ok entre guillemets si jamais on	
753	passait sur cette solution-là, quoi. D'accord, ok.	
754	Donc la faisabilité entreguillemets. Oui. Ça	
755	aurait pu quoi. Mais c'est sûr que le coût, ça	
756	par compte euh, voilà. Puis on a été un peu	
757	courcircuité par le, enfin voilà, par le PO qui a	
758	imposé du papier quoi. Ok. Et donc le dernier	
759	point que je voulais aborder avec toi. Donc,	
760	comme on a beaucoup discuté aujourd'hui de	
761	l'enseignement par le numérique. Vraiment,	
762	donc, voilà comment est-ce qu'on peut	
763	travailler du français, des maths, de l'éveil par	
764	le numérique et l'enseignement au numérique?	
765	On en a un petit peu parlé quand on a parlé de	
766	Carl et de la cohérence qu'il faudrait avoir	
767	entre le passage maternelle, où ils ont une	
768	initiation, voilà, au numérique. Et donc, voilà,	
769	question est-ce que toi, tu as l'occasion	
770	d'enseigner au numérique ? Donc d'effectuer	
771	un apprentissage au numérique. Donc leur	
772	apprendre on allume l'ordinateur, on sert	
773	comme ça d'une souris, on sert comme ça d'un	
774	stylet. Le TBI, bah, on s'en sert comme ceci,	
775	comme cela. Est-ce que toi t'as l'o. Oui. Voilà	
776	l'occasion, est-ce que c'est quelque chose que	
777	tu fais avec tes élèves? Est-ce que c'est	
778	quelque chose. Pour le TBI? Oui, oui, pour le	
779	TBI oui. Oui. Ça oui, oui. Par contre, bah pour	
780	les ordinateurs, non parce que je n'irai	
781	simplement pas. Ils l'ont, ils y sont allés un	
782	petit peu avec Allysson et Aline mais très, très	

783	peu. Donc ça, il faut vraiment qu'on, qu'on. Est-	
784	ce que toi, tu as regardé dans le référentiel un	
785	peu. Oui, bah oui je me doute. Mais ça	
786	commence en P3 donc euh. Ah oui. Tu vois les,	
787	les apprentissages ne commencent qu'en P3 et	
788	donc c'est dans le, l'onglet le, le référentiel	
789	tout ce qui est technologie. Technologie. Et	
790	numérique. Donc il y a la moitié c'est pour	
791	technologies, l'autre moitié, c'est pour le	
792	numérique. Et en P1-P2, il n'y a rien. Donc	
793	justement, c'était une de mes remarques,	
794	c'est qu'en P1-P2, il n'y a rien. Alors que dans	
795	beaucoup d'écoles, de plus en plus, bah voilà,	
796	dès la maternelle, on les envoie faire des	
797	activités numériques. Alors c'est euh, la	
798	découverte de l'ordinateur, d'un traitement de	
799	texte, c'est le petit robot. Voilà. Toi, tu as	
800	l'occasion. Tu as eu l'occasion cette année de	
801	mettre, par exemple, la robotique, les petits	
802	ateliers de robotique ? T'as eu l'occasion de	
803	faire euh, des choses là-dedans cette année ou	
804	non? Non, non, bah, on court après le temps	
805	hein. C'était l'année dernière, que t'étais, que	
806	tu nous avait fait une petite démonstration ?	
807	Oui, oui. C'était l'année dernière. Oui, oui,	
808	c'était en juin. Rien du tout non, rien, rien.	
809	C'est ça qui est malheureux. Oui, mais voilà, tu	
810	dis c'est malheureux. Mais d'un autre côté, si	
811	on n'en voit pas une plus-value au niveau de	
812	notre, notre pratique de, de voilà. Allais, ça	
813	leur permettrait de saisir tel ou tel concept	
814	ou, ou telle manière de travailler. C'est logique	
815	qu'on y va. Enfin, voilà qu'ils passent entre	

816	guillemets, après tout, le reste. C'est comme la	
817	cuisine. Euh, la cuisine, je sais que c'est. On	
818	voit ça comme une activité très ludique. Et	
819	pourtant, il y a plein d'apprentissages derrière	
820	faire la cuisine. Tu peux faire de la	
821	compréhension à l'audition, de la lecture, du	
822	vocabulaire, mais c'est aussi ce qu'on appelle	
823	de la PIA. Donc, le fait qu'on ait des consignes	
824	très précises et tu fais ce qui est noté « casse	
825	3 œufs », c'est casse 3 œufs, c'est pas 5	
826	œufs, c'est cassé. Voilà, c'est très mécanique,	
827	entre guillemets, et on est dans quelque chose	
828	qu'on appelle plus de la PIA dans des activités	
829	déconnectées. Donc ils n'utilisent pas un	
830	ordinateur, mais qui est quand même de la	
831	pensée algorithmique et informatique parce	
832	que c'est très séquencé. On fait ça, puis on	
833	fait ça, puis on fait ça, puis on fait ça, puis on	
834	fait ça. Résultat final, un gâteau ou une tarte.	
835	Voilà. Oui. Mais on ne enfin, je suis la première	
836	à le dire hein. On n'en fait pas assez, hein.	
837	Voilà que soit du numérique ou voilà que soit	
838	même, la cuisine hein euh. La robotique, n'en	
839	parlons même pas. On n'a pas beaucoup eu	
840	l'occasion cette année de mettre en place tout	
841	ça quoi. Moi, je trouve que voilà, depuis le	
842	COVID, on court tellement après le temps. Oui,	
843	c'est ça. C'est cette impression de déjà pas	
844	avoir le temps pour faire les bases, pour voir	
845	avec eux les bases et les, les essentiels,	
846	comme on dit hein, retour à l'essentiel. Et	
847	pourtant, on a été à l'école tout le temps, quoi,	
848	ça que je ne comprends pas. Bah, c'est parce	

849	qu'on est en décalage hein. On est, tu vois il y	
850	en a un qui part en quarantaine. Au début,	
851	c'était, il partait en quarantaine, on le voyait	
852	plus pendant dix jours, on lui donnait des	
853	feuilles d'exercices sur de la matière déjà vue	
854	parce qu'on ne peut pas donner un nouvel	
855	apprentissage. Donc, on, on, enfin voilà, il faut	
856	recupérer ces dix jours maintenant.	
857	Heureusement, après, ils partent une semaine	
858	depuis janvier, c'est une semaine d'absence,	
859	mais il y a rien à faire quoi euh. C'est quand	
860	même hein oui. On vit quoi pendant. Il y a des	
861	choses qu'on vit en classe, quoi. Donc, voilà les,	
862	mêmes les activités est-ce que tu as fait les	
863	crêpes de la Chandeleur cette année ? Oui, oui.	
864	T'as quand même fait les crêpes. On a quand	
865	même fait les crêpes. On a fait la recette et	
866	tout et tout et tout. Et on a. Tu as fait autre.	
867	Mais c'était notre seule. Oui, c'est ça. Tu as	
868	fait autre chose cette année en cuisine? Non.	
869	Non hein. Mais voilà, moi aussi, j'ai pas encore	
870	fait de cuisine depuis le début de l'année quoi.	
871	On a vu, on vient de travailler sur une recette	
872	qui avait dans le « Taoki », une tarte au	
873	chocolat. Mais alors, je dis « Bah alors, vous	
874	reprenez la feuille et vous demandez à papa	
875	maman de faire la recette à la maison ». Bah	
876	oui, bah je sais bien, on court après le temps.	
877	Bah oui, on venait de faire les crêpes. Donc oui,	
878	on court après le temps, franchement. Et alors	
879	bah, il y a cette sensation de, de ne pas	
880	avancer et pourtant, on ne s'arrête pas quoi.	
881	Oui, on n'a pas eu de fermeture de classe	

882	cette année. Si, enfin si, si, si. La P5 a fermé.	
883	En décembre. Si on a eu fermetures de classes	
884	en. P1, P3, P5. C'est vrai, on a eu je une	
885	semaine. Oui 10 jours, une semaine, 10 jours.	
886	Et on a eu une semaine au mois. Enfin, plus soit	
887	disant de congés à Noël. Ah oui, c'est vrai. Dit	
888	j'avais oublié ça. C'est vrai qu'on a quand même	
889	été perturbé cette période-là, mais ce n'est	
890	pas comme les deux mois où on les a pas vu	
891	quoi. Enfin, les deux mois et demi là ou C'est	
892	ça. On vivait sur une autre planète. Oui. Et bah	
893	écoute, moi, j'ai plus qu'assez avec tout ça.	
894	D'éléments pour synthétiser. Donc je te fais	
895	une carte mentale. Et cette carte mentale, on	
896	la regardera ensemble. Tu me dis si je suis	
897	dans le juste, si j'ai bien mis en, en lien les	
898	éléments que tu souhaites mettre en lien.	
899	Même chose, on refera un petit retour là-	
900	dessus. Carte mentale, n'est-ce pas que	
901	j'essayerai de faire de manière numérique.	
902	Oui. Pour avoir facile, après de déplacer les.	
903	éléments ou d'étailler, d'ajouter plutôt qu'à la	
904	main. Donc, bah oui. Écoute, si tu fais sur le	
905	numérique il faut quand même que. Ah oui	
906	quand même. Voilà, donc. T'as pas trop le choix	
907	là. Non, c'est ça. Ici, j'ai pas trop le choix.	
908	Donc ok, mais « coute, super en tout cas, merci	
909	beaucoup. Bah avec plaisir hein. D'avoir fait ça	
910	pour moi. Comme ça j'ai quasiment bouclé	
911	toutes mes interviews.	

E4E1R2		
1	Voilà, voilà, voilà donc au niveau des sphères	
2	d'action. Oui. Tu m'as décrit ton expérience en	
3	tant qu'étudiante, tu m'as expliqué donc que tu	
4	avais fait tes études avec l'ordinateur. Tu	
5	m'as expliqué en tant qu'enseignante donc	
6	voilà, on reviendra un peu plus tard donc sur,	
7	sur l'aspect usages. Donc tu me signalais quand	
8	même que tu l'utilises quotidiennement. Oui oui.	
9	Dans les prépas mais aussi dans le TBI. Oui oui.	
10	Que tes manuels sont plutôt numériques. Que	
11	tu ressens une espèce d'injonction qui nous	
12	pousse à utiliser les écrans, mais qu'à la fois ça	
13	te fait peur pour l'avenir avec cette idée qu'on	
14	va déshumaniser l'enseignement, mais aussi que	
15	quelque part, on va heu et pousser les enfants	
16	à vivre avec leur temps on va pousser les	
17	enfants, y a pas et, on va pousser les enfants à	
18	vivre leur, à vivre avec leur temps. Mais aussi	
19	qui a cette crainte de l'écran tout le temps.	
20	C'est ça. Ça il faudra que je le complète, que je	
21	le reformule autrement. Alors, en tant que	
22	citoyenne bah là t'en fais pas trop, tu m'as dit oui,	
23	que c'est fort présent dans le monde actuel,	
24	dans la société. Oui. Et que donc c'est un	
25	apprentissage qui quelque part sa place à	
26	l'école ou je ne l'ai pas noté mais voilà, c'était	
27	mon propos. Oui. Et ça revient chez les, les, les	
28	collègues aussi. Au niveau des usages, tu me	
29	disais que tu avais dactylo, dactylographié ton	
30	cours, que tu projetais beaucoup sur le TBI.	
31	Oui. Mais que tu n'allais pas dans les fonctions	
32	à proprement. Exactement oui. Parler de	

33	l'appareil. Je ne suis pas encore assez capable.	
34	Je ne suis pas capable de voilà. Tu ne te. De	
35	l'utiliser à bon escient. Je, je ne, je n'ai pas	
36	la... je n'ai pas les ressources pour, pour heu...	
37	Tu. Pour y arriver. N'as pas la connaissance ?	
38	Euh... j'ai fait deux formations sur ce, sur ces	
39	programmes-là et euh malgré ça, on te montre,	
40	oui oui, c'est bien beau, mais euh... C'est pas	
41	assez. Le refaire toi-même c'est pas. C'est pas	
42	facile. Je n'y arrive pas. Donc c'est une	
43	adéquation avec la formation que tu reçois ?	
44	Oui. Moi, je trouve que la formation qu'on a	
45	eue, bah voilà c'était plus du « bling bling »,	
46	quoi. Voilà tout ce qu'on sait faire. Et après	
47	euh, bah, quand tu te retrouves tout seul face	
48	à tout ça, tu sais pas, pas le reproduire. Tu sais	
49	pas le reproduire. Moi personnellement. Ok.	
50	Mais je pense que mes collègues aussi qui l'ont	
51	eue. Oui, j'ai, j'ai. Ça revient souvent hein. Le,	
52	le, la qualité des formations pose problème. Tu	
53	dis, tu as expliqué que tu as effectuais	
54	beaucoup de recherches. Oui avec les enfants.	
55	Avec le TBI par exemple, voilà, tu as expliqué,	
56	c'était rodéos et corridas. Oui. Et que tu t'en	
57	sers aussi, le numérique tu t'en sers beaucoup	
58	pour ce qu'on appelle l'exercitation. Oui. Donc	
59	la mise en exercice, le drill. C'est ça. Plutôt. Au	
60	niveau de la formation justement, donc tu	
61	disais que tu avais suivi des formations sur le	
62	fonctionnement du matériel numérique. Oui.	
63	Comme tu viens encore de le redire, mais que	
64	c'est très difficile à mettre en pratique. Voilà,	
65	c'est ça. Parce qu'il n'y a pas un usage régulier	

66	ou bien parce que c'est pas assez scénarisé ?	
67	On ne, on ne montre pas ce qu'on peut faire	
68	avec l'outil au niveau de la pédagogie. Voilà	
69	c'est ça. On n'a pas assez de temps de	
70	formation. En une journée, tu ne peux pas	
71	découvrir tout un programme. Oui. Donc lui, le	
72	gars, il essaye de montrer toutes les	
73	fonctionnalités mais il y a tellement de	
74	fonctionnalités que t'es perdu, il y en a trop. Il	
75	faudrait pouvoir peut-être scinder cette	
76	formation en plusieurs journées, pas trop	
77	éloignées dans le temps, et nous laisser le	
78	temps de faire, par exemple de mettre en	
79	application ce qui a été expliqué une fois, et	
80	puis utiliser des fonctionnalités comme ça qui	
81	seront récurrentes et qui je pense, si on les	
82	utilisait souvent, seraient plus, reviendraient	
83	plus facilement. Plus facilement. Dans nos	
84	mains. Mais c'est vraiment ça difficile à	
85	mettre en pratique. Le manque de formation.	
86	Tu expliquais aussi qu'il y avait un manque, que	
87	tu ressentais en tout cas un manque de	
88	formation sur l'utilisation pédagogique du	
89	numérique. Oui. Donc qu'est-ce que	
90	pédagogiquement je peux faire. Oui c'est ça.	
91	Avec tel ou tel outil? Donc TBI, tablette etc.	
92	mais pas forcément comment utiliser l'outil?	
93	Oui. Donc vraiment tu sais utiliser une	
94	tablette, mais voilà en tant qu'enseignant,	
95	comment amener ça pédagogiquement. Je	
96	dirais presque manque d'information	
97	pédagogique. Ok. Peut-être, peut-être heu. Je	
98	l'a, je l'ai, je vais remodifier après. Oui. Les	

99	freins au numérique que t'avais identifiés	
100	c'était donc les gros soucis techniques que ça	
101	pouvait poser. Tu expliquais aussi qu'au niveau	
102	de la gestion du groupe en classe, par exemple	
103	en salle d'info, bah il faut gérer l'excitation,	
104	les infrastructures, arriver avec sa classe,	
105	sentiment de devoir à un moment se dédoubler	
106	par rapport aux demandes des enfants. Tu as	
107	expliqué l'adversité. Je suis sûr que c'est	
108	possible d'y arriver, à condition que ce soit une	
109	pratique régulière, mais aussi qu'il faut faire	
110	des liens avec le cours d'informatique et qu'on	
111	doit ritualiser ces pratiques numériques. Oui.	
112	Donc avoir une espèce de concertation pour	
113	créer un continuum pédagogique entre ce qu'il	
114	voyait en 3M, en P1, en P2. Oui c'est ça. Et	
115	peut-être éventuellement pour y arriver. Oui.	
116	C'est à ça que je pense maintenant ce serait	
117	de scinder vraiment voir des petits groupes	
118	pour apprendre à chacun. Et une fois qu'on	
119	vient en grand groupe, ils sont plus autonomes.	
120	Oui ok. Parce que c'est le problème. C'est le	
121	dédoublement. De l'autonomie. Oui. Ah, le	
122	problème de l'autonomie attends. L'autonomie	
123	enfin ou plutôt qui, qui, qu'ils sachent au moins	
124	s'installer, démarrer et qu'on, qu'on le pratique	
125	quelquefois en petits groupes, pour qu'une fois	
126	qu'ils sont en grand groupe, il y ait plus	
127	d'autonomie. Manque, est-ce que c'est juste	
128	de dire que le problème, c'est un manque	
129	d'autonomie dans la prise en main de l'outil?	
130	Oui. Manque d'autonomie bah déjà de	
131	connaissances de leur part je trouve. Donc	

132	dédoubler, s'exercer en petit groupe avant de	
133	penser à, à faire des plus grands groupes mais	
134	ça, c'est. Oui, c'est toujours. C'est difficile.	
135	Le problème du budget hein ça. Oui. Ok alors	
136	donc on, tu disais hein, faire des liens avec le	
137	cours d'informatique, ritualiser beaucoup, tout	
138	ça on a recité. Donc les acteurs, là, je vais pas	
139	développer parce que en fin de compte, c'est	
140	pas tellement ça qui va me, m'intéresser. Ça	
141	vient maintenant. Attend on va laisser le rose	
142	pour après. D'accord. Alors toi, tu as	
143	fortement développé le sentiment de	
144	compétences dans ton entretien. Tu	
145	m'expliquais donc que toi, tu te sens vraiment	
146	à l'aise pour trouver, par exemple, des	
147	solutions à des problèmes techniques. Que ça	
148	ne te fait pas peur d'avoir à gérer un bug. Tu	
149	expliquais aussi donc la j'ai, je fais des	
150	citations hein, que voilà tu sais, enfin tu as	
151	assez de ressources en toi que pour aller	
152	rechercher l'information sur « Google »,	
153	éventuellement pour trouver une solution à un	
154	problème par toi-même, t'es pas coincée. Non.	
155	T'arrêtes pas parce qu'il y a. Si le temps le	
156	permet. Un problème technique. Je, je, je, je	
157	chercherais. Oui voilà. Et donc t'es, t'es plutôt,	
158	que tu te sentais en tout cas assez bien dans la	
159	manipulation. Oui. L'ordinateur. Oui. Et des	
160	fonctions tout en m'expliquant que voilà le TBI	
161	il y a tellement de fonctions qu'à un moment tu	
162	satures. C'est trop. Quelque part. Une espèce	
163	de saturation. Alors matériel numérique j'ai	
164	pas développé parce qu'en fait vous me citez,	

165	vous avez tous plus ou moins le même matos,	
166	donc tablette, TBI, pc. Donc vous me parlez à	
167	peu près tous des mêmes services numériques.	
168	Donc les connexions internet ce sont les	
169	différentes applications. C'est souvent les	
170	mêmes qui reviennent. Donc « Wazzou » euh,	
171	« Learning Apps » qui revient souvent	
172	régulièrement. Et alors euh, au niveau le	
173	scanner c'est typique à cette école-ci par	
174	contre, l'imprimante vous m'en avez parlé	
175	aussi. Voilà. Mais grosso modo dans toutes les	
176	personnes que j'ai interrogées, ça revient plus ou	
177	moins de la même manière. D'accord. Apprends	
178	avec le, apprendre le numérique pardon j'ai pas	
179	tellement développé ici parce qu'on l'a mis un	
180	peu dans les freins. Ici, on a déjà développé	
181	dans les freins. D'accord. Et voilà, mon sujet	
182	principal, c'est apprendre avec le numérique.	
183	Et donc là, pour le moment, c'est un fourre-	
184	tout d'accord. Donc chaque fois que tu as mis	
185	quelque chose que moi j'identifie comme étant	
186	apprendre avec le numérique, je l'ai mis là,	
187	avec un plus ou un moins. L'objectif, c'est que	
188	maintenant je vais travailler principalement cet	
189	aspect-là avec vous, avec toi ici. Et on va	
190	produire une synthèse de uniquement.	
191	D'apprendre avec le numérique. Cet aspect oui.	
192	D'accord. Donc, ce que j'identifie comme étant	
193	la plus-value. Oui. Que le numérique apporte à	
194	la pédagogie. Ou moins-value. Ou les aspects	
195	négatifs. Moins-value. Donc euh t'es, c'est pas	
196	chronologique hein. Oui. C'est un peu dans le.	
197	C'est un fourre-tout comme tu dis. Oui c'est un	

198	fourre-tout. Donc sentiment que les enfants	
199	sont tout le temps sur les écrans avec des	
200	problèmes de santé qui peuvent développer, les	
201	maux de tête, les yeux. Ça, c'est plutôt	
202	l'aspect négatif. T'expliquais quand même le	
203	numérique ça permet de différencier. Oui. Ça	
204	permet de varier ses activités, ça permet dans	
205	le négatif, c'est qu'il ne faut pas oublier	
206	l'écriture cursive et la motricité fine. Si on	
207	passé à un écran, bah on perdrait entre	
208	guillemets en motricité fine, notamment avec	
209	l'écriture cursive. Donc toutes les activités ne	
210	peuvent pas se réaliser. Oui. En numérique en.	
211	Et encore. P1, P2. Qu'il faut, individu, permet	
212	par contre positivement d'individualiser les	
213	apprentissages des enfants. Et là, on avait	
214	pas mal parlé de Sophie, de ces besoins	
215	spécifiques justement qui sont respectés. Oui.	
216	Mais on en reparlera un petit peu plus loin. Tu	
217	disais que c'était très chronophage en terme	
218	de préparation pour toi. En tant que prof, tu	
219	peux envisager du dépassement avec le	
220	numérique, on peut intégrer les enfants donc à	
221	problèmes plutôt moteur puisque l'outil leur	
222	permet de compenser. Oui c'est ça. Cet aspect	
223	moteur et donc là c'était Sophie qu'on n'avait	
224	pas mal, on avait pas mal discuté de Sophie. Tu	
225	dis que ça ne vient pas enrichir mais égayer ta	
226	pratique en disant, en expliquant que voilà,	
227	c'est la diversification, la variété, le fait que ce ne	
228	soit pas justement comme d'habitude. Oui.	
229	Que c'est ça qui constitue. C'est ça. L'apport	
230	du numérique dans ta classe. Tu dis, tu	

231	expliquais que ça permet aussi de, donc c'est	
232	des positifs hein tout ça, faire des liens	
233	directement. Oui. D'approfondir par exemple	
234	des notions de vocabulaire, mais de le faire	
235	directement. C'est ça. Au moment. Au moment	
236	où t'en as besoin. Où pédagogiquement t'en as	
237	besoin. Hum donc réponse, un petit peu	
238	répondre à un besoin immédiat de l'enfant. Tu	
239	expliquais que ça permet aux enfants de	
240	s'ouvrir au monde, que ça a un attrait, que ça a	
241	un attrait pour les enfants, une forme	
242	d'excitation, que c'est le côté ludique, le côté	
243	motivant qui revient très fort et peut-être	
244	premièrement dans le numérique. Euh	
245	t'expliquais donc, ce côté immédiateté, c'est	
246	immédiatement que la réponse est là, donc euh	
247	la réponse il faut pas attendre, il faut, bah si	
248	tu n'a pas pensé à quelque chose dans ta prépa,	
249	bah ça vient en support à ta voilà à son côté.	
250	C'est ça, oui. Vraiment nécé. Une question sur	
251	le feu ou quelque chose. Oui. Tu expliquais qu'il	
252	y avait une grande richesse d'informations	
253	disponibles sur le web et que ça, par contre, il	
254	faut parfois penser à former à l'esprit	
255	critique. Puisqu'il y a une masse d'informations	
256	qu'il faut un peu digérer et puis sélectionner	
257	les sources etc. T'expliquais que pour toi bah	
258	en fait c'est aussi, ils sont bercés dedans,	
259	donc ils ont un peu des compétences qui se	
260	développent par eux-mêmes sans forcément en	
261	passer par un apprentissage par l'école. Tu es,	
262	tu expliquais qu'il fallait éduquer justement	
263	quand même aux bonnes pratiques parce que	

264	même si c'est un peu comme de l'inné. Oui. Il y	
265	a quand même une éducation à faire. Tout à	
266	fait, oui oui. Derrière ça. T'expliquais par	
267	exemple qu'on pouvait rechercher facilement	
268	des aspects phonétiques de certains mots. Il	
269	n'y a pas besoin de connaître l'orthographe,	
270	donc ça, c'est un support pour certains	
271	enfants. Voilà qu'on avait l'information	
272	immédiatement, en même temps. Non, c'était	
273	pas ces idées-là, ça, c'était qu'ils allaient	
274	recevoir tous par un même canal l'information.	
275	Oui, oui. Que du fait que tu projetais à l'écran,	
276	il fallait pas se positionner, dire oui c'est a	
277	telle page, ils ne devaient pas commencer à	
278	chercher dans les pages et en perdre deux	
279	parce qu'ils ne trouvent pas la page. Oui. Et	
280	que tout le monde voyait. C'est ça. Puisse voir	
281	en même temps. A quel endroit de ta feuille.	
282	L'information. Voilà, ce côté-là était plutôt un	
283	côté positif. Euh... ça ne facilite selon donc le	
284	numérique ne facilite pas selon toi	
285	l'apprentissage. C'est quelque chose que t'avais	
286	développé dans l'entretien en expliquant que	
287	ce n'est que entre guillemets ce n'est qu'un	
288	outil. Oui. Que derrière c'est tout, oui, l'art du	
289	professeur. Oui, la préparation, la, les	
290	recherches. Voilà que c'est tout ça qui faisait.	
291	Oui. Apprentissage et non pas l'utilisation.	
292	Non. De l'outil. Maintenant, ça leur apprend à	
293	utiliser l'outil quand même. Oui. Voilà. A	
294	utiliser le numérique. Ce qui est. Ça vient	
295	renforcer. C'est ça. Les aspects. Les	
296	apprentissages de base moi, je trouve pas oui.	

297	Alors, tu disais que parfois les enfants avaient	
298	aussi cette tendance à chercher avec toi des	
299	solutions aux problèmes techniques. Tout à	
300	fait. Et que là, par contre euh, on est dans de	
301	la résolution de problèmes parfois, et que	
302	justement ils sont plutôt forts. Oui. Là-dedans	
303	parce que c'est peut-être mis en contexte. là,	
304	c'est moi qui te pose la question, est-ce que	
305	c'est peut-être mis en contexte ? Parce que	
306	peut-être c'est déjà arrivé que ... que eux s'en	
307	souviennent, parce que ils pensent que, des fois	
308	ils pensent que mais c'est pas ça. Oui mais	
309	j'aime bien le « ils pensent que » moi. Ils pensent	
310	que oui, oui, oui. C'est cette hypothèse quoi	
311	donc euh... Et là, on revient dans de la	
312	recherche scientifique donc on revient dans	
313	des choses qu'on est censé leur apprendre.	
314	Oui. Dans des matières plus éveil scientifique,	
315	etc. C'est ça oui. Voilà. Oui, ok. Exercisation,	
316	c'était le dernier point que j'avais repéré.	
317	Est- ce que pour toi, il y a des choses qui	
318	manquent dans la carte? Des choses que tu	
319	veux, qu'on ne... Écoute, je ne me souviens plus	
320	très bien de ce que j'avais dit. Mais j'ai	
321	l'impression, en tout cas c'est bien moi euh,	
322	c'est bien ma façon de penser, tu as bien remis	
323	euh. J'ai remis ? Oui, oui, oui, oui. Ok. Et donc	
324	ça c'est l'étiquette que j'ai, que je m'y	
325	apprends ??? avec le numérique. Oui. Parce que	
326	donc, tu fais comme la plupart des collègues,	
327	t'as fait vraiment la distinction entre les deux.	
328	Oui. Donc spontanément on va dire. Donc là,	
329	dans la représentation, on est vraiment déjà	

330	dans un volet où vous faites bien la distinction	
331	apprendre le numérique, donc un peu le cours	
332	d'info. Et d'un autre côté, bah apprendre avec	
333	le numérique. Grâce à. Grâce à en effet comme	
334	outil. On reste dans quelque chose qui est fort,	
335	un outil. C'est présenté souvent comme étant	
336	un outil, donc un outil, ça veut dire des usages,	
337	des pratiques et donc moi, mon travail c'est	
338	dire que c'est parce qu'on se le représente	
339	d'une certaine manière qu'on va avoir certains	
340	usages qui vont se développer. Et ces usages	
341	vont venir renforcer ces représentations. C'est	
342	ça. Donc, il y a une espèce de cercle. Oui	
343	d'accord. Qui se crée donc le mot plus-value,	
344	donc moi, mon thème, c'est la plus-value	
345	pédagogique. J'entends bien que c'est quelque	
346	chose de compliqué. Oui. Tu n'en parles pas, les	
347	autres non plus. Donc je, je relativise aussi. Tu	
348	me rassures sur ça oui. Voilà, je te rassure tout	
349	de suite. Vous n'en parlez pas comme étant la	
350	plus-value. Vous parlez d'apports, vous nuancez	
351	beaucoup les apports, donc les positifs, les	
352	négatifs. Vous me dites qu'il n'y a pas de gains	
353	d'apprentissage. Oui. Donc de manière	
354	générale, c'est quelque chose que vous semblez	
355	tous euh voilà développer, qu'il n'y a pas un	
356	gain d'apprentissage avec le numérique. Toi, tu	
357	l'as formulé sur le mot facilité. Ici, c'est fa, ne	
358	facilite pas l'apprentissage enfin ne, ne crée	
359	pas le voilà. Oui bah. Ne crée pas un	
360	apprentissage spontané. J'ai envie de dire, on	
361	faisait sans avant. Oui, ça, tu insistes beaucoup	
362	le... Oui. La comparaison avant, après. Donc	

363	c'est que ... c'est que c'est pas un élément	
364	essentiel, en tout cas à l'apprentissage, ça	
365	c'est sûr et certain je trouve. Et tu n'as pas	
366	l'impression quand même que le TBI favorise	
367	certaines compétences ou certaines attitudes	
368	face au travail qu'on m'a? Non? Bah cites-en	
369	moi je te dirai oui ou non. Ok. Par exemple le	
370	fait justement de se positionner tous en même	
371	temps sur la feuille ... Que justement, tu perds	
372	moins enfin. Oui. Perdre les élèves je n'aime	
373	pas beaucoup ce terme-là. Oui oui mais je vois	
374	ce que tu veux dire. Au niveau spatial. Ils ne s'y	
375	retrouvent pas sur leur euh... Au niveau spatial,	
376	est-ce que t'as pas l'impression que justement	
377	ça peut apporter justement à des enfants qui	
378	ont parfois des difficultés au niveau spatial?	
379	Le fait de voilà projeter au tableau. On va dire	
380	que avant ça, on passait près d'eux et on leur	
381	montrait quoi où on était. Que là, ils font la	
382	démarche eux-mêmes de s'y retrouver. Oui. Et	
383	que c'est plus facile avec le TBI que juste la	
384	feuille. Regarder, c'est la même feuille que	
385	vous. Je vous montre où on est. Est-ce que t'as	
386	l'impression que le numérique les amène à être	
387	plus acteurs de leurs apprentissages? Non. Ok.	
388	As-tu l'impression que le numérique crée des	
389	nouvelles compétences, comme par exemple de	
390	la coopération? Euh... oui. Pas forcément de la	
391	coopération, mais de voilà de l'entraide, de la	
392	recherche. Voilà donner son idée. Tu pourrais	
393	peut-être faire ceci, on pourrait peut-être	
394	regarder ça. Peut-être un peu des	
395	questionnements par exemple des hypothèses,	

396	ça, ça arrive souvent. Oui. Et du coup, on peut	
397	vérifier ces hypothèses-là directement c'est	
398	ça qui est. Ok. Alors au niveau euh, je, je parce	
399	que voilà j'ai déjà en tête, ma carte. Oui, oui,	
400	oui. Voilà. Donc t'as beaucoup expliqué parce	
401	que tu as eu l'expérience avec Sophie. Oui.	
402	Mais justement, ça permettait l'intégration de	
403	certains enfants à particularité qui peut-être	
404	n'auraient pas été intégrés. Clairement. S'il n'y	
405	avait pas cet outil. Ah oui, oui, oui. Si elle, si	
406	elle n'avait pas eu l'iPad, elle ne serait pas	
407	venue dans la classe. Ok. Ça je pense que c'est	
408	sûr. Donc là on parlerait plus « I-inclusion » ?	
409	D'inclusion ? D'inclusion par le numérique. Donc	
410	on appelle ça le « I-inclusion ». Ah le « I-	
411	inclusion » oui. Ah oui, oui, dans son cas, oui.	
412	Ok, d'accord. Maintenant, il n'y avait pas que	
413	ça non plus. Il y avait aussi le rythme, mais ça,	
414	ça ne fait pas partie de « l'I-inclusion » mais, il	
415	y avait beaucoup de choses. C'était spécifique.	
416	non, il y avait beaucoup de choses. Mais sa plus	
417	grosse adaptation, c'était son iPad. Sans ça,	
418	elle ne savait pas écrire. Maintenant euh, elle	
419	pourrait très bien apprendre de manière orale,	
420	mais alors c'est pas gérable dans une classe.	
421	Oui. Elle aurait été dans l'enseignement.	
422	Spécialisé plus tôt. Spécialisé beaucoup plus	
423	vite. Oui. Ok. Autre chose aussi. Donc ici, je	
424	reviens vraiment sur ton sentiment de	
425	compétence. Et les formations. Je mets	
426	toujours ça en lien avec l'aspect formation.	
427	Donc là aussi donc tu euh, vous êtes plusieurs à	
428	me dire oui, mais on connaît, on a eu des	

429	formations sur comment utiliser l'outil. C'est	
430	ça. Mais maintenant on ne sait pas quoi en faire	
431	entre guillemets, il manque un morceau, on ne	
432	sait pas quoi en faire en classe. Je sais utiliser	
433	une tablette. Oui. Mais je sais pas à quel	
434	moment. Oui c'est vrai. Pour quel exercice,	
435	pour quel type de matières. Oui. Par exemple,	
436	je peux utiliser. Donc c'est aussi un gros	
437	problème de formation. C'est aussi un gros	
438	problème de manque de regarder ce que vous	
439	pouvez faire avec les iPad. Regardez ce que	
440	vous pouvez faire avec la tablette. Alors je	
441	pense que ça doit peut-être se faire en auto	
442	recherche. Oui. En autogestion. Mais alors là, il	
443	manque le temps, il manque du temps. Oui. On	
444	n'arrive pas à se poser, à se dire ok, on va. Ou	
445	alors il faut qu'on revoie certaines choses,	
446	comme on, on, on a par exemple les, les	
447	collaborations, la collaboration qui va arriver.	
448	On pourrait se plancher à un moment donné sur	
449	on fait nos propres recherches, on regarde des	
450	interviews de gens qui l'on, qui la pratiquent,	
451	d'enseignants qui la pratiquent et on se met en.	
452	On se met en démarche de tenter de faire	
453	quelque chose. Mais ça ne coule pas, ça ne vient	
454	pas comme ça, on a. Oui. Il nous manque quand	
455	même ça. Il manque l'aspect pédagogique, le	
456	développement pédagogique ? Oui c'est ça.	
457	Oui, ou même l'initiation, le, notre, ouvrir notre	
458	esprit sur ça et dire voilà ce que vous pouvez	
459	faire avec ça. Y a personne qui nous dit, qui dit	
460	quoi. Et dans les référentiels, le référentiel, il	
461	y, il y a tout ce qui concerne le numérique.	

462	Peut-être que c'est grâce à ça, moi, je me dis	
463	c'est peut-être grâce à ces compétences là	
464	qu'on doit aller s'auto former. Ça va être	
465	apprendre le numérique hein. Ah ça va être	
466	apprendre le numérique d'accord. Donc on va	
467	apprendre des traitements de texte. Ah ok. Où	
468	chercher des informations ce genre de choses.	
469	Allumer, éteindre l'ordinateur. C'est ça oui.	
470	D'accord. Donc euh, l'alphabétisation	
471	numérique, etc. On n'est pas dans la démarche	
472	apprendre avec le numérique. On va développer	
473	cet aspect-là plus tôt. Mais maintenant, s'ils	
474	développent leurs compétences. Oui.	
475	Numériques. Tout à fait. Leur savoir-faire on va	
476	dire numérique. Peut-être alors qu'on aura plus	
477	facile. Peut-être que tu auras plus facile. Tu	
478	perdras. Se mettre en projet de faire quelque	
479	chose avec. Voilà c'est ça. L'outil. Ok. Écoute	
480	moi c'est OK. Sauf si toi tu veux encore	
481	rajouter des choses, il n'y a pas de souci. Voilà,	
482	c'était très riche. Là, maintenant, c'est la	
483	dernière.	

E5E2R1		
1	Voilà il y a pas de bonne ou mauvaise réponse et voilà	
2	donc j'ai un, une trame mais euh, c'est très libre j'ai	
3	pas des questions bien ciblées donc la première chose	
4	c'est bah voilà. Le numérique, quelle est ton	
5	expérience ? Quels sont tes rapports au numérique	
6	de manière générale ? Euh... de manière générale,	
7	ben euh, moi j'ai ici un TBI depuis cette année. Enfin	
8	depuis 2 ans maintenant. C'est ma 2e année avec le	
9	TBI, donc bah, mon approche j'utilise beaucoup le TBI	

10	mais plutôt sous forme de projecteur. Niveau tactile,	
11	je l'utilise pas des masses, euh... entre autres dû au	
12	fait que euh... le programme a planté plusieurs fois.	
13	Ici j'ai un nouveau PC et c'est pas réinstallé dessus.	
14	Euh, l'année passée on a dû euh... contacter plein fois	
15	la société parce qu'il y avait plein de bugs on a dû me	
16	changer le TBI aussi, oui c'était plutôt problème	
17	mécanique on va dire, qui, qui m'a freinée et puis	
18	euh, ce qui freine aussi avec le TBI, c'est surtout la	
19	création des activités. Si tu veux vraiment créer des	
20	activités et utiliser pas juste, aller écrire un texte tout	
21	ce qui est traitement texte ça tu peux le faire sans	
22	mais si tu veux créer des, faire des activités euh,	
23	vraiment sur tes sujets ben c'est vrai que ça prend	
24	vite du temps sauf si t'as envie d'en trouver sur	
25	internet mais t'en as pas des masses quand même sur	
26	internet justement. Donc euh, je pense c'est ça qui	
27	peut freiner beaucoup. Mais t'es quand même	
28	motivée puisque tu... Oui ben voilà j'essaye, j'essaye	
29	mais voilà ici c'est vrai, faut que je réinstalle le tactile	
30	mais le projecteur ça je l'utilise euh, quasiment, oui	
31	tous les jours ça c'est sûr. Euh, quand j'ai pas mon	
32	stylet ben les enfants viennent parfois faire mon PC	
33	directement quoi, donc euh voilà. Le fait que tu ais	
34	des petits ça pose problème pour toi ou pas le fait	
35	que c'est des P1 et P2 cette année ? Euh... d'utiliser	
36	un TBI ? Oui. Euh non, c'est même motivant pour les	
37	enfants dans certains apprentissages. Lesquels ?	
38	Euh... Pfff, euh... Je l'utilise dans tous les appren, dans	
39	toutes les, dans les, dans toutes les types, 1-2-3, dans	
40	tous les types de matières, dans toutes les matières.	
41	Donc c'est pas forcément une matière particulière, en	

42	particulier, c'est plus quand je me dis bah ouais ça	
43	peut être sympa de le faire à ce moment-là mais c'est	
44	pas forcément pour une matière quoi. Ok , donc c'est	
45	l'aspect ludique ? C'est ludique, l'aspect ludique qui	
46	intéresse beaucoup les enfants oui. Et euh... Ludique	
47	bah vu le fait qu'il puisse bouger de place aussi. Du	
48	coup c'est le fait de se lever pour aller appuyer au	
49	tableau. Ça c'est un truc qui, qui, qu'ils aiment	
50	beaucoup. Donc c'est pas vraiment l'outil, c'est... Non	
51	pour les, moi j'utilise beaucoup plus du côté ludique	
52	que l'outil parce que je, parce que pour moi je ne suis	
53	pas formée assez. La formation reste euh, un	
54	problème parce que l'école normale on nous a appris	
55	2-3 petits trucs, des petits programmes mais j'ai pas	
56	pratiqué pendant 5 ans donc forcément le	
57	programme euh... Oui, oui. Bah j'ai zappé et puis ici	
58	bah, on arrive, j'arrive sur un TBI, sur un programme	
59	que je ne connais pas donc j'ai du ... bah lire moi-	
60	même et me formé moi-même sur le programme	
61	parce que j'ai pas été formé pour. Et donc du coup	
62	bah ouais je vais utiliser les bases du truc. Kévin m'a	
63	expliqué quelques petites choses mais euh... Et donc	
64	c'est quoi ? C'est tu tâtonnes ? T'expérimentes des	
65	petites... Ouais c'est ça, en gros bah il y a eu aussi j'ai	
66	fait un, euh... sur des sites Facebook que tu pouvais	
67	créer des, des trucs de partage la tu vois ? Oui. Tu	
68	crées l'activité, tu en reçois 20. Ce genre de choses.	
69	Les communautés de pratique plutôt. Oui c'est ça et	
70	donc du coup euh, j'avais euh, fait une euh... j'étais	
71	rentrée dans un des groupes qui travaillaient pour	
72	euh, c'est « Smart » euh... « Smart », notre	
73	programme c'est quoi ? « Smart » ? « Smart	
74	School » ? Non c'est pas « School ». « Smart »...	

75	« SmartSchool » c'est le truc que la, le, la	
76	communication avec les parents. Non non, c'est	
77	« Smart » euh... Je sais plus le nom je te dirais. Euh...	
78	c'est le nom de l'application qu'on disait avec le TBI	
79	en fait. Ah oui. Mais je l'utilise tellement souvent	
80	pour te dire. Oui je vois, moi non plus hein ça fait pas	
81	tilt. Mais... Moi je connais « ActivePresenter ». Ça	
82	c'est le truc gratuit ou une partie gratuit en tout cas.	
83	Mais ici on est « Smart machin » je ne sais plus le	
	nom	
84	qui va avec le TBI. T'as une partie tu peux l'avoir	
85	toujours gratuite. Oui. Tout le monde peut l'avoir	
86	gratuitement ça. Et euh, t'as une partie, un	
87	abonnement si tu veux payant avec le TBI. D'accord.	
88	On a un truc offert parce qu'on a le TBI quoi tu vois.	
	« Smart Notebook » ! Ah ok. C'est ça, je viens de	
89	retrouver. Euh, et donc du coup euh, il y avait des	
90	filles qui, qui se lançaient pour faire des activités là-	
91	dessus, tu faisais, c'était sur tous les sons. Donc tu	
92	crées une activité et tu recevais tous les autres sons.	
93	Donc du coup bah elles, elles avaient bien expliqué	
94	toutes les étapes de comment utiliser donc j'ai	
95	découvert au final « Smart Notebook » avec, avec ce	
96	euh, avec ces filles-là. Et j'avais créé quelques	
97	activités. J'en ai utilisé un petit peu l'année passée ...	
98	Ouais. Je ne vais pas systématiquement dedans.	
99	Qu'est-ce qui te freine ? Qu'est-ce qui fait que tu vas	
100	pas justement à chaque fois dedans ? Il faudrait que	
101	je puisse l'utiliser, que je trouve comment l'utiliser	
102	pour que ce soit utile pour tout le monde. OK. Parce	
103	que c'est vrai que le TBI bah, c'est ludique mais le	
104	problème c'est que t'as toujours qu'un enfant qui est	
105	devant le tableau et donc quand tu fais des activités	

106	bah, par exemple euh, aller relier euh, je sais pas moi,	
107	j'entends « a », j'entends pas « a » par exemple hein.	
108	Bah euh, ils vont chercher le, le, la petite image, ils	
109	mettent dans la bouche du monstre. Oui. Bah, oui ils	
110	réfléchissent tous mais t'en as qu'un qui fait donc ...	
111	c'est pas ma pratique. J'aime bien que tous les	
112	enfants réfléchissent et face l'activité donc il faudrait	
113	que je l'utilise alors sur tablette. Ouais. Et faire la mise	
114	en commun au tableau mais ça c'est vrai que je n'ai	
115	pas encore pris le pli des tablettes, en classe, même si	
116	ça Kévin nous avait un petit peu expliqué comment ça	
117	fonctionnait. On pouvait connecter tablette et, euh	
118	TBI. Mais euh, je pense que mon gros problème pour	
119	utiliser le tablette, la tablette et le TBI c'est mon ... le	
120	temps, le temps de réfléchir à bien construire ta leçon	
121	pour que ce soit utile et pas juste taper le TBI ou	
122	taper la tablette pour qu'il y ait de la tablette et du	
123	TBI quoi tu vois. OK. Que ta leçon soit construite	
124	autour de ça et avec ça et pas juste euh... Donc c'est	
125	le fait que t'as pas de séquence ou de scénario	
126	pédagogique qui te...	
127	Oui, ça j'en ai pas du tout. Enfin créer complètement	
128	à partir de, de TBI, ça j'en ai pas. Je vais plus euh, me	
129	dire euh, par rapport euh, si je reviens sur les sons, je	
130	vais faire euh, ma, ma découverte par exemple sur le	
131	son bah voilà on a, on a vu qu'on travaillait le son	
132	« è » bah je vais aller chercher peut-être un exercice	
133	sur le « è » j'entends - j'entends pas. Petit rappel de	
134	première bah voilà on fait un petit exercice comme	
135	ça. Ça je vais peut-être le faire comme ça mais je vais	
136	pas créer une leçon euh. Tout au tableau. Sur TBI oui.	
137	Tout au TBI. Non, ça c'est ... c'est sûr que je n'utilise	
138	pas euh... Oui. Le TBI en lui-même je n'utilise pas	

139	assez, ça je... c'est un truc en tout cas c'est que je dois	
140	travailler. Toutes les fonctions qu'il offre ne sont pas	
141	exploitées. Non, non. Le projecteur ça euh, tous les	
142	jours que ce soit pour projeter des phrases, projeter	
143	mes feuilles euh, voilà ça tous les jours mais euh...	
144	Mais l'étape suivante il faut absolument. Je sais que je	
145	dois c'est mon, c'est un de mes objectifs aussi mais	
146	faut que je prenne le temps quoi. Ouais, ouais mais ça	
147	prend du temps. On a tellement d'objectifs euh, à	
148	mettre en place bah que ce soit numérique ou autre	
149	hein quoi tu penses. Ouais ouais. On y est enfin voilà.	
150	Est-ce que euh, le TBI est venu modifier tes	
151	pratiques ? Le projecteur oui. Oui. Ok bah on va	
152	prendre l'aspect projecteur. Parce que le, le, le	
153	projecteur oui, le TBI bah je ne l'utilise pas assez. Ok.	
154	Pour me dire que euh... Ça modifie. Ça modifie. Alors	
155	en quoi le projecteur est venu modifier tes	
156	pratiques ? Facilité. Tu peux expliquer un peu plus ?	
157	Oui oui mais c'est pour que t'ais. Oui oui, je le note	
158	hein. Facilité dans le sens où bêtement euh, ma, la	
159	première chose que j'ai faite au TBI, c'est le journal de	
160	classe. J'ai scanné mon journal de classe, j'ai projeté,	
161	les enfants avaient exactement la même feuille que	
162	moi il y avait plus de questions de « où est ce que je	
163	dois écrire ça, si je dépasse de ma ligne machin »	
164	c'était exactement comme les enfants. OK. Et donc à	
165	partir de là bah au final j'ai repris chaque fois les	
166	feuilles quand les enfants devaient écrire de synthèse	
167	par exemple, je projetais les mots, enfin la feuille, je	
168	complétais les phrases avec eux, j'avais pas je t'écris	
169	les mots au tableau et donc du coup « bah Madame	
170	je sais pas il faut le mettre » etc, donc. Mais ça. Ça	
171	structure beaucoup plus les enfants en fait. OK. Parce	

172	que ils visualisent et c'est exactement comme eux	
173	donc du coup euh, ils ne ... ils ne peuvent pas se	
174	tromper ou alors c'est des enfants qui ont des	
175	problèmes mais ça c'est encore différent, de spatial	
176	bah oui ça, mais que soit là ou que ce soit au tableau	
177	ça posera problème s'il n'a pas à côté de lui ça c'est.	
178	Ok. Ça c'est encore un autre souci. Mais euh, pour la	
179	plupart des enfants le fait de voir la même feuille et	
180	se dire « bah oui il faut compléter là » ou je, même si	
181	moi j'écris pas je montre la feuille au tableau. On	
182	pourrait faire une A3 par exemple de ton journal de	
183	classe. En quoi est-ce que le fait d'avoir ce projecteur	
184	est vraiment une plus-value pour eux ? Tu peux	
185	projeter une feuille A3, enfin faire une photocopie A3,	
186	le mettre au tableau et écrire. Ah bah, tu ne vois pas	
187	puis c'est trop petit A3. Ah oui, oui. Ok. Oui, non non	
188	d'accord A3 c'est trop petit. Euh, c'est surtout le fait	
189	que bah moi je ... c'est surtout pour les enfants. Je ne	
190	sais pas, moi déjà c'est un gain temps de fou de ne	
191	pas écrire. Mon journal de classe, je peux le préparer	
192	chez moi je ne dois pas passer mon temps de midi à le	
193	recopier au tableau. Donc ça c'est sûr que ça, c'est,	
194	c'est, c'est plus rapide. Euh, le fait que ... c'est surtout	
195	pour ça pour le, pour ce qui est feuille en tout cas des	
196	enfants, c'est le fait qu'ils voient vraiment exactement	
197	la même chose que toi. C'est vraiment ça que j'aime	
198	beaucoup. C'est que je me prends plus la tête à	
199	devoir redessiner plus ou moins la feuille, réécrire le	
200	mot qui est juste avant pour être sûr qu'il soit bien au	
201	bon endroit, euh si je veux utiliser les couleurs bah je	
202	peux utiliser ma, parce que je vis sur Word, du coup	
203	bah je peux colorier le mot, je peux euh, aller sur	
204	PowerPoint peu importe. Ça j'entends bien il y a des	

205	plus-values à l'outil numérique. Mais en quoi est-ce	
206	qu'elles impactent la, l'enseignement enfin	
207	l'apprentissage de l'enfant ? Ben, quoi, euh... Est-ce	
208	que tu penses que le numérique a un impact ? Si	
209	parce que les enfants, pour avoir vu la différence un	
210	enfant qui doit recopier le journal de classe du TBI, il	
211	trouve ça plus fun bizarrement je sais pas pourquoi	
212	mais c'est « ouais TBI » je vais, en fait je leur dis le	
213	mot « TBI » que ce soit une feuille, que ce soit une	
214	vidéo, que ce soit n'importe quoi, « on va faire le TBI,	
215	ça va être trop cool on fait du TBI ». Voilà c'est ...	
216	pourtant ça peut être très barbant comme recopier	
217	une feuille, que se soit une feuille ou que ce soit la,	
218	pour eux c'est cool. Donc euh, ça c'est pour moi	
219	intéressant parce que ça les motive, parce que c'est	
220	nouveau, parce que bah ils n'ont pas ça chez eux,	
221	parce que alors que c'est qu'un écran télé mais...	
222	donc ça c'est motivant et euh... Est-ce que tu crois	
223	que ça a un impact vrai sur l'apprentissage ? Est-ce	
224	que tu as pu identifier quelque chose qui fait que le	
225	numérique a donné un, un meilleur entre guillemets	
226	apprentissage ? Est-ce qu'il y a une séquence, une	
227	matière ou une, une, une, une partie de cours ou tu	
228	dis « Ah bah oui, le fait de l'avoir fait au TBI même si	
229	c'est en utilisant que la fonction projecteur ça leur, ça	
230	leur permet quand même de mieux apprendre » ?	
231	Je pense que non. Je pense que non parce que, je	
232	pense que tu peux, enfin oui, je suis passée par un	
233	bon, très bon enseignant et que les enfants	
234	comprennent très bien en utilisant ... Je pense c'est	
235	pour ça aussi que je n'arrive pas à passer, au	
236	numérique, c'est que je suis très euh, j'adore toucher,	
237	manipuler et donc du coup euh le, le TBI bah c'est un	

238	plus parce que c'est motivant pour les enfants mais	
239	euh, c'est pas forcément un plus pour la pédagogie et	
240	l'enseignement. Ça peut l'être s'il est bien utilisé, si tu	
241	le maîtrises bien je pense et que tu tiens bien la chose	
242	et que toi-même t'es motivé à le faire les enfants le	
243	ressentent donc au final c'est une plus-value par	
244	rapport à ton propre enseignement ou tu seras peut-	
245	être pas aussi motivé à faire des feuilles ou à faire des	
246	jeux par exemple. Est-ce que le fait que tu travailles	
247	avec des petits ça n'intervient pas ? Si tu enseignes en	
248	P5 ou P6 ? Moi je pense que le jeu est toujours	
249	important en P5-P6 donc. Mais on peut faire des	
250	« learnings app » ? Oui tu peux faire euh... Tu vois. Tu	
251	peux faire des jeux en ligne ça c'est sûr. Le jeu euh, le	
252	jeu que ce soit n'importe quelle année, même encore	
253	en secondaire, moi je pense c'est important. Parce	
254	qu'il y a rien à faire même encore moi quand tu fais	
255	des jeux de sociétés sur la culture générale, tu	
256	retiendras plus facilement ce que t'as appris à ton jeu	
257	que ce que t'as lu dans un bouquin quoi. Moi	
258	personnellement en tout cas. Oui, oui. Donc euh... Il y	
259	a d'autres gens qui pensent comme toi hein. Mais oui,	
260	non mais voilà. Mais je te donne mon avis donc euh...	
261	Donc là plus-value bah moi oui et non. Je, j'ai pas	
262	d'avis tranché là-dessus parce que je pense qu'il y a, il	
263	y a du plus mais il y a quand même euh, du moins en	
264	tout cas pour les enseignants quand tu dois préparer	
265	donc euh... OK. Je ne sais pas si je réponds bien à ta	
266	question. Oui, non c'est, c'est parfait. Enfin c'est, c'est	
267	super. Je te dis y a pas de bon ou de mauvaise	
268	réponses. Voir si t'as assez de, de. Oui, oui là j'ai, j'ai	
269	déjà 4 pages c'est bon j'ai déjà bien des idées qui	

270	reviennent. Pour toi donc tu disais un des freins que	
271	t'as ressentis quand, quand, par rapport au	
272	numérique c'était justement ce manque de formation	
273	et tu m'as parlé beaucoup du, de l'aspect vraiment	
274	chronophage. Euh, qui euh prend vraiment beaucoup	
275	de temps en termes d'installation, de préparation, de	
276	réfléchir à tes leçons autrement. Est-ce que pour toi	
277	on est aussi dans une phase où on a des	
278	injonctions on va dire plus institutionnelles. Donc on	
279	nous force en tant qu'enseignant à utiliser quand	
280	même, voilà pendant le COVID, on a quand même été	
281	plus amené à utiliser le numérique. Euh, voilà	
282	comment est-ce que tout ça tu le vis ? Est-ce que c'est	
283	venu renforcer tes pratiques dans le numérique le	
284	COVID ou pas du tout ? Pas du tout parce que je	
285	travaillais par mail donc euh. J'ai envoyé des dossiers	
286	par mail. OK. Donc c'est des dossiers par mail et ils	
287	imprimaient les mails ? Le COVID je faisais par mail ou	
288	ils venaient les chercher à la maison parce que ... ça	
289	c'était mon point de vue je pense qu'ils allaient	
290	travailler déjà énormément, ils allaient déjà jouer	
291	énormément sur les tablettes pendant le	
292	confinement donc du coup j'avais préféré garder la	
293	version feuille euh, et puis là je pouvais choisir	
294	exactement ce que je voulais dedans et repartir de	
295	mes cours des autres années aussi et pouvoir	
296	vraiment suivre ma progression. Oui oui, ok. Donc,	
297	oui, j'avais fait le choix de travailler par mail et si,	
298	l'année passée c'est vrai que je travaillais avec euh,	
299	euh, non c'est pas « Schooden » c'est quoi ?	
300	« Schoodel » c'est Van In. « Schoodel », j'avais	
301	« Schoodel » l'année passée. Oui, non c'est l'autre.	

