

Master

2024

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Motivation et Bien-être des Enseignant-es Personnes-Ressources en Éducation numérique : Récits du passé, du présent et du futur

Gilles, Victoria Julia Pauline

How to cite

GILLES, Victoria Julia Pauline. Motivation et Bien-être des Enseignant-es Personnes-Ressources en Éducation numérique : Récits du passé, du présent et du futur. Master, 2024.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:181731>



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



**Motivation et Bien-être des Enseignant-es
Personnes-Ressources en Éducation numérique : Récits du
passé, du présent et du futur**

**Mémoire présenté pour l'obtention du Master MALTT
Master of Science in Learning and Teaching Technologies**

PAR
Victoria Gilles
Genève, le 11 juillet 2024

CO-DIRECTRICES DU MEMOIRE

*Pr. Gaëlle Molinari, TECFA, FPSE, Université de Genève
Cécile Vassaux, Chercheure prédoctorale, TECFA, FPSE, Université de Genève*

JURY

Frédérique Chessel-Lazzarotto

Résumé

Ce travail de mémoire a pour but d'analyser la motivation et le bien-être au travail de trois Enseignant-es Personnes-Ressources (PR) en éducation numérique dans le canton de Vaud à travers leurs récits de vie. Ceci a permis de comprendre les éléments qui contribuent ou non à leur bien-être et leur motivation dans ce rôle.

Une analyse thématique a été menée pour chaque récit, puis une étude multi-cas a été réalisée pour les comparer entre eux.

Les résultats montrent que les éléments contribuant au bien-être des PR et à leur motivation sont : une direction soutenante, une formation adaptée aux besoins des adultes et des PR et une reconnaissance institutionnelle de leurs compétences.

Cela a pu amener à des recommandations qui pourraient être utiles aux institutions impliquées dans la formation des PR. Cette recherche peut également offrir un aperçu des défis et des points forts de ce rôle pour les enseignant-es qui souhaiteraient s'investir dans cette fonction.

Mots-clés :

Bien-être au travail, Personne-Ressource, Education numérique, Motivation, Récit de vie, formation, Méthode qualitative

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Gaëlle Molinari, ma directrice de mémoire, ainsi que Cécile Vassaux, co-directrice, pour leur soutien continu tout au long de cette année universitaire. Je pense sincèrement que nos rendez-vous Zoom du vendredi matin m'ont permis d'avoir la rigueur nécessaire pour compléter ce travail de longue haleine. J'ai eu la chance d'avoir un coaching rythmé, personnalisé, complet et toujours bienveillant durant toute la durée de ce mémoire.

Je remercie également les professeur-es du MALTT, pour m'avoir guidé durant ces trois années hautes en couleur que je ne suis pas près d'oublier. Ce mémoire utilise un peu ou beaucoup de chaque cours suivit, permettant ainsi de boucler la boucle. Tous ces contenus me seront utiles dans mes expériences professionnelles futures également et je me réjouis de découvrir où cela me mènera.

Je ne peux pas ne pas mentionner mes collègues de la volée Baldur avec qui tant de souvenirs ont été forgés durant des parties endiablées de Just Dance, Mario Kart ou de karaoké. Merci à la volée Concordia d'avoir écouté mes modestes présentations durant nos séminaires de mémoire.

Je n'oublie pas Scarlett, Julia et Eric, car sans ces PR, il est évident que cette recherche n'aurait pas pu avoir lieu. Je les remercie pour leur temps, leur engagement, leur passion, mais également pour avoir partagé leurs doutes et les défis qu'il et elles surmontent au quotidien.

Mes ami-es et proches, qui ont entendu sans cesse ces derniers mois le fameux "Il faut que j'avance dans mon mémoire !" et qui me soutenaient moralement. Mes colocataires, me voyant des heures durant, penchée sur mon ordinateur dans le salon.

Évidemment, Sara Cousin, ma partenaire infaillible du MALTT depuis la première heure de cours, chez qui j'ai partagé tant de repas et de soirées jeux et qui m'aidait à trouver la motivation nécessaire pour avancer dans cette recherche.

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Au cours de la préparation de ce travail, j'ai utilisé CHATGPT dans le but de traduire des textes et pour améliorer des phrases. Après avoir utilisé cet outil, j'ai révisé et édité le contenu selon les besoins et assume l'entièvre responsabilité du contenu de la publication.

Genève, le 11 juillet 2024

Victoria Gilles

Signature :

Table des matières

Avant-propos	6
1. Introduction	7
1.1 Problématique	7
2. Cadre théorique.....	9
2.1 Introduction de l'éducation numérique dans le canton de Vaud	9
2.2 Les personnes-ressources	10
2.2.1 Rôles des PR	10
2.2.2 Les PR en tant que formateur/ices d'enseignant-es au numérique et réalités du terrain	12
2.2.3 Formation des PR	13
2.3 Le bien-être	13
2.4 Le bien-être au travail	18
2.5 Le bien-être au travail des enseignant-es	19
2.6 Le bien-être des personnes-ressources	19
3. Méthode	22
3.1 Le récit de vie	22
3.2 Mise en œuvre du récit de vie dans cette recherche.....	22
3.3 Cartes Besoins et Bien-être.....	23
3.4 Participant-es	25
3.5 Recueil des données	25
3.6 Analyse des récits.....	26
4 Résultats	27
4.1 Avant-propos	27
4.2 Présentation des trois personnes-ressources	27
4.2.1 Scarlett	27
4.2.2 Julia	27
4.2.3 Eric.....	28
4.3 Le récit du passé	28
4.4 Le récit du présent	37
4.5 Le récit du futur	45
5. Discussion.....	50
5.1 Interprétation	50
5.1.1 Liens entre les catégories de bien-être et les résultats.....	50
5.1.2 Réponse QDR1	54
5.1.3 Réponse QDR2	56
5.1.4 Réponse QDR3	57
5.2 Perspectives pratiques.....	59
5.3 Limites méthodologiques.....	60
5.4 Apports de la recherche	60
5.5 Perspectives	61
5.6 Synthèse.....	61
Bibliographie	63
Annexes	69
Annexe I	70
Annexe II	72
Annexe III	74
Annexe IV	78
Annexe V	85
Annexe VI	89

Avant-propos

J'ai découvert l'éducation numérique durant ma formation à la HEP il y a maintenant plusieurs années en arrière, avant l'arrivée d'EduNum. J'ai de bons souvenirs de cette partie de ma formation, mais mon intérêt pour l'éducation numérique s'est vraiment développé lorsque j'ai suivi les formations EduNum, au commencement de ce projet. Celles-ci tombaient à pic, car je souhaitais justement trouver un master pour compléter ma formation, mais je ne savais pas dans quoi me lancer. Cet enthousiasme pour cette nouvelle matière à part entière m'a amené à découvrir le master MALTT et par conséquent, à écrire un travail de mémoire sur ce sujet passionnant.

Entre-temps, je suis devenue personne-ressource ainsi que répondante informatique, des rôles dans lesquels je peux soutenir au quotidien mes collègues dans un nouvel environnement qui est parfois encore difficile à appréhender pour certain-es. C'est un rôle qui fait appel à beaucoup de compétences, qu'elles soient pédagogiques, techniques ou encore relationnelles. Cela a été un challenge de comprendre toutes les subtilités liées à ces rôles : premièrement, les assimiler. En effet, le cahier des charges est assez vaste et il n'est pas toujours simple de savoir où commence et s'arrête notre périmètre d'action. Il y a ensuite l'infrastructure informatique du canton qui est à s'approprier, la connaissance de l'environnement Apple avec les iPads ou MacBooks. Ces compétences se développent avec le temps, à force de faire face aux diverses problématiques. Pour clore le tout, la relation que l'on entretient avec nos collègues enseignant-es est à mon sens primordiale. Le fait de pouvoir collaborer avec les acteur/ices principaux-ales du terrain est un enjeu majeur.

Ce travail de master m'a permis de comprendre plus finement les enjeux derrière ce rôle. Il m'a aussi permis de rencontrer des PR d'autres établissements, avec chacun-e des points de vue et des expériences différentes, élargissant ainsi ma perspective. Cette opportunité a été très formatrice pour moi, car chaque PR avait une façon différente d'aborder des défis communs à toutes les personnes endossant ce rôle. Malgré les quelques doutes et défis persistants émergeant dans les entretiens, ces échanges m'ont conforté dans mon choix de direction professionnelle, car je suis convaincue que cette communauté, qui est en train de grandir et de prendre de l'expérience, trouvera des solutions pour intégrer pleinement l'éducation numérique dans l'école obligatoire avec le temps.

Le but de ce mémoire est donc de contribuer à la recherche scientifique concernant le bien-être au travail des personnes-ressources à l'aide de données empiriques et anonymisées.

1. Introduction

Au sein des établissements scolaires vaudois du primaire et du secondaire I en Suisse, les enseignant-es Personnes-Ressources (PR) sont chargé-es d'accompagner leurs collègues enseignant-es dans le développement de compétences numériques. Dans le canton de Vaud, cette mission revêt une importance croissante à mesure que les technologies numériques transforment le paysage éducatif avec la mise en œuvre du projet EduNum. Ce projet a pour but d' « *introduire une éducation de tous les élèves au numérique et développer leur formation à la science informatique, à l'usage des outils numériques et à la citoyenneté numérique.* » (Etat de Vaud, s.d.)

Les personnes-ressources sont souvent sélectionnées en fonction de leur volonté à prendre en charge ce rôle et de leur intérêt pour le développement des compétences numériques (Caneva et al., 2023), mais cette nomination ne s'accompagne pas nécessairement d'une formation préalable en matière d'accompagnement des adultes (Caneva et al., 2023). De nombreux enseignant-es, ayant été initialement formé-es pour enseigner aux enfants, se retrouvent dans une position de PR s'adressant à des adultes. Cette transition peut s'avérer complexe, car les compétences nécessaires pour guider des adultes dans l'acquisition de compétences numériques diffèrent de celles requises pour enseigner aux élèves. De plus, leur cahier des charges comportant un très grand nombre de missions rend parfois difficile la compréhension des attentes précises concernant leur rôle. Cette situation souligne l'importance de mieux comprendre les parcours, les défis et les besoins de ces enseignant-es qui jouent un rôle essentiel dans l'intégration des technologies numériques dans l'éducation.

1.1 Problématique

Cette recherche comporte deux objectifs. Le premier consiste à explorer les éléments qui ont conduit ces enseignant-es à endosser le rôle de PR. Cette démarche nous a amené à nous interroger sur les motifs qui les ont poussés à assumer cette responsabilité en mettant en lumière l'importance du bien-être dans la réussite et la durabilité de cette mission.

