

Les relations école-famille sous l'angle de temporalités divergentes : suivi en " temps réel " ou médiation ?

Bastien Louessard, Xavier Levoin

▶ **To cite this version:**

Bastien Louessard, Xavier Levoin. Les relations école-famille sous l'angle de temporalités divergentes : suivi en " temps réel " ou médiation ?. Terminal. Technologie de l'information, culture & société, 2017, 121, 10.4000/terminal.1708 . hal-01679038

HAL Id: hal-01679038
https://hal.science/hal-01679038

Submitted on 18 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les relations école-famille sous l'angle de temporalités divergentes : suivi en « temps réel » ou médiation ?

Bastien Louessard et Xavier Levoin

Bastien Louessard

Chercheur associé au LabSIC, Université Paris 13

bastien.louessard [at] gmail.com

Xavier Levoin

Stef, ENS Paris Saclay

xavier.levoin [at] gmail.com

Résumé : Cette contribution propose d'examiner les pratiques d'un ENT par les différents membres de la communauté éducative sous l'angle de divergences entre les temporalités des uns et des autres. À partir d'entretiens menés avec des parents d'élèves, des chefs d'établissement, des CPE et des élèves de collèges et de lycées équipés d'un même ENT, les attentes et les craintes des acteurs révèlent la nature des discordances temporelles (débordement du temps professionnel sur le temps privé, affaiblissement de la médiation pédagogique, consumérisation de la relation éducative). Plusieurs observations conduisent cependant à nuancer cet écart, et tendent à montrer que l'outil et ses contenus participent de la médiation entre école et famille.

Mots-clés : temporalités, dispositifs de communication, relation école/famille, ENT, travail enseignant.

Abstract : This paper focus on the education community practices of an ENT (Virtual Work Environment) from the perspective of divergent temporalities. Based on interviews conducted with

middle and high schools students, parents, principal educational advisers and directors, our study shows that fears and hopes of each class of users, could be understood as a temporality's misalignment. However, observations suggest that these divergences should be qualified, and show how this tool and his contents may lead to a better understanding between families and school.

Keywords. Temporality, Communication devices, School-family relations, Virtual learning environment, Teaching activity

Les relations école-famille sous l'angle de temporalités divergentes : suivi en « temps réel » ou médiation ?

Résumé : Cette contribution propose d'examiner les pratiques d'un ENT par les différents membres de la communauté éducative sous l'angle de divergences entre les temporalités des uns et des autres. À partir d'entretiens menés avec des parents d'élèves, des chefs d'établissement, des CPE et des élèves de collèges et de lycées équipés d'un même ENT, les attentes et les craintes des acteurs révèlent la nature des discordances temporelles (débordement du temps professionnel sur le temps privé, affaiblissement de la médiation pédagogique, consumérisation de la relation éducative). Plusieurs observations conduisent cependant à nuancer cet écart, et tendent à montrer que l'outil et ses contenus participent de la médiation entre école et famille.

Mots-clés : temporalités, dispositifs de communication, relation école/famille, ENT, travail enseignant.

1. Introduction

1.1. **Contexte et revue de littérature**

Depuis 2013 la région des Pays de la Loire déploie l'environnement numérique de travail e-lyco sur l'ensemble des collèges et lycées de son territoire. Cette extension large lui vaut d'être considérée comme un territoire particulièrement engagé dans la « généralisation » des ENT.

Ce portail à identifiant unique est destiné à fournir aux membres de la communauté éducative, parents inclus, un ensemble de services et d'informations sur la scolarité : cahier de texte numérique (CTN), notes, messagerie et forum, informations et actualités de la vie éducative. Des services externes peuvent en outre être ajoutés, sous forme de « briques additives », selon l'expression employée par les acteurs commerciaux : modules de gestion des notes et de la vie scolaire (Pronote, Sconet), et plus récemment, ressources pédagogiques (Paraschool, manuels numériques).

Si l'offre des ENT dépend des choix effectués par les collectivités territoriales, notamment en ce qui concerne le choix du prestataire, les orientations générales (définition de l'ENT, définition de ses publics, considérations techniques et juridiques) sont déterminées par le ministère de l'Éducation nationale dans un document de cadrage, le Schéma directeur des environnements numériques de travail (SDET[1]). Régulièrement actualisé depuis sa première édition en 2004, il a vocation à favoriser les échanges entre les membres de la communauté éducative, et représente le principal vecteur d'un « lien numérique » qui les unirait :

