

Comment des enseignants du primaire perçoivent-ils la modification de leurs pratiques professionnelles par l'introduction du numérique dans la communication École-famille ?

Auteur : Closen, Carole

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/2268.2/16527>

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.



FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE, LOGOPÉDIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Comment des enseignants du primaire perçoivent-ils la
modification de leurs pratiques professionnelles par
l'introduction du numérique dans la communication
École-famille ?

Promotrice : Brigitte DENIS

Lecteurs : Marie HOUSEN

Dylan DACHET

Mémoire rédigé par Carole CLOSEN en vue de
l'obtention du titre de Master en Sciences de
l'Éducation à finalité spécialisée en Enseignement

Année académique 2021-2022

Remerciements

Merci à ma promotrice Madame Denis ainsi qu'à ses assistantes, Mesdames Noben et Joris, pour la confiance qu'elles m'ont accordée dans la réalisation de ce mémoire. Vos précieux conseils ainsi que la marge de liberté que vous m'avez offerte m'ont permis de m'engager pleinement dans cette recherche.

Merci aux enseignantes qui ont accepté de m'accompagner dans ce voyage. Votre partage d'expériences a été pour moi d'un enrichissement inestimable.

Merci à l'équipe [METO0821-1] et à Madame Housen. Vos connaissances, transmises avec passion et bienveillance, m'ont aidée à m'imprégner de la méthode par théorisation ancrée et à persévérer dans les moments de doutes.

Merci à mes proches : amis, famille et compagnons de route étudiants. Votre soutien, vos encouragements ainsi que la confiance placée en moi m'ont aidée à garder le cap, malgré les tempêtes.

Merci à Boucalier. D'où que tu sois maintenant, tu étais présent et ta force m'a guidée durant la réalisation de ce mémoire.

Merci à mon compagnon de vie. Ta patience sans limites m'a impressionnée. Toujours là pour m'aiguiller lorsque je dérivais, tu as été mon phare lors de ces trois années d'études. Voyageons à présent, ensemble, vers de nouveaux horizons !

Table des matières

Introduction.....	1
Précisions liminaires.....	2
1. Terminologie	2
1.1. Le pronom personnel « nous »	2
1.2. Nos informatrices.....	2
1.3. L'École	2
1.4. La mise en forme.....	2
1.5. La déontologie.....	3
Chapitre 1 : Revue de littérature.....	4
1. Les relations École-famille : communication et implication	4
1.1. Pourquoi communiquer ?	4
1.2. Les enjeux de l'implication parentale	5
2. Émergence du numérique en éducation.....	6
2.1. Nouvelles formes de communication École-famille	7
2.2. État des pratiques à l'international	8
2.3. Les TIC : objets de toutes les promesses ?.....	9
2.4. Inconvénients et limites des TIC	9
3. De l'intégration d'une innovation à son acceptation.....	11
3.1. Innovation scolaire : des acteurs à l'épreuve du changement.....	11
3.2. La genèse instrumentale.....	12
3.3. L'acceptabilité, une trajectoire d'usage.....	14
3.4. Les théories de l'activité	16
3.5. En résumé : la réinvention des usages crée la technologie.....	17
3.6. Humain et technologie : qui domestique qui ?	18

4. Faut-il intégrer les TIC dans ses pratiques ou modifier ses pratiques pour intégrer les TIC ?	19
4.1. Changer ses pratiques ou résister ?	19
4.2. Actualisation des compétences numériques des enseignants	20
5. Répercussions sur le travail enseignant	21
5.1. De l'accès à l'excès	21
5.2. Une disponibilité à toute épreuve ?	21
5.3. L'extension de la journée de travail	22
5.4. L'imbrication des sphères professionnelles et domestiques	23
5.5. Le droit à la déconnexion	24
6. Conclusion	25
Chapitre 2 : Méthodologie	26
1. Choix d'une méthodologie	26
1.1. Notre aventure qualitative	26
1.2. Cap sur la méthode par théorisation ancrée	27
1.3. Voyager à vide ?	27
1.4. Notre journal de bord	27
1.5. Nos compagnons de voyage : la constitution de l'échantillon théorique	28
1.6. Le choix des informatrices	29
1.7. Notre itinéraire de voyage	30
2. Récolte du matériau et analyse	31
2.1. Les entretiens individuels	31
2.2. Le photolangage	32
2.3. L'analyse des données	32
2.4. Restituer les résultats	33
2.5. Le groupe focalisé	33

2.6. Mise en place d'une théorisation	34
Chapitre 3 : Présentation des résultats.....	36
1. La confiance : un sentiment omniprésent	36
2. Intégrer les TIC dans ses pratiques de communication	37
2.1. Percevoir sa compétence.....	37
2.2. Tout ça pour ça ?.....	40
2.3. Je, tu, nous... ..	42
2.4. Conclusion.....	44
3. Partager un espace virtuel	44
3.1. Vite ! Vite !	46
3.2. Tu veux ou tu veux pas ?.....	53
3.3. Un donné pour un rendu	55
3.4. Tout ça pour ça !	56
3.5. Conclusion.....	56
4. Contrôler l'utilisation de l'application.....	57
4.1. Choisir, c'est renoncer	57
4.2. Quand le contrôle nous échappe.....	60
4.3. Une confiance aveugle ?	60
4.4. Tu peux ou tu peux pas ?	63
4.5. Conclusion.....	64
Chapitre 4. Discussion des résultats.....	65
1. La métaphore de l'iceberg	65
2. Les relations École-famille : installer progressivement les balises de la confiance.....	66
3. L'implication parentale : voyage en eaux troubles	66
4. Les naufragés de la communication.....	68
5. Vers un nouvel horizon	69

6. Innovation ?.....	70
7. Rester à la surface	71
8. Ça déborde !.....	73
Conclusion et perspectives.....	75
Bibliographie	77
Index des tableaux et figures	85
Index des annexes	87

Introduction

Le partenariat École-famille est essentiel dans l'éducation des enfants. Les travaux qui mettent en évidence l'existence d'un lien entre la communication École-famille et l'augmentation de l'implication parentale sont nombreux. (Karsenti et al., 2002 ; Francis & Aguilar, 2014 ; Larivée & Larose, 2014). Ces relations, appuyées par la littérature ainsi que des évolutions scientifiques participeraient grandement à la réussite scolaire des enfants (Larivée, 2012 ; Grant, 2011).

A l'heure de l'omniprésence du numérique dans les sociétés industrialisées, les systèmes éducatifs s'orientent de plus en plus vers les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour informer mais également pour communiquer avec les familles. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Pacte pour un enseignement d'excellence inscrit la transition numérique comme l'un de ses axes stratégiques. Parmi les objectifs planifiés depuis 2018, l'élargissement de l'offre de formation des enseignants et des directions d'établissement, ainsi qu'un accompagnement et un soutien techno-pédagogique. Dans la circulaire du 04/02/2019, la ministre de l'Éducation, Madame Schyns, met l'accent sur les TIC : ces outils offrent la possibilité de repenser les échanges entre les personnes, notamment dans l'augmentation de la participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants, mais également dans les modes de collaboration variés et adaptés aux réalités des sociétés actuelles.

En 2020, la pandémie de la COVID-19 a perturbé les systèmes éducatifs du monde entier. Gouëdard et al. (2020) rapportent que le confinement a impacté quelques 1,7 milliard d'élèves dans le monde, par la fermeture partielle ou complète des écoles. Cette interruption des cours a provoqué une modification urgente des modalités d'interactions entre les acteurs de l'enseignement. L'utilisation d'outils numériques s'est imposée comme l'une des solutions les plus rapides et efficaces dans le maintien des liens entre l'École et les familles.

Le monde de l'enseignement fait face à une nouvelle réalité. Il est pertinent de s'intéresser à la manière dont les enseignants saisissent ou non les opportunités qui s'offrent actuellement à eux en termes de communication. Cette recherche vise à comprendre la façon dont les enseignants intègrent les technologies dans leurs pratiques professionnelles de communication mais également la manière dont ses nouvelles pratiques modifient ou non leur rapport au travail.

Précisions liminaires

1. Terminologie

La rédaction de cette recherche s'est déroulée avec le souci constant de prendre en compte son lectorat. Dès lors, il convient de préciser au préalable la terminologie mobilisée ainsi que les choix de mise en page privilégiés.

1.1. Le pronom personnel « nous »

Malgré le caractère neutre imputé aux écrits scientifiques, il convient de reconnaître la forte présence de l'auteur de recherches dans le domaine des sciences humaines et sociales, telles que les sciences de l'éducation. À travers l'emploi de pronoms personnels sujets, c'est la voix de l'auteur qui transparait. Par ailleurs, cette manifestation implicite permet de conserver le caractère subjectif de son interprétation. D'une part, le pronom « nous » implique d'une part, pour l'auteur de rester vigilant dans la conservation de son statut de chercheur et d'autre part, d'inclure les lecteurs dans le déroulement de la recherche. Toutefois, lorsqu'il s'agira de relater une réflexion personnelle inhérente au processus de recherche (par exemple, lors d'extraits du journal de bord), l'emploi de la première personne du singulier sera privilégié afin de personnaliser cette subjectivité, propre à chaque auteur.

1.2. Nos informatrices

L'emploi du féminin sera utilisé pour désigner les enseignantes de notre échantillon théorique, constitué exclusivement de femmes. D'une part, le terme *informatrices* confère aux personnes un caractère actif et d'autre part, il renvoie au fait que ces dernières ont accepté de nous livrer des informations, fondation empirique de notre recherche (Lejeune, 2019).

1.3. L'École

Le terme École est délibérément orthographié avec une majuscule, lorsqu'il désigne l'ensemble des acteurs qui la composent et qui interviennent, de près ou de loin, dans cette communication numérique.

1.4. La mise en forme

Afin de faciliter la lisibilité de cette rédaction et d'assurer une cohérence, l'italique est utilisé pour désigner : les locutions latines, la terminologie spécifique à la méthode par théorisation ancrée ainsi que les expressions personnelles formulées par les informatrices. Les extraits de

notre journal de bord annexés à ce travail sont reconnaissables à leur mise en page, inspirée de Lejeune (2019). Les extraits de *verbatim* sont présentés le long d'une lisière grise, en retrait.

1.5. La déontologie

Dans un objectif de préservation de l'anonymat de nos *informatrices*, leur identité a été anonymisée tout au long de la recherche. Notre objectif étant de comprendre un phénomène sous différents éclairages expérientiels, nous n'avons pas jugé pertinent de dévoiler leur identité. Par ailleurs, dans un souci de réserve concernant les *verbatim* d'entretiens, ceux-ci sont rassemblés dans un document différent de celui de la recherche, à savoir, les annexes confidentielles. Les extraits présents dans cette présentation de recherche ont été sélectionnés avec précaution.

En guise de conclusion à ce liminaire, ces précisions répondent à un objectif de lisibilité ainsi que d'imprégnation du lecteur dans notre recherche.

Bon voyage !

Chapitre 1 : Revue de littérature

1. Les relations École-famille : communication et implication

Soulignons-le d'emblée, *On ne peut pas ne pas communiquer* (Watzlawick et al., 1972). Ces auteurs centrent leur analyse de la communication sur une approche systémique, selon laquelle tout comportement véhicule un message. Ils se focalisent sur la dimension pragmatique, à savoir, sur les effets de la communication sur les comportements, et inversement. Abric (1999) appuie cette idée en énonçant le caractère multicanal de l'acte de communication. En effet, si l'expression même du message peut être orale, gestuelle, silencieuse, les canaux d'expression de ce même message peuvent être multiples. Qu'ils soient physiques ou virtuels, les moyens utilisés doivent répondre à la finalité même de la communication. Dès lors, il est primordial de considérer, dès le départ, les acteurs engagés dans cette relation et de prendre en compte leurs attentes dans ce processus complexe, influencé par de multiples facteurs.

1.1. Pourquoi communiquer ?

Étudiée en contexte scolaire, la communication est considérée comme la porte d'entrée de la collaboration École-famille (Dumoulin, 2016). Complexes à analyser, ces relations sont caractérisées par la littérature scientifique comme un levier, susceptible de contrer le décrochage scolaire. Larivée et Larose (2014) identifient de nombreux bénéfices pour tous les acteurs impliqués dans ce partenariat. Parmi ceux-ci : l'amélioration des performances scolaires des enfants ainsi qu'une répercussion sur leur développement social et cognitif. Ces mêmes auteurs relèvent également des répercussions favorables sur les familles. Ces dernières ont l'occasion de participer activement dans l'éducation de leurs enfants, en prenant part à une communauté d'échange et de partage. Traditionnellement, la demande de communication est exprimée par l'École (Walker et al., 2010). Les parents sont alors invités à participer aux activités dans l'établissement ou à domicile (dans le suivi des devoirs, par exemple). Les auteurs s'accordent sur le fait que le partenariat École-famille doit être fondé sur une relation positive et bidirectionnelle, basée sur la confiance, le respect et l'engagement. Les familles doivent pouvoir solliciter l'École quand elles le jugent nécessaire, afin d'exprimer leurs doutes ou questionnements au sujet de l'éducation de leurs enfants. Ce double sens de relation permet éga-

lement aux acteurs de mieux comprendre le rôle et les attentes de leurs interlocuteurs, contribuant ainsi à la construction d'une confiance mutuelle (Dumoulin et al., 2013). Cette collaboration permet de définir les liens entre les deux environnements éducatifs que sont l'école et la famille (Gonzalez-DeHass et al. 2005), dans un climat relationnel le plus harmonieux possible (Larivée, 2012). Larivée et Larose (2014) mettent en évidence que les établissements entretenant des relations de qualité avec les familles seraient les plus efficaces. Dans la dimension qui nous intéresse, cette efficacité se traduirait par une communication plus positive ainsi que de meilleures relations entre les partenaires.

1.2. Les enjeux de l'implication parentale

L'implication parentale, quant à elle, renvoie à un processus volontaire de la part des parents de s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Ce concept constitue l'une des dimensions de la relation École-famille, décrite ci-dessus. Epstein (2010) a défini six types d'implication parentale : 1) les rôles et compétences parentales, 2) la communication entre l'école et la famille, 3) le bénévolat, 4) les apprentissages à la maison, 5) la participation à la prise de décision, 6) la collaboration avec la communauté. L'auteure identifie des objectifs tels que : le développement d'un environnement soutenant pour les enfants ou encore la participation aux activités scolaires. Parmi les types d'implication se déroulant dans l'enceinte de l'établissement, certains ne conviennent pas forcément aux familles ni aux enseignants. D'une part, les horaires de travail des parents ne coïncident pas toujours avec les activités proposées (Larivée, 2012). D'autre part, les enseignants montrent parfois une certaine réticence à l'idée de faire entrer les familles dans l'école, notamment par crainte d'être jugés par ces dernières. Cette attitude peut fermer la porte à toute forme de participation de la part des familles, par peur d'être considérés comme des intrus (Deslandes & Bertrand, 2004). De plus, les parents s'engagent d'autant plus lorsqu'ils ont conscience des attentes des enseignants concernant leur participation. Ils sont ainsi disposés à prendre part à des échanges traitant de l'enfant et de ses résultats scolaires (Deslandes & Jacques, 2004). Dès lors, il importe d'inclure davantage les familles, notamment par une communication plus régulière avec l'École, ouverte sur les activités scolaires ainsi que sur la gestion des conflits, par exemple. Ces échanges sont ancrés dans un environnement propre à chaque établissement. Les enseignants transmettent aux familles des informations sur le comportement, les résultats scolaires ou encore l'absentéisme des enfants. Dumoulin et al. (2013) ont démontré que les informations les plus importantes à

recevoir pour les parents étaient les résultats scolaires de leurs enfants. Par ailleurs, ces auteurs insistent sur le fait que les données transmises doivent aussi bien concerner les progrès que les difficultés rencontrées par les élèves. Deslandes et Jacques (2004) partagent ce point de vue et déplorent que des enseignants n'interpellent les parents qu'en cas de problème. Ainsi, la diffusion de contenus favorables prend toute son importance dans l'implication parentale. Ce choix de partager le positif a pour effet d'ouvrir les parents à la relation, les invitant à entrer dans une communication bidirectionnelle. Les dynamiques collaborative et socio-éducative installées entre l'École et les familles produisent également des effets bénéfiques sur les attitudes et les comportements des enfants. Gonzalez-DeHass et al. (2005) ajoutent à ces répercussions l'accroissement du sentiment de compétence chez l'élève. Parents et professionnels s'enrichissent mutuellement par l'échange de ressources sur les enfants et leur environnement.

Poyet (2020) soulève cependant les difficultés éprouvées par les familles les plus éloignées de l'école. En effet, les élèves de milieux socio-économiquement défavorisés sont ceux qui nécessitent le plus ce partenariat soutenant. Généralement, à l'école primaire, le degré d'implication des parents est lié à leur appartenance sociale ainsi qu'à leur niveau de scolarisation.

2. Émergence du numérique en éducation

À l'heure de l'omniprésence du numérique dans les sociétés industrialisées, les systèmes éducatifs s'orientent de plus en plus vers les technologies de l'information et de la communication (TIC). Ce déploiement d'équipements numériques offre aux enseignants de nouvelles opportunités pédagogiques ainsi que de nouvelles formes de services numériques (Puimatto, 2014). Pour Charlier et al. (2002), les TIC modifient, entre autres, la relation des utilisateurs en offrant un service de qualité, répondant plus adéquatement aux besoins de chacun. L'étymologie latine du mot communication *communicare* renvoie aux notions de mise en commun et de partage et s'accorde parfaitement avec les fonctionnalités des TIC que sont : la reproduction, l'échange ainsi que la transmission d'informations numériques par le biais d'Internet. En Belgique, à la suite de la réforme systémique du pacte pour un enseignement d'excellence, la Fédération Wallonie-Bruxelles donne une impulsion aux établissements scolaires dans l'utilisation des technologies. La Stratégie numérique est définie par cinq axes complémentaires, traitant : du pôle de l'apprentissage, de la formation du personnel éducatif, de l'équipement des établissements scolaires, du développement d'outils favorisant la communication et le

partage d'informations, et enfin, de la gestion et du pilotage des nouveaux espaces numériques implémentés. Cette Stratégie rejoint l'objectif énoncé par Grant (2011), qui suggère la création d'une culture commune, ancrée dans un espace virtuel et neutre, dans le respect des attentes de chacun des acteurs. C'est dans cette optique de prise en compte des besoins et des attentes des citoyens qu'ont également été proposées, au niveau Européen, des pistes de réflexion, en mars 2021. La Commission européenne souhaite ainsi baliser la transformation numérique de l'Europe, envisagée d'ici 2030. L'objectif principal est de placer le numérique au service des particuliers et des entreprises, par la mise en place de diverses stratégies, telles que : le développement de compétences, la responsabilisation des entreprises, ou encore, la création d'infrastructures. Parmi les pistes proposées, la considération de l'inclusion numérique comme une approche globale, garantissant l'émancipation de tous dans une société où le numérique joue un rôle essentiel. Cette inclusion numérique (ou e-inclusion) est caractérisée par la Déclaration de Riga de 2006, par l'accessibilité aux outils ainsi que par l'usage qui en est fait. Cette définition fait référence aux aspects sociaux et sociétaux de l'accès à l'information numérique, impliquant toutes les collectivités. Enfin, le Comité économique et social européen (CESE) recommande à l'Union et à ses États membres de permettre l'accessibilité au numérique, par le développement de compétences dans le domaine personnel, du travail ou dans la citoyenneté.

2.1. Nouvelles formes de communication École-famille

La prédominance des technologies numériques dans la société depuis les années 2000 évoquée ci-dessus a modifié les modes d'information et de communication entre les différents utilisateurs (Francis & Aguilar, 2014). C'est dans une optique d'optimisation des échanges que s'inscrivent les TIC. La variété d'outils et de services disponibles ainsi que leur caractère flexible permettent une meilleure adaptation avec les caractéristiques des familles. Si peu de recherches portent sur les résultats de ces dispositifs, les auteurs s'accordent sur les nouvelles formes de communication offertes par les TIC. En 2012, Aguilar et Hijano font référence à un nouveau type de participation des familles : la participation virtuelle. La démocratisation des TIC est alors décrite comme un bouleversement des modes d'information et de communication. L'enseignant, en tant qu'acteur social en contexte scolaire, doit pouvoir s'adapter aux situations de communication variées dans lesquelles il s'engage. Une part d'im-

prévu réside dans la prise d'initiatives des partenaires de la relation ou encore dans la survenue d'éléments extérieurs. Dès lors, il convient de questionner le niveau de maîtrise des TIC par tous les protagonistes, rendant possibles ces échanges virtuels.

2.2. État des pratiques à l'international

Dans de nombreux pays industrialisés, la relation École-famille a été progressivement modifiée par les nombreuses possibilités offertes par les TIC. Afin de connaître l'incidence de ces technologies sur les pratiques de communication, il est nécessaire d'identifier les outils qui ont été mis en place en contexte scolaire dans le but d'optimiser la transmission de l'information et de favoriser la communication. En annexe 1, se trouve un tableau présentant un ensemble de dispositifs mis en place dans des contextes scolaires et culturels différents. Les outils numériques décrits dans ce point sont regroupés sous le concept d'interfaces numériques, dont l'objectif commun est de faciliter les relations École-famille (Poyet, 2020). À la suite de l'analyse des dispositifs ressort un sentiment assez positif de la part des enseignants et des parents sur la communication numérique École-famille. Selon Poyet (2020), des travaux menés au niveau international confirment que le degré d'implication des parents est plus élevé du fait de l'utilisation du numérique dans la relation École-famille. Aguilar et Hijano (2012) appuient ce résultat par le fait que ce mode de communication permet l'abandon de certains clichés des enseignants concernant les parents (manque de volonté ou d'implication). De plus, dans leur étude, des enseignants mentionnent l'usage de communautés d'apprentissage, de blogs, de plateformes ou encore de réseaux sociaux et en retirent des relations plus égalitaires ainsi qu'une réelle ouverture à de nouveaux espaces de communication. Au Canada, Dumoulin et al. (2013) observent également un impact positif dans les milieux socialement défavorisés. L'un des avantages de ces outils est d'offrir aux familles un accueil de meilleure qualité, grâce à la fréquence de diffusion de messages. La contribution de Karsenti et al. (2002) met en évidence la réalité vécue positivement par les parents non connectés. La communication via courriel engendre en effet un gain de temps, par rapport à des moyens traditionnels, tels que le téléphone. Dès lors, les enseignants du primaire seraient davantage disponibles ces familles, le temps économisé lors des échanges rapides numériques pouvant être réinvesti pour les parents non connectés.

2.3. Les TIC : objets de toutes les promesses ?

Les avis des acteurs quant à l'utilisation des TIC cités dans le point précédent concordent avec les plus-values pédagogiques des TIC, identifiées par Noben et Denis (2019), à savoir : la gestion des documents (stockage, partage, synchronisation) ; la création (mises à jour) ; la collecte et le traitement de données (collecte, feedback, enregistrement) ; l'accès (aux personnes et aux documents) ; le multimédia (diversité des types de documents) ainsi qu'avec l'individualisation.

Les dispositifs analysés dans le tableau de l'annexe 1 distinguent par exemple, un gain de temps considérable (Karsenti et al., 2002), tant pour l'école, qui peut communiquer aisément avec un grand nombre de familles, que pour les parents qui reçoivent les informations rapidement (Poyet & Genevois, 2007). En plus de la rapidité des échanges, l'information y est instantanée, variée (photos, vidéos, documents administratifs ou encore résultats scolaires) et reste accessible à tout moment (Poyet, 2020 ; Voulgre, 2011). Aguilar et Hijano (2012) ainsi que Grant (2011) affirment que les outils numériques aident à surmonter certaines contraintes de temps ou de déplacement, induites par le mode de vie des familles. De plus, les parents étant de plus en plus connectés, notamment pour des services du quotidien (application bancaire, travail...) ces outils de communication s'adaptent au changement sociétal et sont généralement simples d'utilisation. Enfin, dans un monde où les cultures s'entremêlent, la communication est rendue possible entre personnes ne parlant pas la même langue, grâce, notamment, à des fonctionnalités de traduction automatique des messages. En conclusion, la majorité des plus-values identifiées dans les usages pédagogiques des TIC se retrouvent également dans leurs usages communicationnels.

2.4. Inconvénients et limites des TIC

Cependant, et malgré les nombreuses plus-values identifiées ci-dessus, les TIC peuvent également constituer un frein à la communication École-famille. Les utilisateurs des dispositifs étudiés dans le tableau de l'annexe 1 relèvent également des inconvénients, tels que l'augmentation des inégalités d'accès ou d'usage (Poyet, 2020 ; Karsenti et al., 2002). L'existence d'une fracture numérique est en effet régulièrement évoquée dans la littérature. Comme l'observent Brotcorne et Valenduc (2009) dans leur recherche-action en Belgique, il y a un fossé entre les *info-riches* et les *info-pauvres*, ces appellations faisant référence aux personnes ayant ou

non accès aux ressources et services dispensés par le numérique. Selon ces auteurs, il existe actuellement une fracture dans la fracture. Dès lors, il convient de distinguer la fracture numérique du premier degré, liée à l'accès matériel aux TIC (tendant à se réduire), de celle du second degré, liée aux modes d'usage et incluant le développement de compétences spécifiques. En conclusion de leur recherche, ces mêmes auteurs observent une atteinte des objectifs européens dans la réduction de la fracture numérique, fixés dans la Déclaration de Riga, en 2006. L'enquête Baromètre Digital Wallonia (2018) identifie une autre limite, à savoir, un faible sentiment d'efficacité personnelle de la part des enseignants dans le maniement des TIC, tant du point de vue technique que pédagogique.

Par ailleurs, il subsiste au niveau belge, mais également européen, des inégalités d'accès pour certains groupes sociaux, dont les personnes à faible niveau d'instruction ou à faibles revenus. Cette non e-inclusion est mentionnée dans de nombreuses études européennes, notamment dans les pays nordiques et les Pays-Bas.

Enfin, la prépondérance de l'écrit dans ces nouveaux modes de communication peut également constituer un frein à une utilisation efficace des TIC dans la communication École-famille. Dumoulin et al. (2013) évoquent, par exemple, l'obligation pour certains enseignants d'adapter la rédaction de leurs messages à leurs destinataires (difficultés des parents à lire ou à comprendre le français). Pour ce faire, il convient d'employer un style d'écriture simplifié, de choisir ses mots ou encore d'éviter les informations superflues. De cette manière, les parents issus de milieux défavorisés seraient davantage satisfaits des informations reçues via ce canal supplémentaire de communication. Les différents outils numériques utilisés par les établissements scolaires pour communiquer avec les familles accordent en effet une importance inédite à l'écrit (lecture-écriture). Klein et Ratier (2012) en extraient dès lors un enjeu de maîtrise des compétences linguistiques, sociales et culturelles. Pour ces auteurs, la formation numérique ne suffit pas. Il serait judicieux de proposer des formations d'accompagnement au changement, dans les équipes éducatives.

3. De l'intégration d'une innovation à son acceptation

3.1. Innovation scolaire : des acteurs à l'épreuve du changement

Si les définitions de l'innovation sont encore multiples à l'heure actuelle, les auteurs s'accordent cependant sur plusieurs composantes de ce processus, à savoir : l'introduction d'un nouvel objet, un construit social, une transformation des pratiques professionnelles et enfin, une volonté d'amélioration.

En contexte scolaire, Bonami (1998) caractérise l'innovation pédagogique comme étant le résultat d'une implémentation volontaire et durable d'une pratique. L'objectif étant une utilisation efficace des outils pour répondre à un problème perçu, à une insatisfaction, ou encore pour combler un manque. Wittorski (1998) ajoute à cette définition la dimension individuelle. En effet, un acteur qui met en œuvre une pratique innovante, se voit modifier son travail par une rupture formelle avec ses anciens procédés. Ainsi, l'innovation, pour les enseignants, comporte une réelle transformation de leurs expériences professionnelles.

Les auteurs cités ci-dessus rejoignent l'idée de Crozier et Friedberg (1977), qui évoquent la dynamique collective du changement opéré. Il s'agit d'un véritable construit social, permettant d'expliquer les conditions d'émergence d'un outil. Étudiée sous le prisme de cette action collective, l'intégration d'un objet dans une organisation prend part dans un système où règnent coopération et interdépendance entre les acteurs concernés. Selon les auteurs, l'action sociale ne pourrait avoir lieu sans rapport de pouvoir. Dans toute société, ce mécanisme est devenu quotidien, et résulte de la part de liberté dont bénéficie chacun des individus impliqués. De cette dynamique découlent non seulement des émotions, des besoins mais également des comportements différents chez les personnes, en fonction de la catégorie à laquelle elles appartiennent. Par ailleurs, toute organisation est hiérarchisée : chaque acteur occupe une position et réagit avec sa personnalité. Leurs relations interpersonnelles dépendent de leur vécu individuel. Les rapports de pouvoir, ainsi que la structure de l'organisation poussent à la réflexion sur le caractère individuel ou collectif des relations entre l'individu et son milieu (Sainsaulieu, 2014). L'objectif de cette interrogation est de comprendre les éventuelles interdépendances entre identités collectives et individuelles en jeu dans les relations au travail. En effet, toute organisation est composée d'individus ayant avant tout des objectifs et motivations personnels et se doit de composer avec chacun d'eux, afin de parvenir à un construit

social fiable et solide. C'est pourquoi il importe de considérer le contexte organisationnel, de cette action sociale.