Le deuxième objectif explore les éléments qui soutiennent le maintien de ces enseignant-es dans leur rôle de PR, tout en examinant les raisons pour lesquelles certain-es pourraient choisir de ne pas continuer dans cette voie. Nous avons ainsi analysé les éléments contribuant au bien-être et à la motivation de ces enseignant-es dans leur mission d'accompagnement de leurs pairs, y compris les moments où cela peut connaître des fluctuations et les explications qui peuvent être associées à ces variations. Les questions de recherche sont donc les suivantes :

Quels sont les éléments qui conduisent les enseignant-es à endosser le rôle de personnes-ressources?

Quels sont les éléments qui contribuent au bien-être et à la motivation des personnes-ressources dans leurs missions ?

Quels sont les éléments qui entravent le bien-être et la motivation des personnes-ressources? Pour répondre à ces questions, nous avons opté pour la méthode du récit de vie, qui permet d'obtenir des données riches et contextuelles à travers les récits personnels des enseignant-

es. Cette approche a été choisie, car elle permet d'explorer les expériences, les motivations, les défis et les satisfactions qu'ils et elles rencontrent dans leur rôle de personne-ressource (Vincent-Ponroy et Chevalier, 2018).

Cette perspective narrative nous a permis d'analyser comment la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, tels que l'autonomie, la compétence et les relations positives, peut influencer leur bien-être au sein de leur pratique professionnelle.

Selon l'approche de l'autodétermination, lorsque les besoins psychologiques fondamentaux, le besoin d'autonomie, de compétence et de relations positives à autrui sont satisfaits, ils favorisent le bien-être individuel (Laguardia et Ryan, 2000). Ces éléments sont non seulement des moteurs de motivation intrinsèque et de processus d'intégration, mais ils exercent également un impact direct sur la santé mentale des individus. Cette compréhension approfondie des éléments favorisant le bien-être nous amène à explorer comment ces principes s'expriment dans la réalité professionnelle des enseignant-es, particulièrement dans leur rôle de PR.

De plus, pour comprendre les éléments qui maintiennent les PR dans leur rôle, les cinq dimensions du bien-être psychologique au travail (BEPT), définies par Dagenais-Desmarais en 2010 et adaptées par Mamprin (2021) au contexte des enseignant-es, sont mobilisées dans cette étude : l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement, le sentiment de compétence, la reconnaissance et la volonté d'engagement.

Cette étude vise à apporter un éclairage approfondi sur le parcours, les défis et le bien-être psychologique des enseignant-es devenu-es PR. Elle offre une perspective sur le rôle crucial que ces acteur/ices jouent dans l'intégration des technologies numériques dans le milieu éducatif, tout en mettant en lumière les éléments qui contribuent à leur épanouissement professionnel et les difficultés qu'ils et elles rencontrent. Les résultats de cette recherche peuvent éclairer les pratiques éducatives visant à soutenir ces enseignant-es et à améliorer leurs conditions de travail dans l'intégration de l'éducation numérique.

Afin de répondre aux questions de recherche, le cadre théorique sur lequel s'appuie le présent mémoire est interdisciplinaire. Une première partie présente l'intégration de l'éducation numérique dans le contexte vaudois. Une deuxième partie décrit le rôle des PR et leur formation. Une troisième partie identifie les différentes approches du bien-être et leurs relations afin d'explorer les spécificités du bien-être au travail des PR. Une dernière partie présente la pertinence de l'utilisation de la méthode du récit de vie pour explorer de manière approfondie les expériences des PR interrogées.

2. Cadre théorique

2.1 Introduction de l'éducation numérique dans le canton de Vaud

Le projet EduNum a été lancé en 2018 par le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC), en partenariat avec l'Université de Lausanne, l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) et la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), ont organisé la mise en œuvre du projet EduNum (*Etat de Vaud, s. d.*). Débutant avec une phase pilote au sein de 10 établissements, le projet EduNum touchera les 93 établissements scolaires vaudois une fois celui-ci complètement déployé en 2029 (*Éducation numérique : le projet EduNum, s. d.*)

Ce projet a pour objectif d'intégrer l'éducation numérique au sein du système éducatif du canton de Vaud (Bundi et al., 2020). Insérée dans le Plan d'Etude Romand (PER) en tant que discipline à part entière depuis 2021, l'éducation numérique « *vise à développer la formation des élèves à la science informatique, à l'usage des outils numériques et à la citoyenneté numérique* » (Etat de Vaud, s. d.).

Cette nouvelle discipline s'inscrit dans le contexte de l'éducation aux médias et à l'information telle que promue par l'UNESCO, dont voici l'argument principal: Tous les citoyens doivent maîtriser les compétences MIL¹ pour exiger la transparence et comprendre les informations, libertés, opportunités et risques liés aux langages de programmation souvent invisibles (UNESCO, 2014, p.2).

Afin de s'aligner avec cette recommandation, le projet EduNum permet de « *redéfinir la scolarité telle qu'on la connaît aujourd'hui afin de s'assurer qu'elle est conçue de manière à remplir son rôle transversal dans la formation de la jeunesse et de prémunir les nouvelles générations pour assurer leur inclusion, leur participation et leur épanouissement dans le monde d'aujourd'hui et de demain.* » (EPFL, 2021, p.iv).

Cette entrée de l'éducation numérique dans le Plan d'Etude Romand (PER) a impliqué diverses conséquences auxquelles l'école doit faire face. Effectivement, les classes ont dû être équipées avec le matériel nécessaire pour développer les nouvelles compétences demandées dans le PER. Ces compétences sont séparées en trois parties, chacune avec des objectifs évoluant du cycle 1 au cycle 3 :

- 1) Médias : « *s'initier à un regard sélectif et critique face aux médias, développer son esprit critique face aux médias, analyser et évaluer des contenus médiatiques* ».
- 2) Science informatique : « *découvrir la science informatique, s'approprier les concepts de base de la science informatique, poser et résoudre des problèmes en science informatique* ».
- 3) Usages : « *découvrir et utiliser des outils numériques pour réaliser des projets, exploiter des outils numériques pour collecter l'information, pour échanger et pour réaliser des projets* ». (CIIP, 2021)

¹ littératie médiatique et informationnelle

Dans le cadre du projet EduNum, les enseignant-es du primaire et du secondaire I ont dû être formé-es pour enseigner cette nouvelle matière et certain-es le sont toujours à l'heure de l'écriture de ce travail.

Lors de l'étude de satisfaction de l'UNIL en 2021, presque 75% des enseignant-es sont au moins partiellement satisfait-es du projet EduNum (Bundi et al., 2021). Cependant, plusieurs problématiques ont été relevées : les enseignant-es disent ne pas avoir assez de temps et de soutien entre les formations, il n'y a pas de temps alloué dans la grille horaire pour travailler les objectifs visés par EduNum. Cela s'ajoute donc au programme scolaire déjà bien chargé. Ensuite, le matériel n'était pas toujours suffisant pour travailler ces objectifs en classe, mais ce manque sera pallié au fur et à mesure dans les années à venir. Les croyances et valeurs des enseignant-es influent également sur leur motivation à intégrer le numérique en classe (Bundi et al., 2021). De plus, le niveau des enseignant-es avec le numérique est extrêmement hétérogène. Ils et elles ajoutent à cela les difficultés rencontrées en termes de gestion de classe lors des leçons numériques. Ces problématiques mettent en lumière la nécessité que peuvent représenter les personnes-ressources pour le bon fonctionnement du projet EduNum.

2.2 Les personnes-ressources

2.2.1 Rôles des PR

Dans le contexte de l'implémentation du projet EduNum du Canton de Vaud, les enseignant-es personnes-ressources (PR) jouent un rôle crucial dans la promotion de ce projet au sein de leurs établissements scolaires. Les PR, sont définis comme « *des enseignant-es qui reçoivent un dégrèvement horaire pour accompagner leurs collègues dans le processus* » (Caneva, 2022, p.1).

Cette définition met l'accent sur le rôle d'accompagnateur des PR auprès de leurs pairs. Toutefois, elle n'englobe pas toutes les missions des PR.

Effectivement, il existe un cahier des charges officiel revu au début de l'année 2024 contenant un éventail de missions plus fourni. Celui-ci se divise en huit parties, retranscrit ici de manière plus synthétique.

Tableau 1 : Cahier des charges des PR résumé – janvier 2024

Mission	Description
Accompagnement	La personne-ressource facilite l'intégration du numérique dans l'enseignement en organisant des animations pédagogiques et en conseillant les enseignant-es. Elle propose des projets pédagogiques, forme les enseignant-es aux outils numériques, promeut les bonnes pratiques, et sensibilise aux questions de sécurité, de protection des données, d'éthique et de citoyenneté numérique.

Formation et veille	La personne-ressource identifie les besoins de formation des enseignant-es, participe à des programmes de formation et de partage de pratiques, se forme de manière autonome pour rester au fait des évolutions technologiques, expérimente de nouvelles approches et outils, organise des sessions d'échange de pratiques, collabore avec la direction pour créer et évaluer un plan de formation, et évalue également son propre rôle au sein de l'établissement.
Gestion du matériel et technique	La personne-ressource contribue à identifier les besoins en équipement, signale les problèmes techniques au CIPEO ² , participe au déploiement et à la familiarisation avec les outils numériques cantonaux, et participe également au processus de sélection et d'acquisition de ressources numériques pour l'établissement scolaire.
Soutien aux élèves	La personne-ressource organise le parcours numérique des élèves, encourage la différenciation pédagogique avec des outils numériques, et facilite l'intégration des élèves ayant des besoins spécifiques en les formant aux outils numériques et en collaborant avec les services appropriés.
Soutien à la direction	La personne-ressource assiste la direction et le conseil d'établissement dans la planification d'initiatives numériques, et tient la direction informée de l'évolution de l'intégration du numérique ainsi que des événements significatifs.
Communication	La personne-ressource réagit aux demandes des familles en matière d'éducation numérique en utilisant les documents-cadres fournis par la DGEO. Elle communique avec les familles sur les questions liées à l'éducation numérique via le site internet de l'école, lors des journées portes ouvertes, lors de séances d'information, etc. De plus, elle répond aux sollicitations venant de l'extérieur, telles que les visites d'autres écoles ou des représentants de la commune, et veille à rendre son propre travail, ainsi que celui de ses collègues, visible et accessible.
Partage et échange de bonnes pratiques – Communauté de personnesressources	La personne-ressource travaille en collaboration avec d'autres personnes-ressources pour favoriser les synergies et contribue à l'enrichissement des plateformes numériques recommandées par la DGEO et le département.
Soutien technique et logistique	La personne-ressource gère le matériel numérique pédagogique et les consommables des imprimantes. Elle fait le lien avec le CIPEO et

² Centre de l'informatique pédagogique de l'enseignement obligatoire

	communique avec la direction concernant les besoins relatifs à la couverture du réseau.
--	---

En avril 2024 est sortie une version modifiée, mettant l'accent cette fois-ci sur l'équipe en charge de l'éducation numérique. Les missions sont pour la majorité les mêmes, mais présentées de manière plus succincte.