> « L'ENT doit ainsi proposer des services adaptés à chaque catégorie d'usager pour faciliter l'adhésion et l'implication de toute la communauté éducative. […] L'ENT offre un lieu de rencontre rendant possible les échanges et la collaboration entre tous les membres de la communauté éducative. Il représente le lien numérique à privilégier entre les enseignants, les élèves, les parents et plus globalement pour l'ensemble de la communauté éducative. » (SDET, v6, p. 26-27)

L'ENT s'inscrit, de fait, dans une histoire conflictuelle des relations entre familles et école, et plusieurs auteurs se sont intéressés au « dialogue impossible » entre parents et enseignants (Montandon et Perrenoud, 1987), ou plus généralement, au « différend » entre école et parents (Périer, 2005). Concernant plus précisément le rôle de l'ENT dans le cadre de ces relations, les pratiques des ENT ont fait l'objet de plusieurs recherches (Schneewele, 2014 ; Cottier & Burban, 2016 ; Cottier & Lanéelle, 2016 ; Louessard, 2016). De ces travaux ressort, là aussi, le constat de dissensions, sur lesquelles nous revenons plus bas. Nous proposons d'envisager ces écarts sous l'angle des divergences entre des temporalités différentes : la scolarisation impose en effet un rythme qui lui est propre, et qui ne coïncide pas nécessairement avec ceux des élèves ou des familles et qui peut même devenir source de conflits.

[1] L'ensemble des documents constituant le SDET est accessible sur le site Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid56994/sdet-version-6.0.html.

La question des temporalités fait justement l'objet d'un intérêt marqué ces dernières années, notamment à l'égard des dispositifs techniques[2]. Elle soulève des enjeux qui dépassent largement les seules questions éducatives. Ainsi, l'évolution des « normes de disponibilité » (Andonova, 2016) des salariés vis-à-vis des TIC conduit à des transformations importantes dans la relation au travail, et entraîne, par contrecoup, l'émergence de tactiques de contournement ou de retrait, sous la figure de la « déconnexion aux TIC » (Jauréguiberry, 2006). Le déploiement des TIC s'inscrit en outre dans un projet global de rationalisation, inspiré plus ou moins directement par l'organisation taylorienne du travail :

> « Se dégage notamment le fait que, dans une large mesure, les dispositifs conçus autour de ces technologies le sont dans une visée gestionnaire ou sont souvent l'occasion d'une appropriation au service de visées gestionnaires (recherche de l'efficacité et de la performance appréciée selon des indicateurs quantitatifs, avec référence aux principes d'une rationalité scientifiquement fondée). » (Metzger, 2006, p. 112)

Or, selon ce même auteur, l'accélération des changements techniques s'accompagne d'une « pression à renouveler sans cesse toutes les dimensions du travail. » (Metzger, 2006, p. 92) Ces enjeux, soulevés d'abord dans le champ de la sociologie du travail, ne sont pas pour autant étrangers au monde de l'enseignement. L'ENT, comme d'autres portails d'administration électronique, est notamment porteur d'une logique de rationalisation (Flichy & Dagiral, 2004 ; Bruillard, 2012), de modernisation et d'intensification de la relation de l'institution scolaire à ses usagers (Buisson-Fenet, 2005). Ces logiques d'ordre socio-économique et administratif, constitutives du dispositif ENT, engagent elles aussi la question des conflits entre temporalités qui nous intéressent ici.

[2] Ces questions ont notamment été au cœur du 20e Congrès de la SFSIC : « Temps, temporalités et information-communication ».

1.2. **Questionnement et méthodologie**

Comment l'ENT prend-il place dans la relation historiquement délicate des familles et de l'école ? En quoi met-il en évidence des échelles temporelles différenciées, voire conflictuelles entre les acteurs ? Renforce-t-il les hiatus temporels entre acteurs, ou au contraire, son statut d'outil d'intermédiation tend-il à les rapprocher ? Telles sont les questions que nous souhaitons développer ici.

En d'autres termes, il s'agit de questionner les enjeux culturels et sociaux de la numérisation de la relation éducative. L'ENT nous semble constituer un bon candidat pour analyser ces enjeux, dans la mesure où il a vocation à être le point de passage obligé pour l'ensemble des services numériques dans l'enseignement scolaire, et ce, même si les pratiques de l'outil restent parfois très limitées.

Deux types de matériaux sont exploités ici. L'un, original, est issu d'une campagne d'entretiens compréhensifs, menés dans le cadre d'une thèse[3], avec des parents (47), des principaux (8), des élèves (30) de collèges (Louessard, 2016) d'un même département.

L'autre s'appuie sur l'enquête menée dans le cadre d'un projet sur les usages du numérique dans les lycées ligériens (Cottier & Burban, 2016), et repose sur une campagne d'entretiens auprès, d'enseignants (21), de proviseurs ou de proviseurs adjoints (11) et de trois conseillers principaux d'éducation (CPE).