La dimension relationnelle décrite ci-dessus ancre le processus d'innovation dans une dynamique sociale. Les relations professionnelles trouvent parfaitement leur place dans le mécanisme de l'acteur-réseau, aussi appelée la sociologie de la traduction (Akrich et al., 1988). En effet, celle-ci affirme que la réussite ou l'échec d'un changement ne peut dépendre uniquement de ses propriétés internes. Les auteurs attribuent généralement la réussite de l'implantation d'une innovation à la capacité d'intéresser un maximum d'utilisateurs potentiels. Convaincus avant même sa première utilisation, les acteurs participent à la diffusion de la technologie au sein de l'organisation. Cela rejoint l'idée de Rogers (1983) qui, en accentuant la phase de persuasion, propose une diffusion par contagion de l'innovation.

En 2020, Cros et Broussal apportent un nouvel éclairage à la définition de l'innovation, à savoir, la volonté d'amélioration. Cette considération soulève néanmoins le caractère subjectif de la notion de *meilleur*. L'innovation laisse alors transparaître les valeurs des enseignants qui la font exister. Poussés par un élan motivationnel fort, ils mobilisent parfois des compétences développées hors cadre professionnel pour atteindre cet objectif d'amélioration.

En résumé, l'innovation scolaire résulte d'un changement volontaire sous-tendu par des valeurs, dans un contexte particulier. Ayant cependant une finalité incertaine, elle place l'innovateur en position d'attente quant à son aboutissement.

3.2. La genèse instrumentale

Le caractère innovant de ce déploiement numérique implique d'étudier les conditions d'usage de la technologie qui font varier le processus de son adoption. Trois orientations, reposant sur des paradigmes théoriques et méthodologiques, émergent de cette considération : *l'acceptabilité pratique*, *l'acceptabilité sociale* et enfin, *l'acceptation située*.

Tout d'abord, ***l'acceptabilité pratique*** repose sur une approche orientée *utilisateur*. Il s'agit de « prendre en compte les différentes facettes de la personnalité de l'individu, la cognition, mais aussi les affects (attitudes, émotions, etc.), ainsi que les caractéristiques des produits et des systèmes techniques qui influencent ces aspects ; ceci de façon à concevoir non seulement un produit adapté, mais plutôt *une relation adaptée au produit* et finalement *une expérience*

utilisateur » (Barcenilla & Bastien, 2009, p. 2). Le modèle de Thüring et Mahlke (2007) présenté en annexe 3, propose un cadre d'analyse et décompose *l'expérience utilisateur* en trois dimensions :

- La perception des qualités instrumentales : l'utilité perçue, la concordance entre les fonctionnalités de l'outil et les besoins des utilisateurs
- La perception des qualités non instrumentales : l'esthétique, les valeurs véhiculées, les facteurs motivationnels...
- Les réactions émotionnelles : influencées par les deux dimensions précédentes et se manifestant par : des sentiments subjectifs, des attitudes, une évaluation cognitive...

Outre les facteurs technologiques ou individuels, la littérature fait régulièrement référence à l'influence du contexte dans l'intégration de technologies. Depover et Strebelle (1997) soulignent l'importance du contexte social dans lequel l'acceptation prend place. Ni l'outil, ni l'utilisateur ne sont isolés dans ce processus dynamique, situé dans une activité spécifique. Les auteurs stipulent qu'une non prise en compte du contexte peut mener à une mauvaise voir une non-utilisation des TIC. Dubois et al. (2009) ajoutent l'impact du contexte socio-organisationnel dans l'introduction de TIC. La crainte ressentie par les utilisateurs d'être exclus du système de communication peut mener à des situations de subordination, dans lesquelles ils sont forcés d'accepter les TIC. La contribution de Ortíz Nicolás et Aurisicchio (2011) précise l'influence du contexte d'usage dans cette *expérience utilisateur*. Pour eux, il s'agit d'une rencontre subjective d'un utilisateur avec un objet, se produisant dans un contexte spécifique (physique, social, culturel, situationnel ou encore temporel). L'acceptation d'une technologie résulte alors de l'appréciation de ses qualités ergonomiques ainsi que de l'expérience vécue par l'utilisateur, à son contact. Le confort émotionnel engendré par cette expérience fournit des pistes de solution dans l'évaluation et la conception de futurs dispositifs.

L'acceptabilité sociale, quant à elle, est basée sur un modèle prédictif et assimilée à un pronostic d'usage. L'objectif étant d'évaluer le degré d'acceptation d'une technologie avant sa mise en service. Le modèle référent reste le TAM (Technology Acceptance Model) développé par Davis (1989), qui explique l'acceptabilité selon deux facteurs subjectifs : *l'utilité perçue* ainsi que la *facilité d'utilisation perçue*. *L'utilité perçue* désigne la croyance d'un individu quant au renforcement de sa performance pouvant être généré par l'utilisation du dispositif. La *facilité d'utilisation*, quant à elle, renvoie au fait que l'utilisation d'une technologie se fait sans

effort. Les comportements des utilisateurs sont influencés par des variables, telles que : l'âge, le sexe ou l'ancienneté de l'individu ; l'organisation dans laquelle ce dernier évolue ou encore, les caractéristiques du dispositif. Ce modèle envisage l'usage d'un outil de manière anticipative et décontextualisée. Dès lors, des auteurs appréhendent l'acceptation d'outils technologiques à partir de leurs usages effectifs, dans une dynamique évolutive. C'est le cas notamment de Vygotski (1997) ou Bobillier Chaumon (2016), qui émettent une réserve quant au manque de contextualisation de l'usage. Ayant contribué aux théories de l'activité, Vygotski a envisagé les pratiques effectives des utilisateurs, au contact des technologies. L'outil technologique a dès lors peu de valeur lorsqu'il est considéré de manière isolée. Sa définition découle, au contraire, du contexte d'usage dans lequel cet objet est intégré.

Afin d'évaluer les apports et limites de l'expérimentation d'une technologie en contexte d'usage, Bobillier Chaumon (2016) définit le concept de ***l'acceptation située***, qui a pour objectif d'identifier, non seulement, les conditions d'acceptation des technologies, mais également les nouvelles expériences induites par cet usage (transformation ou suppression d'anciennes pratiques). Cette démarche d'analyse permet un éclairage différé, où l'usage et les conditions d'acceptation, placés en contexte, définissent la technologie : « C'est bien l'usage (les conditions d'utilisation de l'outil - collectives, organisationnelles...-, le projet et les expériences de l'usager, le système social dans lequel il est implémenté...) et pas seulement les caractéristiques intrinsèques de la technologie qui vont en déterminer les effets ». (Bobillier Chaumon, 2003, p. 29).

3.3. L'acceptabilité, une trajectoire d'usage

Bobillier Chaumon (2016) résume la contribution conjuguée de *l'acceptabilité pratique*, de *l'acceptabilité sociale* ainsi que de *l'acceptation située*, décrite ci-dessus. L'auteur invoque également une boucle de rétroaction, dans laquelle les modèles s'articulent et s'influencent mutuellement pour agir sur la cause de l'acceptation. *L'acceptabilité pratique* évoque l'effet des interactions sur la capacité d'agir, quand *l'acceptation sociale* évalue les intentions d'usage et la volonté d'agir. Enfin, *l'acceptation située* étudie les expériences concrètes de l'outil au service de l'activité.

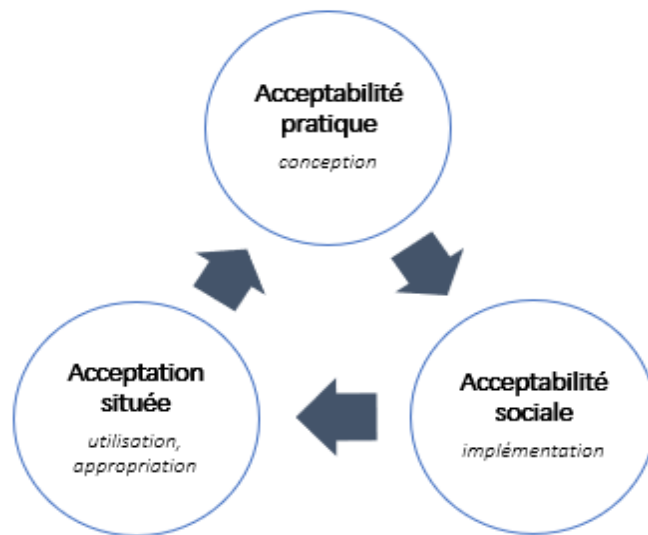


Figure 1. Boucle de rétroaction entre l'acceptabilité pratique, sociale et l'acceptation située.

Chacune étape contribue, de manière complémentaire, au processus d'adoption des technologies. Le point de départ est la conception du dispositif, qui est alimentée par les deux autres dimensions. Ainsi, l'implémentation de l'outil ainsi que son utilisation en situation offriront de nouvelles pistes de réflexion quant au développement des dispositifs.

Soulignons que Rabardel (1995) avait déjà identifié le processus de *recréation de l'outil* et de ses fonctionnalités par les utilisateurs. En étudiant les pratiques des utilisateurs, cette analyse permet de mettre en évidence les activités rendues possibles ou non par les TIC. L'auteur contribue au modèle de la *genèse instrumentale*, selon lequel l'outil technologique se développe en interaction avec son utilisateur, lorsque ce dernier réalise diverses tâches. Ce cadre d'analyse permet de déterminer les différents rôles d'un même outil, et ce, après son utilisation. Rabardel distingue l'artefact de l'instrument. L'instrument est élaboré par l'individu et est composé d'un artefact (objet matériel symbolique) ainsi que de schèmes d'utilisation (personnels ou sociaux). La genèse instrumentale englobe deux processus distincts, qui conditionnent l'appropriation de l'instrument. La dynamique entre artefact et utilisateur s'installe ainsi de deux manières :

- **l'instrumentalisation** (de l'utilisateur vers l'artefact) : l'individu sélectionne les fonctionnalités de l'outil qui correspondent à ses besoins dans la tâche à effectuer. Il contribue ainsi au développement des propriétés de l'artefact, produisant parfois des fonctions inédites, non prévues initialement par les concepteurs.

- **l'instrumentation** (de l'artefact vers l'individu) : les actions de l'utilisateur sont influencées par les fonctionnalités de l'artefact. Ces dernières engendrent une modification des schèmes d'utilisation, afin de pouvoir utiliser l'outil. Après expérimentation, les schèmes de l'individu s'accommodent progressivement, et ce dernier confère alors de nouvelles fonctions à l'instrument. Dès lors, un outil technologique pourrait être accepté après usage, alors qu'il avait été exclu au départ.

3.4. Les théories de l'activité

Bobillier Chaumon (2016) rejoint la définition de l'outil de Rabardel (1995) évoquée ci-dessus, selon laquelle l'action est inscrite dans une dynamique d'interactions et n'est pas établie dès le départ. Ce premier identifie quatre dimensions d'analyse du processus d'acceptation des technologies :

1) La dimension individuelle (personnelle) : évalue les portées émotionnelle et cognitive liées à l'utilisation des TIC. L'usage peut être perçu de manière paradoxale par les utilisateurs, à savoir, soit, comme une augmentation de leur productivité, ou au contraire, comme une surcharge de travail. Dans ce dernier cas, on parle de déconnexion, ou encore d'intrusion de la vie professionnelle dans la vie privée. Cela peut conduire à un rejet de la technologie, afin de se protéger.

2) La dimension organisationnelle (impersonnelle) : mesure les répercussions socio-organisationnelles des TIC sur les activités de l'utilisateur. Ces effets peuvent être soit extérieurs ou internes à l'utilisateur. Dans le premier cas, l'usage des TIC est imposé. Dans la seconde situation, l'utilisateur possède une certaine liberté d'action. D'où le caractère subjectif de cette dimension ; l'utilisateur réinterprétant les règles régies par un système, au regard de ses intérêts personnels.

3) La dimension relationnelle (interpersonnelle) : fait référence aux actions collectives et collaboratives. Dans cette situation, les TIC bouleversent l'équilibre du collectif, qui cherche à se défendre. Dès lors, les usagers peuvent refuser les technologies, identifiées comme source de tensions au sein de la dynamique collective de travail.

4) La dimension professionnelle et identitaire (transpersonnelle) : l'utilisateur des TIC évalue de manière subjective leur contribution dans son expérience professionnelle, en regard de ses

propres compétences. Par ailleurs, l'utilisateur accepte ou non les TIC, en fonction de sa capacité à se reconnaître dans ces outils. Si l'individu ne peut plus donner un sens à son activité professionnelle, il développe un sentiment de déqualification, et son impossibilité d'agir sur les TIC peut le pousser à rejeter ces dernières.

Dès lors, ces quatre dimensions apportent des éléments de réponse à l'acceptation (ou non) des technologies, ainsi qu'aux processus individuels ou collectifs sous-jacents. Le tableau présenté en annexe 2 met en évidence les facteurs du processus d'acceptation identifiables lors de l'analyse sous ces quatre dimensions (Trisse & Lagabriele, 2021). Les transformations socioprofessionnelles et organisationnelles décrites montrent comment les technologies peuvent, d'une part, valoriser le développement du travailleur, et d'autre part, réduire son autonomie.

3.5. En résumé : la réinvention des usages crée la technologie

Cette approche rejoint celle du déterminisme social, dans laquelle les individus possèdent des caractéristiques individuelles qui influencent leur appropriation des technologies. Dans cette perspective, l'utilisateur est acteur, il possède une certaine autonomie et peut agir sur la technologie. Il arrive dès lors qu'un individu, par une action créative, détourne le fonctionnement premier d'un outil. Béguin (2007) souligne la notion de développement personnel et professionnel offert par la technologie : l'individu se développe par l'usage. Ce même auteur déclare que si les outils découlent d'une invention, leurs usages découlent d'une réinvention. Cette affirmation renvoie à une certaine plasticité dans la conception de la technologie, offrant des opportunités de recreation. Depover et Strebel (1997) estiment que cette créativité valorise les utilisateurs. Le degré d'acceptabilité d'un outil dépend également des moments où l'utilisateur y est confronté, de son expérience antérieure de l'outil, de la connaissance qu'il en possède déjà, voire de l'utilisation quotidienne qu'il en fait. Ces auteurs définissent trois niveaux d'intégration dans leur modèle systémique de l'innovation pédagogique (présenté en annexe 4) : *l'adoption*, *l'implantation* ainsi que la *routinisation*. La première étape consiste à décider de modifier ses pratiques (volontairement ou de manière imposée). La deuxième étape fait référence à l'engagement de l'utilisateur dans le processus (modification de ses pratiques et de l'environnement). Enfin, la troisième étape constitue la maîtrise de l'outil, de manière indépendante.

Poyet et Genevois (2012), dans leur recherche sur les environnements numériques de travail (ENT) identifient cependant des limites à cette modélisation linéaire : moments de stagnation à un des niveaux d'intégration ou encore retours en arrière lors de la découverte d'un nouvel outil numérique. Dès lors, l'évaluation du degré d'intégration des TIC reste assez problématique. Coen et Schumacher (2006), quant à eux, ont élaboré un outil d'évaluation, destiné aux enseignants du primaire et du secondaire. Intitulé *Visi-TIC* (aperçu de l'outil en annexe 5), il permet aux enseignants de s'identifier à des situations de maîtrise des TIC, élaborées sur base du modèle de Depover et Strebelle (1997), décrit ci-dessus. A partir de la lecture de trois situations, les enseignants se situent sur une échelle, par rapport à la situation dont ils se sentent le plus proche. Un traitement quantitatif des réponses est ensuite réalisé. Ces vignettes permettent de situer le degré d'intégration de l'innovation en contexte et dans une dynamique de changement. Cela favorise également la régulation des dispositifs de formation, en tenant compte du profil des utilisateurs.

L'approche du déterminisme technologique est complémentaire à cette conception. En effet, dans cette perspective, l'être humain n'aurait pas réellement l'opportunité de décider d'utiliser ou non les nouvelles technologies. Il devrait néanmoins s'y adapter, coûte que coûte (Terrade et al., 2009). Ce principe de diffusion-utilisation des technologies conduit à une prédiction des usages, dans la mesure où les subordonnés n'ont d'autres choix que de se conformer. Pavé (1989), cité par Bobillier Chaumon (2016) utilise le terme *asservir*, afin de mettre en évidence le caractère dominant que l'origine d'une implémentation peut avoir sur les utilisateurs. Cela peut engendrer des conséquences négatives, telles que le désintérêt des utilisateurs, leur résistance voire leur refus d'adopter une innovation technique.

3.6. Humain et technologie : qui domestique qui ?

Des auteurs tels que Brangier et al. (2009) soulèvent néanmoins le caractère insuffisant de l'acceptabilité des outils numériques. Selon eux, la vraie question réside dans le fait de vouloir *vivre avec les TIC* plutôt que de simplement les accepter. Ils qualifient ce nouveau lien comme la *symbiose humain-technologies-contexte*, exprimant une notion de dépendance mutuelle, où l'Homme et l'artefact se développent et évoluent chacun au sein de cette relation. Ces auteurs ajoutent une seconde critique à l'acceptabilité, à savoir, l'indifférenciation des technologies. Ces dernières étant appréhendées comme similaires, alors que leur contenu et leurs

caractéristiques internes sont spécifiques. Pour ces auteurs, les composants des technologies peuvent modifier, voire remettre en question le processus même de l'acceptabilité.

Vanderheiden (2000), cité par Barcenilla et Bastien, (2009) énonce quelques recommandations à l'attention des concepteurs de TIC. Celles-ci sont en accord avec le modèle de Thüning et Mahlke (2007) défini ci-dessus. Parmi ces conseils, on retrouve le fait de tenir compte des caractéristiques de l'outil. Le cas échéant, cela pourrait rendre l'outil inutilisable par certains utilisateurs. De plus, il importe que les concepteurs s'informent sur le niveau d'expertise et de compétences des individus. Cette réflexion permet de considérer si les utilisateurs sont indépendants par rapport au maniement de la technologie, ou si un soutien (technologique ou social) est nécessaire (Karsenti et al., 2002).

4. Faut-il intégrer les TIC dans ses pratiques ou modifier ses pratiques pour intégrer les TIC ?

Cette question fait débat à ce jour. Comme le souligne Puimatto (2014), la généralisation des TIC dans l'éducation n'induit pas celle des usages. L'auteur met en évidence le positionnement des pratiques professionnelles entre tradition et prescriptions nouvelles ; notamment dans l'organisation scolaire, l'intervention d'acteurs technologiques ou encore l'évolution des gouvernances scolaires. L'utilisation des TIC en contexte scolaire est parfois compliquée : les difficultés liées à leur mise en place soulèvent la problématique de l'acceptation, correspondant au degré d'intégration et d'appropriation des technologies.

Par ailleurs, de nombreux facteurs limitent l'intégration des TIC en éducation, tels que les difficultés d'accès, d'équipement ou de coût. S'y ajoutent le comportement de résistance au changement ou encore une attitude réticente, résultant d'expériences individuelles défavorables avec ces outils (Depover & Strebelle, 1997).

4.1. Changer ses pratiques ou résister ?

Conscient que le processus d'innovation implique des acteurs partageant des enjeux sociaux et pédagogiques, Marsollier (1999) observe des comportements différents de la part des enseignants, face à un changement de pratiques. Engagés dans une véritable relation, c'est leur identité même qui se voit bousculée. Dès lors, les pratiques futures ainsi que l'évolution du système scolaire découleront des attitudes adoptées par les acteurs impliqués. Les ensei-

gnants occupent un rôle élémentaire dans l'introduction d'une innovation. D'une part, ils possèdent une certaine autonomie dans le processus décisionnel d'utilisation d'un outil, et d'autre part, ils acceptent ou non de modifier leurs pratiques, en réponse à leurs besoins et leur vécu.

4.2. Actualisation des compétences numériques des enseignants

L'Unesco (2018) considère les compétences de base en matière de TIC comme indispensables à l'intégration des technologies dans les pratiques professionnelles des enseignants. Les différents référentiels de compétences numériques des enseignants ont pour objectif de définir les aptitudes à maîtriser pour utiliser le numérique de manière critique et créative. Ces compétences s'inscrivent dans une perspective d'apprentissage, d'activité professionnelle ou encore d'inclusion dans la société actuelle. Ces aptitudes permettent à l'utilisateur des TIC de développer son autonomie et d'appréhender les innovations futures de manière plus confiante. Le cadre de référence de la compétence numérique, élaboré par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur Québécois, justifie d'ailleurs l'utilité d'un tel référentiel par son caractère indispensable pour évoluer au 21^e siècle. Outre l'amélioration des pratiques professionnelles enseignantes, les technologies sont utilisées dans le but d'un développement professionnel, renforçant la productivité (gain de temps, tâches administratives facilitées, ...). Les référents internationaux insistent sur la variété des canaux de communication numériques pour échanger avec les familles. La mise en parallèle des référentiels européen et Québécois met en évidence des compétences liées à la communication École-famille. L'accent est mis sur la production et la diffusion d'une information, en tenant compte du public, du support ainsi que des intentions de communication. Parmi les objectifs visés par le développement de ces compétences, se retrouvent la circulation des informations au sein de l'École, via les différents canaux mis à disposition par l'établissement.

La solution la plus répandue à une intégration réussie reste la formation des enseignants (Charlier et al., 2002). La combinaison théorie-pratique intégrée au parcours individuel de chacun, dès sa formation initiale, permettrait le développement de compétences technologiques et techno-pédagogiques (Karsenti & Gauthier, 2006).

5. Répercussions sur le travail enseignant

Comme mentionné précédemment, l'introduction du numérique prend place en contexte professionnel. Dès lors, il convient d'interroger les répercussions de ces changements sur le travail enseignant.

5.1. De l'accès à l'excès

Malgré les processus d'innovation décrits ci-dessus, des recherches mettent en évidence le non-usage volontaire des technologies par certaines personnes. Cette notion renvoie ici, non plus à un déficit d'équipement ou de connexion, mais au contraire, à une saturation de sollicitations informationnelles. Jauréguiberry (2012) a créé des catégories de non-usagers. Parmi celles-ci : les totalement non-connectés, les utilisateurs indirects ou occasionnels, les distanciés, ceux qui abandonnent ou encore ceux qui refusent.

De plus, la multiplication des échanges crée engendre une surcharge communicationnelle. Dans leur étude, Assadi et Denis (2005) s'intéressent à la communication par courriel en entreprise. S'il importe de considérer cette innovation en contexte organisationnel particulier, il est toutefois pertinent d'observer les transformations que les technologies induisent dans la communication au travail. Les auteurs ont réalisé des analyses statistiques permettant de quantifier le nombre d'échanges hebdomadaires. Le croisement de ces résultats avec une analyse qualitative a fait émerger les enjeux liés à un usage quotidien de cette technologie : un accroissement de la disponibilité des professionnels ainsi qu'une intensification de leur travail. Lahlou (2000), quant à lui, définit le concept d'attracteurs cognitifs afin de déterminer les éléments susceptibles d'attirer l'attention des individus. Selon cet auteur, l'utilisateur d'une technologie évalue constamment la prégnance, le coût d'activation (étant faible si les TIC permettent, par exemple, de répondre rapidement à son interlocuteur) ainsi que l'apport de celle-ci pour l'individu (par exemple, le fait de fournir une réponse immédiate pour satisfaire son supérieur hiérarchique). Le signal reçu dès la réception d'un courriel peut toutefois fragmenter l'activité de l'utilisateur, lui permettant de décentrer son attention d'une activité jugée trop éreintante.

5.2. Une disponibilité à toute épreuve ?

Andonova (2016) rejoint les auteurs cités ci-dessus, dans le sens où le numérique intensifie la transformation du travail. Pour elle, les TIC dictent de nouvelles normes sociales en matière

de joignabilité et de disponibilité. Le développement d'outils connectés exercerait une pression sur leurs utilisateurs, qui se verraient contraints d'être toujours disponibles et de répondre immédiatement à leurs interlocuteurs. Les enseignants reçoivent quotidiennement de multiples sollicitations simultanément, qui supposent que ces premiers soient disponibles à tout moment pour y répondre. L'auteure définit l'omniprésence physique ou virtuelle comme preuve d'engagement dans le travail. Ainsi, le fait de répondre immédiatement à un message reçu serait devenu une norme partagée par l'ensemble des utilisateurs des TIC. Par ailleurs, Isaac et al. (2007) distinguent également la disponibilité de l'information numérique, qui reste accessible et facile d'accès. Ces auteurs prennent l'exemple de la messagerie instantanée, qui indique si l'interlocuteur est disponible ou non au moment où l'individu le sollicite. En entreprise, l'on observe que la durée de la disponibilité s'allonge. Barcenilla et Bastien (2009) ainsi que Erbs (2017) complètent cette idée en indiquant que les enseignants se retrouvent contraints d'utiliser les TIC en dehors de la sphère professionnelle : le numérique étendrait alors la journée de travail.

5.3. L'extension de la journée de travail

Hellemans et Vayre (2021) apportent une définition à ce travail en débordement. Aux heures supplémentaires s'ajoute le caractère flexible de la communication numérique, asynchrone et à distance, rendant le calcul du temps de travail complémentaire subjectif. Les auteurs identifient cependant des paramètres objectifs du travail en débordement, à savoir : le lieu, la durée, la fréquence ainsi que l'intensité. Le lieu renvoie ici à l'activité professionnelle réalisée en dehors du lieu de travail (à domicile ou autre). Le cadre d'heures de travail prescrit des enseignants dans la Circulaire 7167 du 3 juin 2019, permet ainsi de mesurer le débordement de leurs activités. En effet, depuis 2019, la charge de travail des enseignants est établie par un décret. Il s'agit là d'un avancement dans la reconnaissance des différentes responsabilités de la profession, dépassant la notion de périodes de cours. Les différentes dimensions désormais prises en compte dans la charge du travail enseignant sont les suivantes : 1° le travail en classe ; 2° le travail pour la classe ; 3° le service à l'école et aux élèves ; 4° la formation en cours de carrière ; 5° le travail collaboratif. La communication École-famille se retrouve dans la dimension 2, dans le sens de correspondance avec les parents ; et dans le point 3, pour les réunions à organiser avec les parents.

La durée du débordement, variable d'un individu à un autre, peut engendrer d'éventuelles conséquences sur sa santé. Des situations extrêmes de surmenage, telles que le *karoshi* décrivent la mort ou l'incapacité de travail résultant d'accidents cérébro-vasculaires ou cardiaques, causés par ce surmenage. La fréquence du débordement s'intéresse quant à elle au nombre de fois où l'individu travaille en dehors du cadre prescrit. Les TIC permettant une connexion régulière, voire continue, et il est fréquemment observé des débordements : le matin, avant les heures de travail, en soirée, le week-end ainsi que pendant les périodes de vacances. Le *karoshi* a également été observé dans des situations où la fréquence du débordement était élevée. Enfin, l'intensité est le paramètre le plus enclin à la subjectivité. En effet, il représente la somme des efforts à fournir lors du débordement. Ces efforts peuvent être de l'ordre d'une grande réflexion, d'une attention soutenue ou encore d'une recherche d'informations. Ces composantes font varier l'intensité du travail d'un individu à un autre, en regard de ses compétences et du temps qu'il accepte de concéder à la tâche.

A ces paramètres objectifs, les auteurs ajoutent la contribution de Clark (2000) concernant le débordement des domaines de vie des professionnels. Avec la *théorie des frontières*, il identifie un débordement subjectif, lorsque le domaine privé empiète sur le domaine professionnel, ou inversement. Cette théorie s'intéresse à l'équilibre entre le travail et la famille, et reconnaît le caractère perméable de la limite entre ces deux domaines. Cette frontière serait ainsi franchie de manière quotidienne lors de l'utilisation professionnelle du numérique ; la perméabilité étant facilitée par le caractère flexible et la disponibilité rendues possibles par les TIC.