En résumé, les personnes-ressources jouent un rôle multifonctionnel et essentiel dans la promotion de l'éducation numérique au sein de l'établissement scolaire.

2.2.2 Les PR en tant que formateur/ices d'enseignant-es au numérique et réalités du terrain

Le recrutement des personnes-ressources se fait sur la base du volontariat parmi les enseignant-es exerçant dans l'établissement. Une PR a donc une double casquette auprès de ses collègues : celle de l'enseignant-e et celle du ou de la formateur/ice. Dans la littérature anglo-saxonne, les personnes-ressources s'appellent "Instructional Coaches" (ou IC). Selon Kennedy (2017), les coaches doivent non seulement posséder une expertise dans leur domaine, mais ils et elles doivent également être compétent-es dans la transmission de leur savoir. Les recherches sur les PR dans le canton de Vaud montrent que "les personnesressources partaient avec peu de connaissances préalables des meilleures pratiques d'accompagnement." (Caneva, 2022, p.2).

En matière de recrutement de PR, l'une des recommandations de Monnier et al. (2023) serait de fixer comme prérequis l'expérience en matière de formation à l'adulte, ainsi que de l'expérience dans le numérique. Bien que la seconde condition puisse être plus facilement remplie, la première est plus difficile à acquérir. En effet, puisque les PR sont d'abord des enseignant-es de l'établissement, ils et elles ont de l'expérience pour former des enfants et des adolescent-es, mais rarement les compétences nécessaires pour guider des adultes dans l'acquisition de compétences numériques. Les personnes-ressources, en tant qu'enseignant-es au sein des établissements, sont souvent investies d'une double responsabilité en tant que formateur/ices et accompagnateur/ices de leurs collègues. Cette dualité de rôle peut parfois les placer dans des situations délicates en raison de leurs relations étroites avec leurs pairs. En tant que formateur/ices, ils et elles sont tenu-es de partager leur expertise en matière de compétences numériques, de concevoir des formations et d'accompagner leurs collègues dans l'acquisition de nouvelles compétences. Cependant, en tant que membres du même corps enseignant, ils et elles entretiennent des relations professionnelles et parfois personnelles étroites avec leurs collègues, ce qui peut rendre les interactions plus complexes (Caneva et al., 2023). Les PR doivent donc jongler entre le rôle de formateur/ices et leur désir de maintenir des relations de travail harmonieuses. Néanmoins, leur position unique en tant que PR offre une opportunité précieuse pour promouvoir le développement des compétences numériques au sein de leur établissement, en utilisant leurs relations existantes pour faciliter un échange constructif et une collaboration fructueuse.

2.2.3 Formation des PR

Il y a quelques années existait un CAS PResSMITIC, dénomination correspondant aujourd’hui aux PR, qui leur permettait d’avoir une formation complète pour assurer cette fonction. Suite à son arrêt, les PR, qu’ils et elles soient nouveaux et nouvelles ou en fonction depuis longtemps, suivent depuis des formations continues, abordant des sujets plus spécifiques en lien avec le nouveau domaine du PER et le projet EduNum. Plusieurs journées de formation continue sont mises en place spécifiquement pour ce rôle chaque année, dont des journées cantonales, moments durant lesquels les PR de tout le canton se retrouvent pour suivre des conférences, des ateliers et des partages de pratique. De plus, la communauté reste en contact via des équipes Teams spécialement créées pour les PR.

Dès la rentrée 2024, un nouveau CAS (10 crédits ECTS) et un DAS (20 crédits ECTS) « *Personne Ressource en Education Numérique (EdNum)* » verra le jour. Le CAS se compose de trois modules. Le premier permet de se former sur l’ingénierie de la formation et la gestion de projet. Il met l’accent sur la posture à adopter en tant que PR, l’analyse des besoins et la formation d’adultes. Le deuxième porte sur les compétences et didactique de l’éducation numérique. Les thématiques comme l’éducation à la citoyenneté numérique, la didactique de la littératie des médias et de la science informatique et également le soutien au développement des usages seront abordés. Le dernier module est composé du projet certificatif.

Dans le cadre de cette recherche, la question du bien-être est au centre de la problématique. Le bien-être des PR est un élément important à considérer, car ces professionnel-les ont des missions essentielles pour intégrer au mieux l’éducation numérique à école obligatoire. En assurant leur bien-être, il est possible de soutenir non seulement leur motivation, mais aussi la réussite de ce projet dans le système éducatif. Cette deuxième partie du cadre théorique examine en cascade le sujet du bien-être, offrant ainsi une perspective holistique sur le sujet. Dans un premier temps, le concept de bien-être dans sa globalité est abordé. Ensuite, le sujet s’affine, en définissant le bien-être au travail, puis le bien-être des enseignant-es et pour finir, le bien-être des personnes-ressources.

2.3 Le bien-être

Il existe une multitude de définitions portant sur le concept de bien-être, contribuant ainsi au manque de consensus pour le définir (McCallum et al., 2017). Le bien-être peut être considéré comme un concept polysémique et multidimensionnel (Forgeard, Jayawickreme, Kern & Seligman, 2011).

Deux principales approches sont employées dans la recherche pour définir le bien-être : l’hédonisme (également appelé bien-être subjectif) et l’eudémonisme (aussi nommé bien-être psychologique).

D’une part, le bien-être subjectif « [...] suppose que les individus peuvent évaluer de manière significative leur propre vie et leurs propres expériences » (Tov et Diener, 2013, p.1, traduction libre). Selon Diener et al. (1999), le bien-être subjectif est composé d’affect pouvant être de l’ordre de l’agréable, comme la joie, la fierté ou encore l’affection avec une grande

satisfaction de la vie, ou désagréable, comme la honte, la tristesse ou encore le stress. Huta (2016b) résume cela en disant que c'est « [...] *une focalisation sur soi-même, le moment présent et le tangible, et une focalisation sur le fait de prendre et de consommer ce dont on a besoin et envie.* » (p.2, traduction libre)

D'autre part, le bien-être psychologique, selon Ryff (2021), est composé de six dimensions : l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, croissance personnelle, relations positives aux autres, buts dans la vie et l'acceptation de soi. Dans cette approche, les individus s'efforcent de fonctionner de manière positive. Pour Huta (2016b) il s'agit d' « *un équilibre entre se concentrer sur soi-même et sur les autres, un équilibre entre se concentrer sur le présent et sur l'avenir, une tendance à être guidé par des concepts abstraits et des perspectives globales, et une focalisation sur cultiver et construire ce que l'on valorise et imagine.* » (p.3, traduction libre)

Selon Huta et Waterman (2014), ces dimensions peuvent être explorées à travers quatre catégories distinctes : les *orientations*, qui décrivent les motivations sous-jacentes et les valeurs qui guident les comportements ; les *comportements*, qui englobent les actions concrètes spécifiques entreprises pour atteindre le bien-être ; les *expériences*, qui incluent les émotions et perceptions cognitivo-affectives résultant de ces comportements ; et le *fonctionnement*, qui réfère à l'efficacité avec laquelle les orientations, comportements et expériences contribuent à la réalisation des aspirations et au maintien de la qualité de vie. Cette structure conceptuelle permet d'appréhender de manière exhaustive la façon dont les individus parviennent à un état de bien-être et comment ils gèrent les divers aspects de leur vie pour maintenir ce bien-être.

Le tableau ci-dessous reprend ces quatre catégories pour définir plus précisément le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique.

Tableau 2 : Les quatre catégories de bien-être selon Huta (2016)

Catégorie	Explication – bien-être hédonique	Explication – bien-être eudémonique
Orientations	Le bien-être hédonique est centré sur la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur. Les valeurs associées sont principalement axées sur le confort personnel et la satisfaction immédiate.	Le bien-être eudémonique est orienté vers la croissance personnelle, l'authenticité et l'engagement significatif dans des activités qui contribuent à un bien commun.
Comportements	Ces comportements incluent des activités qui procurent des plaisirs directs, comme des loisirs plaisants ou des interactions sociales divertissantes.	Ces comportements comprennent des initiatives de développement personnel, de participation communautaire, et des pratiques qui renforcent les capacités et la maturité personnelles.

Expériences	Les expériences hédoniques sont caractérisées par des sensations de joie, de contentement et de satisfaction instantanées, souvent éphémères.	Les expériences eudémoniques impliquent un sentiment profond de réalisation, d'accomplissement et de contribution, souvent accompagné d'un engagement dans des défis personnels et sociaux.
Fonctionnement	Le fonctionnement évalue le niveau de bien-être perçu au quotidien, centré sur la capacité à maintenir une vie agréable et sans stress.	Le fonctionnement dans cette dimension est mesuré par la réalisation du potentiel individuel et l'impact positif sur la société, reflétant une vie pleinement vécue selon des principes et des valeurs élevées.

Selon Huta, les trois besoins fondamentaux provenant de la Théorie d'Autodétermination (TAD) font partie de la catégorie « orientations ». La satisfaction de ces besoins appartiendrait à la catégorie « experience » (Huta, 2016a). Il est donc intéressant, dans le cadre de cette recherche, de définir cette théorie. Selon la TAD, les êtres humains ont des besoins psychologiques fondamentaux, dont la satisfaction est essentielle pour favoriser leur bien-être (Laguardia et Ryan, 2000). Ces trois besoins psychologiques fondamentaux sont le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin de relations à autrui. Les auteurs les définissent comme tels :

- Le besoin d'autonomie implique le besoin de choisir délibérément ses actions et d'agir en tant qu'agent, assurant ainsi une cohérence et une pleine acceptation de l'action qu'elle entreprend.
- Le besoin de compétence renvoie à la perception d'être efficace dans son environnement, ce qui encourage la curiosité, le désir d'exploration et la volonté de relever des défis.
- Le besoin de relation à autrui se réfère au besoin développer des liens sociaux positifs et constructifs (Deci et Ryan, 2004).

Selon la TAD, les individus peuvent avoir différents types de motivations, comme le suggère la figure 1.