En dépit des divergences inhérentes à ces deux niveaux d'enseignement (collège et lycée), ces deux matériaux portent sur le même ENT et les convergences observées demeurent nombreuses. Tout d'abord, les ENT de collège et de lycée sont régis par le document de cadrage unique qu'est le SDET. De plus, sur le territoire étudié, collèges et lycées sont pourvus d'un portail commun fourni par la société d'édition de logiciels Kosmos. Enfin, le déploiement de l'ENT e-lyco dans les collèges et lycées ligériens a été réalisé en parallèle et suivant le même calendrier.

[3] Financée par la Caisse des Dépôts et Consignations et les collectivités sarthoises.

2. Des échelles temporelles divergentes

L'ENT, selon ses promoteurs, est supposé contribuer à la modernisation du service public. C'est du moins en ces termes que le SDET présente l'outil :

> « [Les ENT] interviennent notamment au travers de concepts clés tels que […] le développement de nouveaux usages et de services liés au numérique éducatif, en particulier utiles à la modernisation des services publics et l'amélioration des services rendus aux acteurs du système scolaire. » (SDET, 2016, p. 29)

Dans cette perspective, l'ENT accorderait plus de place aux attentes de l'usager. Le projet ADELE de modernisation de l'administration dédie même un point aux « Espaces Numériques de Travail de l'Élève et de l'Étudiant », estimant qu'ils s'intègrent au Plan stratégique pour l'administration électronique (PSAE) en fournissant « Des services faciles d'emploi et personnalisés, centrés sur les besoins des usagers » (MEN & CDC, 2004).

Cet objectif de modernisation se traduirait en particulier par l'ambition de « décloisonner » l'établissement (Dane[4] de l'Académie de Versailles, 2015). Ce décloisonnement serait à la fois spatial et temporel, faisant de l'ENT non seulement « un lieu de rencontre permettant les échanges et la collaboration entre ses usagers » (SDET, 2016, p. 41) mais surtout un lieu « qui reste ouvert hors des temps scolaires » (Atos, 2014, p. 2).

Cette idée semble d'ailleurs prégnante dans la hiérarchie des objectifs de l'ENT établie par l'académie de Versailles. Elle estime que « moderniser l'État » et « décloisonner le service public » figurent parmi les principaux objectifs de l'ENT. Cet extrait de la liste de ses avantages est d'ailleurs éloquent :

- « Communication améliorée avec les usagers choisis. Les informations sont transmises en temps réel. L'aspect consultation et traitement reste à la discrétion de l'utilisateur : gain de temps et d'efficacité (réaffectation des

[4] Délégation académique au numérique éducatif.

personnels pour d'autres activités, meilleure réactivité pour la remontée et le traitement des problèmes)

- Améliore l'organisation de la vie scolaire (simplification et uniformisation des procédures), et les activités de gestion (gain de temps, libération du personnel pour d'autres tâches de vie scolaire, visualisation des absences en temps réel)
- Améliore les relations familles/École en dotant les enseignants et les élèves d'un espace numérique personnel reliant la classe, l'établissement, les familles (un parent peut avoir un rôle plus actif car il peut consulter le cahier de texte, les notes, les absences et retard, connaître l'emploi du temps de son enfant, suivre les informations, contacter l'établissement)
- Décloisonne l'établissement (service externalisé 24h/24h 7j/7) – permet la continuité pédagogique en rendant les outils, services et ressources numériques accessibles à l'extérieur comme à l'intérieur de l'établissement, entre la classe et l'après-classe (confort du travail à distance pour les professeurs, pour les élèves absents, en cas de fermeture exceptionnelle de l'établissement) – "l'intégration d'un ENT rompt l'unité de temps, de lieu et d'espace (1 professeur, 1 classe, 1 discipline, 1h de cours…) de la "forme scolaire" ».

(Dane de l'académie de Versailles, 2015)

Il suffit ici de relever le nombre d'occurrences du mot « temps » (six) pour se rendre compte de la prégnance des questions de temporalité dans les projets ENT. La numérisation de la gestion des notes, des devoirs et des absences permettrait une accélération de la diffusion des informations attendues par les familles.

Cet apport semble perçu et apprécié par les parents. L'accès aux notes en « temps réel », ainsi qu'aux devoirs prescrits par les enseignants est à leurs yeux l'un des principaux atouts du dispositif :

> *« non, non non, des fois Camille me dit, tiens j'avais envie de savoir ma note de, tiens super il l'a rentrée ! Même un dimanche soir, hein, ça peut être comme ça. J'ai eu 18 en maths et elle le sait par anticipation finalement. »* (Béatrice P., parent d'élève, 44 ans).