302	C'est pas Van In. Non c'est « Schoodel », non, oui et	
303	bah... Euh ... c'est « Plantin ». Oui mais j'avais	
304	« Schoodel » l'année passée donc je mettais des	
305	devoirs sur «Schoodel ». OK. Enfin en payant ils	
306	avaient « Schoodel » et donc j'avais demandé à Julien	
307	de la prolonger en 2 ^{ème} et donc pendant le	
308	confinement j'avais mis quand même des petits jeux	
309	là-dessus, moi je choisissais parce que c'est quand	
310	même sympa « Schoodel ». C'est une plateforme hein	
311	c'est ça ? Oui c'est une plateforme qui est vraiment	
312	très chouette euh... C'est un « Learnings app ». Oui	
313	mais en fait c'est en lien avec, « TipTop », avec. Oui	
314	c'est ça avec les, avec les manuels. On a ces manuels-	
315	là donc c'était sympa. Tu pouvais chaque fois faire	
316	tout en lien et donc voilà. Oui c'est « Wazzou » quoi	
317	mais... Oui bah c'est ça, c'est comme un peu	
318	« Wazzou ». C'est la même visibilité euh. Oui. Et voilà	
319	ça je l'utilisais quand même parce que c'est un petit	
320	plus et c'était en lien avec mes manuels mais euh. Et,	
321	et, et comment est-ce que tu pourrais définir ce petit	
322	plus ? Bah ludique. Ludique pour les enfants. C'est	
323	l'aspect ludique. Parce que bah ils avaient leur petit	
324	bonhomme et donc du coup bah ils, ils faisaient	
325	évoluer leur personnage quoi. Oui tu différencies ?	
326	Par exemple tu peux différencier avec le numérique ?	
327	Tu penses qu'on pourrait arriver à différencier	
328	davantage avec le numérique ? On pourrait je ne le	
329	fais pas du tout mais euh, si pour moi c'est faisable de	
330	différencier le numérique justement mais encore une	
331	fois en prenant le temps de chercher les bons sites,	
332	les bonnes applications, créer euh, tes euh... telle	
333	« Learnings app » adaptées à tel niveau, tel niveau.	

334	Oui ta différenciation tu peux le faire avec n'importe	
335	quel outil je pense mais il faut encore une fois du	
336	temps pour créer tout. Je pense que sur 5 ans tu	
337	pourras à un moment donné, oui sur 5 ans j'aurais	
338	peut-être fait du numérique dans toutes mes activités	
339	mais il faut que je prenne le temps d'en faire à	
340	chaque fois quoi, tu vois. Est-ce qu'il y a quelque	
341	chose que le numérique te permet de faire qu'une	
342	feuille papier ou qu'un atelier plastique enfin avec des	
343	cartes plastifiées ne te permettrait pas de faire par	
344	exemple ? Bah tu as tout ce qui est vidéo. Oui.	
345	Comme euh, j'utilise ça beaucoup. Quand les enfants	
346	se posent les question sur les mots du jour tout ça tu	
347	vois à chaque fois on va faire référence on va	
348	regarder une petite vidéo ou, ou montrer les images	
349	etc. comme ça bah c'est visuel. Euh... Mais là on peut	
350	imprimer une f... Oui je peux l'imprimer maintenant	
351	oui, je peux imprimer la photo si j'allais la chercher ça	
352	c'est sûr. Moi c'est ce que je fais en néerlandais.	
353	J'imprime mes, mes flash cartes, je les plastifie enfin	
354	c'est ce que j'ai fait de les, les 5 dernières années et j	
355	affiche au tableau. Qu'est-ce que le numérique du	
356	coup pourrait permettre, que les, que tout ce qu'on a	
357	comme autre outil qui n'est pas numérique ne	
358	permet pas ? Ok, je sais pas. Non mais c'est... Là	
359	comme ça je cherche mais ... Bah pour moi oui, la	
360	vidéo parce que ça c'est quand même la chose que tu	
361	sais pas trouvé autre chose que ce soit... Oui, donc le	
362	tuto ou, ou la vidéo quand tu dis euh, donc c'est des	
363	vidéos sur « YouTube » qui expliquent une matière ?	
364	Oui des vidéos genre « C'est pas sorcier » des, ce	
365	genre de truc ou euh, ou euh, oui parfois je pars	
366	d'une petite vidéo, d'une petite chanson avec un,	

367	avec un clip pour montrer aux enfants pour partir	
368	pour faire une activité de se reparler ou de savoir	
369	euh... Ou ... ou si je fais les chansons euh, comme j'ai	
370	déjà fait avec Charline ou c'était les chansons avec	
371	des tables des trucs comme ça bah voilà c'est des	
372	petits plus qui motive aussi peu les enfants aussi.	
373	Maintenant tu peux faire sans, tu peux faire ta	
374	chanson sans t'avoir, ta ... Avec ton image. Voilà avec	
375	ton image et, et avec ton CD et avec ta musique ça	
376	c'est sûr. Et donc le fait qu'on combine, on va dire	
377	l'aspect plus oral avec l'aspect plus visuel c'est en ça	
378	que réside un apport, pourrait résider un apport du	
379	numérique ? La combinaison de 2 canaux ? Oui, ça	
380	pourrait oui ça pourrait. Je note. Oui oui. Donc le	
381	visuel et en même temps le fait d'avoir euh, l'auditif.	
382	Le fait qu'on puisse peut-être aussi coupé par	
383	moment qu'on puisse... Ce qui est bien aussi c'est	
384	euh, ce qui est sur tablette etc. Les essais enfin les	
385	erreurs bah tu peux te tromper plein de fois. Souvent	
386	dans les applications bah tu te trompes t'as la	
387	réponse direct on dit « bah non ça ne va pas » et tu	
388	dois rechercher pourquoi ça ne va pas et donc trouver	
389	d'autres solutions. Oui. Que les, oui t'as ... et ... t'as	
390	euh ... Si l'enseignant n'est pas tout près mais il peut	
391	encore, il peut continuer à travailler, il a pas à	
392	attendre que son, que l'enseignant vienne vérifier	
393	l'atelier par exemple enfin, il y a des systèmes d'auto	
394	évaluation des enfants avec des gommettes derrière	
395	tu peux vérifier mais le truc c'est plus rapide. Donc le	
396	fait qu'il y a un feedback immédiat ça, ça c'est... Dans	
397	la plupart il y en a et ça c'est quand même intéressant	
398	je trouve dans pour les enfants qui utilisent le	
399	feedback parce que certains vont passer euh. Ok.	

400	Voilà. Ok. Pour moi ça peut être une euh... D'autres	
401	choses ? Euh... De toute façon c'est le premier	
402	entretien donc on va, on a encore le temps de	
403	décanter un peu tout ça ... Non euh... que je	
404	réfléchisse la euh... Ben c'est très bien hein. Ben moi	
405	ce que j'utilise aussi beaucoup c'est l'appareil photo	
406	j'utilise beaucoup l'appareil photo. Que ce soit de	
407	mon téléphone parce que c'est plus facile il est là	
408	sous la main donc il utilise pour faire euh, si je fais des	
409	ateliers que j'ai pas le temps de passer des fois je dis	
410	« bah prends une photo je regarderai » je mets le	
411	téléphone ou le chrono ou ce genre de chose qui est	
412	sur la table. Mais le chrono tu vas me dire « c'est pas	
413	numérique » mais voilà. C'est un smartphone. Oui	
414	mais voilà c'est un smartphone maintenant un chrono	
415	je vais mettre un chronomètre quoi t'as pas besoin de	
416	téléphone. Mais mon téléphone c'est vrai que j'utilise	
417	beaucoup en classe que ce soit les enfants ou moi	
418	euh, parce que malheureusement ils savent tous	
419	utiliser je dois même pas l'expliquer.	
420	Malheureusement, c'est pas bien ? Non, si c'est bien	
421	mais dans le sens tu dis malheureusement, des fois	
422	tu, y connais mieux ton téléphone que toi. Ah oui.	
423	Donc dans ce sens-là tu vois dans le sens où	
424	« YouTube ». « YouTube », oui je connais « YouTube »	
425	mais il maîtrise mieux « YouTube » que moi. Ils savent	
426	que t'as le bouton c'est machin et t'es la « Ah... ». Et	
427	t'expliques ça, quoi que eux euh, ils sont euh, qui ont	
428	7-8 ans. Bah parce qu'ils sont baignés dedans, parce	
429	qu'ils ont grandi dedans on les a eu dans les bras on	
430	les avait dans les bras qu'on avait notre téléphone à	

431	la main donc forcément les enfants ils font ça. Ils,	
432	enfin ils le voient même s'ils n'ont pas touché un	
433	téléphone avant leur 5 ans bah ils ont vu papa	
434	maman utiliser le téléphone ils ont regardé si maman	
435	et papa mettaient une vidéo bah euh, ils ont vu	
436	comment ça fonctionnait donc voilà. Et tu crois que	
437	c'est quelque chose qui s'ancre dans une génération ?	
438	Clairement, clairement. Les enfants ... tout ce qui est	
439	numérique, ils vivent avec le numérique donc d'un	
440	côté c'est logique aussi d'utiliser le numérique à	
441	l'école même si certains vont dire et je suis de cette	
442	géné, de, de, cette optique là aussi. Le numérique oui,	
443	les écrans oui mais il faut pas qu'ils vivent sur des	
444	écrans non plus parce que à la maison mais ils ont des	
445	écrans, il y a des familles qui ne restent, enfin, qui qui	
446	ne mettent pas une, du temps réglementé euh, à la	
447	maison. Donc si ils sont, ils rentrent à 4h jusqu'à 8h00	
448	au soir ils sont sur les écrans et si en plus de ça dans	
449	mes 3h de, d'écran à l'école bah ça fait beaucoup	
450	d'écrans et donc c'est des enfants qui vont finir avec	
451	des yeux euh... Oui. Donc l'écran oui, enfin le	
452	numérique oui mais alors voilà modéré et euh pas	
453	pour moi pas à chaque euh, chaque période. Les	
454	enfants doivent pas être devant un écran toute la	
455	journée. Tu disais ça a un impact donc le fait d'avoir	
456	beaucoup d'écrans sur par exemple les yeux. Est-ce	
457	qu'il y a d'autres impacts qui pourraient être plus lié à	
458	de la pédagogie ? La concentration si j'étais devant un	
459	écran non-stop euh, tes yeux se fatiguent, t'arrives	
460	plus à te concentrer même si les écrans TBI je pense	
461	sont quand même assez euh, c'est pas euh enfin, c'est	
462	pas brillant, c'est pas comme un écran télé pour moi.	
463	Oui c'est plus mat hein. C'est plus mat et donc je	

464	pense que ça te, ça te protège un peu plus les yeux	
465	mais euh, oui rester concentré euh. Donc	
466	concentration et attention pourraient en pâtir quoi.	
467	Oui et puis enfin ça c'est pas c'est pas pédagogique	
468	mais physiquement parce que devant un écran tout le	
469	temps bah t'es, t'as pas la même posture. Les enfants	
470	qui vont être soit affalé sur leur truc à regarder la	
471	vidéo ou euh, bah selon ce que tu fais les enfants	
472	vont peut-être bouger mais c'est rare souvent ils sont	
473	assis, il regarde la vidéo, ils ont comme ça les, les bras	
474	qui descendent et donc c'est pas la même posture	
475	que s'ils sont en train de travailler. Ils bougent, le	
476	corps bouge et donc voilà. Ok. Bah c'est plutôt dans	
477	les moins-values alors. Bah... C'est bien hein. Le	
478	numérique j'aime bien, je trouve ça intéressant et, et	
479	ludiques pour les enfants donc je pense que c'est	
480	vraiment ce point-là moi que j'aime beaucoup pour	
481	les enfants ça les accroches, ils accrochent. Et	
482	comment tu expliques que ça les accroches ? Parce	
483	qu'ils vivent avec, pour eux c'est leur moment de	
484	bonheur quand tu peux parler sur la tablette tu vois.	
485	Donc du coup pour eux c'est la même chose « ouais	
486	on va jouer » en fait c'est ça, ils jouent. C'est ça. Pour	
487	eux en fait ils jouent sur la ... quand on va ... même si	
488	on fait de l'écrit, enfin peut-être pas le journal de	
489	classe, ils jouent pas quand on va faire le journal de	
490	classe, mais si je dis « on va faire une activité sur le	
491	TBI » que ce soit une vidéo, que ce soit euh... je	
492	projette ils doivent recopier le mot où ils doivent aller	
493	retrouver un mot sur le TBI ou je, ou lire euh,	
494	dernièrement j'ai fait un jeu de devinettes j'écrivais la	
495	devinette, ils devaient l'écrire sur l'ardoise et puis	
496	t'avais la réponse qui s'affichait au TBI pour eux, on a	

497	fait un jeu au TBI alors que c'était que un projecteur.	
498	Oui oui. Alors que j'aurais pu lire bêtement la	
499	devinette hein. Et donc ils restent coin, enfin coincé,	
500	ils n'arrivent pas à passer à l'étape visiblement	
501	suiivante qui est dire on a travaillé ? Ah oui, non pour	
502	eux on a joué. Voilà c'est ça, ils secondarisent pas du	
503	tout ? Non. On a fait un, comme on ferait des ateliers	
504	papier. Oui c'est ça pour eux c'est un, un jeu le TBI.	
505	C'est rarement euh, enfin si, si moi je leur dis « on va	
506	travailler avec le TBI » limite « Ah on va travailler » tu	
507	vois, c'est... Donc tu dis « on va jouer avec le TBI » ?	
508	Donc, j'avoue que moi je dis « on va jouer, enfin on	
509	va, on va, on va jouer, on va travailler, on va jouer le	
510	TBI » et puis ensuite il y en a un qui me dit « enh non	
511	on va travailler », je dis « oui mais c'est un petit jeu »	
512	il y a des fois où c'est des jeu donc je leur dit donc	
513	voilà, je leur dis voilà je leur dis ça comme ça, mais je	
514	leur dis « oh, vous allez voir, c'est cool c'est sur le	
515	TBI » et donc du coup ben ça remotive certains genre	
516	une Elise qui, qui à chaque fois dit « Oh pas envie »	
517	c'est le TBI, « Ah ouais trop cool » alors que ça va être	
518	bah des devinettes, qu'elle va devoir lire, alors que	
519	j'aurais pu la mettre sur sa feuille, elle devait le lire et	
520	écrire le mot quoi. Donc le fait qu'on change	
521	simplement le. L'outil oui. Le support, le fait de	
522	changer est-ce que c'est le fait que euh, qu'on ait	
523	varié le support qui fait qu'elle va plus s'engager dans	
524	les tâches ou bien c'est vraiment le fait qu'on fasse	
525	appel à ... une chose que bah voilà on a du mal à	
526	identifier pour le moment mais quelque chose qu'on	
527	appelle numérique quoi ? Tu lui proposerais « écoute	

528	voilà on va faire un atelier euh, des cartes de	
529	devinettes ou le jeu-là « Devine tête » est-ce que tu	
530	penses qu'on aurait le même impact ? Selon le jeu oui	
531	maintenant tu me fais des tartes, des cartes à pincés,	
532	je pense que ça aussi enfin, c'est encore un autre	
533	débat mais le fait que les ateliers bah maintenant ils	
534	en mangent depuis des années, donc des ateliers	
535	c'est cool mais ils connaissent, et donc du coup bah je	
536	pense que c'est ça aussi atelier, je lui aurais mis des	
537	ateliers elle aurait trouvé ça cool parce que c'est des	
538	jeux mais le TBI c'est la première année qu'ils ont un	
539	TBI dans leur classe. Donc eux le TBI c'est, c'est génial	
540	quand je. Quand ils ont su l'année prochaine, enfin	
541	l'année passée qu'ils allaient dans la classe ou il y a le	
542	TBI, c'est trop cool. L'année prochaine ils vont chez	
543	Julie y a pas de TBI, donc du coup bah voilà on	
544	retourne à une pédagogie entre guillemets classique	
545	même si moi elle reste tout à fait classique mais si	
546	moi j'ai pas, j'ai, j'ai le TBI en plus voilà. Et l'année	
547	suivante chez Antoine, il n'y en a pas bah il faudra	
548	attendre, attendre la... Oui, 5-6. Bah que euh, chez	
549	Séb.. euh, Kévin il est, bah voilà... Bah ils ont... Ça	
550	dépend un peu mais voilà il change un petit peu les	
551	locaux. Kévin a le TBI dans le local mais. Puis ils font	
552	du numérique à l'école, ils font de l'informatique Oui	
553	c'est ça, ils ont le cours d'informatique. Ça, ça oui. Il y	
554	a la robotique donc euh. Mais je veux dire, tu vois le,	
555	le fait qu'ils aient le TBI, ben pour eux c'était nouveau	
556	donc ça aussi c'est super cool pour eux c'est	
557	intéressant. C'est un nouvel outil. C'est un nouvel	
558	outil et donc pour eux c'est... Ça euh... C'est chouette	

559	en fait, c'est chouette. Oui c'est ça. C'est comme la	
560	première fois qu'on annonce, dans une classe ou t'as	
561	jamais fait d'ateliers, tu fais des ateliers, c'est ... méga	
562	cool. Alors que dans notre, dans ma classe bah j'en	
563	fais limite tous les 2 jours bah c'est, c'est chouette	
564	parce qu'on fait des ateliers, c'est pas des feuilles	
565	mais. Et c'est quoi la plus-value justement alors ? De	
566	quoi ? Ben de, de, de ce côté novateur, de ce côté	
567	découverte, est-ce qu'il y a une plus-value qu'on peut	
568	aller rechercher ? On tourne autour hein. Quel mot tu	
569	veux que j'aie chercher ? Mais on tourne autour hein	
570	je, je, on le prend, puis ... La plus-value, la plus- value ?	
571	Oui. Qu'est-ce que tu peux faire avec un, un, on va	
572	prendre le TBI donc en tant que projecteur, que tu ne	
573	pourrais pas faire ou que tu pourrais moins bien faire	
574	si on fait un atelier ou sur une feuille papier ? ...	
575	J'ai pas de réponse hein... Attends je réfléchis, parce	
576	que je le fais là, parce que je sais que ça motive les	
577	enfants vraiment je trouve, vraiment que c'est pour la	
578	motivation parce que en soit les devinettes euh... Oui.	
579	Si j'ai pas mon PC bah je le mets sur une feuille quoi.	
580	Oui mais c'est le fait que les enfants sont... C'est	
581	vraiment la motivation. Plus... Le côté ludique qui...	
582	Répondent plus à la motivation et l'aspect ils	
583	l'identifient comme étant quelque chose C'est ça,	
584	c'est le... De ludique. Oui c'est ce que souvent je lis	
585	sous forme de défi donc du coup bah les devinettes	
586	entre autres bah voilà c'était on voyait le stress parce	
587	qu'ils s'attendaient, ils attendaient que je mette la	
588	réponse et puis bah l'excitation, plus que si j'avais dit	
589	oralement la devinette ou s'ils l'avaient sur feuille	
590	quoi donc euh... Et le fait que ... on, on pourrait créer	

591	à partir de là bah des séquences pédagogiques	
592	viendrait peut-être renforcé cet attrait qu'ils ont ?	
593	Peut-être, oui, peut-être mais je ne suis pas encore	
594	prête à le faire. Non et le fait aussi qu'ils	
595	secondarisent peu ou pas mais ça c'est ce que je	
596	constate aussi avec les ateliers. Euh. Le fait de	
597	travailler. Ouais donc quand moi je. Pour moi ils	
598	jouent. Oui c'est ça quand je fais des ateliers en	
599	langue on va jouer j'ai le même, enfin j'entends le	
600	même discours que toi, c'est on va jouer alors que	
601	voilà ils voient pas du tout qu'on travaille qu'on,	
602	qu'on ancre des apprentissages cet aspect-là ils ne le	
603	voient pas même si à la fin tu fais quand même une	
604	synthèse où t'as ben dans tel atelier on a vu les	
605	chiffres de 1 et 10, on a constaté ça etc. voilà. Pour	
606	moi le fait le, le TBI c'est le jeu pour eux clairement.	
607	Jeux ou amusement puisque ben t'as le vidéo c'est	
608	pas un jeu mais c'est l'amusement de regarder une	
609	vidéo quoi. Et donc toi en tant que prof c'est là-	
610	dessus que tu comptes ? Ouais actuellement je suis	
611	pas assez formée pour faire autre chose que ça que	
612	ça réellement. Oui ok. Super ok.	

E5E2R2		
1	Voilà il y a pas de bonne ou mauvaise réponse et voilà	
2	donc j'ai un, une trame mais euh, c'est très libre j'ai	
3	pas des questions bien ciblées donc la première chose	
4	c'est bah voilà. Le numérique, quelle est ton	
5	expérience ? Quels sont tes rapports au numérique	
6	de manière générale ? Euh... de manière générale,	
7	ben euh, moi j'ai ici un TBI depuis cette année. Enfin	
8	depuis 2 ans maintenant. C'est ma 2e année avec le	
9	TBI, donc bah, mon approche j'utilise beaucoup le TBI	

10	mais plutôt sous forme de projecteur. Niveau tactile,	
11	je l'utilise pas des masses, euh... entre autres dû au	
12	fait que euh... le programme a planté plusieurs fois.	
13	Ici j'ai un nouveau PC et c'est pas réinstallé dessus.	
14	Euh, l'année passée on a dû euh... contacter plein fois	
15	la société parce qu'il y avait plein de bugs on a dû me	
16	changer le TBI aussi, oui c'était plutôt problème	
17	mécanique on va dire, qui, qui m'a freinée et puis	
18	euh, ce qui freine aussi avec le TBI, c'est surtout la	
19	création des activités. Si tu veux vraiment créer des	
20	activités et utiliser pas juste, aller écrire un texte tout	
21	ce qui est traitement texte ça tu peux le faire sans	
22	mais si tu veux créer des, faire des activités euh,	
23	vraiment sur tes sujets ben c'est vrai que ça prend	
24	vite du temps sauf si t'as envie d'en trouver sur	
25	internet mais t'en as pas des masses quand même sur	
26	internet justement. Donc euh, je pense c'est ça qui	
27	peut freiner beaucoup. Mais t'es quand même	
28	motivée puisque tu... Oui ben voilà j'essaye, j'essaye	
29	mais voilà ici c'est vrai, faut que je réinstalle le tactile	
30	mais le projecteur ça je l'utilise euh, quasiment, oui	
31	tous les jours ça c'est sûr. Euh, quand j'ai pas mon	
32	stylet ben les enfants viennent parfois faire mon PC	
33	directement quoi, donc euh voilà. Le fait que tu ais	
34	des petits ça pose problème pour toi ou pas le fait	
35	que c'est des P1 et P2 cette année ? Euh... d'utiliser	
36	un TBI ? Oui. Euh non, c'est même motivant pour les	
37	enfants dans certains apprentissages. Lesquels ?	
38	Euh... Pfff, euh... Je l'utilise dans tous les appren, dans	
39	toutes les, dans les, dans toutes les types, 1-2-3, dans	
40	tous les types de matières, dans toutes les matières.	
41	Donc c'est pas forcément une matière particulière, en	

42	particulier, c'est plus quand je me dis bah ouais ça	
43	peut être sympa de le faire à ce moment-là mais c'est	
44	pas forcément pour une matière quoi. Ok , donc c'est	
45	l'aspect ludique ? C'est ludique, l'aspect ludique qui	
46	intéresse beaucoup les enfants oui. Et euh... Ludique	
47	bah vu le fait qu'il puisse bouger de place aussi. Du	
48	coup c'est le fait de se lever pour aller appuyer au	
49	tableau. Ça c'est un truc qui, qui, qu'ils aiment	
50	beaucoup. Donc c'est pas vraiment l'outil, c'est... Non	
51	pour les, moi j'utilise beaucoup plus du côté ludique	
52	que l'outil parce que je, parce que pour moi je ne suis	
53	pas formée assez. La formation reste euh, un	
54	problème parce que l'école normale on nous a appris	
55	2-3 petits trucs, des petits programmes mais j'ai pas	
56	pratiqué pendant 5 ans donc forcément le	
57	programme euh... Oui, oui. Bah j'ai zappé et puis ici	
58	bah, on arrive, j'arrive sur un TBI, sur un programme	
59	que je ne connais pas donc j'ai du ... bah lire moi-	
60	même et me formé moi-même sur le programme	
61	parce que j'ai pas été formé pour. Et donc du coup	
62	bah ouais je vais utiliser les bases du truc. Kévin m'a	
63	expliqué quelques petites choses mais euh... Et donc	
64	c'est quoi ? C'est tu tâtonnes ? T'expérimentes des	
65	petites... Ouais c'est ça, en gros bah il y a eu aussi j'ai	
66	fait un, euh... sur des sites Facebook que tu pouvais	
67	créer des, des trucs de partage la tu vois ? Oui. Tu	
68	crées l'activité, tu en reçois 20. Ce genre de choses.	
69	Les communautés de pratique plutôt. Oui c'est ça et	
70	donc du coup euh, j'avais euh, fait une euh... j'étais	
71	rentrée dans un des groupes qui travaillaient pour	
72	euh, c'est « Smart » euh... « Smart », notre	
73	programme c'est quoi ? « Smart » ? « Smart	
74	School » ? Non c'est pas « School ». « Smart »...	

75	« SmartSchool » c'est le truc que la, le, la	
76	communication avec les parents. Non non, c'est	
77	« Smart » euh... Je sais plus le nom je te dirais. Euh...	
78	c'est le nom de l'application qu'on disait avec le TBI	
79	en fait. Ah oui. Mais je l'utilise tellement souvent	
80	pour te dire. Oui je vois, moi non plus hein ça fait pas	
81	tilt. Mais... Moi je connais « ActivePresenter ». Ça	
82	c'est le truc gratuit ou une partie gratuit en tout cas.	
83	Mais ici on est « Smart machin » je ne sais plus le	
	nom	
84	qui va avec le TBI. T'as une partie tu peux l'avoir	
85	toujours gratuite. Oui. Tout le monde peut l'avoir	
86	gratuitement ça. Et euh, t'as une partie, un	
87	abonnement si tu veux payant avec le TBI. D'accord.	
88	On a un truc offert parce qu'on a le TBI quoi tu vois.	
	« Smart Notebook » ! Ah ok. C'est ça, je viens de	
89	retrouver. Euh, et donc du coup euh, il y avait des	
90	filles qui, qui se lançaient pour faire des activités là-	
91	dessus, tu faisais, c'était sur tous les sons. Donc tu	
92	crées une activité et tu recevais tous les autres sons.	
93	Donc du coup bah elles, elles avaient bien expliqué	
94	toutes les étapes de comment utiliser donc j'ai	
95	découvert au final « Smart Notebook » avec, avec ce	
96	euh, avec ces filles-là. Et j'avais créé quelques	
97	activités. J'en ai utilisé un petit peu l'année passée ...	
98	Ouais. Je ne vais pas systématiquement dedans.	
99	Qu'est-ce qui te freine ? Qu'est-ce qui fait que tu vas	
100	pas justement à chaque fois dedans ? Il faudrait que	
101	je puisse l'utiliser, que je trouve comment l'utiliser	
102	pour que ce soit utile pour tout le monde. OK. Parce	
103	que c'est vrai que le TBI bah, c'est ludique mais le	
104	problème c'est que t'as toujours qu'un enfant qui est	
105	devant le tableau et donc quand tu fais des activités	

106	bah, par exemple euh, aller relier euh, je sais pas moi,	
107	j'entends « a », j'entends pas « a » par exemple hein.	
108	Bah euh, ils vont chercher le, le, la petite image, ils	
109	mettent dans la bouche du monstre. Oui. Bah, oui ils	
110	réfléchissent tous mais t'en as qu'un qui fait donc ...	
111	c'est pas ma pratique. J'aime bien que tous les	
112	enfants réfléchissent et face l'activité donc il faudrait	
113	que je l'utilise alors sur tablette. Ouais. Et faire la mise	
114	en commun au tableau mais ça c'est vrai que je n'ai	
115	pas encore pris le pli des tablettes, en classe, même si	
116	ça Kévin nous avait un petit peu expliqué comment ça	
117	fonctionnait. On pouvait connecter tablette et, euh	
118	TBI. Mais euh, je pense que mon gros problème pour	
119	utiliser le tablette, la tablette et le TBI c'est mon ... le	
120	temps, le temps de réfléchir à bien construire ta leçon	
121	pour que ce soit utile et pas juste taper le TBI ou	
122	taper la tablette pour qu'il y ait de la tablette et du	
123	TBI quoi tu vois. OK. Que ta leçon soit construite	
124	autour de ça et avec ça et pas juste euh... Donc c'est	
125	le fait que t'as pas de séquence ou de scénario	
126	pédagogique qui te...	
127	Oui, ça j'en ai pas du tout. Enfin créer complètement	
128	à partir de, de TBI, ça j'en ai pas. Je vais plus euh, me	
129	dire euh, par rapport euh, si je reviens sur les sons, je	
130	vais faire euh, ma, ma découverte par exemple sur le	
131	son bah voilà on a, on a vu qu'on travaillait le son	
132	« è » bah je vais aller chercher peut-être un exercice	
133	sur le « è » j'entends - j'entends pas. Petit rappel de	
134	première bah voilà on fait un petit exercice comme	
135	ça. Ça je vais peut-être le faire comme ça mais je vais	
136	pas créer une leçon euh. Tout au tableau. Sur TBI oui.	
137	Tout au TBI. Non, ça c'est ... c'est sûr que je n'utilise	
138	pas euh... Oui. Le TBI en lui-même je n'utilise pas	

139	assez, ça je... c'est un truc en tout cas c'est que je dois	
140	travailler. Toutes les fonctions qu'il offre ne sont pas	
141	exploitées. Non, non. Le projecteur ça euh, tous les	
142	jours que ce soit pour projeter des phrases, projeter	
143	mes feuilles euh, voilà ça tous les jours mais euh...	
144	Mais l'étape suivante il faut absolument. Je sais que je	
145	dois c'est mon, c'est un de mes objectifs aussi mais	
146	faut que je prenne le temps quoi. Ouais, ouais mais ça	
147	prend du temps. On a tellement d'objectifs euh, à	
148	mettre en place bah que ce soit numérique ou autre	
149	hein quoi tu penses. Ouais ouais. On y est enfin voilà.	
150	Est-ce que euh, le TBI est venu modifier tes	
151	pratiques ? Le projecteur oui. Oui. Ok bah on va	
152	prendre l'aspect projecteur. Parce que le, le, le	
153	projecteur oui, le TBI bah je ne l'utilise pas assez. Ok.	
154	Pour me dire que euh... Ça modifie. Ça modifie. Alors	
155	en quoi le projecteur est venu modifier tes	
156	pratiques ? Facilité. Tu peux expliquer un peu plus ?	
157	Oui oui mais c'est pour que t'ais. Oui oui, je le note	
158	hein. Facilité dans le sens où bêtement euh, ma, la	
159	première chose que j'ai faite au TBI, c'est le journal de	
160	classe. J'ai scanné mon journal de classe, j'ai projeté,	
161	les enfants avaient exactement la même feuille que	
162	moi il y avait plus de questions de « où est ce que je	
163	dois écrire ça, si je dépasse de ma ligne machin »	
164	c'était exactement comme les enfants. OK. Et donc à	
165	partir de là bah au final j'ai repris chaque fois les	
166	feuilles quand les enfants devaient écrire de synthèse	
167	par exemple, je projetais les mots, enfin la feuille, je	
168	complétais les phrases avec eux, j'avais pas je t'écris	
169	les mots au tableau et donc du coup « bah Madame	
170	je sais pas il faut le mettre » etc, donc. Mais ça. Ça	
171	structure beaucoup plus les enfants en fait. OK. Parce	

172	que ils visualisent et c'est exactement comme eux	
173	donc du coup euh, ils ne ... ils ne peuvent pas se	
174	tromper ou alors c'est des enfants qui ont des	
175	problèmes mais ça c'est encore différent, de spatial	
176	bah oui ça, mais que soit là ou que ce soit au tableau	
177	ça posera problème s'il n'a pas à côté de lui ça c'est.	
178	Ok. Ça c'est encore un autre souci. Mais euh, pour la	
179	plupart des enfants le fait de voir la même feuille et	
180	se dire « bah oui il faut compléter là » ou je, même si	
181	moi j'écris pas je montre la feuille au tableau. On	
182	pourrait faire une A3 par exemple de ton journal de	
183	classe. En quoi est-ce que le fait d'avoir ce projecteur	
184	est vraiment une plus-value pour eux ? Tu peux	
185	projeter une feuille A3, enfin faire une photocopie A3,	
186	le mettre au tableau et écrire. Ah bah, tu ne vois pas	
187	puis c'est trop petit A3. Ah oui, oui. Ok. Oui, non non	
188	d'accord A3 c'est trop petit. Euh, c'est surtout le fait	
189	que bah moi je ... c'est surtout pour les enfants. Je ne	
190	sais pas, moi déjà c'est un gain temps de fou de ne	
191	pas écrire. Mon journal de classe, je peux le préparer	
192	chez moi je ne dois pas passer mon temps de midi à le	
193	recopier au tableau. Donc ça c'est sûr que ça, c'est,	
194	c'est, c'est plus rapide. Euh, le fait que ... c'est surtout	
195	pour ça pour le, pour ce qui est feuille en tout cas des	
196	enfants, c'est le fait qu'ils voient vraiment exactement	
197	la même chose que toi. C'est vraiment ça que j'aime	
198	beaucoup. C'est que je me prends plus la tête à	
199	devoir redessiner plus ou moins la feuille, réécrire le	
200	mot qui est juste avant pour être sûr qu'il soit bien au	
201	bon endroit, euh si je veux utiliser les couleurs bah je	
202	peux utiliser ma, parce que je vis sur Word, du coup	
203	bah je peux colorier le mot, je peux euh, aller sur	
204	PowerPoint peu importe. Ça j'entends bien il y a des	

205	plus-values à l'outil numérique. Mais en quoi est-ce	
206	qu'elles impactent la, l'enseignement enfin	
207	l'apprentissage de l'enfant ? Ben, quoi, euh... Est-ce	
208	que tu penses que le numérique a un impact ? Si	
209	parce que les enfants, pour avoir vu la différence un	
210	enfant qui doit recopier le journal de classe du TBI, il	
211	trouve ça plus fun bizarrement je sais pas pourquoi	
212	mais c'est « ouais TBI » je vais, en fait je leur dis le	
213	mot « TBI » que ce soit une feuille, que ce soit une	
214	vidéo, que ce soit n'importe quoi, « on va faire le TBI,	
215	ça va être trop cool on fait du TBI ». Voilà c'est ...	
216	pourtant ça peut être très barbant comme recopier	
217	une feuille, que se soit une feuille ou que ce soit la,	
218	pour eux c'est cool. Donc euh, ça c'est pour moi	
219	intéressant parce que ça les motive, parce que c'est	
220	nouveau, parce que bah ils n'ont pas ça chez eux,	
221	parce que alors que c'est qu'un écran télé mais...	
222	donc ça c'est motivant et euh... Est-ce que tu crois	
223	que ça a un impact vrai sur l'apprentissage ? Est-ce	
224	que tu as pu identifier quelque chose qui fait que le	
225	numérique a donné un, un meilleur entre guillemets	
226	apprentissage ? Est-ce qu'il y a une séquence, une	
227	matière ou une, une, une, une partie de cours ou tu	
228	dis « Ah bah oui, le fait de l'avoir fait au TBI même si	
229	c'est en utilisant que la fonction projecteur ça leur, ça	
230	leur permet quand même de mieux apprendre » ?	
231	Je pense que non. Je pense que non parce que, je	
232	pense que tu peux, enfin oui, je suis passée par un	
233	bon, très bon enseignant et que les enfants	
234	comprennent très bien en utilisant ... Je pense c'est	
235	pour ça aussi que je n'arrive pas à passer, au	
236	numérique, c'est que je suis très euh, j'adore toucher,	
237	manipuler et donc du coup euh le, le TBI bah c'est un	

238	plus parce que c'est motivant pour les enfants mais	
239	euh, c'est pas forcément un plus pour la pédagogie et	
240	l'enseignement. Ça peut l'être s'il est bien utilisé, si tu	
241	le maîtrises bien je pense et que tu tiens bien la chose	
242	et que toi-même t'es motivé à le faire les enfants le	
243	ressentent donc au final c'est une plus-value par	
244	rapport à ton propre enseignement ou tu seras peut-	
245	être pas aussi motivé à faire des feuilles ou à faire des	
246	jeux par exemple. Est-ce que le fait que tu travailles	
247	avec des petits ça n'intervient pas ? Si tu enseignes en	
248	P5 ou P6 ? Moi je pense que le jeu est toujours	
249	important en P5-P6 donc. Mais on peut faire des	
250	« learnings app » ? Oui tu peux faire euh... Tu vois. Tu	
251	peux faire des jeux en ligne ça c'est sûr. Le jeu euh, le	
252	jeu que ce soit n'importe quelle année, même encore	
253	en secondaire, moi je pense c'est important. Parce	
254	qu'il y a rien à faire même encore moi quand tu fais	
255	des jeux de sociétés sur la culture générale, tu	
256	retiendras plus facilement ce que t'as appris à ton jeu	
257	que ce que t'as lu dans un bouquin quoi. Moi	
258	personnellement en tout cas. Oui, oui. Donc euh... Il y	
259	a d'autres gens qui pensent comme toi hein. Mais oui,	
260	non mais voilà. Mais je te donne mon avis donc euh...	
261	Donc là plus-value bah moi oui et non. Je, j'ai pas	
262	d'avis tranché là-dessus parce que je pense qu'il y a, il	
263	y a du plus mais il y a quand même euh, du moins en	
264	tout cas pour les enseignants quand tu dois préparer	
265	donc euh... OK. Je ne sais pas si je réponds bien à ta	
266	question. Oui, non c'est, c'est parfait. Enfin c'est, c'est	
267	super. Je te dis y a pas de bon ou de mauvaise	
268	réponses. Voir si t'as assez de, de. Oui, oui là j'ai, j'ai	
269	déjà 4 pages c'est bon j'ai déjà bien des idées qui	

270	reviennent. Pour toi donc tu disais un des freins que	
271	t'as ressentis quand, quand, par rapport au	
272	numérique c'était justement ce manque de formation	
273	et tu m'as parlé beaucoup du, de l'aspect vraiment	
274	chronophage. Euh, qui euh prend vraiment beaucoup	
275	de temps en termes d'installation, de préparation, de	
276	réfléchir à tes leçons autrement. Est-ce que pour toi	
277	on est aussi dans une phase où on a des	
278	injonctions on va dire plus institutionnelles. Donc on	
279	nous force en tant qu'enseignant à utiliser quand	
280	même, voilà pendant le COVID, on a quand même été	
281	plus amené à utiliser le numérique. Euh, voilà	
282	comment est-ce que tout ça tu le vis ? Est-ce que c'est	
283	venu renforcer tes pratiques dans le numérique le	
284	COVID ou pas du tout ? Pas du tout parce que je	
285	travaillais par mail donc euh. J'ai envoyé des dossiers	
286	par mail. OK. Donc c'est des dossiers par mail et ils	
287	imprimaient les mails ? Le COVID je faisais par mail ou	
288	ils venaient les chercher à la maison parce que ... ça	
289	c'était mon point de vue je pense qu'ils allaient	
290	travailler déjà énormément, ils allaient déjà jouer	
291	énormément sur les tablettes pendant le	
292	confinement donc du coup j'avais préféré garder la	
293	version feuille euh, et puis là je pouvais choisir	
294	exactement ce que je voulais dedans et repartir de	
295	mes cours des autres années aussi et pouvoir	
296	vraiment suivre ma progression. Oui oui, ok. Donc,	
297	oui, j'avais fait le choix de travailler par mail et si,	
298	l'année passée c'est vrai que je travaillais avec euh,	
299	euh, non c'est pas « Schooden » c'est quoi ?	
300	« Schoodel » c'est Van In. « Schoodel », j'avais	
301	« Schoodel » l'année passée. Oui, non c'est l'autre.	

302	C'est pas Van In. Non c'est « Schoodel », non, oui et	
303	bah... Euh ... c'est « Plantin ». Oui mais j'avais	
304	« Schoodel » l'année passée donc je mettais des	
305	devoirs sur «Schoodel ». OK. Enfin en payant ils	
306	avaient « Schoodel » et donc j'avais demandé à Julien	
307	de la prolonger en 2 ^{ème} et donc pendant le	
308	confinement j'avais mis quand même des petits jeux	
309	là-dessus, moi je choisissais parce que c'est quand	
310	même sympa « Schoodel ». C'est une plateforme hein	
311	c'est ça ? Oui c'est une plateforme qui est vraiment	
312	très chouette euh... C'est un « Learnings app ». Oui	
313	mais en fait c'est en lien avec, « TipTop », avec. Oui	
314	c'est ça avec les, avec les manuels. On a ces manuels-	
315	là donc c'était sympa. Tu pouvais chaque fois faire	
316	tout en lien et donc voilà. Oui c'est « Wazzou » quoi	
317	mais... Oui bah c'est ça, c'est comme un peu	
318	« Wazzou ». C'est la même visibilité euh. Oui. Et voilà	
319	ça je l'utilisais quand même parce que c'est un petit	
320	plus et c'était en lien avec mes manuels mais euh. Et,	
321	et, et comment est-ce que tu pourrais définir ce petit	
322	plus ? Bah ludique. Ludique pour les enfants. C'est	
323	l'aspect ludique. Parce que bah ils avaient leur petit	
324	bonhomme et donc du coup bah ils, ils faisaient	
325	évoluer leur personnage quoi. Oui tu différencies ?	
326	Par exemple tu peux différencier avec le numérique ?	
327	Tu penses qu'on pourrait arriver à différencier	
328	davantage avec le numérique ? On pourrait je ne le	
329	fais pas du tout mais euh, si pour moi c'est faisable de	
330	différencier le numérique justement mais encore une	
331	fois en prenant le temps de chercher les bons sites,	
332	les bonnes applications, créer euh, tes euh... telle	
333	« Learnings app » adaptées à tel niveau, tel niveau.	

334	Oui ta différenciation tu peux le faire avec n'importe	
335	quel outil je pense mais il faut encore une fois du	
336	temps pour créer tout. Je pense que sur 5 ans tu	
337	pourras à un moment donné, oui sur 5 ans j'aurais	
338	peut-être fait du numérique dans toutes mes activités	
339	mais il faut que je prenne le temps d'en faire à	
340	chaque fois quoi, tu vois. Est-ce qu'il y a quelque	
341	chose que le numérique te permet de faire qu'une	
342	feuille papier ou qu'un atelier plastique enfin avec des	
343	cartes plastifiées ne te permettrait pas de faire par	
344	exemple ? Bah tu as tout ce qui est vidéo. Oui.	
345	Comme euh, j'utilise ça beaucoup. Quand les enfants	
346	se posent les question sur les mots du jour tout ça tu	
347	vois à chaque fois on va faire référence on va	
348	regarder une petite vidéo ou, ou montrer les images	
349	etc. comme ça bah c'est visuel. Euh... Mais là on peut	
350	imprimer une f... Oui je peux l'imprimer maintenant	
351	oui, je peux imprimer la photo si j'allais la chercher ça	
352	c'est sûr. Moi c'est ce que je fais en néerlandais.	
353	J'imprime mes, mes flash cartes, je les plastifie enfin	
354	c'est ce que j'ai fait de les, les 5 dernières années et j	
355	affiche au tableau. Qu'est-ce que le numérique du	
356	coup pourrait permettre, que les, que tout ce qu'on a	
357	comme autre outil qui n'est pas numérique ne	
358	permet pas ? Ok, je sais pas. Non mais c'est... Là	
359	comme ça je cherche mais ... Bah pour moi oui, la	
360	vidéo parce que ça c'est quand même la chose que tu	
361	sais pas trouvé autre chose que ce soit... Oui, donc le	
362	tuto ou, ou la vidéo quand tu dis euh, donc c'est des	
363	vidéos sur « YouTube » qui expliquent une matière ?	
364	Oui des vidéos genre « C'est pas sorcier » des, ce	
365	genre de truc ou euh, ou euh, oui parfois je pars	
366	d'une petite vidéo, d'une petite chanson avec un,	

367	avec un clip pour montrer aux enfants pour partir	
368	pour faire une activité de se reparler ou de savoir	
369	euh... Ou ... ou si je fais les chansons euh, comme j'ai	
370	déjà fait avec Charline ou c'était les chansons avec	
371	des tables des trucs comme ça bah voilà c'est des	
372	petits plus qui motive aussi peu les enfants aussi.	
373	Maintenant tu peux faire sans, tu peux faire ta	
374	chanson sans t'avoir, ta ... Avec ton image. Voilà avec	
375	ton image et, et avec ton CD et avec ta musique ça	
376	c'est sûr. Et donc le fait qu'on combine, on va dire	
377	l'aspect plus oral avec l'aspect plus visuel c'est en ça	
378	que réside un apport, pourrait résider un apport du	
379	numérique ? La combinaison de 2 canaux ? Oui, ça	
380	pourrait oui ça pourrait. Je note. Oui oui. Donc le	
381	visuel et en même temps le fait d'avoir euh, l'auditif.	
382	Le fait qu'on puisse peut-être aussi coupé par	
383	moment qu'on puisse... Ce qui est bien aussi c'est	
384	euh, ce qui est sur tablette etc. Les essais enfin les	
385	erreurs bah tu peux te tromper plein de fois. Souvent	
386	dans les applications bah tu te trompes t'as la	
387	réponse direct on dit « bah non ça ne va pas » et tu	
388	dois rechercher pourquoi ça ne va pas et donc trouver	
389	d'autres solutions. Oui. Que les, oui t'as ... et ... t'as	
390	euh ... Si l'enseignant n'est pas tout près mais il peut	
391	encore, il peut continuer à travailler, il a pas à	
392	attendre que son, que l'enseignant vienne vérifier	
393	l'atelier par exemple enfin, il y a des systèmes d'auto	
394	évaluation des enfants avec des gommettes derrière	
395	tu peux vérifier mais le truc c'est plus rapide. Donc le	
396	fait qu'il y a un feedback immédiat ça, ça c'est... Dans	
397	la plupart il y en a et ça c'est quand même intéressant	
398	je trouve dans pour les enfants qui utilisent le	
399	feedback parce que certains vont passer euh. Ok.	