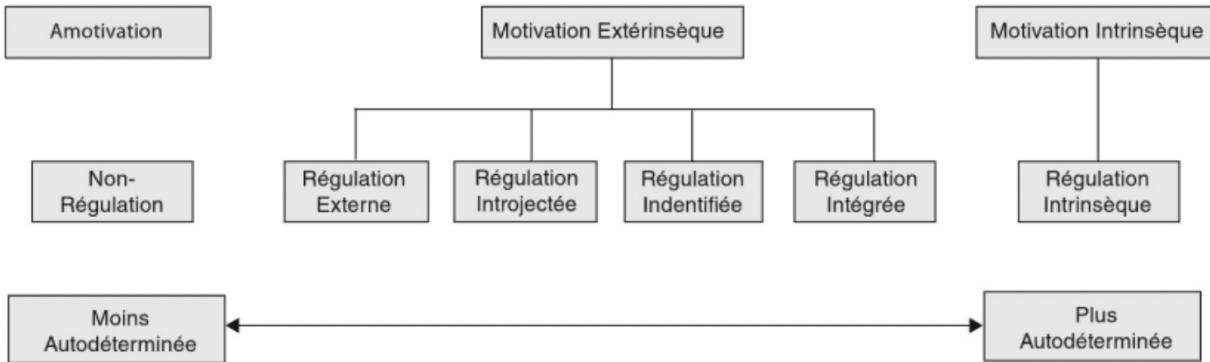


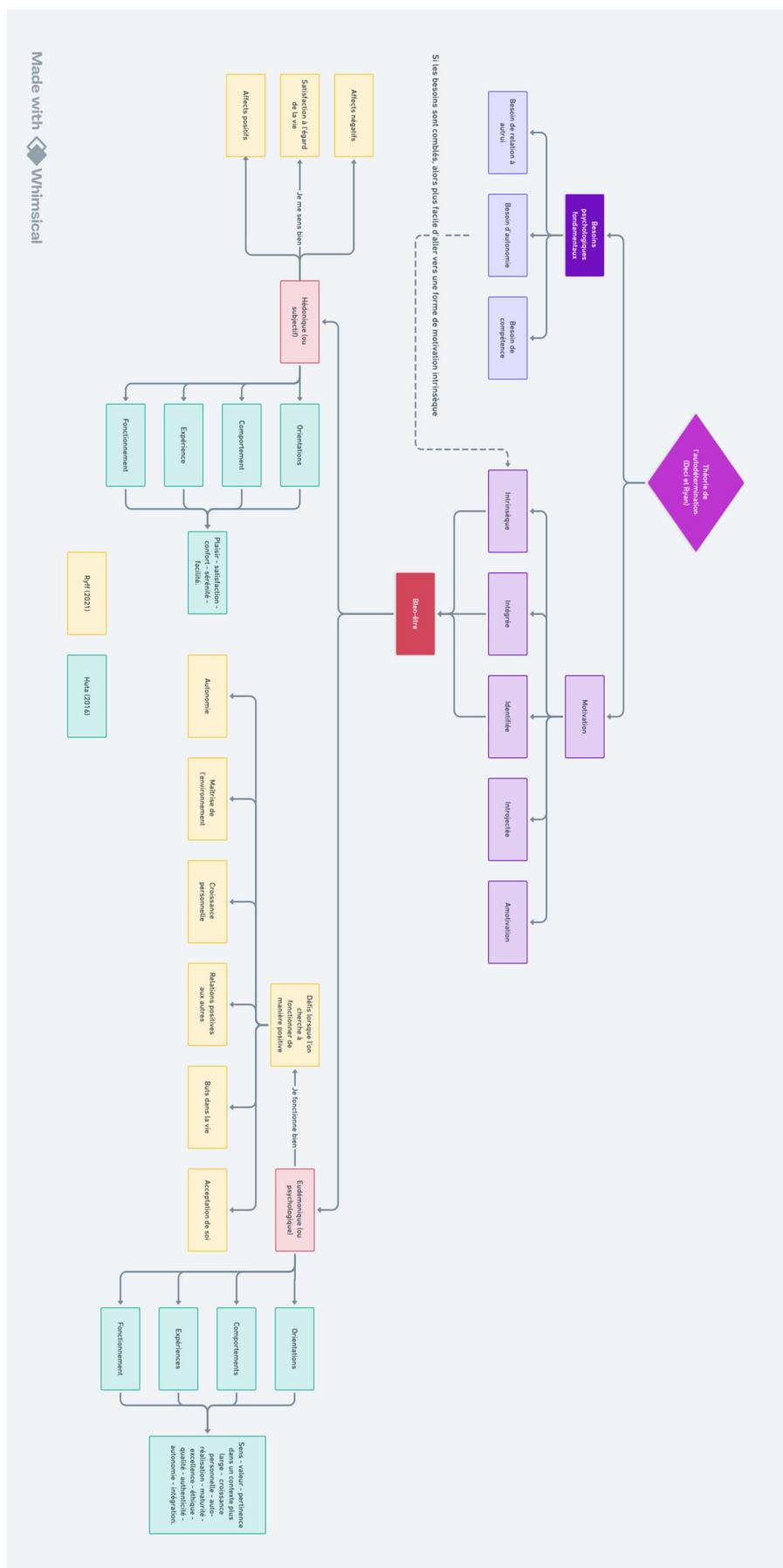
Figure 1 : La motivation selon Deci et Ryan (2008, p.21)

La motivation extrinsèque signifie que l'individu s'engage dans une activité en raison d'une récompense ou d'une conséquence externe. À l'inverse, la motivation intrinsèque est celle où l'individu participe à une activité parce qu'il la trouve gratifiante et plaisante.

Une étude réalisée par Ryan et Deci (2000) démontre que la satisfaction des trois besoins fondamentaux renforce la motivation intrinsèque et le bien-être. La TAD est donc fortement liée au bien-être et à ses deux approches, hédonique et eudémonique (Huta, 2016a). Dans le cadre de cette recherche, les analyses ont recouru aux deux approches du bien-être. En effet, les chercheur/euses ont noté qu'il était important d'étudier les deux approches ensemble pour plusieurs raisons. Les individus cherchant à satisfaire les deux catégories de bien-être ont plus de chance de l'atteindre que celles qui ne se focalisent que sur l'une d'entre elles (Anić & Tončić, 2013; Huta & Ryan, 2010; Peterson et al., 2005; Keyes, 2002, cité par Huta, 2016). Finalement, Huta (2016a) met en garde sur le fait que se limiter à l'évaluation uniquement des résultats hédoniques ou eudémoniques peut entraîner des conclusions partielles ou biaisées.

La figure 2 permet de résumer les points importants et les liens établis dans cette partie théorique.

Figure 2 : Liens entre la Théorie de l'autodétermination et le bien-être



En ayant abordé le bien-être comme un concept global, il est maintenant nécessaire de reconnaître son importance particulière dans le contexte professionnel.

2.4 Le bien-être au travail

Selon une étude de Promotion santé Suisse (2022), près de 30% des personnes actives disent faire face à plus de contraintes que de ressources dans leur travail, provoquant ainsi beaucoup de stress. Le même pourcentage est évoqué pour les personnes se sentant émotionnellement épuisées et tend à augmenter légèrement d'année en année. Ces chiffres permettent de prendre conscience que le bien-être psychologique des personnes actives doit être pris en compte afin de prendre des mesures permettant de réduire ces taux. Ils soulignent l'importance d'aborder la question du bien-être psychologique au travail (BEPT), défini « *comme une expérience subjective positive où l'on tend à exprimer le meilleur de soi et qui se construit à travers soi, à travers ses relations sociales au travail et dans les interactions avec son organisation.* » (Dagenais-Desmarais, 2010, p.70)

Cinq composantes se retrouvent dans le BEPT et sont définies dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Les cinq composantes du bien-être psychologique au travail

Dimension	Définition (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010, p.71)
Volonté d'engagement au travail	Vouloir s'engager activement dans l'organisation et contribuer à son bon fonctionnement et à son succès.
Reconnaissance au travail	Se sentir apprécié dans l'organisation, pour son travail et sa personne
Sentiment de compétence au travail	Sentir qu'on possède les aptitudes requises pour effectuer efficacement son travail et qu'on maîtrise les tâches à réaliser
Épanouissement dans le travail	Percevoir qu'on accomplit un travail signifiant et stimulant, qui permet de s'y réaliser comme individu
Adéquation interpersonnelle au travail	Vivre des relations positives avec les personnes avec lesquelles on interagit dans le cadre de son travail

Ce modèle est systémique, car ces dimensions fonctionnent à différents niveaux interconnectés : pour l'épanouissement et le sentiment de compétence, il s'agit de la sphère individuelle, qui définit l'état favorable d'un-e employé-e par rapport à sa propre personne. Concernant l'adéquation interpersonnelle et la reconnaissance, c'est la sphère relationnelle qui est touchée, qui définit l'état favorable d'un-e employé-e en ce qui concerne l'interaction sociale qu'il ou elle expérimente dans son milieu professionnel. Finalement, la volonté de

s'engager correspond à la sphère organisationnelle, qui décrit la relation de l'employé-e avec l'organisation en tant qu'entité morale.

2.5 Le bien-être au travail des enseignant-es

L'importance du bien-être au travail s'étend à diverses professions, y compris celle de l'enseignement.

Il a été observé que le concept du bien-être des enseignant-es englobe diverses composantes liées à la santé des enseignant-es, avec une tendance à mettre en avant les aspects négatifs tels que le stress et l'épuisement professionnel (Bricheno et al., 2019). Cependant, certaines études mettent l'accent sur des aspects positifs, comme l'engagement, les émotions positives, la résilience, l'épanouissement ou encore la satisfaction (Hascher et Waber, 2021). Du fait de son construit empiriquement validé, certain-es chercheur/euses, tel-les que Mamprin (2021), ont employé et adapté le cadre conceptuel avec les cinq dimensions du BEPT de Dagenais-Desmarais et Privé (2010) au contexte des enseignant-es. Mamprin (2021) articule à cette conception la définition du bien-être pédagogique de Soini et al. (2010). Ce concept « *se construit dans les processus d'interaction de l'environnement d'apprentissage à plusieurs niveaux d'une école, non seulement avec les élèves, mais aussi avec les collègues, les familles et les autres membres de la communauté scolaire* » (Soini et al., 2010, p. 738). Ce modèle est donc pertinent, car il provient d'un construit validé.