5.4. L'imbrication des sphères professionnelles et domestiques

Les effets temporels décrits ci-dessus ont pour conséquence une restructuration du temps de travail (Isaac et al., 2007). En effet, les nouvelles possibilités de communication à distance offertes par le numérique impliquent un empiètement du temps de travail sur le temps de vie personnelle (Andonova, 2016), les utilisateurs ayant accès à tout moment aux outils numériques. Erbs (2017) définit ces effets par la propriété ubiquitaire du travail des enseignants. La temporalité du travail est modifiée par l'intégration du numérique, allant jusqu'à supprimer la frontière entre travail et non-travail. Dès lors, l'activité professionnelle est présente en tout lieu, de telle façon que l'engagement de l'enseignant en dehors du cadre scolaire est augmenté par l'utilisation du numérique. L'auteur évoque la notion de temps subjectif, externe à

la sphère scolaire et non mesurable, qui provoque généralement une surcharge, tant mentale que matérielle.

S'intéressant aux cahiers de textes numériques instaurés en France, Erbs (2017) démontre que la préparation des contenus numériques demande un investissement supplémentaire de la part des enseignants. Ainsi, si le numérique favorise la rapidité des échanges entre les interlocuteurs, les heures de travail, hors du cadre d'enseignement, semblent s'étirer. L'auteur soulève également les coûts engendrés par l'utilisation du numérique au travail. D'une part, le matériel informatique est entièrement à la charge de l'enseignant, lorsqu'il s'agit d'équipements numériques personnels. D'autre part, il est question du coût en termes de temps engagé par les enseignants pour utiliser les TIC. L'auteur s'interroge sur la non-rémunération de ce travail supplémentaire, qui, encore aujourd'hui, se noie dans le flou des heures de préparation des leçons, faisant partie intégrante de la profession.

5.5. Le droit à la déconnexion

Cet empiétement de la sphère professionnelle sur le temps personnel a récemment fait l'objet d'un arrêté royal. La Circulaire 702, du 3 janvier 2022 (Art. 7bis. § 1^{er}), explicite les conditions du droit à la déconnexion du personnel fonctionnaire : « *Le membre du personnel ne peut être contacté en dehors du temps de travail normal que pour des raisons exceptionnelles et imprévues nécessitant une action qui ne peut attendre la prochaine période de travail ou si le membre du personnel est désigné à un service de garde. Par « temps de travail normal », on entend toutes les périodes pendant lesquelles le membre du personnel est à la disposition de son employeur. Il ne peut subir aucun préjudice s'il ne répond pas au téléphone ou ne lit pas de messages liés au travail en dehors de son temps de travail normal* ».

Cet arrêté intervient à la suite du développement rapide d'outils digitaux au travail, ainsi que de la prise de conscience de l'utilisation de ces outils par les professionnels, en dehors des heures de travail. Afin de limiter le stress engendré par cette non-déconnexion ainsi que les risques de surmenage, le ministre de la Fonction publique, Monsieur De Sutter, déclare agir de manière préventive en rendant explicites les accords d'utilisation des TIC. Celui-ci reconnaît la relation entre l'augmentation de la productivité et le fait de « laisser physiquement et mentalement le travail derrière soi en dehors des heures de travail ».

6. Conclusion

L'introduction des TIC dans l'éducation a ouvert la porte à de nouvelles formes de communication École-famille. Les utilisateurs déclarent généralement être satisfaits des opportunités offertes par les outils numériques. Cependant, cette intégration en contexte scolaire demande aux acteurs impliqués de s'adapter et de se spécialiser afin de s'appropriier les outils et de pouvoir les utiliser au quotidien. Il existe actuellement des freins à cette communication numérique, dont le nonaccès aux supports numériques de certaines catégories de personnes, ou encore une maîtrise technique/technologique insuffisante. Chez les enseignants, la collaboration, l'accompagnement de personnes ressources ou encore l'offre de formation agissent des leviers, favorisant cette appropriation. L'introduction de ces nouvelles formes de communication n'est pas sans répercussions sur le travail enseignant. Disponibilité grandissante, extension de la journée de travail ou encore surcharge cognitive sont des conséquences de ce changement de pratiques.

Chapitre 2 : Méthodologie

1. Choix d'une méthodologie

1.1. Notre aventure qualitative

Dans ce chapitre, nous explicitons nos choix méthodologiques, inspirés de Paillé et Mucchielli (2021) qui définissent la recherche en sciences humaines et sociales comme une grande aventure. Au vu du caractère imprégnant de notre recherche, nous avons choisi d'utiliser cette métaphore pour décrire notre questionnement. Notre voyage a débuté lors de la définition de notre champ de recherche, à savoir, la compréhension de l'expérience des enseignants du primaire qui ont intégré des outils numériques dans leurs pratiques communicationnelles avec les familles de leurs élèves. Notre recherche vise à découvrir le sens que ces professionnels donnent à l'introduction des TIC dans leurs pratiques. Elle questionne également les enjeux personnels et professionnels sous-tendus par cette implémentation. Dès lors, il importait de questionner le type de données à récolter ainsi que le traitement qui en serait réalisé.

Le recours à une méthode qualitative s'est rapidement imposé à nous afin d'atteindre notre objectif de compréhension du phénomène, qui resterait à identifier (Paillé & Mucchielli, 2016). Gardant toujours en tête notre quête de nous immerger dans le monde d'enseignants, tout en y apportant notre réflexivité, nous avons été convaincu de la pertinence de la méthode par théorisation ancrée (Grounded Theory Method : GTM) (Glaser & Strauss, 1967).

Notre odyssée a donc débuté par la recherche de compagnons de route, nos participants. Telle que la GTM le prescrit, nous avons construit un échantillonnage théorique, qui sélectionne des phénomènes et non des individus (Paillé, 1994). Cette considération prend ici tout son sens, car ce sont les acteurs qui apportent la théorie par le partage de leurs expériences.

Cette méthode d'analyse nous apparaît comme pertinente pour le champ d'application choisi, dans la mesure où notre ambition est de comprendre la manière dont les acteurs ressentent et perçoivent les expériences qu'ils vivent au quotidien (Lejeune, 2019).

Notre ambition d'embarquer nos lecteurs dans le vécu et le ressenti d'individus se concrétise tout au long du processus de compréhension. La qualité de notre argumentation vise à partager le sens ainsi construit. L'herméneutique, du grec *hermêneutikos* (expliquer) est définie par Paillé et Mucchielli (2016) comme la pratique de la compréhension et de l'interprétation, et

suggère que pour pouvoir restituer une information à un destinataire, il importe de rendre cette dernière intelligible. L'interprétation prend alors tout son sens.

1.2. Cap sur la méthode par théorisation ancrée

La GTM est caractérisée par Paillé (1994) d'une part, comme une méthode qualitative, et d'autre part, comme une méthode d'analyse de données. Le caractère itératif de cette méthode permet de décrire un phénomène de manière progressive. C'est dans cette optique que nous avons fait escale, à différents moments, sur notre terrain. Les données recueillies lors de chaque étape nous ont indiqué la direction à suivre. Collecte et analyse des données ont en effet été exploitées simultanément (Paillé, 1994).

Le terme *théorisation* peut paraître présomptueux, il importe néanmoins de le considérer sous l'angle du sens apposé à un phénomène. C'est en abordant notre problématique à la lumière de différentes situations et contextes, que nous aspirons à une théorisation ancrée. Par ancrage, nous entendons, comme le précise Lejeune (2019), l'enracinement de théories dans le vécu, la réalité de chacun.

1.3. Voyager à vide ?

S'il est d'usage de pratiquer *l'ignorance théorique* afin de garantir la qualité d'une recherche, nous partageons l'idée de Lejeune (2019) qui refuse d'ignorer la littérature scientifique pré-existante, ou encore, de renier les propres connaissances du chercheur. Si cette pratique nous apparaît tout à fait légitime dans le but de garantir une certaine neutralité dans l'approche du champ d'étude, elle nous semble très peu réalisable sur le terrain. C'est pourquoi nous avons choisi de mener une brève revue de littérature, préalablement à notre recherche. Cela nous a permis de découvrir l'étendue du champ de recherche et de développer une certaine *sensibilité théorique* (Lejeune, 2019). Conscient que ce travail nécessitait d'être complété par un exercice de créativité et d'abstraction quant aux données recueillies, nous avons entrepris notre collecte de matériaux avec l'esprit le plus épuré possible.

1.4. Notre journal de bord

Comme le rappelle Baribeau (2005), les premières utilisations du journal de bord avaient la forme d'un carnet de voyage. Entièrement immergé dans notre aventure, nous avons pris soin d'en consigner par écrit les nombreuses escales effectuées. Quelque peu hésitante au départ, notre écriture s'est peu à peu déliée, occupant une place prépondérante dans ce voyage de

tous les instants. Pour Lejeune (2019), le journal de bord constitue la mémoire de la recherche. Il est composé de différents comptes-rendus explicitant le cheminement du chercheur et appuyant de théorie ses résultats provisoires. Par ailleurs, ces documents assurent le lien constant entre données et analyse. Ils font ainsi partie intégrante du processus de rédaction de la recherche, contribuant à la validité interne de celle-ci. De plus, notre subjectivité de chercheur transparait lisiblement dans ces comptes-rendus : nous y révélons nos choix, nos interprétations ou encore les valeurs qui nous animent.

Voici les différents types de *comptes-rendus* (Lejeune, 2019) réalisés lors de notre recherche :

Le compte-rendu de terrain : pour garder trace d'éléments du terrain (enregistrements, transcriptions d'entretiens...). Ceux-ci sont consignés dans les annexes confidentielles.

Le compte-rendu de codage : pour définir le sens donné par le chercheur à une étiquette qu'il a formulée. Deux exemples, dont l'explicitation d'une articulation, sont présentés à l'annexe 6.

Le compte-rendu théorique : pour rendre compte de l'articulation d'une étiquette avec un élément extérieur au matériau empirique (de la littérature scientifique ou de la réflexion du chercheur). Des exemples sont consignés dans les annexes 10, 11, 12 et 13.

Le compte-rendu opérationnel : pour consigner les pistes ultérieures à explorer. Inspirée de la GTM, notre procédure de collecte de données implique un remaniement du guide d'entretien pour chaque nouvelle *informatrice*. Dans le cadre d'entretiens compréhensifs, Kaufmann (2016) préconise que cette trame d'entretien soit relativement souple. L'objectif étant de déclencher une discussion approfondie autour d'un thème, où les sujets font plus que répondre à des questions. Un exemple est consigné en annexe 7.

1.5. Nos compagnons de voyage : la constitution de l'échantillon théorique

Le fil rouge de la recherche étant la compréhension de la variabilité existante au sein du phénomène étudié, nous avons dès lors cherché à échantillonner différentes conceptualisations. Afin de pouvoir déterminer les propriétés ou catégories qui s'y articulaient, nous avons menés six entretiens individuels. Nous considérons en effet que le matériau recueilli nous a permis d'atteindre une saturation des données, les entretiens n'apportant plus d'éléments nouveaux.

1.6. Le choix des informatrices

Conscient que la communication École-famille fait intervenir de nombreux interlocuteurs, nous avons choisi, dans le cadre de notre recherche, de ne cibler que des enseignantes du primaire. Ce qui a orienté notre choix est l'objectif de compréhension du phénomène au sein d'une pratique professionnelle. En effet, notre ambition étant de comprendre comment les TIC modifient ou non les pratiques professionnelles enseignantes, il ne nous est pas apparu primordial d'interroger d'autres acteurs.

Le recrutement a été réalisé via l'envoi de courriels aux directions d'écoles concernées, ainsi que via la publication d'une demande sur des réseaux sociaux. Enfin, certains enseignants ont pris connaissance de notre recherche par le bouche-à-oreille. Notre échantillon s'est construit progressivement, avec pour seuls critères de recrutement : l'utilisation de TIC dans la communication École-famille ainsi que le fait d'enseigner dans l'enseignement ordinaire. De plus, nous avons fait le choix d'adresser notre demande uniquement aux enseignants travaillant en milieux défavorisés. Ce choix s'est imposé à nous à la suite de lectures sur l'intégration du numérique dans ce contexte spécifique (Poyet, 2020 ; Dumoulin et al., 2013). Notre objectif étant de caractériser des situations faisant varier un phénomène au sein d'un contexte similaire, ce choix nous a semblé pertinent. Nous avons volontairement choisi d'inclure dans notre échantillon des informatrices connues personnellement. En effet, le fait d'avoir une vague idée de la position adoptée par des enseignantes sur notre thématique nous a permis d'opérer des choix raisonnés dans la construction de cet échantillon. Par ailleurs, la posture de chercheur, officielle, s'est vue démystifiée grâce à la relation de confiance préexistante. Nous avons pris soin d'informer à plusieurs reprises les enseignantes de la nature scientifique de leur sollicitation. Conscient que ce choix a pu occasionner différents biais (Ghiglione & Matalon, 1998) tels que la confirmation d'hypothèses, le biais de similarité ou de différence, ou encore celui des préjugés, nous avons mis en place différentes stratégies afin d'en atténuer autant que possible les effets. Tout d'abord, la prise en compte d'éléments allant à l'encontre de nos présupposés. Ensuite, le fait de préparer nos guides d'entretiens en y insérant des questions qui ne confirmaient pas notre point de vue initial. Nous avons également joué de prudence lors du recueil de données, quant au fait que ces informatrices ne partageaient peut-être pas les croyances que nous leur attribuions. Enfin, le fait de considérer toutes les informatrices de manière équitable, sans favoritisme par rapport aux points communs que nous

partagions avec certaines d'entre elles. Par ailleurs, la méthodologie de l'entretien compréhensif offre une telle liberté de parole aux informatrices, que les matériaux ainsi construits nous sont apparus comme très riches et représentant fidèlement le vécu de ces enseignants. De plus, chez les informatrices, le biais de désirabilité sociale, consistant à donner une image positive au chercheur, a été réduit grâce, notamment, à notre attitude bienveillante et neutre, tout au long des entretiens. Toutefois, l'avantage de connaître des *informatrices* prime, selon nous, sur ces éventuels biais.

1.7. Notre itinéraire de voyage

La scientificité d'une recherche qualitative réside dans sa capacité à expliciter toutes les étapes de son déroulement. Notre recherche combine à la fois une organisation séquentielle et parallèle. Paillé (1994) préconise en effet la simultanéité de la collecte et de l'analyse.

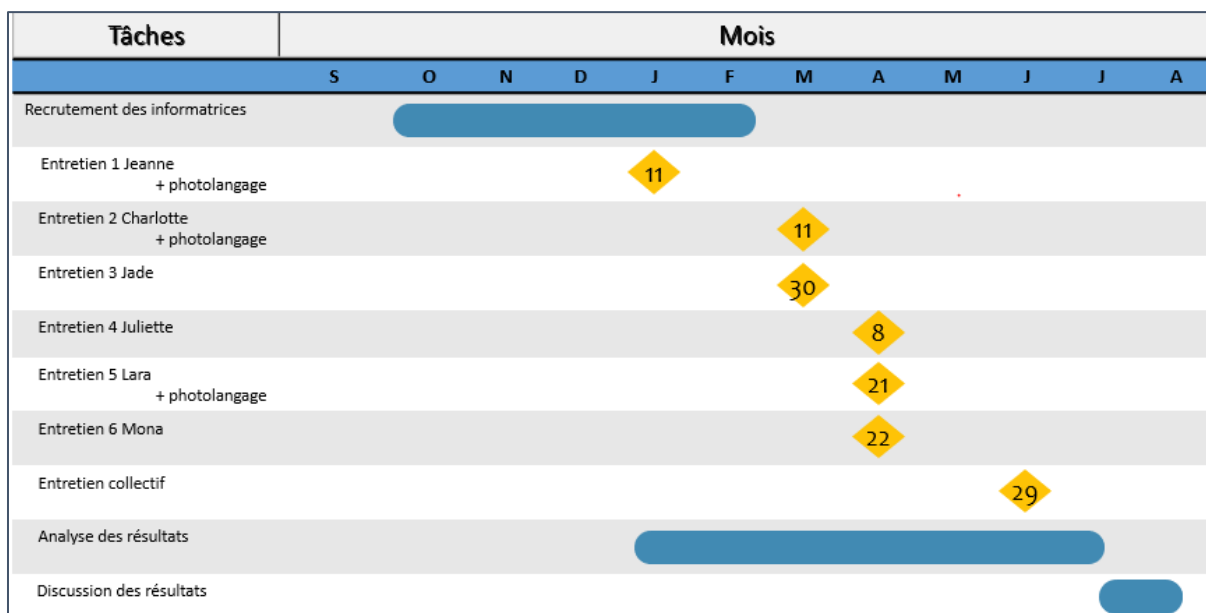


Tableau 1. Diagramme de Gantt de l'organisation séquentielle et parallèle de notre recherche.

2. Récolte du matériau et analyse

2.1. Les entretiens individuels

Nous pensons avec nos bouches

Muscovici (1984)

Nous avons décidé de conduire des entretiens compréhensifs semi-dirigés (Kaufmann, 1996). Les différentes retranscriptions sont consignées dans les annexes confidentielles. Ce type d'entretien s'accorde parfaitement avec la GTM, dans la mesure où il offre une grande place au récit des enseignants. Comme expliqué précédemment, l'échantillonnage théorique conduit à une comparaison constante des données. Ainsi, des hypothèses formulées lors d'un entretien orientent l'entretien suivant, afin d'obtenir les variations du phénomène. Dès lors, nous avons effectué des retours en arrière constants et de plus en plus nombreux, au fur et à mesure de l'avancée de la recherche, afin d'identifier les situations à approfondir, et d'ainsi confirmer, infirmer ou abandonner nos hypothèses intermédiaires. Kaufmann (2016) définit un profil de chercheur, entièrement impliqué dans sa recherche et capable d'empathie, d'écoute ou encore d'éprouver des émotions, qualités indispensables à la collecte de données. Afin d'éviter une hiérarchisation des protagonistes et d'estomper quelque peu le cadre formel de l'entretien, le style utilisé se veut conversationnel. Toutefois, nous avons veillé à conserver notre rôle d'enquêteur, en gardant toujours la mainmise sur la discussion. L'objectif étant de placer les informatrices en confiance, et de leur permettre de se livrer totalement sur leur expérience. Dès lors, nous nous devons de maintenir une attention particulière tout au long des entretiens, afin d'orienter ou de recentrer la discussion. Tout en écoutant attentivement nos informatrices, nous avons identifié des anecdotes ou des idées non développées, sur lesquelles nous avons demandé des précisions, sans pour autant interrompre leur récit. Enfin, nous avons veillé à contrôler le rythme de l'entretien (Kaufmann, 2016), non seulement dans la prise en compte de la longueur variable des énoncés produits par les participantes, mais également dans le respect de l'intensité des données fournies (sensibles ou de surface, plus ou moins porteuses d'émotions...).

2.2. Le photolangage

Le photolangage est un outil, adapté par Bélisle et ses consultants (2017) à la conduite d'entretiens individuels. L'auteure en recommande l'utilisation dans le cadre d'études de pratiques d'évolution professionnelle, dans un contexte de transformations de l'organisation du travail, notamment par l'introduction de nouvelles technologies. Notre recherche s'appuyant sur le vécu des pratiques professionnelles enseignantes ainsi que sur la prise de conscience des éventuels changements par les acteurs, cet outil nous a paru pertinent. L'utilisation de photographies permet, d'une part, à l'informatrice de mettre des mots sur ses ressentis et émotions, mais également de prendre conscience des mécanismes engagés dans son éventuel processus de changement (Bélisle, 2017). La mobilisation de compétences sensorielles, émotives et intellectuelles inscrit les informatrices dans une posture d'autoanalyse. L'outil permet la mise en activité du sujet par la création de liens entre ses expériences, sa réalité actuelle ainsi que ses intentions futures. Les photographies sélectionnées par les informatrices (des exemples sont présentés en annexe 8) ont pour objectif de faciliter une pensée imagée, symbolique et compréhensive, pouvant être mises en mots. Nous avons utilisé cette technique dans trois entretiens sur les six. Ce choix n'était pas prémédité, mais s'est imposé à nous en cours de recueil du matériau. En effet, les discussions basées sur les photographies nous ont permis d'élaborer nos hypothèses de départ, et ainsi de donner une direction à notre recherche (inscrite dans un champ de recherche relativement vaste). Ainsi, pour trois des informatrices, nous avons choisi de ne pas proposer l'outil. Nous avons observé une aisance particulière dans le récit de ces enseignantes et avons donc considéré que cet outil n'apporterait pas d'informations complémentaires à ces échanges.

2.3. L'analyse des données

Après chacune de nos escales, nous avons réécouté et retranscrit fidèlement les propos de nos informatrices. Après s'être totalement immergé dans les verbatims ainsi construits, nous avons codé systématiquement les données recueillies selon les trois types de codage préconisés par Lejeune (2019).

Tout d'abord, le *codage ouvert* nous a permis d'identifier, en début d'analyse, les caractéristiques du phénomène ; ses *propriétés*. Nous avons apposé des *étiquettes* en rapport avec le matériau récolté et réalisé une première conceptualisation. Ce *codage* a laissé transparaître les émotions et ressentis des informatrices, ainsi que la subjectivité de leur récit. Un exemple

est proposé en annexe 9. Ensuite, nous avons approfondi l'analyse par un codage axial, consistant en une organisation des *propriétés* théoriques produites lors du *codage ouvert*. Les articulations obtenues résultent d'une comparaison continue ainsi que de l'identification de propriétés liées, dépendantes ou variant ensemble. Le *codage axial* a contribué à la future production de théories (explicitée au point 2.6. Mise en place d'une théorisation). Enfin, nous avons intégré les relations du codage axial en un système, en réalisant un codage sélectif. Pour ce faire, nous avons sélectionné les propriétés liées à notre question de recherche et écarté celles que nous considérions comme trop éloignées du phénomène étudié.

2.4. Restituer les résultats

À la suite des entretiens individuels et dans un souci de transparence, nous avons choisi d'en restituer notre analyse à nos informatrices. Dans un premier temps, chacune d'elle a reçu la retranscription, étiquetée par nos soins, de son entretien individuel. Dans un objectif de validité, nous leur avons proposé d'y apporter les modifications jugées nécessaires. Les six informatrices ont accepté de relire et d'annoter leur entretien respectif : corrigeant l'une ou l'autre coquille et ajoutant des étiquettes supplémentaires. Globalement, toutes ont exprimé être en accord avec notre codage. Toutefois, la bonne compréhension de la consigne ainsi que la difficulté de la tâche demandée nous ont posé question. En effet, leurs retours laissaient à penser que convertir leurs propos en vécu était assez laborieux.

2.5. Le groupe focalisé

L'entretien de recherche, c'est chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense

Laplandine (1995).

Après la réalisation du modèle intégrant les articulations des données récoltées lors des entretiens, une nouvelle rencontre, collective cette fois, a permis aux informatrices de commenter notre schématisation. L'objectif de cette rencontre a été préalablement énoncé aux informatrices, dans le but de les préparer psychologiquement à cet entretien collectif. Une de nos informatrices, Jade, a refusé de prendre part à cette discussion, considérée comme *intrusive*. Nous avons respecté son choix.

Dans ce groupe focalisé, nous occupions la posture de *modérateur* (Duchesne & Haegel, 2008). Nous avons veillé à recentrer les échanges, lorsque ceux-ci s'éloignaient de la thématique et

avons assuré la fluidité de la conversation. Faisant preuve de bienveillance, accompagnant nos interventions d'une pointe d'humour, nous avons souhaité instaurer un climat de confiance, permettant à chaque informatrice de se livrer sereinement.

Un diaporama a permis de structurer les échanges et pour les informatrices de suivre plus facilement l'explication de la schématisation. Ce nouvel éclairage a contribué à nuancer et à préciser notre théorisation finale. En effet, cette phase représente à nos yeux, plus qu'une restitution de résultats : elle constitue une étape du processus de recherche à part entière. Afin de conserver l'anonymat de chaque réalité, les informatrices pouvaient retrouver leurs propos ou ressentis, mais ne pouvaient en aucun cas associer d'autres paroles à d'autres enseignantes. Comme lors des entretiens individuels, ce qui nous importe n'est pas ce qu'elles disent, mais plutôt ce que cet échange nous dit de leur expérience. Dès lors, cette méthode se base sur la dynamique installée dans ce groupe restreint pour faciliter l'expression de perceptions, d'attitudes, de croyances, d'intérêts ou encore de résistance (Kitzinger, 1994). Leclerc et al. (2011) appuient cette idée de dynamique collective, pouvant engendrer un entraînement des participants, qui acceptent de partager des informations en groupe, qu'ils n'oseraient pas aborder en entretien individuel.

Sur base de la schématisation simplifiée projetée, nous avons questionné les informatrices sur d'autres situations éventuelles, pouvant faire varier nos résultats de manière contraire ou différente. La prise de recul a fait émerger de nouvelles conceptions.

Cet entretien a été enregistré et retranscrit, les *verbatim* (en annexes confidentiels) étant cependant allégés, ne comportant que les interventions des informatrices ; nos propos étant essentiellement des explications de la schématisation. Cette retranscription nous a permis de nous immerger à nouveau dans un matériau riche et dense, d'apporter de nouveaux éléments à nos résultats, et de nuancer certaines de nos étiquettes en questionnant de nouvelles situations.

2.6. Mise en place d'une théorisation

En parallèle au travail de codage, nous avons placé les catégories obtenues en relation. Gardant toujours en tête notre phénomène d'analyse, nous avons tout d'abord questionné les liens entre les catégories et ledit phénomène. Ce travail, débuté en tout début d'analyse, s'est affiné lors de la création de notre théorisation : des informations ont été ajoutées aux liens

découverts entre les catégories ; les principales ont été opposées (d'abord deux à deux, ensuite les comparaisons se sont élargies) ; des retours dans les matériaux ont également permis une analyse en profondeur. Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2016), ce travail permet de reconstruire l'expérience des informatrices. La métaphore du puzzle représente selon Lejeune (2019) ce travail d'assemblage de pièces, préalablement structurées. Cela nous a conduit à nous détacher de l'individu, à relier les expériences personnelles à un vécu partagé, pour finalement venir greffer les propos de nos informatrices au sein d'une analyse théorisante.

Ensuite, nous avons réalisé un resserrement analytique (Paillé & Mucchielli, 2016) consistant à intégrer une argumentation aux différents liens obtenus à l'étape précédente. Nous avons, pour ce faire, sélectionné les catégories qui intégreraient notre théorisation finale et les avons analysées en profondeur, au détriment d'autres, laissées volontairement de côté.

Enfin, nous avons réalisé une modélisation des phénomènes identifiés (Paillé & Mucchielli, 2016), afin de dégager le phénomène central de notre recherche. Nous avons, à partir de cette identification, requestionné ce phénomène à la lumière des catégories annotées en cours de recherche. La schématisation globale est présentée en annexe 17.

En résumé, ce voyage en théorisation ancrée, à l'itinéraire indéfini, aux chemins incertains ainsi qu'à l'issue imprévisible, a été avant tout une aventure humaine.

Chapitre 3 : Présentation des résultats

Ce chapitre a pour objectif d'apporter un éclairage diversifié des enjeux sous tendus dans l'expérience d'enseignantes qui ont intégré des applications numériques pour communiquer avec les familles de leurs élèves. Qu'elles aient été ou non impliquées dans le processus d'intégration des TIC, les résultats indiquent que les enseignantes sont confrontées à des enjeux mêlant vie professionnelle et vie privée, provoquant des émotions variées, parfois paradoxales, créées par le contexte et les situations d'utilisation. Cette analyse, ambitionne d'identifier les conditions d'émergence d'un phénomène central : rester connecté à l'École.

Afin de rendre compte de la configuration dans laquelle s'inscrit cette expérience, nous proposons de l'inclure dans un modèle englobant les dimensions macro, méso et micro :

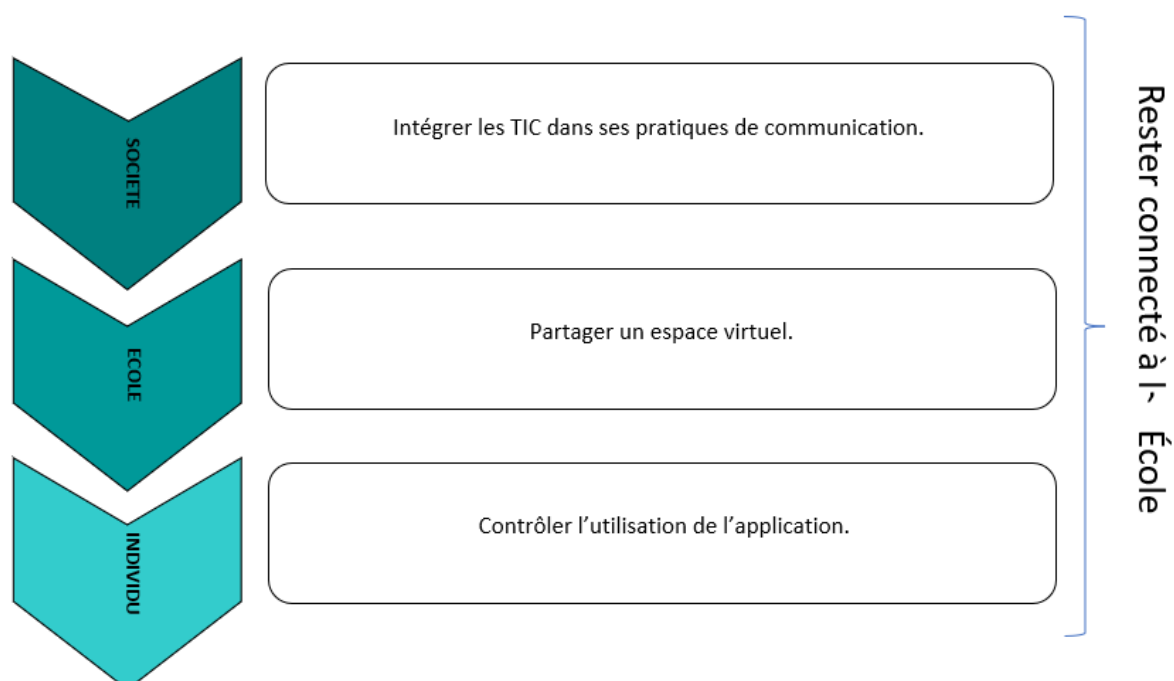


Figure 2. Dimensions macro, méso et micro du phénomène.