400	Voilà. Ok. Pour moi ça peut être une euh... D'autres	
401	choses ? Euh... De toute façon c'est le premier	
402	entretien donc on va, on a encore le temps de	
403	décanter un peu tout ça ... Non euh... que je	
404	réfléchisse la euh... Ben c'est très bien hein. Ben moi	
405	ce que j'utilise aussi beaucoup c'est l'appareil photo	
406	j'utilise beaucoup l'appareil photo. Que ce soit de	
407	mon téléphone parce que c'est plus facile il est là	
408	sous la main donc il utilise pour faire euh, si je fais des	
409	ateliers que j'ai pas le temps de passer des fois je dis	
410	« bah prends une photo je regarderai » je mets le	
411	téléphone ou le chrono ou ce genre de chose qui est	
412	sur la table. Mais le chrono tu vas me dire « c'est pas	
413	numérique » mais voilà. C'est un smartphone. Oui	
414	mais voilà c'est un smartphone maintenant un chrono	
415	je vais mettre un chronomètre quoi t'as pas besoin de	
416	téléphone. Mais mon téléphone c'est vrai que j'utilise	
417	beaucoup en classe que ce soit les enfants ou moi	
418	euh, parce que malheureusement ils savent tous	
419	utiliser je dois même pas l'expliquer.	
420	Malheureusement, c'est pas bien ? Non, si c'est bien	
421	mais dans le sens tu dis malheureusement, des fois	
422	tu, y connais mieux ton téléphone que toi. Ah oui.	
423	Donc dans ce sens-là tu vois dans le sens où	
424	« YouTube ». « YouTube », oui je connais « YouTube »	
425	mais il maîtrise mieux « YouTube » que moi. Ils savent	
426	que t'as le bouton c'est machin et t'es la « Ah... ». Et	
427	t'expliques ça, quoi que eux euh, ils sont euh, qui ont	
428	7-8 ans. Bah parce qu'ils sont baignés dedans, parce	
429	qu'ils ont grandi dedans on les a eu dans les bras on	
430	les avait dans les bras qu'on avait notre téléphone à	

431	la main donc forcément les enfants ils font ça. Ils,	
432	enfin ils le voient même s'ils n'ont pas touché un	
433	téléphone avant leur 5 ans bah ils ont vu papa	
434	maman utiliser le téléphone ils ont regardé si maman	
435	et papa mettaient une vidéo bah euh, ils ont vu	
436	comment ça fonctionnait donc voilà. Et tu crois que	
437	c'est quelque chose qui s'ancre dans une génération ?	
438	Clairement, clairement. Les enfants ... tout ce qui est	
439	numérique, ils vivent avec le numérique donc d'un	
440	côté c'est logique aussi d'utiliser le numérique à	
441	l'école même si certains vont dire et je suis de cette	
442	géné, de, de, cette optique là aussi. Le numérique oui,	
443	les écrans oui mais il faut pas qu'ils vivent sur des	
444	écrans non plus parce que à la maison mais ils ont des	
445	écrans, il y a des familles qui ne restent, enfin, qui qui	
446	ne mettent pas une, du temps réglementé euh, à la	
447	maison. Donc si ils sont, ils rentrent à 4h jusqu'à 8h00	
448	au soir ils sont sur les écrans et si en plus de ça dans	
449	mes 3h de, d'écran à l'école bah ça fait beaucoup	
450	d'écrans et donc c'est des enfants qui vont finir avec	
451	des yeux euh... Oui. Donc l'écran oui, enfin le	
452	numérique oui mais alors voilà modéré et euh pas	
453	pour moi pas à chaque euh, chaque période. Les	
454	enfants doivent pas être devant un écran toute la	
455	journée. Tu disais ça a un impact donc le fait d'avoir	
456	beaucoup d'écrans sur par exemple les yeux. Est-ce	
457	qu'il y a d'autres impacts qui pourraient être plus lié à	
458	de la pédagogie ? La concentration si j'étais devant un	
459	écran non-stop euh, tes yeux se fatiguent, t'arrives	
460	plus à te concentrer même si les écrans TBI je pense	
461	sont quand même assez euh, c'est pas euh enfin, c'est	
462	pas brillant, c'est pas comme un écran télé pour moi.	
463	Oui c'est plus mat hein. C'est plus mat et donc je	

464	pense que ça te, ça te protège un peu plus les yeux	
465	mais euh, oui rester concentré euh. Donc	
466	concentration et attention pourraient en pâtir quoi.	
467	Oui et puis enfin ça c'est pas c'est pas pédagogique	
468	mais physiquement parce que devant un écran tout le	
469	temps bah t'es, t'as pas la même posture. Les enfants	
470	qui vont être soit affalé sur leur truc à regarder la	
471	vidéo ou euh, bah selon ce que tu fais les enfants	
472	vont peut-être bouger mais c'est rare souvent ils sont	
473	assis, il regarde la vidéo, ils ont comme ça les, les bras	
474	qui descendent et donc c'est pas la même posture	
475	que s'ils sont en train de travailler. Ils bougent, le	
476	corps bouge et donc voilà. Ok. Bah c'est plutôt dans	
477	les moins-values alors. Bah... C'est bien hein. Le	
478	numérique j'aime bien, je trouve ça intéressant et, et	
479	ludiques pour les enfants donc je pense que c'est	
480	vraiment ce point-là moi que j'aime beaucoup pour	
481	les enfants ça les accroches, ils accrochent. Et	
482	comment tu expliques que ça les accroches ? Parce	
483	qu'ils vivent avec, pour eux c'est leur moment de	
484	bonheur quand tu peux parler sur la tablette tu vois.	
485	Donc du coup pour eux c'est la même chose « ouais	
486	on va jouer » en fait c'est ça, ils jouent. C'est ça. Pour	
487	eux en fait ils jouent sur la ... quand on va ... même si	
488	on fait de l'écrit, enfin peut-être pas le journal de	
489	classe, ils jouent pas quand on va faire le journal de	
490	classe, mais si je dis « on va faire une activité sur le	
491	TBI » que ce soit une vidéo, que ce soit euh... je	
492	projette ils doivent recopier le mot où ils doivent aller	
493	retrouver un mot sur le TBI ou je, ou lire euh,	
494	dernièrement j'ai fait un jeu de devinettes j'écrivais la	
495	devinette, ils devaient l'écrire sur l'ardoise et puis	
496	t'avais la réponse qui s'affichait au TBI pour eux, on a	

497	fait un jeu au TBI alors que c'était que un projecteur.	
498	Oui oui. Alors que j'aurais pu lire bêtement la	
499	devinette hein. Et donc ils restent coin, enfin coincé,	
500	ils n'arrivent pas à passer à l'étape visiblement	
501	suiivante qui est dire on a travaillé ? Ah oui, non pour	
502	eux on a joué. Voilà c'est ça, ils secondarisent pas du	
503	tout ? Non. On a fait un, comme on ferait des ateliers	
504	papier. Oui c'est ça pour eux c'est un, un jeu le TBI.	
505	C'est rarement euh, enfin si, si moi je leur dis « on va	
506	travailler avec le TBI » limite « Ah on va travailler » tu	
507	vois, c'est... Donc tu dis « on va jouer avec le TBI » ?	
508	Donc, j'avoue que moi je dis « on va jouer, enfin on	
509	va, on va, on va jouer, on va travailler, on va jouer le	
510	TBI » et puis ensuite il y en a un qui me dit « enh non	
511	on va travailler », je dis « oui mais c'est un petit jeu »	
512	il y a des fois où c'est des jeu donc je leur dit donc	
513	voilà, je leur dis voilà je leur dis ça comme ça, mais je	
514	leur dis « oh, vous allez voir, c'est cool c'est sur le	
515	TBI » et donc du coup ben ça remotive certains genre	
516	une Elise qui, qui à chaque fois dit « Oh pas envie »	
517	c'est le TBI, « Ah ouais trop cool » alors que ça va être	
518	bah des devinettes, qu'elle va devoir lire, alors que	
519	j'aurais pu la mettre sur sa feuille, elle devait le lire et	
520	écrire le mot quoi. Donc le fait qu'on change	
521	simplement le. L'outil oui. Le support, le fait de	
522	changer est-ce que c'est le fait que euh, qu'on ait	
523	varié le support qui fait qu'elle va plus s'engager dans	
524	les tâches ou bien c'est vraiment le fait qu'on fasse	
525	appel à ... une chose que bah voilà on a du mal à	
526	identifier pour le moment mais quelque chose qu'on	
527	appelle numérique quoi ? Tu lui proposerais « écoute	

528	voilà on va faire un atelier euh, des cartes de	
529	devinettes ou le jeu-là « Devine tête » est-ce que tu	
530	penses qu'on aurait le même impact ? Selon le jeu oui	
531	maintenant tu me fais des tartes, des cartes à pincés,	
532	je pense que ça aussi enfin, c'est encore un autre	
533	débat mais le fait que les ateliers bah maintenant ils	
534	en mangent depuis des années, donc des ateliers	
535	c'est cool mais ils connaissent, et donc du coup bah je	
536	pense que c'est ça aussi atelier, je lui aurais mis des	
537	ateliers elle aurait trouvé ça cool parce que c'est des	
538	jeux mais le TBI c'est la première année qu'ils ont un	
539	TBI dans leur classe. Donc eux le TBI c'est, c'est génial	
540	quand je. Quand ils ont su l'année prochaine, enfin	
541	l'année passée qu'ils allaient dans la classe ou il y a le	
542	TBI, c'est trop cool. L'année prochaine ils vont chez	
543	Julie y a pas de TBI, donc du coup bah voilà on	
544	retourne à une pédagogie entre guillemets classique	
545	même si moi elle reste tout à fait classique mais si	
546	moi j'ai pas, j'ai, j'ai le TBI en plus voilà. Et l'année	
547	suivante chez Antoine, il n'y en a pas bah il faudra	
548	attendre, attendre la... Oui, 5-6. Bah que euh, chez	
549	Séb.. euh, Kévin il est, bah voilà... Bah ils ont... Ça	
550	dépend un peu mais voilà il change un petit peu les	
551	locaux. Kévin a le TBI dans le local mais. Puis ils font	
552	du numérique à l'école, ils font de l'informatique Oui	
553	c'est ça, ils ont le cours d'informatique. Ça, ça oui. Il y	
554	a la robotique donc euh. Mais je veux dire, tu vois le,	
555	le fait qu'ils aient le TBI, ben pour eux c'était nouveau	
556	donc ça aussi c'est super cool pour eux c'est	
557	intéressant. C'est un nouvel outil. C'est un nouvel	
558	outil et donc pour eux c'est... Ça euh... C'est chouette	

559	en fait, c'est chouette. Oui c'est ça. C'est comme la	
560	première fois qu'on annonce, dans une classe ou t'as	
561	jamais fait d'ateliers, tu fais des ateliers, c'est ... méga	
562	cool. Alors que dans notre, dans ma classe bah j'en	
563	fais limite tous les 2 jours bah c'est, c'est chouette	
564	parce qu'on fait des ateliers, c'est pas des feuilles	
565	mais. Et c'est quoi la plus-value justement alors ? De	
566	quoi ? Ben de, de, de ce côté novateur, de ce côté	
567	découverte, est-ce qu'il y a une plus-value qu'on peut	
568	aller rechercher ? On tourne autour hein. Quel mot tu	
569	veux que j'aie chercher ? Mais on tourne autour hein	
570	je, je, on le prend, puis ... La plus-value, la plus- value ?	
571	Oui. Qu'est-ce que tu peux faire avec un, un, on va	
572	prendre le TBI donc en tant que projecteur, que tu ne	
573	pourrais pas faire ou que tu pourrais moins bien faire	
574	si on fait un atelier ou sur une feuille papier ? ...	
575	J'ai pas de réponse hein... Attends je réfléchis, parce	
576	que je le fais là, parce que je sais que ça motive les	
577	enfants vraiment je trouve, vraiment que c'est pour la	
578	motivation parce que en soit les devinettes euh... Oui.	
579	Si j'ai pas mon PC bah je le mets sur une feuille quoi.	
580	Oui mais c'est le fait que les enfants sont... C'est	
581	vraiment la motivation. Plus... Le côté ludique qui...	
582	Répondent plus à la motivation et l'aspect ils	
583	l'identifient comme étant quelque chose C'est ça,	
584	c'est le... De ludique. Oui c'est ce que souvent je lis	
585	sous forme de défi donc du coup bah les devinettes	
586	entre autres bah voilà c'était on voyait le stress parce	
587	qu'ils s'attendaient, ils attendaient que je mette la	
588	réponse et puis bah l'excitation, plus que si j'avais dit	
589	oralement la devinette ou s'ils l'avaient sur feuille	
590	quoi donc euh... Et le fait que ... on, on pourrait créer	

591	à partir de là bah des séquences pédagogiques	
592	viendrait peut-être renforcé cet attrait qu'ils ont ?	
593	Peut-être, oui, peut-être mais je ne suis pas encore	
594	prête à le faire. Non et le fait aussi qu'ils	
595	secondarisent peu ou pas mais ça c'est ce que je	
596	constate aussi avec les ateliers. Euh. Le fait de	
597	travailler. Ouais donc quand moi je. Pour moi ils	
598	jouent. Oui c'est ça quand je fais des ateliers en	
599	langue on va jouer j'ai le même, enfin j'entends le	
600	même discours que toi, c'est on va jouer alors que	
601	voilà ils voient pas du tout qu'on travaille qu'on,	
602	qu'on ancre des apprentissages cet aspect-là ils ne le	
603	voient pas même si à la fin tu fais quand même une	
604	synthèse où t'as ben dans tel atelier on a vu les	
605	chiffres de 1 et 10, on a constaté ça etc. voilà. Pour	
606	moi le fait le, le TBI c'est le jeu pour eux clairement.	
607	Jeux ou amusement puisque ben t'as le vidéo c'est	
608	pas un jeu mais c'est l'amusement de regarder une	
609	vidéo quoi. Et donc toi en tant que prof c'est là-	
610	dessus que tu comptes ? Ouais actuellement je suis	
611	pas assez formée pour faire autre chose que ça que	
612	ça réellement. Oui ok. Super ok.	

E6E2R1		
1	Ça enregistre donc pas de soucis et euh	
2	retranscription, en fait tu auras accès à la	
3	retranscription donc si tu veux qu'on barre des trucs il	
4	n'y a pas de problème non plus. Ok. Donc, euh ...	
5	quels sont tes rapports avec le numérique ? Bah donc	
6	ici moi j'ai déjà enfin, 12 périodes euh, où je donne	
7	informatique. Pas 12, 10 pardon. Enfin c'est pour	
8	Hotton ou pas ? Tu peux parler de manière générale	
9	c'est ton expérience à toi en tant qu'enseignant. Ok.	

10	Dans plusieurs écoles ça pose pas de soucis. Ok bah	
11	10 à Hotton et 2 à Bourdon. Donc au total ça fait	
12	quand même 12. C'est la moitié de ton horaire quoi ?	
13	Oui, où j'utilise exclusivement le numérique Et	
14	t'appelle quoi numérique ? Bah tout ce qui est les	
15	outils, les tablettes, ordinateurs euh ... et même tout	
16	ce qui, même des fois, on fait des activités, on va dire	
17	déconnectées. Où on parle justement d'internet, des	
18	dangers, du matériel aussi. Pouvoir nommer le	
19	matériel, à quoi ça sert ? Comment ça fonctionne ?	
20	Sans spécialement l'utiliser. Donc le matériel on va	
21	dire c'est vraiment chez les tout petits 1 ^{ère} – 2 ^{ème} , on	
22	va essayer déjà d'enrichir le vocabulaire, euh ... et	
23	puis en trois, en 3-4-5-6 on commence quand même à	
24	parler des dangers d'internet vu que je commence	
25	quand même à naviguer avec eux sur euh, sur le web.	
26	Mais de manière très cadrée même les 5-6 j'essaye de	
27	... d'être, d'être derrière le plus possible quand on fait	
28	des recherches sur internet etc. les questions ... que	
29	je pose je les ai cherchées moi-même au préalable	
30	pour éviter toute surprise quoi. Ce qui pourrait très	
31	vite arriver avec une erreur d'orthographe ou quoi,	
32	arriver sur euh, sur des sites euh... Autres. Oui. Et	
33	euh, donc euh, ça c'est en tant que professeur on va	
34	dire d'informatique, professeur numérique. En tant	
35	que pédagogue, en tant qu'enseignant, donc sur	
36	l'autre partie de ton mi-temps, comment est-ce que	
37	tu introduis le numérique dans ces heures-là ? Est-ce	
38	que tu en fais ou pas du tout ? Oui, si, j'essaye au	
39	maximum par exemple avec euh, « Smart	
40	Notebook », donc euh, avec les TBI qu'on a reçus, il y	
	a	
41	moyen de créer des jeux euh, ludiques et euh,	

42	chaque, enfin, que j'essaye au possible, d'in..., d'in,	
43	d'insérer un jeu à chaque fin d'activité. Oui. Sous	
44	forme d'exercisation du coup plutôt. Et j'ai pas mal de	
45	sources, de ressources par « Notebook » il y a une	
46	dizaine de jeux différents, bah j'essaye de varier, c'est	
47	pas toujours euh, c'est pas toujours le même. Euh ...	
48	Pourquoi tu mets ça en fin de ... en fin de séance ?	
49	Parce que les, les questions sont plus faciles, euh	
50	enfin, c'est vraiment des questions sous forme de ...	
51	enfin des questions que je peux écrire, c'est des	
52	exerci euh, enfin j'ai l'impression que je ne peux faire	
53	que des exercices. Ok. J'ai découvert euh, un autre	
54	système où on peut faire un « Brain Storming » pour	
55	démarrer. Mais j'ai l'impression que, enfin	
56	maintenant, qu'on fait à « Brain Storming », je	
57	pourrais noter directement au tableau mais là il	
58	proposait directement, les enfants écrivent ce qu'ils	
59	veulent dire sur la tablette et ça s'affiche sur le TBI.	
60	Mais euh, ça pourrait être au début, mais sinon c'est	
61	beaucoup des leçons sous forme d'exercice.	
62	D'exercice. Et tu trouves que les enfants apprennent	
63	mieux euh, sous ce format-là ? Sous cette forme	
64	d'exercice plutôt qu'une feuille papier ? Mais je	
65	trouve qu'il y a déjà, je pense, il y a déjà la motivation	
66	en plus, qui ... qui est là. Par exemple j'ai fait une fois	
67	un jeu après, c'était l'addition écrite. Bah les enfants	
68	étaient obligés de maîtriser l'addition écrite pour	
69	pouvoir réussir le jeu et donc ça, ça les motivait et	
70	le jeu avait été annoncé, dès le départ donc euh, je	
71	leur, ils voyaient sur le TBI qu'il y a un jeu qui arrive	
72	parce qu'il y a des slide sur le côté et directement bah	
73	ça motive bah parce qu'ils savent qu'il va y avoir un	
74	jeu. Mais si on veut réussir et gagner le jeu il faut euh,	

75	maîtriser. C'est une carotte. Et ça avait bien	
76	fonctionné. Ok. Maintenant je ne m'y connais pas	
77	spécialement dans les neurosciences mais je sais très	
78	bien que dès que la motivation est là les connexions	
79	neuronales sont quand même euh... beaucoup plus	
80	euh... Soutenues. Oui. Euh, au niveau de tout ce qui	
81	va être justement, donc l'expérience que tu as ici.	
82	Euh, est-ce que c'est quelque chose que tu as appris	
83	sur le terrain ou bien est-ce que c'est quelque chose	
84	que tu avais déjà appris dans ta formation initiale ?	
85	Dans la formation initiale, c'est déjà moi qui ... qui	
86	allais vers le, le numérique on va dire. On avait un	
87	cours de socio, sociotique ? Donc une semaine sur	
88	deux c'était, on va dire tout ce qui était social et puis	
89	on avait les « TIC » la deuxième semaine. Et dans les	
90	« TIC » c'est vrai que la prof était assez ouverte et elle	
91	écoutait nos besoins. Et moi je me suis directement	
92	dirigé vers euh, vers le robotilio. Mais les profs	
93	n'étaient euh, même à la haute école, n'étaient pas	
94	spécialement formés pour nous, nous apporter	
95	vraiment la programmation. Donc c'est moi qui ai dû	
96	faire par moi-même pour en comprendre un peu le	
97	fonctionnement, le système et ce que je pourrais	
98	mettre en place. En place au niveau pédagogique ? En	
99	place au niveau, au niveau pédagogique. Donc c'est,	
100	j'ai dû, ici j'ai suivi aucune, aucune formation sur la	
101	programmation, donc, et il n'y a rien de prévu là-	
102	dessus quoi. Ils avaient prévu un module « tilio »,	
103	mais en fait ils ont mis le module, ils ont mis le, ils	
104	nous ont mis le robot, ils ont donné un programme et	
105	... essayer quoi. Oui d'accord. Bah je suis le seul qui a	
106	essayé de euh, de pousser un peu. Mais les autres de	
107	la classe directement, vu que euh, c'était, il fallait	

108	tester par soi-même. On abandonne quoi. Et je pense	
109	que c'est le même problème ici euh. Oui. Avec les	
110	profs qui sont déjà, même depuis 10-15 ans dans	
111	l'enseignement, quand il faut tester par soi-même.	
112	Non ça marche pas. Non, je pense que c'est vraiment	
113	ça. Même quand il y a le TBI qui arrive en classe, s'il	
114	faut commencer à chipoter par soi-même, ils vont pas	
115	le faire quoi. Et pourquoi ? Ça demande du temps,	
116	enfin, de la, de la motivation je pense. Temps,	
117	motivation et euh, je pense qu'on reste beaucoup	
118	cramponnés à ... à nos bouts de papier quoi. À nos	
119	corrections, à il faut remplir les fardes, alors qu'au	
120	final euh, je pense que des fois avec 2 exercices au	
121	TBI, avec un jeu, on sait vérifier si l'enfant a compris	
122	ou pas, il n'y a pas besoin de faire euh, 50 feuilles	
123	d'exercice quoi. Et ça c'est un désavantage du	
124	numérique ? On, on, ré, enfin, on n'est pas obligé on	
125	n'est pas obligé d'exerciser autant les enfants pour	
126	qu'un apprentissage s'effectue ? Je suis déjà pas	
127	spécialement fan des, des colonnes d'exercice etc.,	
128	parce que, par exemple ici je suis en train de faire la	
129	multiplication écrite, en version papier, parce qu'il	
130	faut quand même quelque chose de structuré et j'ai	
131	pas cherché de programme qui pouvait peut-être	
132	permettre sur tablette. Mais euh... j'ai plus mes idées.	
133	Donc je disais, est ce que euh, tu penses que le fait	
134	par exemple, qu'on, qu'on ait recours. Enfin quel est	
135	pour toi un apport que le numérique offre ? Qu'est-ce	
136	qu'il offre en plus, que n'offre pas le papier ? Bah oui.	
137	Et tu me parlais aussi qu'il fallait exercer beaucoup.	
138	Bah après 2 multiplications écrites, je sais te dire si un	
139	enfant maîtrise ou pas et mettre, on va dire 10	
140	multiplications écrites ça ne sert à rien. Je pense que si	

141	je fais 2 multiplications écrites au TBI avec eux, je sais	
142	dire qui, qui maîtrise, qui ne maîtrise pas. Et quelle	
143	est la différence par rapport au papier ? Parce que en	
144	papier aussi, tu peux en mettre que, je sais pas moi,	
145	10 et c'est, qu'est-ce que ça apporte le	
146	numérique dans ta pratique que le papier	
147	m'apporterait pas ? ça c'est le sujet que moi j'essaye	
148	de dégager un maximum. Ahah ... Je sais bien, c'est	
149	pas évident hein. Non non, euh ... je ne sais pas euh ...	
150	je ne sais pas. Pourquoi tu as la pression que parfois il	
151	y a des choses que les enfants en classe comprennent	
152	mieux quand on a recours au numérique plutôt que	
153	quand on a recours aux versions papier ? C'est plus	
154	attrayant déjà, je vais dire, même, même si on fait	
155	quelque chose de moche sur le TBI, ce sera plus	
156	attrayant pour l'enfant. On pourrait faire une jolie	
157	feuille mais ça ne serait pas, ça ne remplace pas le TBI	
158	parce que voilà. Les écrans etc. et euh, je pense qu'il y	
159	en a qui l'utilisent tellement peu que dès qu'on ne l'utilise	
160	qu'une fois c'est exceptionnel et ils vont se souvenir	
161	de l'activité. D'accord. Alors que ça devrait devenir	
162	une pratique euh, régulière. Même si à un moment ils	
163	sont habitués, ils apprécieront toujours d'utiliser le	
164	TBI. Ils ne vont pas dire « Oh non une activité TBI »	
165	quoi. Une activité papier quoi... Oui. Et par exemple,	
166	bah alors on va changer plutôt que papier, des	
167	ateliers. Je sais qu'en P1-P2, on manipule beaucoup	
168	plus, on fait beaucoup plus des, des, des ateliers.	
169	Peut-être moins en P3-P4, P5-P6 heu, mais voilà quels	
170	apports le numérique va offrir par exemple à un	

171	atelier où tu manipules, enfin voilà, généralement les	
172	ateliers c'est plutôt ludique aussi. C'est plutôt un jeu,	
173	on a l'impression que c'est un, un, un jeu. Moi les	
174	enfants en tous cas ils me disent souvent qu'ils	
175	jouent. Qu'est-ce que le numérique pourrait alors	
176	apporter en plus ? Bah ça, c'est vrai que ça va	
177	demander du temps de préparation mais une fois que	
178	c'est prêt, c'est prêt, niveau stockage, un gain, un gain	
179	de temps niveau stockage. On ressort, enfin par	
180	exemple, si on met sous forme de QR code, on scanne	
181	le QR code c'est directement disponible. Euh... bah du	
182	coup, bah déjà je vais parler, enfin c'est pas	
183	pédagogique, mais niveau correction, c'est un gain de	
184	temps aussi, une fois que l'activité est prête elle est	
185	réutilisable, facile euh, facile à corriger et facile à	
186	identifier les difficultés aussi. Enfin maintenant, dans	
187	les ateliers on tourne, on regarde, on peut	
188	directement agir. Je rebondis tout de suite. Donc tu	
189	disais plus facile à identifier les difficultés. Pour toi ça	
190	pourrait être un ou, un outils de diagnostic ? Ça	
191	pourrait oui. Faudrait juste voir euh, les, les ateliers	
192	créés, pour voir si ça permet d'enregistrer ce que	
193	l'enfant fait, ou ... ou quoi mais sinon euh... oui je	
194	trouve que c'est plus pratique même pour dire à	
195	l'enfant c'est faux, on est pas obligé de barrer, il ne	
196	doit pas gommer. Un feedback immédiat ? Oui. Il ne	
197	voit pas, enfin son erreur ne reste pas affichée sur	
198	euh, sur le, la feuille. Parce qu'un enfant qui va	
199	gommer 10 fois etc., les erreurs vont rester etc., que	
200	sur tablette, limite il oublie directement qu'il a fait	
201	une erreur parce que la bonne réponse reste affichée.	
202	Oui. Je ne sais pas comment, enfin je ne sais pas si tu	
203	visualises. Oui oui, non, je vois. Ce que je veux dire.	

204	Oui, si si, je vois bien ce que tu veux dire. C'est, c'est	
205	tout ce qui relève du feedback immédiat. Oui. On a	
206	une réponse tout de suite et en effet, on mémorise	
207	bah plus facilement la bonne réponse, que sinon en	
208	effet on voit les traces euh. Maintenant là voilà,	
209	l'erreur est source d'apprentissage. Mais je pense qu'	
210	il faut, il faut se tromper pour euh, pour réussir. Par	
211	exemple le nombre de fois où j'ai raté des activités	
212	sur le TBI euh, enfin même quand je les préparais,	
213	puis on teste et ça ne fonctionne pas bah... Qu'est-ce	
214	que tu fais dans ces cas-là ? Enfin, je ... j'identifie,	
215	enfin j'essaye chaque fois d'identifier mes erreurs	
216	dans tout ce que je fais. Que ce soit pour euh,	
217	maintenant même dans la vie de tous les jours, s'il y a	
218	quelque chose qui ne fonctionne pas, moi je dois	
219	comprendre pourquoi. Et si je ne sais pas ben, ça peut	
220	me prendre la tête pendant des heures. J'ai fait une	
221	formation sur euh, les « escape games » en milieu	
222	numérique. Oui. Je n'arrivais pas à créer ce que je	
223	voulais, mais j'y ai passé 12h d'affilée quoi. Après la	
224	formation. T'es motivé. Bah c'est parce que, sinon je	
225	savais très bien que je ne dormirais pas. Parce que je	
226	n'y arrivais pas et que euh... Et qu'est-ce que ça	
227	apporte, par exemple, ce genre de formation à ta	
228	pratique ? Donc pas sur l'aspect mi-temps, on va dire	
229	numérique, sur l'aspect enseignant. Qu'est-ce que ça	
230	peut t'apporter ce genre de, justement de réflexion ?	
231	Est-ce que tu peux transférer les réflexions que tu as	
232	sur justement, cette recherche de, de, de solutions ?	
233	Est-ce que t'arrives à les transférer dans ta pratique	
234	professionnelle sur l'aspect, on va dire plus	
235	enseignant quoi ? Bah, euh... enfin quand l'enfant se	
236	trompe, je lui dis, bah justement, t'as fait, t'as fait	

237	l'erreur, essaye de relire ton erreur pour ne plus la, la	
238	recommettre. Je trouve que c'est, enfin, de ne plus,	
239	oui de ne plus la commettre. Et euh, et je trouve que	
240	c'est quand même hyper important de, de se tromper	
241	parce que enfin moi j'en apprend chaque fois. Une	
242	erreur, bah voilà je la fais une fois, je la, j'essayerai,	
243	enfin je vais essayer de ne plus la refaire quoi. Et donc	
244	c'est quelque chose qu'on peut euh, mettre en	
245	place ? Enfin qui peut être sollicité, peut-être	
246	davantage avec le numérique ? Oh, avec les « escape	
247	games », moi je trouve que ... Oui. Oui il y a	
	vraiment,	
248	bah même des, des « escape games » euh, réels on va	
249	dire. Ça pousse quand même euh, à la réflexion et à	
250	l'erreur. Enfin je ne sais pas, en fait j'ai toujours, j'ai	
251	toujours fait, j'ai déjà fait, j'ai déjà fait plein	
252	d' « Escape Games » Et des fois c'est en se trompant	
	qu'on,	
253	qu'on arrive à la, à trouver le bon chemin. Je reprends	
254	un peu mon canevas, tu as déjà répondu à pas mal de	
255	trucs. En quoi est-ce que tu, enfin non, c'est pas en	
256	quoi. Comment est-ce que tu articules euh,	
257	numérique et enseignement ? Quelle place l'un et	
258	l'autre doivent avoir dans ta pratique	
259	professionnelle ? Comment les notions donc euh,	
260	elles s'articulent entre elles ? Comment elles se	
261	nourrissent l'une l'autre ? Est-ce que tu sais redétailler	
262	ça ? Enfin moi je pense que l'idéal ce serait 50/50.	
263	Vraiment l'idéal il faudrait euh, 50% numérique, 50%	
264	on va dire euh, en version euh, papier, enfin, en	
265	classe normale. Et euh, ça devrait être une alternance	
266	hein, pas, on fait pas tout, on va dire tout le début de	
267	l'activité en version numérique et puis on passe euh,	

268	en version papier. Il faudrait vraiment je pense une	
269	alternance euh, dans la découverte. Nous on fait la	
270	découverte au TBI, on repasse sur papier pour garder	
271	une trace, pour que l'enfant lui puisse quand même	
272	garder une trace, et puis après bah, dans les exercices	
273	on fait TBI et on fait aussi un peu de, de feuilles. Mais	
274	là on est dans de l'éducation par le numérique ou	
275	bien plutôt au numérique ? Par le, par le numérique	
276	alors. Mais toi tu as la chance d'avoir la possibilité de	
277	faire les deux. Éducation par le numérique et au	
278	numérique ? Oui. Oui, ok. C'est bien ce que j'avais en	
279	tête. Quelle, euh... est ce que toi tu te sens	
280	compétent pour enseigner avec euh, donc le	
281	numérique ? Je pense que tu as assez bien répondu	
282	par rapport à ça et donc euh, à ton avis quels peuvent	
283	être les freins à l'introduction, justement, du	
284	numérique auprès de certains collègues ? Les freins	
285	qu'ils peuvent avoir ? La motivation. Je pense en	
286	premier chez la plupart des enseignants, c'est la	
287	motivation qui pose problème. Peur de se tromper.	
288	Enfin peur d'échouer ou... Peur de l'échec. Et le temps	
289	de préparation. Oui, pour toi il y a plus de temps de	
290	prépa ? Oui. Si on veut que tout se déroule bien, on	
291	sait très bien que le numérique bah euh, le wifi peut	
292	planter, donc il faut prévoir une porte de secours.	
293	Que les tablettes ne soient pas chargées, donc ça	
294	c'est déjà la veille, déjà la veille, se dire bah, je vais	
295	faire une activité numérique, vérifier que mon	
296	matériel scolaire est prêt, parce que c'est les tablettes	
297	que tout le monde peut, enfin, que toute l'école peut	
298	emprunter. Et puis véri, enfin, créer, vérifier que ça	
299	fonctionne avant l'activité. Parce que la feuille je	
300	pense que la plupart des enseignants vérifient une	

301	fois que c'est imprimé. Ici, moi je trouve que c'est	
302	important, enfin moi je le fais chaque fois, quand je, si	
303	je dois créer un QR code, je les imprime, je plastifie et	
304	avant de les donner aux enfants, je vérifie, si. S'il	
305	fonctionne. Même avant de plastifier, je vérifie si le	
306	QR code fonctionne, s'il n'y a pas de bugs, etc. Les	
307	« Escapes Games » je les ai refaits, je les ai fait faire à	
308	10 personnes ce que j'ai créé pour être sûr qu'il n'y ait	
309	aucun bug. Donc euh, je pense que oui, pour 1h	
310	d'activité, je vais lire l' « Escape Game » c'est prévu	
311	pour 50 minutes, bah... déjà le premier j'ai pris 12h	
312	quoi. J'en ai fait un deuxième, j'ai pris plus que 4h vu	
313	que j'avais trouvé mon erreur. Et je veux dire pour,	
314	pour 1h d'activité bah, il y a 4h de préparation quoi.	
315	Oui. Maintenant c'est un « Escape Game », c'est un	
316	gros, c'est un gros truc. Maintenant il y a des petites	
317	choses qui peuvent se préparer mais je pense que ça	
318	demande plus de temps que la version papier parce	
319	qu'il n'y a rien, il n'y a rien qui est tiré dans les livres	
320	quoi. Et est-ce que du fait que donc on, on prépare	
321	plus, est-ce que ça ne vient pas justement enrichir la	
322	pratique ? Enfin on parle de, d'une activité assez	
323	chronophage. Mais est-ce qu'à un moment on n'y	
324	gagne pas quelque chose ? À passer du temps à faire	
325	euh... Oui. Bah comme je l'ai dit, une fois que c'est	
326	prêt, c'est prêt quoi. Enfin... c'est... si c'est prêt et que	
327	ça fonctionne c'est comme un matériel bien plastifié	
328	qu'on va, qu'on va garder une fois que c'est, une fois	
329	que c'est fait bah... pas besoin de... Et donc qu'est-ce	
330	que ça apporte en plus par rapport à justement, ce	
331	matériel qui est plastifié ? Enfin je pense au P1 là	
332	euh... je vais voir encore les caisses qui sont prêtes	
333	avec euh, la phono, le dénombrement. Un gain de	

334	place en gros. Oui. Ça, ça c'est un gain de place euh...	
335	Maintenant pour être euh, enfin, il faut quand même	
336	mettre quelqu'un d'organisé je pense quand on fait	
337	une activité dans le numérique, il faut être quelqu'un	
338	de très, enfin très organisé. Quelles sont les autres	
339	qualités ou caractéristiques du, du professeur entre	
340	guillemets ? Motivé. Oui, c'est... Il ne faut pas avoir	
341	peur de se tromper. Et être préparé à, enfin pas à	
342	l'ina, enfin si à l'inattendu. Il faut être prêt à ... à tout,	
343	à tout problème enfin, je ne sais pas comment dire	
344	parce qu'une fois qu'on est dans le numérique etc., il	
345	y a des problèmes qu'on ne sait pas, qu'on ne sait pas	
346	contrôler. Donc euh, être prêt à, à l'ina, enfin je sais	
347	pas, à l'inattendu c'est, c'est partir à l'aventure quoi	
348	mais euh... Mais c'est vrai que pour certains, c'est	
349	partir à l'aventure d'utiliser le numérique, c'est... Oui.	
350	Je pense à certains enseignants qui ici n'utilisent pas	
351	ou quasiment pas du tout le numérique. Est-ce que tu	
352	penses que, par exemple, il y a certaines matières,	
353	certains cours qui se prêtent plus au numérique que	
354	d'autres ? Tout ce qui est mathématique, je pense	
355	que c'est, que le numérique peut vraiment intervenir.	
356	Bah je vais parler de mon vécu, par exemple « Mine	
357	Craft », j'utilise « Mine Craft » euh, mais c'est	
358	notamment au service des mathématiques quoi.	
359	D'accord. Éveil ? Je pour, ça pourrait fonctionner,	
360	éveil oui ça pourrait fonctionner, donc tout ce qui est	
361	expériences etc. Maintenant c'est vrai qu'une	
362	expérience, c'est bien que ce soit vécu mais je veux	
363	dire, le toucher mais sinon pour certains euh, moi je	
364	ne suis pas très expériences. Je préfère regarder une	
365	expérience même si c'est juste projeter au tableau.	
366	Oui. Je préfère regarder l'expérience que la faire moi-	

367	même. Je ne suis pas, je ne suis pas très manuel et	
368	euh... Ok. C'est pas quelque chose qui me tente donc	
369	je préfère regarder quelqu'un le faire sur euh, sur	
370	l'écran on va dire. Au niveau des outils que tu	
371	emploies, donc t'avais cité les tablettes, le robot, le	
372	TBI. Quelles sont les fonctions, les fonctionnalités qui	
373	selon toi sont les plus, enfin qui seraient à développer	
374	pour que justement le numérique fasse plus partie on	
375	va dire, des pratiques d'un enseignant ? Un truc que	
376	je trouve top, c'est vraiment euh, maintenant il faut	
377	avoir les, les éditions « Tip Top » mais c'est	
378	« Schoodel ». Oui. Je trouve que c'est quelque chose	
379	de très simple à mettre en place dans une classe. Ça	
380	demande juste le temps, et encore, ça moi je peux le	
381	faire en tant que référent numérique, je peux créer	
382	les classes, si j'ai, si on me donne les codes de chaque	
383	euh, enfin quand l'enseignant commande « TipTop »,	
384	il reçoit les codes, moi je peux activer euh, le compte	
385	« Schoodel » et les enfants reçoivent une petite	
386	étiquette qu'ils collent dans leur journal de classe et hop,	
387	ils se connectent, l'enseignant met l'exercice et il a	
388	directement, les enfants ça corrige directement les	
389	enfants et l'enseignant a un feedback direct sur	
390	tablette aussi. Oui. C'est ce qu'ils font et je trouve que	
391	c'est quelque chose d'hyper facile à mettre en place.	
392	Encore dans, pour les exercices du coup. Oui c'est ça,	
393	c'est toujours pour l'exercisation. Beaucoup oui. Mais	
394	avec l'avantage du feedback immédiat. Oui c'est ça,	
395	oui. Ok. « Schoodel », enfin « Schoodel Play », C'est	
396	vraiment top euh, un truc qu'on ne fait pas aussi,	
397	enfin, le montage vidéo je pense que c'est quelque	
398	chose qui, qui va, qui botte les enfants parce qu'ils	

399	sont tous la génération « YouTube », gé, génération je	
400	regarde des Stream sur « Twitch » etc. Et faire une	
401	euh, une capsule vidéo euh, ils vont être fans quoi.	
402	Sur n'importe quel concept. La, ici je pense qu'on	
403	peut même faire en forme de synthèse. Filmer une	
404	synthèse, on explique le concept, que ce soit en math,	
405	en français euh, en éveil. Donc le montage vidéo je	
406	pense que ça peut être euh, quelque chose de	
407	vraiment, vraiment bien pour les enfants vu qu'eux	
408	sont déjà fans de ça quoi. Quoi d'autre ? Tu utilises	
409	beaucoup les robots ? Voilà t'es, t'es un des seuls que	
410	je connaisse dans la région qui utilise vraiment, qui	
411	met vraiment en place des activités robotiques de	
412	manière régulière. Il y a des one shot dans certaines	
413	écoles mais voilà c'est, c'est une organisation	
414	extérieure. Toi, t'as vraiment l'air de, de mettre ça	
415	plusieurs fois sur ton cours d'informatique de, de	
416	faire plusieurs activités. Est-ce que ça, enfin voilà,	
417	pourquoi tu le fais ? Qu'est-ce que ça te, qu'est-ce	
418	que tu penses que ça apporte aux enfants la	
419	robotique ? Je pense que euh, il y a déjà beaucoup de	
420	euh, allais ??? encore sur la résolution de, de problèmes	
421	quoi, on est dans la programmation et du coup oui,	
422	tout programmeur, j'ai un ami qui programme aussi	
423	bah, il fait des erreurs et justement c'est les erreurs	
424	qu'il fait, qui lui permettent de continuer d'avancer.	
425	Donc il, il faut détecter l'erreur, trouver le problème	
426	... à l'erreur et puis bah amener la solution. Et je	
427	pense que. Et ce raisonnement-là, on ne sait l'avoir	
428	que dans le numérique ? Non, non, en classe il y a	
429	tout le temps. Si on arrive déjà à l'amener euh, je	
430	pense dans le numérique et qu'il arrive à faire le	

431	transfert en classe par exemple, bah il a raté son, je	
432	vais prendre la multiplication écrite. Que lui soit déjà	
433	capable de trouver le problème c'est pas évident et	
434	puis trouver la solution lui-même à son problème, je	
435	trouve que ça, ça peut amener une certaine	
436	autonomie qui peut être euh, intéressante.	
437	Maintenant c'est un travail très difficile, quand	
438	l'enfant fait son, son petit exercice, il dit « bah voilà il	
439	y a une erreur » et trouver son erreur, c'est pas	
440	évident quoi. Justement, donc ça, tu viens d'aborder	
441	l'autonomie, est-ce que tu penses que le numérique	
442	permet d'autonomiser davantage les enfants ? Oui, si.	
443	Instinctivement sur tablette, déjà ils savent utiliser	
444	une tablette de manière instinctive. Je pense qu'on	
445	peut même donner une tablette à un enfant de 3 ans	
446	qui n'en a jamais vu, il va faire avec son doigt quoi	
447	pour déverrouiller. Donc je pense instinctivement, la	
448	génération actuelle, ça aide beaucoup. Et une fois que	
449	c'est bien, une fois qu'ils ont appris à utiliser	
450	correctement la tablette, que ce soit même allumer,	
451	éteindre, fermer une application, l'enfant il est	
452	autonome, en autonomie. Une fois qu'on lui a	
453	montré comment faire, utiliser correc, pour utiliser	
454	correctement une tablette, il n'y a pas besoin de	
455	répéter euh... Donc ce serait un gain de temps, que de	
456	mettre ça alors peut être en place dans les classes ?	
457	L'idéal ce serait qu'il y ait des tablettes dans chaque	
458	classe. Oui. Un, un petit coin tablette, comme des	
459	ateliers auto, enfin on va dire à la place des ateliers	
460	autonomes, il y a 4-5 tablettes, quelqu'un qui a fini,	
461	hop il va chercher une tablette, il scanne un QR code,	
462	hop il sait comment ça fonctionne et il est en	
463	autonomie. je pense que ça pourrait motiver mais	

464	maintenant au niveau, encore au niveau budget, je	
465	pense que c'est un gros problème dans les écoles	
466	libres notamment. Oui. Le budget donc, dans les	
467	nouveaux indicateurs euh, c'est 13% du budget de la	
468	fédération Wallonie-Bruxelles. Ok. Qui est dédié au	
469	numérique donc ça se compte en millions euh, voilà	
470	par rapport, moi quand tu me dis budget bah, voilà	
471	euh, ça, moi je ne vois pas, enfin moi dans les	
472	recherches, moi je ne vois pas euh, qu'on, qu'on	
473	manque de budget quoi. Moi je ne le ressens pas du	
474	tout, je ne le vois pas dans les chiffres qui me sont	
475	annoncés. Maintenant voilà, la réalité de terrain, elle	
476	est autre. Parce que je suis enseignante aussi, je vois	
477	bien, on, enfin, voilà un TBI c'est 3000€, c'est	
478	généralement un TBI par année scolaire, ça c'est dans	
479	les écoles communales hein, où on a quand même du	
480	budget. Euh, ici voilà, moi je vois pas du tout ce, cet aspect-là. Toi tu ressens cet aspect du manque de	
481	moyens financiers pour permettre la, le	
482	développement euh, du, du numérique ? C'est un des	
483	trucs qui bloquent selon toi ? Bah oui franchement	
484	parce que j'ai travaillé, dans, enfin j'ai travaillé que	
485	dans des écoles libres et on est la seule école dans le,	
486	dans laquelle j'ai travaillé où il y a autant de matériel	
487	numérique. Il y a des des écoles où il n'y a rien.	
488	D'accord. Parce que là, il y a vraiment. Bah oui, le	
489	budget ne va pas autre part. ils doivent organiser des	
490	événements pour euh, ... pour pouvoir acheter déjà	
491	du matériel, on va dire « classique » hors numérique.	
492	Je vais prendre euh, c'est l'école à Nassogne, bah il	
493	n'y a rien quoi. Bah si, il y avait 6 ordinateurs. Comme	
494	il y a, comme il y a là ici en bas. Ils étaient dans une	
495	salle mais personne ne les utilisait quoi. Je pense que	

496	quand j'y suis allé, c'est, j'ai fait, j'ai retiré un peu la	
497	poussière quoi. Oui, c'est ça. Euh, autre chose aussi,	
498	la situation qu'on a connue avec le COVID, est-ce que	
499	pour toi ça a été un facteur euh, facilitateur de	
500	l'entrée du numérique dans nos pratiques en tant	
501	qu'enseignant ou au contraire voilà, comment, quel	
502	est ton regard par rapport à cette situation-là ? J'ai	
503	l'impression qu'on a forcé. On a forcé sur euh,	
504	l'entrée du numérique dans les, dans les classes et j'ai	
505	l'impression qu'on n'a pas laissé le choix aux	
506	enseignants euh... bah voilà, il a commencé à fa, il a	
507	fallu faire des ... des visioconférences, des cours à	
508	distance et je pense que ça en a dégoûté certains	
509	aussi. Et donc est-ce que tu penses que dans tes	
510	collègues, il y en a qui justement vont plutôt avoir	
511	tendance à faire marche arrière maintenant alors que	
512	peut être qu'ils étaient mûrs juste avant le COVID.	
513	Ou en tout cas que, que le, le, enfin l'idée	
514	commençait à germer. Est-ce qu' on peut dire que	
515	pour certains il y a une espèce de marche arrière qui	
516	se fait par rapport à ça ? Je dirais pas une marche	
517	arrière mais bon, ils se sont dits « euh bon, ça ne va pas	
518	trop », enfin, « c'était pas trop mon truc de faire des	
519	visioconférences, d'utiliser l'ordinateur etc. » donc	
520	plutôt un frein qu'un, qu'un recul, ils vont encore se	
521	dire « bah oui, j'ai pas envie de, de me lancer	
522	maintenant quoi ». Au niveau motivationnel. Oui. Oui	
523	je pense que c'est, moi je trouve, je pense que c'est le	
524	gros problème euh, dans l'enseignement primaire. Le	
525	fait que le numérique ça motive les enfants mais ça	
526	ne motive pas assez les profs. Oui parce qu'ils n'ont	
527	pas été formés pour et qu'il n'y a pas beaucoup de	

528	formations euh, qu'ils vont pouvoir les aider je pense.	
529	Les formations que j'ai faites, c'est parce que j'étais	
530	ultra motivé, par cette moti, par cette euh, formation	
531	là que je vais en retirer des choses mais j'essaye, je	
532	sais très bien, j'entendais les autres parler quand,	
533	pendant la formation « euh, comment est-ce qu'on va	
534	mettre ça en place dans notre classe ? » ils étaient	
535	déjà dans euh... Ils ont un côté plus pragmatique mais	
536	plus négatif. Oui, plus négatif. Oui, c'est ça. Quand,	
537	quand on les entendait parler, bah oui ils ont suivi la	
538	formation mais ils ne vont pas en créer quoi. Ok. Donc	
539	tu dis il y a un manque de formation. Est-ce que par	
540	exemple tu estimes qu'on n'est pas assez informés sur	
541	euh, voilà, les formations techno-péda qui peuvent	
542	exister ? moi par exemple donc à l'unif je suis une	
543	formation supplémentaire, justement pour être	
544	techno-pédagogue. Euh, est-ce que par exemple c'est	
545	ce genre d'infos que tu trouves qu'on, qui ne circule	
546	pas assez au niveau des enseignants ? Euh, ou bien	
547	est-ce que c'est la qualité de la formation ? Je pense	
548	que c'est la qualité. La qualité de la formation. Il y a	
549	des formations mais elles ne sont pas toutes de	
550	bonne qualité. Oui, et je pense et, et encore, à côté	
551	de ça il y en a qui n'ont aucune base mais dans les	
552	formations là il, ils ne prennent pas en compte euh,	
553	qu'il n'y a aucune base. Ils disent que si mais, au final,	
554	quand, quand, quand j'ai vu que j'avais un problème	
555	avec euh, allez c'est comment ... Oh allez, pour créer	
556	les « Escape Games » par exemple sur « La classe de	
557	Mallory », c'est comment le site ? euh, « Génialy ».	
	Ah	
558	oui, oui les images. Oui. Il n'est pas très difficile à	
559	utiliser mais si on veut pousser un tout petit peu, bah	

560	là j'ai eu un problème et j'ai cherché pendant 8heures	
561	quoi. Enfin, 12heures au total mais euh... Donc. Et	
562	eux, les formateurs, n'étaient pas capable de répondre à	
563	ma question. Ok. Donc si on revient là-dessus, c'est	
564	euh, les profs, donc quand les profs sont motivés par	
565	le numérique, il ne poussent pas assez les	
566	fonctionnalités du numérique, il ne les poussent pas	
567	assez que pour arriver à quelque chose où ils vont	
568	innover ? Oui, c'est ça oui. C'est ça ? Ils vont rester, ils	
569	vont rester sur euh, ce qu'ils savent faire et leur	
570	petite base personnelle. Par exemple le TBI, « ah bah,	
571	je sais projeter sur le TBI, bah je vais projeter sur le	
572	TBI ». D'accord, mais ils ne vont pas plus loin. Oui,	
573	c'est ça. Le TBI, c'est un projecteur. Un projecteur ou	
574	alors ça remplace juste le tableau, et donc au lieu	
575	d'écrire à la craie, j'écris au stylet quoi. Ok, ça va. Et	
576	bah écoute avec tout ça moi j'ai déjà plus qu'assez de	
577	matière pour les, les, pour analyser donc merci	
578	beaucoup.	