Il convient de noter que, en plus de l'approche eudémonique du bien-être, il est essentiel de considérer également les aspects objectifs du bien-être lors de l'analyse du bien-être des enseignant-es dans le contexte du BEPT. Ces aspects sont généralement considérés comme relevant de facteurs extérieurs à l'individu et peuvent inclure des éléments tels que les ressources économiques, les conditions politiques, ainsi que la santé. Cette réalité est particulièrement pertinente dans le domaine de l'enseignement, où les décisions politiques interviennent régulièrement dans la pratique des enseignant-es, les confrontant à des changements fréquents.

2.6 Le bien-être des personnes-ressources

Le bien-être des enseignant-es PR est étroitement lié au bien-être au travail des enseignant-es. Travailler avec des outils numériques peut présenter des défis uniques, notamment en ce qui concerne la charge de travail, l'adaptation à ces nouveaux outils et le besoin de les intégrer efficacement dans l'enseignement.

Cette mise en œuvre de l'éducation numérique a engendré diverses réactions de la part du corps enseignant vaudois.

Dans le premier rapport de l'EPFL et LEARN, les questionnaires distribués aux personnesressources la première année de mise en place du projet EduNum ont montré qu'elles étaient globalement satisfaites de la mise en place du projet et de leur rôle à jouer dans leurs établissements. Toutefois, il est à noter qu'une partie de leur travail a consisté à gérer le matériel et les problèmes techniques, alors que la mission principale était de former et soutenir les collègues. Les PR ont relevé que leurs rôles d'accompagnateur/ices et de formateur/ices était engageant (Chessel-Lazzarotto et al., 2019). Depuis, ce sont les

Répondant-es Informatique (RI) qui se chargent majoritairement de la mission de la gestion des problèmes techniques.

Dans le deuxième rapport du LEARN en 2020, les PR ont noté que le manque d'infrastructures nécessaires au bon déroulement des activités numériques les freinait dans leur rôle. Leurs demandes portaient également sur le fait d'avoir plus de temps à disposition pour l'éducation numérique, pour l'accompagnement des enseignant-es ainsi que pour des formations. En effet, les PR ont manifesté un intérêt particulier pour l'acquisition de compétences pédagogiques, en gestion (tant au niveau de l'équipe que du projet), ainsi qu'en communication (notamment dans le contexte de la promotion interne). Cela rejoint les observations de Caneva et al. (2023), qui préconise que les PR devraient également développer des compétences en tant que formateur/ices d'adultes, des compétences de communications efficaces, des compétences pour construire des relations fortes et devenir des leaders. Cela peut cependant potentiellement amener des tensions avec les collègues, car l'un des objectifs des PR est d'accompagner et de former leurs collègues à l'éducation numérique. Or, certain-es enseignant-es confient parfois leurs classes aux PR afin qu'ils et elles conduisent des séances de numérique avec leurs élèves. Les PR sont donc en tension avec le fait que les enseignant-es demandent plutôt des ressources prêtes à l'emploi et des interventions en classe, plutôt que des formations où on leur demande de développer leur réflexivité afin de développer leurs compétences numériques pour conduire eux et ellesmêmes les séquences de manière autonome (Caneva et al., 2021). Cette observation a de nouveau été relevée dans le dernier rapport de 2022 où les auteurs ajoutent que les PR y voient une « *déresponsabilisation* » et un « *désengagement de la part enseignant-es.* » (Caneva et al., 2022, p.75).

Dans ce dernier rapport, les chercheur/euses ont publié les résultats d'un sondage passé auprès des PR qui leur demandait “pour quelle raison elles avaient décidé d'assumer cette fonction.” (p.72) afin d'avoir une compréhension plus fine de leurs intérêts. La majorité a répondu que “l'intérêt pour l'éducation numérique” était la raison principale. En bas de l'échelle arrivait “l'intérêt pour accompagner les collègues” et “le développement de nouvelles compétences”. Cependant, il est à noter que la position de PR demande des compétences importantes dans ces deux domaines. Cette position est soutenue par Kennedy (2017) qui mentionne que les PR doivent posséder une expertise approfondie dans leur domaine tout en étant compétent-es pour partager leurs connaissances.

Kane et Rosenquist (2018) observent aussi que les cahiers des charges de « coaches » (équivalent pour nous des PR) englobent fréquemment un éventail diversifié de responsabilités, réduisant ainsi le temps disponible pour qu'ils et elles collaborent directement avec les enseignant-es sur les aspects pédagogiques. Comme présenté en amont, le cahier des charges des personnes-ressources du canton de Vaud est également très rempli et il est donc difficile pour elles de s'investir pleinement dans la formation des collègues. Ces éléments peuvent avoir des répercussions sur le bien-être au travail des PR, qui peuvent ressentir une tension entre leur passion pour l'éducation numérique et le manque d'implication et de réceptivité de certain-es enseignant-es (Bundi et al., (2020), Rapport EduNum 2020-2021 et 2021-2022). Il est possible de supposer que la nécessité d'équilibrer l'intérêt professionnel avec les défis rencontrés dans le soutien des collègues ait un impact sur le bien-être général des personnes-ressources dans leur environnement professionnel. La

littérature existante a permis de présenter quelques raisons pour lesquelles les PR s'engagent, ainsi que leur degré de satisfaction dans ce rôle. Cette présente recherche a pour but d'aller plus loin, en analysant les récits de PR au travers de différentes dimensions du bien-être, en s'interrogeant sur les éléments qui les conduisent à endosser le rôle de PR et en comprenant dans quelle mesure cette expérience du bien-être participe à leur motivation ou non avec les questions Quels sont les éléments qui conduisent les enseignant-es à endosser le rôle de personnes-ressources?

Quels sont les éléments qui contribuent au bien-être et à la motivation des personnes-ressources dans leurs missions ? Quels sont les éléments qui entravent le bien-être et la motivation des personnes-ressources?

3. Méthode

La méthode qualitative utilisée dans cette recherche, le récit de vie, a permis d'explorer en profondeur le bien-être des PR. Cela leur a permis de raconter leur histoire dans son ensemble, avec leurs expériences, leurs défis et leurs ressources.

3.1 Le récit de vie

La méthode d'entretien sélectionnée pour récolter ces données a été celle du « *récit de vie* ». Selon Dubois (1994, p.55) « *C'est souvent la méthode idéale pour connaître non seulement la nature des faits, mais aussi les perceptions que l'acteur social en a.* » « Il s'agit de la narration, par un individu, de sa propre histoire personnelle, que ce soit dans sa totalité ou en partie. » (Ponroy et al., 2018). Cette démarche inductive permet qu'un phénomène, une situation ou un parcours soit décrit à partir du récit fourni par un individu concernant sa propre vie ou une période spécifique de celle-ci. Cette méthode permet de faire ressortir, au travers de ces récits, le sens de phénomènes psychologiques et sociaux. Elle constitue donc une ressource intéressante pour répondre plus finement aux questions de recherche de ce mémoire.

Les entretiens de type narratif commencent par des questions du type « *Pourriez-vous me raconter comment...* » (Ponroy et al., 2018). Une compréhension est obtenue non seulement des faits en question, mais également des perspectives et des perceptions que l'informateur/ice peut en avoir. L'objectif est de chercher à comprendre dans quel contexte social les événements se sont déroulés et comment ils ont été vécus à travers le prisme des valeurs et des croyances de la personne interrogée (Dubois, 1994).

3.2 Mise en œuvre du récit de vie dans cette recherche

S'agissant d'un entretien non directif et ne comprenant que peu de questions ouvertes (dans ce cas, trois), un guide d'entretien a été préparé à l'avance afin d'avoir avec soi des notes permettant de vérifier que tous les points ont été abordés.

Cet entretien est composé de trois phases correspondant à trois temps de vie, le passé, le présent et le futur. Dans la phase « Passé » (phase 1), l'interviewé-e est invité-e à raconter comment il ou elle est devenu-e personne-ressource. Dans la phase « Présent », il ou elle est invité-e à raconter comment se passe actuellement son activité en tant que PR dans son établissement. Enfin, dans la phase « Futur », l'interviewé-e est invité-e à raconter comment il ou elle se projette dans cette activité pour les prochaines années. Le récit de vie de la personne interrogée est donc structuré par ces trois phases. Ceci permet de structurer l'entretien et le discours de la personne interviewée. Cela permet également d'analyser systématiquement les transcriptions obtenues.

Pendant l'entretien, les relances sont importantes, car elles permettent d'étoffer le discours du sujet si besoin. Effectivement, selon Blanchet (1989) « *Toute relance serait donc entendue par l'interviewé-e comme un acte indirect de demande d'explication du contenu mentionné.* ».

Plusieurs types de relances ont été utilisées lors de ces entretiens et sont décrites comme telles par le même auteur :

Les réitérations : « Vous m'avez dit..., je vous dis que vous m'avez dit »

Les déclarations : « Vous m'avez dit..., je vous dis que j'en déduis »

Les interrogations : « Vous m'avez dit..., je vous dis que, j'en déduis..., est-ce que ... est vrai ? »

Le choix du type de relance indique l'intention que l'intervieweur/euse souhaite communiquer, et il ou elle dirige de manière plus précise les déductions et les réflexions du sujet (Blanchet, 1989). Elles ont particulièrement leur place lorsque le ou la chercheur/euse perçoit que la personne interrogée souhaite partager quelque chose, mais trouve des difficultés à le formuler, que des obstacles se présentent, ou qu'elle se questionne sur la pertinence de son propos ou sur sa connexion au sujet en discussion (Duchesne, 2000).

3.3 Cartes Besoins et Bien-être

Tout au long de l'entretien, des cartes illustrant les besoins psychologiques et les dimensions du bien-être des enseignant-es au travail ont été mises à disposition. L'objectif à travers ces cartes était de permettre aux participant-es de réfléchir sur leur expérience de PR en lien avec les besoins fondamentaux et les dimensions du bien-être, afin de pouvoir mettre en lien leur expérience et les dimensions du bien-être psychologique.

Huit cartes ont été créées, inspirées des recherches de Peters (2022). Dans le cadre de sa thèse, cette chercheuse a développé des cartes, , dans l'objectifs de « *fournir un point de référence pour la théorie [...] dans un format concis et tangible.* » (p.96). Son but était de mobiliser la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan pour guider la conception d'outils soutenant le bien-être psychologique des utilisateur/ices.

Les cartes utilisées dans la présente recherche contiennent les trois besoins fondamentaux de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002) et les cinq dimensions du BEPT de Dagenais-Desmarais (2010), adaptées par Mamprin (2021) dans le contexte des enseignant-es. Un code couleur a été employé pour différencier les besoins fondamentaux des dimensions du BEPT.