Mais cette immédiateté n'est possible qu'à la condition que les enseignants et le personnel de vie scolaire s'attèlent à un travail de saisie des informations de manière quasi instantanée.

2.1. **« Jouer le jeu » ou rechercher la cause première**

Les parents regrettent d'ailleurs que ces informations ne soient pas systématiquement actualisées par tous les professeurs : « *c'est dommage parce que tous les profs ne jouent pas le jeu. À un moment donné ça suivait et là ça suit plus du tout. […] ils notent plus grand chose et c'est toujours les mêmes profs qui marquent* » (Nadine B., parent d'élève, 42 ans).

Pour les enseignants, et dans une moindre mesure, les CPE et les chefs d'établissement, ce souhait d'une communication plus rapide est entendu : « *je sais qu'il y a une demande très forte de la part des parents d'élèves pour avoir accès aux notes en continu.* » (Lionel, Physique, 42 ans). Il ne donne pourtant pas lieu à une adhésion systématique et pose la question du traitement et de l'accompagnement de l'information. Enseignants et personnels administratifs souhaitent en effet éviter la diffusion d'informations brutes, peu signifiantes, et coupées de toute dimension pédagogique.

L'affichage des notes ne signifierait rien en soi : elle ne sont qu'*« une mesure* », l'essentiel tenant au sens qu'on leur attribue et au rôle de médiateur que joue l'élève : « *C'est son métier, il sait à quoi ça correspond, il sait qu'à certains moments peut-être qu'il a fait un devoir facile ou difficile dans un contexte où il y a une stratégie derrière et la note brute en soi ne veut rien dire* » (Lionel, Physique, 42 ans). Le simple décompte des absences ne suffit pas non plus : « *c'est pas un travail administratif. C'est pas seulement pointer les gens et avoir des croix etc. Derrière, j'en ai rien à foutre que untel ait justifié son truc, le problème c'est qu'il n'était pas là, et s'il n'est pas là, il y a*

un problème » (Pierrick, CPE, 55 ans).

À l'immédiateté de la mise en œuvre, le personnel éducatif oppose ainsi une temporalité plus analytique et rétrospective, privilégiant la recherche de l'origine du « problème » à sa publicisation. En d'autres termes, il importerait moins de signaler le problème aux parents que d'en trouver la raison et ainsi d'éviter qu'il se renouvelle.

2.2. **Des parents « consommateurs d'école » ?**

Au-delà de cet écart de perception de l'information et de ses missions, ne pourrions-nous pas envisager ces réticences à enregistrer les incidents comme le symptôme d'une opposition du personnel éducatif à une certaine injonction de rapidité et de productivité ? Les réticences suscitées par l'accès à l'information en temps réel ne concernent en effet pas seulement la qualité de la relation pédagogique mais portent également sur les conditions du travail enseignant. Se manifeste ainsi la hantise d'un « flicage » des enseignants par les parents, qui consisterait à contrôler l'avancement du programme en consultant le cahier de texte[5] ou, en vérifiant les notes et la fréquence des évaluations. L'attitude des parents s'orienterait ainsi selon eux vers une logique consommatrice (Ballion, 1982) : *« Ce à quoi il faut faire attention, c'est que le parent soit un simple consommateur d'une prestation, je mets mon enfant à l'école donc je veux en échange ses notes le soir »* (Lionel, Physique, 42 ans).

Enfin, la messagerie et le remplissage du cahier de texte soulèvent chez les enseignants la crainte de voir le temps professionnel empiéter sur le temps personnel :

> *« Dans les craintes qu'on pouvait entendre quand on a parlé de cet espace numérique, chez les enseignants, c'était aussi effectivement par rapport aux pertes de repères dans le temps. C'est-à-dire qu'on peut être questionné n'importe quand, n'importe où, à tout moment. Et du coup, comme on a une communication qui se fait très très vite comme ça, ça sous-entend qu'on doit y répondre. Et du coup, on*

[5] Nous ne l'abordons pas ici, mais les enseignants manifestent également la crainte de voir le CTN contribuer à un « flicage » de la part de la hiérarchie.

travaille de huit heures le matin à dix-huit heures le soir, mais on est encore sollicité à vingt-deux heures, à vingt-trois heures et il n'y a plus de limite quoi. » (Christophe, proviseur adjoint, 43 ans).

Le brouillage des repères traditionnels qui tendent à séparer l'activité de travail et l'activité hors travail est vécu comme une agression par les enseignants :

*« C'est vrai que vous pouvez vous retrouver le soir avec un nombre certain de messages de parents, dans certaines situations. Donc c'est vrai que pour l'enseignant, ça peut être aussi vécu comme une agression, parce que là, du coup, il est chez lui, on est sur le temps privé et on se retrouve quand même confronté à devoir échanger. » (*Denis, proviseur adjoint, 47 ans).