E6E2R2		
1	Donc d'en apprendre par le numérique. Donc	
2	dans les grandes caractéristiques que tu m'as	
3	dites. Bah voilà le numérique il peut servir à	
4	l'exercisation en sachant toutefois que les	
5	enfants n'auront donc pas cette impression	
6	vraiment de réaliser un apprentissage, de faire	
7	un exercice. Ce qui peut être donc une plus-	
8	value. Parce que du coup, ça, c'est une	
9	accroche euh plutôt euh, voilà sympa pour	
10	amener une matière. Oui. Au niveau ludique, tu	

11	expliquais que donc euh bah voilà, tu proposes	
12	une variété de jeux, par exemple dans le cadre	
13	de tes cours, euh pas toujours le même jeu	
14	enfin j'ai repris des extraits hein parfois. Oui	
15	oui. Donc ce n'est pas toujours le même jeu	
16	que tu proposes. Tu varies beaucoup et donc ça	
17	aussi le numérique te le permet. Donc ça vient	
18	renforcer quelque part un apprentissage	
19	auprès des élèves. Tu le proposes plutôt en fin	
20	de cours, ce qui est un peu une espèce de	
21	carotte. Oui. Pour l'aspect motivationnel parce	
22	que t'expliquais que tu l'annonçais en début de	
23	cours et donc ça leur permettait de savoir	
24	qu'à la fin de l'apprentissage il y aurait un	
25	moment plus euh voilà ludique, festif, mais qu'il	
26	fallait justement avoir bien compris je vais	
27	dire la matière. Pour pouvoir réussir le jeu, oui	
28	c'est ça. Voilà donc tu disais que tu mettais ça	
29	plutôt en fin de cours, mais tu l'envisages aussi	
30	en début de cours, notamment avec le	
31	brainstorming. Tu disais que tu pouvais	
32	éventuellement envisager une forme de voilà	
33	de brainstorming et alors là, tu pourrais	
34	utiliser le numérique en début du cours et donc	
35	quand même que le numérique là, pourrait te	
36	servir à quelque chose, à une amorce par	
37	exemple ou une situation de motivation etc.	
38	Mais par exemple, parce j'avais oublié, enfin je	
39	ne sais plus si je l'avais dit, euh je savais que	
40	j'allais apprendre le périmètre etc. avec les	
41	quatrième et donc du coup j'avais créé des	
42	épreuves sur « Minecraft ». Oui,	
43	« Minecraft Education ». Où ils devaient	

44	justement par exemple c'était clôturer un	
45	champ etc. sans leur dire que c'était le	
46	périmètre etc. avec des calculs à faire.	
47	Combien de barrières j'avais dû placer? Et puis	
48	quand je suis arrivé sur le périmètre en classe,	
49	mais rappelez-vous sur « Minecraft » et ils se	
50	rappelaient de combien de barrières ils avaient	
51	mis etc. D'accord et donc ils ont fait le lien ?	
52	Là ils ont fait le lien oui. D'eux-mêmes ou bien	
53	tu as dû euh voilà. Non c'est vrai que la moi.	
54	T'as remis. C'est moi qui l'ai amené. Oui. Parce	
55	que c'était quelque chose que à mon avis, je	
56	pense pas qu'ils l'auraient fait directement,	
57	enfin je ne sais pas. Du coup, c'est vrai, moi je	
58	l'ai amené directement en disant souvenez-	
59	vous, avec « Minecraft », c'est vrai que	
60	j'aurais peut-être pu laisser. Et donc le	
61	transfert s'est effectué assez facilement ?	
62	Oui, chez certains, oui. Donc retenir que le	
63	périmètre bah c'était la clôture, c'est le	
64	contour. Ok. Donc transférer ça, ça aide de	
65	démarrer une activité de manière numérique,	
66	donc par exemple avec « Minecraft ». Oui. Puis	
67	repasser à des notions on va dire peut-être un	
68	peu plus théorique. Oui. Et alors en fait, les	
69	élèves ont transféré plus aisément. Enfin, ils	
70	ont mieux compris l'abstraction mathématique	
71	parce qu'ils ont pu faire un transfert par	
72	rapport à une expérience qu'ils ont vue en	
73	numérique. En tout cas, moi j'ai vraiment	
74	ressenti ici par rapport au périmètre que ça, ça	
75	avait roulé pour 95 % des élèves quoi. Oui ça	
76	c'est bien. Alors que c'est quelque chose, les	

77	formules, ça reste quand même euh, très	
78	abstrait. Et donc ici non franchement, le	
79	périmètre ça a été, ça a été pas mal pour 95 %	
80	des élèves, donc euh maintenant dire que c'est	
81	grâce à ça, je ne sais pas. Mais bon, le résultat	
82	est là. Le résultat est là. Alors donc tu disais	
83	voilà donc les moments pour introduire une	
84	leçon, une séquence de cours par le numérique,	
85	euh attends hein c'est un peu parfois	
86	redondant parce que je reprenais des	
87	éléments. L'amorce motivationnelle, ça, on a bien	
88	expliqué ici. Tu disais qu'il fallait parfois pas	
89	justement se concentrer que 100 % sur du	
90	numérique, mais qu'il fallait faire des	
91	alternances entre numérique et papier. Ou	
92	comme tu viens de dire voilà, l'abstraction, tu	
93	l'a atteinte par le numérique. En tout cas, ils ont	
94	pu faire un transfert sur des notions peut-être	
95	voilà, plus compliquées à aborder. Mais en y	
96	réfléchissant, c'est vrai que je pense qu'il y	
97	aurait, il y a moyen de passer à, au 100 %	
98	numérique. Mais je pense que la société ou les	
99	écoles ne sont pas encore prêtes ou adaptées à	
100	ça. Par exemple, s'il faudrait enfin s'il fallait	
101	pardon des feuilles, plus de feuilles papier et	
102	qu'on passe tout sur tablette. Il faut déjà un	
103	sacré budget, une organisation, un drive auquel	
104	les parents euh auront accès pour leur enfant,	
105	etc. Je pense que c'est réalisable, mais ce	
106	n'est pas pour les a, c'est pas pour tout de	
107	suite. Enfin je sais pas. Et quel serait l'intérêt	
108	de passer à 100 % numérique ? Écologiquement	
109	déjà. Et euh... puis même faciliter pour euh,	

110	pour tout le monde enfin si, si les enfants	
111	oublent leurs devoirs, hop bah hop, il est mis	
112	sur le drive, ils se connectent, ils font le	
113	devoir, ils le complètent. Mais euh, maintenant	
114	il faut que les enfants aient le matériel à la	
115	maison etc. Et les. Sans vi. Compétences pour y	
116	arriver aussi. Oui oui. Au final, ça je pense que	
117	ça peut, ça peut s'apprendre assez, assez	
118	rapidement mais il faut que, il faut que tout le	
119	monde s'y mette. Ce n'est pas pour tout de	
120	suite, je pense. Non. Donc alors attends hein,	
121	donc varier papier-numérique on l'a déjà bah	
122	voilà exploité un peu, développé ici. Légitimer,	
123	oui, t'avais parlé des neurosciences toi, en	
124	expliquant que voilà en neurosciences	
125	justement, l'aspect moteur motivationnel avait	
126	un impact sur l'apprentissage, et que donc du	
127	coup bah voilà il y avait un, oui, un étayage, on	
128	va dire un peu plus théorique, scientifique	
129	derrière cet aspect-là. Vérification plus rapide	
130	aussi des acquis des élèves. Je ne sais plus	
131	dans quel contexte c'était, mais voilà, il	
132	semblerait que tu aies expri, exprimé l'idée	
133	que le numérique permettait de vérifier plus	
134	aisément que certaines notions ont été	
135	acquises, que ce soit au moment même ou	
136	antérieurement, par les élè, par les élèves. Y a,	
137	bah je sais bien que l'année passée, j'utilisais,	
138	enfin avec, à Bourdon ils utilisaient beaucoup	
139	« Scoodel Play ». Ah oui bah voilà. Et il y a des	
140	évaluations qu'on peut donner sur tablettes et	
141	voir combien l'élève a fait. Oui. Donc euh, au	
142	final il peut trouver toujours les bonnes	

143	réponses, mais s'il ne trouve pas du premier	
144	coup, il a des points en moins et donc on sait	
145	quand même voir où sont les fautes etc. à la fin	
146	on a une note je pense, mais au final on sait	
147	quand même voir quel exercice a posé problème	
148	etc. directement, on reçoit directement le	
149	rapport euh. Oui tu as un feedback immédiat.	
150	Je pense les feedbacks viennent après. Par	
151	contre tu disais que par moments euh, on	
152	assiste à quelque chose qui serait plus un	
153	manque de structuration par rapport au papier.	
154	Mais je t'avoue que je sais plus, j'ai mis 130, je	
155	dois révéifier dans le texte. Mais euh, je	
156	pense à mon avis, que c'était par rapport si on	
157	prend le cas de Briséys qui n'avait aucune	
158	structure sur feuille, si elle n'en a, si elle n'a	
159	jamais l'occasion de pouvoir se structurer sur	
160	une feuille ou apprendre à se structurer c'est,	
161	c'est compliqué. Maintenant euh... on n'écrit	
162	quand même plus très souvent sur euh. Oui, sur	
163	le papier beaucoup c'est quand tu expliquais	
164	que t'étais déjà donc je lis « je suis déjà pas	
165	spécialement fan des colonnes d'exercices	
166	parce que par exemple, ici, je suis en train de	
167	faire la multiplication écrite en version papier	
168	parce qu'il faut quand même une certaine. Il	
169	faut quand même une certaine virgule quelque	
170	chose de structuré et j'ai pas recherché de	
171	programme qui pouvait peut-être permettre	
172	cela sur tablette. Mais euh j'ai plus, j'ai plus	
173	mes idées ». Voilà comme ça tu sais la	
174	structure. C'est tout ce que j'ai dit qui est.	
175	Oui. Retranscrit. Et oui. Donc ici, c'était l'idée	

176	voilà de la structuration sur papier. Et ça, j'ai	
177	d'autres collègues aussi qui l'ont signalé en	
178	disant que par certains aspects, ça pourrait	
179	amener à une certaine perte de réflexion	
180	auprès des élèves. Parce qu'ils ne seraient plus	
181	dans une démarche mentale. Oui. Mais bien	
182	simplement dans une démarche quelque part de	
183	reproduction. Quand tu mets au TBI, quand tu	
184	projettes au TBI, bah l'élève suit si tout va	
185	bien sur sa feuille, s'il n'y a pas de problème	
186	de transfert. Les dyspraxiques, par exemple je	
187	sais que c'est problématique. S'il n'y a pas de	
188	problème de transfert, bah ils ne cherchent	
189	plus en haut à gauche, en bas à droite. Oui.	
190	Quatrième exercice. Oui c'est vrai. Etc. et	
191	donc voilà plus, moins ça voilà, qu'est-ce que toi	
192	tu en penses par rapport à cet élément-là? Bah	
193	c'est vrai que oui si, si c'est que du recopiage	
194	d'une feuille qui est déjà projetée, c'est ils	
195	n'apprennent plus rien, ils, oui comme tu dis, ils	
196	reproduisent. Ils ne sont plus dans la création	
197	d'une feuille, mettre, mettre en page une	
198	feuille en partant de... de zéro je trouve que	
199	c'est quand même euh, enfin c'est vrai on le	
200	perd avec le TBI du coup. Mais c'est facilité	
201	niveau correction, niveau, niveau correction,	
202	projeter pour expliquer ça cette consigne-là	
203	qu'il faut faire attention etc. c'est plus simple,	
204	mais c'est après ils reproduisent oui comme tu	
205	dis. Les écrans donc le problème c'est que oui	
206	bah voilà, c'est très attrayant de travailler	
207	avec le TBI parce que c'est un ou les tablettes	
208	etc. parce que donc on est dans le, les écrans,	

209	on va appeler ça et que les écrans, ça fait plus	
210	écho à la génération des, des, des enfants	
211	qu'on a actuellement. Toutefois, t'avais nuancé	
212	en expliquant mais je l'ai mis ailleurs, mais tu	
213	avais nuancé en disant que quelque part, ils	
214	sont oui dans une, ils osent mais ça veut pas	
215	dire pour autant qu'ils maîtrisent les	
216	fonctionnalités des écrans. Les élèves ou les	
217	enseignants ? Les en, les enfants. Ah oui, oui.	
218	C'est ça oui. Ils ont plus facile, ils vont oser	
219	peut-être plus facilement qu'un adulte, mais	
220	par contre euh, ils, ils, ils savent mettre une	
221	application peut-être sur leur tablette, jouer à	
222	un jeu sur une tablette mais ils ne savent peut-	
223	être pas se servir de la tablette de manière	
224	peut-être voilà plus optimale. Oui, non, oui	
225	c'est. De manière plus fonctionnelle. Ça reste	
226	des fonctions fort ludiques et non pas	
227	forcément de fonctions plus voilà	
228	apprentissage quoi. Ça je, mais je l'ai mis	
229	ailleurs en fait. Pas encore vraiment quelque	
230	chose qui est généralisé. Ça reste quelque	
231	chose d'assez exceptionnel le recours au	
232	numérique, au TBI et donc du coup, voilà,	
233	forcément ça entraîne quelque chose	
234	d'attrayant pour les enfants. Alors l'empreinte	
235	émotionnelle forte, c'était le fait que	
236	justement donc comme c'est quelque chose qui	
237	est exceptionnel, les enfants vont	
238	généralement, ils accrochent bien, ils aiment	
239	bien et à partir du moment où ils aiment bien,	
240	on a de nouveau un effet au niveau de la	
241	motivation, avec l'empreinte émotionnelle que	

242	voilà forte, l'appropriation de l'outil etc.	
243	T'avais parlé du feedback immédiat en disant	
244	que c'était une plus-value le fait que donc voilà,	
245	c'est à la fois un outil diagnostique, mais c'est	
246	aussi on laisse une plus grande place à l'erreur	
247	dans le processus d'apprentissage. Et alors je	
248	vois qu'il y a un petit un donc ça veut dire que	
249	t'as été plus loin. Non, je ne sais plus à quoi ça	
250	correspond. Au niveau de tout ce qui est	
251	poussé à la réflexion. Tu expliquais que le	
252	numérique poussait aussi à la réflexion, même	
253	peut-être à de la méta réflexion. Parce que en,	
254	tu expliquais qu'il y a quand on cherche en fait,	
255	qu'on n'arrive pas à obtenir en programmation,	
256	qui a une erreur, bah le fait de chercher où est	
257	l'erreur et donc de solutionner le problème on	
258	est dans de la résolution de problèmes. Ce qui	
259	est parfois une voilà, une démarche un peu	
260	abstraite pour les enfants et compliquée à	
261	mettre en place. Mais le numérique permet de	
262	mettre ça aussi en place et donc de les faire	
263	réfléchir sur ce que les enfants eux-mêmes	
264	enfin peuvent, enfin ils savent réfléchir sur	
265	leurs apprentissages parce qu'ils cherchent	
266	une solution au problème. C'est vraiment ça	
267	que je trouve euh, vraiment intéressant dans,	
268	dans la programmation. C'est vraiment quand il	
269	y a une erreur, mais il faut trouver pourquoi,	
270	même si c'est une erreur minime, ça entraîne	
271	un échec. Et c'est ça que je leur dis, dans un,	
272	quand on fait, quand on programme le robot,	
273	etc. et s'il y a une erreur, on n'arrive plus au	
274	résultat que l'on souhaite et il faut trouver	

275	l'erreur pour pouvoir euh. Mais est-ce que ça	
276	on ne l'a pas aussi. Réussir. Par exemple en	
277	math quand on fait, j'appelle ça des serpents,	
278	mais tu démarres avec un nombre dans une	
279	bulle et puis il faut faire plus 20. Ah oui c'est	
280	ça oui. Moins 10, plus 30, moins 40. Oui, oui	
281	c'est vrai. Et puis t'as des étapes ou parfois	
282	t'as des numéros qui sont déjà notés. Oui et si	
283	on arrive pas au bon numéro c'est qu'il y a une	
284	erreur. Voilà et si t'as pas le bon chiffre, c'est	
285	forcément que t'as fait une, une faute de voilà,	
286	une faute d'addition, de soustraction avant	
287	quoi. Est-ce que là on n'est pas dans la même	
288	euh, même type d'idée? Si on peut être dans la	
289	même réflexion du coup. Enfin j'y pense,	
290	j'avais pas pensé au serpent mais c'est vrai	
291	qu'au final, il faut. Et encore, il faut se dire	
292	parce que certains enfants disent qu'il y a,	
293	vont dire qui a une erreur, c'est sur la feuille,	
294	c'est pas eux qui ont fait, qui on fait l'erreur.	
295	Des fois accepté. Les enfants ont du mal à	
296	accepter de, de se tromper parce qu'ils	
297	prennent ça pour un échec alors que pour moi	
298	c'est un tremplin vers la réussite. Et ça tu,	
299	t'étais fort dans la culture de l'erreur,	
300	justement. Il me semble que je l'ai noté	
301	quelque part. Je crois que c'est dans ton côté	
302	enseignant que voilà, pour toi, l'erreur a une	
303	place dans le processus d'apprentissage. Et en	
304	numérique bah l'erreur a forcément, en	
305	programmation par exemple, ça a forcément	
306	une conséquence qu'on peut peut-être plus	
307	facilement voir que dans le serpent on ne la	

308	voit. Oui. Peut-être pas aussi vite ou en tout	
309	cas on n'en prend pas. De nouveau c'est quelque	
310	chose de papier, c'est quelque chose peut-être	
311	plus abstrait que le petit robot s'il se plan,	
312	enfin s'il n'obtient, s'il ne fait pas de la couleur	
313	ou je ne sais plus s'il fait pas le bon	
314	mouvement, bah voilà, l'enfant le, le, le	
315	visualise plus aisément que le serpent on est de	
316	nouveau dans quelque chose de plus mental	
317	quoi. Hum, ok. Donc tu disais aussi ça renforce	
318	l'autonomie de l'enfant. Non, c'est pas	
319	autonomie attends, automatisation de l'enfant,	
320	c'est l'inverse. Tu disais que tu avais en	
321	projet, donc c'était de faire des formes de	
322	synthèse sous forme de capsules vidéo. Oui	
323	c'était, j'avais fait une formation et euh	
324	c'était le montage vidéo. Et c'est vrai qu'on	
325	nous a montré plusieurs exploitations	
326	possibles, c'est vrai pour les synthèses. Ça	
327	peut être sympa. C'est l'idéal hein on va voir	
328	par exemple notamment je vais prendre, je vais	
329	voir, je vais dire en science, on filme	
330	l'expérience avec un enfant qui explique. Mais	
331	bon ça prend du temps parce qu'il faut déjà la	
332	préparation écrite donc le savoir écrire,	
333	s'entraîner, s'entraîner à réciter, filmer,	
334	monter. Ça prend du temps, mais je veux dire,	
335	ça peut être un beau projet pour euh. On va	
336	commencer par une séquence, un apprentissage	
337	sur la enfin, sur la période, on le fait, on voit si	
338	ça fonctionne ou pas et quand les enfants ont	
339	l'habitude de faire le montage vidéo etc. il	
340	faut, il faut de l'entraînement quoi. Je pense	

341	que c'est pas des choses qu'il faut faire une	
342	seule fois. Et est-ce que tu penses que le	
343	numérique permet plus de transdisciplinarité	
344	ou d'interdisciplinarité? Oh oui, oui, oui. Ici,	
345	comme, comme je te dis, le montage vidéo, ça	
346	va travailler le français, donc, que ce soit	
347	l'écriture, la lecture orale. Enfin donc, ça peut	
348	aussi savoir, le travail le savoir parler et puis	
349	des compétences en informatique. Et puis ça	
350	retravaille la compétence qu'on vise, ça peut	
351	être en mathématiques hein pour les, pour les	
352	premières, la manipulation du passage à la	
353	dizaine. Oui. Ils prennent le matériel, je	
354	rectifie par le dessus et quelqu'un me fait la	
355	manipulation, un autre qui explique. Oui. Et ça	
356	ne met pas spécialement de montage vidéo, ça	
357	peut être en un coup, on fait un one shot, on se	
358	filme en train de manipuler. Maintenant, il faut	
359	que. Oui, on ne demandera pas ça à tous les	
360	élèves. Je pense à, à Adonisse, on va peut-être	
361	lui demande de faire ça, mais quoi que. C'est	
362	envisageable enfin. En fait, on peut, des fois je	
363	pense qu'on pourrait être surpris. Oui.	
364	Maintenant. Voilà, ça, c'est une autre	
365	remarque que j'avais par rapport à un autre	
366	collègue qui me dit parfois on est surpris parce	
367	que justement, les dynamiques ne seront pas	
368	celles auxquelles on s'attend. Un fort en	
369	classe, soit quelqu'un qui est plutôt fort, qui	
370	est plutôt scolaire on va dire, suivi à la maison	
371	etc. mais où les parents sont réfractaires au	
372	numérique, ne le laissent pas avoir des écrans	
373	etc. peut être déstabilisé et donc du coup, le,	

374	le, l'exemple qu'elle donnait c'est voilà sur	
375	« Wazzou » bah, elle va avoir des mauvais	
376	points, enfin ça va être rouge alors qu'elle sait	
377	que la, la partie apprentissage est réussie	
378	parce qu'en papier c'était ok mais du fait	
379	qu'elle ne maîtrise pas l'outil, la, la, l'enfant	
380	en question bah voilà, elle est partie en rouge	
381	et donc oh catastrophe je ne sais plus rien etc.	
382	Donc là oui. Et à l'inverse je pense que ça aussi,	
383	ça peut expliquer certains enfants qui ont du	
384	mal des fois à se structurer sur une feuille, ça	
385	tombe ils ont compris, mais sur la feuille ils	
386	n'arrivent pas à le reproduire. Oui. Notamment	
387	chez, chez les plus petits on va dire. Et c'est	
388	comme la multiplication écrite, je reprends le	
389	cas, il y en a qui ont compris le système. Mais	
390	pouvoir être capable de remettre dans un	
391	carré leurs nombres. Oui oui à la bonne place	
392	quoi. Oui c'est oui et ne pas se tromper dans le	
393	rapport etc. Ça, c'est ça c'est chouette le	
394	numérique, mais ça, ça ne va pas aller sur mon	
395	truc. Faut que je vérifie que ça enregistre.	
396	Désolé. Pas de soucis. Oui, ça enregistre	
397	encore. Voilà. Oui. La structuration, c'est	
398	quelque chose qui revient beaucoup dans, dans	
399	beaucoup de. Apprendre par le numérique,	
400	voilà, vous parlez beaucoup de structure, ça	
401	structure l'enfant, ça lui permet de voir. Mais	
402	voilà, il y a, il y a un effet enfin, trop de choses	
403	mises en toutes choses hein et donc du coup, je	
404	crois qu'il faut de nouveau trouver le juste	
405	équilibre quoi. On est reparti là-dessus. Ok par	
406	rapport à tes propres expériences. Donc là	

407	voilà, c'était assez riche aussi. Tu disais que tu	
408	faisais des activités connectées, des activités	
409	déconnectées. Dans les activités déconnectées	
410	bah tu, t'expliquais voilà, c'était euh, c'était en	
411	lien avec le matériel comprendre bah l'usage	
412	du matériel, comprendre ces fonctions, on	
413	nommait ce matériel, l'alphabétisation	
414	numérique etc. et donc ça on est plus, c'est	
415	sûr, dans un, une approche apprendre le	
416	numérique, qu'apprendre par le numérique. Mais	
417	voilà, comme ça fait partie de ta double	
418	casquette. Oui. Voilà. Et pour revenir. Oui vas-	
419	y. pour revenir sur le matériel, j'ai changé ici	
420	cette année parce que je me rendais compte	
421	quand même que les enfants oubliaient le mot	
422	scanner etc. Parce que ces des mots qui, enfin	
423	ils ne connaissent pas, ils ne savent pas à quoi	
424	ça sert la fonction etc. Donc je me suis dit je	
425	vais créer. J'ai créé dix jeux sur « Learning	
426	Apps » avec il faut le reconnaître, réécrire,	
427	trouver la définition etc. Et ici, chaque fois je,	
428	j'ai fait pendant les, chaque fois qu'il y a eu	
429	deux cours, j'ai fait un rappel et chaque fois le	
430	mot scanner est revenu. Oui. Et donc je trouve	
431	qu'ils ont mieux retenu parce que j'ai fait des	
432	petits jeux sur « Learning Apps », ils étaient	
433	avec la tablette, allaient scanner leur QR code,	
434	faire les dix ateliers. Et tu crois que c'est	
435	parce que t'as utilisé la tablette que t'as	
436	scanné etc. ou bien parce que tu l'a présenté	
437	de manière ludique? Alors c'était en, en	
438	exercice du coup. Oui. J'ai gardé ma	
439	découverte. Ok. Papier. Oui. Et puis bah les	

440	exercices, donc la période d'après, exercices	
441	sur tablette, scanner le QR code, réécrire,	
442	utiliser son référentiel, donc ils avaient quand	
443	même euh, par exemple les premières, ils	
444	avaient leur euh, leur boîte à mots. Oui. Avec le	
445	mot, bah il faut retrouver l'écriture, le	
446	réécrire sur le clavier et réellement c'est, je	
447	trouve que ça a bien fonctionné. Ils ont retenu	
448	quand même la ici douze mots de vocabulaire	
449	que l'année passée je me limitais à sept. C'est	
450	bien. Disque dur, clé USB, mais clé USB ça ils	
451	connaissent mais disque dur le portable, mais	
452	celui qu'on trouve à l'intérieur de la tour,	
453	périphérique d'entrée, de sortie et de	
454	sauvegarde. Là, ils n'ont pas tous accroché,	
455	mais c'était les pousser à la réflexion. Est-ce	
456	que c'est la tour qui dit à la souris ce qu'elle	
457	doit faire ou la souris qui dit à la tour ce	
458	qu'elle doit faire? Oui ça. Pousser la réflexion.	
459	Je sais bien que je pense que si on regarde en	
460	France, ils font ça plus tard mais. C'est de	
461	l'alpha, oui, c'est vraiment de l'alphabétisation	
462	numérique. Et t'as poussé jusqu'aux	
463	fonctionnalités. Oui oui oui. Et tu vois les	
464	invariants aussi ? Avec les plus grands par	
465	exemple ? Non. Donc style traitement de texte	
466	euh un « Word » contre un « OpenOffice ».	
467	Comparer les deux par exemple. Ah non, non,	
468	non. Dire bah voilà en « Word » ça s'appelle	
469	police, mais en, en machin enfin en	
470	« OpenOffice ». Non, non ici. Ça s'appelle	
471	autrement. On travaille, on travaille qu'avec	
472	« LibreOffice » donc euh. Oh oui d'ac. On n'a pas	

473	« Word » ici donc euh on fait. Ah oui, ok, il y a	
474	que « LibreOffice » ok. Ça, ça serait sympa	
475	aussi de faire les invariants, de voir s'ils	
476	associent, s'ils ont compris la fonction qui se	
477	cache. Ah oui ok, derrière. Derrière. Le	
478	programme. Quoi tu vois. Voir euh bah voilà,	
479	est-ce qu'ils ont compris que police ou gars	
480	c'est pas tout à fait la même. Les feuilles de	
481	style aussi mais même moi, je ne suis pas	
482	encore une experte. Oui. Non, ça non, je vois	
483	pas. Ok, dans les dangers, tu expliquais que	
484	très jeune, assez vite tu voyais les dangers de	
485	l'utilisation des outils numériques. Ce qui moi a	
486	fait écho par exemple, moi je le vois, mais en	
487	EPC, je donne EPC de l'autre côté et moi je le	
488	vois en EPC. Je le vois pas voilà, on n'a pas non	
489	plus des périodes de numérique. Enfin	
490	apprentissage du numérique, mais moi je le vois	
491	par exemple en EPC et on le voit déjà avec les	
492	plus grands, on voit pas avec les, les tout	
493	jeunes. Alors en activité connectée, bah t'avais	
494	dit hein naviguer sur le web, effectuer des	
495	recherches, construire de séquences de leçons	
496	dans lesquelles tu introduis donc au fur et à	
497	mesure le numérique. T'avais l'impression de	
498	pas enfin en tout cas je, j'ai repris. C'était une	
499	forme d'injonction par, par moments, euh dans	
500	l'idée qu'il y avait une pression pour que ça	
501	devienne une pratique régulière. Maintenant,	
502	c'est peut-être lié à ton statut de professeur	
503	d'informatique, de référent numérique. Et que	
504	donc, du coup, forcément, quand il y a un	
505	problème, quand il faut quelque chose au	

506	numérique bah. Oui. On se tourne. C'est ça oui.	
507	Tout de suite vers toi et tu dois entre	
508	guillemets, c'est le tu dois, qui fait que c'est	
509	une injonction. Tu dois trouver une solution par	
510	exemple, je sais que t'as, t'as géré le truc	
511	« Genaly », « Genialy » la, les images	
512	interactives. Oui. Je sais qu'en début d'année,	
513	quand il y a eu le « Tremlo » la ou... Oui	
514	« Trello » oui oui. « Trello » c'est ça. Oui, oui	
515	dès, dès qu'on a. C'est pour ta pomme. Oui c'est	
516	ça oui. Entre guillemets donc euh. Et donc du	
517	coup j'ai l'impression que tout le monde se	
518	repose ah bah si j'ai un problème de connexion,	
519	j'y arrive pas à créer un compte je vais	
520	demander à Kevin quoi. Voilà. Alors que pour	
521	moi, moi, ça me semble hyper simple et euh... il	
522	suffit de le faire une fois et au final de	
523	s'inscrire sur un site ça reste la même chose	
524	pour tous les sites à un moment. Oui, c'est les	
525	invariants quoi. Et c'est quelques trucs qui	
526	changent mais au final euh. Ça c'est peut-être	
527	plus les collègues qui ont, voilà qui ont peut-	
528	être plus dur. Je pense que voilà Ophélie, qui	
529	est plus jeune, a moins de difficultés que euh,	
530	bah je sais pas moi, que Nadine ou peut-être	
531	que voilà, Anne qui, qui voilà qui sont pas euh.	
532	Et je trouve que c'est un problème parce que si	
533	déjà l'enseignant euh, hésite ou n'ose pas.	
534	Comment est-ce qu'il peut faire faire passer	
535	un message? Enfin faire apprendre aux	
536	enfants, faire apprendre ça aux enfants c'est.	
537	Pour septembre, on doit trouver une solution.	
538	Le numérique entre en fonction, donc euh pour	

539	septembre une solution devra être trouvée.	
540	Oui. Donc voilà. Tu disais aussi beaucoup donc	
541	euh de voilà tu gérais pas mal de problèmes	
542	techniques, hein. Mais aussi le fait que voilà	
543	l'expérience que tu peux avoir du numérique	
544	est conditionnée à cette gestion des problèmes	
545	techniques. Le Wifi qui plante, les tablettes qui	
546	ne sont pas chargées, le stylet défectueux.	
547	Voilà, c'est, ça freine un peu aussi l'usage.	
548	C'est mais c'est toute des choses auxquelles il	
549	faut penser avant de faire une activité, du	
550	numérique enfin au numérique ici. Mais c'est	
551	vrai que je suis pas tout le temps dans l'école	
552	vu que des fois je vais à Melreux etc. et les	
553	tablettes le matin quand je ne suis pas à	
554	Hotton, je ne peux pas venir les mettre	
555	charger. Enfin ce serait une perte de temps en	
556	plus avec les travaux etc. je ne prends pas le	
557	temps de venir, de venir vérifier. Donc euh.	
558	Oui. C'est vrai que si on ne pense pas à tout ça,	
559	et qu'on se dit oh je vais faire une activité	
560	numérique sur les tablettes, on prépare notre	
561	petit truc et puis paf pas de wifi, ah bah j'ai	
562	pas de plan de secours. Et puis ah mince	
563	tablette char, pas chargée. Compliqué. Oui.	
564	C'est des choses auxquelles il faut penser le	
565	jour avant. Ok, tu disais aussi budget que le	
566	problème bah voilà hein euh. Et l'expérience	
567	qu'on va avoir va être conditionnée un peu par	
568	le budget, par bah l'accès ou pas à ces outils.	
569	Oui. Puis ici bah malgré tout on est quand	
570	même assez privilégiés. On est dans le libre	
571	mais on est pas mal fourni. Certaines écoles	

572	dans le libre ouf. On a quand même euh, pas	
573	mal de tablettes, t'as ton propre robot.	
574	Maintenant voilà, on a quand même une salle	
575	informatique euh, dans toutes les écoles on n'a	
576	pas ça. Qui n'est pas optimisé parce que les	
577	heures de fourche etc. ils viennent là, j'ai	
578	toujours des profs et puis un par exemple ici	
579	Sébastien il a fait des photocopies pendant 2	
580	heures quoi. Oui. La machine, le bruit de la	
581	photocopieuse pendant 2 heures à côté de toi,	
582	quand t'expliques, quand il y a les enfants,	
583	c'est. Oui surtout quand c'est les petits, c'est	
584	super. Maintenant euh, voilà, c'est euh, c'est	
585	comme ça. Mais euh, c'est comme si... Oui, on	
586	dit que c'est important. Mais on me donne	
587	quand même pas un local adapté. Mais ça c'est	
588	parce que on ne sait pas le faire. Mais dans le	
589	nouveau bâtiment j'en aurais un quoi. Mais ça,	
590	c'est la même chose en langues hein, on bouge	
591	de classe en classe. Enfin, réellement on	
592	aimerait bien aussi avoir un local de langues	
593	quelque part où on puisse afficher en	
594	néerlandais pas à chaque fois se trimballer le	
595	tableau. Mais c'est même pas encore parce que	
596	ici, le, le bazar qu'il y a dans la salle des profs,	
597	enfin au local informatique. Moi, j'ai dit, je ne	
598	range pas, je déplace. Si j'ai besoin des	
599	ordinateurs, qu'il y a du brol, je déplace. Le	
600	brol. Le brol là, si j'ai besoin de la table, je	
601	déplace le brol là. Voilà. Je ne range pas, parce	
602	que sinon, alors je passe, je ne fais que mon	
603	temps à ranger. Mais le plus ennuyant quand	
604	même, c'est quelqu'un de présent, qui est en	

605	train de faire ses photocopies, ses corrections	
606	et toi tu donnes cours. C'est comme si euh. Oui	
607	c'est pas top. Un prof vient, j'ai heure de	
608	fourche, j'ai pas de local, je vais venir faire	
609	mes photocopies et mes corrections au fond de	
610	la classe, quoi. Oui. En tant que profs de, de	
611	enfin maître spéciaux euh, on a l'habitude nous	
612	autres, tu vois. En EPC moi je donne cours	
613	dans le local et donc j'ai le prof qui est dans le	
614	local. Ah oui ok. Donc oui, mais je sais à quel	
615	point c'est. Tu t'y habitues mais c'est quand	
616	même pas la même chose. C'est pas, on est	
617	d'accord que tu n'es pas maître de, de la	
618	classe, tu fais deux fois plus attention à ce que	
619	tu dis. Dès que tu fais une erreur, tu dis « oh	
620	mon Dieu » il va me juger. Euh quand tu fais,	
621	quand t'écris au tableau, tu vérifies quatre fois	
622	qu'il n'y a pas de fautes d'orthographe. Oui, on	
623	est bien d'accord. C'est pas la même chose.	
624	C'est pas un super climat non plus. Enfin voilà,	
625	ça reste, ça reste le budget pour moi, parce	
626	qu'il faut un local. Ça, c'est clair. Voilà. Pour le	
627	reste, moi on peut parcourir les autres, mais	
628	c'est, je veux pas dire que c'est moins important	
629	mais par rapport à mon sujet. Ok. C'est pas	
630	ceux qui vont peut-être être les plus	
631	prédominants. J'en parlerai dans mon mémoire,	
632	mais plus au niveau de, de l'analyse. Ok. Pas	
633	dans mes résultats de recherche. Ok. Mais	
634	voilà, on peut les parcourir dans ta sphère	
635	d'action tu m'as parlé toi en tant qu'étudiant	
636	en Haute École. Toi en tant qu'enseignant, avec	
637	la particularité donc de la double casquette	

638	qu'on retrouve ici aussi dans référent	
639	numérique. Voilà pour le reste bah voilà, c'est	
640	sûr que c'est aussi des formes d'expérience	
641	que tu as et que je pourrais aussi bah voilà les	
642	fusionner avec les usages que tu as du	
643	numérique. Mais voilà, j'ai décidé de les	
644	séparer parce que ça, c'est plus quelque chose	
645	on va dire comme une espèce de ligne du temps.	
646	Que l'autre j'ai vraiment tous les usages que	
647	tu en fais au quotidien dans ta pratique	
648	quotidienne. Alors ici, j'avais encore quoi ? Ah	
649	oui, ça, c'était les acteurs. Donc parce qu'on	
650	fait pas du numérique, en principe, on enseigne	
651	pas de manière tout seul. Donc si on fait du	
652	numérique lorsqu'on enseigne, on le fait pas	
653	tout seul non plus. Donc les élèves, on en a en	
654	fait un peu reparlé ici en disant voilà, c'était	
655	leur génération. C'était quelque chose d'assez	
656	instinctif, mais alors je l'ai pas noté donc	
657	euh, ils en ont parfois, ils font des mésusages	
658	donc un mauvais usage de. Oui. Ou qui ne	
659	connaissent pas l'usage adéquat de l'objet. Et	
660	on avait parlé de, des collègues en disant que	
661	voilà parfois, bah c'est compliqué parce qu'ils	
662	n'osent pas tester eux-mêmes. C'est sûr que	
663	ça prend du temps. C'est pas toujours de leur	
664	génération, comme on dit, qui sont pas donc	
665	forcément euh... voilà euh, attirés par le	
666	numérique. Tu disais qu'il fallait être assez	
667	organisé parce dans, quand on fait le numérique	
668	par rapport à justement tous des détails	
669	comme charger les tablettes, vérifier que les	
670	conneç, enfin que tout fonctionne, etc. On a	

671	l'impression que c'est un, des tout petits	
672	détails mais ce petit détail là, s'il ne	
673	fonctionne pas, l'activité ne peut pas avoir lieu	
674	et euh. Quand j'ai pas ma photocopieuse, je	
675	suis embêtée quand même. La photocopieuse,	
676	ne fonctionne pas à l'école, je suis embêtée.	
677	Je dois faire de l'impro parce que voilà, une	
678	grosse partie de mon cours passe malgré tout	
679	par un support visuel ou un support écrit. Et	
680	même chose quoi. Donc là. Mais une	
681	photocopieuse qui ne fonctionne pas, je pense	
682	que ça, c'est un détail sur lequel on n'a pas	
683	d'impact. Ça reste quelque chose d'inattendu	
684	que la tablette qui n'est pas chargée, ça peut	
685	être notre responsabilité. Le Wifi qui plante,	
686	bah, ça c'est encore différent. Ça, c'est	
687	vraiment pénible. Parce que je me rends	
688	compte que sur un ordinateur sans, sans	
689	Internet maintenant, c'est du traitement de	
690	texte. Oui. Point. Oui, ou alors il faut que tu	
691	charges des, tu mettes dessus, tu télécharges	
692	des jeux qui restent dessus. Mais alors oui, on	
693	n'est plus dans enfin c'est un changement de	
694	matériel quoi. Bah oui. On n'est plus du tout	
695	dans enfin on passe dans des outils numériques	
696	et donc oui, c'est plus, plus tout à fait un	
697	service numérique alors. On est vraiment dans	
698	des outils numériques. Oui, à part le « Word »	
699	et le traitement de texte, en effet je vois pas	
700	très bien ce qu'on pourrait faire sur	
701	l'ordinateur quoi. Oui c'est ça. Oui ok. Tu vois	
702	d'autres choses ou d'autres choses ont encore	
703	envie de me dire euh par rapport à ça? Bah les	

704	enfants sur la tablette des fois ils pensent	
705	qu'ils maîtrisent, mais en fait ils sont dans la	
706	précipitation parce qu'ils pensent qu'ils	
707	maîtrisent hop ils voient ça et puis, dès qu'ils	
708	voient quelque chose d'anor, enfin surtout les	
709	petits, dès quelque chose qui n'est pas normal,	
710	apparaît « Monsieur, y a un problème avec la	
711	tablette ». Parce qu'ils sont dans le, à la	
712	maison aussi à mon avis c'est le drill, enfin c'est	
713	chaque fois les jeux. Je pense qu'ils ne font	
714	que jouer sur des, des applications, donc euh.	
715	Je, je. En tant que maman, je peux dire moi	
716	c'est la même chose. On a des jeux enfin ils	
717	ont chacun leur tablette. Alors Valentin, c'est à	
718	part parce qu'il s'en sert pour l'école, donc on.	
719	Mais sinon les deux grandes bah oui, c'est des	
720	jeux et des recherches sur « Google », on	
721	regarde « YouTube », « Tik Tok », nous on l'a	
722	pas mis mais enfin bon « Youtube », c'est	
723	même, même genre. Il y a le contrôle parental	
724	dessus. Mais oui, sinon en effet t'as raison,	
725	c'est des jeux et donc ça ne nécessite pas une	
726	connaissance. Non mais non c'est juste swyper.	
727	On va dire swyper quoi. On descend, on monte,	
728	on appuie et euh, s'il y a une publicité qui	
729	arrive, hein on ne sait pas ça, on ne sait pas	
730	quoi faire. On attend, ça dure pas forcément	
731	très longtemps.. Et il y en a qui ne savent pas	
732	attendre et donc du coup, ils voient des choses	
733	et ils sont dans l'instinct d'appuyer des fois ils	
734	se trouvent « Monsieur, je suis arrivé là ». Bah	
735	oui c'est, t'as cliqué sur la publicité. Parce que	
736	sinon j'utilise une application de, qui permet de	

737	scanner des QR codes. Oui. J'en avais trouvé	
738	une sans publicité qui fonctionnait bien. Mais	
739	c'est à Melreux ils ont installé une autre. Et	
740	euh, je garde celle-là, tant pis. Mais là, tous les	
741	deux QR code qu'on scanne il y a une publicité.	
742	La plupart après se retrouvent sur euh, sur des	
743	sites publicitaires enfin je vais dire	
744	heureusement que c'est pas euh... Oui, oui.	
745	Non, pub, pub ça va quoi. Parce que ils	
746	pourraient. Ça, ça pourrait être pire, en effet.	
747	Mais oui, non. Le mésusage que les jeunes font.	
748	Et alors cette illusion qu'ils ont de savoir parce	
749	qu'on renforce ça quelque part enfin en tout	
750	cas, je pense à ma mère qui dit « mais oui, mais	
751	toi tu sais, moi je ne sais pas » et bah si tu sais	
752	des choses maman utilise ton esprit critique,	
753	elle, elle n'en a pas encore enfin à 11 ans tu ne	
754	sais pas avoir le même esprit critique qu'à 70	
755	quoi. Donc euh voilà. Autre chose aussi bon	
756	voilà, durant, durant le séminaire que j'ai eu,	
757	on parlait beaucoup du genre, du genre et le	
758	numérique en disant voilà, le numérique, il est	
759	typé, plutôt genre masculin, plus que féminin.	
760	Donc quand on dit bah c'est un geek, une geek,	
761	ça sonne déjà voilà bon, on peut encore	
762	éventuellement. C'est vrai qu'une fille qui va	
763	jouer aux jeu, enfin par exemple qui va jouer	
764	aux jeux vidéo on va se dire « tiens, c'est	
765	bizarre » qu'un garçon qui joue aux jeux vidéo,	
766	c'est pas trop choquant. C'est pas trop	
767	choquant. Et c'est vrai que maintenant j'ai	
768	jamais fait, j'avais jamais fait attention à ça.	
769	Mais c'est vrai, on appelle rarement une	

770	informaticienne. Voilà, on met tout au masculin.	
771	C'est vrai. Donc dans le numérique, c'est le	
772	masculin qui l'emporte qu'on dit. Et donc voilà.	
773	Donc ça, c'est dans la formation que j'ai eue.	
774	Oui, oui c'est vrai. J'ai jamais fait. Ils disaient	
775	que voilà les premiers, voilà c'est des choses	
776	auxquelles on doit être attentif quand on est	
777	dans le numérique en tant qu'enseignant, parce	
778	que ça va vite devenir des stéréotypes. Ok.	
779	Ancrés et que donc après, pour désancrer bah	
780	voilà, il faudra une secrétaire ou bien une instit	
781	maternelle. Ça, voilà, il a fallu quelques années,	
782	voire des généra, une ou deux générations,	
783	pour qu'on abroge ces stéréotypes-là. Et donc	
784	un puériculteur par exemple. Et tu ne trouves,	
785	fran, tu ne trouves pas ça bizarre quand	
786	même? Un instituteur "maternelle". C'est peut-	
787	être. On en a eu un donc euh. C'est peut-être	
788	parce qu'on n'a pas l'habitude, mais en tant	
789	enfin je ne suis pas euh.	

E7E2R1		
1	Quels sont tes rapports avec le numérique ?	
2	Alors euh... Bah ça va, ça vient. Il y a des	
3	périodes, c'est vraiment par passe, par	
4	exemple, donc moi, j'ai le TBI déjà et alors il y	
5	a des périodes où je vais l'utiliser tous les	
6	jours et y a des périodes où je n'utilise pas,	
7	comme par exemple ici depuis la rentrée. Donc,	
8	ça fait une semaine et demie que je ne l'ai pas	
9	allumé du tout. Et comment tu expliques que	
10	par moments, tu es plus enclin à l'utiliser? Est-	
11	ce que c'est lié à la matière? Est-ce que c'est	

12	lié à ton humeur? Est-ce que c'est lié au... à la	
13	classe? Quels sont les facteurs qui font que	
14	par moments, tu, tu as plus tendance à l'utiliser	
15	qu'à d'autres? C'est vraiment lié à deux	
16	choses, il y a le temps dans le sens où, euh des	
17	fois euh, je suis euh, motivé à passer des	
18	heures de préparation à la maison et à	
19	préparer des super trucs sur TBI, etc. Et euh,	
20	il y a des fois où, du coup, j'ai moins de temps,	
21	moins de motivation et donc je vais plus euh,	
22	sur des trucs classiques, entre guillemets, sur	
23	les supports qu'on connaît tous quoi. Il y a ça	
24	et il y a la matière, par exemple ici euh, en	
25	commençant la notion d'aire avec les	
26	cinquième, bah, bah, je n'allume pas le TBI	
27	parce que pour l'instant, je ne suis que sur de	
28	la manipulation en concret et j'utilise du coup	
29	le TBI plutôt pour le semi concret. Euh, et	
30	donc du coup, pour l'instant, je l'allume pas	
31	pour ça quoi. Donc ça dépend vraiment et de la	
32	motivation/le temps que j'accorde à mes	
33	préparations et euh, et la matière. Et est-ce	
34	que pour toi, il y a des matières euh, je ne sais	
35	pas moi, en mathématiques ou en français, qui	
36	se prêtent, ou en éveil hein, qui se prêtent plus	
37	à l'utilisation du numérique? Tu vas peut-être	
38	plus utiliser des tablettes ou bah voilà le TBI	
39	ou le robot de Kevin. Est-ce qu'il y a des	
40	choses qui pour toi, bah oui ça, il faut	
41	absolument le faire de manière numérique et	
42	plus bah par la manipulation ou bien il faut plus	
43	le faire par des feuilles, etc. Est-ce que tu vois	
44	des matières ? Dans la vraie utilisation du	

45	numérique comme je l'entends, c'est à dire en	
46	vraiment l'utiliser comme outil et non pas	
47	comme support parce que moi, je l'utilise soit	
48	outils de, bah c'est bien pratique de projeter	
49	au TBI parce qu'on peut faire la correction	
50	collective et les enfants voient	
51	directement où ils doivent compléter euh...	
52	T'as, t'as cet aspect-là et puis t'as vraiment	
53	l'aspect outils. Et alors moi, je trouve que son	
54	éveil où je m'amuse le plus. Par exemple, on a	
55	fait bah le système digestif, c'est le dernier	
56	thème que j'ai fait en éveil. On a pu, sur le	
57	TBI, regarder des euh, systèmes digestifs en	
58	3D et les enfants pouvaient venir eux-mêmes	
59	faire tourner, agrandir, regarder, etc. Chose	
60	qu'on ne peut pas faire sur un document euh...	
61	Papier. Papier quoi, et donc vraiment en éveil,	
62	j'aime énormément l'utiliser. Et euh, et alors	
63	oui, en français et en math, je l'utilise aussi,	
64	mais moins, plus, comme euh, comme support	
65	que comme outil. Ok. Quelles sont les fonctions	
66	que tu utilises avec ton TBI? Est-ce qui a des	
67	fonctions particulières ou tu as dû, par	
68	exemple te former, ou bien ce que tu avais	
69	déjà enfin tu connaissais déjà ces fonctions-là,	
70	donc, entre guillemets, ça a été tout seul euh,	
71	juste un petit rappel, et hop, démarrer. Oui.	
72	Moi, je suis sortie il y a 4 ans de la Haute	
73	École et donc j'ai eu une formation TBI à la	
74	Haute École. Ok. On était déjà équipé, donc je	
75	savais déjà l'utiliser, et c'est pour ça que, par	
76	exemple, Anne, avec qui je partage la sixième,	
77	a un TBI et je lui explique souvent des petits	

78	trucs parce que du coup, Anne l'utilisait plus	
79	comme projecteur, ne connaissant pas les, les	
80	fonctionnalités que moi bah, à la Haute École	
81	en fait on était déjà formé donc c'est assez	
82	euh naturel, entre guillemets pour moi. Tu avais	
83	des cours euh... Comment ça se présentait ton,	
84	ton parcours en Haute École sur le numérique ?	
85	Est-ce que tu peux m'en parler un peu ? C'était	
86	pendant nos cours de « TIC », donc on avait	
87	deux, je crois, ces deux périodes semaine	
88	« TIC » à la Haute École. Je, ça je suis plus	
89	sûre, c'est une ou deux. Oui. Et donc on avait	
90	« TIC ». Et alors, dans ce cours-là, on a appris	
91	tout ce qui était euh, outils numériques comme	
92	euh, créer un, un « Padled », faire un beau	
93	«Powtoon », les cartes mentales, enfin, tous	
94	ces outils-là. On a aussi euh... travaillé, mais	
95	trop peu à mon goût, justement, tout ce qui	
96	était vraiment outils comme euh, euh, comment	
97	est-ce qu'on appelle ? Excel. Oui. C'est, ça	
98	c'est un truc ou je me pose plein de questions	
99	pour l'année prochaine. Et donc, mon chéri va	
100	me faire une formation « Excel ». Parce que je	
101	viens encore de passer des heures à recopier	
102	tous mes points sur feuille pour ensuite refaire	
103	toutes mes moyennes, etc. Et donc, j'ai décidé	
104	ici que pendant les grandes vacances, Gilles	
105	allait m'apprendre à faire de vrais tableaux	
106	« Excel » pour ne plus avoir à calculer. Donc ça	
107	on avait un peu appris mais pas assez. Et alors,	
108	il y avait aussi tout ce qui était euh, les	
109	nouveaux supports, comme le TBI. Donc on a eu	
110	des cours sur comment créer de A à Z une	

111	leçon sur TBI. Comment euh, utiliser	
112	à bon escient les tablettes comme support,	
113	etc. Donc ça, c'était vraiment pendant les	
114	cours. C'était bien, même si moi, j'ai beaucoup	
115	cherché de mon côté parce que notre	
116	professeur était un peu dépassé si je peux me	
117	permettre par ces nouvelles technologies là. Et	
118	donc, c'est vrai que à la base, à la Haute École,	
119	ça restait très, très classique. Ça restait fort	
120	comme l'utiliser comme un projecteur quoi. Ok,	
121	et pourquoi tu as fait beaucoup de recherches	
122	perso? Quel est le... Quel? Qu'est-ce qui	
123	 motive? Qu'est-ce qui t'a motivé par rapport à	
124	ça? Pourquoi t'as creusé cette question-là?	
125	Parce que je pense que c'est un bon moyen	
126	d'accrocher les élèves déjà le TBI. Il y a rien à	
127	faire quand j'allume pas le TBI et que c'est	
128	euh « bah venez un peu faire le calcul écrit au	
129	tableau », ils sont 3 fois plus à lever le doigt si	
130	je montre le TBI que si je montre le tableau	
131	noir alors que c'est la même chose. Donc, c'est	
132	la motivation. Déjà. Auprès des élèves qui La	
133	motivation, le fait de vouloir bien gérer l'outil	
134	pour leur montrer aussi comment bien gérer un	
135	outil. Parce que je pense qu'ils ont euh,	
136	d'énormes capacités dans les nouvelles	
137	technologies, mais qui ne savent pas les	
138	utiliser. Et donc, par exemple, chaque euh,	
139	dernier vendredi avant les congés, je fais un	
140	« Escape Game » sur tablette. Sympa. J'ai, j'en	
141	ai créé un cette année, mais sinon, je reprends	
142	des « Escape Games » qui sont déjà créés par	
143	d'autres institutrices sur des blogs et donc je	

144	fais des « Escape Games » et on se rend	
145	compte que bah la tablette, ils savent l'utiliser	
146	juste pour mettre des applications, jouer, etc.	
147	Mais que, une fois que ça devient un petit peu	
148	plus poussé, ils ont du mal, quoi. Donc, j'aime	
149	bien utiliser tout ça pour leur montrer qu'il y a	
150	une vraie utilité derrière autre que... du	
151	ludique. Que du ludique. Ça, et puis pour moi, je	
152	trouve que c'est plus chouette, du coup, de	
153	varier les supports. Je suis quand même, du	
154	coup, en étant une jeune enseignante, je crois,	
155	bah, on peut dire de la nouvelle génération et	
156	donc je vais beaucoup plus naturellement vers	
157	ça. Parce que moi aussi, je suis d'une	
158	génération où on a grandi avec, avec tout ça,	
159	quand même quoi. Ok. En quoi est-ce que	
160	justement, est-ce qu'on pourrait dire, est-ce	
161	que t'es d'accord, si on dit que le numérique	
162	vient enrichir ta pratique? Est-ce que tu serais	
163	d'accord de dire que ça vient enrichir ta	
164	pratique? Oui, pas Toujours. Quand tu l'utilises	
165	vraiment que comme projecteur ou comme télé	
166	pour passer un « C'est pas sorcier », etc., je ne	
167	pense pas que ça enrichissent ma pratique.	
168	D'accord. Mais dans les... dans 70% des cas, ça	
169	vient quand même enrichir, ça me permet	
170	d'autres choses quoi. Tu peux illustrer en quoi	
171	ça vient enrichir ta pratique ? Par exemple, en	
172	éveil, là où ça vient enrichir, c'est bah	
173	justement toute cette chose de 3D, etc. Le	
174	fait qu'on puisse créer, donc je dis sur TBI,	
175	mais je l'ai fait sur tablette aussi. Le fait	
176	qu'on puisse créer des séquences vidéo où on	

177	montre le « C'est pas sorcier » et que pendant	
178	la séquence, ça s'arrête, ça pose une question.	
179	Euh, tout ça, je trouve vraiment ça	
180	enrichissant. Maintenant, la question si la	
181	question c'est « est ce qu'on peut faire la	
182	même chose en numérique? » bah oui, on le	
183	faisait avant de mettre pause, de poser une	
184	question, d'attendre la réponse, etc. Donc oui,	
185	on pouvait faire ça, mais du coup, je trouve que	
186	déjà, se montrer dans l'air du temps pour les	
187	enfants, c'est important. Ils se sentent plus	
188	concernés. On paraît moins comme des fossiles	
189	à leurs yeux, je dis les choses comme je le	
190	pense. Et euh, maintenant, le... voilà, tout ça, je	
191	le fait, maintenant si le numérique n'était pas	
192	là, bah je le ferais sûrement sans, sans le TBI,	
193	etc. Mais oui, ça apporte quand même plus de	
194	choses que vraiment, de l'enseignement assez,	
195	assez frontale, etc. quoi. T'as plus	
196	d'interactions, tu peux faire des sondages. Ça,	
197	je le fais rarement, mais je l'ai déjà fait faire	
198	les sondages. Donc ils ont chacun les tablettes,	
199	ils peuvent répondre à des questions et en	
200	temps réel, on a euh..., les euh... réponses qui se	
201	mettent, etc. Donc. Un « Wooclap » quoi. Voilà,	
202	oui. « Wooclap ». Tout ça, c'est super	
203	chouette. Mais de nouveau, est-ce qu'il a fallu	
204	attendre ça pour faire des sondages ? Bah non,	
205	ils mettaient tous sur un petit post-it et puis,	
206	enfin je suppose que ça fonctionnait comme ça,	
207	et puis on prenait les post-it et puis voilà mais.	
208	Et donc, question. Voilà, je reviens dessus, je	
209	sais bien qu'on tourne autour donc euh voilà.	