Les huit cartes ont été élaborées avec un design qui se veut concis, rapide et facile à lire et à comprendre, comme préconisé par Peters (2022). Le contenu est succinct avec des définitions simples et adaptées au contexte des PR, accompagné d'indicateurs et d'un exemple pour une meilleure compréhension.

Cartes bleues : les trois besoins fondamentaux

BESOIN D'ÊTRE EN RELATION AVEC AUTRUI

Définition :
Le besoin de se sentir lié à un groupe et connecté avec les personnes qui forment mon contexte professionnel.

Indicateurs :

- j'ai besoin de renforcer mes échanges avec les collègues
- j'ai besoin de participer à la vie de l'établissement
- j'ai besoin de contribuer aux décisions institutionnelles

Exemple :
Devenir personne-ressource répond à mon besoin de créer un réseau social autour des technologies et avoir des échanges professionnels enrichissants.

BESOIN D'AUTONOMIE

Définition :
En devenant personne-ressource, cela me permet d'agir selon ma volonté, de manière responsable et en fonction de mes intérêts et valeurs.

Indicateurs :

- j'ai besoin de planifier et de conduire mon travail
- j'ai besoin de m'autoévaluer
- j'ai besoin d'avoir une influence sur mon travail
- j'ai besoin de m'engager selon mon intérêt personnel et professionnel

Exemple :
Devenir personne-ressource répond à mon besoin d'avoir une plus grande liberté de choisir et d'exercer une influence positive.

BESOIN DE COMPÉTENCE

Définition :
j'ai le besoin de me sentir capable et efficace. j'ai également un besoin de maîtrise.

Indicateurs :

- j'ai besoin de stimuler ma créativité
- j'ai besoin de développer de nouvelles compétences
- j'ai besoin de me développer professionnellement

Exemple :
Devenir personne-ressource répond à mon besoin de développer de nouvelles compétences et renforcer mon sentiment d'efficacité.

Cartes vertes : les cinq dimensions du bien-être psychologique

SENTIMENT DE COMPÉTENCE

Définition :
Sentiment de compétence et de contrôle qu'éprouve une personne-ressource lors de l'exécution des tâches qui lui sont attribuées.

Indicateurs :

- En tant que personne-ressource :
- j'ai le sentiment d'être capable de faire les tâches du cahier des charges
- j'ai confiance en mes capacités
- j'ai le sentiment d'être efficace et compétent.e
- On reconnaît ma valeur

Exemple :
Je suis capable de répondre aux questions en lien avec le numérique ou de rediriger vers les personnes qui sauront répondre à ces demandes.

RECONNAISSANCE

Définition :
se sentir apprécié par ses collègues, sa direction pour notre travail de personne-ressource.

Indicateurs :

- En tant que personne-ressource :
- j'ai le sentiment que mon travail, mes efforts et mes compétences sont reconnus
- j'ai le sentiment de faire partie de mon école et d'être en accord avec les projets en éducation numérique sur lesquels elle travaille

Exemple :
Mes collègues et ma direction me remercient pour mon travail en tant que personne-ressource.

VOLONTÉ DE S'ENGAGER COMME PERSONNE-RESSOURCE

Définition :
Désir de la personne-ressource de s'impliquer dans des activités promouvant le succès de l'intégration du numérique dans l'établissement scolaire.

Indicateurs :

- j'ai le désir de faire partie de la transformation numérique de l'éducation.
- Je prends des initiatives ou j'ai le désir de le faire
- j'ai le désir de participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'établissement en termes d'éducation numérique
- Je suis prête à en faire plus que ce qui est demandé.

Exemple :
Je veux monter un projet qui implique plusieurs classes pour promouvoir l'éducation numérique.

ADÉQUATION INTERPERSONNELLE

Définition :
Relations sociales de qualité qu'on établit et maintient avec des collègues, les élèves, les parents des élèves et à toutes les relations interpersonnelles en tant que personne-ressource.

Indicateurs :

- Je m'entends bien avec mes collègues
- j'ai une relation de confiance avec mes collègues
- j'ai le sentiment d'être accepté.e par mes collègues
- j'ai une relation positive avec les élèves pendant des activités d'éducation numérique
- j'ai des relations positives avec les parents des élèves

Exemple :
Mes collègues ont confiance en moi pour me demander de l'aide ou des conseils.

ÉPANOUISSSEMENT

Définition :
L'épanouissement signifie aussi trouver un sens à son rôle de personne-ressource.

Indicateurs :

- En tant que personne-ressource :
- j'éprouve de l'enthousiasme pour mon travail
- j'éprouve de la fierté pour mon travail
- j'ai le sentiment de m'accomplir au travail
- j'ai le sentiment que mon travail a un sens

Exemple :
J'ai le sentiment d'avoir un impact avec les projets numériques que je mets en place dans mon établissement.

Ces cartes ont été présentées à chaque personne avant le début de l'interview. La signification des deux couleurs a été expliquée : bleu pour les trois besoins fondamentaux adaptés de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, vert pour les cinq dimensions du bien-être comme expliquées par Dagenais-Desmarais et reprises par Mamprin. Durant ce temps de présentation, chaque carte a été lue par les participant-es et la chercheuse a répondu à leurs questions.

Les cartes ont permis d'obtenir une exploration plus approfondie et une compréhension plus nuancée de leur expérience individuelle. Elles ont été présentées à différents moments de l'entretien auprès des trois participant-es. Un rappel de ces cartes a été fait à la fin de chaque phase afin que la PR puisse faire des liens avec le récit qu'il ou elle venait de narrer.

3.4 Participant-es

Trois PR du canton de Vaud ont été sélectionnées sur un critère bien particulier : elles ont commencé leur rôle de PR avant l'arrivée du Projet EduNum du Canton de Vaud ou au démarrage du projet, ceci permettant à la fois d'avoir un regard sur l'avant et l'après de la mise en œuvre de ce projet, ainsi que d'avoir un nombre d'années de cinq années minimums de pratique avec cette casquette.

Tableau 4 : Profils des trois participant-es³

PR - pseudon yme	Âge	Sexe	Années d'expérience enseignant-e	Années d'expérience PR	Diplôme-s
Scarlett	40aine	Femme	Plus de 20 ans	Plus de 10 ans	Ecole Normale ⁴ CAS PResSMITIC
Julia	40aine	Femme	Plus de 15 ans	Plus de 5 ans	Ecole Normale
Eric	50aine	Homme	Plus de 25 ans	Plus de 5 ans	Ecole Normale

3.5 Recueil des données

Chacun-e connaissait à l'avance les éléments qui allaient être abordés pendant l'entretien. Les trois grandes questions leur avaient été envoyées en amont, ainsi que la thématique de ce travail afin qu'ils et elles puissent y réfléchir et écrire un texte répondant à celles-ci. Deux personnes sur trois ont envoyé leur texte avant l'entretien, ce qui a permis de cibler les éléments intéressants sur lesquels des explications plus détaillées allaient être demandées. Les entretiens ont duré entre quarante-cinq minutes et une heure et demie et ont été enregistrés à l'aide du logiciel QuickTime Player sur Mac.

³ Les trois participant-es ont des prénoms d'emprunt.

⁴ Ancienne dénomination de la Haute Ecole Pédagogique

3.6 Analyse des récits

Chaque entretien a été retranscrit et anonymisé afin d'être analysé.

La méthode d'analyse qualitative adoptée dans cette étude repose sur l'analyse thématique. Conformément aux prescriptions de Paillé et Mucchielli (2016), cette approche qualitative comporte deux objectifs principaux. En premier lieu, elle vise à identifier l'ensemble des thèmes pertinents en lien avec les objectifs de l'étude. En second lieu, elle offre la possibilité de comparer les similitudes et les disparités entre les divers thèmes identifiés, offrant ainsi une représentation exhaustive des tendances observées.

En procédant à l'examen de chaque entretien, les verbatims utiles pour répondre aux questions de recherche fournis par les participant-es ont été catégorisés en fonction des huit cartes avec les trois besoins fondamentaux et les cinq dimensions du BEPT. Il s'agit donc d'un codage préétabli (Miles et Huberman, 2003) qui provient du cadre théorique élaboré en amont des entretiens. De plus, afin d'assurer la rigueur de cette analyse, le classement des verbatims a été soumis à un processus de validation par deux autres chercheuses. Leur expertise a permis de proposer des ajustements lorsque nécessaire. Cette double validation a renforcé la fiabilité des résultats en offrant une perspective supplémentaire sur la catégorisation des verbatims. Une fois cela réalisé avec les trois entretiens, une étude multicas a été mise en place.

Dans une étude de cas multiple, un-e chercheur/euse effectue une analyse approfondie pour chaque cas (ici une analyse thématique). Les cas sont comparés entre eux, afin d'identifier les similitudes et les différences. L'avantage principal des études de cas multiples par rapport à celles portant sur un cas unique réside dans la possibilité de comparer les découvertes. Dans une étude multicas, il n'existe pas un nombre idéal de cas à analyser. Tout dépend de ce que l'on recherche et des ressources à disposition (Hunziker et Blankenagel, 2021).

Dans le cadre de cette étude, il a été décidé de mener trois entretiens. Ce choix permet à la fois d'obtenir un contenu riche et tout en respectant le temps à disposition pour terminer ce travail.

4 Résultats

4.1 Avant-propos

Comme explicité dans la partie méthodologie, les trois entretiens se sont déroulés en trois moments, rythmés par les trois questions qui leur avaient été envoyées à l'avance : « Comment es-tu devenu-e PR ? », « Comment se passe ton rôle actuellement ? » et « Comment te projettes-tu dans ce rôle ? ». Lorsque les participant-es avaient terminé de répondre à l'une des questions, il et elles étaient amené-es à relire les huit cartes concernant les besoins fondamentaux et les dimensions du bien-être qui leur étaient présenté-es. Cela les a amenés à aller plus en profondeur dans leur récit et faire des liens avec leur bien-être en tant que PR. Les trois participant-es ont des parcours divers. Voici une présentation succincte de leur profil, ainsi que de leur expérience comme PR.

4.2 Présentation des trois personnes-ressources

4.2.1 *Scarlett*

Scarlett est enseignante au primaire depuis plus de vingt ans.