Si elles peuvent être comprises comme le résultat d'un certain consumérisme parental (Ballion, 1982), ces situations de discordances nous semblent également pouvoir être envisagées comme le symptôme d'une « servicisation » de la relation éducative. Par servicisation, nous entendons ici la transformation de ce qui consistait jusque là en un « travail sur autrui » (Dubet, 2002) en cession par l'enseignant au client – que deviendrait le parent – d'un droit d'usage de ses propres compétences.

2.3. **Consommation et servicisation**

Cette problématique, mieux étudiée auprès d'autres groupes professionnels que celui des personnels éducatifs, conduit à envisager les pratiques enseignantes sous l'angle de la sociologie du travail. Les craintes ici manifestées par les proviseurs orientent vers une potentielle mutation de la relation d'enseignement en logique de service, avec les discordances temporelles qui les caractérisent :

« Partout où des gens travaillent, il y a une différence fondamentale entre la situation de ceux qui demandent un service et la situation de ceux qui le fournissent. C'est là un aspect essentiel de ce que nous entendons par drame du travail, ou drame social du travail. Pour l'un des protagonistes, l'incident est minime, mais s'insère dans un programme qui s'applique durant toute la vie. Il voit cet incident dans une perspective particulière. L'autre le considère de façon

toute différente. Cela peut être cause de conflit ou de mésentente. » (Hughes, 1996, p. 95)

Les travaux de Sophie Bernard (2012) montrent justement, dans le cas particulier des caissières confrontées à l'usage des caisses automatiques, comment les clients et les caissières se situent dans des temporalités différentes, voire contradictoires, et comment ces dernières sont conduites à adopter une cadence accélérée, alors même que l'activité des premiers est censée faciliter la fluidité de la transaction. Il nous semble que la relation entre les familles et l'école s'inscrit dans une perspective similaire, et que, sous prétexte de faciliter les échanges entre l'offre et la demande, le hiatus entre les attentes des parents et l'activité des enseignants n'en est que plus tangible.

3. Des divergences à nuancer

Ces divergences éloignent-elles radicalement le projet des équipes éducatives de celui des parents ? Ce constat mérite d'être nuancé, pour trois raisons au moins.

Premièrement, l'instantanéité n'est pas uniquement perçue de façon négative par les équipes éducatives. Elle permet en effet de dégager du temps pour d'autres missions :

> « […] *Aujourd'hui sur le traitement des absences, l'envoi des courriers, toutes ces choses-là on gagne vraiment énormément de temps qu'on peut passer à faire autre chose, notamment à recevoir les élèves, à traiter d'autres problèmes de fond, que ces problèmes de courrier, de traitement administratif ou d'absences* » (Patrick, CPE, 51 ans).

Pour les équipes de direction, elle permet également, en systématisant la diffusion en temps réel des informations, d'anticiper les demandes des parents et d'éviter ainsi de perdre du temps dans la gestion des malentendus ordinaires.

> « *Bah c'est-à-dire qu'on sait très bien que… pour régler les problèmes… quand il y a un problème, il faut qu'il y ait de la communication !* (…) *donc si vous voulez pour anticiper, moi je joue sur, aussi, sur la communication, par anticipation !* » (M. Chassaigne, principal du collège René-Laennec.)

Deuxièmement, il apparaît que nombre d'enseignants, de chefs d'établissements et de CPE, se sont fixé des règles pour éviter un chevauchement des temps professionnel et privé : « [ils] *savent que s'ils écrivent, je ne regarde mon courrier électronique que le soir, je refuse de le regarder 10 fois.* » (Alain, Proviseur, 56 ans).

Symétriquement, les parents semblent également éviter les conflits de temporalités en régulant spontanément leurs propres échanges :

> *« sauf qu'il faut respecter aussi la vie privée des profs et qu'ils sont pas corvéables à nous répondre, parce que sinon les pauvres... je pense que ça, je pense qu'ils auront toujours à cœur de mettre une certaine barrière en disant, on a déjà leurs enfants toute la journée, on va pas en plus avoir les parents le soir (rire). »* (Béatrice P., parent d'élève, 44 ans).