210	Mais donc, en quoi est-ce que le numérique te	
211	permet de réaliser des, des activités ou des	
212	activités pédagogiques que tu ne saurais pas	
213	réaliser en version papier ou en version atelier	
214	manipulation? Est-ce qu'il y a des choses que	
215	tu penses vraiment spécifiques au numérique ?	
216	Moi c'est vraiment la facilité. Je pense que je	
217	n'irai pas aussi loin dans mes démarches et	
218	dans mes contenus si je devais tout rechercher	
219	sur papier. Ok. Si je devais aller à la	
220	bibliothèque, rien que ça, pour rechercher plein	
221	d'idées sur comment aborder la notion de	
222	grandeur, euh... J'irais pas aussi loin que ce que	
223	je le fais maintenant en ayant le numérique.	
224	Ok. Tu prends ici les mesures d'aires parce que	
225	c'est ce que je suis en train de faire pour	
226	l'instant, je me suis posé la question de super,	
227	on a manipulé, maintenant, il faut arriver à ce	
228	tableau qui du coup a deux colonnes, etc., cet	
229	abaque qui est un peu spécifique. Bah j'ai	
230	utilisé Internet pour pouvoir trouver plein de	
231	ressources rapidement, etc. Donc ça me	
232	permet, je pense, d'être moi, plus efficace. Je	
233	gagne en efficacité. Parce que tu gagnes en	
234	temps ? En gagnant en temps, je gagne en	
235	efficacité oui parce que j'ai, du coup, je fais	
236	plus de recherches en une heure que si je	
237	devais aller à la bibliothèque, etc. Ou échanger	
238	avec des collègues, etc. quoi. Tu gagnes quand	
239	même plus de temps. Est-ce que tu penses qu'il	
240	y a des choses que le numérique empêche? Oui	
241	empêche, ne permettent pas de réaliser.	
242	Notamment, je pose ça par rapport au, au vécu	

243	des enfants en classe. Je n'ai pas compris le	
244	sens. Donc est ce que le numérique, parfois,	
245	peut être un frein pour certaines, pour le	
246	développement de certaines compétences, par	
247	exemple ? ... Euh... A l'école, je ne suis pas sûr,	
248	ça dépend comment on fonctionne. Si, par	
249	exemple, pour l'orthographe, on leur dit « Ah	
250	bah, regarde sur la tablette comment ça	
251	s'écrit », euh, il n'y aura pas la recherche euh,	
252	de, de l'orthographe, de la sémantique du mot,	
253	etc. Si maintenant on continue à dire « bah,	
254	ouvre tes référentiels, va dans ton	
255	dictionnaire, vas dans ton Bescherelle, etc. »	
256	et qu'ils font toujours cette recherche de	
257	j'ouvre mon Bescherelle, je regarde à quel	
258	groupe mon verbe appartient, etc. Oui, du coup	
259	le, là, si on utilise le numérique, vraiment pour	
260	tout ça, j'ai l'impression que ça va limiter la	
261	démarche de recherche des enfants. Ok, oui.	
262	C'est une question qui est revenue dans, au fur	
263	et à mesure des, des débats, en disant que	
264	voilà, justement il y avait cette recherche qui	
265	ne serait plus que dans une phase de	
266	reproduction et non plus dans une démarche en	
267	effet de recherche. Oui. De, de, toi tu utilises	
268	l'orthographe et tout ça. Oui, et même pour	
269	nous, on pourrait tomber dans le piège en tant	
270	qu'enseignant. Quand on voit le nombre de	
271	blogs qui proposent leurs euh, leurs séquences	
272	et qui proposent des choses super méga	
273	chouettes, moi je reprends beaucoup de choses	
274	là-dessus et j'essaye, moi, de m'efforcer de	
275	faire une petite popote. Mais on serait tenté,	

276	quand on voit des trucs super chouette, de les	
277	reprendre tel quel. De les reproduire sans, je	
278	pense, se poser la question de est-ce bien	
279	adapter au profil de mes élèves à moi parce	
280	que ça, ça n'a pas été créé pour ma classe,	
281	etc., etc. Donc, je pense que même nous, on	
282	doit faire attention de ne pas tomber trop	
283	dans cette facilité de tout arrive tout cuit	
284	grâce à Internet, quoi. Ok. Par rapport à un	
285	manuel? Je ne sais pas. Je ne sais pas si vous	
286	avez des manuels, par exemple, en éveil ici,	
287	style « Empreintes » ou autre. Bah oui, tu en	
288	discutais tantôt. Quels sont les apports que le	
289	numérique peut t'offrir? Est-ce que c'est	
290	complémentaire aux manuels? Ou est-ce que ça	
291	peut être à la place du manuel? Ça pourrait	
292	être à la place, dans le sens où le manuel nous	
293	offre que du support papier. « Empreintes »	
294	est-ce qu'il n'y a pas des trucs euh, c'est pas	
295	comme « Wazzou » ou « Scoudel ». Je ne sais	
296	plus lequel des deux c'est. Non, c'est euh,	
297	« Sciences et vie » où t'as le DVD avec. Ah oui,	
298	ok. « Sciences et vie » t'as le Dvd avec, mais le	
299	DVD, en fait, moi je l'ai parce que ils utilisent	
300	« Empreintes » mais moi, je suis plus « Science	
301	et vie » t'as le DVD, mais en fait sur le DVD,	
302	c'est t'as quoi, t'as les exercices, t'as les	
303	documents, ça ne reste que du reproductible,	
304	2D quand même quoi. C'est du papier, ok. Donc	
305	moi, je trouve que oui, on pourrait mettre à la	
306	place de. Mais voilà. Quels sont les freins à	
307	l'introduction du numérique dans les écoles,	
308	selon toi? Donc, je sais bien qu'on est fort	

309	porté sur le numérique, la Fédération insiste	
310	beaucoup pour, donc dans le pacte, voilà, il y a	
311	vraiment le numérique qui apparaît donc c'est	
312	quand même au mois de septembre de l'année	
313	prochaine, fin septembre, dans deux ans, mais	
314	on va être formé l'année prochaine par rapport	
315	à l'utilisation du référentiel numérique. Donc, il	
316	y a une vraie volonté, en tout cas au niveau de	
317	la Fédération, de mettre en place du numérique	
318	de plus en plus d'actes, de faire des activités	
319	numériques. Est-ce que pour toi, tu vois des	
320	freins à cette mise en place? De manière	
321	générale, en tant qu'enseignante.	
322	Premièrement, c'est est-ce que les enseignants	
323	vont être capables de les utiliser	
324	convenablement ? Est-ce qu'on va être assez	
325	bien formés que pour utiliser ça à bon escient?	
326	Pour toi, c'est des formations dont on a le plus	
327	besoin ? De formations, de vrais bons outils	
328	parce que quand je vois nous, nos ordinateurs	
329	qui viennent d'être remplacés maintenant,	
330	c'est très bien, mais ça faisait, enfin,	
331	c'étaient déjà des outils qui étaient vachement	
332	limités par rapport à ce qu'on voulait faire et	
333	ce que Kevin est capable de faire lui. Euh, je	
334	pense que c'est de la formation de référent,	
335	nous on a beaucoup de chance d'avoir Kevin.	
336	Perso, je pense que les autres écoles n'ont pas	
337	de référent informatique. Enfin, je suis pas sûr	
338	que ça se passe comme ça dans toutes les	
339	écoles. Et donc, Kevin est quand même là pour	
340	euh, pour vraiment nous, bah être notre	
341	référent quoi ils se renseignent, etc. Et alors,	

342	il y a tout ce qui est de nouveau creusé un	
343	écart social. Est-ce que en mettant le	
344	numérique, et si on en vient à un point où on	
345	demande à des enfants de réaliser les, des	
346	choses à la maison sur le numérique, est-ce que	
347	tout le monde a les moyens d'avoir ça? Est-ce	
348	que tout le monde a l'envie? Parce que moi, j'ai	
349	des élèves en sixième, dont une qui est qui n'a	
350	pas de TV parce que le papa euh, n'est pas euh,	
351	n'est pas pour la télévision, par exemple. Donc	
352	est-ce que les parents ont envie? Est-ce que	
353	les parents ont moyens ? Est-ce que l'école va	
354	offrir les moyens? Et si on offre les moyens,	
355	c'est bien mais on peut offrir les moyens, mais	
356	on ne saura euh, pas obliger les parents. Je	
357	veux dire s'ils ne veulent pas d'entrée de	
358	numérique chez eux, ils ne veulent pas, ils	
359	veulent pas. Donc, c'est tout ça. C'est ce genre	
360	de freins qu'on pourrait... Voilà. Si tu regardes	
361	la société actuelle, on constate quand même	
362	qu'elle est fort numérisée. La banque, voilà	
363	pour moi c'est la banque le, un des, des beaux	
364	exemples. C'est que, il y a 10 ans, tu allais à la	
365	banque, on te faisait toutes tes opérations.	
366	Maintenant, c'est toi qui fais tes opérations,	
367	tu vas au magasin. Il y a 10 ans, c'est la	
368	caissière qui s'occupait où le caissier s'occupait de tes	
	courses. Aujourd'hui, on te	
369	demande quasiment de scanner tout tout seul.	
370	Oui, mais c'est vrai que ça, moi, je n'ai pas.	
371	Quand j'en parle avec ma maman, par exemple,	
372	qui est prof aussi enfin qui était, euh, elle me	
373	disait qu'elle était dépassée par ce numérique,	

374	tout ça et que même dans sa vie de tous les	
375	jours, c'était compliqué. Or, moi, je suis né là-	
376	dedans. J'ai jamais connu autre chose que la	
377	banque sur mon téléphone. Oui. Tu vois, donc	
378	quand tu dis la banque est un bel exemple. Oui.	
379	Bah moi, j'ai une carte de banque. Bah j'avais	
380	16 ans, donc il y a 10 ans. Et du coup, en ayant	
381	ma carte de banque, j'ai déjà eu l'application	
382	qui allait avec et j'ai déjà tout fait par mon	
383	téléphone. Oui, donc, pour toi, c'est plus facile	
384	parce que ça correspond à ce que tu as vécu.	
385	Ah, c'est ma réalité. Au niveau de ta	
386	génération. C'est ma réalité, je n'ai pas vu, moi,	
387	d'évolution à proprement parler. Alors je	
388	vérifie, est-ce que tu te sens compétent, par	
389	exemple pour enseigner le numérique ou avec le	
390	numérique? Pas assez. Déjà pour enseigner le	
391	numérique non. Et euh... pour enseigner avec le	
392	numérique non plus. Je ne suis pas assez	
393	formée parce que là, on a une formation à	
394	l'école, mais c'est vraiment pas méchant pour	
395	la Haute École, nos profs étaient plus dépassés	
396	que nous. Il y a certaines choses sur « Word »	
397	qu'on a expliqué à notre prof, par exemple.	
398	Donc, on se dit « Ah d'accord ». Et donc, j'ai	
399	eu cette petite formation là à la Haute École	
400	et puis c'est tout après, je n'ai plus jamais été	
401	formée. Or, ça bouge super vite et moi, je me	
402	tiens informée par plaisir. Mais du coup, vu que	
403	c'est du plaisir, je suis formée en amatrice,	
404	quoi. Sur ce qui m'intéresse, je ne suis pas	
405	formée en professionnel comme moi je	
406	voudrais pouvoir l'être. Et donc toi, une de tes	

407	demandes se serait peut-être d'être voilà,	
408	formée donc dans l'utilisation pour apprendre	
409	avec le numérique ? Oui. C'est bien ça. Et plus	
410	vers quoi? Vers des scénarisations	
411	pédagogiques ou bien plus vers du découvrir un	
412	peu l'outil? Tout ce que offre comme	
413	possibilités un TBI? Non, vraiment sur le	
414	scénario. Sur le scénario. Parce que sur ce	
415	qu'offrent les « TIC », je crois que je me suis	
416	déjà fait un bon avis parce que j'ose et je	
417	chipote à plein de trucs. Donc ça, je pense que	
418	j'arrive à me, à me faire une idée de tout ce	
419	que ça peut offrir. Mais vraiment, par exemple,	
420	est-ce que je serais capable de mener toute	
421	une séquence, à travers tous les outils	
422	numériques ? Je ne suis pas sûr. Oui. De	
423	pouvoir gérer ça de A à Z, ni même d'en voir	
424	l'utilité et au final. Tous les outils numériques.	
425	Oui. C'est-à-dire ? Ah bah, on en a plein de	
426	choses. On a vraiment l'internet qui pour moi,	
427	est une grosse recherche. On a tout ce qui va	
428	être euh, outil de recherche et donc là, on peut	
429	être sur le PC. On a les « Notebook » aussi, qui	
430	servaient à la recherche, les tablettes. On a	
431	aussi tout ce qui est le traitement de, de texte	
432	qui serait intéressant et que ça, je fais jamais	
433	avec les élèves et qui serait plutôt intéressant	
434	de faire. On a aussi bah le TBI. Le TBI offre	
435	vraiment des choix de choses avec les	
436	multicouches, etc., c'est vraiment super	
437	chouette. Mais par exemple, je rêverais de	
438	pouvoir faire une vraie belle leçon de solides et	
439	figures au TBI, on pourrait construire, et je	

440	sais que c'est possible, parce que j'ai vu des	
441	tutos sur « YouTube » de ça. Mais on pourrait	
442	construire nos solides euh, en, en 3 dimensions,	
443	pouvoir les ouvrir pour faire des	
444	développements, tout ça. Bah je suis incapable,	
445	ça de créer. Donc moi je reprends des vidéos	
446	toutes faites ou des, des, des capsules	
447	vraiment toutes faites où moi, je peux le faire,	
448	mais en utilisant le travail d'un autre quoi. Oui,	
449	oui. Mais ce serait un vrai, un vrai kiff de	
450	pouvoir le faire moi-même ça. D'accord. Donc	
451	dans les freins, dans l'air reproche entre	
452	guillemets, qu'on pourrait adresser au	
453	numérique, est-ce que euh, est-ce que toi tu	
454	ressens une espèce d'injonction, que ce soit de	
455	la part de la direction, des parents, des élèves,	
456	enfin une injonction, une obligation d'utiliser le	
457	numérique? Pas du tout. Non, pas du tout.	
458	Question suivante est-ce que pour toi, c'est	
459	quelque chose qui est chronophage? À l'école ?	
460	À l'école ou en prépa. Euh... Oui, en prépa,	
461	c'est chronophage parce que du coup, on va	
462	chercher encore plus loin tout le temps, tout le	
463	temps, tout le temps. Des fois, je dis « je vais	
464	allumer le PC juste pour regarder un petit peu	
465	des idées sur tel thème » et puis, j'y passe	
466	trois heures quoi. Et je pars dans tous les sens	
467	et je vois plein de choses. Mais d'un autre côté	
468	euh... Mais est-ce que ça vient nourrir alors ta	
469	réflexion? Bah oui. Est-ce que tu gagnes parce	
470	que ça vient nourrir ta réflexion ou bien est-ce	
471	que c'est il y a trop d'infos et je ne sais pas	
472	comment la traiter ? Les deux, vraiment les	

473	deux. Je suis désolé, je suis en demi-teinte	
474	mais... Non mais c'est la même, voilà. Les deux,	
475	parce que des fois, du coup, je pars avec zéro	
476	idée. Je me dis comment aborder ce thème-là.	
477	Ça fait quatre ans seulement que je suis instit	
478	et je change chaque année de niveau. Et donc,	
479	du coup, chaque année, c'est un retour à zéro	
480	pour moi. Et donc, à défaut, je me dis	
481	« comment je vais aborder ça ? » et Internet	
482	qui me montre 45 millions de possibilités	
483	différentes. Et je me dis « ah génial ! » et là,	
484	j'arrive à faire mon pêle-mêle. Et puis, des	
485	fois, je trouve des informations qui sont	
486	tellement contradictoires que euh, bah la, je	
487	suis obligée de faire appel à mon esprit	
488	critique et à me dire « Bah voilà, il faut que tu	
489	fasses un tri, que tu regardes, etc. ». Et c'est	
490	là que ça peut devenir dangereux, justement,	
491	c'est si on n'a plus l'œil critique sur ce qu'on	
492	voit, bah on pourrait prendre un petit peu tout	
493	et n'importe quoi. Des choses en contradiction.	
494	D'accord. Etc. quoi. Ok. Alors l'autre, ce qui	
495	est revenu aussi, c'est le numérique est fort	
496	énergivore, est-ce que tu, tu es d'accord? Tu	
497	es pas d'accord ? Pas d'accord. Pas d'accord.	
498	C'est le contraire Pour toi, c'est le contraire.	
499	Tu m'expliques ? Gros gain d'énergie dans tout	
500	ce qui est prépas, bah il n'y a rien à faire,	
501	c'est de l'accès beaucoup plus rapide, donc tu.	
502	Autant euh, c'est chronophage parce que du	
503	coup, t'es pris dedans et tu restes des heures	
504	à regarder des trucs. Moi, j'adore traîner sur	
505	les blogs des instits et tout ça. Mais autant ça	

506	te fait gagner du temps parce que t'as les	
507	informations beaucoup plus vite, tu peux faire	
508	des comparaisons beaucoup plus rapidement.	
509	Euh, avant, tu cherchais un témoignage de la	
510	Seconde Guerre mondiale, bah j'imagine que	
511	t'allais demander aux gros parents, aux grands	
512	parents, etc. de venir, et ça devait être très	
513	gai, beaucoup plus gai que nous qui diffusons	
514	notre vidéo d'un témoignage. Mais je veux dire	
515	que du coup ouais, tu gagnes en, en énergie	
516	quoi, tu dépenses moins d'énergie à faire tes	
517	recherches je pense. Ok, écoute là, moi j'ai à	
518	peu près fini, donc ici, je vais essayer de faire	
519	une carte mentale qui reprend bah tes idées.	
520	Ok. Alors sache que c'est à peu près toujours	
521	les mêmes idées qui sortent voilà suivant l'âge	
522	et j'ai voilà, j'ai un autre collègue qui est fort	
523	jeune. J'allais dire. Je vais couper. Donc j'ai un	
524	autre collègue qui est fort jeune, qui me fait	
525	un peu le même retour que toi en disant Mais	
526	moi, j'ai toujours connu ça, donc.	

E7E2R2		
1	Donc euh écoute, on va commencer par les	
2	pratiques. Oui. Tu dis que tu utilises volontiers	
3	et pardon qu'il y a une volonté d'utiliser l'outil	
4	à bon escient. Oui. Tu dis que tu enfin, dans les	
5	exemples que tu as donnés, c'est ce qu'on	
6	appelle explorer et récolter. C'est par exemple	
7	quand tu fais des recherches « Google ». Oui,	
8	ok. Traiter et collecter des informations, c'est	
9	quand tu fais tes sondages. Oui. C'est ce que	
10	nous on appelle traiter, collecter. Bah voilà,	

11	exerciser je pense que ça, ça va. Transmettre	
12	c'est le fait de projeter au TBI et donner le	
13	cour ou la partie manuel??? numérique. Oui.	
14	Expérimenter donc euh là, c'est par exemple	
15	quand tu fais tes « Escape Games ». Ok nickel.	
16	Planifier et gérer ça, c'est quand tu fais des	
17	corrections collectives ou quand tu affiches	
18	ton journal de classe au tableau. Mais on est	
19	plus dans planifier, gérer ce serait plutôt, par	
20	exemple, corriger de manière collective le, les	
21	différents éléments. Tu crées du contenu par	
22	certains moments, mais il faut que je reprenne	
23	la grande carte parce que je ne sais plus à quoi	
24	correspond le deux. Il y avait encore deux. Tu	
25	avais illustré ça par deux trucs. Oui, bien sûr,	
26	c'est je ne sais plus te rappeler. Celui-là il faut	
27	que je vérifie. Donc créer du contenu c'est, ça	
28	pourrait être par exemple un « Google Docs »	
29	partagé. Oui. Ce que tu ne fais pas je pense	
30	avec les enfants. Non. Mais voilà c'est, c'est,	
31	c'est cette idée-là, on crée ensemble	
32	collectivement du contenu. Je ne sais plus à	
33	quoi ça correspond. C'était pas, si c'est les	
34	capsules vidéo que tu voulais créer. Oui ok.	
35	C'est les capsules vidéo que tu voulais créer en	
36	éveil pour faire tes synthèses. C'était pas ça?	
37	Oui, si c'était oui en éveil. Et alors, tu dis	
38	qu'avec le TBI, toi tu arrives à, à les faire	
39	visualiser en 3D. Oui. Certaines voilà pour	
40	l'éveil. On est dans ce qu'on appelle la phase	
41	de substitution puisque toi tu utilises le	
42	numérique à la place du papier. Oui. C'est. On	
43	peut le dire comme ça. C'est juste ? Oui oui	

44	oui. Ok. On peut vraiment dire comme ça. Alors	
45	il faut quand même savoir que c'est vachement	
46	riche. Tes pratiques, elles sont vachement	
47	riches, donc on en a 1-2-3-4-5-6-7, 7 sur 10.	
48	Oh. Donc voilà. Voilà. Dans l'article que	
49	j'utilise. Oui. Comme référence. Ok. Il y en a	
50	10 qui sont listées et tu en as déjà 7 sur. Sans	
51	le savoir. Les 10 qui rentrent dedans. Donc	
52	quand tu me dis « oui, je suis compétente mais	
53	pas tellement compétente enfin je me sens pas	
54	tellement compétente, j'ai pas l'impression de	
55	l'utiliser tellement ». Au final. Oui. Je suis	
56	dans le bon. Oui. C'est chouette. Je pense que	
57	voilà en tout cas voilà, moi je les ai listées la	
58	moyenne c'est 2 à 3. Oh oui. Voilà, tu, tu	
59	dormiras mieux ce soir, c'est ça? Oui. Mais	
60	c'est chouette de, d'avoir un petit feedback	
61	comme ça, c'est cool. Donc ça, c'est ce que tu	
62	fais donc quand tu enseignes par le numérique,	
63	tu expliquais qu'ils avaient une meilleure, les	
64	élèves avaient une meilleure accroche par	
65	rapport à la matière, du fait que c'est le	
66	numérique et donc il y a un attrait, il y a une	
67	motivation du fait qu'on passe par cet outil-là	
68	et que ça se ressent au niveau de la manière	
69	dont on donne cours. Ils sont plus facilement	
70	mobilisés. Oui. Entre guillemets quand ils ont,	
71	ils savent qui a le TBI ou les tablettes. Tu	
72	manipules en 3D, tu dis que le TBI, par	
73	exemple le numérique, te permet de faire des	
74	manipulations en 3D. Que tu peux aussi faire	
75	en vrai mais voilà, toi, tu, tu as assez	
76	d'expérience, tu connais assez bien les	

77	fonctionnalités du TBI pour pouvoir conduire	
78	ça. Et que et qui sont difficiles à faire en vrai	
79	par exemple quand je montre en 3D le système	
80	digestif. Oui c'est ça. C'est qu'on peut déplier	
81	les intestins, etc. ça. Oui ça va être compliqué	
82	en vrai. Compliqué. Voilà. Ok, donc projeter	
83	pour corriger ensemble. Euh tu disais que	
84	c'était un avantage enfin quelque chose qui a en	
85	tout cas était une plus-value par rapport à	
86	l'utilisation du papier. Voilà, tu fais une	
87	correction, on va dire collective, mais ils	
88	visualisent tous en même temps la même chose	
89	que sinon, quand on fait en version je vais dire	
90	papier, bah voilà, c'est quand même beaucoup	
91	de l'oral. Il y a peut-être des, des problèmes	
92	de structuration dans les feuilles, de, de suivi	
93	dans les feuilles que voilà projeté au TBI une	
94	correction collective bah ça amène quand	
95	même une plus-value. Donc les aspects visuels,	
96	c'est ce que je viens d'expliquer donc avec la	
97	structuration de la page, le fait que ce soit	
98	collectif et euh directement, euh tu peux	
99	directement leur dire voilà c'est à tel endroit.	
100	Oui. On recommence ceci. Faire prendre	
101	conscience aussi de la variété attends hein. De	
102	la vraie utilité des outils. Oui de la vraie utilité	
103	des outils. Donc ça c'est quand tu disais, ils	
104	connaissent les tablettes, mais c'est entre	
105	guillemets, c'est pour des jeux, c'est pour des	
106	applications. Mais enfin, ils ne, ils ne maîtrisent	
107	pas assez l'outil que pour en, aller en chercher	
108	un apprentissage autre que voilà une chouette	
109	petite manière de faire des jeux quoi. Tu vois	

110	des jeux éducatifs etc. Et que ça c'est quelque	
111	chose par exemple qu'on devrait peut-être.	
112	Creuser. Oui creuser. Varier les supports.	
113	Parce qu'il ne faut pas que du numérique, il	
114	faut aussi du papier. Voilà, il faut trouver	
115	peut-être un juste équilibre entre les deux.	
116	Attends, parce qu'en plus à l'envers. Enrichir	
117	tes pratiques, mais pas toujours, parfois c'est	
118	mettre en lien avec les usages réalisés. Oui	
119	non, ça c'est moi. Donc ça vient enrichir tes	
120	pratiques. Mais tu as, tu disais que c'était pas	
121	toujours enrichir, que parfois bah voilà ça te	
122	prenait énormément de temps en terme de	
123	préparation et que donc l'effet n'est pas un	
124	effet immédiat que tu vas pouvoir	
125	immédiatement avoir une, un retour. Oui. On va	
126	dire sur investissement entre guillemets par	
127	rapport au temps. Permet de faire une fois	
128	autre chose. De nouveau on retombe dans la	
129	variété puisque tu expliquais qu'il y avait des	
130	classes qui utilisaient assez peu en fin de	
131	compte le TBI. Enfin, voilà que ça reste	
132	quelque chose, un peu une activité	
133	extraordinaire. Oui. Mais avec beaucoup de	
134	guillemets. Peut-être pas le TBI hein t'utilisais,	
135	tu parlais peut-être plutôt des tablettes à ce	
136	moment-là que le TBI. Parce que des TBI il y	
137	en a quand même beaucoup dans cette école.	
138	On dépasse l'enseignement frontal, donc	
139	l'élève devient acteur de ces apprentissages	
140	dans le sens où il est investi, il s'engage peut-	
141	être davantage avec le numérique qu'il ne le	
142	ferait dans un atelier ou, ou sur un manuel	

143	papier. Les interactions, tu disais que ça	
144	amenait beaucoup plus d'interaction entre toi	
145	et les élèves, mais aussi parfois entre les	
146	élèves. Si j'ai bien tout en tête. Oui oui oui.	
147	Euh c'est aussi euh, le fait qu'il y a un	
148	feedback immédiat. Donc par exemple, quand	
149	tu fais tes sondages, tu as directement, tu sais	
150	directement dire ce qu'ils ont compris, pas	
151	compris euh une telle ou une telle notion. Donc	
152	c'est l'idée du feedback immédiat. Et tu	
153	expliquais que le numérique permet aussi de, de	
154	soutenir les démarches d'apprentissage, les	
155	démarches de recherche. Oui. Quand on	
156	cherche des mots sur « Google », quand on fait	
157	des recherches, etc. Voilà, ça venait soutenir	
158	la démarche un peu de résolution de	
159	problèmes, par exemple les, les, en robotique	
160	etc. ça vient soutenir la résolution de	
161	problèmes. Donc voilà, est-ce que tu vois	
162	d'autres choses ou d'autres choses que j'ai pas	
163	bien expliquées ou que tu? Non, ça semble	
164	super complet. Je suis assez impressionnée de	
165	comment c'est complet en vrai. Non, ça à l'air	
166	super complet vraiment. Oui. Est-ce qu'il y a	
167	d'autres choses que ? Vraiment. Ici la semaine	
168	passée, j'ai testé un nouveau truc. J'ai fait de	
169	l'enseignement explicite. Oui. Parce que j'ai	
170	commencé à travailler l'année passée avec	
171	Nathalie l'enseignement explicite et ça a été	
172	une vraie révélation pour certaines choses. Et	
173	là, j'ai fait enseignement explicite sur	
174	comment tracer un angle à un degré donné. Et	
175	alors je me suis filmée, j'ai fait un tuto	

176	« YouTube ». Ok. Et je dis je dis « bah voilà,	
177	vous allez faire un tuto « YouTube » et vous	
178	n'avez du coup pas le droit d'interagir avec la	
179	vidéo ». Oui. « Vous avez juste le droit de	
180	mettre pause et de revenir en arrière ». Oui.	
181	« Pour revoir je dis mes points quoi ». On n'a	
182	pas, on ne peut pas poser de questions tout ça.	
183	Et c'était vraiment super chouette. Et ça, tu	
184	as constaté qu'ils accrochaient. Oui. Ou que la	
185	matière entre guillemets donc ils arrivent	
186	maintenant à tracer un angle correctement.	
187	Oui oui ils ont. Et leur retour à eux ? Ils ont	
188	adoré. Ils étaient morts de rire déjà parce que	
189	du coup je l'ai fait un peu en mode cliché un	
190	peu clown quoi. « Coucou les petits loulous!	
191	Aujourd'hui », je l'ai vraiment fait un peu, un	
192	peu cliché, donc ça les a fait marrer. Et puis ils	
193	ont adoré quoi parce que du coup, ils pouvaient	
194	mettre pause sur ma vidéo. Ils revenaient.	
195	Chacun a pu prendre le temps. Donc au final,	
196	c'était de l'enseignement explicite avec tous	
197	ces avantages, mais encore plus parce qu'ils	
198	m'avaient en enseignement explicite pour eux	
199	tout seuls entre guillemets. Oui. Vu qu'ils	
200	pouvaient chacun mettre pause à leur rythme	
201	etc. Oui oui oui. C'était vraiment super	
202	chouette. Oui. un peu style inspiré des classes	
203	inversées là. Oui oui, c'est ça. Et tu trouves	
204	que euh, ils ont mieux appris? Tu as	
205	l'impression que l'apprentissage a été plus	
206	efficace de cette manière-là ? Que si tu	
207	l'avais fait via le manuel « Tip Top ». Je pense	
208	oui. « Carrément Math » je sais pas ce que	

209	vous utilisez. Je pense plus efficace oui. Plus	
210	efficace. Parce que plus adapté dans le sens ou	
211	euh. Tu as différencié ? T'as pu différencier	
212	davantage? Bah en fait c'est, pas sur la façon	
213	de faire, mais sur le temps de l'apprentissage	
214	tu vois. Parce qu'au final ce n'était qu'une	
215	seule et même vidéo. Donc ils ont tous eu la	
216	même vidéo exactement avec les mêmes	
217	explications. Moi je leur ai dit « je me mets à	
218	mon bureau, on ne peut rien demander, je ne	
219	suis pas là, je suis dans la vidéo » donc euh	
220	voilà, on me, on ne me demande rien. Et alors	
221	c'est juste vraiment par rapport à leur temps	
222	d'apprentissage qu'ils ont pu, il y en a qui ont	
223	regardé toute la vidéo qui l'ont fait en une fois	
224	hein. Oui. Et puis il y en a qui ont mis pause, qui	
225	sont revenus en arrière, qui ont revérifié, qui	
226	ont. Et là, comme ça, tu développes aussi	
227	l'autonomie? Oui, bien sûr. Là, oui. Et il y en a	
228	d'autres de nouveau, je sais que c'est une idée	
229	préconçue hein euh, l'accrochage des élèves	
230	etc. mais de nouveaux j'en ai certains qui ont	
231	des soucis cette année, qui ne trouvent pas le	
232	sens de l'école, on en a deux qui nous disent	
233	que non, ça sert à rien, etc. qui viennent avec le	
234	piéd de plomb quand ils viennent et euh, et qui	
235	là voilà, j'ai eu des sourires, j'ai eu des rires	
236	et à la fin, ils m'ont dit que oh c'était super	
237	sympa et ils sont partis pour une fois, en me	
238	remerciant d'une activité parce que eux il faut	
239	aller les chercher quoi. Donc là, je, je me suis	
240	dit « oh c'est, c'est sympa ». Oui. Là niveau	
241	motivation, tu l'avais quoi. Oui oui oui oui. Ok,	

242	chouette. C'est, ça tombe vraiment bien pour	
243	mon travail. Bah oui je l'ai, j'ai testé ça fin	
244	de la semaine passée, je me suis dit ah il faut	
245	que je le dise à Laurence. Mais c'est chouette.	
246	Euh ok. Est-ce que tu vois d'autres choses au	
247	niveau de, des gains d'apprentissages	
248	éventuels que le numérique peut apporter?	
249	Donc de l'autre côté, moi, c'est vrai que je me	
250	concentre sur ce versant ci. Il y a l'autre	
251	versant enseigner le numérique. Donc là, tu	
252	disais que voilà, toi, t'avais plutôt une bonne	
253	connaissance, t'étais quelqu'un qui osait et qui	
254	aimait chipoter. Donc tu n'avais pas, entre	
255	guillemets, cette appréhension, cette peur du	
256	numérique. Peur parfois aussi de mal faire. Oui.	
257	Et que tu avais envie euh, de découvrir euh,	
258	voilà le numérique. Est-ce que tu veux qu'on	
259	détaille les autres ou bien ça te va comme ça ?	
260	Ça me va. J'ai déjà regardé du coup un petit	
261	peu hier et tout semblait.	

E8E2R1		
1	Quels sont tes rapports avec le numérique	
2	alors? Le rap, mon rapport avec le numérique,	
3	moi, je suis euh, j'ai, donc le numérique de	
4	façon générale euh, quand tu dis numérique,	
5	c'est même tout ce qui est écrans aussi ? Tout.	
6	Tout. On peut tout prendre. Alors en tant que	
7	j'ai, j'ai deux facettes à la chose. Euh, moi,	
8	personnellement, par exemple, ça peut être	
9	très très intéressant pour les enfants à partir	
10	du moment où c'est dirigé, donc moi par	
11	exemple, les enfants à la maison n'ont pas	

12	accès aux écrans la semaine à part les grands	
13	un petit peu maintenant parce qu'ils ont un	
14	GSM pour aller à l'école sinon avant, pas du	
15	tout. Donc par exemple Côme n'a pas droit	
16	d'aller devant la télévision de toute la semaine,	
17	il y a que le week-end. Or, j'ai été demandeuse	
18	pour être prof d'informatique ici et par contre	
19	chez nous, paradoxalement à ça, on a, tout le	
20	monde à un ordinateur, tout le monde à un	
21	téléphone enfin je veux dire pas Côme, mais je	
22	veux dire les quatre autres personnes, on a	
23	quatre ordinateurs, quatre téléphones, on a	
24	deux tablettes donc au niveau numérique, on	
25	est très ouvert à la chose aussi. Parce que	
26	souvent, les gens qui sont, qui sont aux	
27	antipodes de ça n'y connaissent rien du tout.	
28	Or Christophe adore l'informatique et euh...	
29	Donc on a une famille, on est fort ouverts vers	
30	ça parce qu'on sait que voilà, c'est nécessaire	
31	et euh on ne saurait pas fonctionner	
32	autrement, on a des agendas électroniques,	
33	voilà on fonctionne vraiment avec ça. Mais par	
34	contre, ça a tellement de dérives à côté, il y a	
35	tellement d'autres choses à côté et on voit	
36	tellement dans les familles et dans, et ça je	
37	vois mon côté plus enseignant, mais dans les	
38	familles, dans tout, on voit tellement le côté	
39	euh, abrutissant, tu vois, de l'objet et pas	
40	l'utilité qu'on peut en avoir. Et ça se limite	
41	souvent à ce côté-là, un peu abrutissant moi je	
42	trouve. Même chez les jeunes de maintenant,	
43	que euh... on ne... voilà, je ne suis pas, je ne suis	
44	pas partisane qu'il soit euh, trop tôt non plus	

45	sur ce genre de choses. D'ailleurs il y a	
46	beaucoup d'études qui montrent que tu vois	
47	avant la, avant l'entrée du primaire, c'est pas	
48	très conseillé de les avoir devant des écrans,	
49	de les avoir enfin de les laisser un peu libres	
50	là-dessus puis ça devient un petit peu plus	
51	ouvert après. Et voilà et je trouve qu'il y a	
52	déjà beaucoup d'études pour lesquelles je suis	
53	assez en phase ou on dit bah c'est pas une	
54	bonne chose. Par contre, à côté de ça, ça peut	
55	apporter énormément. Quels sont les apports	
56	que tu constates? Alors moi j'ai, souvent quand	
57	je, je, j'utilise le numérique par ce biais là pour	
58	le côté motivant. Ça, c'est, c'est peut-être un	
59	peu euh, basique comme démarche, mais je le	
60	prends d'abord pour le côté motivant. Pour	
61	attirer l'enfant. Donc ici euh... je l'utilise pour	
62	l'instant pas mal pour le graphisme. On	
63	travaille pas mal le graphisme en classe là-	
64	dessus. Enfin ça fait partie d'un de mes	
65	ateliers. On a plusieurs ateliers de graphisme.	
66	Oui. Dont un sur tablette tu vois. Et euh, et	
67	paradoxalement à ça, je ne voudrais pas que ça	
68	prenne toute la place dans ma classe. Parce que	
69	pour du graphisme ou autre chose, voilà le côté	
70	papier, le côté avoir besoin encore de	
71	manipuler les choses est très important. Oui.	
72	Donc je ne voudrais pas que ça prenne	
73	complètement la part du réel. Donc le	
74	numérique est un outil parmi. Un outil au	
75	service de. Ok. Un outil au service de. Dans,	
76	dans cette vision là des choses. Est-ce qu'il y a	
77	des activités que tu te vois faire de manière	

78	numérique, que tu ne te vois pas faire de	
79	manière papier ou via une manipulation ou via un	
80	atelier? Une activité. Ou inversement, est-ce	
81	qu'il y a des activités que tu te vois ou tu te,	
82	ou tu te dis bah oui, il faut absolument	
83	manipuler, il faut absolument passer par le	
84	papier, par la représentation visuelle, etc. et	
85	ou le numérique ne peut pas être une activité,	
86	enfin un outil, une manière, un moyen d'y	
87	arriver ? Pour moi en tout cas, au stade des,	
88	des petits, comme j'enseigne chez les petits,	
89	je pense que s'il n'y avait pas ces manipulations	
90	avec le toucher des mains, même si on peut	
91	faire aussi des mani, bah tu vas faire un jeu de	
92	cubes par exemple, tu peux très bien le faire	
93	sur l'ordinateur et l'enfant va bien cliquer,	
94	mettre les cubes comme il faut etc. mais pour	
95	moi il doit le vivre au niveau du toucher. C'est	
96	super important. En tout cas chez les petits je	
97	ne me vois pas supprimer ces manipulations qui	
98	sont là. Ils ont besoin vraiment de manipuler.	
99	Mais ne serait pas assez concret pour moi. Ok.	
100	Même si on a des tablettes qui sont très	
101	tactiles, même si voilà, je sais qu'une des	
102	fonctions, la tablette, c'est justement le fait	
103	qu'elle soit très tactile. Oui tout à fait, c'est	
104	très intuitif. Voilà. Oui oui, tout à fait. Oui,	
105	c'est d'ailleurs pour ça que moi, j'avais choisi	
106	les tablettes, tu vois, et que j'avais pas appris	
107	quand on avait pu choisir, c'était ou un, un... un	
108	TBI ou des tablettes et j'ai préféré prendre	
109	dix tablettes pour que tout le monde soit	
110	acteur, pour ne pas qu'ils y en aient qui ne	

111	soient que spectateurs pendant qu'un seul était	
112	acteur sur le TBI. Mais par contre, j'en avais	
113	pas pris une pour chacun, pour arriver moi, à	
114	gérer la donnée. Parce que si gérer la donnée	
115	numérique, quand tout le monde entre tout le	
116	monde sur une feuille ou tout le monde avec du	
117	matériel palpé et tout le monde sur une	
118	tablette ou tout le monde sur un écran, pour	
119	l'enseignant derrière, c'est compliqué. Oui, tu	
120	sais ré embrayé dessus en me disant qu'est-ce	
121	qui va être compliqué? C'est la gestion de	
122	classe ? Ça va être la gestion au niveau euh,	
123	non au niveau euh, comment est-ce que je vais	
124	dire euh ? Plus au niveau technique, tu vois. Ok.	
125	Auxquels l'enseignant n'est pas formé en fait.	
126	Et euh, je l'ai remarqué, j'ai un exemple, on a	
127	eu, euh, quand on a fait le projet avec mon	
128	stagiaire là. Oui « Minecraft ». De	
129	« Minecraft », quand on a fait le projet euh, lui	
130	était vraiment, quand il en a discuté avec	
131	Kevin, il était vraiment braqué « Oh non, ils	
132	sont 17. On mettra 17 tablettes ou 17	
133	écrans ». D'ailleurs, il en a même emprunté à la	
134	Haute École pour en avoir assez pour qu'il y en	
135	ait chacun. Donc, il avait même amené 3 enfin 2	
136	postes de la Haute École plus le sien, pour que	
137	chacun ait le sien. Quand on s'est lancé là-	
138	dedans et qu'on était avec Kevin tous les trois,	
139	on s'est dit euh « Il ne se rend pas compte,	
140	c'est pas possible, ça n'allait pas ». Parce que	
141	voilà, il y avait des bugs, il y avait des choses	
142	qui n'allaient pas. Du coup, on réduit pour	
143	simplifier la chose et là au niveau gestion, il	

144	s'est rendu compte après qu'il a su beaucoup	
145	mieux gérer. Et c'était une tablette pour deux	
146	hein ? Et là, c'était un écran pour deux oui. Il a	
147	fait un écran pour deux après. Mais au début,	
148	on la laisse tester tu vois avec Kévin pour qu'il	
149	voit. Mais moi, j'avais déjà eu la même réalité	
150	quand euh, euh... parce que j'ai fait une vidéo,	
151	bah tu pourras peut-être aller la voir. J'ai fait	
152	une vidéo, elle est peut être toujours en ligne,	
153	une vidéo avec euh, euh, Marc-André, c'est	
154	quelqu'un qui s'occupe aussi au niveau	
155	informatique, au niveau de la province. Et i, au	
156	moment où on a commencé à donner des cours	
157	d'informatique, ici, enfin moi, c'était moi ici,	
158	Hotton je sais plus qui c'était, bah ça ne se	
159	faisait pas encore partout. Donc du cou euh, il	
160	était venu nous donner une formation et il	
161	avait demandé après pour voir s'il pourrait	
162	revenir euh, euh, s'il pourrait revenir euh, à	
163	l'école une fois pour euh, pour filmer une	
164	journée, passer une journée avec moi et me	
165	filmer en fait. Et il en avait fait une. En fait	
166	euh, il m'avait demandé pour me suivre une	
167	journée et pour voir comment je gérais ça avec	
168	une classe et parce qu'après en fait, il donnait	
169	des formations et il montrait cette forma,	
170	cette vidéo là au début de sa formation pour	
171	que les gens qui ont ce stress tu vois, se disent	
172	« bah non, tout compte fait, regarder elle, elle	
173	s'y connaît pas plus que ça en informatique et	
174	pourtant elle arrive à gérer, à donner un cours	
175	et elle a beau avoir tous les niveaux en même	
176	temps ». Et moi, dans la vidéo, là je lui avait dit	

177	clairement que j'avais eu dix tablettes parce	
178	que on avait su récolter pour avoir dix	
179	tablettes, on avait les subsides etc. Voilà, on	
180	avait une somme 3 000 €, ok et que ça me	
181	faisait l'équivalent de dix tablettes et que	
182	même on m'en donnerait plus, que je n'en	
183	voudrais pas plus. Parce qu'il y avait moyen de	
184	mettre certains en autonomie avec telle et	
185	telle tablette, d'essayer d'en faire d'autres	
186	et puis d'autres avec autre chose. Quelles sont	
187	les activités qu'on fait sur des tablettes ou	
188	que tu mets en place dans le cadre de tout ça?	
189	Ça peut être de tout, donc on peut très bien,	
190	ça peut être. Parfois, je me sers d'une	
191	tablette uniquement pour euh, pour la consigne	
192	d'une activité. Donc par exemple, comme je	
193	suis seule et que j'ai un gros coup. Bah si, il y a	
194	six ateliers de grandeur par exemple, bah je	
195	vais m'atteler à tenir deux ateliers et pour les	
196	autres, il faudra que les enfants se	
197	débrouillent. Mais en première année en tout	
198	cas, maintenant ça va mieux mais en début	
199	d'année, lire une consigne c'est possible, donc	
200	je la donne au début. Mais parfois, au milieu du	
201	truc « je sais plus ce qu'il faut faire à cet	
202	atelier-là », donc du coup, un QR code à	
203	scanner et hop, on entend de nouveau la	
204	consigne qui est dite oralement et hop, on est	
205	lancés ou on voit bah voilà, on voit un mini	
206	vidéo, hop, on voit ce qu'on doit faire, ah bah	
207	voilà, je sais ce que je dois faire, je vais aller	
208	le refaire après. Donc parfois, ça peut même	
209	se limiter juste à une consigne. Et les enfants	

210	arrivent à gérer le QR code ? Et bien, ils	
211	prennent, ils prennent euh, ils ont le, ils sont	
212	sur euh, ils savent cliquer, ils savent sur quelle	
213	appli il faut cliquer et juste le scanner quoi. Et	
214	après le truc se lance quoi. Et ça, c'est parce	
215	qu'ils ont appris avec Kevin ? Ça, c'est parce	
216	qu'on leur a montré une fois. Enfin je ne sais	
217	pas s'ils l'ont appris avec Kevin. Moi, je leur ai	
218	montré une fois. Ok, tu. La première fois j'ai	
219	fait de l'enseignement explicite quoi. Ok. J'ai	
220	explicité toute ma démarche, qui était très	
221	basique hein, c'était voilà. Oui. « Les tablettes	
222	sont déjà ouvertes, tu es sur l'appli hop tu te	
223	mets » et donc j'ai fait vraiment de	
224	l'enseignement explicite et donc du coup, c'est	
225	assez intuitif hein pour eux. Mais là c'est. La	
226	tablette. D'accord. Mais j'avais fait	
227	l'enseignement explicite avant. Il y en avait	
228	sûrement qui savaient déjà s'en servir. Oui.	
229	J'ai pas fait la démarche avant. Tu constates	
230	qu'il y en a, qui voilà, qui arrivé en première	
231	année sont déjà familiarisés avec les outils	
232	numériques ? Je mettrais une réserve. Je	
233	dirais qu'ils sont familiarisés à l'écran, mais à	
234	leur utilité, non. Et ça, c'est valable même au	
235	supérieur. Moi qui ai refait des études d'instit	
236	par exemple, qui avait presque, je ne veux pas	
237	dix ans plus que les autres, je vais pas vieillir	
238	plus qu'il ne faut, mais qui avait presque une	
239	décennie en plus que les autres, je m'étais dit	
240	« waw, je vais me retrouver avec des jeunes	
241	qui sont nés là-dedans. Moi, ça a débarqué	
242	quand j'étais en rhéto, dans les écoles, les	

243	cours d'informatique. Donc je vais être à la	
244	ramasse ». Et en fait, je me suis rendue	
245	compte que souvent, non. Moi, j'avais fait le	
246	secrétariat avant, j'avais les notions	
247	justement de document, de mise en page aussi	
248	de « PowerPoint », de tout ce que tu veux, de	
249	présentation. Et eux en fait, oui ils savent aller	
250	sur les écrans tout le temps, mais pour faire	
251	des jeux, pour faire plein de trucs, mais pour	
252	savoir se servir et faire des mises en page,	
253	vraiment l'utilité en soi de, de l'ordinateur, ils	
254	ne savaient pas le faire. Et c'est la même	
255	chose ici avec les petits, je me rends compte	
256	qu'il y en a, si « Minecraft » forcément, s'ils y	
257	jouent à la maison, ils avaient plus facile peut-	
258	être quand il était avec euh, avec euh	
259	l'ordinateur ici pendant la séance, mais sinon,	
260	en général, ils ne savent pas. D'ailleurs, Kevin	
261	la refait encore dernièrement avec eux, ils ne	
262	savent pas par exemple, ne serait-ce que	
263	nommer les éléments de l'ordinateur alors qu'il	
264	y en a qui y vont tous les jours. Il a dû refaire	
265	une leçon, pour ne pas dire chaque fois	
266	« attends quand je te dis la tour, c'est ça.	
267	Quand je te dis ça, c'est ça » qu'ils sachent au	
268	moins prendre l'objet au moment où il le	
269	demande. Donc il a dû refaire une animation qui	
270	est vraiment sur une base. Et donc une leçon	
271	qui est plus alors l'apprentissage du numérique	
272	et pas l'apprentissage par le numérique ? Tout	
273	à fait. On est d'accord. Oui on est d'accord.	
274	Sinon ça peut être des leçons, donc du	
275	graphisme, ça peut être si on fait euh... par	

276	exemple, quand on a fait les ateliers de	
277	lecture, la dernière fois, on a fait le savoir	
278	écouter. Donc toute l'histoire était contée et	
279	alors ils allaient visionner l'histoire qui était	
280	contée. Euh... c'est euh... Donc par exemple là.	
281	Oui. Qu'est-ce que ça apporte aux enfants	
282	selon toi? Le fait de pouvoir entendre quand ils	
283	le souhaitent bah l'histoire. Parce qu'ils	
284	peuvent revenir en arrière tu vois, s'il n'y a	
285	pas eu, tandis quand c'est toi, bah toi, tu dois	
286	le faire une fois, tu peux revenir en arrière	
287	deux pages à chaque fois quand ça marche.	
288	Donc là, ils sont seuls, ils peuvent reculer si ça	
289	ne va pas, s'ils veulent revenir sur une donnée,	
290	ils peuvent. Ils peuvent être complètement	
291	autonomes, quoi. Même si toi t'es passé à autre	
292	chose « bah si t'as pas compris, vas réécouter	
293	une dernière fois ce qui avait été dit » ou « tu	
294	te rappelles pas de la fin de l'histoire? Vas	
295	revoir, tu verras ce qui était », « tu as	
296	oublié le petit élément qui avait là, bah va	
297	revoir » tu vois. Et ça. donc la du coup. Ça	
298	amène un gain dans ta pratique, dans ton, dans	
299	l'apprentissage des enfants ? En tout cas, ça	
300	permet que eux bah complète leur information,	
301	l'information qui avait qui était incomplète au	
302	départ. Et moi, ça, ça me simplifie entre	
303	guillemets mon travail puisque pendant ce	
304	temps-là, je peux m'atteler à autre chose vers	
305	un autre enfant qui a peut-être un besoin plus	
306	spécifique puisque cette demande-là, qui est	
307	quand même assez basique, peut être vite	
308	répondue par le biais. Par le biais numérique.	