Elle est devenue personne-ressource il y a plus de dix ans, après qu'un collègue lui ait proposé sa place. Afin de se former à ce nouveau rôle, Scarlett a été diplômée du CAS PResSMITIC. En tant que PR dans son ancien établissement, elle s'est sentie épanouie, reconnue et avait de très bonnes relations avec les différent-es acteur/ices de l'établissement. Son niveau de bien-être a changé lorsqu'elle est arrivée dans l'établissement actuel. Elle ne retrouve pas toutes les expériences positives qu'elle avait dans ce rôle dans son précédent établissement. Scarlett n'est pas certaine de continuer dans ce rôle de PR si les choses ne changent pas. Elle a le sentiment que son avis ne compte pas et ne souhaite donc plus s'investir autant que par le passé. De plus, elle imagine que le travail des PR risque de disparaître avec la nouvelle génération d'enseignant-es qui arrive. Ces nouveaux collègues auront grandi avec le numérique et auront donc moins peur de la partie technique. Chaque enseignant-e finira donc par devenir personne-ressource.

4.2.2 *Julia*

Julia baigne dans l'informatique depuis l'enfance.

Elle a travaillé en tant qu'enseignante d'informatique, puis généraliste. Elle a commencé la formation pilote du projet EduNum lors de sa création. Cela a commencé lorsque sa direction cherchait des personnes motivées à s'engager dans cette formation. L'informatique lui manquait, alors elle a accepté. Elle aidait déjà avant ses collègues pour des projets avec du numérique dans leurs classes. Elle a démarré avec la formation du cycle 1 puis du cycle 2. Actuellement, elle trouve que les PR résolvent des problèmes principalement techniques. La partie pédagogie et accompagnement est très peu présente. Avec son équipe, elle cherche à

trouver des moyens pour faire en sorte que ses collègues s'investissent plus dans le numérique.

Julia continue de se projeter dans ce rôle, car il y a encore beaucoup de missions à terminer, mais craint de perdre sa motivation à force de courir après ses collègues.

4.2.3 Eric

Eric est enseignant depuis presque 30 ans. Il a quitté plusieurs fois le domaine de l'enseignement primaire avant d'y retourner après diverses expériences professionnelles. Lorsqu'il est arrivé dans son établissement actuel, Eric a souvent endossé le rôle de PR sans en avoir officiellement le titre. C'est lorsque son établissement est entré dans le projet EduNum qu'il a été officiellement assigné à ce rôle. En effet, il dit « que plutôt qu'avoir été nommé au poste de PR, je me suis créé une place. En effet, je crois que l'engagement précède le titre, et non le titre qui provoque l'engagement. »

En plus de son engagement en tant que PR, Eric est également répondant informatique dans son établissement. Actuellement, il assume son rôle de PR en tentant de faciliter l'intégration du numérique et en cherchant à instaurer la confiance chez ses collègues.

Dans le futur, son rôle sera amené à changer, puisqu'il s'investira plus pour accompagner les élèves avec des technologies d'aide.

Sur le plan éthique, une décision éthique a été prise d'annexer non pas l'intégralité des entretiens, mais les verbatims sélectionnés dans les résultats, accompagnés des échanges qui les précèdent et les suivent immédiatement. Cela permet de contextualiser les propos des participant-es. Cette décision repose sur le respect de la confidentialité des participant-es, ainsi que sur la préservation de leur anonymat.

4.3 Le récit du passé

Comment es-tu devenu-e PR ? Cette question s'est révélée être plus complexe que prévu, car, dans cette partie du récit, les PR ont déjà abordé quelques points touchant à leur vie professionnelle actuelle. Il a été décidé que, comme les récits étaient, du fait de la méthodologie choisie, très ouverts, il était important de prendre en compte tout le discours des PR, même s'il ne correspondait pas exactement à la vision initiale de la recherche.

Le sentiment et besoin de compétence

Le sentiment de compétence est un point revenant dans chacun de leurs entretiens.

Il y a eu probablement une confusion entre les cartes « besoin de compétence » et « sentiment de compétence », qui les a amené-es à prendre en compte uniquement le mot « compétence ». Ce mot est associé à un vocabulaire comme maîtriser, efforts, formation, prouver, progresser, limites... Cela renvoie à différentes dimensions eudémoniques telles que décrites par Huta (2016) et leur récit montre que ce sentiment de compétence favorise leur

bien-être. La formation répond à un besoin de compétence également pour devenir PR. Il est donc complexe pour cette partie de bien différencier les deux termes.

Scarlett a suivi une formation qui lui a permis de se sentir compétente dans ce rôle. Cependant, elle déplore qu'il y eût beaucoup de demandes d'ordre technique, chose pour laquelle elle ne sentait pas autant compétente.

Besoin de compétence... Bo bah ça clairement c'est, la coche c'est bon ! (rires) [Scarlett, en regardant la carte « besoin de compétence »]

Je me suis jamais projetée dans cette fonction sans avoir fait le CAS. Pour moi, ça aurait été inimaginable de faire sans avoir une formation.

j'ai l'impression que si je l'avais pas eu [La formation CAS], j'aurai pas gérer aussi bien. Et au-delà de m'avoir aidé, c'était hyper intéressant.

pour moi c'était une vraie formation d'adulte parce qu'il y avait une volonté de te faire progresser.

C'était quasiment tout le temps ça [Scarlett parle ici des besoins d'ordre technique pour lesquelles elle était très souvent sollicitée].

Elles [les collègues] s'attendaient des fois trop à ce que ce soit comme avec mon collègue, qui clairement, techniquement parlant était un as ! Moi j'arrivais, je dis « Je ne sais pas, attends je vais chercher ! » Des fois je mettais dix minutes à trouver la réponse, bah là tu vois je sentais qu'il y avait un truc qui correspondait pas à leurs attentes. Parce qu'elles avaient eu l'habitude d'avoir un technicien. Par contre, concevoir un projet ensemble et tout ça, ouais. Mais c'était très peu de cette partie là, ça représentait très peu de cette partie-là.

Julia évoque un sentiment similaire. Elle a suivi les formations EduNum depuis le début et dit avoir bien intégré les contenus. Cependant, des compétences techniques lui manquaient.

[...] donc côté sentiment de compétences, je pense pas que je me vante trop en disant que là le projet, je peux le porter d'une bonne partie, je l'ai bien intégré et je pense que je suis assez dans le tir. [En regardant la carte "sentiment de compétence"].

[...] au niveau des compétences, c'était plutôt les compétences RI [Responsable Informatique] qui me manquaient.

[...] J'ai eu assez de bagages ce côté sentiment de compétences. D'avoir vécu ce projet vraiment de l'intérieur, de l'avoir co-créé quelque part parce que tous les retours qu'on donnait

ils étaient en direct vers les formateurs quoi, vu que c'était devenu des amis, quelque part, voilà.

Eric parle également de son manque de compétence technique, mais explique que cela lui permet de mieux comprendre les difficultés des autres et de se perfectionner.

[...], mais je suis pas sûr que je suis le plus compétent de tous. [...] Moi je fais partie de la génération un peu plus loin où en fait, il me faut plus d'efforts pour comprendre, pour maîtriser. [...] Mais en même temps, ça me permet de mieux comprendre ceux qui ont des problèmes.

Je pense que le besoin aussi me pousse à me perfectionner à avancer là-dedans, à trouver des chemins.

J'avais pas besoin de me sentir capable parce que je crois que j'ai rien à prouver à personne.

J'ai l'impression que j'ai fait presque que du RI. Voilà en dehors du soutien informatique des collègues, mais régler les problèmes tout le temps. Et ça, c'est... Voilà pour moi, ça va bien parce que ça me faisait une part de... Travail d'artisan, quelque part.

La formation de PRessMITIC (PR de l'époque) qu'a suivie Scarlett lui a permis de se sentir compétente dans ce rôle, élément qu'elle n'a pas retrouvé dans ses autres formations par la suite. Elle pointe donc un élément clé : l'importance d'une formation d'adulte qui réponde aux besoins des personnes concernées. La recherche de Pina (2019) montre que ces formations ont des retombées très positives auprès des enseignant-es si on applique les principes de l'andragogie.

Selon la définition de Caneva, (2022, p.1) les PR doivent « accompagner leurs collègues dans le processus d'adoption de l'éducation numérique ». Scarlett s'est heurtée au fait que ses collègues demandaient principalement des aides d'ordre technique. Elle déplore qu'elle ne se sentait pas en confiance avec cette partie du cahier des charges, car elle ne pouvait pas anticiper les besoins techniques de ses collègues, contrairement à la partie pédagogique de son rôle. Sa formation n'a pas traité de la partie technique des PR, créant ainsi un décalage entre le contenu et le besoin sur le terrain.

Tout comme Scarlett, Julia remarque aussi que ses compétences au niveau technique ont des limites. Par ailleurs, Julia se sent compétente en raison de son implication directe et de la création conjointe du projet, renforçant ces sentiments par les relations amicales établies avec les formateur/ices.

Eric évoque le fait qu'il avait besoin de plus de temps pour comprendre les choses, puisqu'il fait partie de la génération d'avant. Il doit faire des efforts pour comprendre les difficultés de ses collègues, mais c'est aussi ce qui fait sa force. Il est donc confiant dans son rôle et dans ses capacités. Tout comme ses deux autres collègues, Eric résout beaucoup de problèmes techniques. Contrairement à Scarlett et Julia, il y voit du positif et, comme on le verra plus tard dans ce travail, préfère se concentrer sur les collègues qui lui demandent de l'aide.

L'adéquation interpersonnelle

La confiance de la direction

Scarlett et Eric mentionnent l'importance d'avoir la confiance de la direction et de construire cette relation de confiance. Cela permet de prendre des initiatives et de se sentir autonome. Cela fait partie intégrante du cahier des charges des PR avec les missions suivantes : « Soutient la direction et le conseil d'établissement dans la planification d'actions numériques dans l'établissement » et « Informe la direction de l'évolution de l'intégration du numérique ainsi que les faits marquants. »

Scarlett souligne que la confiance que lui accordait sa direction dans son ancien établissement lui permettait de prendre des initiatives et de s'engager pleinement dans son rôle.

Alors, Autonomie... ça j'étais hyper autonome, franchement j'avais un directeur qui me faisait cent pour cent confiance.

Ouais, donc j'ai pu vraiment manager mon truc, voilà, j'ai dû lui montrer qu'un plan d'action et pis il m'a dit « Vous savez, je vous fais confiance, donc c'est bon ça roule ». Donc autonome, je l'étais complètement.

Eric s'engageait déjà comme PR, avant même de recevoir ce titre.

Je crois que l'engagement précède le titre, et non le titre qui provoque l'engagement.

Moi, j'attends de l'autorité qu'elle me fasse confiance, donc il faut la construire cette confiance. Mais une fois qu'elle a confiance en moi, bah il reste toujours que moi je dois lui rendre des comptes.