> « *Mais vous savez c'est un petit peu comme le jour où on fait un collège où il y a pas de… il y a pas de portail, il y a pas de barrière ! Qu'est-ce qu'on fait ? Voyez, alors au début, peut-être que ça fait peur et finalement peut-être que ça va, ça se régule de… il y a eu d'ailleurs des établissements scolaires qui ont fait des expériences comme ça, dans des cités notamment, où au lieu d'avoir des barrières, ils avaient tout ouvert. Et en fait on s'est aperçu, que symboliquement les frontières elles étaient extrêmement bien respectées. C'est marrant ça ! Mais et c'est pareil en fait pour les moyens de communication, je dirais du… d'e-lyco et du mail direct à l'enseignant, qui ne maîtrise pas en fait son adresse mail. Je veux dire, elle existe elle est là, il a une identité numérique, mais donc il a un petit peu le sentiment de… voilà de perdre en fait les barrières qui le protège ! Et donc il faut un petit peu de temps pour que… les habitudes… finalement font que, bah, à part quelques exceptions… et pour l'instant c'est ce qui se passe. Les parents n'ont pas pris cette habitude là en fait. Ils n'ont pas osé ! C'est-à-dire que c'est comme un peu une espèce de frontière un peu imaginaire qui fait qu'on le fait pas quand même. On sait pas trop ce qui peut se passer ! Voyez ?* » (M^me^ Aubry, principal du collège Henri-Matisse.)

Troisièmement, la consultation de l'ENT n'est pas nécessairement le symptôme d'une volonté d'immédiateté ou de résultat mais peut-être davantage celui d'une volonté de suivre la scolarité de son enfant et de se tenir informé. Les parents sont en effet demandeurs d'informations, et ceci d'autant plus

que pour eux, le passage au collège se traduirait par une relation discontinue avec les enseignants, quand à l'école primaire la relation était suivie. Pour M[me] Romanesco, au primaire on « *est très proche des instits parce que c'est tout le temps le même. Donc on peut aller prendre 2 minutes à la sortie de l'école pour voir* ». Au collège, la relation serait au contraire moins régulière et plus distendue :

> *« les profs… alors la marche est énorme entre le primaire et le collège. Ça, on le savait, on était déjà prévenu, mais en fait quand il y a pas de problème… enfin l'enfant il grandit, il faut le laisser aussi gérer, nous ramener ce qu'il a envie de nous ramener… On voit les profs trois fois dans l'année du coup avec la remise de bulletin. Donc si on s'aperçoit que c'est pas du tout le même langage, bon bah il faudra se poser des questions, mais il y a pas de souci donc… il faut aussi qu'il apprenne à s'autogérer un petit peu quoi. Par rapport à ça… »* (M[me] Romanesco, parent d'élève, 36 ans).

Or, la consultation des notes et des devoirs peut être considérée comme le principal outil de suivi de la scolarité (Glasman, 1992 ; Tessaro, 2002). Comme le souligne Michel Chambon (1990), « les informations objectives dont [les parents] disposent pour se représenter telle ou telle matière d'enseignement peuvent être tenues pour tout à fait lacunaires » (p. 32). Or, l'analyse des entretiens révèle que les parents, tout comme le personnel éducatif, perçoivent dans l'ENT la possibilité d'une communication plus riche.

Un chef d'établissement rencontré nous explique ainsi se servir de l'ENT pour faire des reportages sur certains projets développés dans son établissement. Il met ainsi en valeur des projets et des activités moins conventionnels, leur donnant davantage de consistance et de visibilité auprès des parents. C'est notamment le cas d'un *Itinéraire De Découvertes* qu'il appelle « survie » :

> *« Le principe est d'écrire un récit. Par exemple, il y a eu une catastrophe au collège et ils sont en condition de survie. Pour alimenter le récit, parce qu'on dit souvent, les élèves ont pas de vocabulaire, savent pas quoi raconter... Ils vivent des expériences qui leur donnent du vocabulaire et qui leur font développer des sentiments, des sensations et après ils peuvent l'exprimer et les utiliser dans le récit.*

Exemple, pour la première sortie que l'on a fait l'année dernière, dès septembre on est allés [dans une forêt du secteur], à 22h, dans le noir et on a écouté le cerf bramer. Se promener dans le noir dans une forêt, ils ont vu le vocabulaire et ça a donné le premier chapitre de leur… voilà. Après ils vont boire, mais l'eau est malsaine. Comment on fait pour traiter l'eau, comment on fait pour faire du feu, pour chasser, comment on fait pour cultiver. » (M. Durand, principal de collège)

En mettant en lumière les projets, les voyages, les activités, il permet aux parents d'apprécier la diversité des objets d'apprentissage et des disciplines. Il contribue également à les resituer dans une temporalité plus longue. De fait, les parents apprécient les possibilités offertes par l'ENT de mesurer la progression du projet pédagogique de façon continue.