309	De l'ordinateur tu vois. Par le biais numérique,	
310	ça peut être, on, on peut répondre à cette	
311	demande là sans que ce soit nécessairement	
312	moi. Tu vois j'aurais plus d'utilité à aller vers	
313	un enfant qui a un besoin spécifique qu'il n'y a	
314	pas, qui ne comprend pas quelque chose et	
315	donc, je ne pourrais plus donner de mon temps	
316	pour ça que de devoir encore revenir sur, lui	
317	redire, lui remontrer alors qu'il peut aller très	
318	bien le faire sur la tablette quoi. Donc est-ce	
319	qu'on pourrait dire qu'alors donc le numérique	
320	sert un peu comme, oui, comme un deuxième.	
321	Un soutien. Deuxième enseignant ? un soutien	
322	ok. Un facteur qui soutient, ça ne le	
323	remplacerait pas, mais ça peut être un soutien.	
324	Si tu... spécifiques, quoi vraiment. Oui, oui, sur	
325	des, des répétitions de consignes. Voilà. Sur	
326	quoi justement ? Qu'est-ce qu'on peut faire	
327	avec le numérique en pédagogie ? Donc euh	
328	bah... Dans les domaines, bah moi je l'utilise	
329	beaucoup pour le graphisme. Pour tout ce qui	
330	est au niveau spatialisation. Euh... donc là bah	
331	pour des recherches, mais ça, c'est un peu	
332	bateau ça, un peu comme tout le monde. Une	
333	recherche classique, hop, on va aller voir pour	
334	des photos. Ça c'est pour moi, ça c'est un	
335	avantage. Quand tu te retrouves avec les	
336	manuels, et même qu'on a encore maintenant,	
337	les photos sont toutes petites et ils vont	
338	regarder à deux autour du manuel. Ou ça va	
339	être encore des, des photos en noir et blanc et	
340	tout ça c'est terminé ça. Tu vas directement	
341	chercher ce qu'il te faut, tu montres ou dès	

342	qu'un enfant, parfois, allez, on va voir Tom qui	
343	va parler d'un truc parfois intéressant, on va	
344	dire quelque chose « ah bah attendez » hop,	
345	tout compte fait, tu sais, je suis avec un	
346	« Youpie » en train d'expliquer un truc, oh on a	
347	reçu le dernier « Youpie », ils ont envie de	
348	savoir, on est au moment de lecture plaisir. Ils	
349	ne savent pas sur quelle carte c'est, t'affiches	
350	une carte hop voilà, on va voir où c'est tu vois.	
351	Oui, le côté immédiat ? Immédiat oui vraiment	
352	t'as l'information immédiatement. T'as pas	
353	besoin de leur dire « je chercherai, je vous	
354	amènerait ça demain, l'info demain » ou la « oh	
355	zut c'est dommage si j'avais une carte, une	
356	mappemonde devant moi sur tel ou j'aurais pu	
357	vous me montrer ». Et ça, ça vient enrichir les	
358	enfants ? Bah je trouve que ça ou en tout cas	
359	euh... je trouve que d'attendre le lendemain,	
360	parfois pour certaines infos, bah c'est, oui	
361	c'est bien, il y en a qui prendront, mais il y en a	
362	la moitié qui auront déjà décroché de	
363	l'information de la veille quoi. Par contre voilà,	
364	le côté qui est négatif pour moi, dans	
365	l'informatique, c'est ce côté, c'est le fait que	
366	maintenant, il n'y a plus aucune, au niveau	
367	attention et concentration ça, c'est	
368	catastrophique par contre. Au niveau	
369	attentionnel, c'est le dé, on décroche quinze	
370	minutes grand max. Maintenant c'est une	
371	catastrophe chez les enfants. Euh, si j'ai	
372	vraiment une leçon à donner, il faut que je m'y	
373	attelle. Je fais très souvent d'ailleurs les	
374	leçons plus compliquées, je les fais des demi	

375	périodes alors qu'avant, tu tenais une période.	
376	Ici, maintenant, c'est compliqué de tenir plus	
377	longtemps si tu veux avoir l'attention de tout	
378	le monde. Et ça, tu penses que c'est lié au	
379	numérique ? Je pense que c'est lié aux écrans.	
380	Aux écrans. Aux écrans de manière générale.	
381	Ok. Et j'ai lu aussi pas mal là-dessus puisque au	
382	niveau privé, moi j'avais envie de vraiment	
383	prendre ma part des choses dans ce que je	
384	voulais décider pour mes enfants. Et j'ai lu des	
385	études qui montraient vraiment qu'il y avait	
386	vraiment par exemple, tester des enfants qui	
387	n'avaient jamais accès aux écrans et d'autres	
388	enfants qui y avaient pleinement accès et	
389	vraiment à profusion. Et au niveau attentionnel,	
390	c'était une distorsion qui était gigantesque	
391	entre les enfants tu vois. C'est sûr qu'on ne lit	
392	pas de la même manière sur un écran que sur	
393	un, que dans un livre. Et alors on zappe	
394	beaucoup maintenant, tu vois. On switch, on	
395	zappe d'un truc à l'autre, les informations, ça	
396	suffit et alors il n'y a plus rien qui s'imprime.	
397	Ça c'est vraiment un constat qu'on a s'est	
398	imprimé, mémoriser quelque chose, mais c'est	
399	terminé. Alors d'un côté, nous, ça nous alarme	
400	quand on pense, quand on est tantôt, qu'on	
401	parlait la, les verbes, sujets, avoir, être machin	
402	que tu vois déjà en deuxième et qu'en	
403	quatrième, c'est toujours pas imprimé. Tu dis	
404	c'est pas possible, on va pas aller chez	
405	Monsieur Theyskens, c'est toujours pas	
406	imprimé. Et d'un autre côté, parfois je me pose	
407	la question, mais même par exemple on va	

408	apprendre pour les langues, toi qui es dans le	
409	cas des langues. Est-ce qu'à un moment donné	
410	on en arrivera pas à se dire est-ce que ça vaut	
411	la peine de toute façon d'apprendre une	
412	langue ? Puisque en ayant, référence au	
413	numérique, on peut avoir les traductions. On	
414	peut avoir tout maintenant, hein? Si après on	
415	est implanté etc. comme c'est encore le cas,	
416	mais bientôt on aura les traductions qui se	
417	mettront directement. Bien sûr. Donc à un	
418	moment donné on va se poser cette question-là.	
419	Donc au jour d'aujourd'hui, en tout cas, pour	
420	moi, c'est un peu ça oui. Et au niveau justement	
421	donc de tout ce qui va être plutôt les freins.	
422	Parce que donc moi, je vais dans quelques	
423	écoles. Je sais qu'il y a toujours eu des	
424	collègues qui sont toujours plus portés sur le	
425	numérique, des collègues qui sont moins portés	
426	sur le numérique. Qu'est ce qui selon toi va	
427	faire que certains vont être, voilà, pourquoi toi	
428	t'es plus en faveur et par exemple je sais pas	
429	moi je pense à Jean Pol par exemple, qui est	
430	moins. Enclin à ça. Là-dedans, voilà qui est	
431	beaucoup moins là-dedans. Voilà. Qu'est-ce qui	
432	pour toi explique que ben voilà, il serait plus ou	
433	enfin. Moi je crois que en fait ceux qui ne, ou	
434	alors il y a, il y a les personnes à part qui sont	
435	vraiment contre et parce qu'ils ont, parce	
436	qu'ils ont bien étudié la chose, ils ont des	
437	valeurs qui sont contradictoires avec ça. Mais	
438	c'est vraiment une minorité et c'est quelques	
439	personnes. En général, une personne qui n'est	
440	pas favorable au numérique, c'est quelqu'un en	

441	fait parce qu'il ne sait pas l'utiliser lui-même	
442	et qui a la crainte de se dire « moi, je ne sais	
443	pas utiliser ça. Les enfants savent mieux s'en	
444	servir que moi. Je suis censé enseigner quelque	
445	chose pour enseigner quelque chose ou sans	
446	savoir le maîtriser ». Or, pas toujours. On, on	
447	ne demande pas ici de faire euh, allez, on ne	
448	demande pas de faire le cours de Kevin, par	
449	exemple tu vois qui maîtrise bien la chose, on	
450	te demande. Ils doivent vraiment faire la	
451	nuance entre c'est vraiment une notion	
452	informatique que j'apprends ou c'est un outil	
453	au service de. Et moi, je le vois comme un outil	
454	au service de. Donc voilà, c'est ça et il faut	
455	qu'ils se disent et ça, je l'avais beaucoup dit	
456	aussi avec la vidéo que j'avais, c'est qu'à un	
457	moment donné, les enfants font, font le reste	
458	aussi tu vois euh. Tu, tu, tu démarre avec eux	
459	et puis tu vas voir qu'en fait, progressivement,	
460	les choses vont faire, vont se faire, oui de	
461	façon naturelle, vont couler de source et que	
462	tu vas pouvoir les suivre maintenant. Il ne faut	
463	pas non plus te mettre une pression dès le	
464	départ en disant je vais gérer autant de	
465	choses. Et si tu le fais petit à petit, moi je	
466	pense que même Jean Pol. Devrait pas être	
467	réfractaire à la chose mais voilà. Mais oui, mais	
468	c'est vrai que c'est la connu, mais pour tout le	
469	monde, l'inconnu fait peur. Donc forcément. Et	
470	puis il y a le, est-ce qu'il n'y a pas aussi une	
471	question de remise en question du statut de	
472	prof? Sa légitimité avant le prof était celui qui	
473	savait. Le savoir absolu complètement, qui	

474	transmettait son savoir absolu. Voilà. Voilà,	
475	tout à fait. Voilà, c'est. Oui, il y a tout ça. Il y	
476	a toute cette symbolique derrière aussi. Tu dis	
477	au service de l'apprentissage. Donc je reviens	
478	de nouveau dessus. Oui, oui. Qu'est-ce que	
479	justement, qu'est-ce qu'ils peuvent apprendre	
480	avec le numérique qu'ils ne peuvent pas	
481	apprendre autrement? Est-ce que tu vois des	
482	matières, des spécificités, que soit dans	
483	certaines matières ou une matière? Qui ne	
484	serait pas avec. Qui ne serait pas s'il n'y avait	
485	pas le numérique ? Oui. C'est ça que tu veux	
486	dire ? Là où on peut vraiment dire bah ça, ça	
487	fait vraiment la différence. Je prends par	
488	exemple, moi, il y a 25 ans, quand j'ai débuté,	
489	moi j'avais un radiocassette. Mais quand je me	
490	baladais dans l'école, on savait que j'étais le	
491	prof de langue, parce qu'avec le radiocassette,	
492	ça ne servait que aux profs de langue. Tous les	
493	autres profs ne s'en servaient pas.	
494	Aujourd'hui, je me balade avec un PC. On ne	
495	sait pas dire que je suis le prof de langues.	
496	Tout à fait. Parce que les autres profs se	
497	baladent aussi avec des PC. Ils ont aussi les	
498	TBI, ils ont aussi les tablettes. On a aussi les	
499	casques audio. Enfin peut-être un peu moins les	
500	casques audio, mais voilà, c'est quand même	
501	des outils qui maintenant aujourd'hui, sont	
502	vraiment pratiqués un peu, voilà, ça ne	
503	spécificie plus autant je veux dire la fonction	
504	de prof. ... Comme ça. C'est pas grave. J'ai pas	
505	d'exemple qui me vient à l'esprit, je	
506	réfléchirais. Ah oui. Ça va me trotter dans la	

507	tête toute la soirée. Mais voilà. Est-ce que tu	
508	n'as pas aussi l'impression qu'avec le	
509	numérique, par certains moments, c'est un peu	
510	chronophage? Euh... Le, le numérique, ça prend,	
511	je pense, du temps. En tout cas, de ce que j'ai	
512	eu comme échos jusqu'à présent, c'est que le	
513	numérique, ça prend du temps en terme de	
514	préparation. Ça c'est certain. Euh voilà. Et	
515	parfois de frustration aussi. Parce que tu peux.	
516	On, on, on en a encore fait euh, dernièrement.	
517	Tu peux parfois tout goupillé et puis au dernier	
518	moment, bam, ça marche pas. Donc tu as une	
519	frustration, même si t'as des alternatives,	
520	même si ça peut quand même passer. Bah t'as	
521	un peu la frustration de se dire « mon Dieu, ça	
522	va bientôt marcher, tout était ok, tout était en	
523	place ». Donc il y a toujours cette donnée. Ça,	
524	c'est la donnée la plus, pour moi, la plus	
525	négative, c'est que tu ne peux jamais être	
526	certain de est-ce que au moment voulu, ça va	
527	vraiment bien fonctionner ? Qu'est-ce qui	
528	peut, qu'est-ce qui peut poser problème? Euh	
529	bah, la connexion. Le problème, non, le	
530	problème, il est tel que ça pourrait très très	
531	bien marcher mais les écoles sont pauvres là-	
532	dedans. On a retard de tout et euh, et jusqu'il	
533	y a encore un peu, peu d'années, très peu	
534	d'années, La, la « b », c'était une « b-box » qui	
535	fonctionne ici et c'était une « b-box 1 » je	
536	crois qu'il y a encore trois ans d'ici, c'était la	
537	« b-box 1 » pour ici. Tu te rends compte, une	
538	« b-box 1 », une « b-box » c'est quand même	
539	fait normalement pour un milieu familial. Deux	

540	voire trois PC grand maximum dans la maison et	
541	ici c'était le système. Et maintenant c'est une	
542	« b-box 3 ». Tu vas me dire c'est pas mieux,	
543	mais bon, on a un petit peu évolué donc c'est	
544	ça. Alors on te demande de faire fonctionner	
545	je pense avec l'aide de Kevin qui est installée	
546	donc quatre maintenant il y en a sept avec les	
547	trois bah sept ordinateurs, et on te demande	
548	de le faire fonctionner avec un système de	
549	réseau qui est normalement fait pour une	
550	famille. Donc c'est les pauvreté au niveau	
551	technique liées à des moyens financiers ou à,	
552	ou à autre chose ? Pour moi, il y a d'abord le	
553	moyen, en tout cas, c'est là. Je ne dis pas que	
554	c'est d'abord le moyen financier. Je pense	
555	qu'on avance en premier la donnée financière	
556	dans les écoles. Pourtant voilà. Moi, je te dis	
557	l'argent pour le numérique, il y en a, il y en a, il	
558	y en a même voilà des quantités assez	
559	incroyables. Donc les indicateurs de	
560	l'enseignement cette année, enfin j'ai regardé	
561	juste avant de préparer le mémoire, 13 % de	
562	notre budget en Fédération Wallonie-	
563	Bruxelles est consacré au numérique. Mais le	
564	problème. Donc c'est des milliers, des millions	
565	d'Euros hein. Mais tu vois le problème, c'est	
566	comme tout à l'heure actuelle dans le système	
567	de la Fédération, c'est-à-dire qu'avant on te	
568	donnait pas grand-chose mais voilà, c'était	
569	comme ça. Maintenant on peut te donner de	
570	grosses sommes, mais pour ça, il faut rentrer	
571	des dossiers et des projets qui tiennent la	
572	route. Ce que nous on fait pas mal hein sur euh,	

573	Hotton-Melreux, je dois dire qu'à ce niveau-là	
574	chaque année on rentre des appels à projets	
575	etc. Le problème, c'est qu'au début, dès qu'il y	
576	a eu des premiers appels à projets numériques,	
577	on y a participé, on a été repris puisqu'on a eu	
578	chaque fois des sommes et puis voilà, l'école a	
579	contrebalancé pour qu'au niveau des deux	
580	écoles, voilà on puisse avoir une somme	
581	générale qui puisse euh... arranger tout le	
582	monde. Mais à un moment donné, nous a dit	
583	votre projet était très bien mais voilà, on vous	
584	a déjà pris une fois, deux fois. Il faut aussi	
585	laisser les autres, ce qui est tout à fait	
586	légitime. Mais tu n'as, tu vois, tu, maintenant,	
587	on a droit à des grosses sommes, mais pour ça,	
588	il faut l'obtenir. C'est tout ou rien du tout.	
589	Donc je pense que oui, il y a des grosses	
590	sommes, mais à chaque fois, il faut que tu	
591	rentres dans un. C'est le système qui est peut-	
592	être pas assez bien pensé ? Je comprends qu'il	
593	faille rentrer un projet. On ne peut pas non	
594	plus lancer l'argent tu vois, et dire « ah les	
595	grands princes, tu veux 2 000 € pour ça? »	
596	Non, il faut avoir des trucs c'est sûr qu'il faut	
597	avoir un carnet de route comme ça qui soit bien	
598	ficelé et ça, c'est important. Mais. Je ne sais	
599	pas. Il y a quelque chose ou on doit donner ou	
600	on doit d'office donner, je ne sais pas, un	
601	budget à l'école en disant voilà, ça c'est pout	
602	telle part de numérique et les écoles doivent	
603	euh. La direction doit faire ça, sa petite	
604	gestion personnelle, je ne sais pas. Mais en	
605	tout cas, si ce n'est pas une question	

606	financière, en tout cas, c'est l'excuse qui est	
607	avancée. Si je peux dire ainsi. C'est la raison	
608	qui est avancée à chaque fois. On demanderait	
609	pas mieux d'avoir un TBI, tu vois. Le problème	
610	c'est que non. On nous dit c'est le coût. Donc	
611	ce sera une personne qui a deux ans ou trois	
612	ans, c'est Stéphanie qui l'a eu, voilà. Mais oui.	
613	Et les autres n'en auront pas parce que ça a un	
614	coût trop important. Donc tu vois, voilà, on	
615	n'équipe pas tout le monde ce que je peux	
616	comprendre, parce que ça a un coût important	
617	et que et qu'on est pauvre quoi donc voilà. Mais	
618	justement, donc euh voilà. Pour revenir sur le	
619	TBI par exemple, oui non, c'est pas, la question	
620	n'est pas bien posée. Euh... Est-ce que toi tu as	
621	suivi par exemple des formations? Est-ce que	
622	tu t'es senti obligé à un moment de suivre des	
623	formations pour utiliser le numérique de	
624	manière pédagogique ? Donc pas pour pouvoir	
625	maîtriser l'outil dans ses fonctions, mais pour	
626	pouvoir en faire quelque chose avec tes élèves.	
627	Alors... J'ai fait des formations informatique	
628	hein. Il y en a que j'ai faites pour savoir me	
629	servir de l'outil. Puisque pour le TBI, il y a dix	
630	ans, ça c'était pour permettre de savoir se	
631	servir de l'outil. Et par contre il y en a une que	
632	j'ai faite. Mais il y en a, par contre, il y en a	
633	une que j'ai faite. Euh, mon but était	
634	justement de rencontrer d'autres enseignants	
635	qui avaient l'habitude de l'utiliser. Puisqu'ici	
636	petite école étant la seule qui donnait de	
637	l'informatique, bah tu n'as aucun regard sur	
638	l'extérieur. Donc pas moyen d'un peu partager,	

639	d'échanger et en même temps d'avoir bah un	
640	formateur qui te propose des pistes, des	
641	démarche. Le problème c'est que ça par	
642	contre, c'était, c'est très limité encore. Enfin	
643	je sais pas ici, maintenant c'est plus moi qui	
644	donne l'informatique. Donc voilà, c'est Kevin	
645	qui a repris donc je n'y vais, je n'y vais plus	
646	nécessairement. Mais la dernière que j'ai faite	
647	en date et je m'y suis rendue, c'était, et	
648	c'était la seule qui était proposée ici sur la	
649	province. Et la, l'introduction, c'était ma vidéo	
650	et quand on m'a vu venir, on m'a fait « oh on ne	
651	sait pas trop ce qu'on va t'apporter. On va	
652	regarder ta vidéo pour démarrer ». Donc je me	
653	suis dit voilà, c'est dommage, d'ailleurs je	
654	t'avoue, j'ai même pas suivi les trois journées.	
655	J'ai fait les deux premières et la troisième, je	
656	lui ai dit « écoute, je pars revenir à la	
657	troisième parce que voilà, ça ne va pas	
658	m'apporter plus de venir une troisième	
659	journée. Et voilà ». Là, on était bien d'accord.	
660	Et qu'est-ce qui te manque justement ?	
661	Qu'est-ce que tu aurais voulu avoir dans cette	
662	formation? Qu'on te réexplique comment	
663	amener le numérique vers la pédagogie ? Des	
664	pistes oui. Oui c'est ça. Des pistes où, où	
665	t'ouvres un peu les yeux, un peu comme dans	
666	d'autres matières ou à un moment donné, bah	
667	voilà, t'as fait le tour de tes idées à toi et que	
668	parfois d'avoir une autre ouverture ou	
669	d'échange avec d'autres personnes d'entendre	
670	aussi ça tu vois, un partage quoi. Oui. Un	
671	partage, d'entendre ce qui se fait ailleurs et	

672	peut-être ça va t'inspirer, ça va te donner des	
673	idées, ça va te booster aussi parce qu'à un	
674	moment donné, tu tournes en rond, tu classes,	
675	tu. Une communauté de pratique. Plus quelque	
676	chose vers une communauté de pratique. Oui	
677	tout à fait. Les gens de même statut qui	
678	discutent d'un sujet donc ici se serait le	
679	numérique. Parce que savoir utiliser les trucs,	
680	j'ai même, il y a eu un moment où j'ai dû, je	
681	devais être formatrice, j'ai dû être	
682	formatrice. En fait, il y a un moment donné ou	
683	la personne justement qui donnait cette	
684	formation ne savait plus donner et elle m'avait	
685	sonné. Elle avait sonné, Albert, à ce moment-là	
686	c'était Albert encore, en demandant, en lui	
687	demandant s'il ne serait pas d'accord de me,	
688	me détacher certains jours pour aller donner	
689	des formations qui donnaient. Et là, j'étais	
690	enceinte de Côme à ce moment-là, j'étais	
691	partante tout de suite parce que moi oui,	
692	pourquoi pas etc. mais j'ai dit si je suis et	
693	écolée quoi. Parce que j'ai jamais été	
694	formatrice et que me retrouver dans une école	
695	alors que voilà. Et alors on m'avait dit oui mais	
696	bon voilà, il y a eu, il y a eu un pour moi, ça ne	
697	s'est pas bien passé donc je n'ai pas voulu le	
698	faire. J'ai refusé. Ça a même été assez loin	
699	parce que la personne j'avais dit ok mais je	
700	veux que quelqu'un s'engage à voir avec moi	
701	comment je dois baliser la chose et puis pas me	
702	laisser, voilà, on a dit oui et puis on te laisse,	
703	débrouille toi dans le truc. Moi je, quand je	
704	m'engage dans un truc comme ça, euh, j'ai	

705	envie quand même que les gens, ils aient	
706	quelque chose à la fin tu vois. Pas qu'ils aient	
707	choisi une formation puis quand tu pars, ils se	
708	disent bah tout compte fait, on n'a rien appris,	
709	on aurait mieux fait de pas y aller. Et là, je n'ai	
710	pas eu cet écolage-là. On m'a un petit peu, on	
711	m'a dit oui, oui, oui, oui et on ne se donnait	
712	aucun rendez-vous. Donc j'ai rappelé la	
713	responsable de formation et je lui ai dit que je	
714	n'étais pas d'accord parce que moi, en disant	
715	non. Ok. Donc les formations ça voilà, je vois	
716	bien ce que tu, ce que tu m'expliques hein que.	
717	Voilà. Bah c'est très limité, il y en a pas	
718	beaucoup. Et alors vu que les gens sont	
719	vraiment pas formés ou en tout cas non, non,	
720	non, n'en ont vraiment aucune pratique en	
721	classe, bah, ça reste très basique, ce qui est	
722	logique puisque les formations sont là pour	
723	répondre à une demande du public qui est	
724	présent. Et comme les gens ne sont pas n'ont	
725	encore rien de tout, bah ils attendent d'abord	
726	qu'on leur donne leur bases. C'est normal, on	
727	ne va pas avancer dans une formation très euh,	
728	très poussée. Les gens ne s'y retrouveraient	
729	pas tu vois. Ils vont se dire je vais pas	
730	m'inscrire à ça, je ne connais pas la base, si je	
731	vais là, je ne vais rien comprendre à ce qu'on	
732	me raconte. Donc logiquement, la demande	
733	étant telle, on voudrait mettre ça en place	
734	comme c'est toujours un démarrage bah c'est	
735	toujours le genre de formation qu'on propose.	
736	Et il n'y a pas assez de monde pour, pour	
737	passer à un autre stade tu vois. Et s'il y avait	

738	plus de monde qui demanderait forcément, il y	
739	aurait peut-être des formations qui seraient	
740	proposées dans ce sens-là. Mais pour le	
741	moment, ça se limite encore à ça. On est	
742	vraiment, on est en retard, on en complet	
743	décalage. Et pour moi, par contre, ça doit, ça	
744	doit faire partie, ça fait partie de la vie	
745	actuelle des gens encore plus maintenant. Ça	
746	s'accélère à une vitesse incroyable, ça fait	
747	partie de la vie des gens maintenant et je ne	
748	comprends pas comment ça ne fait pas partie	
749	de la vie de l'école. On doit vivre avec son	
750	temps, nous, on a encore un autre rythme.	
751	Alors, ça ne doit pas prendre le pas parce que	
752	je te dis pour moi, les écrans, ça a aussi un	
753	côté très mauvais. C'est comme toute chose.	
754	Ça démarre toujours de, de, d'une bonne	
755	démarche au départ. Et puis après, il y a toutes	
756	les dérives que ça. Mais ça doit faire partie	
757	parce que ça en fait partie et que si nous on ne	
758	les éduque pas, il y a combien de parents qui	
759	m'ont dit qu'ils étaient au départ quand je dis	
760	qu'on a. Il y a des parents parfois	
761	c'était « oulala, ils vont aller sur les	
762	ordinateurs ». Et puis quand on a dit c'est pour	
763	leur apprendre à faire de la prévention ici, on	
764	va faire d'autres choses, on va. Alors là, du	
765	coup quand je leur dis que jusqu'à présent, « on	
766	est content parce que tout compte fait, nous	
767	on n'y connaît rien du tout et, et on les laisse	
768	aller là-dessus ». Et voilà quoi « au moins	
769	quelqu'un qui va leur expliquer que ». Donc je	
770	pense que c'est notre rôle aussi puisqu'on est	

771	censé leur enseigner des choses. Mais voilà,	
772	pour ça, je pense qu'il faudrait en donner les	
773	moyens. Et oui, et qu'il n'y a pas assez	
774	d'échanges et de retours autour de ça. C'est	
775	trop euh... Le COVID, je sais que toi tu as mis	
776	en place un mur. Un blog, un mur oui. T'avais	
777	mis ne place un « Padled ». Quel retour tu as	
778	par rapport à cette expérience-là? Positive,	
779	négative ? Moi, j'aurais préféré fonctionner,	
780	une fois que je l'ai testé, j'aurais préféré	
781	fonctionner que avec ça parce que j'avais mis,	
782	maintenant, j'avais bien étudié la chose, j'avais	
783	mis en place uniquement des choses ou il ne	
784	fallait rien imprimer. Pour aussi, parce que tu	
785	sais on peut dire aussi, oui mais non, alors il va	
786	falloir imprimer, ça va être défavorisant pour	
787	certaines familles. Moi, il n'y avait rien du tout	
788	de tout ça. Il y avait un côté très ludique, il y	
789	avait un côté ouvert puisque bah, avec toutes,	
790	toutes les matières d'éveil que tu pouvais	
791	faire, c'était très ouvert. Il y avait les	
792	échanges avec toi au niveau, il y avait, il y avait	
793	un onglet néerlandais. Donc je veux dire, ça	
794	pouvait vraiment être intéressant. Je	
795	l'alimentais, tous les matins je l'alimentais	
796	pendant 1 heure et puis je restais disponible,	
797	tu vois. Mais alors, à côté de ça, le problème,	
798	c'est que bah, les parents hyper réfractaires,	
799	il n'est pas question que mon enfant de cet	
800	âge-là aille sur la tablette. Il y en a eu	
801	beaucoup ? Ah j'en ai eu beaucoup. Et alors la,	
802	la fin j'ai eu du mal. Donc au départ c'était que	
803	version papier puisqu'au début on ne savait pas	

804	trop comment ça allait fonctionner. Puis ça a	
805	été, on, on doit essayer de ne plus être vers le	
806	papier puisqu'on va éviter que les gens ne voilà,	
807	qu'on manipule les choses les uns les autres,	
808	que les gens se croisent donc qu'on doit aller	
809	vers le mur, ce que j'ai fait. Mais alors les gens	
810	ne suivaient pas tu vois. Le public ne suit pas.	
811	Donc du coup, on m'a demandé. Julien m'a dit	
812	bah alors il faut continuer à faire est papier et	
813	mur. Alors à un moment donné euh... C'est	
814	double. Tu fais tout en double. Tu fais, tu fais	
815	au cas par cas. Il y a les parents qui veulent	
816	toujours le dossier. Donc tu viens faire un	
817	dossier papier ici. Puis à côté de ça, tu es, tu	
818	alimentes ton mur. Et à un moment donné, tu te	
819	rends compte qu'au final, bah les gens euh, il y	
820	a qui, il y a deux parents sur quinze qui vont	
821	sur euh. Qui vont sur le mur. Qui vont sur le	
822	mur. Et toi, tu t'échines tous les matins	
823	pendant 1 heure à ajouter des nouveautés que	
824	t'as trouvé. Mais je trouvais ça intéressant	
825	parce que tu pouvais partir sur d'autres choses	
826	et le côté motivant. Ludique et motivant qui	
827	fait que l'enfant a envie de le faire tu vois. La	
828	première donnée par lequel tu essaies de	
829	l'attraper quoi. Ok. Écoute, je pense que j'ai	
830	les éléments essentiels. Toute façon donc	
831	l'étape suivante maintenant, je vais essayer de	
832	mettre tout ça en forme euh donc carte	
833	mentale.	

E8E2R2		
1	Voilà donc sphère d'action à ce qu'il y a des	
2	choses que tu veux modifier ou nécessite un	
3	peu. Euh, je vois que tu avais mis donc quand	
4	c'était secrétaire de direction t'avais, je me	
5	suis rendu compte que non. Oui. Mais euh...	
6	Alors oui oui, non mais bien sûr. Dans le	
7	contexte je ne savais plus où on en était. Dans	
8	le contexte, comme ça, tu expliquais, c'était	
9	ton sentiment de compétence. Tu disais quand	
10	t'avais repris les études à la Haute École. Ah	
11	oui oui, d'accord. Tu avais un peu peur par	
12	rapport au numérique. Par rapport au	
13	numérique oui tout à fait. Mais que, en fin de	
14	compte, une fois que tu as vu comment les	
15	autres étudiants plus jeunes. Oui tout à fait.	
16	Utilisaient le numérique, tu t'es sentie plus à	
17	l'aise parce que toi, tu avais un usage différent	
18	et plus peut-être tourné vers ce qui était	
19	nécessaire à ce moment-là. Donc pas un usage	
20	on va dire plutôt ludique mais bien un usage.	
21	Oui c'est ça, c' était vraiment. Plus traitement	
22	de texte, gestion du traitement texte etc.	
23	Que eux ils étaient peut-être certes beaucoup	
24	plus jeune, qu'ils avaient cette connaissance du	
25	numérique, en tout cas qu'ils donnaient	
26	l'impression. Plus l'écran, tu vois. Voilà. L'accès	
27	à l'écran et pas à euh, à l'utilisation en fait.	
28	C'est ça. C'était plutôt ça. Oui. Alors. Ça,	
29	c'était là-dedans. J'avais matériel numérique	
30	après. Oui. Euh... J'ai oublié des choses peut-	
31	être ? T'avais mis au-dessus, bah... C'était plus	
32	pour euh... Oui c'est possible que j'ai oublié des	

33	choses. Il faut me le dire. C'était dans Outils	
34	numériques par exemple, traitement de texte,	
35	« PowerPoint ». On avait fait Excel et on avait	
36	parlé aussi de, des QR Codes. Je ne sais pas si	
37	tu les mets là-dedans ou pas ? Les QR Codes	
38	c'est en dessous parce qu'il faut Internet. Tu	
39	les mets en-dessous avec le service numérique.	
40	Oui. Sinon euh, le reste c'était exactement.	
41	Oui c'est ça. Voilà ça, ça ressort chez tout le	
42	monde à peu près, c'est à peu près tout le	
43	monde, les mêmes outils. Les mêmes outils. Tu	
44	vas me dire c'est du basique hein. Maintenant.	
45	Voilà, maintenant pas tout le monde peut-être	
46	les mêmes usages, mais en tout cas ça ressort	
47	chez tout le monde. C'est plus ou moins la	
48	même chose donc euh, toi c'est quand même	
49	très spécifique, c'est « Minecraft » et le	
50	« Padled » euh, qui ressort euh, plus. Bah oui,	
51	« Padled » c'est parce que avec le confinement.	
52	Mais avec le confinement oui voilà. Créer les	
53	murs et travailler là-dessus, quoi. Alors.	
54	Apprendre le numérique. Oui. Euh... on avait	
55	parlé de la frac, attends, on reprend ce que toi	
56	t'avais. Oui vas-y, oui oui. C'est parce que je	
57	voyais fracture numérique donc ça euh, tu en	
58	avais parlé en expé, en, en parlant justement	
59	de l'expérience, du « Padled ». Oui du	
60	« Padled ». En fin de compte, pour finir, tu	
61	faisais deux fois le travail. Tout à fait. Puisque	
62	tu mettais sur le « Padled » et qu'on te	
63	demandait d'imprimer donc euh, et tu	
64	imprimais parce qu'on disait on n'a pas accès	
65	soit à l'imprimante, soit à l'ordinateur. Il y a la	

66	fracture numérique, c'était vraiment ça et j'ai,	
67	je, j'avais ajouté maintenant, peut-être que	
68	toi, tu le remettais là-dedans aussi, le frein	
69	des parents. Oui, ça, ça vient dans les acteurs	
70	avec le fait qu'ils sont pour les écrans, mais en	
71	fait pas tellement pour. Oui, parce qu'en fait il	
72	y avait vraiment ce côté fracture. Et puis il y a	
73	le côté euh... Volonté parentale. Des parents	
74	qui ont même, qui ont ce qu'il faut mais oui	
75	voilà. Oui, vraiment une question de volonté du	
76	parent, une crainte vis à vis de ça c'est... Parce	
77	que eux-mêmes ne les éduque pas ça en fait tu	
78	vois donc euh... Oui. Nécessité de faire de	
79	l'albéli, l'alphabétisation numérique. Oui, donc	
80	euh nommer les objets. Oui les outils c'est ça.	
81	Qui constituent. L'écran, tour. L'écran, la tour,	
82	la souris. Oui complètement. Le clavier. Ok. Ça,	
83	c'est vraiment l'alpha, l'alphabétisation	
84	numérique. Euh... Donc ça, c'était bon. Ça peut	
85	être de tout ? Oui, ça a il y a eu quelque chose	
86	que tu m'avais expliqué, donc au niveau des	
87	disciplines, pour, t'expliquais qu'en fait, quelque	
88	part, tous se prête, toute matière se prête au	
89	numérique. Ah oui, oui, ça va. Que ce n'est pas	
90	lié à une matière bien spécifique, comme on	
91	pourrait dire. Bah oui, on peut faire que des	
92	mathématiques ou bien que des grandeurs, etc.,	
93	que justement tout s'y prêtent. Et donc c'est	
94	pour ça qu'après je recitais, lecture, savoir	
95	écouter, langue et éveil euh, et compagnie.	
96	Parce que voilà, pour toi ça se prête grosso	
97	modo à toutes les matières. Alors attends,	
98	c'était quoi ? Les acteurs justement.	

99	Opposition par rapport aux valeurs. Oui alors	
100	les non usagers, t'avais bien expliqué qu'il y en	
101	avait qui ne voulaient pas faire du numérique	
102	par choix, par conviction, parce que c'est en	
103	opposition, ça rentre en opposition par rapport	
104	à leurs valeurs. À leurs valeurs à eux, oui	
105	d'accord. Et qu'il y en avait que c'était par	
106	méconnaissance. Donc à mon avis. Oui, par la	
107	crainte oui, c'est ça, il y a une forme de	
108	crainte là-dedans, tout à fait.	
109	Méconnaissances, c'est vraiment ça. Ok.	
110	Crainte de l'inconnu et de ce qu'ils ne savent	
111	pas gérer eux-mêmes tout à fait. Le reste, là	
112	c'était bon, je revérifie encore une fois. Oui,	
113	oui, mais non non, vas-y, vas-y, vas-y. S'il faut	
114	explicitier quelque chose euh, n'hésite pas.	
115	Alors je t'avoue que j'ai écrit comme ça. J'ai	
116	pas vérifié l'orthographe. Donc je vais vite	
117	réécrire. Oh tracasse pourquoi c'est important	
118	pour toi ça? Oui, bah les, l'orthographe, il	
119	faudra que je revérifie tout par la suite, mais	
120	no stress. Oh bah en le relisant à la limite je te	
121	redirais quoi. C'est vrai que j'en ai vu l'une ou	
122	l'autre, mais je me suis dit bon voilà, c'était	
123	entre nous, je m'en fichais, tu vois. Pratiques	
124	décrites là, j'ai rien, j' avais rien à redire,	
125	c'était clair à mes yeux. Alors ça, il ne faut pas	
126	te tracasser, après, je appeler ça, j'ai modifié,	
127	je vais appeler ça les usages numériques.	
128	D'accord. Parce que donc là, j'utilise en fait un	
129	article qui liste dix usages que les enseignants	
130	font du numérique. Et donc je vais aller	
131	renoter telle ou telle chose par rapport à	

132	cette catégorisation-là, cette typologie-là.	
133	Mais donc euh voilà, ça va être modifié par la	
134	suite. Les termes vont être changés. Oui mais	
135	le contenu, voilà c'est à partir de ça que je vais	
136	pouvoir aller faire mes usages, ça, c'est les	
137	formations que tu as suivi ou que tu souhaites	
138	suivre. Oui, bah ça, c'était vraiment ce qu'on	
139	avait dit. C'était le côté euh... bah redondant	
140	dans les formations et que elle ne vont pas plus	
141	loin que, je vais pas dire la découverte je serai	
142	un peu, on serait un peu excessif à dire ça.	
143	Mais euh... Oui mais. Mais ça reste jamais. Il	
144	n'y a jamais, c'est jamais approfondi quoi. Oui,	
145	c'est ça. Et il y a le problème de ce qu'on	
146	appelle les invariants en numérique. Donc, c'est	
147	le fait que, même si la version entre guillemets	
148	change, la fonction n'a pas changé. Tout à fait,	
149	c'est ça. On a juste un, une nouvelle interface,	
150	un nouvel emballage, mais la fonction est	
151	identique et que voilà le problème c'est que les	
152	profs se remettent l'année suivante ou deux ou	
153	trois ans après parce qu'ils n'ont pas compris	
154	la fonction. Oui oui. Et que ça, toi, tu ne le	
155	ressent, enfin dans ce que tu m'as décrit tu	
156	n'es pas dans ce cas-là. Toi, tu veux vraiment	
157	une formation qui va plus loin, qui pousse, qui	
158	approfondit. Et même. Qui scénarise. Tu vois	
159	en relisant ceci, je me disais même que. Et	
160	quand bien même ça serait proposé, je ne sais	
161	pas si ça rencontrerait du succès tu vois. Que	
162	ça, ça a rencontré le succès escompté parce	
163	que tout compte fait, les gens vont quand	
164	même retourner plutôt d'abord à cette	

165	fameuse base. Vers les bases. Et que de toute	
166	manière, même si, maintenant je me trompe	
167	peut-être, mais si ça se trouve, même en étant	
168	proposé est-ce que ça, ça rencontrerait... Mais	
169	est-ce que là je te ren, je renvoie mes constats	
170	que je fais. Est-ce que pour apprendre par le	
171	numérique, il ne faudrait pas mettre comme	
172	condition apprendre le numérique d'abord ?	
173	Pour pouvoir dire de trouver une plus-value	
174	pédagogique. Oui tout à fait. On passe un	
175	stade, tout à fait. D'abord maîtriser l'outil	
176	pour pouvoir, après, entre guillemets se servir.	
177	Être assez à l'aise que pour pouvoir aller. De	
178	l'outil. Et même chose au niveau pédagogique.	
179	Si je ne sais pas gérer mes tablettes parce que	
180	je ne sais pas comment elles fonctionnent, je	
181	n'arriverais pas à en faire un outil pédagogique	
182	qui va servir mon apprentissage. Alors	
183	t'imagines là on, on remet tout en question,	
184	quand on fait ça d'une certaine façon en disant	
185	ça. On arrive. Mais c'est juste. Mais on remet	
186	tout en question. Est-ce qu'on n'a pas été trop	
187	vite? Voilà. En partant sur ce type de	
188	formations, alors que les gens sont déjà pas	
189	formés au départ. Ça, c'est la question que je	
190	posais. Pour moi, c'est un des enjeux	
191	fondamentaux du numérique, c'est qu'on a raté	
192	le coche. On a fourni du matériel sans. A des	
193	gens qui étaient. Expliquer. Qui n'a jamais eu	
194	de formation. L'utilité. Et qui n'ont jamais été	
195	formés à ça et qui n'ont jamais été élevés à ça.	
196	Parce que il y a aussi une question d'enfants	
197	qui sont élevés là-dedans. Et nous, ça n'a pas	

198	du tout été notre cas dans notre génération.	
199	Oui. Donc, on remet tout en question en disant	
200	ça. Bah en tout cas, voilà, pour moi c'est un des	
201	aspects qui ressort de ce que vous m'avez tous	
202	dit. Oui. C'est le problème des formations et	
203	c'est à peu près tout le monde me sort un	
204	discours qui est identique qui est bah j'ai pas	
205	besoin qu'on m'explique c'est quoi une tablette	
206	ou comment utiliser une tablette. J'ai besoin	
207	de comment pédagogiquement je peux	
208	exploiter ma tablette, mais que pour pouvoir	
209	faire ça, il faut d'abord que je l'ai maîtrisé. Il	
210	faut voir tout le reste avant. Le début et que	
211	le problème avec les élèves, c'est que oui, ils	
212	savent s'en servir. Oui euh écran hein. Voilà	
213	l'écran. Ils ont parfois un mésusage, ils ont	
214	parfois un non-usage etc. alors on peut utiliser	
215	le terme très scientifique parce que	
216	mésusages, etc. sont des termes très	
217	scientifiques. Mais voilà, il y a ça qu'il faut	
218	d'abord assurer avant de pouvoir dire je vais	
219	commencer à faire apprendre par le numérique,	
220	il faut la case apprendre le numérique. Et.	
221	C'est d'ailleurs pour ça qu'on revient excuse-	
222	moi de te couper. C'est pour ça qu'on revient	
223	aux termes ordinateurs, tour, écran, parce que	
224	quand tu commences à leur parler, tu parles	
225	dans du chinois hein, c'est un jargon qu'ils ne	
226	comprennent pas. Non, parce qu'en plus eux.	
227	On est obligé de passer par là. Donc la preuve	
228	qu'on essaie de compenser. Ils connaissent que	
229	la version tablette, PC portable, écran de	
230	smartphone. Quand tu passes déjà sur un PC,	

231	on va dire un PC plus fixe, en effet, tour je	
232	sais pas s'ils connaissent, souris. Ah bah non,	
233	c'est la première leçon. Enfin moi c'est la	
234	première leçon que je donnais. Je ne suis pas	
235	toujours sûre. Vraiment pour dire qu'on essaie	
236	de compenser. Parce qu'il y a des acquis qui ne	
237	sont pas là. Et donc du coup, bah forcément, tu	
238	ne sais, enfin si tu n'as pas. On va trop vite en	
239	fait. Base. Je sais pas si on va trop vite ou en	
240	tout cas certains on dit il n'y a pas de	
241	continuité, donc tu vas avoir peut-être un	
242	super cours pendant deux ans, puis il y a un	
243	trou et puis on redémarre sur deux ans. C'est	
244	ce qu'on constate quand même dans d'autres	
245	secteurs comme le projet lecture ici. Bien sûr,	
246	FLA etc. Voilà. Complètement, projet lecture	
247	et autres. Et que donc du coup voilà, c'est un	
248	peu. Maintenant, il y a beaucoup de choses, ils	
249	sont mis dans le numérique, il y a quand même	
250	beaucoup d'argent qui est investi par rapport à	
251	ça, avec une pression de la société je pense qui	
252	est plus voilà. Et t'as quand même beaucoup	
253	d'injonctions euh, utiliser le numérique, faites	
254	du numérique ici avec le COVID, n'en parlons	
255	même pas. T'as une pression qui est beaucoup	
256	plus forte que, par exemple, sur la lecture ou,	
257	ou autre chose qu'on a mis, l'accent on l'a mis	
258	pendant les dix dernières années, on l'a mis sur	
259	la lecture, on a laissé un peu tomber les maths.	
260	Maintenant, j'ai l'impression qu'on, on	
261	renverse par moments la vapeur. Voilà. Est-ce	
262	que c'est pas un peu la même chose dans le	
263	numérique? Est-ce que le numérique, enfin ne	

264	rentre pas maintenant dans les grands piliers	
265	de l'enseignement ou on va faire des allers	
266	enfin des allers retours quoi. Tu vois on lui a	
267	donné une place surement légitime, mais on lui	
268	a donné une place, je pense, dans	
269	l'enseignement. Maintenant est-ce qu'on va pas	
270	faire du j'avance trois pas, je recule de quatre	
271	et puis je ré avance de trois et je recule de	
272	deux quoi. Tu vois, ça je. Oui oui. La vie va me	
273	dire. Un point d'interrogation quoi. Donc la	
274	partie qui pour moi m'intéresse le plus. Donc	
275	apprends avec le numérique. C'est là que tu	
276	vas. Donc c'est là-dessus que je dois vraiment	
277	me concentrer puisque là c'est vraiment tout	
278	ce que le numérique peut apporter en terme de	
279	gains d'apprentissages ou en tout cas gains, oui	
280	gains d'apprentissage on va le formuler comme	
281	ça. Donc tu disais que c'était euh... très	
282	intéressant pour les enfants à partir du	
283	moment où tu le dirige. Donc quelque part, il	
284	faut une condition. Ça, c'est la question que je	
285	te pose. Est-ce qu'on peut dire que c'est une	
286	condition pour l'apparition d'un apport	
287	pédagogique? Donc un gain, c'est qu'il faut	
288	diriger l'activité. Les laisser en autonomie	
289	pure, en autonomie sans oui forcément, il faut	
290	toujours cadrer hein on est à l'école, il y a un	
291	cadre, etc. Oui, oui, oui, oui, oui bien sûr. Mais	
292	est-ce qu'il faut toujours diriger toutes les	
293	activités, comme dans de l'enseignement peut-	
294	être un peu plus explicite. Ou on tra. Oui c'est	
295	une bonne question. Ou on trace. C'est vrai que	
296	maintenant moi tu vois, c'est plus moi qui. En	

297	tout cas moi, quand je l'ai donné jusqu'à ce que	
298	maintenant ce soit euh. Kevin. Kevin et puis, je	
299	le prends toujours en à, en à côté tu vois, au	
300	service de quoi. Mais c'est vrai que quand	
301	c'était vraiment du numérique pur, ça a	
302	toujours été de façon dirigée. Mais ça c'est	
303	plus alors un cours d'informatique.	
304	D'informatique. Oui, ici on passe dans	
305	l'apprendre avec le numérique. Avec le	
306	numérique, oui. Donc avec euh. Avec un outil	
307	enfin entre guillemets. L'outils au service de	
308	quoi. C'est ça. Il redevient outil. L'objectif	
309	étant un apprentissage. Est-ce que là, est-ce	
310	qu'on peut dire que c'est une condition, le fait	
311	qu'on dirige. Dans ce cas-là non. On cadenasse.	
312	Non, ah non, puisque là non, oui on ne serait pas	
313	obligé, dans le cas où c'est au service de. Je	
314	sais pas en tout cas, voilà ça c'est une des	
315	réflexions que tes propos ont amené. Oui j'ai	
316	un petit peu. Oui je vais encore, oui je vais	
317	réfléchir encore. Je me dis voilà. La prochaine	
318	rencontre. Est-ce que dans cet aspect-là, on	
319	peut pas partir alors sur une condition? Tu	
320	expliquais que ça motivait les élèves, que ça les	
321	attiraient dans l'apprentissage. Tu expliquais	
322	que l'âge des élèves était parfois	
323	problématique. Pas trop jeune parce qu'il y a le	
324	problème des écrans, mais d'un autre côté,	
325	avec la société actuelle. Oui c'est ça, avec	
326	toujours. Avec la pression de la société. C'est	
327	ça en fait le côté âge. Parce que en soi euh.	
328	Voilà. Il n'y a pas vraiment de limites mais il y	
329	a toujours ce côté pression de la société quoi.	