1. La confiance : un sentiment omniprésent

Nous souhaitons introduire l'analyse de nos résultats par la notion de confiance, véritable fil conducteur des expériences relatées par nos informatrices : confiance en soi, en les autres ou encore en l'objet technologique, ce sentiment englobe toutes les étapes de l'introduction des TIC dans la communication École-famille. Elle occupe en effet une place prépondérante au sein du phénomène étudié. Tout au long de notre analyse, nous identifierons les articulations

dans lesquelles ce sentiment intervient. Nous en détaillerons les différentes variations, en fonction des situations analysées.

2. Intégrer les TIC dans ses pratiques de communication

Nous débutons notre analyse par l'analyse macro du phénomène. Nous articulons ici les propriétés caractérisant l'intégration d'un outil numérique pour communiquer avec les familles. Nous questionnons le sens que nos informatrices donnent à « Intégrer les TIC dans ses pratiques de communication École-famille ». La schématisation correspondante est présentée en annexe 14.

2.1. Percevoir sa compétence

[...] je suis quelqu'un qui se **débrouille** pas mal en informatique. Je trouve que c'est une application qui est. Comment est-ce qu'on dit ? **Intuitive**. (Charlotte, 11/03/22, lignes 369 à 371).

[...] C'est le **même principe** : il y a un mur d'actualités quoi et il y a des discussions privées à côté et donc du coup, je pense que c'est quand même...c'est fort, **ça ressemble** quand même fort à Facebook et **ça aide**. (Lara, 21/04/2022, lignes 497 à 500).

Utiliser des outils technologiques, c'est y recourir pour un usage précis. Dans le cas de la communication École-famille, l'usage se développe en trois composantes qui interagissent : percevoir sa compétence, s'approprier les TIC sous la contrainte et adhérer au projet d'école. Communiquer avec les familles à l'aide d'outils numériques implique de **percevoir sa compétence**, c'est-à-dire, d'avoir confiance en ses connaissances techniques et technologiques qui permettent de réaliser des tâches liées à l'usage des TIC. Pour mes informatrices, le terme *compétent* désigne une utilisation optimale de l'outil, que nous identifions comme l'utilisation la plus bénéfique quant à l'atteinte de l'objectif de partage d'informations avec les parents. Afin de percevoir leurs compétences, les informatrices se réfèrent à leur expérience personnelle des TIC, dans le cadre de leur utilisation professionnelle et/ou privée. Ainsi, assimiler l'application à d'autres outils numériques, utilisés dans la vie de tous les jours et partageant des fonctionnalités similaires contribue au développement du sentiment d'efficacité des informatrices. La confiance en soi ainsi considérée facilite la manipulation de l'outil, la rendant

intuitive : les informatrices décrivent alors une connaissance immédiate du fonctionnement de l'outil, sans recourir au raisonnement.

Je pense que... j'ai envie de dire, comme je me trouve assez **jeune** (rires) et que je suis **dans l'air** de tout ça, c'est **simple** pour moi [...] (Lara, 21/04/2022, lignes 484-485).

Oh, je ne sais pas si je suis compétente mais en tous cas je me sens **assez armée** que pour pouvoir l'utiliser correctement, pour que ce soit bénéfique pour les parents et pour nous, en tant qu'enseignants. (Juliette, 08/04/22, lignes 136 à 138).

Se considérer **dans l'air du temps** contribue également à **percevoir sa compétence** numérique. Cette considération s'apparente à une prédisposition, une tendance naturelle à pouvoir manier l'outil technologique. Ainsi, être conforme à son époque influencerait la capacité à s'appropriier les technologies. Se considérer *jeune*, être de la génération numérique, avoir grandi avec les TIC, en facilite l'utilisation lorsque des outils similaires sont manipulés au quotidien. Au-delà de la génération, cette identité affirmée découle de la *culture Internet* dans laquelle s'ancre l'expérience (compte-rendu CR.1, en annexe 10). Cet ensemble de traits distinctifs influence l'autonomie des utilisatrices, tant dans la recherche d'informations que dans leur liberté d'expression. Néanmoins, être de la génération numérique ne signifie pas d'en présenter toutes les caractéristiques : lorsqu'une informatrice ne se perçoit pas comme *entièrement compétente*, elle reconnaît néanmoins disposer des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'utilisation prévue de l'outil.

[...] **mon âge** n'est pas celui où on est né avec le téléphone en main, mais qu'on se rend compte quand même qu'il **faut aller vers ça** parce que c'est les outils de demain. [...] Voilà, parce que le numérique est là, mais il ne peut pas, en tous cas pour ma part, rester allumé tout le temps, et être dans le **forcing** quotidien. (Jeanne, 11/01/22, lignes 68-69 ; 85 à 87).

Et parce que, du coup, forcément, comme tu es **moins dans l'air**, comme on dit, tu **te conformes** à un truc, tu es moins habitué, moins à l'aise...Donc tu installes le truc, mais ça te prend **3 fois plus de temps** que quelqu'un qui est à l'aise : qui va faire en 2 clics la publication, le bazar. Et donc, ça peut être une **frustration** et un ressenti d'un **travail**

supplémentaire. Là où nous, on n'a pas l'impression [...]. (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 74 à 78).

Vivre en décalage avec le développement des technologies dans la société creuse l'écart dans la perception de leurs performances par les informatrices. Cela implique de **subir ce changement** d'évolution de la société et engendre de la frustration dans le cas où la manipulation des TIC est longue, laborieuse. Dans ce cas, intégrer les TIC s'assimile à **se surcharger** de travail. Le spectre semble cependant se resserrer au système de communication propre à chaque établissement scolaire et à l'évolution rapide des relations entre ses acteurs. Dès lors, **subir le changement** dans son propre contexte professionnel implique de **se conformer** à l'évolution de la communication de l'École.

Bin déjà, cette formation, elle a été **de longue durée** dans le temps. Avec chaque fois un retour sur le produit, en fonction de l'application qu'on avait pu en faire. Donc c'était chaque fois nous pousser un peu plus loin dans les découvertes, dans les *on peut encore en faire ça...* Donc c'est vraiment ce **lever de rideau progressif** sur l'application qui était vraiment sympa. (Jeanne, 11/01/22, lignes 104 à 108).

Donc, oui c'était bien d'avoir la formation pour **se lancer**. Maintenant euh...est-ce que ça valait la peine de passer une journée là-dessus ? Il me semble qu'en 1h ça pouvait être plié. Maintenant voilà, **chacune son niveau** dans...dans l'équipe et il faut faire en sorte que ça puisse convenir à tout le monde. Ça c'est de manière générale pour toutes les formations numériques je trouve. Mais voilà, est-ce que la formation **me fait utiliser l'application autrement ? Non**, je ne crois pas. (Charlotte, 11/03/22, lignes 371 à 376).

On utilisait déjà un petit peu ClassDojo avant et ça nous a vraiment **conforté** dans toutes les facettes de cet outil. On peut vraiment l'utiliser pour plein de choses que limite, je n'utilise même pas à 100% parce que je me rends compte que, par rapport à tout ce qu'on nous a fait découvrir en formation, je reste quand même dans des choses fort basiques [...]. (Juliette, 08/04/22, lignes 128 à 132).

2.2. Tout ça pour ça ?

Se former prend une signification différente pour les informatrices, en fonction de leur niveau de maîtrise perçue de l'outil. Nous observons une divergence dans la durée de la formation ainsi que dans les bénéfices retirés. Dans la considération où **construire** progressivement et sans pression la manipulation des TIC contribue à **se rassurer** dans l'utilisation simultanée ou future de l'outil, cela incite à **persévérer** dans la découverte de nouveaux outils, en formation. L'informatrice place dès lors sa confiance en la formation, dans le cheminement vers un futur incertain et impossible à prédire (compte-rendu CR.2, en annexe 11). Cela a pour effet de la rassurer, de lever certaines de ces craintes vis-à-vis de l'inconnu.

Pour les informatrices qui n'entrevoient qu'une faible contribution de la formation numérique dans le développement de leurs compétences personnelles, **reconnaitre sa compétence** entraîne alors de **douter** de l'utilité d'une telle formation. **Se former** constitue alors l'élément déclencheur de l'engagement dans une communication numérique et s'insère davantage dans un processus d'auto-formation.

Dans ces différentes situations, nous percevons que les informatrices placent leur confiance en l'outil numérique. En fonction des attentes placées en ce dernier, la confiance sera accordée plus ou moins rapidement. L'informatrice qui reconnaît sa compétence se sent en sécurité dans la découverte et la manipulation future de l'outil.

Oui parce que ça met en **confiance** de l'utiliser, de continuer à l'utiliser et...donc voilà, je sais que j'ai quelqu'un vers qui je pourrais me tourner si un problème venait. (Jade, 30/03/22, lignes 85-86).

Et voilà, puis avec l'**adolescente** à la maison, bin on découvre aussi qu'on peut faire ça. (Jeanne, 11/01/22, lignes 115-116).

Bénéficier d'un soutien contribue également à **percevoir sa compétence**. Si le sens donné à cette relation d'aide varie, les bénéfices retirés sont similaires pour les informatrices : **prendre confiance** en soi et **se rassurer** dans l'utilisation de l'outil. **Bénéficier du soutien** de personnes ressources contribue à accroître son sentiment de compétence et pousse les informatrices novices à persévérer dans la découverte de l'application. Cette assistance, technique ou tech-

nologique, rassure également par son omniprésence sur le lieu du travail. En dehors du contexte professionnel, bénéficier du soutien de proches compétents assure la continuité de cette assistance. Nous observons, là encore, que les informatrices qui accordent leur confiance à autrui, placent en eux des attentes. L'assistance permanente concorde avec l'espoir de loyauté totale placée en l'aidant (compte-rendu CR.3, en annexe 12).

Bin tu te sens nulle, enfin pas nulle mais...Tu te sens **en-dessous**. (Mona, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 27-28).

Ça veut dire que **sans** cette personne-là, tu n'y arrives pas. (Juliette, groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 33).

Il y a le sentiment de déranger aussi. De **déranger** la personne à qui on fait appel pour de l'aide. (Jeanne, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 58-59).

Et c'est toujours avec grand plaisir, quand quelqu'un vient me demander un petit truc, si je peux l'aider. C'est aussi une **réussite** pour moi. Et je ne vois pas la personne comme étant inférieure à moi. (Charlotte, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 48 à 50).

Lorsqu'il résulte d'une demande répétée, le soutien entraîne de **dépendre d'un collègue**, d'une personne ressource. Les relations interpersonnelles au travail sont dès lors indirectement impactées par cette demande de soutien. La fréquence des sollicitations, dont l'intensité varie selon la subjectivité des informatrices, oriente leur ressenti. Ainsi, formuler une demande de manière ponctuelle contribue à **se rassurer** dans l'utilisation des TIC, de **collaborer en équipe**. **Solliciter** un collègue à plusieurs reprises implique de **se sous-estimer**. Lorsqu'elle se compare à ses collègues, l'informatrice **conscientise ses difficultés** dans l'utilisation de l'application, et **se dévalorise**. Cette considération met en tension les statuts et les rôles attribués de manière implicite, aux collègues d'une même équipe : certains membres étant considérés comme plus compétents, voire supérieurs aux autres.

Toutefois, lorsque nous envisageons cette relation du point de vue de l'*aidante*, l'informatrice qui apporte son soutien à un collègue en retire également un bénéfice, d'ordre relationnel.

Lorsqu'elle envisage cette relation comme une pratique de collaboration, elle ne porte pas de jugement de valeur sur le collègue en question. Elle place donc une confiance similaire à celle dont elle bénéficie et ne sous-estime pas l'enseignant concerné.

2.3. Je, tu, nous...

Mais c'est quand même quelque chose **qu'on nous a imposé**. Notre directeur est FAN de ce système et donc, du coup, malgré que le Covid soit fini, il nous l'impose toujours. (Mona, 22/04/2022, lignes 32 à 34).

Même si je n'ai pas envie, je le fais, alors que, si c'était moi et que je ne serais pas **tenue par tout ça**, je ne le ferais pas. Et personne ne le ferait je crois. (Mona, 22/04/2022, lignes 323 à 325).

L'élan qui est donné ici provient du fait d'**adhérer au projet d'école**. C'est consentir à rejoindre l'équipe pour faire cause commune. Ce point questionne néanmoins le caractère obligatoire ou non de cette adhésion. Lorsque l'origine de l'utilisation des TIC pour communiquer est imposée par la direction, adhérer au projet implique de **subir le changement**. Cela implique de **se soumettre** à la décision de la hiérarchie. Lorsque la marge de liberté est perçue comme faible et contraignante, l'informatrice exprime le souhait d'arrêter d'utiliser l'application. Toutefois, la pression exercée domine et contraint l'informatrice à continuer de recourir à l'outil. Cela nous fait nous questionner sur l'enjeu perçu de cette pression, qui les pousse à agir contre leur volonté.

C'est une certaine continuité et ça je trouve ça chouette, vraiment. Qu'**on** ait réussi à mettre ça en place dans l'équipe, de travailler avec la même application. (Juliette, 08/04/22, lignes 310-311).

Ah oui, **toute seule**, je ne pense pas que j'aurais ouvert cette porte. (Jeanne, 11/01/22, ligne 139).

C'est aussi **construire ensemble**, pour atteindre un objectif commun. Cette uniformité dans l'intégration d'un même outil rassure les informatrices, qui peuvent bénéficier d'un soutien en cas de difficultés, comme défini précédemment. **Adhérer au projet d'école**, c'est **faire**

équipe. C'est **s'associer** à ses collègues dans un objectif commun. **Construire l'usage** des TIC, c'est-à-dire se servir des outils numériques, dans le contexte de la communication École-famille prend cependant une signification différente pour nos informatrices. Construire l'usage, c'est édifier l'identité numérique de son école.

Et donc, toute l'équipe on a eu... elles nous ont expliqué. Mais à ce moment-là, pour moi...**j'écoutais sans écouter** parce que je ne pensais pas qu'on allait réellement faire ça en plus, donc...et si, puis quand tu l'utilises, bin... *ah ok !* (Mona, 22/04/2022, lignes 185 à 187).

Construire l'usage d'un outil, c'est lui **donner un sens**. L'intérêt que l'informatrice porte à ce nouvel objet se développe au fil de l'expérience. L'outil prend vie lorsqu'il occupe une place dans les pratiques professionnelles des enseignantes, qui lui attribuent un rôle, une utilité. De nouveau, l'informatrice place sa confiance dans l'outil technologique. Une fois légitimé par les expériences vécues à ses côtés, l'outil est reconnu comme *servant* la communication avec les familles.

Bin oui parce que toute la responsabilité ne revient quand même qu'à la personne qui poste ses photos, ses vidéos, qui poste son texte. Donc de toute façon, au final, même si on a eu de l'aide de quelqu'un, bin on reste la **personne référente** de la publication et de la communication qu'on a voulu passer. (Jeanne, 11/01/22, lignes 145 à 148).

A cette dimension collective s'ajoute la responsabilité individuelle engagée dans l'élaboration de l'usage des TIC. D'une part, être seule entraine d'**endosser l'entière responsabilité** de la gestion de la communication numérique. **Se responsabiliser** constitue alors une charge psychologique importante sur l'informatrice qui se sent seule administratrice.

Je pense que, à partir du moment où tu es à l'aise avec ça, tu ne considères pas ça comme un poids. A la limite, tu considères même ça comme... (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 110-111).

Une **plus-value**. (Charlotte, groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 112).

Une plus-value. Et ça **décharge** un peu ton travail, ta paperasse. (Mona, groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 113).

Cependant, se percevoir compétente dans l'utilisation de l'outil engendre de se décharger. L'application numérique joue dès lors le rôle de soutien, qui n'existait pas avant l'introduction de cet outil. Dès lors, nous observons que la charge mentale et psychologique pesant sur les informatrices varie en fonction du rapport entretenu avec cet outil.

2.4. Conclusion

Les composantes qui expliquent ce que représente « Intégrer les TIC dans ses pratiques de communication École-famille » pour nos informatrices mettent en évidence les dimensions individuelle et collective permettant aux informatrices de se percevoir compétentes. Si de prime abord, cette considération concerne la sphère identitaire de l'enseignante, adhérer au projet d'école et bénéficier d'un soutien sont deux conditions qui font varier cette perception.

3. Partager un espace virtuel

Nous poursuivons notre analyse par la dimension méso du phénomène. Nous questionnons le sens que nos informatrices donnent à « Partager un espace virtuel de communication ». La schématisation correspondante est présentée en annexe 15.

Partager un espace virtuel, c'est en confier l'accès à autrui, c'est en remettre le contenu aux mains de ses interlocuteurs. C'est également **accéder** à l'espace des autres et pouvoir y **réagir**. La propriété individuelle de l'espace virtuel laisse place au partage et ce glissement fait apparaître certaines tensions. D'une part, la communication enseignant-parent s'élargit pour devenir la communication École-famille, où **confier l'accès** concerne les parents des élèves, mais également les membres de l'équipe éducative (exerçant ou non un rapport hiérarchique sur les enseignants). Différentes considérations entrent alors en jeu pour comprendre dans quelles conditions les informatrices acceptent de partager leur espace virtuel.

Je pense que c'est voir ce qui se passe pour un **partage** (Charlotte, 11/03/22, lignes 313-314).

Tout d'abord, **partager un espace virtuel** avec ses collègues, c'est **collaborer**. Nous percevons ici une volonté de travailler de concert, de s'aider mutuellement dans l'activité professionnelle. Lorsque ce partage est réalisé dans un contexte de bienveillance, c'est-à-dire, avec indulgence et compréhension envers ses collègues, confier l'accès confirme que les membres

de l'équipe se voient accorder la même valeur. Cette considération traduit également le climat de confiance dans lequel les membres d'une équipe acceptent de laisser d'autres personnes pénétrer leur intimité professionnelle (compte-rendu CR.3, en annexe 12).

Dans le cas où l'accès est confié sans réticence, l'informatrice anticipe positivement les retours de ses collègues sur les contenus qu'elle leur aura révélés. Ce partage prend alors la forme d'un apaisement et confirme son sentiment de confiance en soi.

Et ça c'est compliqué, c'est un truc en plus dans le sens où on doit **tout le temps se mettre en accord**, tout le temps. Donc c'est : Ah oui tu postes ça ce week-end ? Bin non parce que moi, je fais ça [...]. Mais ça ne te répond pas, ça te répond le lendemain. Alors je peux l'entendre, **tout le monde a une vie**, sauf que voilà, tu as envie de passer à autre chose, mais non, tu attends. (Mona, 22/04/2022, lignes 334 à 341).

Toutefois, partager, c'est aussi **se contraindre à collaborer**, lorsque plusieurs enseignantes se partagent la tâche d'alimentation de l'application. Dans ce cas, c'est **dépendre** d'une collègue, lorsque les photos à publier sont conservées par cette dernière. La responsabilité est ici distribuée entre plusieurs personnes. Dans le cas où la charge de travail est jugée inéquitable, la pression ressentie par l'activité additionnelle engendre **d'être surchargée** de travail.

Cette considération touche à nouveau aux relations interpersonnelles existant dans l'équipe. Se contraindre à collaborer, c'est **s'y forcer** ; c'est agir contre sa volonté. Cela engendre de se frustrer, de s'impatienter lorsque cette tâche est assimilée à la privation d'une part de temps libre. Dès lors, s'astreindre à collaborer, c'est attendre d'être respectée en tant qu'individu, en droit de posséder du temps libre de toute activité professionnelle.

[...] sans que ce ne soit euh...aller **zieuter**, enfin comment dire, y'a voir et voir quoi...
[...] Sans... pas une **curiosité malsaine**. (Charlotte, 11/03/22, lignes 314-315).

Néanmoins, la confiance possède en effet une facette négative, symbolisée par de la méfiance. Ce sentiment peut également s'appliquer à soi, à autrui ainsi qu'aux TIC. Lorsqu'elle **se méfie** des intentions sous tendues par ses collègues lors de la consultation des contenus qu'elle publie, l'informatrice désapprouve le fait de leur en confier l'accès. Elle se sent alors en insécurité et **craint** des conséquences néfastes de cette intrusion dans son intimité.

Sauf que, le problème d'aller voir les autres, c'est que tu as une **pression** (rires). C'est que tu vois : *Ah, elle a posté ça, moi je ne l'ai pas fait. Ah ouais. Donc...ah bin, il faut.* (Mona, 22/04/2022, lignes 18 à 20).

3.1. Vite ! Vite !

Partager un espace virtuel, c'est aussi **réagir à la pression**. Lorsque cette dernière est externe (hiérarchie, parents, collègues), cette réaction se traduit par subir la pression. Par ailleurs, lorsqu'elle est interne aux enseignantes (rigueur, conscience professionnelle), il s'agit pour ces dernières de supporter cette pression.

L'intérêt trouvé au partage place les informatrices dans une ambivalence : collaborer, c'est travailler de concert. Or, **partager un espace virtuel** avec ses collègues, c'est **se placer en compétition** avec eux lorsque l'aspiration de l'informatrice est d'obtenir en même temps que ceux-ci une reconnaissance identique pour son travail. Cette considération implique de nouveaux les relations interpersonnelles existantes dans l'équipe éducative.

Mais alors il y a aussi le directeur qui a accès à toutes les classes de toute l'école, maternelles/primaires confondues. Et donc, tu vois qui a vu (rires). Ça aussi... et alors aussi, ce que je n'aime pas, c'est que **c'est à la tête du client**... On va mettre des *j'aime* à certains et à d'autres pas. Et tu fais : *Ah bin moi ce que je fais, c'est de la m****, peut-être ?* (Mona, 22/04/2022, lignes 92 à 95).

Par rapport à notre travail. Et pouvoir aussi se rassurer, **voir si on est dans le bon**. Si c'est apprécié et si on est dans le juste. Si on est dans la même continuité que les autres. De nouveau une **comparaison**. (Mona, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 408 à 410).

Partager un espace virtuel, c'est **subir la pression** de la hiérarchie lorsque cette dernière valide le travail d'un collègue. Dans la situation où son propre travail ne reçoit pas cette considération publique, **réagir sous la pression** engendre le fait de **rendre visible** son activité numérique, dans l'attente d'une considération identique. La confiance en soi professionnelle de l'informatrice est mise à mal, et cette dernière a besoin de savoir qu'elle fait du bon travail.

Dans le cas d'une non-reconnaissance virtuelle et publique de son travail, l'informatrice **se dévalorise** professionnellement. Cette mésestime entraîne alors de regretter d'utiliser l'outil.

Alors, moi j'ai déjà pensé plusieurs fois que je trouverais très chouette que le directeur soit sur Classdojo et soit *co-enseignant* avec toutes les classes. Pour avoir aussi une..., pour qu'il voit un peu ce qui se passe dans les classes. (Charlotte, 11/03/22, lignes 287 à 289).

La porte de la classe s'ouvre aux acteurs de l'École de manière virtuelle, et avec elle, la vitrine sur le travail enseignant. L'intérêt porté par les interlocuteurs aux activités est rendu visible par les réactions ou commentaires laissés sur les publications. Recevoir une considération, matérialisée par un *j'aime*, un commentaire rassure l'enseignante. **Avoir confiance** en soi et en la qualité de son travail engendre de désirer partager son espace avec sa hiérarchie. Les contenus partagés reflètent dès lors le travail enseignant. Nous percevons également l'enjeu implicite d'une évaluation de la direction, qui pousse l'informatrice à vouloir offrir la meilleure image possible d'elle, de son travail (compte-rendu CR.3, en annexe 12).

[...] tu dois être synchro dans le sens où les parents ont vu mon premier post mais ils attendent l'autre classe, et donc **il faut que ça suive** parce qu'ils ont vu et qu'après ça, **ils vont critiquer** : *Et mon enfant ? ; Oui, ça arrive !* Parfois, ils ne te laissent pas le temps ! **Ça arrive**, *le temps que je poste, que ça charge, que ça se mette...* C'est dur à ce niveau-là [...] (Mona, 22/04/2022, lignes 370 à 374).

Lorsque la pression ressentie provient des parents, c'est la crédibilité professionnelle de l'enseignante qui est mise à l'épreuve. Lorsque cette contrainte est d'ordre temporel, cela engendre de devoir **se justifier**. Justifier, c'est donner des preuves de son innocence concernant une faute commise. Lorsque l'informatrice commet l'écart de répondre *trop tard* à une demande, celle-ci n'est plus digne de recevoir la confiance des parents.

Cette attente d'immédiateté impacte directement le travail enseignant. Lorsqu'elle décide de **se conformer** à la demande des parents, l'informatrice **règle sa conduite** pour **s'adapter** au rythme des échanges imposé par les parents et ainsi regagner leur confiance.

Et j'ai déjà eu des remarques des parents qui me disaient : *Ah oui, sur la photo du petit là, je vois le t-shirt qui dépasse, il est mal mis.* [...] Et elle me fait la remarque quoi. **Elle ne mettrait même pas un j'aime**, ah non non, elle va mettre : *Oui, Yanis n'est pas bien*

*fait sur la photo ! C'est une blague ou quoi ? **Sois déjà bien contente** que je mette des photos ! Et tu me fais encore des remarques ! Mais c'est un sketch !* (Mona, 22/04/2022, lignes 21-22 ; 26 à 29).

Dans cette situation, la charge émotionnelle prend le pas sur la relation. Ainsi, l'informaticienne qui **craint** de recevoir des remarques désobligeantes de la part des parents **s'offusque**. Lorsque ces commentaires concernent les contenus publiés par l'enseignante, cette dernière se sent jugée dans son travail. Ne pas recevoir la considération escomptée entraîne de **se vexer**, d'autant plus quand cette déconsidération se traduit par la critique.

Ça, **ça m'énerve** parce que je fais déjà pas mal, je fais déjà ça **en plus de mon travail**. Je ne suis **pas payée plus** hein moi pour faire ça, et je ne cherche pas ça. (Mona, 22/04/2022, lignes 31-32).

Craindre les remarques entraîne alors de **remettre en question son activité**, de reconnaître la réalité d'un travail supplémentaire engendré par cette communication numérique. C'est vouloir **légitimer** ce surcroît de travail dans la profession enseignante, en y attribuant une rémunération légitime. Nous percevons ici que lorsque **s'adapter** aux demandes des parents implique de travailler en plus, cette tâche n'est en réalité pas considérée par l'informaticienne comme faisant partie du travail enseignant. Dès lors, il importe de questionner où les professionnelles placent les limites de leur travail.

Je ne vois pas ça comme une surcharge de travail : je poste **ce que je veux, quand je veux**. J'ai retrouvé des photos il n'y a pas longtemps et je me suis dit : *Tiens, je ne les ai jamais mis sur ClassDojo*. Bin voilà, tant pis, c'est pas grave. (Charlotte, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 326 à 328).

Personne ne te le **reproche**. (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 330).

Oui, et à part moi, il n'y a personne qui le sait quoi. (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 331).

On ne doit pas **venir te voir** parce qu'on voit ce que tu postes (rires). (Mona groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 332).

Par ailleurs, lorsque l'informatrice ne ressent aucune pression extérieure (de temps, de contenus, d'évaluation) alimenter l'application en publications n'engendre pas de charge de travail supplémentaire.

Donc oui, **on est connecté en permanence avec l'école**. Parce qu'on sait qu'**on doit répondre**, mais à des heures qui sont beaucoup plus raisonnables, beaucoup plus correctes. (Jeanne, 11/01/22, lignes 242-243).