« je m'en suis beaucoup servi quand ils sont partis en Angleterre, on avait les images, on avait un blog, c'était super sympa ça. On avait des photos… Voilà » (Béatrice P., parent de collégien, 44 ans)

« et bah je sais que j'ai regardé aussi, il y avait aussi toutes les explications sur le brevet ! Éventuellement sur les voyages que certains professeurs font, donc voilà c'est toujours bien à savoir. Bon il y a plein de renseignements qu'on connaît pas forcément et qu'on peut avoir par rapport à.… Avec e-lyco quoi ! » (Pauline N., parent de collégien, 47 ans)

Au-delà du conflit de temporalités, les parents semblent ainsi apprécier de mesurer la progression d'un projet pédagogique dans sa globalité, d'accéder à la temporalité promue par les enseignants. Dans une certaine mesure, cette mise en lumière nous semble ainsi permettre une meilleure rencontre entre les projets pédagogiques enseignants et les projets parentaux.

Les travaux de Kellerhals et Montandon (1991) sur l'éducation familiale, et plus particulièrement sur la notion de « coordination » avec l'école, montrent en effet une inégale considération des missions que les familles reconnaissent à l'école. Celle-ci peut se voir investie de nombreuses missions, qui peuvent être considérées comme plus ou moins prioritaires par les parents. Les objectifs et les attendus de la scolarisation et des apprentissages peuvent osciller entre des visées plus ou moins utilitaires.

Les travaux de Michel Chambon (1990) ont par exemple mis en valeur les écarts de représentations parentales entre les différentes disciplines. Cet auteur constate que cette représentation est très fortement hiérarchisée, allant du français et des mathématiques – considérées par tous comme essentielles –, vers un second groupe de disciplines importantes mais moins essentielles – langues, histoire-géographie, sciences –, pour finir par un ensemble de matières nettement moins considérées pour ne pas dire négligées, par une partie des parents – la musique, les arts plastiques et l'éducation physique et sportive.

Les contenus proposés par l'ENT oscillant entre des informations particulièrement utilitaires – notes, CTN, absences – et des informations plus descriptives sur la vie de l'établissement et de ses acteurs, nous pouvions nous attendre à retrouver une certaine homologie entre les utilisations parentales et les conceptions des missions de l'école et des disciplines enseignées. À des conceptions relativement utilitaristes correspondrait une utilisation de l'ENT – si utilisation il y a – centrée sur les services de suivi. À l'inverse, les familles ayant une conception plus diffuse des missions de l'école auraient pu se tourner davantage vers des contenus informationnels et plus ouverts : vie de la classe, projets pédagogiques et activités socioculturelles.

Or, force est de constater que cette corrélation ne se vérifie que très ponctuellement. Indépendamment de leur conception de l'école, les familles utilisatrices de l'ENT, semblent majoritairement avoir tendance à s'intéresser aux contenus informationnels. C'est notamment le cas de Madame Tenaille pour qui l'enseignement devrait surtout se concentrer sur *« les choses de base »* – le français, les mathématiques et l'anglais, le reste devant selon elle *« être des options »* – et qui a un usage très varié d'e-lyco et consulte tous les contenus. Pour Madame Bruyère, l'école ne devrait pas non plus « *s'éparpiller* », aborder tant de « *choses superflues* », pourtant elle ne manquera pas d'aller voir les contenus informationnels proposés, les sorties, les activités, *« même si c'est pas la classe de ma fille, je vais voir ! »*

Ce constat nous amène donc à nous demander si ces contenus informationnels n'offriraient pas en définitive aux parents la possibilité de mieux de se saisir des enseignements – et notamment de ceux

considérés comme secondaires –, de leurs contenus et de leurs objectifs.

En effet, si les informations dont disposent habituellement les parents pour se représenter les enseignements sont lacunaires (Chambon, 1990), nous pouvons penser que les compléments d'information et les éclairages permis par l'ENT permettent de changer le regard sur ces enseignements, et qu'en outre, il leur ouvre la possibilité de mesurer la diversité des objets d'apprentissage, des disciplines et des projets. Il mettrait ainsi en valeur une pédagogie de projet, une pédagogie qui s'inscrit dans des temporalités plus longues.

4. Conclusion

Comme d'autres outils éducatifs, l'ENT cristallise des tensions (d'ailleurs souvent antérieures) entre ses différents utilisateurs. En examinant cette question à l'aune des échelles de temporalité, il nous semble que ces dernières permettent de rendre visibles un certain nombre d'enjeux et de mutations dans le fonctionnement des professions éducatives : plutôt que de consumérisation, la situation nous semble par exemple correspondre à un processus de servicisation.