330	Alors tu expliquais que malgré tout, les	
331	enfants, ils ont toujours, enfin en tout cas les	
332	plus jeunes, ont besoin de manipuler des objets	
333	et que tu ne voudrais pas que cela prenne la	
334	part euh... Ah oui, que ça prenne le pas. Du réel.	
335	Sur, oui, complètement. Ça, j'en suis toujours	
336	convaincue ça. Que ils ont. Mais maintenant	
337	euh... Oui, bah voilà, qu'ils ont besoin de	
338	toucher hein, de vivre au niveau du toucher,	
339	que ce ne serait pas assez concret etc. En tout	
340	cas. Mais je pense que je ne dirais même, pour	
341	tous c'est important en tout cas encore plus	
342	dans mon cycle, dans le cycle dans lequel je	
343	travaille. Oui. Ça j'en suis toujours convaincue.	
344	Peut-être moins dans les. Moins dans les cycles	
345	supérieurs peut-être. Autres oui. un peu	
346	comme dans nos apprentissages ou on manipule	
347	énormément dans nos cycles inférieurs. Et,	
348	maintenant c'est toujours très intéressant	
349	après. Oui. J'espère un peu plus. Oui, donc ça	
350	tu la répété encore maintenant. Donc le	
351	numérique est un outil au service. Oui. De	
352	l'apprentissage. Donc pour toi c'est clairement	
353	un outil, euh... donc c'est, t'as à une finalité	
354	donc plutôt instrumentale. Oui c'est ça, oui oui	
355	je reconnais tout de suite. Que,	
356	instrumentalisée. Alors tu parlais aussi du	
357	tactile et de l'intuitif en disant voilà, les	
358	écrans certes ont l'avantage d'être tactiles et	
359	donc fort intuitifs. Ils, voilà les enfants vont	
360	spontanément faire des essais-erreurs etc. et	
361	je ne sais plus ce que je voulais dire par	
362	rapport à ça. Je ne sais plus là, pourquoi j'ai	

363	commencé par ça. Bah euh c'était le côté euh	
364	tu vois ou bah un peu comme il y a sur la, la	
365	ligne suivante. Oui, c'est ça. Le fait que c'était	
366	très tactile, très intuitif. Ils pouvaient tous	
367	s'essayer par essais-erreurs. Oui. Et donc ils	
368	sont tous acteurs dans leur apprentissage que	
369	quand on est au tableau, bah c'est souvent un	
370	enfant qui va venir. C'est ça. Les autres sont	
371	plutôt spectateurs, tandis que là, tout le	
372	monde pouvait être acteur au même moment.	
373	Oui, oui. Mais ça, c'est quand tu utilises les	
374	tablettes, parce que si tu utilises un TBI, t'as	
375	le problème. Ah oui, bah c'est pour, c'est ça	
376	qu'en fait je reviens là-dessus. Quand euh,	
377	c'est quand Albert m'a demandé, quand j'ai	
378	fait le euh... le projet. Le projet. Et qu'on a eu	
379	les subsides, il fallait que dans le projet, je	
380	mentionne si je préférais avoir un. Un TBI ou	
381	des tablettes. TBI ou des tablettes. Et moi,	
382	j'ai dit que je préférais les tablettes parce	
383	que tout le monde pourrait être acteur, que sur	
384	un TBI. Oui ok. Il y aurait chaque fois un	
385	acteur et des spectateurs. C'est ça en fait.	
386	Oui ok. Donc développe, permet de, le	
387	numérique permet de dévelo, développer	
388	pardon l'autonomie des élèves. Mais voilà, voilà	
389	donc conditions. Est-ce que nouveau on n'est	
390	pas dans une conditions, sous certaines	
391	conditions ? Oui on revient là-dessus, tout à	
392	fait. Comme voilà. Dans quelle mesure est-ce	
393	qu'on parle d'autonomie? Dans quel mesure	
394	est-ce que c'est développé? Voilà. Permet de	
395	réécouter par exemple une consigne. Le fait	

396	que tu. Oui avec mes QR Codes ? Voilà comme	
397	ça ils peuvent aussi avancer à leur rythme.	
398	Travailler en autonomie, tu vois. Oui. Quand je	
399	fais ça bah ils savent, même s'ils ne savent pas	
400	lire, ils savent faire tout seul quoi. Et s'ils	
401	doivent, s'ils ne se rappellent plus de la	
402	consigne en allant réécouter, bah j'ai pas	
403	besoin. Donc en fait, c'est une aide aussi pour	
404	l'enseignant en fait. Oui tout à fait. Mais là,	
405	dans moi, l'aspect enseignant, je ne le traite	
406	pas quelque part enfin moins quoi. Oui. Mais	
407	parce que voilà l'idée. C'est l'enfant qui s'est	
408	débrouillé seul. Il sait se débrouiller seul, donc	
409	ça leur permet surtout d'avancer à leur	
410	rythme. Oui. Et donc d'individualiser tes	
411	apprentissages. Alors je ne l'ai pas mis hein le	
412	mot. Oui mais enfin on sait que c'est sous-	
413	entendu quoi. L'idée, c'est individualisé. Oui	
414	c'est ça. C'est exactement ce qu'on disait	
415	tantôt ici avec euh, Nathalie à la formation,	
416	c'est vraiment par besoin, par groupes de	
417	besoins que tu peux travailler. Tu peux.	
418	En respectant les besoins de chacun, apporter	
419	aussi les réponses immédiates. Donc c'est	
420	l'idée du feedback hein, feedback immédiat, on	
421	n'est pas obligé d'attendre que le prof passe.	
422	Oui. T'as la réponse entre guillemets	
423	immédiatement, en sachant toutefois que	
424	d'autres m'ont dit oui mais le problème du	
425	feedback immédiat, c'est qu'ils vont vite	
426	comprendre qu'il suffit d'appuyer sur trois	
427	fois enter par exemple pour avoir la réponse	
428	et... Oui mais ça, ça dépend aussi. Et est-ce que	

429	là on est en apprentissage ? C'est ça, est-ce	
430	que là c'est l'outil ou bien c'est l'enfant entre	
431	guillemets, on sait bien que les enfants sont	
432	parfois un peu dissipés, donc je ne vois pas	
433	pourquoi il le serait moins avec un tel outil qui	
434	ne le sont par exemple en classe. Oui oui. Alors	
435	tu expliquais aussi problème de, dans la	
436	concentration et l'attention. Tout ce qui est	
437	mémoire de travail etc. ça devient une cata	
438	hein tout ça c'est. Je vais remettre ici. Oui.	
439	Mémoire de travail parce que ça je l'avais pas	
440	renoté. Mémoire de travail dans le sens li, plus	
441	limité ? Oui, enfin oui, oui, oui, clairement. Et	
442	je pense. On switch hein. Que c'est un constat	
443	dans toutes les matières maintenant. C'est le	
444	point suivant hein. Oui, c'est, ça rejoint. C'est	
445	le point suivant. Switcher oui c'est ça. Zapper,	
446	switcher. Comme t'as renoter ma phrase « plus	
447	rien qui s'imprime », c'est vraiment ça. On le	
448	redisait encore dernièrement, tu revois des	
449	matières d'année en année parce que les	
450	enfants ne retiennent plus. Sur du long terme.	
451	Oui sur du long terme. Ça devient vraiment	
452	problématique. Donc là, je vais noter mémoire	
453	de travail, je vais peut-être le mettre dans le	
454	point là. Avec celui-là. Mais bon, on sait que	
455	c'est lié quoi l'attention, concentration tu la	
456	liée avec mémorisation. Et alors euh, dans un,	
457	dans une des lignes, tu as expliqué qu'il y avait	
458	quelque part une remise en question du rôle et	
459	du statut du prof. Euh parce que on pourrait	
460	croire que le numérique viendrait remplacer le	
461	prof. On pourrait avoir cette tendance là en	

462	disant bah à quoi ça sert puisqu'on a des	
463	logiciels, on a tout ça. Est-ce qu'en fin de	
464	compte, le prof a encore un, un. Un rôle. Une	
465	utilité, un rôle? Et l'inverse aussi. Maintenant,	
466	le prof, il ne sait plus tout qu'avant le prof on	
467	avait cette. Oui c'est ça hein... Image du prof.	
468	La science infuse. Oui oui. Tout à fait,	
469	complètement. Et donc du coup, bah voilà. Qui	
470	transmettait, avait tout le savoir, l'enseignant	
471	avait tout le savoir et c'est lui qui	
472	transmettait. Maintenant. Et aujourd'hui, tu	
473	trouves tout sur Google quoi. Cette phrase là	
474	aussi elle rejoint le fait que, est-ce que les	
475	gens qui sont réfractaires, en tant, je parle en	
476	tant que point de vue enseignant. Est-ce que	
477	les enseignants qui sont réfractaires à faire	
478	entrer le numérique dans leurs classes, est-ce	
479	qu'il n'y a pas aussi cette crainte de leur rôle	
480	et de leur statut? Bien sûr, peut-être oui. Il y	
481	a une crainte aussi de la part de, pas de pas	
482	pour tous mais peut-être aussi que le côté	
483	réfractaire, voilà ou il y a le fait de ne pas s'y	
484	connaître, d'avoir peur, manque de confiance	
485	en soi face à l'outil etc. Mais il y a peut-être	
486	aussi la crainte de. La représentation que ça va	
487	véhiculer. Euh oui, ça on a bien je, je te rejoins	
488	et d'autres t'ont rejoint aussi sur cet aspect-	
489	là. Ça c'est aussi un des grands enjeux du	
490	travail que je mène. Voilà. Est-ce que tu as	
491	d'autres choses à rajouter? Tu veux rajouter	
492	d'autres choses ? Moi non.	

Annexe E8E2R3		
1	La plus-value du numérique. Bon bah d'abord,	
2	premier constat que j'ai fait, c'est que le mot	
3	plus-value pédagogique du numérique, c'est un	
4	mot qui ne veut pas, qui n'évoque euh, chez les	
5	enseignants pas grand chose. Ils ont beaucoup	
6	de mal à rentrer quand je n'explicite pas par	
7	un dessin, par exemple, quand je n'ajoute pas	
8	d'autres mots synonymes style gain euh, atout	
9	du numérique ou avantage du numérique. C'est	
10	quelque chose qui reste assez, on va dire euh,	
11	difficile d'accès. L'hypothèse que j'ai fait,	
12	c'est que ça ne fait pas encore partie vraiment	
13	du vocabulaire de l'enseignant, comme un mot	
14	style bah atelier ou l'élève acteur de ces	
15	apprentissages ou métacognition. Ce sont des	
16	mots concepts, idées qui ont euh, bah voilà, qui	
17	ont un certain âge entre guillemets et qui font	
18	quand même partie du vocabulaire du	
19	professeur. Si je te dis métacognition, tu vois	
20	plus ou moins ce que je veux dire. Oui, si je dis	
21	plus-value pédagogique du numérique, les gens	
22	ont plus de mal à situer, alors on va me dire	
23	enfin souvent en fait, on fait le lien soit on va	
24	parler des plus-value de l'outil numérique.	
25	C'est ça, oui c'est ça souvent qui revient. Moi,	
26	c'est plutôt ça que je dirais. Voilà. La plus-	
27	value de l'outil. De l'outil. La ça revient tout de	
28	suite. Et la plus-value vraiment de, du, de. Au	
29	niveau. En tant que telle. C'est ça, dans	
30	l'enseignement, dans la pratique de	
31	l'enseignement, quel avantage pédagogique je	
32	peux retirer d'utiliser un ordinateur, un TBI,	

33	une tablette, et cetera. C'est un concept qui	
34	franchement ne, ne, est difficile d'accès pour	
35	les enseignants. Alors ça c'est confirmé par la	
36	recherche aussi. Donc ce n'est pas quelque	
37	chose de révolutionnaire propre à ma	
38	recherche. C'est quelque chose qui, dans la	
39	recherche de manière générale, est déjà	
40	présenté. Alors euh, donc, ce que j'ai constaté	
41	aussi, c'est que donc on arrive, vous me citez	
42	beaucoup d'illustrations, d'usage quand vous	
43	faites du, de numérique. Ça, j'en ai vraiment	
44	beaucoup. Et au niveau des usages, ce qui m'a	
45	marqué, c'est ce besoin de formation que vous	
46	énoncez très vite. Et ce besoin de formation je	
47	lis au fait que vous vous sentez pas assez	
48	compétent, mais pas assez compétent, non pas	
49	dans l'appropriation de l'outil, donc dans la	
50	connaissance d'un outil numérique, mais plus	
51	dans l'exploitation pédagogique de cet outil.	
52	Donc que faire au niveau de ma classe avec un	
53	TBI ? Autre que simplement. Projection. De la	
54	projection. Oui c'est ça. Dans une autre	
55	utilisation. Tout à fait. Donc vraiment dans un	
56	usage pédagogique. Il y en a beaucoup qui	
57	l'utilisent comme projecteur en fait. Voilà. Et	
58	qui avec un simple projecteur ça suffirait déjà.	
59	Ça suffirait. Et donc là, je constate quand	
60	même que c'est aussi quelque chose qui n'est	
61	pas évident. Mais vous avez pu pointer euh, le	
62	besoin que vous aviez par rapport à ça. Vous	
63	êtes beaucoup à m'en avoir dit. Il nous	
64	faudrait des formations et des formations ou	
65	quelque part, on est mis en situation de devoir	

66	utiliser. Tu ne vois pas des formations	
67	théoriques, pas des formations techniques,	
68	mais vraiment de formation. Oui et puis qui,	
69	qui. Pratique. Entre un peu dedans parce que je	
70	te dis les formations maintenant, je n'en ai	
71	plus faites, mais les formations qu'il y a eu	
72	vraiment ici ces dernières années c' était, ça	
73	restait toujours au même niveau. Et même si tu	
74	reprenais la formation suivante, ça n'allait pas	
75	plus loin. Ça n'allait pas plus loin. Tu ne vas pas.	
76	Donc, dès que tu commences un peu à	
77	t'intéresser bah à un moment donné, t'es	
78	limité dans, dans ce que tu, dans ce que tu fais	
79	tu vois. donc euh. Alors. Ça ne t'apporte pas	
80	une plus-value. Bien voilà. Le mot qui vient.	
81	Mais voilà, ça, c'est quelque chose que vous,	
82	vous énoncez et vous me le dites de	
83	différentes manières. Quasiment tout le	
84	monde m'a expliqué qu'il se sentait enfin, qu'il	
85	avait le sentiment de ne pas être assez	
86	compétent pour utiliser l'outil mais de manière	
87	pédagogique. Oui c'est ça. Compétent pour	
88	pouvoir le, entre guillemet bêtement le faire	
89	fonctionner. Oui c'est ça. De plus en plus.	
90	L'exploiter. Pour pouvoir résoudre un problème,	
91	oui, de plus en plus vous avez dit bah on a des	
92	tutos, on sait comment faire, il y a des	
93	personnes ressources, donc tout ça, ça va. Ce	
94	qui, là où le bât blesse quelque part, c'est par	
95	rapport à l'exploitation vraiment pédagogique.	
96	Et là, on est vraiment dans le cadre d'une plus-	
97	value pédagogique du numérique, qui est donc	
98	difficile. Elle est difficile à définir puisqu'elle	

99	est difficile à mettre en place. Enfin, c'est lien	
100	que je fais. Oui oui, tout à fait bien sûr. Entre	
101	dire bah elle est difficile à définir puisqu'elle	
102	est difficile à être mis, à être mise en place en	
103	classe. Maintenant, il y a beaucoup de choses	
104	que vous faites, enfin que vous réalisez, donc	
105	quand je vous écoute. Bah des plus-value. C'est	
106	inconscient en fait hein. C'est ça. On en a pas	
107	conscience, ça je suis tout à fait, je te rejoins	
108	complètement. Ça c'est le truc. Et quand vous	
109	en prenez conscience, quand vous prenez	
110	conscience de la plus-value du pédago,	
111	pédagogique du numérique, il y en a beaucoup	
112	qui me disent « Non, mais c'est pas ça. Non,	
113	non, ça ne peut pas être ça. » Et on repart sur	
114	autre chose. Et donc là, la question que moi je	
115	me suis posée c'est est-ce que le fait qu'à un	
116	moment vous en prenez conscience, est ce que	
117	vous avez l'impression alors quelque part les,	
118	les, les outils du, enseigneraient à notre place ?	
119	Je pose en tout cas la question est ce que ça	
120	touche au statut de l'enseignant? Celui qui sait	
121	contre celui qui ne sait plus. La, la, la peur	
122	d'être remplacé en gros? Oui bah, je pose en	
123	tout cas, je dis voilà c'est une, un	
124	questionnement pour rapport en tout cas à	
125	l'identité du professeur. Oui oui oui,	
126	complètement, son rôle. Voilà. Je pense que le	
127	numérique fait changer et fait évoluer le rôle	
128	de l'enseignant. Complètement. Comme vous me	
129	l'avez dit de différentes manières, vous m'en	
130	avez parlé de ma enfin de manière explicite et	
131	de manière implicite, par vos actions, vos	

132	mimiques, vos réactions, et cetera. Bah voilà,	
133	j'ai bien vu que parfois on touchait à ça. Ce que	
134	je voulais dire aussi, c'est donc moi j'avais	
135	identifié trois grandes zones, donc je te dis la	
136	plus-value ou en, on, la plus-value pédagogique	
137	on ne l'aborde pas comme ça. Elle est abordée	
138	de manière, on va dire, un peu détournée. Alors	
139	on a donc les usages, on vient d'en parler. Puis	
140	il y a tout ce qui va être s'approprier le	
141	numérique. Vous m'avez tous parlé de votre	
142	parcours d'appropriation du numérique. Que	
143	voilà, que c'était maintenant un objet	
144	quotidien, avec un usage quotidien, peut-être	
145	pas toujours un usage optimal. Mais voilà, c'est	
146	quelque chose qui est entre guillemets ne fait	
147	pas peur. Donc vous n'êtes vraiment pas dans	
148	un mouvement techno, euh, technophile c'est	
149	ceux qui aiment, techno, je ne sais plus ceux	
150	qui ont peur de la technologie on n'est pas du	
151	tout là-dedans, sans pour autant basculer dans	
152	un, dans l'effet inverse qui est technophile. Où	
153	on en met enfin, entre guillemets, on en fait,	
154	on utilise beaucoup de gadgets, mais voilà, on	
155	ne les utilise pas forcément de manière	
156	adéquate, et cetera. Ça, c'est ce que j'avais	
157	constaté. Au niveau de vos pratiques	
158	pédagogiques. Donc, ce que vous m'aviez	
159	expliqué, c'était qu'en fait le numérique ça	
160	vous permettait par exemple de vous	
161	autorégulé plus vite. Donc, par exemple, si un	
162	enfant ne connaissait pas un mot de	
163	vocabulaire, et bien le fait qu'il y ait un TBI,	
164	donc qu'on puisse avoir tout de suite accès à la	

165	recherche, dictionnaire. C'est ce qui me	
166	manque moi, tout à fait. Google, ça permet tout	
167	de suite l'autorégulation pour les enfants	
168	quand ils sont sur les tablettes par exemple, ou	
169	sur le PC bah le fait qu'il y ait des feed back	
170	immédiats, que l'enfant puisse tout de suite	
171	comprendre ou est son erreur. C'est vrai que	
172	ça c'est quelque chose. Moi, quand je pense à	
173	Stéphanie qui en a un et bah c'est vrai que	
174	l'outil me manque pour ça quoi tu vois. Dans le	
175	sens où je pourrais directement. Réagir. Oui,	
176	oui. Et améliorer la qualité de l'enseignement.	
177	Tout à fait, en direct oui. L'erreur aussi. Donc	
178	l'erreur. Comme je viens de dire dans le feed	
179	back, l'erreur par exemple prend un autre, une	
180	autre place dans le processus d'apprentissage.	
181	Dans le sens ou maintenant l'erreur entre	
182	guillemets n'est plus qu'une erreur et non plus	
183	une faute, presque une étape nécessaire à	
184	l'apprentissage, qu'avant, quand on est plus sur	
185	papier, on n'est plus dans une erreur, faute,	
186	non acquisition que de l'autre côté qu'on passe	
187	dans le numérique, c'est surtout ceux qui	
188	travaillaient avec « Wazzou » qui m'avaientt	
189	expliqué ça. L'erreur, elle a une espèce de	
190	fonction diagnostique. Ah bah, ils ont, ils y	
191	créent une erreur et en fait, l'erreur n'est	
192	plus une faute mais un outil de diagnostic, tant	
193	pour l'enfant, pour le prof, en disant cette	
194	matière-là n'est pas, n'est pas acquise.	
195	Acquise. Que quand elle est en version papier,	
196	il y a encore ce bic rouge qui fait qu'on a	
197	l'impression vraiment d'avoir une faute et	

198	donc l'erreur n'est pas constructive, que quand	
199	on serait dans le numérique, on serait à quelque	
200	chose de plus constructif. Oui, d'accord, ah oui.	
201	C'est ce qui ressortait des différents	
202	échanges qu'on avait. Ce qui sortait aussi, c'est	
203	donc le jeu. Donc le fait qu'on, que le numérique	
204	soit quelque chose qui motive énormément les	
205	élèves. Donc j'ai posé la question est-ce que	
206	c'est le numérique ou bien est-ce que c'est le	
207	dispositif? Donc le jeu, qu'il soit sur tablette	
208	ou qu'il soit sur papier, est-ce que c'est le jeu	
209	qui fait que ça marche mieux? Ou bien si c'est	
210	vraiment le support numérique qui fait que ça	
211	marche mieux? Et donc là, on en était vraiment	
212	arrivé à la conclusion que non, c'était plutôt le	
213	dispositif, le fait d'introduire des jeux qui fait	
214	que ça marche mieux et non pas l'aspect	
215	numérique. Oui c'est ça, l'aspect ordi ou pas ou	
216	tablette. De la tablette. Par contre, donc	
217	quand on prend les intersections de mon	
218	schéma, donc les stratégies motivationnelles,	
219	ce qu'on appelle les stratégies	
220	motivationnelles, donc c'est entre vos	
221	pratiques pédagogiques et vos usages. Donc	
222	vous vous servez principalement, je dis	
223	« vous », les participants m'ont expliqué qu'ils	
224	se servaient quand même beaucoup du	
225	numérique comme clé d'accrochage, comme.	
226	Oui de motivation. De situation de mobilisation,	
227	donc comme motivation. Oui tout à fait. Pour	
228	aller vers la matière. Complètement. Mais	
229	comme étant une étape un peu nécessaire pour	
230	arriver après bah à l'apprentissage cognitif	

231	quoi, vraiment aux stratégies cognitives, quoi.	
232	Oui, oui complètement. Mais que cette étape-	
233	là, elle était importante et que ça passait bien,	
234	entre guillemets, auprès des enfants, qui	
235	voyaient vraiment une participation accrue des	
236	enfants quand on procédait de cette manière-	
237	là. Alors, au niveau de là, tout ce qui va être	
238	planification et collaboration, c'est entre les	
239	usages et pardon, entre les pratiques	
240	pédagogiques et fait de s'approprier le	
241	numérique. Donc, c'est en fait l'introduction	
242	du PC parce que vous m'avez beaucoup parlé de	
243	l'ordinateur portable à ce moment-là. Le fait	
244	que ça, que, que vous le maîtrisiez en tout cas	
245	que ce soit « Word », « Excel », et cetera,	
246	c'est venu modifier votre manière d'enseigner	
247	dans le sens où il y a un travail en amont très	
248	conséquent qui est réalisé. Et puis en classe	
249	entre guillemets, il n'y a plus qu'à projeter.	
250	Mais donc du coup, ça introduit cette idée	
251	aussi que le numérique prend beaucoup de	
252	temps parce qu'on travaille peut-être	
253	différemment. Préparation avant. On travaille	
254	donc dans les contenus qu'on m'avait expliqué.	
255	C'était vraiment voilà. On travaille	
256	différemment et donc du coup, on est obligé un	
257	peu de sortir de sa zone de confort,	
258	d'envisager les choses autrement.	
259	Différemment. Différemment que entre	
260	guillemets, dans le temps ou on avait par	
261	exemple le journal de classe papier qu'on	
262	devait recopier au tableau, que les enfants	
263	devaient recopier ici, c'est projeté. Pendant ce	

264	temps, l'enseignant passe dans les couloirs et	
265	entre guillemets peut peut-être suivre les	
266	enfants en difficulté de manière plus	
267	efficente. Plus de temps à consacrer à ces	
268	enfants, tout à fait. Et donc tout ça m'a amené	
269	vraiment. Ah oui, j'ai oublié de dire ici, dans la	
270	partie enseigné, c'était aussi l'inclusion, les, la	
271	différenciation, la gestion vraiment un peu	
272	hétérogène qui était euh, bah plus aisée on va	
273	dire comme ça. Et que donc ça c'était une, une	
274	des plus-value. Des plus-value complètement.	
275	Pédagogique, c'est que voilà. Moi c'est la plus	
276	grosse moi je trouve. Oui. Enfin à mes yeux en	
277	tout cas. Oui, oui, oui. La plus grosse pour moi.	
278	Et donc tout ça amène à dire qu'en fait j'ai	
279	l'impression que la plus-value pédagogique, si je	
280	devais mettre quelque chose ici, vraiment dans	
281	ce centre, c'est le fait que, on se centre sur	
282	l'élève. On se sent entre, nos pratiques se	
283	centrent autour de l'élève, besoins, les besoins	
284	des enfants euh, le, la motivation, c'est aussi	
285	un besoin de l'enfant. Alors, les usages qu'on	
286	en fait, c'est un usage qui va être tourné	
287	vraiment vers un besoin de formation pour	
288	accompagner au mieux l'élève, pour en faire	
289	quelque chose pédagogiquement et pas	
290	simplement au niveau technique. Ça permet de	
291	sortir de sa zone de confort enfin ça permet à	
292	l'enseignant de sortir de sa zone de confort.	
293	Et il le fait parce que quelque part, ce sont ces	
294	valeurs en tant qu'enseignant qui, ce que je	
295	dirais, on, le fait parce qu'on pense que ça a du	
296	sens pour l'enfant, pour notre métier. Et alors	

297	le, le dernier lien que je faisais ici avec	
298	s'approprier le numérique, c'était le fait	
299	justement, à un moment, on est sûr, on a	
300	l'impression qu'ils savent mieux que nous, qu'ils	
301	gèrent mieux que nous les ordinateurs, parce	
302	que c'est de leur génération et que nous, entre	
303	guillemets, on a dû apprendre. Et l'inverse	
304	aussi, c'est à dire que on a quand même encore	
305	un rôle à faire avec ça. Parce que les enfants,	
306	oui, les écrans, ils connaissent, mais ils ne	
307	savent pas s'en servir. Il y a une différence	
308	entre taper sur une application et apprendre	
309	avec une application. Tout à fait. Et donc voilà.	
310	Je suis convaincue aussi, tout à fait. Ça c'était	
311	dans les grandes lignes, c'est ça que j'ai euh,	
312	que j'ai pu mettre à jour au niveau du, du	
313	travail, voilà maintenant est-ce que t'as des	
314	remarques, des questions, des observations?	
315	Non moi je te rejoins complètement bah,	
316	vraiment en tout cas, pour moi la plus-value.	
317	Oui l'hétérogénéité. Qui me ressort vraiment	
318	c'est ça, c'est que c'est vraiment grâce à ça.	
319	On peut vraiment différencier un maximum, ce	
320	qui serait presque mission imp, enfin, je vais	
321	mission impossible, mais quasiment si tu restes	
322	avec un système classique comme tu dis ou il	
323	faut noter, ça deviendrait beaucoup trop	
324	laborieux. Même si en soi, au départ, au niveau	
325	préparation, ça demande énormément de	
326	temps. Mais une fois que t'es sur le terrain,	
327	t'es beaucoup plus à l'aise. Ça demande	
328	beaucoup de préparation avant, mais une fois	
329	que tu es en classe et sur le terrain, t'es	

330	beaucoup plus à l'aise. Et comme tu dis, tu	
331	peux consacrer plus de temps à l'enfant et.	
332	C'est travail en amont qui est très conséquent	
333	pour obtenir un résultat. Oui. En classe. A la	
334	hauteur de, de ce que tu as construit au départ	
335	quoi. De ce que tu as construit. C'est vrai que	
336	tu peux déjà avoir quelque chose en de ça mais	
337	pour que ce soit vraiment à la hauteur. C'est	
338	vrai que. Voilà. Et donc ça c'est vraiment ce	
339	que j'ai constaté, c'est qu'au départ, tout ce	
340	côté-ci, c'était très difficile pour vous d'y	
341	avoir accès, de pouvoir vraiment nommer tout	
342	de suite. À part le fait les stratégies	
343	motivationnelles. Par contre quand je vous	
344	parle de vos usages, de votre appropriation,	
345	vous me donnez vraiment les éléments pour	
346	cette partie-ci. Mais de vous-même, enfin, il	
347	n'y a pas de lien direct quoi. Oui. C'est un lien	
348	qui se construit et donc ça me fait penser que	
349	vraiment la plus-value pédagogique, c'est un	
350	processus, c'est une manière de penser. Et	
351	donc c'est vraiment, on s'inscrit dans un	
352	processus et ce n'est non, ce n'est pas quelque	
353	chose de je vais dire de tangible quoi c'est on	
354	change de lunettes quoi. Quand je dis	
355	hétérogénéité du public centré sur les lèvres,	
356	sur les besoins de l'élève, c'est vraiment on	
357	change nos lunettes et c'est en ça pour moi le	
358	fait qu'il y ait ce changement qui est ce	
359	processus, c'est la que réside. De ce que vous	
360	m'avez raconté, la synthèse. Oui oui tout à	
361	fait. Pour moi, c'est vraiment ça. C'est un	
362	processus, c'est pas quelque chose de voilà. Ce	

363	n'est pas quelque chose de tan, enfin voilà de	
364	tangible. Voilà, et on fait ça et alors pouf, ça	
365	entraînera d'office et donc du coup du causal	
366	je n'ai pas du tout dans mon, dans mon schéma,	
367	je n'ai rien qui va être causal quoi. De relation	
368	directe et causale. Si je fais ça, il se passe ça.	
369	Je n'ai pas. C'est vraiment une histoire de	
370	processus, donc de, de oui, de changement. Et	
371	le changement est toujours conditionné par ton	
372	environnement. C'est sûr que voilà, ici, on est	
373	quand même fort privilégié et à Rendeux aussi,	
374	on est fort privilégié au niveau numérique.	
375	J'avais fait mon étude ailleurs. Je ne suis pas	
376	sûr que j'aurais eu les mêmes résultats. Les	
377	mêmes résultats. Tu vois. Donc voilà. Rien	
378	d'autres ? Ah oui non, vraiment tout est bien	
379	résumé.	

E567 E2 R3		
1	Donc le mémoire c'était sur la plus-value	
2	pédagogique du numérique. Et le premier	
3	constat que j'ai fait, c'est euh, en fait ça ne	
4	vous parle pas du tout la plus plus-value	
5	pédagogique du numérique. Quand j'aborde le	
6	mot comme ça, j'ai peu de réponses, j'ai peu	
7	d'échos par rapport à ce, ce terme-là. Euh, je	
8	dois euh, formuler ça autrement pour que vous	
9	m'en parliez. Et en fait, vous ne m'en parlez	
10	pas directement, vous m'en parler de manière	
11	détournée. On doit passer par le processus	
12	d'appropriation de l'outil et les usages que	
13	vous faites de l'outil pour arriver à la pratique	
14	euh, pédagogique. Alors euh, au niveau de tout	

15	ce qui est euh usage, le, tout de suite vous	
16	m'avez dit qu'en fait le, vous ressentiez un	
17	problème par rapport aux usages des outils qui	
18	est un manque de formation. Euh, vous ne	
19	seriez pas assez formé à l'usage pédagogique	
20	d'un outil. L'usage technique et résoudre une	
21	difficulté, par exemple technique, ça ne pose	
22	pas de problème. Par contre, à partir du	
23	moment où c'est utilisé, en faire quelque chose	
24	en classe, ça commence à poser plus de	
25	problèmes. Vous expliquez aussi que vous aviez	
26	besoin de formation fort euh, orientée	
27	pratiques et non pas tellement théoriques, ni	
28	euh technique. Que ça c'était pas ce qui vous	
29	voilà, vous intéressait le plus. Au niveau de tout	
30	ce qui est euh, s'approprier le numérique, donc	
31	le, le processus par lequel vous vous êtes	
32	approprié les outils numériques, vous expliquez	
33	qu'en gros euh, ce sont des usages assez	
34	quotidiens, vous en utilisez presque tous les	
35	jours, mais vous faisiez des distinctions entre	
36	vos usages privés et vos usages en classe.	
37	C'est pas parce que vous utilisez tous les jours	
38	vos PC que forcément, vous allez l'utiliser	
39	tous les jours en classe, votre ordi, enfin, le	
40	TBI ou l'ordinateur, les tablettes, ce que vous	
41	avez comme matériel numérique. Vous étiez	
42	assez partagés par rapport à ça et c'était plus	
43	lié à certaines activités, conditions euh, qui s'y	
44	prêtent ou ne se prêtent pas à l'utilisation de,	
45	d'un outil numérique. Ça va jusque-là? Oui, oui.	
46	Magnifique. Très bien. Magnifique. J'ai bien	
47	tout compris. Alors après, au niveau de ce qu'il	

48	va être vos pratiques pédagogiques, là par	
49	contre on arrive à la plus-value. Parce que donc	
50	il y avait plusieurs éléments que vous aviez	
51	listés, comme par exemple donc ce que vous	
52	permet l'utilisation d'outils numériques, c'est	
53	vous autorégulé directement. Donc, par	
54	exemple, vous avez, vous voyez, des mots de	
55	vocabulaire, un mot qu'un enfant ne connaît pas	
56	ou qu'ils ne connaissent pas. Eh bien euh, vous	
57	allez utiliser euh, le TBI, le dictionnaire ou	
58	« Google Recherche », pour pouvoir tout de	
59	suite répondre aux besoins immédiats de	
60	l'enfant et par exemple définir un mot. Donc,	
61	c'est ce qu'on appelle l'autorégulation. Donc	
62	vous ne l'aviez pas prévu, ça dans votre leçon,	
63	c'est arrivé en classe bah le fait qu'il y ait cet	
64	outil numérique avec une réponse, on va	
65	presque dire immédiate. Ça, ça permettrait	
66	d'améliorer la qualité des leçons, en tout cas	
67	de répondre aux besoins des enfants. L'autre,	
68	l'autre élément, c'est tout ce qui est feedback	
69	et erreurs. Donc le fait que les enfants sont en	
70	autonomie à un moment, puissent effectuer	
71	seuls certains exercices et avoir un feedback	
72	immédiat. Donc savoir si oui ou non la réponse	
73	apportée est correcte ou pas, ça, ça les	
74	enrichit au niveau de leur apprentissage parce	
75	que ça donne à l'erreur une autre place dans le	
76	processus d'apprentissage. L'erreur n'est plus	
77	une faute, mais bien un essai euh, un essai de	
78	réponse. Est-ce que ça vous êtes d'accord ou	
79	euh, les articulations que j'ai faites vous	
80	conviennent ou? Ça allait. Ça allait. Oui ça, ça	

81	semble cohérent. Alors euh le, une des plus	
82	grandes plus-value, parce que vous insistez	
83	beaucoup là-dessus, c'est tout ce qui est en	
84	rapport avec l'inclusion, la différenciation, le	
85	rythme de, de l'enfant etc. J'ai rangé ça sur	
86	l'étiquette hétérogénéité du public. Donc le	
87	numérique permettrait de mieux répondre aux	
88	besoins de chaque enfant avec sa, dans sa	
89	propre, enfin dans sa propre singularité. Et	
90	donc ça, ce serait le gros avantage. La grosse	
91	plus-value pédagogique, c'est d'être au mieux	
92	adapté à chaque enfant. Il y avait aussi jouer,	
93	alors vous expliquer que voilà, les enfants	
94	aimaient beaucoup parce qu'on jouait avec le	
95	numérique. Et donc en fait, en creusant, je	
96	m'aperçois que c'est en fait vraiment jouer et	
97	pas le support numérique qui permet, c'est le	
98	dispositif que vous mettez en place qui permet	
99	l'apprentissage et non pas le support. Donc il	
100	faut, quelque part il faut un peu nuancer. Alors	
101	si on regarde les intersections entre tous ces	
102	trois cercles, bien, on a euh, bah tout ce qui va	
103	relever de la motivation, donc les stratégies	
104	motivationnel. Puisque vous expliquez que, bah	
105	voilà, dès qu'on allume le PC, les écrans voilà, y	
106	sont plus enclins à participer, ils ont plus envie	
107	de participer. Donc c'est ce qu'on appelle	
108	vraiment les stratégies motivationnelles mais	
109	que la stratégie motivationnelle ne voulait pas	
110	pour autant dire apprentissage donc stratégie	
111	cognitive. Ça, c'était bien une limite que vous	
112	énonciez et que vous êtes plusieurs à m'avoir	
113	voilà, mis en exergue. Le numérique, c'est aussi,	

114	quelque part, c'est sortir de votre, de votre	
115	zone de confort, si on peut dire. Parce qu'il	
116	faut oser, il faut essayer, il faut tâtonner.	
117	C'est des choses qui demandent évidemment	
118	bah voilà du temps, mais aussi une certaine	
119	forme de curiosité intellectuelle. C'est aussi	
120	tout le processus réflexif après. Donc voir	
121	pourquoi l'activité bah bug, ne fonctionne pas	
122	parce qu'on n'a pas les compétences	
123	techniques ou bien c'est parce que c'est mal	
124	agencé au niveau de la séquence	
125	d'apprentissage. Donc c'est un peu prendre un,	
126	un pari, faire, prendre un risque de mettre du	
127	numérique en classe. Et alors le dernier euh,	
128	donc au-dessus cette partie-là, c'est planifier	
129	et collaborer. Donc le, la planification est	
130	autre quand on travaille avec des outils	
131	numériques. C'est de l'exemple du journal de	
132	classe qu'on fait à la maison, qu'on projette en	
133	classe et donc du coup, en classe, on n'est plus	
134	occupé à écrire au tableau, mais on peut	
135	circuler dans les bancs et donc venir aider	
136	l'enfant qui est en difficulté, qui se repère pas	
137	bien. Mais c'est aussi collaborer peut-être	
138	autrement avec les collègues, puisque ça veut	
139	dire plus souvent communiquer. Oui ben moi je	
140	les tablettes, demain, il faut qu'elles soient	
141	surchargées etc. Donc du coup c'est un peu	
142	autre. Alors voilà, tout ça me fait dire qu'en	
143	fin de compte, introduire le numérique, c'est	
144	euh, changer les pratiques d'enseignement et	
145	plus les centre sur les enfants, sur les besoins	
146	ressentis par les enfants durant le processus	

147	d'apprentissage. Donc mon centre ici, c'est	
148	vraiment en fait le, l'enfant. On axe non plus	
149	dans un, dans un paradigme d'enseignement ou	
150	c'est le prof qui donne sa matière, comme je	
151	suis par exemple occupé à faire mais où ça	
152	vient des enfants et c'est eux qui nous disent	
153	ce qu'ils ont besoin pour apprendre. Voilà, ça,	
154	c'est la conclusion. Vous avez l'air d'être	
155	parfaitement tous d'accord. On est d'accord.	
156	Vous êtes d'accord avec tout. C'est bien, c'est	
157	mis en lien, c'est bien articulé.	

E1234 E1 R3		
Déborah Laurie Catherine Robin Ensemble Laurence		
1	Donc la plus-value. C'était, je pense, quelque	
2	chose, un mot qui a posé problème. Que vous,	
3	vous me dites si je me trompe hein. J'ai eu le	
4	sentiment que vous aviez du mal à me définir	
5	on va dire ce mot-là de prime abord. Vous aviez	
6	plus facile quand on parlait de métacognition.	
7	Vous voyez entre guillemets ce que c'est que	
8	plus-value pédagogique du numérique, c'est	
9	vachement plus compliqué pour comprendre ce	
10	que le mot en lui-même veut dire. Ça, c'est la	
11	première observation que j'ai faite. Après, je	
12	pense que quand vous me parlez de plus-value,	
13	quand enfin vous m'en parlez quand même. Mais	
14	vous ne mettez pas ce mot là-dessus, mais vous	
15	m'en parlez. Et vous appelez ça de, de enfin	
16	voilà de 10 000 autres façons, enfin d'autres	
17	façons. Mais ce qui m'a intéressé, ce qui m'a	
18	marqué, c'est qu'en fait vous m'en parlez	
19	comme étant d'une espèce de processus. Ce	

20	n'est pas une chose, mais ce serait plutôt une	
21	manière d'être, une manière de se comporter	
22	en classe, d'enseigner quelque part et non pas,	
23	voilà une, une seule pratique pédagogique. Alors	
24	à partir de là, j'ai essayé de commencer à	
25	conceptualiser tout ça. Donc c'est faire du lien	
26	entre ce que vous m'avez, donc ce dont vous	
27	m'avez fait part en me rappelant bien à chaque	
28	fois que ce n'était pas le contenu. Mais ce que	
29	vous m'en dites donc, c'est votre ressenti	
30	quelque part que j'analyse plus que le contenu	
31	que vous me livrer. Et donc voilà mon schéma, il	
32	est un peu bah voilà, je vais vous montrer les	
33	brouillons. Mais voilà, on serait sur un	
34	processus à trois têtes. D'un côté, on a vos	
35	pratiques pédagogiques. Vous m'avez décrit	
36	beaucoup de choses que vous faisiez en classe	
37	quand vous utilisiez le numérique, vous m'avez	
38	parlé de vos usages du numérique. Vous m'avez	
39	parlé aussi de la manière dont vous vous êtes	
40	approprié le numérique, cet outil numérique.	
41	Alors, si on prend les pratiques pédagogiques	
42	et bien euh, enseigner avec des outils	
43	numériques, ça veut dire qu'à un moment vous	
44	devez vous auto réguler. C'est à dire que quand	
45	un enfant a quelque chose qu'il ne comprend	
46	pas, vous aviez prévu votre leçon. Mais voilà, il	
47	y a un mot de vocabulaire qu'ils n'ont pas	
48	compris. Bah ous avez la possibilité tout de	
49	suite, immédiatement de réguler votre	
50	apprentissage enfin de réguler l'apprentissage,	
51	de réguler la manière dont vous enseignez donc	
52	de corriger. Mais je n'aime pas beaucoup le	

53	mot corrigé parce qu'il n'y a pas de faute.	
54	Compenser en fait. Oui c'est ça, compenser. En	
55	pouvant par exemple projeter au TBI un mot	
56	de vocabulaire. Je pense que vous êtes	
57	plusieurs à m'avoir donné l'exemple. Donc il y a	
58	eu le mot « corrida » chez Laurie, ça m'a	
59	marqué, toi aussi tu m'avais dit bah il y avait	
60	des mots qu'ils comprenaient pas, j'ai mis des	
61	images au tableau et voilà. Donc ça permet	
62	quelque part d'auto réguler sa pratique	
63	professionnelle, ce qui est quand même une	
64	plus-value, parce qu'on correspond alors peut-	
65	être davantage aux besoins des enfants. Alors	
66	c'est aussi l'idée qu'on peut pratiquer	
67	l'inclusion. Donc ce qu'on appelle l'I-inclusion,	
68	donc, c'est tout ce qui va être, par exemple les	
69	ordinateurs, de nouveau, il y avait le cas de	
70	Sophie, il y avait le cas d'Alexandre. On avait	
71	cité Anaïs aussi, donc des enfants à besoins	
72	spécifiques qu'on va pouvoir bah plus	
73	facilement faire venir en classe, intégrés dans	
74	la classe parce qu'on a l'outil pour répondre à	
75	leurs besoins très spécifiques. On a aussi la	
76	possibilité d'agrandir les feuilles, et cetera.	
77	Vous aviez aussi expliqué que attend parce que	
78	à l'envers c'est compliqué. Ça vous permet, ça	
79	vous permettait quelque part de vous	
80	renouveler dans vos pratiques, dans le sens ou	
81	l'exemple qui m'avait été donné, c'est bah	
82	voilà, j'ai envie de faire une synthèse, mais	
83	pour une fois, je ne veux pas faire une	
84	synthèse par papier. J'ai envie de faire une	
85	synthèse style un texte lacunaire, style une	

86	carte mentale, style une vidéo. J'ai une autre	
87	collègue qui a cité l'exemple d'une vidéo. Elle	
88	avait envie d'innover, de faire autrement.	
89	Enfin, c'est pas tout à fait innover mais de	
90	faire autrement. Changer sa pratique. Changer	
91	sa pratique, la, mais changer dans le sens,	
92	donner un coup de poussière. Moi je l'ai, en	
93	tout cas, je l'ai compris comme ça d'être plus à	
94	la page. Oui oui oui. D'être plus « in ». D'être	
95	plus « in », voilà, c'est ça. Donc un peu de, de	
96	voilà, de se renouveler vraiment dans vos	
97	pratiques, de ne pas voilà, reprendre bêtement	
98	les choses des années antérieures. Parce que	
99	jusqu'à, quand il y a un problème vous me dites	
100	hein, stop ou oui, voilà. Je suis aussi parti sur	
101	l'idée, comme vous me parlez, qu'en fait, en fin	
102	de compte, quand vous utilisez le numérique, ça	
103	vous permet de gérer mieux l'hétérogénéité	
104	des classes. Parce que les enfants sont tous	
105	différents, sont tous des individus singuliers,	
106	avec leurs propres besoins, leur propre rythme	
107	d'apprentissage et que quelque part, eh bien,	
108	ce numérique il permet de mieux tenir compte,	
109	ou en tout cas de mieux adapter votre pratique	
110	à ces besoins-là des enfants. Pas forcément les	
111	enfants dys, mais de manière générale, voilà	
112	des enfants qui, par exemple, on est toujours	
113	dans le négatif. Mais on peut aller dans poser	
114	un enfant qui je prends, je prends Jade en P3	
115	qui va très très vite, qui comprend vite. Bah on	
116	peut lui permettre du dépassement et d'aller	
117	déjà plus loin dans la matière. Le numérique, ça	
118	le permet. Enfin, « Wazzou » on avait dit ça	

119	permettait d'envisager le dépassement et donc	
120	en fin de compte, dépassé, mais aussi renforcé	
121	pour ceux qui en ont besoin. Donc mieux gérer	
122	l'hétérogénéité, l'hétérogénéité d'une classe.	
123	Alors j'avais aussi repéré que vous m'avez tous	
124	expliqué comme quoi c'était super le	
125	numérique, parce que c'était ludique. Alors ça,	
126	je, je, je l'aimais beaucoup donc euh, vous	
127	m'avez tous expliqué qu'en fait le numérique,	
128	ça vous permet de faire, de jouer, mais pour	
129	apprendre. Et, et on a besoin de la fin de cette	
130	phrase. Jouer pour apprendre, c'est une	
131	condition. À un moment, on doit dépasser	
132	l'aspect ludique et, et on, même on renverse la	
133	phrase, c'est. Apprendre pour jouer.	
134	Apprendre pour jouer. Oui. Il faut connaître	
135	les règles de la conjugaison pour effectuer tel	
136	exercice sur « Wazzou », qui est un petit	
137	exercice très ludique. Mais il faut d'abord qui	
138	ait un apprentissage et à un moment, bah voilà,	
139	il y a une charnière vraiment entre les deux.	
140	Au départ, on joue pour apprendre et après on	
141	peut dépasser et aller sur apprendre pour	
142	jouer. On est ok par rapport à ça ? Oui. Alors	
143	si j'ai oublié des choses, vous n'hésitez pas	
144	hein. J'ai aussi, donc vous mettez en place	
145	enfin, le numérique permet de mettre en place	
146	des stratégies motivationnelles. Donc vous	
147	avez tous dit « ah, ils adorent, ils adorent	
148	participer. Tout à coup, ils veulent venir au	
149	tableau, répondre aux questions ». Et dès que	
150	tu leur dis TBI ou tablette, ordinateur, robot,	
151	ça y est, ils ont la banane. Ça, c'est quelque	

152	chose que vous m'avez. Je crois qu'il n'y en a	
153	pas un qui ne me l'a pas dit. Donc voilà. Alors	
154	là, moi, ma question, c'est de nouveau. Bah	
155	voilà, ok, j'entends bien que ça met, c'est les	
156	stratégies motivationnelles elles ont leur place	
157	dans l'apprentissage, on le sait, c'est	
158	important. Maintenant, est-ce qu'on ne devrait	
159	pas aller plus loin? Est-ce que ces stratégies,	
160	ça, c'est une question que moi je vous renvoie,	
161	est-ce que cette stratégie motivationnelle, à	
162	un moment, il ne faut pas les dépasser et aller	
163	vers des stratégies qu'on dit plus cognitives ou	
164	métacognitives, qui est de stratégie	
165	d'apprentissage ? De pas simplement jouer	
166	pour apprendre, mais aussi la suite. Apprendre	
167	pour jouer. Mais apprendre sur l'outil en lui-	
168	même ou de la matière faites. Tu veux dire	
169	quoi ? Mais ça, c'est la question que je te	
170	renvoie. Je trouve que en l'utilisant et en	
171	montrant une ou deux fois. Enfin, leurs	
172	capacités sont tellement énormes que ils la	
173	prennent par imitation par le fait de le voir	
174	souvent. Les capacités. Maintenant. Attends,	
175	je te coupe tout de suite. Les capacités	
176	énormes, ce sont des capacités, de, de donc	
177	des compétences numériques que les enfants	
178	possèdent. C'est ça que je veux parler. Oui,	
179	c'est ça. Ils les posséderaient de manière	
180	innée ? Je sais pas. Je vous renvoie. Euh... Non.	
181	Certaines choses, oui. Parce qu'ils en ont à la	
182	maison. Imitation oui. Ils savent déjà. Ils nous	
183	imitent depuis qu'ils sont tout petits.	
184	Maintenant, ils sont peut-être pas tous	

185	capables d'imiter de la même manière. Oui c'est	
186	en fonction du milieu dans lequel ils	
187	grandissent de toute façon. Oui. Enfin je ne	
188	sais pas. Et est-ce que vous? Non. Quelqu'un	
189	chez qui on pratique pas enfin je veux dire il	
190	n'y a pas d'ordi, on pratique pas. Ah oui. Chez	
191	Jade mais c'est, c'est plus. Dans ce sens-là	
192	mais je vais dire, ils imitent dans tous les	
193	domaines quoi depuis qu'ils sont nés. Oui, oui,	
194	ça oui. Même si c'est un comportement négatif,	
195	ils ont, ils ont l'inné quand même d'imiter je	
196	pense. Oui, l'imitation est quelque chose d'inné.	
197	Le fait de voir, enfin d'imiter sur l'outil	
198	numérique, en effet, ils ne l'ont pas tous. Bah	
199	parce que ça. Mais de nous imiter, nous par	
200	contre. Oui, oui, oui, ils savent très vite aller.	
201	Oui, ils voient ce qu'on fait et oui il le refont.	
202	Maintenant apprendre, maintenant qu'est-ce	
203	que tu veux dire par là? Donc au début, on joue	
204	etc. Mais après. Mais après il faut apprendre.	
205	Maîtriser l'outil informatique. A maîtriser	
206	l'outil ? A maîtriser l'outil ou apprendre de la	
207	matière ? Pour. Simplement enregistrer un	
208	dossier et créer un fichier. Oui. Aller le	
209	rechercher. Mais ça chez nous ils sont trop	
210	petits. Mais ça c'est apprendre par le	
211	numérique, par apprendre le numérique pardon.	
212	Le numérique oui. C'est ça. Moi je. La matière.	
213	J'étais plus sur apprendre par le numérique.	
214	D'accord. Quoi faire une recherche ? Non.	
215	Faire par exemple de l'exercisation. Ah oui. Ça	
216	peut être par exemple, découvrir une vidéo, en	
217	citoyenneté c'est ce qu'on fait, on découvre	

218	bah voilà un, une vidéo. Au départ de la vidéo	
219	tu fais ta leçon. Et puis après, à partir de là, on	
220	peut démarrer une leçon ou avec un TBI ou tu	
221	fais des textes. Ou les « Alphas » quand ils	
222	jouent. Lacunaires. Et qu'ils doivent mettre les	
223	lettres d'un côté à l'autre. Mais voilà, moi je	
224	vous renvoie un petit peu. Je crois que cette	
225	distinction elle est importante. Et est-ce que	
226	vous êtes d'accord de dire qu'on peut parler	
227	de plus-value pédagogique que dans le cadre	
228	d'un enseignement par le numérique ou un	
229	apprentissage par le numérique. Je, donc... Bah	
230	plus-value, oui moi enfin. Tu crois ? Bah ça ne	
231	veut pas dire que ceux qui n'ont pas le	
232	numérique. N'apprendront pas aussi bien. Oui	
233	mais c'est une plus-value. Plus-value. Donc on	
234	fait plus. Non non. Avec le numérique. Moi je	
235	pense pas. Qu'avec, enfin plus je n'aime. C'est	
236	différent. C'est différent ok. Ça va peut-être	
237	diversifier et comme on disait, ludique donc	
238	donnez peut-être plus. C'est une autre manière	
239	d'attirer. Et j'ai envie de dire que quand on a la	
240	feuille au tableau qui est déjà toute prête	
241	c'est plus facile même que quand tu as un	
242	tableau noir. Avant on crée des jeux, on	
243	commence par un jeu, c'est manuel. c'est	
244	l'étape suivante. C'est ce que j'ai appelé	
245	s'organiser. J'ai de ce que vous m'avez	
246	raconté. Je vois que le numérique, en fait,	
247	c'est s'organiser autrement quand vous	
248	travaillez, quand vous enseignez. Donc c'est	
249	quand même beaucoup un travail en amont.	
250	C'est beaucoup de préparation, de recherche	

251	pour que l'activité se passe bien. C'est	
252	anticiper aussi le matériel numérique	
253	nécessaire. Quand vous faites des tablettes et	
254	que votre collègue n'a pas pensé à aller	
255	charger ou les a mis dieu sait ou bah voilà donc	
256	c'est quand même en, il faut s'organiser tout à	
257	fait autrement que quand on enseigne, je veux	
258	dire de manière. Pour moi, on vit dans un monde	
259	numérique, donc on s'habitue à ça. Mais ce	
260	n'est pas indispensable. Ah oui, non. On faisait	
261	sans avant et on arrivait, ça dépend de la	
262	motivation de la personne simplement. Ok, je	
263	vais revenir dessus. Maintenant pour ton	
264	histoire de vidéo, oui c'est confortable, t'as	
265	une vidéo tu la sort. C'est confortable, j'aime	
266	bien ce mot. Avant on faisait des	
267	enregistrements. on scanne notre feuille. On	
268	faisait écouter les enregistrements ou on allait	
269	voir une cassette. Des CD. Sur une, une TV.	
270	Oui euh, la vidéo par exemple, c'est quand	
271	même t'as l'image plus le son. En langues, on	
272	utilise ça beaucoup, c'est image, plus son. Donc	
273	on multiplie entre guillemets les canaux pour	
274	que le message soit délivré en langue, c'est	
275	enfin voilà, c'est du vocabulaire. Des dialogues.	
276	Des dialogues, tout ça, mais ça peut être en bio	
277	ou bien voilà, ils étudient j'invente moi la	
278	reproduction. Ou les poumons oui. Pour ça on	
279	allait à la télévision. Oui. Et on mettait un CD.	
280	Et puis on redescendait dans la classe et on	
281	faisait notre leçon. Et c'est pas du numérique	
282	ça ? Quand on faisait euh, c'est numérique ou.	
283	C'est le début du numérique. Technique ?	