Partager un espace virtuel, c'est également **accepter de rester joignable** en dehors du temps de travail prescrit. Cela signifie de pouvoir être contactée à n'importe quel moment (en temps de travail et en temps libre). Lors de sollicitations en dehors du temps de travail prescrit, rester joignable implique d'accepter de **concéder du temps libre** pour entretenir une communication à distance. Concéder du temps libre, c'est donner par concession, c'est **céder** un moment, initialement dévoué à des activités volontaires et non liées à des obligations de travail. Dès lors, nous avons interrogé les situations qui poussent des enseignantes à concéder de leur temps.

Est-ce que c'est un défaut professionnel, j'en sais rien, mais j'ai **envie de pouvoir être disponible**, quand même et répondre au moment où on me le demande. » (Lara, 21/04/2022, lignes 44 à 46).

D'une part, **concéder du temps libre** fait partie intégrante de la profession enseignante pour l'informatrice qui a comme représentation d'une bonne enseignante, celle qui se rend disponible pour les familles, et ce, même en dehors des heures scolaires.

Bin dans ce cas là, c'est pas mon cas, mais ça peut être pris comme une charge de travail supplémentaire. Donc une frustration, en sachant **qu'il y a déjà beaucoup de boulot en dehors de ça** quoi. (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 80 à 82).

Ce comportement résulte également du fait d'être guidée par sa conscience professionnelle, pour privilégier son travail à son temps libre. À nouveau, nous envisageons la place de cette communication numérique au sein de la profession enseignante. Laisser l'interlocuteur sans réponse n'est pas acceptable lorsque le devoir de répondre fait partie intégrante des missions

de ce métier. D'autre part, nous percevons une limite à cette disponibilité, induite par la quantité de travail, supplémentaire au travail à l'école.

Nous percevons toutefois une nuance entre le fait de **rester joignable** (*contactable*) et **se rendre disponible**. Davantage actif, ce deuxième comportement reflète le fait de libérer du temps pour une activité ; dans ce cas, pour répondre aux messages des parents. Nous envisageons donc le fait de *rester joignable* comme la cause du phénomène, lorsque *se rendre disponible* en serait la conséquence, le comportement observable.

Bin c'est, c'est... à ce moment-là, tu as un sentiment d'**impolitesse**. Tu as la mère qui vient te contacter, et moi je suis avec des invités ce jour-là quand je reçois le message. C'est quand même **embêtant**, ça on ne peut pas dire le contraire. (Lara, 21/04/2022, lignes 60 à 62).

Moi, par exemple, ça va m'impacter plus parce que **j'ai été éduquée** comme ça, parce que **j'ai des valeurs** comme ça. Et moi je réponds, alors que c'est **mon week-end**, alors qu'avant je ne le faisais pas. Alors que là, je suis en train de dire : *C'est mon week-end, ils n'ont pas à me parler*. Mais je le fais ! (Mona, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 470 à 473).

Nous percevons ici une ambivalence entre, d'une part le fait de **se rendre disponible** pour les parents, et d'autre part, le fait d'**agir en contradiction** avec ses propres valeurs. L'informatrice qui répond à une sollicitation pendant son temps libre se retrouve tiraillée entre les valeurs qui l'animent dans sa vie quotidienne, et celles qui régissent son professionnalisme. Nous percevons cependant une attente implicite des enseignants, quant au fait que les parents devraient savoir qu'il n'est pas acceptable de les contacter en dehors des heures scolaires. Or, cette interrogation soulève ici le caractère naturel ou culturel de cette pratique. Dans le premier cas, nul besoin d'explications : c'est la règle et elle doit être connue de tous (naturellement). Dans le cas d'une pratique culturelle, l'explication est recommandée, voire inévitable, afin que chaque acteur de la communication utilise les mêmes règles de conduite. Dans un milieu défavorisé, les malentendus découlant de la nature des pratiques de communication conduisent les enseignantes à porter un jugement de valeur sur certaines familles, éloignées

culturellement. Les rapports enseignants-familles peuvent dès lors en pâtir et la relation de confiance existante s'appauvrir.

L'informatrice ne s'explique pas la raison qui la force à agir de la sorte. Cependant, nous percevons que le fait de refuser d'être jugée en retour comme une personne impolie pousse l'enseignante à répondre en dehors des heures scolaires. Par ailleurs, agir contre ses convictions revient à entretenir cette pratique chez les parents : recevant des réponses à leurs sollicitations, ils continuent de contacter les enseignantes hors des heures scolaires.

Nous observons que la pression externe exercée par les parents et vraisemblablement, par sa hiérarchie plane constamment au-dessus de l'enseignante et joue un rôle dans la conduite qu'elle adopte. De nouveau, nous percevons la volonté chez l'informatrice de montrer la meilleure image possible de son dévouement à son travail.

La proximité est différente avec eux : c'est des gens que tu ne vouvoies pas. Les parents, tu les vouvoies, tu laisses une certaine **distance**. **Mes amis**, je peux les appeler à n'importe quel moment, même de la nuit, nuit, mais je ne vais pas téléphoner pour prendre rendez-vous chez le coiffeur, j'invente. (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 531 à 534).

Lorsqu'une sollicitation émane d'un proche (ami, famille, *personne que l'on tutoie*), **rester joignable** à toute heure du jour ou de la nuit est acceptable. L'informatrice accepte dès lors d'interrompre ses activités pour accorder de l'importance au message reçu. Là encore, la notion de norme culturelle intervient dans cette disponibilité exceptionnelle : la relation amicale autorise les interlocuteurs proches à se rendre disponibles mutuellement, et ce, à tout moment. Les principes qui régissent les relations amicales et professionnelles sont différents.

Oui et **au final, je regarde**. On ne sait jamais, c'est peut-être important (rires). Bien que **ça ne devrait pas**, parce qu'avant il n'y avait pas Klassly. Avant, on ne me contactait pas le week-end. Tu attendais lundi, même si c'était important, donc voilà. (Mona, 22/04/2022, lignes 140 à 142).

Dès lors, cela nous amène à questionner ce qui pousse les enseignantes à répondre à une sollicitation des parents, les *distants* (par opposition aux *proches*, évoqués ci-dessus).

Une informatrice apporte un élément de réponse à l'impulsion qui la pousse à répondre, malgré ses convictions. S'inquiéter de la probabilité pour le message d'être important place l'informatrice dans un dilemme : éluder volontairement le message, peu importe son importance et les conséquences éventuelles, ou en prendre connaissance, coûte que coûte.

Lorsque la deuxième impulsion l'emporte, l'informatrice remet en question ses pratiques de communication numériques, qui lui permettaient de ne pas être dérangée le week-end. Cette considération représente une ambivalence dans le travail enseignant, qui induit pour les professionnelles de travailler hors du temps passé à l'école (notamment pour la préparation de leurs leçons). L'informatrice qui admet un débordement temporel de son travail sur sa sphère privée, induit par l'utilisation de l'application, **regrette** la communication exclusivement non-numérique. **Rester joignable** en dehors du temps de travail prescrit, c'est rester liée à l'École. Rester, implique de se maintenir dans le même état : comme placée *en état de veille*, l'enseignante connectée en permanence réagit à la moindre sollicitation extérieure.

Donc ces parents-là, oui la communication par le réseau social est importante, sinon on ne les croise jamais. J'ai vraiment une famille où c'est très riche à ce niveau-là, que **je ne pourrais** pas au sinon, **entrer en communication**. (Jeanne, 11/01/22, lignes 295 à 298).

Par ailleurs, lorsque la communication numérique représente l'unique possibilité d'entrer en communication avec des familles, cela entraîne une dépendance des interlocuteurs, qui souhaitent entretenir des échanges. Nous observons que l'outil numérique occupe une réelle place au sein de la communication : il joue le rôle d'intermédiaire, de médiateur, lorsque les échanges sont rendus difficiles (incompréhensions dues à la langue française, absence des parents).

C'était très bien ça quand on n'avait pas du tout de contact avec les parents. Que là bin on peut recommencer à avoir des contacts avec les parents et moi je trouve que rien ne...ça ...l'application ne remplacera JAMAIS un contact réel. (Charlotte, 11/03/22, lignes 449 à 451).

Cette aide apportée par l'outil ne comble cependant pas la richesse (quantité, précision) des informations transmises via une communication orale. L'informatrice qui privilégie les échanges *réels*, physiques, conçoit ce mode de communication comme prédominant sur la

communication numérique. Ces modalités cohabitent au quotidien, et prennent sens en fonction de la situation de communication.

3.2. Tu veux ou tu veux pas ?

C'est moi qui décide un peu de voir si je donne suite au message ou pas, en fonction de l'**importance** de celui-ci. (Juliette, 08/04/22, lignes 211-212).

Comme pour *se rendre disponible*, choisir de répondre à une sollicitation, c'est **choisir de concéder du temps** à la réalisation de cette tâche. D'une part, analyser le contenu d'un message permet d'en juger l'importance et ainsi décider d'y réagir ou non.

Mais **je suis bien obligée** parce que moi je n'ai pas envie que ma classe soit infestée de poux ! Et puis j'ai les autres parents qui vont **se plaindre**. (Mona, 22/04/2022, lignes 66 à 68).

Lorsque l'informatrice n'a pas d'autre choix, elle est contrainte de donner suite au message pour se prémunir d'un danger. L'obligation découle ici de règles morales. Lorsque la situation touche l'enseignante personnellement, répondre est alors inévitable.

Oui, ça **je réponds à tout**. Même si c'est pour savoir si c'est la semaine *gym*, ça, je ne sélectionne pas spécialement les messages ». (Lara, 21/04/2022, lignes 74-75).

La conscience professionnelle : **j'aurais pas su ne pas répondre** hier soir. Qui que ce soit comme élève, n'importe qui m'aurait envoyé le même message. (Charlotte, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 496-497).

Par ailleurs, considérer que toutes les demandes ont la même importance engendre d'apporter une réponse à chacune d'elles. Dès lors, chaque parent a la même importance aux yeux de l'enseignante qui ne sélectionne pas les messages. De plus, nous décryptons dans cette situation la volonté de rendre visible la prise en compte immédiate du message. Répondre à tout, c'est alors donner une bonne image de soi, en tant que professionnelle et personne respectueuse.

Je pense que c'est une maman qui est dépassée, qui a un **contexte compliqué** pour le moment et que moi ça m'a pris 30 secondes pour lui répondre. (Charlotte, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 485-486).

Cette considération implique de questionner la posture enseignante des informatrices : répondre à un message, c'est remplir sa mission d'accompagnement des parents en détresse.

Dans cette situation, **faire preuve d'empathie** à l'égard de son interlocuteur contribue à satisfaire attentes de ce dernier.

Tant que je n'écris pas et que j'appuie sur : *Répondre à la question*, bin je ne lui réponds jamais, et elle ne sait même pas que je l'ai lue. (Mona, 22/04/2022, lignes 51 à 53).

Choisir de ne pas répondre à une sollicitation des parents, c'est **éluder** un message, lorsque son contenu est jugé embarrassant. C'est dissimuler volontairement aux parents que leur message a été lu. Lorsqu'il y a la possibilité de reléguer le problème à sa direction, éluder un message contribue à se déresponsabiliser. La fonctionnalité de l'application permet, dans ce cas, d'éviter de se porter garant pour ses actions, d'affronter un problème.

Quand on est en pleine soirée... Après, j'en ai parlé autour de moi, ça m'a quand même tracassée. Je me suis quand même dit ; *Oufti, faut pas que j'oublie lundi !* Donc, c'est quand même embêtant, tu n'as **pas l'esprit tranquille**. (Lara, 21/04/2022, lignes 62 à 65).

Non, parce qu'on sait quand même que **le message est là**. Et effectivement, même si on laisse la réponse en attente, il n'y a rien à faire, la réponse elle **se prépare** dans la tête. (Jeanne, 11/01/22, lignes 240-241).

Cependant, lorsqu'elles ont pris connaissance du message reçu, choisir de ne pas y apporter de réponse engendre alors une surcharge mentale chez les informatrices. Tel un poids, lourd à porter, un fardeau, la pression est omniprésente. De plus, discuter du message avec ses proches, c'est faire entrer le parent virtuellement dans ses moments de vie privée. Nous observons que cette omniprésence du message reçu dérange les informatrices, les empêchant de se consacrer pleinement à d'autres pensées ou activités.

Alors moi, à ce moment-là, je préfère répondre direct comme ça, **ça ne me trotte plus dans la tête**. (Charlotte, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 554-555).

Dès lors, apporter une réponse immédiate au message permet de le faire sortir de son esprit, et ainsi d'en libérer de l'espace pour des activités personnelles.

Tout est excusable. De toute façon, on a tous des excuses à chacun. (Mona, groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 487).

Si nous observons de nombreuses situations faisant varier le phénomène de *choisir de répondre* à un message, nous identifions cependant une cause commune et profonde à ce comportement : la pression des autres.

3.3. Un donné pour un rendu

Enfin, **partager un espace virtuel**, c'est attendre une communication bidirectionnelle.

Et ça m'aurait fait plaisir de juste un petit : *Oui, tout se passe bien pour nous, merci, bonnes vacances à vous aussi.* (Charlotte, 11/03/22, lignes 84-85).

Nous envisageons ici la posture d'émettrice, lorsque l'informatrice partage des contenus avec ses interlocuteurs. **Attendre de la considération** des parents est l'une des conditions qui font que les informatrices se rendent disponibles. L'utilisation des TIC va au-delà d'un enjeu communicationnel. Cette dimension revêt deux sens qui se complètent. Tout d'abord, c'est vouloir être considérée en tant que personne. C'est prendre sa place dans la relation numérique. **Se rendre disponible**, c'est se montrer légitime en tant qu'enseignante ET en tant qu'être humain. D'autre part, c'est espérer recevoir de la gratitude pour leur avoir offert de leur temps libre, si précieux. Le degré d'attente diffère cependant chez les enseignantes, en fonction du but poursuivi par l'émission du message.

Bin je trouve que ça donne...**ça valorise le projet**, ça donne aussi une part de motivation de la part des parents d'avoir envie d'avoir des nouvelles, de voir comment ça se passe. (Juliette, 08/04/22, lignes 58 à 60).

Bin, oui, tu **te donnes à fond**, tu as envie d'avoir un retour aussi. (Charlotte, groupe focalisé, 29/06/2022, ligne 429).

Ainsi, partager des photos d'activités pédagogiques place l'enseignante dans l'expectative de recevoir l'approbation des parents pour son travail. Si l'informatrice évoque le fait de valoriser le projet des élèves, nous inférons qu'elle fait en réalité référence à son projet personnel : à son travail ainsi qu'aux efforts fournis.

Je me mets à la place des parents en me disant que c'est parfois intéressant d'avoir des photos de ce qui se passe en classe et tout ça. Donc c'est peut-être **un tort de ma part** de ne mettre que des informations, de me centrer plus vraiment sur le côté pratique, pour moi. (Juliette, 08/04/22, lignes 37 à 39).

Recevoir peu de considération des parents engendre de remettre en question sa manière d'utiliser l'application pour communiquer : communiquer quoi ? pourquoi ? Si nous observons que l'informatrice tente de se mettre à la place des parents, nous remarquons que l'interprétation de leurs attentes reste confuse.

3.4. Tout ça pour ça !

Je trouve que c'est important que les parents sachent ce qu'il se passe en classe, ce qu'il se fait. Mais, **le peu de retours que j'ai ne me motive pas** à ...je le fais, je continue de le faire parce qu'au fond de moi, je trouve que c'est important. (Charlotte, 11/03/22, lignes 49 à 52).

Olala, je montre par exemple une photo à la piscine et je vois : *4 parents ont vu, ont liké*. Et les autres, je me dis : *Ils n'en n'ont rien à cale de la photo !* Et ça, c'est vrai que parfois, on a envie de se dire : *Est-ce qu'ils suivent vraiment ce qu'on fait, ce truc-là, est-ce que ça vaut la peine d'échanger autant ?* (Lara, 21/04/2022, lignes 174 à 177).

Dans ce cas, le nombre de réactions (dont la valeur sera jugée élevée ou non en fonction de la subjectivité de chacune) reflète l'intérêt porté par l'ensemble des parents. Dans le cas où le nombre de réactions est jugé *faible*, cela engendre pour l'informatrice de se démotiver, voire de se désengager de la communication numérique.

3.5. Conclusion

Accepter d'installer et d'utiliser l'application numérique pour échanger, c'est **s'engager** à rester joignable en tout lieu et à tout instant. Cet engagement est manifeste lorsqu'il fait partie intégrant de la profession d'enseignant. La tâche est synonyme de surcharge de travail lorsqu'elle est dissociée de l'activité professionnelle. Considérée comme extérieure aux attributions du métier, cette utilisation forcée résulte alors d'un conformisme au contexte, à la hiérarchie. **Rester joignable**, c'est accepter l'omniprésence du numérique dans sa vie privée, mais c'est refuser que celle-ci ne rime avec *omniprésence du travail*. Dès lors, le sens accordé

au fait de se déconnecter concerne la déconnection du travail, plus que celles des outils numériques. Rester joignable serait en réalité synonyme de rester *en travail*. Se rendre indisponible pour les familles traduit le désir de vouloir se déconnecter de son travail, de l'École.

4. Contrôler l'utilisation de l'application

Intéressons-nous enfin à la dimension micro du phénomène et centrons-nous sur l'individu. Par définition, *contrôler* signifie être capable de maîtriser un phénomène, d'en impacter l'évolution. Utiliser les TIC dans la communication École-famille implique de faire des choix. La liberté qui semble être accordée aux enseignantes pour contrôler l'utilisation de l'application soulève néanmoins des enjeux d'ordre éthique. La schématisation correspondante est présentée en annexe 16.

4.1. Choisir, c'est renoncer

[...] je veille de mettre toujours tous les enfants sur les photos. **Ne pas faire du favoritisme** entre un qui apparaît tout le temps et un qui n'apparaît jamais. (Jeanne, 11/01/22, lignes 13 à 15).

S'octroyer la liberté d'utiliser l'application permet de choisir les contenus à partager. Une fois encore, nous percevons le pouvoir de la posture enseignante : vouloir inclure tous les enfants, c'est être une enseignante juste. Cette posture est dite *déclarée* (compte-rendu CR.4, annexe 13), car elle est perçue au travers de ses actions. C'est elle qui oriente le contenu des publications.

Partager des contenus, c'est partager son identité enseignante. C'est prouver aux interlocuteurs une estime égale pour chacun des élèves.

Par contre, ce qui me dérange, c'est quand on donne le papier début d'année, pour le **droit à l'image**, et qu'il y en a qui décident de refuser, alors là ça veut dire qu'**à chaque photo il faut faire attention** de : celui-là il ne faut pas qu'on le voit ou alors, il faut lui mettre un bonhomme. Et là par contre, ça me ...c'est **contrariant** [...]. (Lara, 21/04/2022, lignes 184 à 188).

Donc **il y a des enfants aussi qu'on ne poste pas** ! Qu'on ne postera jamais, même si c'est son anniversaire, bin lui non ! **Tu dois respecter** la demande des parents, donc si on leur demande et qu'ils disent non...voilà, c'est comme ça. (Mona, 22/04/2022, lignes 223 à 225).

Par ailleurs, les parents peuvent également dicter le contenu des publications, dans le cas où ceux-ci s'opposent à la diffusion d'images de leurs enfants. Appliquer les règles de l'école, c'est **se contraindre** à ne pas choisir le contenu publié. C'est **déplorer** devoir **agir contre sa volonté** d'enseignante juste, décrite ci-dessus. C'est **exclure** involontairement des enfants.

Cette situation entraîne une tension entre la posture professionnelle de vouloir inclure tous les élèves et celle de vouloir satisfaire tous les parents : la première étant empêchée par la seconde.

Pfff...Enfin voilà. Je passe plus de temps à...que m'occuper de l'enfant, vraiment. (Mona, 22/04/2022, lignes 171-172).

[...] retourner chercher la photo... Bin là, à ce moment-là, **ça prend une plombe**, alors qu'au départ, c'est quelque chose de très simple : c'est deux clics et c'est fait quoi. Et puis il faut **y penser à chaque fois**. Se dire : *Ah oui, mais lui je ne peux pas, lui je ne peux pas....* (Lara, 21/04/2022, lignes 198 à 200).

Sélectionner les contenus à partager, tâche à priori anodine, représente cependant une charge cognitive supplémentaire, par rapport à la création d'un contenu sans cette réflexion. Retoucher des photos engage également l'enseignante mentalement, lorsque celle-ci doit veiller à ce que les désirs de chacun soient respectés. Cette tâche contrarie les enseignantes, lorsqu'elle est couteuse en temps et en dépense d'énergie. La prise en compte de l'interlocuteur dans le partage de contenus remet en question la liberté des enseignantes dans le choix des publications.

Non, pas réellement. Ce serait un peu **scandaleux** si je mettais quand c'est le foutoir. (Mona, 22/04/2022, ligne 202).

Je **perds plus de temps** à faire ma photo parce que, en plus, j'ai des parents qui **critiquent** si c'est pas bien fait. Ah bin oui, vu que les autres voient. Et donc le gamin, il doit faire son activité. Limite, je vais voir le moment où on voit ce qu'il fait parce que...après limite je recommence et donc après, je dois trier mes photos. Celle-là, je dois supprimer... Non, non, c'est **l'enfer** ! Ah, il est mal fait, on va recommencer. (Mona, 22/04/2022, lignes 166 à 171).

Choisir les contenus à partager, c'est aussi **s'astreindre à satisfaire** les attentes des parents. Arranger le contenu de photos, dans le but de rassurer les parents, implique d'agir contre sa posture enseignante d'accompagnement des enfants. Au-delà de la volonté de contenter ses interlocuteurs, l'informatrice est motivée par le fait de **renvoyer une bonne image** de soi et de ses compétences enseignantes aux parents. Ce comportement s'observe dans le cas où les parents critiquent les contenus bruts. Dès lors, craindre d'être critiquée par les parents pousse l'enseignante à falsifier les situations de vie de la classe. Les répercussions pourraient, là encore, être néfastes pour sa profession.

Et ça, moi je l'ai vécu cette année, à ma sortie de ferme. Bin, **ça m'a valu un enfant** ! [...] C'est **juste** le parent qui est passé et qui a vu qu'on n'était pas à côté de lui. Et qui a vu qu'on postait des photos en temps réel [...]. (Mona, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 194 ; 398 à 400).

Mais là je parle, j'ai un enfant qui s'est noyé à la piscine ou j'en sais rien. J'avais justement publié des photos. Bin il va peut-être dire que je n'étais pas attentive, que j'étais en train de poster mon bazar, alors que...tu vois ? (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 188 à 190).

Choisir les contenus à partager, c'est également **se mettre en danger**. Nous percevons ici que les choix de l'enseignante ont comme répercussion la perte de confiance des parents. Dans le cas où leur décision est irréversible, **minimiser la gravité** de la situation permet à l'informatrice de **se protéger** psychologiquement. En effet, d'autres conséquences pourraient l'impacter directement ; il s'agit alors pour l'informatrice de s'en prémunir. D'une part, la perte de

confiance pourrait s'étendre aux acteurs de l'école (les autres parents, ses collègues, sa direction...) ; d'autre part, le comportement de l'enseignante pourrait être jugé comme faute professionnelle et pourrait conduire à son licenciement.

4.2. Quand le contrôle nous échappe...

Il ne faudrait pas que ce soit aussi un moyen de **parler d'une certaine manière**, parce qu'on est **à l'aise derrière un écran**, plutôt que de parler de manière très polie et...courtoise. (Lara, 21/04/2022, lignes 289 à 291).

Maintenant il y a des trucs qui sont bien fait sur l'application pour **éviter aussi d'autres problèmes**. Comme par exemple, les parents ne peuvent pas se parler entre eux. Parce qu'il ne faudrait pas que ça devienne un mur Facebook et que : *Bam ! Bam ! Bam !* (Mona, 22/04/2022, lignes 116 à 119).

La liberté d'expression permise par les fonctionnalités de messagerie numérique est également offerte aux interlocuteurs. Lorsqu'il n'est pas possible de contrôler le contenu du message émis par un tiers, l'informatrice **appréhende** la teneur de propos *sans filtre*. Dans ce cas, la visibilité offerte par la communication via l'application laisse transparaître la perte de contrôle de l'enseignante. Cela engendre alors de craindre d'être discréditée aux yeux de tous. **Tirer profit** des fonctionnalités de l'application, en l'assimilant avec d'autres outils permet de **se rassurer** quant à des dérives d'utilisation non anticipées.

4.3. Une confiance aveugle ?

Oufti, c'est mon travail ! Et alors je vois les commentaires entre eux. Je me suis dit : *Qu'est-ce que les gens vont... ? [...]* Mais imaginons qu'il y a quelqu'un qui vient dire : *C'est ridicule de faire ça !* Ça m'aurait énervée quoi. (Lara, 21/04/2022, lignes 393-394 ; 398-399).

Craindre des dérives d'utilisation, c'est **redouter** de se faire voler son travail. Dans le cas où une publication est réutilisée par un parent sur une autre plateforme numérique, et ce, sans consentement de la part de l'informatrice, cela engendre pour cette dernière de **s'offusquer**. Sa propriété intellectuelle s'en retrouve violée, laissant place à un sentiment d'impuissance.

Nous relient cette articulation au principe de confidentialité (compte-rendu CR.3, annexe 12), qui stipule que pour protéger une communication d'un danger, il importe que ses contenus

n'en dépassent pas le cadre. Or, dans cette situation, les contenus confidentiels sortent du cadre de la communication École-famille, sont réutilisés dans d'autres contextes et sont soumis à de nouvelles interprétations. Cette exposition médiatique et incontrôlable de l'activité enseignante conduit l'informatrice à **se dévaloriser**, lorsque la qualité de son travail est remise en cause par autrui. Nous observons une fois de plus l'importance accordée au regard des autres dans la considération de son propre travail.

Toutefois, lorsque son besoin de reconnaissance est comblé, l'informatrice accepte le réemploi de ses données. À l'inverse, recevoir des commentaires négatifs sur une publication s'assimile à être critiquée sur son travail et implique de **se résigner**, avec pour seule arme de défense, la frustration.

Déjà je pense qu'il ne faut **JAMAIS** avoir de messages écrits. Que ce soit dans ta vie privée ou...voilà c'est une façon de **te protéger**. Et en plus, c'est donner l'accès aux parents d'avoir une *preuve*, même si t'as rien fait mais...voilà c'est quelque chose, un outil, qu'ils peuvent utiliser contre toi. Et ça c'est pas bien du tout même. (Mona, 22/04/2022, lignes 262 à 265).

Craindre des dérives d'utilisation de l'outil numérique bouscule l'identité des enseignantes. Les fonctionnalités mêmes de l'application poussent l'informatrice à agir contre ses propres convictions. En effet, le refus catégorique exprimé par rapport à l'envoi de messages écrits est rapidement démenti lorsqu'il s'agit de l'une des modalités de communication principales proposées par l'application. Nous pénétrons ici la sphère juridique de l'utilisation de l'application ainsi que les questionnements par rapport à la méconnaissance des conséquences probables pour l'enseignante, en tant que personne responsable.

Qui pourrait même être **utilisé à mauvais escient** par certains parents. (Jade, 30/03/22, ligne 122).

Juridiquement, ça a un pouvoir. Si un parent lit quelque chose que tu as écrit, ça peut avoir une valeur juridique, au niveau avocat. (Jeanne, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 105-106).

Par ailleurs, accepter de communiquer par écrit, et donc, de laisser des traces de ses échanges, implique de **se mettre en danger** par rapport aux risques pénaux encourus. Dans ce cas de

figure, la contrainte est imposée par l'outil lui-même, qui permet cet enregistrement des données. La confiance entre interlocuteurs se retrouve à nouveau ébranlée, lorsque l'enseignante appréhende l'usage qui pourrait être fait de ses données, subtilisées. Nous observons ici un climat de méfiance, entre d'une part, l'informatrice et les parents, et d'autre part, entre l'enseignante et l'outil technologique. Le fait de ne pas pouvoir garder la main mise sur ses propres contenus rend les utilisatrices craintives.

Par contre, **MOI j'ai fait des captures** ! (Mona, 22/04/2022, ligne 276).

Par ailleurs, lorsque **s'approprier les données d'autrui** sert à **se prémunir** d'un éventuel danger, l'enseignante accepte de les **capturer**, à leur insu. La menace planante implique de devoir **se défendre** contre des actes nuisibles qui pourraient être commis contre soi. Nous nous interrogeons dès lors sur la réciprocité de la menace : en effet, subtiliser les données d'un parent implique-t-il de les mettre en danger ?