Pourtant, l'outil tel qu'il est conçu met en valeur des informations plus riches que les seules données de vie scolaire – c'est peut-être là l'une des spécificités de cet ENT (e-lyco). Ce sont en effet les projets pluridisciplinaires qui figurent parmi les contenus privilégiés par les parents et dans une certaine mesure, les équipes des établissements. Ainsi, là où l'on attendrait peut-être un renforcement des tensions et du dissensus, il semble plutôt qu'une certaine convergence de vues entre les projets enseignants et les projets parentaux se manifeste. L'ajustement des exigences parentales à l'offre d'information disponible semble *in fine* contribuer à valoriser le temps long des enseignements et des apprentissages.

Bibliographie

Ballion R. (1982). *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Collection Laurence Pernoud, Paris, France : Stock.

Bernard S. (2012). « Conflits de temporalités dans les services : le cas des caisses automatiques ». *Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines* (16). http://temporalites.revues.org/2250.

Bruillard É. (2012). « Le déploiement des ENT dans l'enseignement secondaire : entre acteurs multiples, dénis et illusions ». *Revue française de pédagogie* n° 177(4), pp 101–130.

Buisson-Fenet H. (2005). « La politisation de l'action publique au prisme de l'usager : le cas de la "crise Allègre" dans l'Éducation Nationale ». In: *14ème Colloque international de Politiques et Management Public « Le management public à l'épreuve de la politique », IEP de Bordeaux, 17-18 mars 2005*. http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00007690.

Burban F. et Lanéelle X. (2013). « Réception d'un Environnement Numérique de Travail par les acteurs de l'éducation » *Sticef*, 20. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/04-burban-cren/sticef_2013_NS_burban_04.htm.

Chambon M. (1990). « La représentation des disciplines scolaires par les parents d'élèves [Enjeux de valeurs, enjeux sociaux] ». *Revue française de pédagogie* 92(1), pp 31–40.

Cottier P. and Burban F. (2016). *Le lycée en régime numérique. Usages et compositions des acteurs*. Formation, Octarès Éditions.

Cottier P. et Lanéelle X. (2016). « Introduction au numéro thématique : "Enseignement et formation en régime numérique : nouveaux rythmes, nouvelles temporalités ?" . *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* (16). http://dms.revues.org/1603.

Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. L'Épreuve des faits. Le Seuil.

Flichy P. et Dagiral É. (2004). « L'administration électronique : une difficile mise en cohérence des acteurs ». *Revue française d'administration publique* 110(2), pp. 345-255.

Glasman D. (1992). *L'école hors l'école : soutien scolaire et quartiers*. Paris : ESF éditeur.

Hughes, E. (1996). « Le drame social du travail ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 115(1), pp 94–99.

Jauréguiberry F. (2006). « De la déconnexion aux TIC comme forme de résistance à l'urgence ». *Communication et organisation* (29), pp 186–195.

Louessard B. (2016). *Environnements numériques de travail et pratiques communicationnelles des familles de collégiens : Le cas de l'ENT e-lyco et des collèges Sarthois*. Thèse, Université du Maine, Le Mans. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01408055.

Périer P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Le Sens social, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Puimatto G. (2009). « Espaces numériques de travail, retour vers une approche fonctionnelle ? » *In* Environnements numériques en milieu scolaire : quels usages et quelles pratiques ?, *Technologies nouvelles*

et éducation, Lyon : Institut national de recherche pédagogique, pp 189–211.

Rosa H. (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. Théorie critique, Paris : La Découverte.

Schneewele M. (2014). *L'appropriation d'un espace numérique de travail (ENT) dans l'enseignement secondaire : Vers une analyse et une modélisation des usages : le cas de l'environnement lorrain*. L'Harmattan.

Tessaro W. (2002). *L'élève acteur de la relation famille-école : stratégies développées et facteurs motivationnels*. Université de Genève.

Documentation complémentaire

Atos (2014). « Partenaire de l'apprentissage pour une école communicante ». https://fr.atos.net/content/dam/fr/documents/atos-fr-factsheet-education-partenaire-apprentissage.pdf.

Dane de l'académie de Versailles (2015). « Les principes fondateurs de l'ENT - Espace numérique de travail ». http://www.ent.ac-versailles.fr/Objectifs-et-avantages-d-un-ENT.

Ministère de l'Éducation nationale (2016). *Schéma directeur des ENT*, version 6. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/sdet/22/3/SDET_document-principal_6.0_660223.pdf.

Ministère de l'Éducation nationale & Caisse des dépôts et consignations (2004). « ADELE 13. Espaces Numériques de Travail de l'Élève et de l'Étudiant — L'enseignement ». http://archives.internet.gouv.fr/archives/article6d69-39606.html.