284	Télévisuel. Mais oui, et quelle différence ce	
285	qu'on ferait alors entre les deux ? Le	
286	numérique est plus interactif non ? Bah oui, tu,	
287	tu sais travailler sur ton tableau, sur ton	
288	ordinateur, que là tu viens. C'était immuable	
289	quand t'allais. Tu switch, c'est très facile que	
290	là, ça occasionne une organisation, un	
291	déplacement machin. J'aime bien ton mot.	
292	Confortable. Confortable. Oui. Je ne jette pas	
293	de feuilles, tout est là. Mais ça peut bugger	
294	aussi hein les filles. Les couleurs. Ça peut aussi	
295	bugger. C'est le truc moins confortable. C'est	
296	le traitement de l'info. La différence enfin	
297	différent. Le numérique, c'est le traitement	
298	de l'information, tandis que tout ce qui va	
299	relever la TV, et cetera c'est plus ce qu'on	
300	pourrait ranger dans de la technologie. C'est	
301	ça. Oui voilà, ça c'est tu me demande la	
302	différence, c'est ça la différence. Et on pense,	
303	on est d'avis que le fait que on passe dans du	
304	numérique avec du traitement d'infos bah ce	
305	traitement d'infos ça a des impacts au niveau	
306	de la manière d'apprendre. Notamment par	
307	exemple, tu me l'a cité, tu avais parlé de la	
308	surcharge visuelle, de la surcharge au niveau	
309	du bruit. Qu'à un moment, bah voilà, c'est très	
310	bien mais il y a un revers un peu de la médaille	
311	qui est de dire bah voilà, les écrans c'est bien,	
312	mais à un moment, entre guillemets, c'est trop.	
313	Vous aussi la soufflerie elle vous agace des	
314	fois ? Bah moi la soufflerie vraiment	
315	ventilation prend le dessus sur la soufflerie du.	
316	C'est vrai ? Oui. Toi c'est la soufflerie du	

317	tableau ? Oui oui, des fois euh. Ah non, moi	
318	non. Des fois quand ils sont en train de faire	
319	des exercices j'éteins. Ah toi aussi la	
320	soufflerie c'est celle-là ? Le tuyau oui, va plus	
321	fort, va plus fort. Alors ça c'est le premier	
322	cercle. On va dire ça comme ça. Est-ce qu'au	
323	niveau de vos pratiques pédagogiques, il y avait	
324	des éléments que je n'ai pas expliqué que vous,	
325	sur lequel vous vous souvenez de vouloir	
326	vraiment insister, fort, on va dire dessus ? Je	
327	pense que enfin il faudrait, c'est parce qu'on	
328	ne sait plus exactement. Oui. Oui. Tout ce	
329	qu'on avait dit. C'est déjà loin mais non je.	
330	Parce que c'est la m... J'espère que je ne vais	
331	pas regretter un truc après en me disant	
332	j'aurais du le dire à Laurence. C'est la manière	
333	de enfin, c'est pas le contenu hein moi, c'est	
334	ce que vous m'en dites, qui m'importe plus que	
335	ce que vous me dites quelque part. Quand j'ai	
336	fait la carte mentale, j'étais vraiment donc sur	
337	du contenu et je commençais vraiment	
338	l'analyse, plus des ressentis, de voilà, de vos	
339	perceptions, et cetera. Voilà, il faut un peu de	
340	temps pour que j'avance aussi. Alors moi, les	
341	usages numériques, donc c'est enseigné avec le	
342	numérique. C'est ce que vous faites en classe à	
343	l'aide du numérique. Donc là, j'étais. Voilà ce	
344	qui m'a surpris le plus dans tout ce que vous	
345	m'avez raconté, c'est vous avez pas enfin j'ai	
346	l'impression que vous n'avez pas un sentiment	
347	d'auto efficacité personnelle fort. Vous n'avez	
348	pas l'impression de, vous vous faites quelque	
349	part pas assez confiance dans vos capacités à	

350	enseigner avec cet outil. Ah, j'ai vraiment.	
351	Manque de formations ça on l'avait dit aussi.	
352	Voilà. Ou même, on a eu une formation mais qui.	
353	On oublie hein. Qui n'était et puis. Et en plus,	
354	qui est relative uniquement. On la eue deux	
355	fois. A notre, au logiciel qu'on utilise. Pas	
356	vraiment l'informatique. Il y a tellement de	
357	choses à faire. Oui, oui. Ok. Donc ça, c'est	
358	quelque chose que j'ai ressenti assez fort en	
359	effet. Et tout de suite, vous m'avez dit on a	
360	besoin de se former à qu'est-ce qu'on peut	
361	faire avec tel outil numérique au niveau	
362	pédagogique ? Et pas simplement apprendre à	
363	utiliser l'outil. Mais qu'est-ce que je peux en	
364	faire concrètement en classe, comme type	
365	d'atelier, et cetera? Et en plus, vous m'avez.	
366	Et ça, c'était plutôt Catherine qui avait	
367	expliqué qu'en plus elle avait besoin quelque	
368	part qu'on fasse ce qu'on appelle le mot	
369	compliqué c'est expérience vicariante, c'est à	
370	dire qu'on te serve de modèle, que tu apprends	
371	mieux. Je suis fort visuel et j'ai besoin de.	
372	Voilà. Toucher, pas assise. Qu'on te fasse un	
373	modèle. Derrière mon ordinateur. Qu'on te	
374	fasse un modèle, que tu. Qu'on te montre.	
375	Qu'on me le montre, que je le fasse après. Ah	
376	oui. C'est ça par imitation d'un modèle. Ok,	
377	voilà, ça, c'était vraiment le gros morceau au	
378	niveau de tout ce qui était usages numériques.	
379	Et que si on prend la partie entre les deux,	
380	c'était l'idée qu'en fait aujourd'hui le	
381	numérique dans l'enseignement c'est une, vous	
382	l'avez présenté comme étant une nécessité,	

383	donc comme vraiment un besoin de s'adapter à	
384	notre environnement. C'est une demande. Oui.	
385	A l'entourage quoi. C'est une demande pas	
386	forcément de toi mais. Oui, oui, pas forcément	
387	de nous. C'est dans l'air du temps quoi. Que	
388	c'est une espèce d'injonction. C'est le monde	
389	dans lequel tu vis en fait. Oui, qui avait une	
390	espèce d'injonction qui était il faut s'adapter.	
391	Enfin, on doit s'adapter. Pression entre	
392	guillemets de la société, pression. C'est ça.	
393	Chez nous du P.O. Oui. Par rapport à tout.	
394	Peut-être des parents. Ça. Des parents	
395	éventuellement. Dans l'autre école, on fait ceci	
396	nanana. Et aussi des enfants quelque part avec	
397	le il faut s'adapter de, c'est une nouvelle	
398	génération. Pour eux, c'est quelque chose,	
399	c'est un objet générationnel. Voilà euh,	
400	quotidien et qui quelque part, bah voilà, le rôle	
401	de l'enseignant serait aussi de le former à ça.	
402	Et là, on bascule dans apprendre le numérique	
403	avec l'idée que parfois ils croient qu'ils savent,	
404	mais ils ne savent pas. Ils utilisent mal ou en	
405	tout cas, il y a des mésusage, voire des risques	
406	quand on est plus chez les plus grands cinq, six	
407	on parlait « oui ils vont déjà sur Facebook », et	
408	cetera. On avait beaucoup parlé des risques	
409	numériques par rapport à ça. C'était plus dans	
410	l'autre école que vous autres mais voilà, ça	
411	faisait partie des choses. Et que quelque part,	
412	pour vous, c'est un peu cette, ce numérique,	
413	c'est un peu sortir de votre zone de confort,	
414	c'est, mais dans le sens relever un défi, donc	
415	pas voilà il faut que je sorte de ma zone de	

416	confort. Je dois pas être dans mes habitudes	
417	et cetera, mais plus, j'ai envie, ça venait de	
418	vous. J'avais envie de relever ce défi qui est	
419	d'adapter mon enseignement. À aujourd'hui.	
420	Enfin à aujourd'hui, à maintenant, à cet	
421	environnement numérique. Voilà, moi j'avais	
422	ressenti ça comme ça. Juste voilà, je vous livre	
423	plein d'infos. Bah oui oui oui. Ça fait un peu	
424	beaucoup en une fois. Euh, non. C'est très bien.	
425	Bah pour le moment bah oui, y a rien à, à	
426	ajouter. C'est juste ? J'ai bien interprété ce	
427	que vous m'avez. Très bien, oui. Oui oui. Donné	
428	comme ressenti parce que. Oui, oui, oui, oui. Je	
429	sois au clair par rapport à ça. Et alors, le plus,	
430	je crois que le plus difficile, c'est vraiment	
431	pour moi en tout cas, ça a été ici de parler de	
432	l'appropriation. La manière dont vous vous êtes	
433	approprié les outils numériques. Oui, ouf. S'il	
434	vous plaît. On est tombé dedans. Alors oui.	
435	Alors là, par contre, c'est ce qu'on appelle le	
436	sentiment de compétence. Oui. Il est fort en	
437	lien avec le sentiment d'auto efficacité. Mais	
438	j'ai quand même choisi de distinguer les deux.	
439	Parce que j'ai l'impression que celui-ci, c'est	
440	plus je suis pas capable de, ça c'est plus pour	
441	moi je sais pas faire ceci. Ah oui. Donc c'est	
442	j'ai les connaissances. Mais voilà, voilà, zone de	
443	confort, je suis pas à l'aise. Pas à l'aise. Enfin	
444	voilà. On fait à tâtons quoi. Voilà, tâtonner,	
445	expérimenter. Moi c'était surtout pour aller me	
446	retrouver avec toute une classe, là-haut moi.	
447	Oui. Je, j'ai eu le vertige avant d'y aller moi. Le	
448	local euh... Local informatique. Moi c'est ça moi.	

449	Ah non le... Mais ça, c'était vous organiser	
450	autrement pour enseigner. Oh je palpate moi	
451	quand je suis là. Et donc le sentiment. Aux	
452	ordinateurs ? Donc le sen... Moi c'est Allysson	
453	qui. C'est mon rôle de t'accompagner si jamais.	
454	C'est Allysson qui le fait. Mais t'y va quand ?	
455	Ah bah c'est à la demande et en fonction	
456	évidemment des horaires forcément qui	
457	doivent s'arranger parce que j'ai quand même	
458	ma classe le reste du temps. Bah oui c'est ça.	
459	Je n'ai que deux périodes hein moi. Alors par	
460	rapport à ça, moi j'ai enfin, il y a un constat,	
461	c'est que dans votre vie personnelle, vous	
462	utilisez tous les jours l'ordinateur. Vous m'en	
463	parlez enfin vous m'avez tous dit « Ah oui, on	
464	fait tous nos cours tous les jours, je suis sur	
465	l'ordi. Et d'un autre côté, vous me dites parfois	
466	dans la classe, vous ne l'utilisé pas tout le	
467	temps. C'est, moi c'est la peur de se planter	
468	moi en fait je pense. Oui. Confronté face aux	
469	élèves si je ne maîtrise pas l'outil à un moment	
470	donné. De toute façon on fait tout le temps la	
471	même chose. Ça fait perdre un temps dingue.	
472	Pour nos cours. Mais voilà oui, au point de vue	
473	des feuilles. Mais je veux dire si je veux	
474	commencer à innover et faire une autre leçon,	
475	à chipoter comme je le fais toute seule à la	
476	maison parce que des fois, ça chipote mais des,	
477	des heures hein. Oui, oui. Et tu perds toute	
478	seule du temps, ça va. Mais quand c'est devant	
479	une classe, c'est pas possible, on a pas le	
480	temps, de perdre du temps donc euh... Oui, oui.	
481	C'est plutôt ça. C'est bien dit ça, pas le temps	

482	de perdre du temps, c'est vrai. Oui. La notion	
483	de temps est revenue. Ah oui, bah oui. Très	
484	souvent, mais derrière, enfin derrière cette	
485	notion de temps moi, j'ai été fouillé parce que	
486	donc je ne peux pas mettre la notion de temps	
487	telle quelle. Je dois aller creuser qu'est-ce qui	
488	se cache derrière et j'ai donc couché, entendu	
489	en tout cas que c'était beaucoup de travail en	
490	amont et un travail qui, quelque part, à un	
491	moment, vous êtes au départ, vous êtes fort	
492	seul. Mais par d'autres moments, vous	
493	m'expliquer enfin, certains m'expliquait que	
494	c'était aussi apprendre à collaborer avec	
495	d'autres sur des sites de partage, créer des	
496	communautés de pratiques. Donc apprendre à	
497	travailler de manière collaborative pour	
498	justement atténuer, entre guillemets, cette	
499	charge de ce côté un peu chronophage que vous	
500	vous expliquiez un peu au début. Mais c'est vrai	
501	que ce temps de préparation en amont n'est	
502	pas toujours enfin en fonction de nos vies à	
503	tous, on n'a pas toujours le temps de le faire,	
504	donc forcément. On a tous une vie privée. Donc	
505	voilà et donc moi, à partir de tout ça, j'é mets	
506	l'hypothèse. Je suis partie du principe qu'en	
507	fait la plus-value du numérique, la plus-value	
508	pédagogique du numérique, c'est le fait que le	
509	numérique il permet de se centrer sur les	
510	enfants. Et quand on fait ça, quand on centre	
511	sur les enfants, sur l'apprentissage des	
512	enfants, on fait ce qu'on effectue un	
513	basculement de paradigme. Pendant très	
514	longtemps, on a travaillé. Le prof donne.	

515	Transmet. Transmet. C'est le paradigme de	
516	l'enseignement, on était enseignant d'ailleurs.	
517	Aujourd'hui, on serait plus le numérique en	
518	tout cas, permet d'ouvrir l'idée qu'on met	
519	l'enfant au centre de l'apprentissage. Et c'est	
520	l'enfant qui va aller rechercher à la fois ce	
521	qu'il a besoin, ce qu'il, son rythme, son, son	
522	besoin. Bah oui, il a besoin d'agrandir ses	
523	feuilles bah on peut agrandir les feuilles avec	
524	le numérique et cetera. Alors voilà ça pour moi	
525	c'est la plus-value enfin de ce que vous m'avez	
526	tous expliqué en synthèse, pour moi, de ce que	
527	vous me rapportez, c'est quelque part bah, on	
528	touche à ce paradigme-là, on arrive vers cet	
529	enseignement-là qui est plus centré. Je dirais	
530	que c'est une collaboration. Oui. Entre	
531	l'enseignant et l'élève. On est plus au même	
532	niveau en tout cas. Oui, c'est ça un statut	
533	égal, un statut égal avec un accompagnement	
534	de l'enfant. Il y en a certains qui viennent nous	
535	aider de temps en temps. Il y en a certain chez	
536	moi en tout cas qui disent, qui arrivent à me	
537	décoincer, m'aider voilà ou je, je l'envoie aller	
538	faire ça. Mais moi, quand j'ai commencé. Qui	
539	savent le faire. Je n'avais jamais vu de tableau	
540	interactif, j'ai remplacé à Nassogne et c'était	
541	des grands, évidemment. Et l'institut m'a	
542	montré mais vous voyez bien comment tu fais	
543	ça, ça, ça, ok. Oui. Mais c'est eux « Non,	
544	madame, allez là », ça m'a vraiment marqué.	
545	Marqué. Vraiment. Ici en troisième c'est déjà	
546	comme ça. Et ils m'ont aidé du coup. On m'a	
547	remplacé et ils ont aidé. Oui. Certains	

548	enseignants qui m'ont remplacé pour leur	
549	expliquer comment c'était donc euh. Et je sais	
550	que je peux dire va peut allumer la page, ouvrir	
551	et ils y vont. Mais ça apprend le numérique.	
552	Oui. Moi, je suis toujours dans l'autre aspect	
553	qui est de dire que le numérique, ça va	
554	permettre un meilleur. Ah oui mais c'est pas,	
555	c'est pas que en rapport avec le numérique,	
556	c'est aussi aller chercher une feuille ou là c'est	
557	ouvrir peut-être une feuille de calcul. Mais	
558	après, voilà, je m'assieds, il est au tableau, moi,	
559	à ma place. Je leur dis d'ailleurs, je dis « Oh	
560	non, non, non, moi je fais l'élève t'es au	
561	tableau, c'est toi qui gère ». Mais moi j'ai envie	
562	de dire, c'est pas le tableau qui va faire qu'il	
563	vont mieux apprendre hein. Tu n'as pas. Oui,	
564	vous avez tous les deux depuis le début. Peut-	
565	être que c'est pas. Pour moi, c'est pas parce	
566	qu'on a un tableau numérique que l'élève va	
567	mieux apprendre. Non. Apprendre dans les	
568	maths, le français, tout ça on eest bien	
569	d'accord ?. Mais est-ce que le fait qu'il y ait un	
570	tableau va. Les connaissances vont être	
571	meilleures tu veux dire ? Permettre. Non, pour	
572	moi non. Non moi non plus. Alors je reformule.	
573	Est-ce que le fait qu'il y ait un tableau va	
574	permettre de changer votre pratique et de	
575	vous centrer davantage sur le besoin de	
576	l'enfant ? Puisque vous allez pouvoir	
577	structurer. Enfin, tout le monde va avoir la	
578	même page en même temps. Tous travailler au	
579	enfin. Oui mais justement au niveau de	
580	l'autonomie. Même endroit. Oui c'est ce que	

581	j'allais dire aussi. On perd un peu en autonomie	
582	alors là. Pour recopier enfin. D'accord. Quand	
583	on met, je l'ai vu dans ta classe. Oui. Quand on	
584	met donc ils ont une feuille avec des, des trois	
585	petits points, trois petits points donc y savent	
586	enfin ils et bien, le tableau n'allait pas, je	
587	n'arrivais pas à l'allumer. Donc je. Je suis	
588	contente d'avoir toujours le tableau vert. J'ai	
589	mis les mots l'un en dessous de l'autre. Je n'ai	
590	pas recopié toute la phrase hein je me dis « ah	
591	madame, on doit écrire ça où ? » bah allez	
592	réfléchi un petit peu, regarde ta feuille et je	
593	me dis ça y perdent un peu je trouve. Oui ça je	
594	suis d'accord avec toi. La réflexion. C'est très	
595	facile, c'est confortable pour l'enseignant.	
596	Voilà. Très. Pour l'enfant aussi. Oui pour	
597	l'enfant aussi. Dans le sens, les enfants qui ont	
598	des problèmes d'organisation spatiale, grâce à	
599	ça, ça les aide quand même à repérer	
600	directement enfin. Et d'ailleurs, ces enfants-	
601	là, quand tu montes ou que tu descends, ils sont	
602	perdu. Oui c'est vrai. Alors que les autres ils	
603	savent que t'as descendu donc ok voilà. Moi j'ai	
604	Aless, il ne sait plus où il doit regarder quoi.	
605	Ou ils crient « Non, non, non » ils sont tout	
606	eah. Même si, même si c'est déjà fini au-	
607	dessus, quoi il faut. Pour moi, l'apprentissage	
608	n'est pas plus meilleur. Enfin voilà, ou alors si,	
609	il y a certainement des choses. Que nous on	
610	qu'on ne pratique pas. Qu'on en pratique pas	
611	voilà. Qu'on ne sait pas, qu'on ne sait pas faire	
612	passer, parce qu'on a jamais vu quelqu'un qui le	
613	faisait, parce qu'on ne nous a pas montré,	

614	parce qu'on ne nous a pas dit « Tiens, tu	
615	pourrais peut être voir ça ». Parce Que vous	
616	avez besoin de plus de formation ? Moi il y a	
617	quand même quelque chose. Des animations, des	
618	choses comme ça tu veux dire ? Il y a quelque	
619	chose que j'ai vu chez toi. Oui je sais pas, il y a	
620	des fois tu vois des petites capsules vidéos,	
621	des petits machins. C'est ça nous créer.	
622	L'autre jour, j'ai essayé de nous filmer, mais	
623	on ne sait pas faire. Ah oui, avec le TBI non.	
624	On ne sait pas le faire. Donc tu vois, je me dis	
625	voilà, innover, faire des choses qu'on ne fait	
626	pas. Parce que là, on l'utilise fort comme un	
627	tableau. Avec oui des recherches, avec oui	
628	basculer d'un truc à l'autre. Montrer la famille	
629	Daine en vacance enfin. On sait faire beaucoup	
630	de chose. Mais c'est vrai qu'au niveau des	
631	apprentissages, à part montrer des petites	
632	capsules vidéo, moi je ne fais pas des jeux, je	
633	ne crée pas des jeux moi-même. Non, c'est ce	
634	que je te disais aussi. Alors qu'il y a un moyen	
635	d'en faire. J'en ai déjà fait en stage mais.	
636	Voilà. Je ne me sens pas sûr d'en faire. J'ai	
637	trouvé ça super intéressant. Une fois, je ne	
638	sais pas, je ne sais pas comme elle faisait une	
639	synthèse sur le tableau, mais vraiment tip top.	
640	Qui ça ? Débo ? Et bah Déborah, et alors ils	
641	ont sorti leur synthèse, leur propre synthèse,	
642	ils l'ont ça je trouve ça génial par exemple. On	
643	imprime, on la fait ensemble et on imprime	
644	celle-là. Mais maintenant tu pourrais prendre	
645	une photo de ton tableau quoi. Tu vois, enfin je	
646	veux dire, c'est pas parce qu'on a le numérique	

647	que c'est mieux. C'est ça. Mais c'était, c'est	
648	plus facile pour moi c'est vraiment le. Et le fait	
649	qu'on soit plus tourné vers les élèves, non.	
650	Pourquoi plus tourné ? Mais moi je vois pas	
651	tellement qu'on est plus tourné vers les élèves	
652	enfin. Dans quel sens ? Tu l'es déjà. Euh bah.	
653	On fait ça tout le temps. Euh oui, vous géré de	
654	la différenciation ça je suis d'accord, je le fais	
655	aussi, mais j'ai quand même l'impression en	
656	effet que c'est plus facile de le faire à l'aide	
657	du numérique, que c'est moins contraignant	
658	n'est peut-être pas le bon mot, mais voilà je	
659	serais peut-être plus encline à faire de	
660	l'inclusion en sachant que je maîtrise l'outil	
661	numérique, je me sens capable de le maîtriser.	
662	Je serais peut-être du coup plus encline à	
663	inclure des enfants à particularités ou à	
664	besoins spécifiques. Et donc à enrichir mon	
665	enseignement, ma pratique quoi. Je vous ai	
666	perdu. Je ne comprends pas. Bah euh, attends,	
667	parce que tu parlais de différenciation. Donc	
668	euh... Tu fais plus de différenciation. Moi, moi	
669	non par exemple, moi je trouve que c'est plus	
670	tout, tout le monde la même chose. Ok. Parce	
671	que c'est frontal. Parce que c'est frontal. Oui,	
672	quand même. C'est frontal, mais c'est	
673	attractif, et cetera. Par contre, s'ils avaient	
674	tous une tablette, un comment on dit, un	
675	SmartBook des trucs comme ça, tu pouvais	
676	individualiser le travail de chacun par exemple.	
677	On pourrait peut-être faire aux ordis. On avait	
678	déjà fait ça je pense avec Mickaël, un petit	
679	dossier. Chacun et chacun va un peu. Oui, mais	

680	même quand c'est au tableau. Du travail	
681	personnalisé. Moi, je, je ne fais qu'en manière	
682	frontale c'est participatif et c'est enfin voilà.	
683	Oui, oui, oui, d'accord. Par groupe ou. Mais	
684	c'est tout le monde la même chose. Tu vois,	
685	tout le monde voit la même chose en même	
686	temps. Tu ne peux pas dire je différencie là.	
687	Parce que tu as un tableau. Oui, mais ça c'est,	
688	c'est le résultat enfin je veux dire avant ça ils	
689	l'ont travaillé ensemble euh... Mais ne restez	
690	pas coincé que sur le tableau si vous vous allez	
691	aux « Wazzou », par exemple, quand vous	
692	utilisez « Wazzou ». Oui, là, c'est de la	
693	différenciation. C'est bloqué nous « Wazzou »,	
694	on sait plus mettre euh, on sait pas des	
695	exercices. Mais c'est normal parce que en fait	
696	euh. On a pas payé. Non mais c'est. C'est parce	
697	que le code, tu n'as pas entrer le code en fait,	
698	moi non plus hein parce que j'ai posé la	
699	question. Il est ou ce code ? Dans le livre, je	
700	crois. Dans le livre de l'enseignant. J'ai pas	
701	très bien compris donc l'année prochaine, il	
702	faut que je m'en remette dès septembre pour	
703	comprendre ça. D'accord, parce que je savais	
704	pas rajouter des exercices. Parce qu'à partir	
705	du moment où on achète un manuel, on a accès	
706	à tout. Au moins un manuel de la famille des,	
707	c'est ça, des « Carrément math ». Donc on	
708	aurait pu. Ah mince. C'est parce que je n'y suis	
709	pas allée assez souvent donc euh, je m'en suis	
710	rendu compte trop tard et je me suis dit c'est	
711	bon. Oui. Bah, on l'a eu quand même cette	
712	année. Une partie. On avait pas tout hein. Le	

713	minimum. Ah oui d'accord. Mais si tu entrais	
714	l'accès. Peut-être. Deux ou trois exercices.	
715	Mais quand tu en as un de l'école qui là, c'est	
716	bon pour toute l'école. Oui c'est ça. Oui c'est	
717	juste. Donc. Donc, est-ce que. On différencie	
718	plus. Non. Ah oui, « Wazzou » oui, oui, oui, oui	
719	oui. Mais c'est du numérique « Wazzou ». Mais	
720	c'est pas vraiment de la différenciation. Ils	
721	choisissent un exercice. Mais après tu peux	
722	aller leur faire des tâches. Les niveaux. Si, si	
723	euh ils ne réussissent pas, ils sont redirigés	
724	hein. T'as jamais vu ça ? Pourtant on a travaillé.	
725	Quand ils ont des points verts ils continuent	
726	mais si c'est deux fautes, ils redescendent	
727	d'un niveaux. Donc c'est suivant l'outil qu'une	
728	plus-value va se dégager ? Oui. Ça dépend plus	
729	de l'outil qu'on. Moi je trouve aussi. Emploie. Il	
730	faut bien choisir l'outil en fait. Donc il	
731	faudrait bien choisir l'outil. Donc il n'y a pas	
732	de plus-value, on va dire générale. Elle est	
733	spécifique, elle est spécifique à l'outil et à la	
734	manière dont vous usez de l'outil ? C'est un	
735	peu comme un manuel quoi j'ai envie de dire.	
736	Oui oui, c'est comme pour tout toute façon. Ok.	
737	Ça va ? Oui.	

**Annexe 5 – Communication informelle remise aux
enseignants**

Chers collègues

Comme vous le savez, je réalise mon mémoire cette année. Mon sujet concerne les pratiques numériques des enseignants.

Je suis à la recherche de participants pour mon étude et celle-ci implique de se rencontrer à trois reprises :

- deux d'entretiens individuels organisés à votre meilleure convenance.
- un entretien collectif organisé en fin de recherche.

Si cette problématique vous motive, n'hésitez pas à prendre contact avec moi.

Laurence (0498.74.86.50)

Chers collègues

Comme vous le savez, je réalise mon mémoire cette année. Mon sujet concerne les pratiques numériques des enseignants.

Je suis à la recherche de participants pour mon étude et celle-ci implique de se rencontrer à trois reprises :

- deux d'entretiens individuels organisés à votre meilleure convenance.
- un entretien collectif organisé en fin de recherche.

Si cette problématique vous motive, n'hésitez pas à prendre contact avec moi.

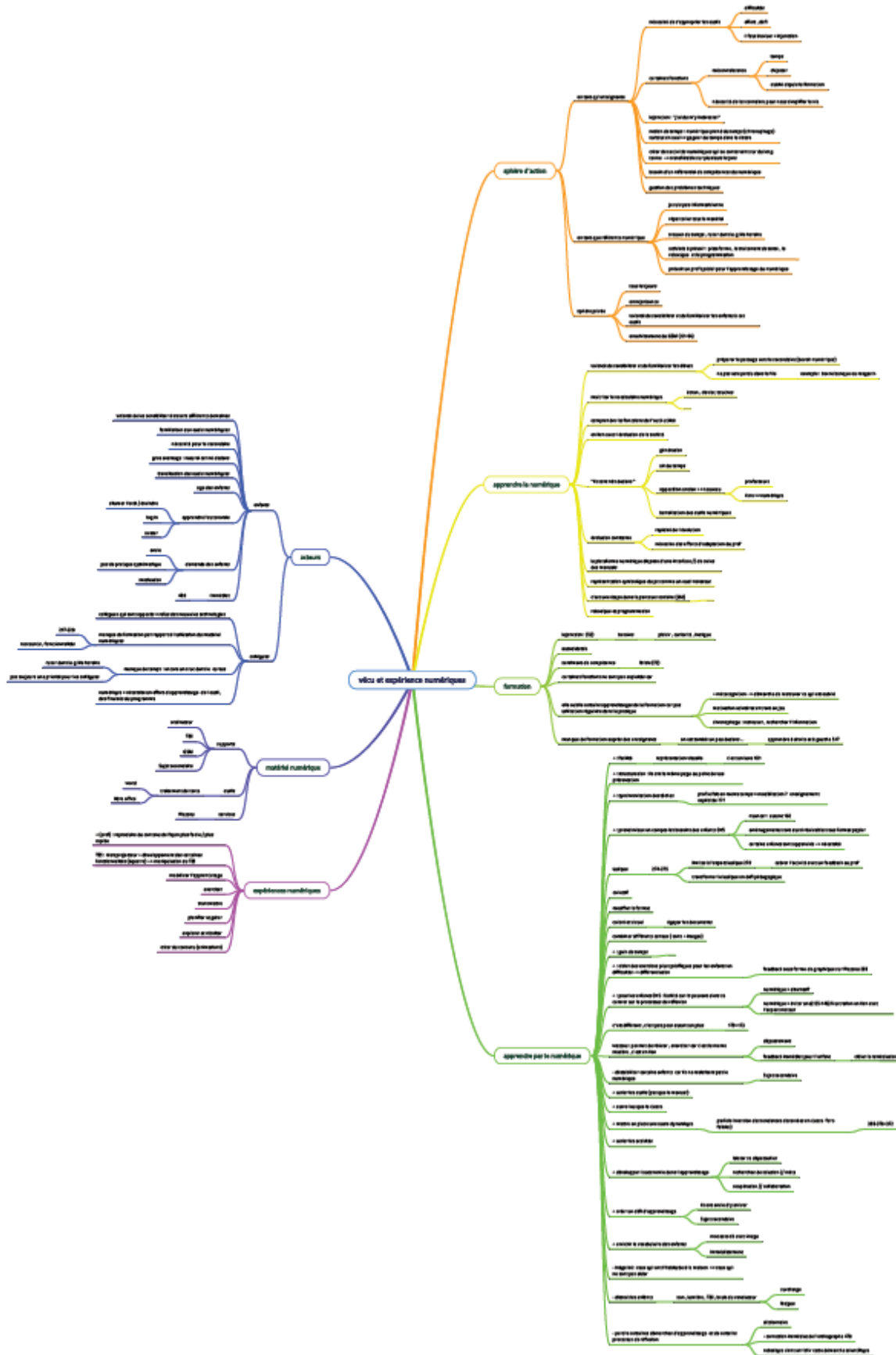
Laurence (0498.74.86.50)

Annexe n°6 - Cartes mentales des participants

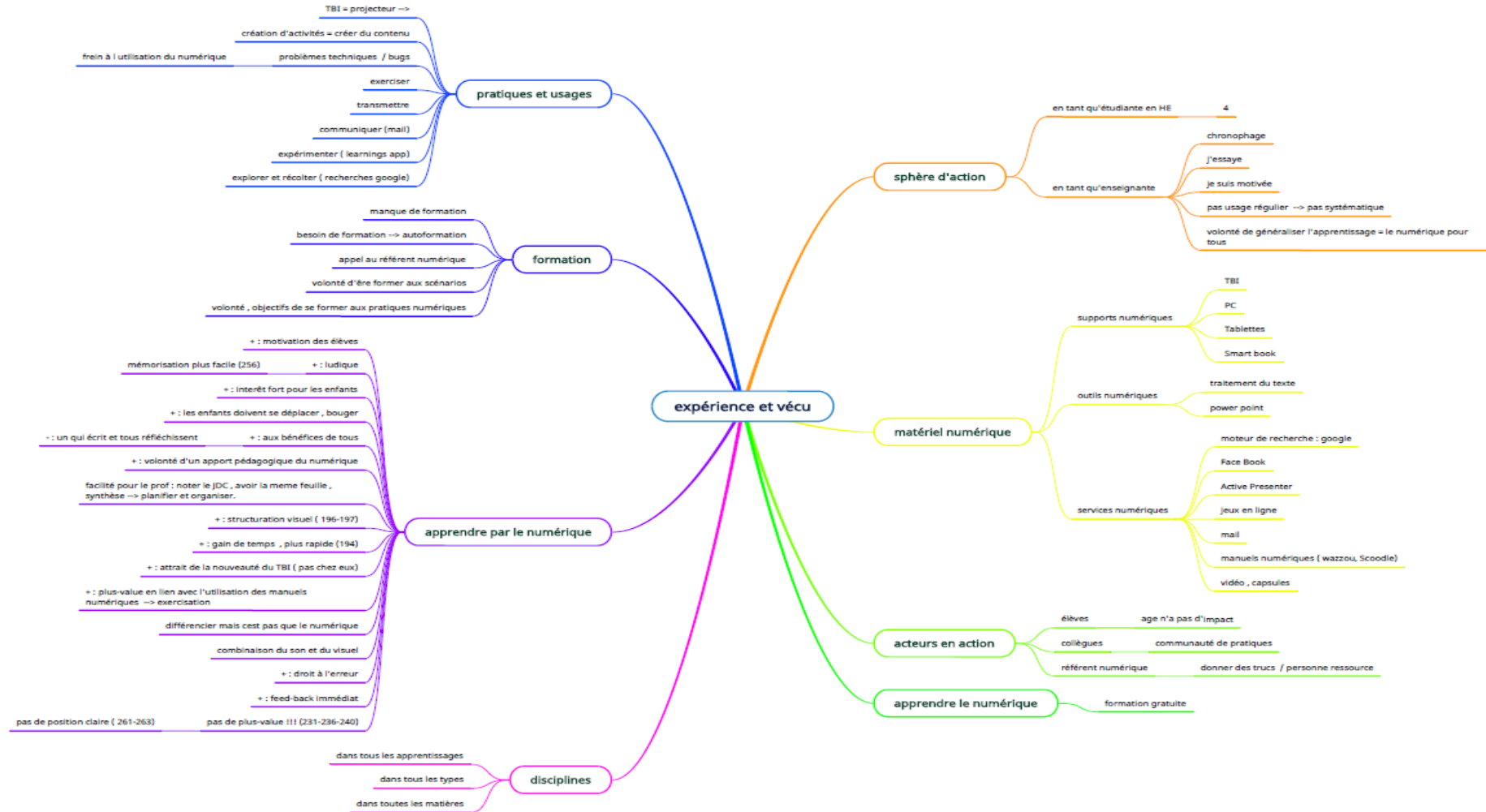
E1E1

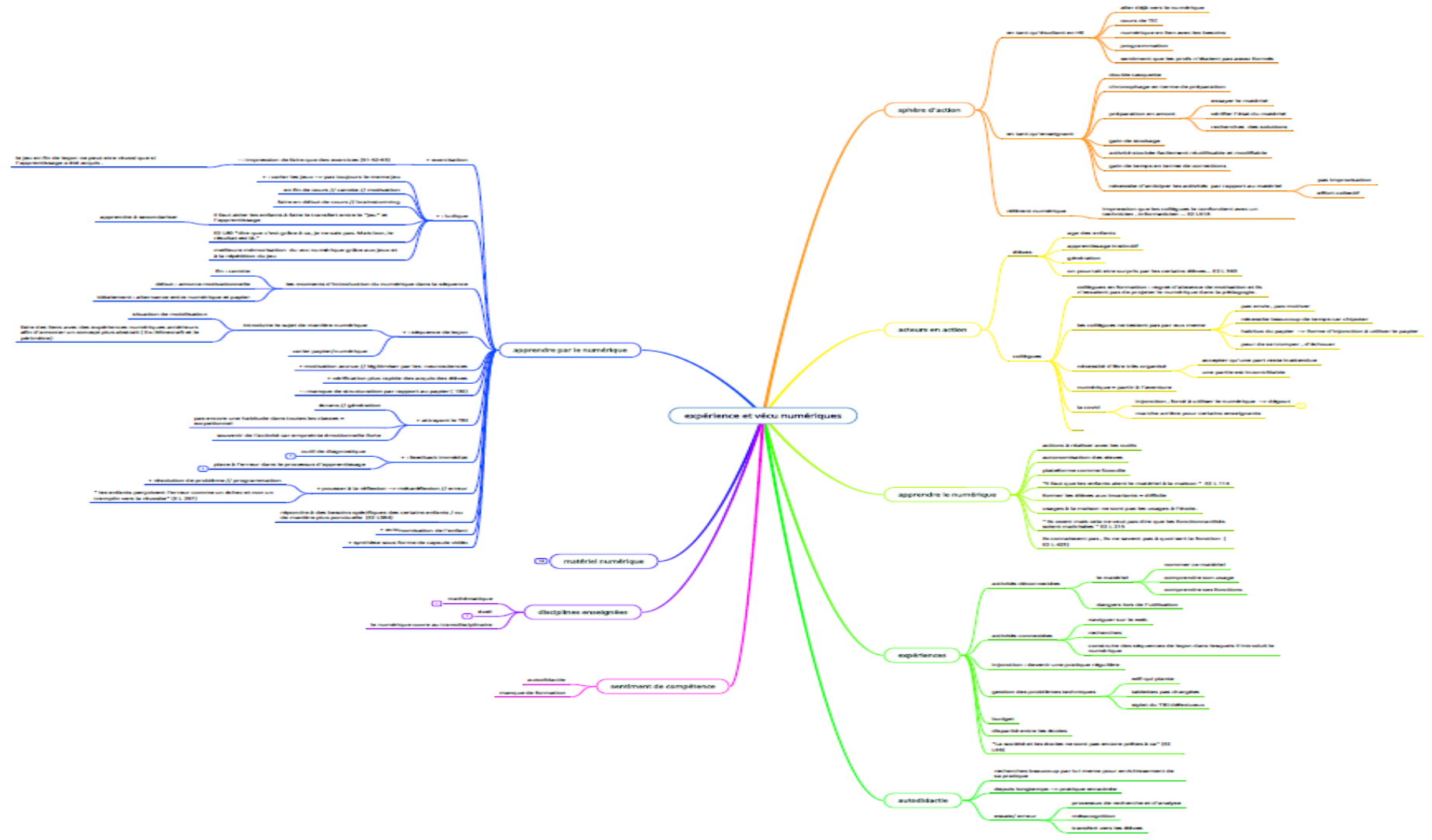


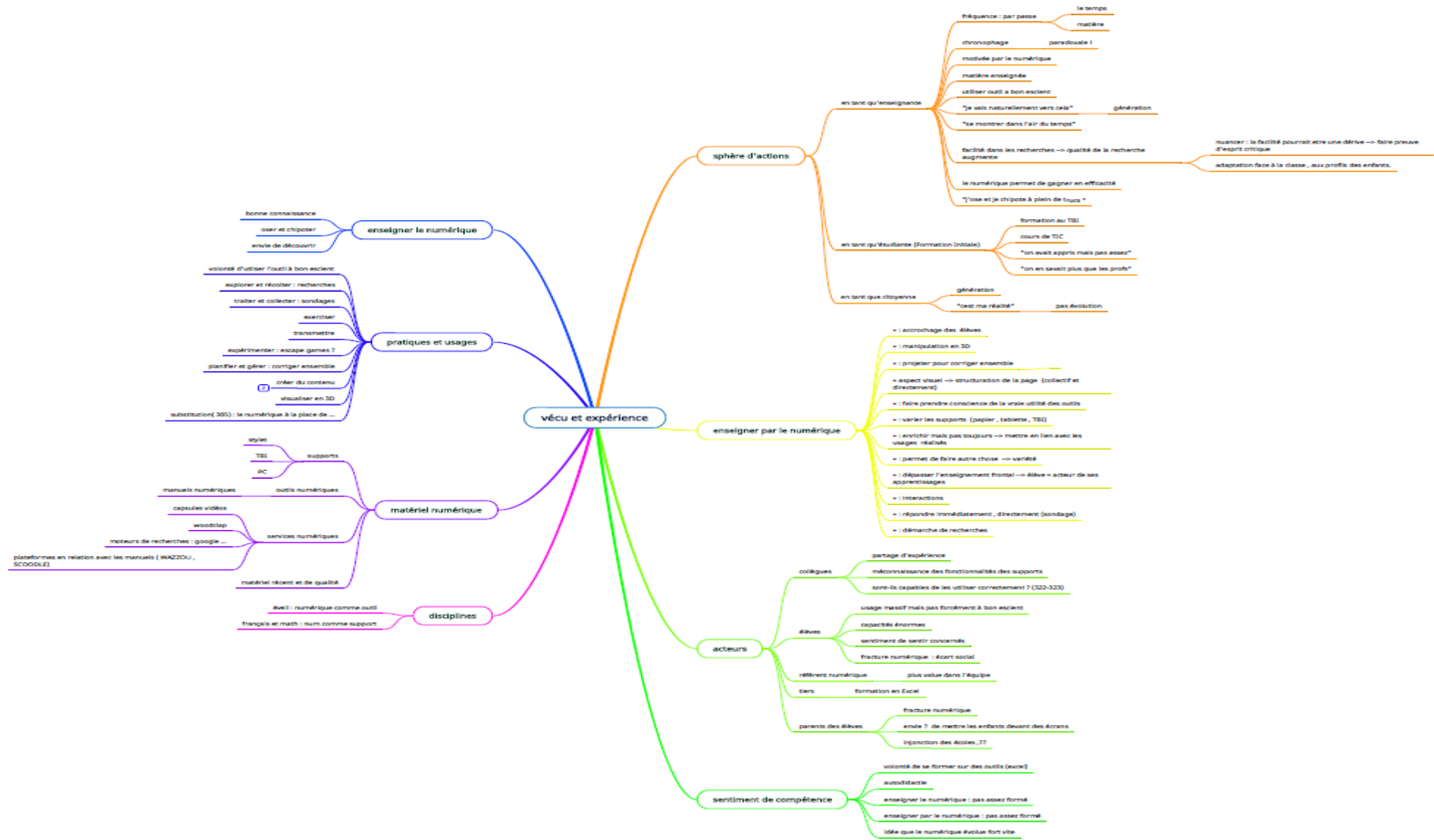


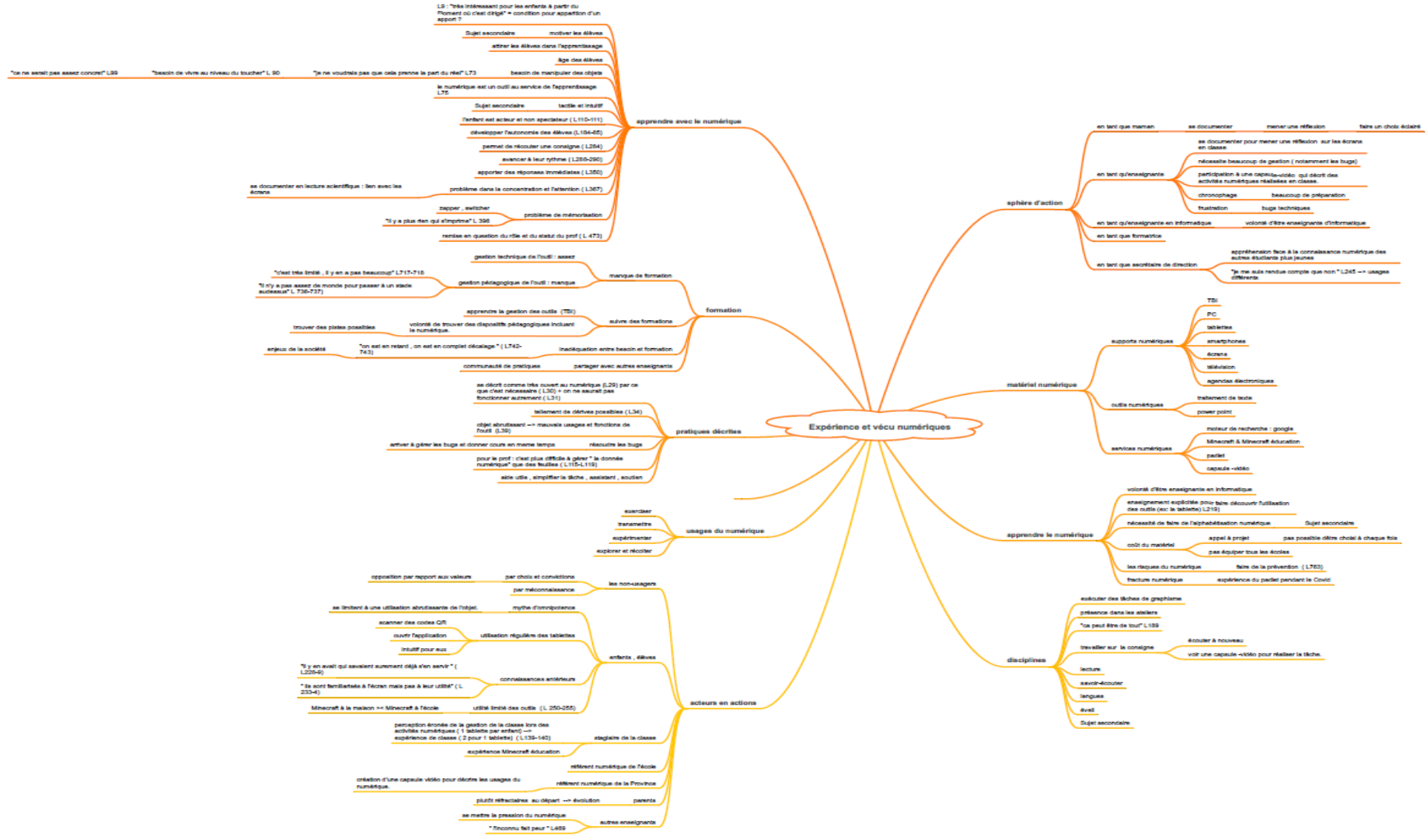












Annexe n°7 - Cartes mentales de synthèse