Et donc, là, moi **j'ai complètement changé** parce que Whatsapp il y a les **informations privées qui passent**, puisque les parents ont **mon numéro de téléphone**. Donc voilà, c'est quelque chose que je ne suis pas toujours d'accord, parce que je trouve que là, alors, c'est vraiment de la **vie privée** qui s'en mêle. (Jade, 30/03/22, lignes 118 à 122).

Divulguer ses données personnelles, c'est répandre dans le public une information considérée au départ, comme confidentielle, secrète. Dès lors, craindre des dérives d'utilisation entraîne de **refuser de divulguer** ses coordonnées personnelles. C'est alors **écarter** volontairement, de ses pratiques de communication numériques, les outils qui rendent ces informations visibles. Refuser de dévoiler ses coordonnées s'oppose dans ce cas à partager du contenu, analysé préalablement. En effet, l'exposition médiatique n'est-elle pas aussi une manière de dévoiler l'intimité de l'enseignante ? Dès lors, il convient de s'interroger sur les raisons qui poussent les enseignants à refuser de partager leur numéro de téléphone, partie de leur intimité.

Je l'utilise **personnellement mais pas pour les familles**. Entre amis, entre connaissances, oui. (Jade, 30/03/22, lignes 129-130).

L'informatrice qui souhaite maintenir une distance avec les parents, refuse de leur partager ses coordonnées personnelles. Par ailleurs, elle accepte de donner l'accès à ces données aux personnes proches. Cela rejoint la considération explicitée plus haut, concernant le fait de

rester joignable. Les relations parents-enseignante semblent alors exemptes d'affinités profondes, condition paraissant indispensable au partage de ces données confidentielles.

Cette considération remet en question l'importance de relations École-famille saines, bases de leur communication.

4.4. Tu peux ou tu peux pas ?

Puis alors, quand tu réponds à un parent au plein milieu de la journée... T'es **autorisée** à lui répondre en plein milieu de la journée ? (Lara, groupe focalisé, 29/06/2022, lignes 192-193).

Cette considération soulève le manque d'informations concernant l'insertion de l'application au sein de l'activité professionnelle. Nous observons de l'inquiétude lorsque l'informatrice ignore si elle peut ou non utiliser l'outil pendant son temps de travail, en classe. Cela place l'enseignante sous tension et pèse psychologiquement sur celle qui procède dans l'incertitude. Cette crainte concerne ici des dispositions légales, susceptibles de nuire à l'enseignante qui s'octroie la liberté d'aller à l'encontre de la loi. Cependant, nous observons que l'informatrice qui fait usage de l'application en classe, accepte de prendre ce risque, malgré d'éventuelles conséquences sur son métier. Vouloir satisfaire les attentes des parents prime dès lors sur les interrogations légales de cette pratique.

Notre directeur qui n'était pas pour les téléphones dans les classes...tracasse que maintenant, **j'ai l'excuse** ! C'est pour Klassly ! (Mona, 22/04/2022, lignes 164-165).

Par ailleurs, communiquer de façon numérique en classe permet de contourner le règlement de l'école, lorsque celui-ci en prescrit l'utilisation. Nous observons une forme de défiance à l'autorité, devenue acceptable dans ce contexte de communication numérique. Toutefois, cette considération soulève la difficulté pour la direction de surveiller l'objectif réel du téléphone en classe par les enseignantes. En effet, l'informatrice peut alors dissimuler une activité outrepassant la communication avec les familles. De nouveau, la confiance mutuelle rend cette pratique acceptable au sein de l'établissement. Enfin, cette utilisation confère un nouveau statut au support qu'est le téléphone, dans cette communication. Ce dernier permet en effet de photographier, de filmer, de retoucher, d'envoyer et de recevoir de l'information. Dès lors, il est intéressant de questionner la place qui lui est accordée dans le travail quotidien des enseignantes, en classe ainsi qu'en dehors.

4.5. Conclusion

Ces articulations reflètent des inquiétudes soulevées de la part des informatrices, concernant la gestion de cette communication numérique. En effet, de *contrôler*, à *perdre le contrôle*, il n'y a qu'un pas. La pression du pouvoir légal ainsi que l'appréhension de répercussions néfastes sur leur travail influencent les comportements des enseignantes.

Chapitre 4. Discussion des résultats

Les résultats présentés au chapitre précédent nous ont permis de comprendre la manière dont des enseignantes, en parallèle à l'introduction du numérique, ont vécu la modification de leurs pratiques de communication avec les familles. Dans ce chapitre, nous présentons nos résultats de manière intégrative, et nous les plaçons en relation avec la théorie découverte dans notre revue de la littérature.

Afin de produire la théorie relative à notre contexte d'étude, en suivant la logique itérative de notre recherche, nous avons intégré de nouveaux concepts théoriques, absents de notre revue de littérature initiale, et mis en lumière par l'analyse des résultats. En effet, selon la méthode par théorisation ancrée, la lecture se doit d'accompagner le terrain ainsi que l'analyse (Lejeune, 2019).

1. La métaphore de l'iceberg

Afin d'illustrer notre schématisation, nous avons choisi d'assimiler la communication numérique École-famille à la métaphore de l'iceberg. Cette dernière permet de rendre compte des dimensions observables d'un phénomène, mais également, d'en représenter les enjeux non observables. La méthode par théorisation ancrée nous a offert un cadre d'analyse large, permettant de décrire la modification des pratiques communicationnelles par des enseignantes du primaire, à la lumière de leurs expériences respectives. Si la partie émergée de l'iceberg donne une vision positive, agréable de l'expérience de communication numérique, la partie immergée recouvre, quant à elle, les eaux troubles, profondes qui influencent le vécu des enseignantes, de manière invisible et contraignante.

L'océan dans lequel cet iceberg flotte représente le sentiment prédominant du phénomène : la confiance. Selon Walker et al. (2010), un tel climat participe à la création de relations positives entre les enseignants et les familles. Entourant notre phénomène, la confiance est quelques fois soumise à des événements extérieurs, tels que la pression, le contexte ou encore les relations interpersonnelles de l'organisation. Symbolisée par des courants maritimes, d'intensité variable, ce sentiment peut mettre en péril le système de communication entre les acteurs.

En surface sont placées des balises, qui indiquent le chemin à emprunter ou préviennent d'un danger. Cette signalisation symbolise les règles et les lois qui régissent la communication numérique École-famille. Nous avons choisi de représenter des balises flottantes, car l'utilisation d'outils numériques n'est pas institutionnalisée, à ce jour, dans les différents établissements scolaires. En effet, chaque équipe éducative gère cette communication comme elle le souhaite, en fonction des besoins de ses acteurs et en tenant compte de son contexte propre (le milieu, le profil des familles, les attentes des enseignants...).

C'est donc à travers cette métaphore que nous invitons nos lecteurs avertis à plonger dans l'océan de la communication numérique École-famille. Nous effectuerons des allers-retours, tantôt en surface, tantôt dans les profondeurs du phénomène afin d'apporter un éclairage nuancé de l'expérience, en lien avec la théorie découverte.

2. Les relations École-famille : installer progressivement les balises de la confiance

L'introduction d'outils numériques au service de la communication École-famille induit de nouveaux comportements chez les interlocuteurs, qui utilisent des canaux d'expression multiples. Ce nouvel espace virtuel peut être source de tensions lorsque les balises d'utilisation ne sont pas connues de tous. Si Abric (1999) insiste, par exemple, sur la prise en considération des attentes de chacun dans le processus, nous observons qu'actuellement, les règles de communication sont éclipsées, au profit d'une communication rapide et fréquente. Or, comme Larivée et Larose (2014) le soulèvent, il importe que la qualité des relations prime sur leur quantité. Pour les enseignantes que nous avons rencontrées, instaurer dès le départ un cadre d'utilisation permettrait, selon elles, d'améliorer les relations École-famille. Dumoulin et al. (2013) évoquent la dimension temporelle de l'installation de cette confiance mutuelle par la notion de construction. Instaurer, ensemble, un cadre définissant les balises de la communication virtuelle augmenterait ainsi la confiance et diminuerait la méfiance entre les acteurs.

3. L'implication parentale : voyage en eaux troubles

Le processus volontaire de l'implication parentale (Epstein, 2010) confère un rôle actif aux familles dans la communication. Nos résultats confirment le souhait de Walker et al. (2010), quant à la possibilité pour les parents de solliciter l'École quand ils le jugent nécessaire. Nous observons en effet ce double sens de relation et nous identifions de nouvelles raisons qui

poussent les familles à solliciter les enseignants (par rapport à une communication non numérique). Ainsi, le contenu même des demandes de communication varie : les parents peuvent ainsi informer l'enseignante d'une absence de leur enfant, partager en temps réel une difficulté (liée à la réalisation d'un devoir, par exemple), ou encore exprimer l'une ou l'autre critique par rapport au contenu posté par l'enseignante.

Lorsque les attentes et besoins de chacun ne sont pas clairement exprimés, l'harmonie du climat relationnel souhaitée (Larivée, 2012) se retrouve déstabilisée par des incompréhensions mutuelles. L'écart entre les milieux scolaire et familial est souvent important dans les écoles défavorisées (Poyet, 2020). Des auteurs tels que Dumoulin et al. (2013) ou Poyet (2020) relèvent diverses conditions favorisant le partenariat Ecole-famille. Parmi celles-ci : l'augmentation de la fréquence des messages ou encore un environnement virtuel neutre et respectueux de chacun. Grant (2011) ajoute la volonté de construire une culture commune grâce au numérique, et ainsi rapprocher les familles de l'École. Les enseignantes rencontrées ont exprimé, en ce sens, le souhait d'établir un lien, un *pont*, entre l'école et la maison. Ce rapprochement est rendu possible avec l'application utilisée. De plus, l'intérêt (visible) porté à leur travail par les parents améliore les liens entre l'École et la famille.

La communication numérique semble être la porte d'entrée, le passage d'une relation à sens unique à une communication bidirectionnelle. Par ailleurs, Aguilar et Hijano (2012) observent un degré d'implication plus élevé des parents utilisant le numérique pour communiquer avec l'École. Leurs résultats s'opposent aux nôtres, dans le sens où les préjugés des enseignants envers le manque de volonté de s'impliquer ne disparaissent pas pour nos informatrices. Au contraire, le manque de réaction des parents aux publications de l'enseignante laisse transparaître un désintérêt : pour l'outil, pour le désir d'échanger, ainsi que pour les contenus publiés (c'est-à-dire, pour le travail enseignant).

Par ailleurs, les parents embarqués dans l'aventure numérique communiquent également de manière invisible. Les fonctionnalités de l'outil, telles que l'apposition d'un smiley ou d'un *j'aime* en guise de bonne réception d'une information (sorte de validation de la publication par les parents), s'apparentent, selon nous, au mode de communication *non-écrit*. Ce terme, en référence au non-verbal, englobe les marques de réponses silencieuses et parfois invisibles de l'écrit. Il est aisé d'imaginer les tensions que ces *non-réactions* peuvent entraîner, lorsque

ces dernières sont interprétées par les enseignantes comme un manque d'implication parentale. Un parent qui ne réagit pas à une publication ne s'y intéresse forcément pas ? S'agit-il réellement d'un manque de volonté, ou est-ce que cela résulte d'un manque de compétences numériques des parents, d'un mal-être vis-à-vis de leur faible niveau de langue française ? De nombreux facteurs peuvent en effet expliquer cette fracture numérique de second degré, telle que définie par Brotcorne et Valenduc (2009). Par ailleurs, nos résultats appuient ceux de ces auteurs, quant à la non-maitrise, perçue du côté enseignant, de compétences instrumentales (technique, manipulation) et/ou structurelles (traitement de l'information). De plus, notre recherche met également en évidence le processus itératif de l'appropriation d'un outil technologique. Tantôt aidante, tantôt aidée, une enseignante compétente actualise sans cesse ses connaissances, en fonction de l'offre grandissante d'outils proposés par les concepteurs.

4. Les naufragés de la communication

D'autre part, nos résultats montrent que des familles ne souhaitent pas entrer en communication de manière numérique avec l'École. Dès lors, ces parents se voient privés d'informations (par rapport aux connectés), s'isolant eux-mêmes de la relation. Il convient de s'interroger dans ce cas précis, sur le caractère obligatoire induit par cette utilisation des TIC ainsi que sur les conséquences de la décision de s'exclure volontairement de cette communication. Du côté des enseignantes, cette non-connexion est considérée comme handicapante pour les familles. De plus, les professionnelles déclarent se sentir impuissantes face à l'impossibilité de transmettre une telle variété d'informations sans le numérique. Là encore, bien que non-institutionnalisée, la communication numérique reste inévitable pour avoir accès à toutes les informations partagées par l'enseignante.

Nos résultats indiquent également un usage partiel de la technologie par des enseignantes. Jauréguiberry (2012) évoque la saturation informationnelle comme cause de cette décision. Cependant, nous avons observé que cet excès de sollicitations prend un sens différent selon son émetteur. Ainsi, des sollicitations récurrentes et hors heures scolaires/de travail, sont plus acceptables lorsqu'elles proviennent de personnes proches plutôt que des familles d'élèves. À cette surcharge informationnelle s'ajoute la surcharge communicationnelle, définie par Asadi et Denis (2005), comme résultant de la multiplication des échanges. Erbs (2017) identifie également différents coûts pour les utilisateurs des TIC au travail, qui rejoignent les facteurs d'acceptation d'une technologie identifiés par Trisse et Lagabriele (2021), en annexe 3. Nos

résultats vont dans ce sens, lorsque les enseignantes font part d'une surcharge mentale liée à ce mode de communication. De plus, une rémunération pour cette activité supplémentaire est évoquée par l'une de nos informatrices, manifestant la confusion des enseignants dans la légitimité de cette facette du métier.

Nos résultats identifient d'autres éléments déclencheurs, tels que l'origine des sollicitations (motivations, urgence...), ou l'usage quotidien de l'outil, rendant impossible la déconnexion de celui-ci.

Au niveau européen, le numérique se développe dans de nombreux domaines de la vie privée ou professionnelle, en ayant pour objectif de servir la communication entre les acteurs. Nos résultats nuancent cependant les conditions dans lesquelles cet objectif est poursuivi en contexte scolaire. En effet, les enseignantes interrogées affirment disposer du matériel numérique nécessaire ; cependant, le sentiment de maîtrise des compétences ne fait pas l'unanimité chez ces professionnelles. L'accessibilité au numérique, telle que proposée par la Commission européenne, et approuvée par le Parlement européen ainsi que le Conseil, ce 13 juillet 2022, constitue la porte d'entrée vers l'émancipation dans une société numérique. Cependant, permettre l'accès de tous aux ressources et outils numériques est loin d'être suffisant pour les utilisatrices qui ne se perçoivent pas suffisamment compétentes pour l'usage souhaité. Nos résultats montrent que cette quête d'émancipation sociale est imposée par le développement rapide du numérique dans la société industrialisée.

5. Vers un nouvel horizon

Reprenons une grande inspiration en surface avec la flexibilité offerte par les TIC. Soulevée par des auteurs tels que Francis et Aguilar (2014), Aguilar et Hijano (2012) ou encore Poyet (2020), cette caractéristique confère aux utilisateurs une facilité d'adaptation aux outils. D'une part, l'envoi de messages de manière asynchrone permet de s'adapter aux horaires de travail et au rythme de vie des parents. D'autre part, des fonctionnalités de l'outil, telle la traduction ou l'envoi d'images, facilitent la communication entre personnes ne parlant pas la même langue. Nos résultats démontrent une forme de dépendance des acteurs envers l'application : certaines enseignantes affirment en effet que sans cet outil, elles ne pourraient tout simplement pas entrer en communication avec certaines familles. Brangier et al. (2009) caractérisent ce lien comme la symbiose *humain-technologies-contexte*. Ce résultat rejoint les plus-values du numérique, identifiées par Noben et Denis (2019), telles que l'accès aux personnes

et aux documents, ou encore l'individualisation. En effet, si la traduction n'est pas toujours irréprochable, les interlocuteurs parviennent à se comprendre.

Par ailleurs, afin de pouvoir s'adapter aux familles et à leurs différents profils, il importe que les enseignantes se renseignent sur leurs caractéristiques propres. Dès lors, l'utilisation uniformisée d'un même outil pour communiquer avec une variété de profils différents demande aux professionnelles d'user de stratégies, de maîtriser des compétences spécifiques, voire de se spécialiser. Nos résultats mettent alors en évidence une confiance conjointe entre d'une part, les interlocuteurs et d'autre part, le lien entre les utilisateurs et l'outil.

Plongeons dès à présent dans la partie immergée de l'iceberg afin de questionner les dimensions invisibles entrant en jeu dans ce processus. Si les fonctionnalités évoquées ci-dessus, ainsi que la modification des pratiques communicationnelles semblent refléter un climat agréable, le caractère asynchrone identifié comme facteur de flexibilité des outils entraîne cependant des réticences chez des enseignantes. À la crainte de faire entrer les parents dans l'école, soulevée en 2004 par Deslandes et Bertrand, s'ajoute celle de leur ouvrir les portes de leur quotidien, de leur vie personnelle.

6. Innovation ?

Selon Cros et Broussal (2020), l'innovation correspond à un changement volontaire. Nos résultats illustrent la décision individuelle (direction) ou collective (équipe éducative) de cette implémentation d'outils numériques. Bonami (1998) ajoute comme cause à ce changement la réponse à un problème identifié, ou encore un manque à combler. Notre recherche prenant place en période de crise sanitaire, les enseignantes interrogées identifient comme origine le manque de contact à combler, mais également le souhait d'une unification du système de communication au sein de l'établissement. Enfin, diverses formations numériques ont eu comme effet de conscientiser les équipes aux changements sociétaux et à l'adaptation, quasi-inévitable, des établissements scolaires à ce mode de communication innovant. Dès lors, lorsque le changement résulte d'un mécanisme tel celui de l'acteur réseau (Akrich et al., 1988), l'acte volontaire n'est pas manifeste. Les enseignantes qui se voient imposer l'utilisation d'une application adoptent alors divers comportements : accepter, subir le changement/ s'y soumettre ou encore s'approprier la liberté d'utilisation. Le degré de responsabilité de l'enseignante dans le processus d'intégration d'un outil nuance le caractère intentionnel de l'utilisation.

Par ailleurs, pour Wittorski (1998), innover, c'est rompre avec ses anciennes pratiques professionnelles. S'il est vrai que ces outils modifient les pratiques enseignantes, tel que l'énoncent Francis et Aguilar (2014), nos résultats font toutefois ressortir le caractère complémentaire des TIC à la communication traditionnelle avec les familles (orale, circulaires...) : les outils numériques constituent un *plus* mais ne remplaceront jamais, selon elles, la communication orale. Dès lors, si nous considérons la seule définition de Wittorski (1998), nous ne sommes pas face à une innovation.

C'est là que la subjectivité du concept prend tout son sens. Ainsi, lorsque la volonté de changement émane de l'individu, le phénomène est considéré comme innovant. Notre recherche s'appuyant sur des résultats obtenus en contexte d'usage, nous avons souhaité analyser les conditions d'acceptation et les nouvelles expériences qui en découlent. Dans sa définition de l'acceptation située, Bobillier Chaumon (2016) évoque la transformation ou la suppression d'anciennes pratiques professionnelles. Nous suivons cette orientation, ainsi que la dimension temporelle du processus dont elle tient compte, afin de caractériser l'intégration des TIC dans la communication École-famille.

Bonami (1998) ajoute le caractère durable de l'innovation. Nos résultats prenant lieu au début du processus d'intégration du numérique, il n'est pas encore aisé d'évaluer cette composante. Toutefois, nous retenons certaines réticences exprimées par des enseignantes concernant l'utilisation future et assidue de l'application. Ces dernières résultent d'expériences négatives vécues au contact des technologies, impactant fortement la sensibilité des utilisateurs.

7. Rester à la surface

Cette implémentation prend place dans un contexte organisationnel particulier et propre à chaque établissement. Là encore, des composantes de ce contexte sont observables, quand d'autres sont immergées, parfois profondément. C'est pourquoi nous avons représenté cette notion à la surface de l'eau de notre schéma. Nous évoquons notamment les relations interpersonnelles qui unissent l'ensemble des acteurs de l'École (Sainsaulieu, 2014). L'auteur affirme que la nature des relations au sein de l'équipe dépend de leur vécu individuel. Nous observons dans notre recherche que ces relations peuvent aller jusqu'à se dégrader, lorsque de l'installation d'un climat de concurrence et de compétition entre enseignants. D'autre part, la relation d'aide entre collègues, possède également une part d'ombre, lorsqu'elle engendre une dépendance et conduit à une dévalorisation professionnelle.

Comme l'évoque Bobillier Chaumon (2016), les TIC ont alors pour effet de bouleverser l'équilibre collectif. Ainsi, les objectifs individuels initiaux laissent place à l'attente de considération pour son travail (par rapport à ses collègues, notamment). Cela questionne la stabilité du construit social, tel qu'énoncé par Crozier et Friedberg (1977) et rejoint l'un des facteurs d'acceptation d'une technologie proposés par Trisse et Lagabriele (2021), à savoir, l'affaiblissement du collectif. Si toute organisation est hiérarchisée, il convient de s'interroger sur les effets de ces rapports de pouvoir sur les différents acteurs. De plus, la direction d'établissement possède également des objectifs et besoins personnels, auxquels il convient de prêter attention lors de l'intégration d'un outil. Dès lors, son intervention est guidée par ses propres attentes et demande aux membres de l'équipe de s'adapter aux décisions prises.

Les relations interpersonnelles d'une équipe éducative sont préexistantes à l'intégration des outils numériques ; cette équipe est constituée de personnalités différentes, ayant des objectifs et des motivations propres. Afin d'intéresser un nombre important d'utilisateurs potentiels, l'innovation doit être porteuse de sens pour chacun d'eux. Nos résultats montrent que cette recherche de signification importe chez les enseignantes qui se voient imposer l'usage d'un nouvel outil. Cette considération rejoint à nouveau l'idée de Trisse et Lagabriele (2021) dans les conditions d'acceptation d'une technologie. Ainsi, une absence de projection dans ses pratiques futures conduit la professionnelle à s'en désintéresser. De nouveau, cela met en lumière la difficulté d'intéresser tous les membres d'une équipe.

Si les différents établissements scolaires intègrent dans leur système de communication des outils similaires, nos résultats rejoignent ceux de Rabardel (1995). Chaque enseignante en fait l'usage qu'elle souhaite. L'outil numérique se recrée lors de la phase d'instrumentalisation, dans laquelle la professionnelle sélectionne les fonctionnalités de l'outil qui lui permettent de répondre à ses propres besoins de communication. Ainsi, nos résultats indiquent, par exemple, que dans un même milieu socio-économique, la fonctionnalité de traduction des messages n'est pas utilisée par toutes les enseignantes. De même que chacune choisit d'autoriser ou non les notifications en dehors du temps de travail prescrit. De plus, comme l'affirme Marsollier (1999), l'identité professionnelle se voit bousculée par ce changement de pratiques. Nos résultats révèlent que le fait de vouloir être juste, d'inclure tous les enfants et leurs parents, de rester disponible à tout prix, sont des convictions qui participent à l'autono-

mie dans l'utilisation de l'outil. Nos résultats ajoutent cependant l'influence de pressions extérieures sur les choix des utilisatrices et rejoignent Bobillier Chaumon (2016). Cet auteur évoque la dimension organisationnelle, comme ayant des répercussions sur la liberté de l'usager. Des enseignantes contournent le règlement de l'école (en utilisant leur smartphone en classe, en répondant aux parents pendant leurs heures de travail), réinterprétant ainsi les règles régies par l'établissement, et ce, dans leur intérêt personnel.

8. Ça déborde !

Intéressons-nous maintenant à une autre dimension immergée de l'intégration du numérique dans les pratiques enseignantes, l'idée d'Andonova (2016). Elle identifie de nouvelles normes sociales dictées par les TIC. Comme pour toute norme, des individus s'y conforment, quand d'autres restent en marge. Nos résultats affluent dans le sens de l'exclusion des individus *hors norme* de la communication. Nous observons également un allongement de la disponibilité des enseignantes, tout comme Erbs (2017). En effet, ces nouvelles règles ne sont pas partagées de manière unanime par l'ensemble des utilisateurs. Ainsi, des enseignantes refusent, par exemple, de se conformer à l'immédiateté de réponse imposée par l'omniprésence numérique. Au même titre que les parents non connectés sont exclus d'une partie de la communication, comme évoqué précédemment, les enseignants *marginiaux* prennent alors le risque d'être évincés du système de communication de l'établissement scolaire.

Par ailleurs, la disponibilité dont il est question résulte d'un processus volontaire. Des auteurs tels que Barcenilla et Bastien (2009) ou plus récemment, Hellemans et Vayre (2021) évoquent le débordement du travail, par rapport aux heures initialement dédiées aux activités professionnelles. Nos résultats corroborent ceux de ces auteurs. Cependant, le temps que les enseignantes acceptent de concéder pour communiquer en dehors du temps de travail prescrit ne concerne pas la tâche en elle-même, mais plutôt sa nature. L'opération reste la même (répondre à une sollicitation), c'est l'objet de la demande qui influence le fait d'accepter de céder une part de temps libre pour y donner suite. Du point de vue légal, les membres du personnel enseignant ont le droit à la déconnexion. Cependant, nous observons une frontière relativement mince entre les conditions qui contraignent les professionnels à répondre à une sollicitation hors du temps de travail prescrit : en effet, la Circulaire 702, du 3 janvier 2022, évoque « des raisons exceptionnelles ou imprévues demandant une action qui ne peut attendre le

retour au travail ». La subjectivité et l'interprétation de chaque enseignant apporte un éclairage différent de ces différentes notions : nos résultats démontrent par ailleurs que l'importance accordée à un même contenu est jugée différemment selon l'enseignante. Si le texte légal ne prévoit aucune poursuite ni préjudice d'ordre professionnel en cas de non-réponse à une sollicitation, nous observons au travers des expériences relatées une forme de méfiance, quant aux possibles répercussions. Dès lors, une pression plane de manière invisible sur les enseignantes, et les pousse à rester constamment connectées à l'École.

Conclusion et perspectives

La recherche que nous avons menée avait pour objectif de mieux comprendre l'expérience des enseignants du primaire qui ont intégré le numérique dans leurs pratiques de communication avec les familles. La méthode par théorisation ancrée dont nous nous sommes inspiré nous a donné l'opportunité de dépasser la compréhension de récits de vie, par le travail de conceptualisation et de théorisation entrepris.

D'un point de vue psychopédagogique, il a été intéressant de questionner les conditions d'implémentation de tels dispositifs numériques, mais surtout, de découvrir les enjeux sociaux, identitaires et professionnels qui en découlent.

De plus, la question du travail prescrit englobe notre problématique. Les enseignantes interrogées déclarent disposer d'une certaine liberté dans l'utilisation des TIC. Cependant, nous observons que les pressions s'exerçant au quotidien sur les professionnelles et leur travail ont pour effet de réduire cette autonomie apparente.

En outre, notre recherche prenant part en milieux défavorisés, nous identifions des malentendus sociaux et culturels, parfois accentués par cette communication numérique. Néanmoins, dans certaines situations, ce mode d'échange reste la seule possibilité d'établir une relation entre l'École et les familles.

Enfin, les différentes facettes de la confiance en jeu dans cette communication numérique dévoilent l'ampleur qu'occupe ce phénomène sur les sphères personnelles et relationnelles. Ainsi, l'implémentation d'un nouveau dispositif a révélé l'importance du climat de confiance, entre d'une part, les acteurs impliqués, et d'autre part, entre l'Homme et la technologie.

Par ailleurs, la communication impliquant, au minimum, deux interlocuteurs, il serait intéressant de questionner ces acteurs. Ainsi, les parents ou autres membres de l'équipe éducative pourraient faire l'objet de recherches futures sur cette vaste thématique, plus que jamais d'actualité. Cela permettrait d'identifier les attentes et besoins de chacun, dans ce système de communication, cet aspect étant régulièrement absent lors de l'implémentation de tels dispositifs et engendrant des difficultés de compréhension mutuelle. Cet accompagnement permettrait également d'informer, de rassurer les futurs utilisateurs quant à la législation en vigueur lors d'une communication numérique.

Il serait dès lors pertinent de proposer aux équipes éducatives des formations d'accompagnement au changement, comme proposé par Klein et Ratier, en 2012. Ces dispositifs s'insèreraient ainsi dans un processus complet, adapté aux caractéristiques de l'équipe ainsi qu'aux relations interpersonnelles entretenues par ses membres.

Enfin, les résultats obtenus et discutés dans cette recherche pourraient peut-être apparaître dans d'autres contextes d'utilisation. Il serait dès lors pertinent d'étudier les variations du phénomène dans d'autres niveaux scolaires, ainsi que dans d'autres milieux socio-économiques.

Bibliographie

- Abric, J.C. (1999). *Psychologie de la communication : Théories et méthodes*. Armand Colin.
- Acker, P. (2017). Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues. *Alsic*, 20(3). <https://doi.org/10.4000/alsic.3209>
- Aguilar, M. C., & Hijano M. (2012). École-famille et TIC : Etat de la relation école-famille en Espagne : Vers la participation virtuelle. *Education et Formation*, e (297), 62-71.
- Akrich M., Callon M., & Latour B. (1988), A quoi tient le succès des innovations. Premier épisode : L'art de l'intéressement, *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, 11, 4-17.
- Andonova, Y. (2016). Éloge de l'indisponibilité numérique au travail. *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, 17(3A), 37-48. <https://doi.org/10.3917/enic.hs3.0037>
- Assadi, H., & Denis, J. (2005). Les usages de l'e-mail en entreprise : Efficacité dans le travail ou surcharge informationnelle ? In E. Kessous, & J. L. Metzger (Eds.), *Le travail avec les technologies de l'information*. Hermes.
- Barcenilla, J., & Bastien, J. (2009). L'acceptabilité des nouvelles technologies : Quelles relations avec l'ergonomie, l'utilisabilité et l'expérience utilisateur ? *Le Travail Humain*, 72(4), 311-331. <https://doi.org/10.3917/th.724.0311>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives, Hors Série* (2), 98–114.
- Béguin, P. (2007). Innovation et cadre sociocognitif des interactions concepteurs-opérateurs : Une approche développementale. *Le Travail Humain*, 4(4), 369-390. <https://doi.org/10.3917/th.704.0369>
- Bélisle, C. (2017). Photolangage pour l'entretien individuel. Orientation et évolution professionnelle. Pour faciliter la réflexion, les choix et la parole. *Chronique Sociale*.
- Bobillier Chaumon, M.-E. (2003). Evolutions techniques et mutations du travail : Émergence de nouveaux modèles d'activité. *Le Travail Humain*, 66, 163-194.

- Bobillier Chaumon, M.-E. (2016). Acceptation située des TIC dans et par l'activité : Premiers étayages pour une clinique de l'usage. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 22(1), 4-21. DOI : 10.1016/j.pto.2016.01.001
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovation pédagogique. *Education Permanente*, 134, 125-138.
- Brangier, É., Dufresne, A., & Hammes-Adelé, S. (2009). Approche symbiotique de la relation humain-technologie : Perspectives pour l'ergonomie informatique. *Le Travail Humain*, 4(4), 333-353. <https://doi.org/10.3917/th.724.0333>
- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet: Comment réduire ces inégalités ? *Les Cahiers du Numérique*, 1(1), 45-68. [file:///C:/Users/Carole/Downloads/LCN_051_0045%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carole/Downloads/LCN_051_0045%20(1).pdf)
- Charlier, B., Daele, A., & Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des Sciences de l'Education*, 28(2), 345–365. <https://doi.org/10.7202/007358ar>
- Circulaire n°6967 de la Communauté française du 4 février 2019 : Circulaire 6967 – Les outils numériques de communication entre les parents et l'école à destination des chefs d'établissements de l'enseignement obligatoire. (2019). Gallilex, 4 février. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/45871_000.pdf
- Circulaire n°7167 de Communauté française du 3 juin 2019 : Circulaire 7167- Mise en œuvre du décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. (2019). Gallilex, 3 juin. https://gallilex.cfwb.be/document/pdf/46417_000.pdf
- Circulaire n°702 du Service public fédéral stratégie et appui du 20 décembre 2021 : Circulaire 702 – Explication sur le droit à la déconnexion et une feuille de route pour la concertation relative à la déconnexion pour le personnel des services de la fonction publique administrative fédérale telle que définie à l'article 1er de la loi du 22 juillet 1993 portant certaines mesures en matière de fonction publique. (2021). <https://fedweb.belgium.be/sites/default/files/Ozb-Circ%20702.pdf>

- Clark, S. (2000) Work-family border theory: A new theory of work-life balance. *Human Relations*, 53, 747-770. <http://dx.doi.org/10.1177/0018726700536001>
- Commission européenne (2006), *Déclaration ministérielle de Riga*, 11 juin 2006, Riga. https://ec.europa.eu/information_society/activities/ict_psp/documents/declaration_riga.pdf
- Commission européenne (2021). Communication de la commission au Parlement européen, au Conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Une boussole numérique pour 2030 : L'Europe balise la décennie numérique. (118). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0118&from=FR>
- Coen, P., & Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 3(3), 7–17. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2006.120>
- Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance, *Education et Socialisation*, Les Cahiers du CERFEE, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective. Éditions du Seuil.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Delacharlerie, A., Fievez, A., Lennertz, S., & Lumen, J. (2018). Baromètre Digital Wallonia – Éducation et Numérique 2018. *Infrastructure, ressources et usages du numérique dans l'éducation en Wallonie et à Bruxelles*. Agence du Numérique.
- Depover, C., & Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration des NTI dans le processus éducatif. In L.-O. Pochon, & A. Blanchet (Eds.), *L'ordinateur à l'école : De l'introduction à l'intégration*. Institut de Recherche et de Documentation pédagogique.

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des Sciences de l'Education*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie*, 32(1), 172–200. <https://doi.org/10.7202/1079122ar>
- Dubois, M., & Bobillier Chaumon, M. (2009). L'acceptabilité des technologies : Bilans et nouvelles perspectives. *Le Travail Humain*, 72, 305-310. <https://doi.org/10.3917/th.724.0305>
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Armand Colin.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J.M.A., & Tremblay, I.M.S. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 9, 4-18.
- Dumoulin, C. (2016). Communiquer pour faire du parent un partenaire de la réussite éducative de son enfant. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 23-28.
- Epstein, J. (2010). *School, family and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Erbs, L. (2017). Ce que devient le temps de travail. *La Revue des Conditions de Travail*, 6, 178-186. [ffhal-01624819f](https://doi.org/10.1017/fhal-01624819f)
- Francis, V., & Aguilar, M. (2014). Technologies numériques, participation des parents et liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 1(1), 11-17. <https://doi.org/10.3917/rief.035.0011>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Armand Collin
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Gouédard, P., Pont, B. & Viennet, R. (2020). Education responses to COVID-19: Implementing a way forward. *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, (224). <https://doi.org/10.1787/8e95f977-en>
- Grant, L. (2011). I'm a completely different person at home: Using digital technologies to connect learning between home and school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 292–302. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00433.x>
- Hellemans, C., & Vayre, E. (2021). Travail « en débordement » via les technologies : Antécédents organisationnels et incidences sur la santé. In E. Vayre (Ed.), *La digitalisation du travail : Nouveaux espaces et nouvelles temporalités de travail*. ISTE Editions.
- Isaac, H., Campoy, E., & Kalika, M. (2007). Surcharge informationnelle, urgence et TIC. L'effet temporel des technologies de l'information. *Management & Avenir*, 13, 149-168. <https://doi.org/10.3917/mav.013.0149>
- Jauréguiberry, F. (2012). Retour sur les théories du non-usage des technologies de communication. In S. Proulx, & A. Klein (Eds.), *Connexions : Communication numérique et lien social*. Presses Universitaires de Namur.
- Karsenti, T. Larose, F., & Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(2), 367-390.
- Karsenti, T., & Gauthier, C. (2006). Les TIC bouleversent-elles réellement le travail des enseignants? *Formation et Profession*, 12(3), 2-4.
- Karsenty, L. (2011). Confiance interpersonnelle et communications de travail : Le cas de la relève de poste. *Le travail humain*, 74, 131-155. <https://doi.org/10.3917/th.742.0131>
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4th ed.) Armand Colin.

- Kitzinger, J. (1994). The Methodology of Focus Groups: The Importance of Interaction between Research Participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103-121. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Klein, T., & Ratier, D. (2012). *L'impact des TIC sur les conditions de travail*. La Documentation Française.
- Lahlou, S. (2000). Attracteurs cognitifs et travail de bureau. *Intellectica*, 30(1), 75-113.
- Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Education et Formation*, 297, 33-48.
- Larivée, S., & Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : Une recension des écrits. *La Revue Internationale de l'Education Familiale*, 2(2), 35-60. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0035>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2010). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : Avantages, défis et stratégies. *Recherches Qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Lejeune, C. (2014). Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer. De Boeck Supérieur.
- Lejeune, C. (2019). Manuel d'analyse qualitative : Analyser sans compter ni classer (2^e ed.). De Boeck Supérieur.
- Lepage, J.-P. (2004). Des pratiques réflexives à l'analyse des pratiques : La question de l'intimité professionnelle. http://probo.free.fr/ecrits_app/cadre_app.htm
- Marsollier, C. (1999). Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant. Le concept de « rapport à l'innovation ». *Recherche et Formation*, 31, 11- 29.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019, April, 25). Cadre de référence de la compétence numérique. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/>
- Noben, N., & Denis, B. (2019, November 20-22). *Les plus-values pédagogiques liées à l'intégration du numérique : Définition(s) et typologie* [Paper presentation]. Speech in AUPTIC2019 Fribourg, Switzerland.

- Ortíz Nicolás, J.-C., & Aurisicchio, M. (2011, August 15-18). *A scenario of user experience* [Paper presentation]. International Conference on Engineering Design, Denmark.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 23, 147– 181. <https://dx.doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4th ed.) Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5th ed.) Armand Colin.
- Paré, G. (2002). La génération Internet : Un nouveau profil d'employés. *Gestion*, 27, 47-53. <https://doi.org/10.3917/riges.272.0047>
- Poyet, F., & Genevois, S. (2012). Vers un modèle compréhensif de la généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 83–98. <https://doi.org/10.4000/rfp.3927>
- Poyet, F. (2020). Les outils numériques et la relation école-famille dans le système scolaire : Etat des pratiques en France et à l'international. Cnesco-Cnam.
- Puimatto, G. (2014). Numérique à l'école : Usages, ressources, métiers, industries. *Distances et Médiations des Savoirs*, 5. <https://doi.org/10.4000/dms.509>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Armand Colin.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of Innovations*. Free Press.
- Sainsaulieu, R. (2014). L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation (4th ed). Les Presses de Sciences Po.
- Terrade, F., Pasquier, H., Reerinck-Boulanger, J., Guingouain, G., & Somat, A. (2009). L'acceptabilité sociale : La prise en compte des déterminants sociaux dans l'analyse de l'acceptabilité des systèmes technologiques. *Le Travail Humain*, 4(4), 383-395. <https://doi.org/10.3917/th.724.0383>

- Thüring, M., & Mahlke, S. (2007). Usability, aesthetics and emotions in human-technology interaction. *International Journal of Psychology*, 42(4), 253-264. <http://dx.doi.org/10.1080/00207590701396674>
- Trisse, N., & Lagabrielle, C. (2021). L'appropriation d'un open-space au prisme de l'approche de l'acceptation située. *Activités*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/activites.6628>
- UNESCO. (2018). *Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants. Version 3*. <https://fr.unesco.org/themes/tic-education/referentiel-competences-enseignants>
- Voulgre, E. (2011). Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : Entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants. [Thèse de doctorat, Université de Rouen]. HAL. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01628569/document>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27-41. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001400104>
- Watzlawick, P., Beavin, B. J. H., Jackson, D. D., & Morche, J. (1972). *Une logique de la communication*. Du Seuil.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente*, 135, 57- 69.

Index des tableaux et figures

Figure 1. Boucle de rétroaction entre l'acceptabilité pratique, sociale et l'acceptation située.	15
Figure 2. Dimensions macro, méso et micro du phénomène.	36
Tableau 1. Diagramme de Gantt de l'organisation séquentielle et parallèle de notre recherche.	30

Annexes

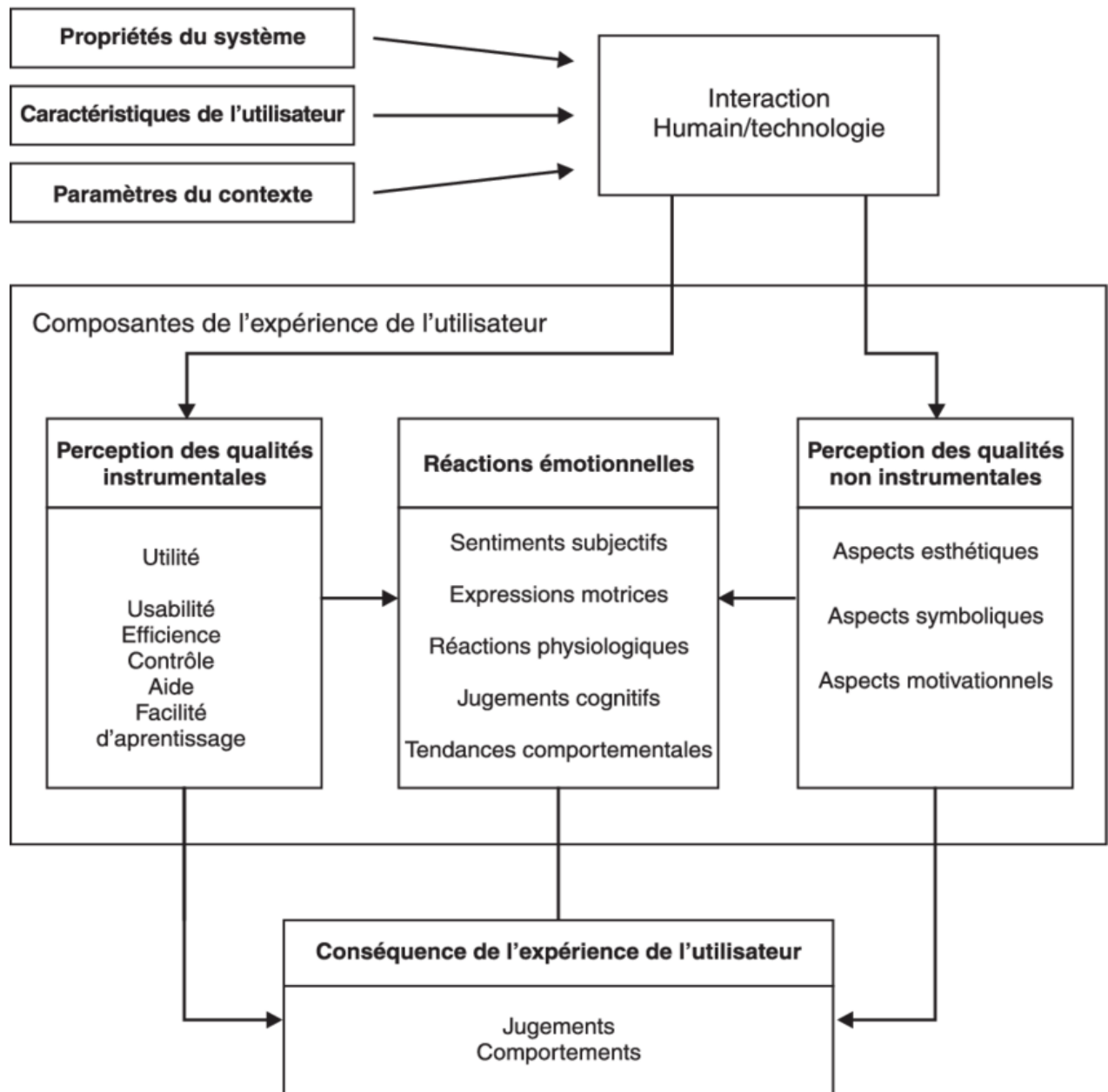
Index des annexes

Annexe 1 - Comparaison d'un ensemble de dispositifs numériques de communication mis en place dans des contextes scolaires et culturels différents.....	88
Annexe 2 - <i>Cadre de recherche pour l'étude de l'expérience utilisateur</i> (Barcenilla & Bastien, 2009, p. 325).....	89
Annexe 3 - <i>Caractéristiques des dimensions et facteurs du processus d'acceptation</i> . (Trisse & Lagabrielle, 2021, p. 9).	90
Annexe 4 - <i>Modèle systémique du processus d'innovation</i> (Depover & Strebelle, 1997, p. 5).	91
Annexe 5 - Un des quatre panels du Visi-TIC présentant les trois situations (Coen & Schumacher, 2006, p. 12).....	92
Annexe 6 - Comptes-rendus de codage	93
Annexe 7 - Compte-rendu opérationnel : guide d'entretien n°1 (Jeanne)	95
Annexe 8 - Exemples de photographies sélectionnées par les informatrices lors du photolangage et lien avec le vécu qu'elles expriment.....	96
Annexe 9 - Exemple de codage ouvert, annoté par l'informatrice.....	97
Annexe 10 - Compte-rendu théorique, CR.1 : La confiance dans les relations interpersonnelles au travail.....	98
Annexe 11 - Compte-rendu théorique, CR.2 : Être dans l'air du temps.	99
Annexe 12 - Compte-rendu théorique, CR.3 : L'intimité professionnelle.....	99
Annexe 13 - Compte-rendu théorique, CR.4 : La posture enseignante.	100
Annexe 14 - Schématisation « Intégrer les TIC dans ses pratiques de communication ».	101
Annexe 15 - Schématisation « Partager un espace virtuel ».	101
Annexe 16 - Schématisation « Contrôler l'utilisation de l'application ».....	102
Annexe 17 - Schématisation globale.	103
Annexe 18 - Métaphore de l'iceberg, schématisant les composantes visibles et invisibles de la communication numérique École-famille.....	104

Annexe 1 - Comparaison d'un ensemble de dispositifs numériques de communication mis en place dans des contextes scolaires et culturels différents.

Auteurs	Outils	Fonctionnalités	Finalités Objectifs	Contexte Pays	Avis des utilisateurs
Aguilar et Hijano, 2012	Réseaux sociaux, blogs, plateformes, sites Internet	Echanger des informations.	Collaborer Partager	Espagne Maternel, primaire et secondaire	<ul style="list-style-type: none"> - satisfaction des parents et enseignants - amélioration des résultats scolaires des élèves - relations égalitaires, collaboratives et démocratiques
Poyet et Genevois, 2007 Poyet, 2020	Environnements numériques de travail (ENT)	Cahier de textes, messagerie, tableau d'affichage, annuaire de contacts, espace de stockage personnel, outils collaboratifs, emploi du temps et module de réservation de ressources.	Unifier le système d'information	France Ecoles secondaires	<ul style="list-style-type: none"> - contact rapide, favorise le suivi des devoirs (parents) - obtention d'informations diffusées par l'établissement, crainte de l'ingérence (enseignants)
Voulgre, 2011	Messagerie instantanée, application, SMS	Permet l'échange instantané de messages textuels et de fichiers entre plusieurs personnes par l'intermédiaire de TIC connectés.	Echanger	France Collèges	<ul style="list-style-type: none"> - facilitation de la communication, relation bidirectionnelle - prise de rendez-vous facilitée
Karsenti et al. 2002	Messagerie, courriel	Saisir, envoyer ou consulter en différé des courriers électroniques, par l'intermédiaire d'un réseau informatique.	Echanger	Canada Ecoles primaires	<ul style="list-style-type: none"> - plus de contacts avec les familles - gain de temps - moindre coût

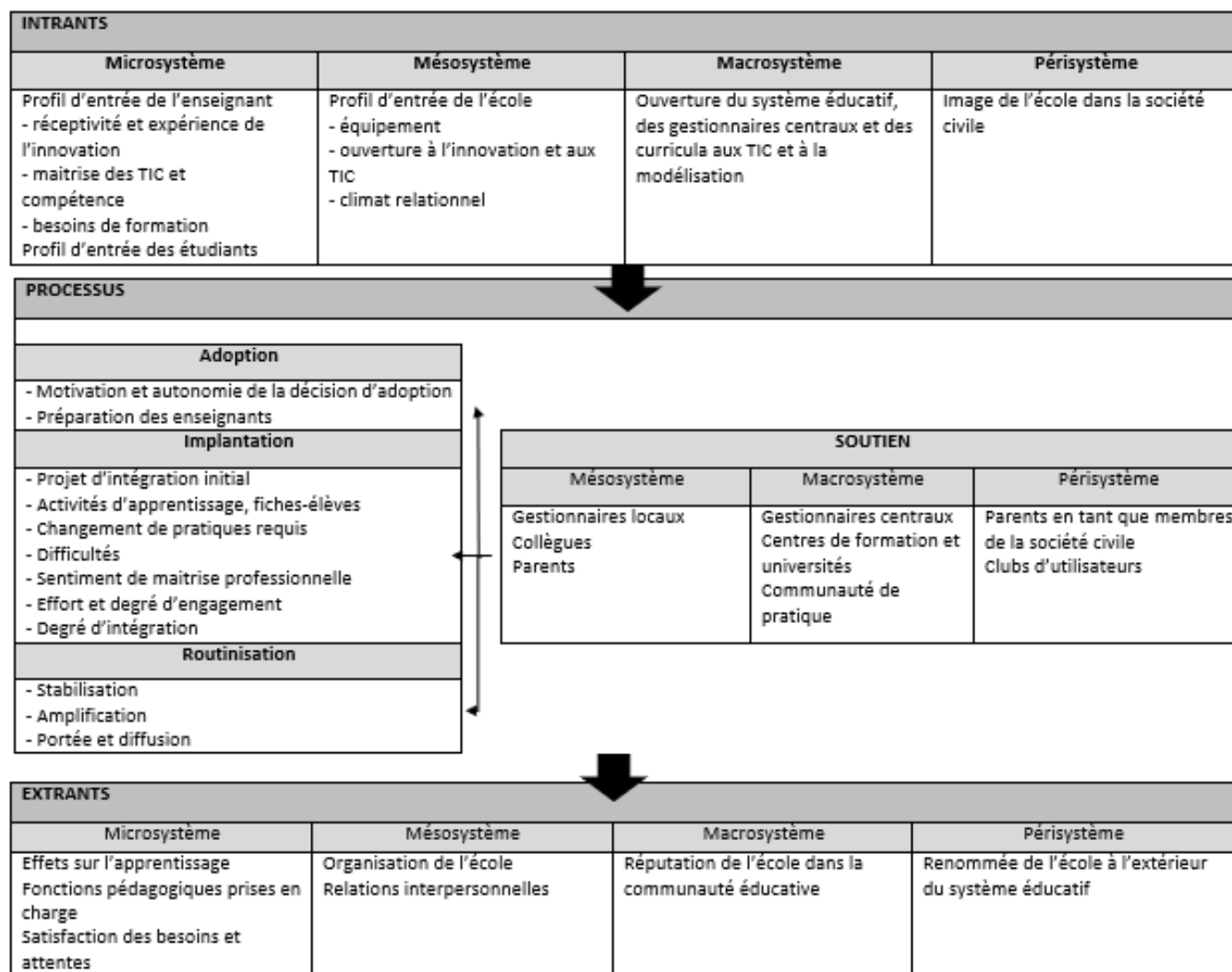
Annexe 2 - Cadre de recherche pour l'étude de l'expérience utilisateur (Barcenilla & Bastien, 2009, p. 325).



Annexe 3 - Caractéristiques des dimensions et facteurs du processus d'acceptation. (Trisse & Lagabriele, 2021, p. 9).

Dimensions	Définitions	Facteurs à repérer, notions à évaluer...
<u>Dimension individuelle (personnelle)</u>	Apprécier le coût cognitif et émotionnel que représente l'utilisation des technologies.	<p><i>En termes de charge cognitive :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Densification de l'activité, surcharge quantitative, - Intensification de l'activité, surcharge quantitative, - Sous-charge qualitative et quantitative, - Transferts d'apprentissage. <p><i>En termes de charge émotionnelle :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Inconfort émotionnel, - Émotion prescrite/empêchée.
<u>Dimension organisationnelle (impersonnelle)</u>	Apprécier les incidences socio-organisationnelles des technologies sur l'utilisateur et son activité.	<ul style="list-style-type: none"> - Régulation et prescription de l'activité, - Supervision et contrôle accrus de l'individu au travail et hors travail, - Autonomie imposée, - Gains, pertes pour les acteurs.
<u>Dimension relationnelle (interpersonnelle)</u>	Évaluer les reconfigurations en œuvre sur les collectifs et les réseaux de travail.	<ul style="list-style-type: none"> - Redéfinition d'un « collectif de travail » en « travail collectif » formalisé, - Affaiblissement et dislocation du collectif.
<u>Dimension professionnelle et identitaire (transpersonnelle)</u>	Appréhender les répercussions sur la construction et la reconnaissance identitaires de l'individu.	<ul style="list-style-type: none"> - Perte de sens au travail, - Requalification-déqualification-disqualification, activité empêchée, pouvoir d'agir limité.

Annexe 4 - *Modèle systémique du processus d'innovation* (Depover & Strebelle, 1997, p. 5).



Annexe 5 - Un des quatre panels du Visi-TIC présentant les trois situations (Coen & Schumacher, 2006, p. 12).

Panel 2

Témoignage de S.

« Maintenant que je sais comment me débrouiller avec la plupart des TIC, j'avance le nez dans le guidon ! Rien ne peut m'arrêter. Je prends beaucoup sur mon temps libre pour me former aux aspects techniques de plusieurs périphériques. J'ai quelques projets pour ma classe, mais pour l'instant, je préfère conduire des travaux de moyenne ampleur car je ne me sens pas encore assez sûr et je n'ai encore pas assez d'expérience pour dépanner, arranger, bricoler dès qu'il y a une panne. J'attends de mes élèves qu'ils puissent utiliser sans problème les logiciels usuels et l'Internet. J'estime qu'ils doivent connaître ces nouvelles technologies et savoir les utiliser. J'ai commencé à travailler avec un groupe de collègues qui sont un peu en avance que moi. C'est très intéressant car, d'une part, ce sont des personnes qui me sont d'une grande aide quand je sèche sur un problème technique et, d'autre part, ça me motive d'avancer encore plus vite dans mon apprentissage ».

Témoignage de S.

« Les TIC et les ordinateurs me font peur, mais je me rends compte que leur exploitation peut être très riche pour moi-même comme pour mes élèves. Même si je ne connais pas beaucoup de collègues qui travaillent de manière régulière avec les TIC, je ressens tout de même le besoin de me former, en particulier sur les aspects techniques, sur l'exploitation possible de ces machines avec mes élèves et sur ce qu'elles peuvent apporter à mon travail d'enseignant. Jusqu'à présent, j'ai utilisé les TIC quand il était nécessaire de les utiliser et uniquement pour de très petites activités. Je trouve que les ordinateurs sont intéressants dans le travail en ateliers car il y a des programmes de drill que je trouve très adaptés ».

Témoignage de M.

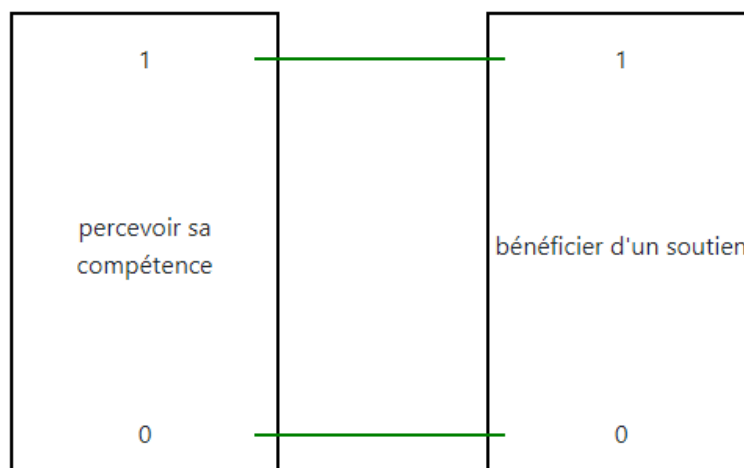
« Les TIC sont devenus dans ma classe un outil comme un autre que l'on va consulter comme on ouvre un livre ou un dictionnaire. Je pense que toute cette technologie est au service de l'apprentissage et qu'elle me permet d'adopter une autre position pédagogique. Je me sens plus guide ou facilitatrice d'apprentissage. Comme je maîtrise les logiciels et les divers périphériques que nous possédons dans notre école, je peux me concentrer sur les apports pédagogiques de ces activités ainsi que sur l'évaluation et la remédiation nécessaire. Même si je travaille avec un groupe d'enseignants sur la construction d'activités mettant en scène les TIC, j'estime posséder une certaine indépendance qui me permet d'avoir une latitude personnelle ».

Annexe 6 - Comptes-rendus de codage

Date	13/05/2022
Type	Compte-rendu de codage
Titre	Attendre de la considération
Ancrage	Entretien Lara (21/04/2022), Entretien Jeanne (11/01/22), Entretien Charlotte (11/03/22), Entretien Juliette (08/04/22), Entretien Mona (22/04/2022).
<p>Les différents entretiens menés me font me questionner sur une attente palpable des enseignantes, vis-à-vis de leurs interlocuteurs.</p> <p>Cette considération porte néanmoins sur divers aspects :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>le travail</u> : validation et appréciation des contenus ; reconnaissance du travail engagé ex : ça valorise le projet → sous-entendu, son travail Je voyais que les gens mettaient : « Oh super ! », mais imaginons qu'il y a quelqu'un qui vient dire : « C'est ridicule de faire ça ! » → craint le jugement négatif - <u>l'enseignante, en tant que personne</u> : ex : Bonnes vacances à vous aussi ! - <u>l'enseignante, en tant que professionnelle</u> : ex : C'est à la tête du client. <p>Les interlocuteurs concernés par cette attente sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>la hiérarchie</u> (la direction) : les enseignantes déclarent souhaiter que la direction s'intéresse à leur (bon) travail, et le valide publiquement (apposition d'un <i>j'aime</i>, d'un commentaire sur l'application numérique) - <u>les collègues</u> : lors de collaborations, ou de partage d'espaces virtuels (co-enseignants), le souhait est exprimé d'être placé sur un même pied d'égalité que ses collègues enseignants - <u>les parents</u> : attente concernant la prise en compte des contenus et la réaction à ces derniers, qui rend observable (palpable) la considération que les familles portent aux publications de l'enseignante 	

- les élèves : lors de périodes sans école (Covid-19, vacances scolaires), les enseignantes attendent un retour des enfants (ressenti, réaction, commentaire), témoignant de la considération des élèves pour leur enseignante.

Date	13/04/2022
Type	Compte-rendu de codage et articulation
Titre	Percevoir sa compétence
Ancrage	Entretien Jeanne (11/01/22), Entretien Charlotte (11/03/22)



Mise en mots : Bénéficier d'un soutien contribue à percevoir sa compétence.
Être seule face à l'outil contribue à se dévaloriser.

Cas négatifs :

Se débrouiller seule contribue à percevoir sa compétence.

- ➔ S'autoformer, assimiler les TIC à d'autres maîtrisés et partageant des fonctionnalités similaires.

Se rabaisser (par rapport aux personnes compétents) empêche de se percevoir comme compétente.

- ➔ Se comparer aux autres (collègues surtout) lorsque ces derniers apportent un soutien technique et/ou technologique implique de se dévaloriser, de se sentir inférieure à eux.

Annexe 7 - Compte-rendu opérationnel : guide d'entretien n°1 (Jeanne)

Date	02/01/2022	
Type	Compte-rendu opérationnel	
Titre	La communication École-famille via le numérique	
Ancrage	Guide d'entretien Jeanne	
Photolangage	<ul style="list-style-type: none"> ○ Choix photos + explications 	
Pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que partager ? ○ A quelle fréquence ? 	
Outils Tic utilisés	<ul style="list-style-type: none"> ○ Outil, équipement (perso et en classe) ○ TIC en classe + vie perso ? lesquels ? usage ? facilité ○ Depuis quand ? niveau de maîtrise estimé 	
Introduction	<ul style="list-style-type: none"> ○ Investigateur(s) 	
Formation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vécu par rapport à des formations au numérique ○ Plan de pilotage de l'école 	
Avis personnel	<ul style="list-style-type: none"> ○ Plus-values ? Le numérique vous permet-il de faire des choses que vous ne pouviez faire avant ? 	

Annexe 8 - Exemples de photographies sélectionnées par les informatrices lors du photolangage et lien avec le vécu qu'elles expriment.

	<ul style="list-style-type: none"> - échanger - se confier - partager des activités, des informations - inclure tout le monde dans la communication : les enfants et leurs parents - se comprendre - s'écouter - se respecter - bien se tenir
	<ul style="list-style-type: none"> - construire - diriger, contrôler - planifier - montrer des activités, des réalisations - être autonome - décider
	<ul style="list-style-type: none"> - être le lien entre l'école et la maison - se rapprocher - s'intéresser aux enfants et à leurs familles - anticiper des imprévus - se confier mutuellement - se faire confiance - gérer les difficultés

Annexe 9 - Exemple de codage ouvert, annoté par l'informatrice.

Mona : Oui.

Carole : Qu'est-ce que tu penses de ça ? Tu parles de captures, tu parles que tout le monde peut le voir. Vraiment le message écrit en lui-même ?

Mona : Moi je n'aime pas. Déjà je pense qu'il ne faut JAMAIS avoir de messages écrits. Que ce soit dans ta vie privée ou... voilà c'est une façon de te protéger. Et en plus, c'est donner l'accès aux parents d'avoir une « preuve » même si t'as rien fait mais... voilà c'est quelque chose, un outil, qu'ils peuvent utiliser contre toi. Et ça c'est pas bien du tout même. Maintenant, ici, sur Klassly, par exemple si j'aimerais bien aller revoir un message, soit c'est moi qui suis nulle et je ne comprends toujours pas toute l'appli, mais je n'arrive pas à les retrouver (rires). Donc j'ai l'impression...

agis contre ses convictions **OK**

se mettre en danger **OK**

Carole : Des anciens messages ?

Mona : Oui et non. Je ne comprends pas encore tout (me montre l'application).

Carole : Tu n'as pas un truc par année ?

Mona : Non, tout est mélangé, c'est bizarre. Le truc « non traité », je ne sais même pas où c'est. Mais ça c'est encore d'autres conversations ! Je ne comprends pas. Voilà, j'avais des tartines comme ça pendant mes vacances, pour me souhaiter « bonnes vacances ». Mais par exemple, je peux voir les derniers, mais sur cette conversation-là, elle m'a déjà parlé plein d'autres fois et je ne vois pas... Par contre, MOI j'ai fait des captures ! [interruption de la technicienne de surface qui nous demande de changer de local].

se protéger, se méfier **OK**

Je ne sais voir que le dernier, pourtant elle m'en a écrit plein des tartines. Et même la mère m'a dit « Je ne retrouve jamais la conversation ! ». Donc d'un côté, est-ce que ça se supprime ? Mais moi, justement pour ne pas avoir trop de problèmes, parce qu'elle est un peu barge cette maman, moi j'ai fait des captures au cas où, comme ça je montre au directeur. Comme ça si on ne sait plus lire justement. Donc au cas, il y a des mamans qui se parlent une sur l'autre. Donc bref tout ça je fais des captures moi, au cas où. Même si c'est pas moi que ça impacte attention, mais au cas où. Mais je ne vois pas tous les messages, je ne sais pas c'est super bizarre.

anticiper des dérives d'utilisation de l'appli. par les parents **OK**

Carole : Et niveau fonctionnement de l'appli, vous vous posez parfois des questions entre collègues ?

peut être, c'est pas naturel de garder des preuves donc oui quelque part ça peut m'impacter si dérives.

Mona : Oui, parce que moi je ne sais toujours pas... au début c'était facile, mais après il y a quand même des bugs hein, ça reste une appli quoi (me montre l'application). L'année passée j'ai réussi à mettre la photo de classe, mais cette année pas. Va savoir ! (rires). Entre collègues, tout le temps on s'aide. Maintenant j'entends bien qu'il y a d'autres outils, on ne les

faire équipe **OK**

Annexe 10 - Compte-rendu théorique, CR.1 : La confiance dans les relations interpersonnelles au travail.

Date	18/05/2022
Type	Compte-rendu théorique
Titre	La confiance dans les relations interpersonnelles au travail
Ancrage	Entretien Lara (21/04/2022), Entretien Jeanne (11/01/22), Entretien Charlotte (11/03/22), Entretien Juliette (08/04/22).

Ce compte-rendu théorique fait suite à nos lectures sur le concept de relations interpersonnelles existant sur le lieu de travail. En effet, les tensions observées dans notre matériau semblent modifier, voire réorganiser les rôles et statuts des enseignants, collègues et par définition, *égaux*. Nous avons donc voulu approfondir cette notion de relations interpersonnelles au travail, afin de mieux comprendre la dynamique interne et les enjeux sous-tendus dans l'expérience de nos informatrices.

Références :

Karsenty, L. (2011). Confiance interpersonnelle et communications de travail : Le cas de la relève de poste. *Le travail humain*, 74, 131-155. <https://doi.org/10.3917/th.742.0131>.

D'emblée, les relations au travail sont abordées sous l'angle de *relations saines*. Ces dernières sont définies par la cohérence entre l'image de soi et l'image que les autres ont de soi. Le concept qui englobe ces relations est la confiance.

Du mot latin *confidere*, la confiance signifie avec et fier. Proche du verbe se confier, cette notion fait référence au fait de placer ses espoirs en quelqu'un, convaincu de la sincérité infaillible de celui-ci.

D'une part, la confiance est appréhendée sous le prisme fonctionnel, lors de la réalisation d'une tâche. Augmentée d'une dimension cognitive, elle constitue le fait de reconnaître les capacités d'autrui.

D'autre part, la confiance est bidirectionnelle : inspirer confiance signifie qu'autrui place des espoirs en nous. Enfin, avoir confiance en soi, c'est compter sur soi-même, croire en ses capacités et en éprouver un sentiment de sécurité.

La confiance engendre de l'apaisement et permet d'effacer certaines craintes liées à des conséquences méconnues de l'action.

L'auteur insiste également sur le versant négatif de la confiance : la méfiance. Lorsqu'il se méfie, l'individu refuse de dépendre d'autrui, se sent en insécurité et craint des conséquences néfastes.

Annexe 11 - Compte-rendu théorique, CR.2 : Être dans l'air du temps.

Date	15/06/2022
Type	Compte-rendu théorique
Titre	Être dans l'air du temps
Ancrage	Entretien Lara (21/04/2022), Entretien Charlotte (11/03/22).
<p>Ce compte-rendu théorique fait suite à nos lectures sur le concept de génération numérique. Il nous a semblé pertinent de comprendre ce que des auteurs plaçaient derrière ce concept, afin de mieux appréhender les réalités individuelles décrites par nos informatrices.</p> <p><u>Références :</u></p> <p>Paré, G. (2002). La génération Internet : Un nouveau profil d'employés. <i>Gestion</i>, 27, 47-53. https://doi.org/10.3917/riges.272.0047</p> <p>L'auteur définit les jeunes issus de la génération Internet comme ayant grandi à l'ère du numérique. Il mentionne l'émergence d'une <i>culture Internet</i>, ancrée dans l'expérience de ces jeunes. Parmi les traits représentatifs de cette génération Internet, l'auteur identifie : une grande autonomie, résultant d'une recherche active d'informations numériques. Cette indépendance concerne également la libre expression dont ils bénéficient lors de leurs pratiques de communication digitales. Enfin, ils possèdent une identité affirmée : ils ont confiance en leurs compétences concernant la maîtrise des TIC, se sentant généralement mieux outillés que les générations précédentes. Cependant, l'auteur précise qu'une personne issue d'une génération n'en présente pas forcément toutes les caractéristiques.</p> <p>L'innovation serait la particularité de cette culture Internet, notion qui sera probablement remaniée par cette génération qui ose, qui prend des risques.</p>	

Annexe 12 - Compte-rendu théorique, CR.3 : L'intimité professionnelle.

Date	03/07/2022
Type	Compte-rendu théorique
Titre	L'intimité professionnelle
Ancrage	Charlotte (11/03/22).
<p>Ce compte-rendu théorique fait suite à nos lectures sur le concept d'intimité professionnelle. En rédigeant nos résultats des articulations de « Partager un espace virtuel », nous nous apercevons que cette dimension dépasse le cadre <i>matériel</i> (dans ce cas virtuel) ; pour se rapprocher de l'individu. En effet, en partageant son espace, l'enseignante laisse entrer des personnes dans son intimité. S'agissant ici de la vitrine ouverte sur leur travail, nous avons recherché des articles traitant de cette notion d'identité professionnelle.</p>	

Références :

Lepage, J.-P. (2004). *Des pratiques réflexives à l'analyse des pratiques : La question de l'intimité professionnelle*. http://probo.free.fr/ecrits_app/cadre_app.htm

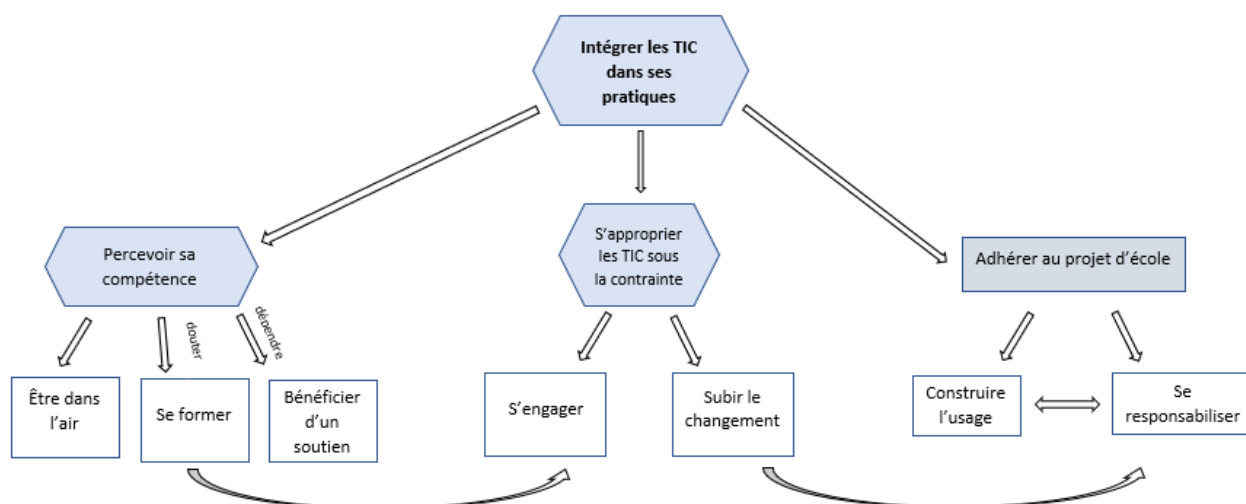
L'intimité professionnelle place les individus dans un état d'apaisement, lorsqu'ils anticipent positivement les répercussions futures de cette relation.

Ces relations, basées sur la confiance, sont plus faciles à instaurer dans un groupe de collègues qu'avec une hiérarchie. En effet, la relation entretenue avec cette dernière est généralement moins transparente. De plus, la crainte d'être évalué poussent les enseignants à montrer une image d'un professionnalisme *parfait*.

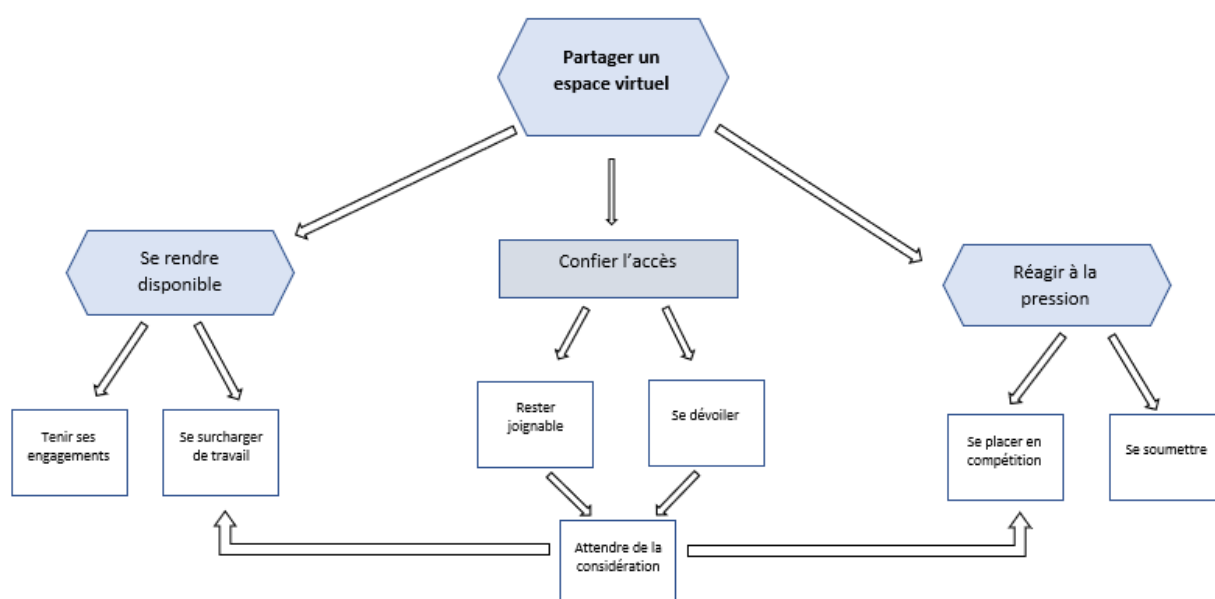
Annexe 13 - Compte-rendu théorique, CR.4 : La posture enseignante.

Date	11/07/2022
Type	Compte-rendu théorique
Titre	La posture enseignante
Ancrage	Entretien Lara (21/04/2022), Entretien Charlotte (11/03/22).
<p>Ce compte-rendu théorique fait suite à nos lectures sur le concept de posture enseignante, présent à plusieurs reprises dans notre analyse.</p> <p><u>Références :</u></p> <p>Acker, P. (2017). Posture enseignante et accompagnement du développement de l'autonomie d'apprentissage en centre de ressources de langues. <i>Alsic</i>, 20(3). https://doi.org/10.4000/alsic.3209.</p> <p>Définition :</p> <p>« La posture professionnelle d'un enseignant est la manière singulière dont il investit sa profession et lui donne corps. La posture englobe l'état d'esprit non permanent façonné par les croyances conscientes et inconscientes de l'enseignant et générant ses intentions ET les manifestations de cet état d'esprit dans ses actions. La posture professionnelle est de l'ordre de l'être, de la manière d'être et de l'agir ; elle peut être approchée par l'analyse du discours de l'enseignant et par sa pratique. Quand elle est appréhendée à travers le discours, l'on parlera de la <i>posture déclarée</i> de l'enseignant, quand elle est perçue au travers de sa pratique l'on évoquera alors sa <i>posture incarnée</i> ».</p>	

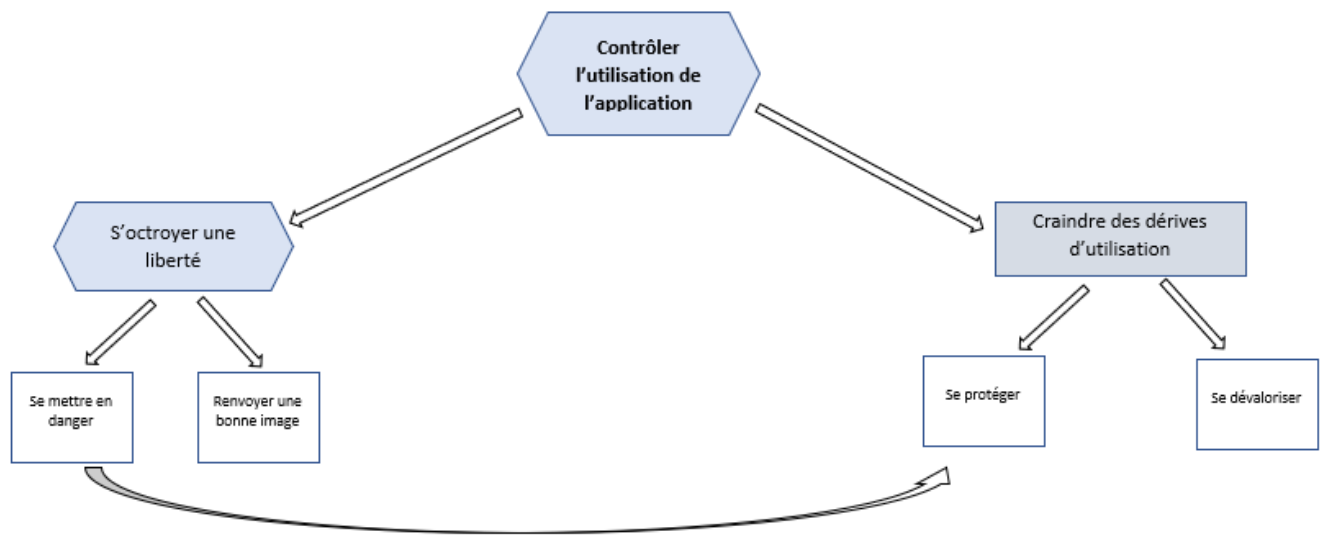
Annexe 14 - Schématisation « Intégrer les TIC dans ses pratiques de communication ».



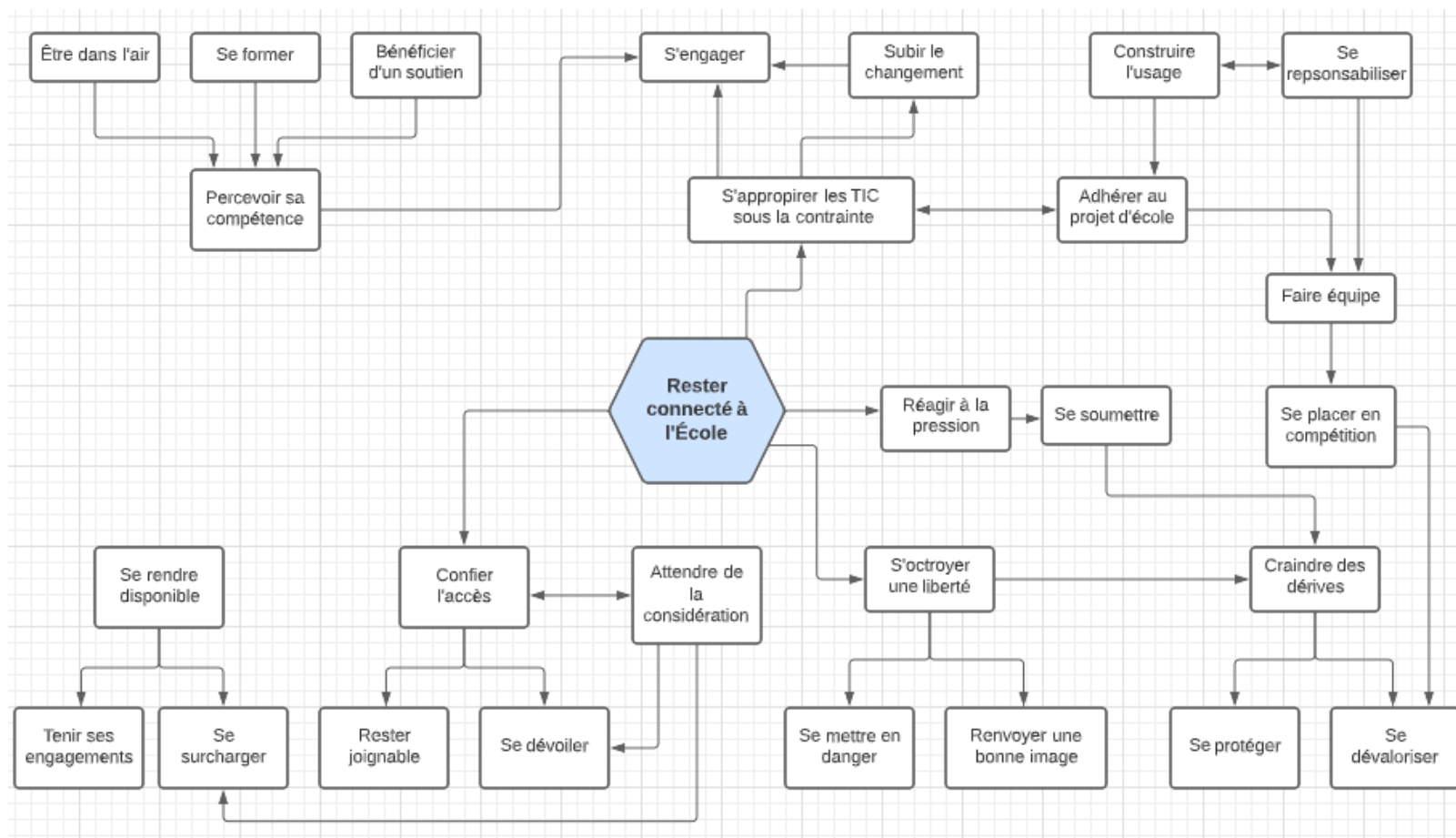
Annexe 15 - Schématisation « Partager un espace virtuel ».



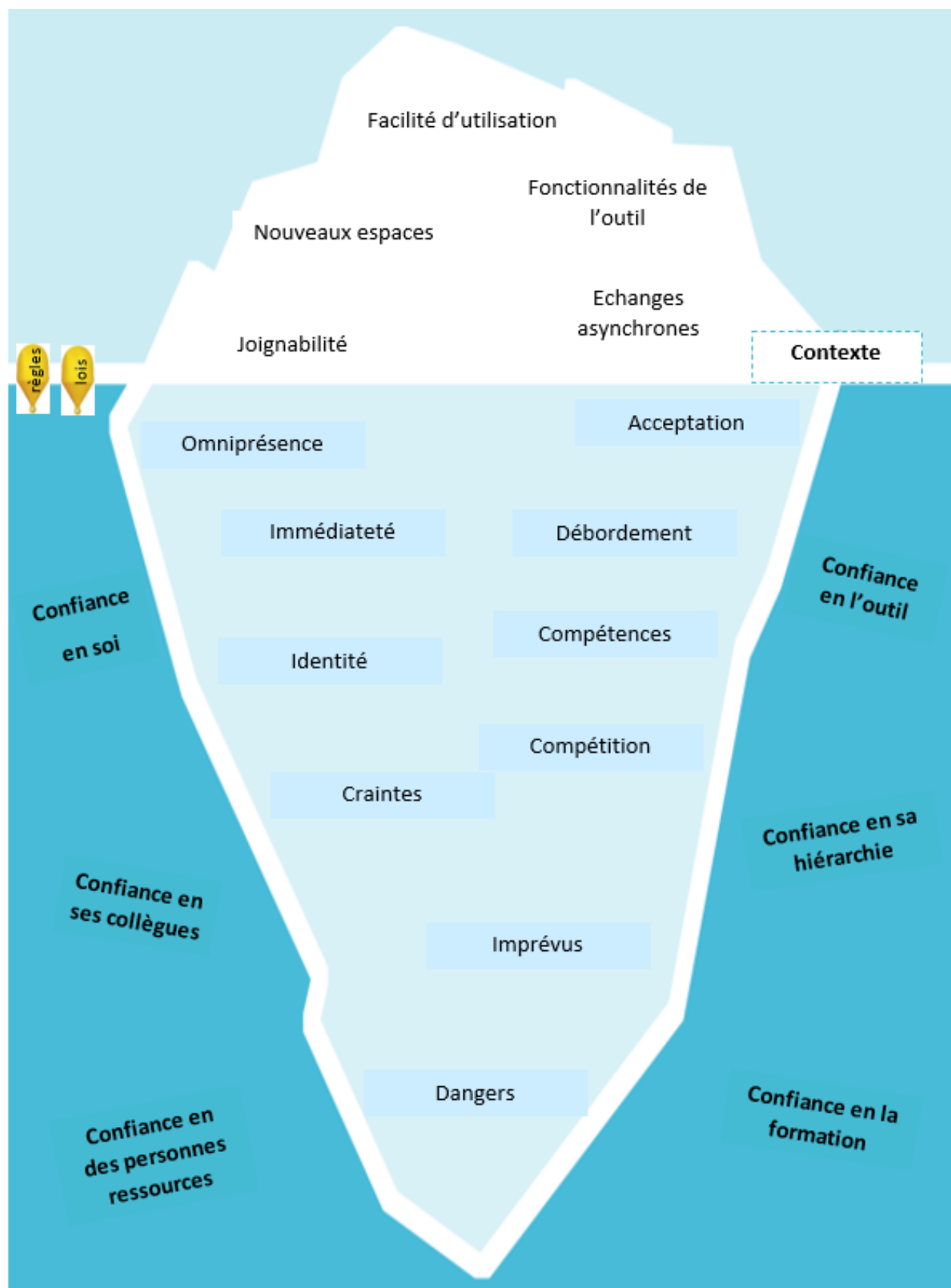
Annexe 16 - Schématisation « Contrôler l'utilisation de l'application ».



Annexe 17 - Schématisation globale.



Annexe 18 - Métaphore de l'iceberg, schématisant les composantes visibles et invisibles de la communication numérique École-famille.



Ces dernières années, le numérique a intégré toutes les sphères de la vie quotidienne.

L'omniprésence des technologies de l'information et de la communication s'observe également en contexte scolaire. De nombreuses recherches se sont intéressées aux répercussions de ce nouveau mode d'échange sur les relations École-famille. Notre ambition est de comprendre les enjeux sociaux et professionnels de cette implémentation dans des établissements scolaires.

Cette recherche propose un essai de théorisation de l'expérience des enseignants du primaire qui utilisent ces outils pour communiquer avec les familles. S'appuyant sur une méthode qualitative par théorisation ancrée, elle ambitionne de présenter une conceptualisation théorique, ancrée dans le vécu des professionnels.