[...]moi j'habite cette fonction en disant « Je vais aider ces gens-là, ceux qui demandent et puis on va avancer ensemble » et ceux-là, bah ils vont gagner quelque chose à avancer. Et puis dans cette perspective-là, en fait ce qui m'a habité ces derniers temps, c'est qu'en fait on se trouve avec plein d'enfants, avec technologie d'aide, donc avec l'ordinateur. [...] Donc je me suis dit « Bah voilà, qu'est-ce que je peux faire là qui est qui pourrait être concret pour habiter ça ? »

Scarlett se montrait donc très motivée dans ce rôle-là lorsque sa direction lui faisait confiance. Être autonome était pour elle un élément important de son rôle. Cela représentait le fait d'être « libre pour manager son truc » et donc s'approprier les projets et les contenus. Ses propos illustrent bien que confiance et autonomie vont de pair.

Pour Eric aussi, la confiance que lui accorde la direction est un élément clé dans son rôle de PR. Il a des attentes face à cette autorité par rapport à son autonomie et sa liberté de choix dans son activité. Il souligne aussi l'importance de rendre des comptes à sa direction, reconnaissant sa responsabilité et la transparence de ses actions. Il mentionne également le fait d' « habiter » cette fonction. Cela montre cette dimension éthique forte et cette joie de pouvoir aider les autres.

La confiance de la hiérarchie est donc un point important pour le bien-être des PR et pour endosser ce rôle.

Relations positives

Eric et Scarlett mentionnent pendant l'entretien que cette fonction permet d'avoir des relations très positives avec les collègues. Julia parle des relations positives avec son équipe pédagogique. La dimension hédonique est très présente ici, avec le fait de sécuriser les personnes, de leur rendre la situation plus confortable, et d'être satisfait-e de cette situation.

Scarlett :

[...] cette fonction n'a fait que tisser des liens avec les collègues.

Eric :

[...] mon rôle comme PR, je le vois comme sécurisant, quelque part ça veut dire que voilà j'ai un problème, elle m'envoie un message ou elle me téléphone et puis je viens, je fais avec eux, on règle le problème et puis après elles se sentent plus en sécurité, puis elles continuent d'avancer jusqu'à la fois suivant où ça coince et je viens aussi, puis comme ça...

Julia :

Cette partie-là, le côté équipe. Je trouve génial de pouvoir faire cette formation avec ton équipe pédagogique [...]

Ouais, donc c'est vrai que le sentiment d'appartenir à une équipe en fait finalement, il aide beaucoup...

De par son rôle et ses compétences, Eric est la personne à appeler lorsqu'on a besoin d'aide dans le domaine du numérique. Il a construit des relations qui font que ses collègues lui font confiance. Il attend de ses collègues qu'ils et elles viennent vers lui pour développer leurs compétences numériques.

Pour Scarlett, cette double casquette de la personne-ressource peut être bénéfique pour construire des liens avec des collègues dans des conditions qui n'auraient pas eu lieu

autrement. Lors de son CAS, elle dit avoir aussi appris comment gérer les relations avec les collègues et la direction et pense que sans cette formation elle "*n'aurait pas géré aussi bien.*" Julia mentionne que le fait de travailler en équipe avec ses collègues PR pour développer des relations positives est un point important. Cette notion est également extrêmement importante pour Eric et Scarlett, qui la mentionnent dans la seconde partie de leur récit. Dans la cette première partie des entretiens, plusieurs éléments clés ont été identifiés quant au bien-être des PR. D'abord, les PR développent un sentiment de compétence à travers leur formation et leurs efforts pour maîtriser les nouveaux contenus en éducation numérique et en compétences techniques, ce qui contribue à leur bien-être professionnel. De plus, la confiance accordée par la direction et l'autonomie dans la prise de décisions favorisent leur engagement. Ensuite, la valorisation des diplômes et des formations, comme le CAS, est un élément important pour l'une des personnes interviewées. En outre, le rôle de PR offre une reconnaissance qui favorise l'épanouissement professionnel. Cela est d'autant plus visible lorsque les directions d'établissement leur laissent une grande autonomie. Enfin, une relation positive avec les collègues et le sentiment d'appartenance à une équipe de PR sont des éléments clés pour créer un environnement de travail agréable et sécurisant.

La volonté d'engagement

Scarlett ne mentionne pas cette dimension explicitement dans cette première partie, mais dit avoir rencontré plus de problématique d'ordre technique, comme mentionné plus haut. Julia évoque aussi ses formations, en particulier quand la gouvernance du projet a été récupérée par une autre institution, moment pendant lequel elle s'est sentie désengagée. Eric ne court pas après les collègues pour qu'ils et elles mettent en place des séquences d'éducation numérique dans leurs classes, mais travaille avec ceux et celles qui ont l'envie.

Julia :

[...] Il y a quelque chose qui a été un peu perdu en route [reprise du projet EduNum de l'EPFL par la HEP]. En tout cas un espèce de... il faut relancer la roue, refaire ce qui a déjà été fait, et ça, ça m'a un peu... Ça m'a un peu agacée. À un moment donné, je me suis dit, « Bon, je me laisse aller, je vais voir ce qui vient. » Mais je me suis nettement désengagée, je dirais au niveau de cette formation-là.

Eric :

[...] c'est qu'en fait tu peux pas obliger quelqu'un à faire quelque chose qu'il veut pas. En fait si tu le fais, bah tu le fais à sa place et lui il avance pas. Donc si on veut vraiment faire avancer le sujet, bah il faut que on soit à l'écoute et quand il y a un besoin, je viens, et puis là, la personne elle est demandeuse et moi je viens en soutien. Elle acquiert une compétence parce qu'on va travailler ensemble. Et puis du coup, il y a une avancée pour cette personne-là.

Concernant cette volonté de s'engager, Eric met en miroir sa motivation et celle des personnes qu'il forme. Il souhaite travailler avec les enseignant-es volontaires plutôt que de les obliger. Le travail se fait ensemble, il répond à une demande et valorise le soutien et l'écoute. Ce qui favorise le bien-être de Eric, c'est lorsque les personnes viennent volontairement vers lui pour lui demander du soutien.

Julia mentionne la reprise du projet par une institution différente comme élément l'amenant à se désengager au début de son rôle. Elle a vécu de près le changement de gouvernance du projet. Julia a choisi de se distancer plutôt que de continuer à s'investir activement en attendant de voir un changement. Cet évènement a donc contribué à diminuer son bien-être.

Le sentiment de reconnaissance et épanouissement

Expérience de la formation

Tous les PR interviewé-es ont suivi une formation pour endosser ce rôle. Scarlett a suivi un CAS qu'elle a adoré malgré le fait que son diplôme ne soit pas valorisé professionnellement. Julia mentionne à nouveau que le changement de gouvernance institutionnelle a été compliqué à gérer pour elle au début. Eric évoque qu'il a suivi ces formations, mais ne donne pas son avis sur celle-ci, simplement qu'il les a toutes faites afin d'avoir une vision globale. Les recherches sur les PR dans le canton de Vaud montrent que « les personnes-ressources partaient avec peu de connaissances préalables des meilleures pratiques d'accompagnement. » (Caneva, 2022, p.2). Il est donc important de souligner que les compétences et les diplômes de ces personnes sont à valoriser.

Scarlett :

[...] Ça t'ouvre pas de reconnaissances salariales [le CAS], donc en même temps j'ai envie de te dire que pour moi c'est comme si il vaut rien !

Le papier il me sert à rien. Attention, je regrette pas du tout, la formation m'a servi personnellement et professionnellement.

Donc tu vois pour moi, c'est ça une formation d'adulte.

C'était toujours en lien avec ce que tu avais vu en cours et surtout tu avais dû faire dans ton établissement, tu vois c'était hyper concret [le CAS].

Ça j'en suis très fière [Ses travaux dans son CAS]

[...] j'avais la possibilité de m'améliorer ! C'est pas une question d'investissement, c'est parce que t'avais la possibilité ! Dans les autres trucs t'as pas... Moi j'ai fait la formation PraFo, t'as pas la possibilité de t'améliorer.

Julia :

Là on s'est posé la question, "ben maintenant on fait quoi, est-ce qu'on continue ? C'est plus les mêmes lieux, c'est plus les mêmes personnes. C'est des gens qu'ont rien vu depuis le début." Moi je suis là depuis 2019 donc j'ai bien vu l'évolution cycle 1, cycle 2, les personnes qui sont là, qui ont essayé des trucs.

Le CAS de Scarlett lui a permis de faire le lien entre la théorie et la pratique et lui a fourni des outils pour remplir son rôle de PR. C'est une formation qui ne met pas l'accent sur la note, mais sur l'apprentissage. Scarlett fournit ici une recommandation intéressante : il y a un besoin pour une formation continue qui a du sens, qui fait le lien entre théorie et pratique, qui laisse la possibilité de s'améliorer, dans laquelle il y a un suivi et dans laquelle il est possible d'échanger sur les diverses situations rencontrées. Même si elle voit du sens dans sa formation et qu'elle y trouve son intérêt personnel et professionnel, il y a tout de même un besoin de reconnaissance au niveau institutionnel.

Julia parle également de sa formation EduNum. Elle a fait partie des premières personnes à la recevoir. Elle a beaucoup apprécié les trois premières années. Il y avait une équipe soudée d'enseignant-es et de formateur/ices, ce qui amenait à une motivation et un engagement très fort. Cependant, lorsque la HEP a repris la gouvernance du projet EduNum, toute l'organisation et l'équipe de formateur/ices avec laquelle elle avait démarré a été totalement modifiée. Julia a donc beaucoup apprécié les premières années de sa formation, puis, suite à ce changement organisationnel, s'est désengagée.

Concernant Eric, il aborde le sujet de ses formations en évoquant le fait qu'il a suivi les formations pour le cycle un, deux et trois, lui permettant d'avoir une vue d'ensemble sur le primaire et le secondaire I. Il n'évoque cependant pas le contenu de ces formations ni son avis sur celles-ci.

Reconnaissance et épanouissement sur le terrain

Scarlett mentionne le manque de reconnaissance générale dans le métier d'enseignant-e et que son rôle de PR lui a permis d'en avoir. Eric évoque aussi son importance. Ces deux dimensions, reconnaissance et épanouissement, relèvent de l'hédonisme, avec le fait de se sentir bien et de l'eudémonisme, avec le fait d'être à sa place et d'être utile. Les aspects hédoniques et eudémoniques enrichissent la compréhension du rôle que joue la reconnaissance dans le soutien à l'épanouissement des PR.

Scarlett :

Par rapport à mon travail PressMitic. C'est clair que c'est, vu le manque de reconnaissance qu'on a dans notre métier, que quand tu l'as sur ces trois niveaux [enfants, collègues, direction]. [...] Quand t'as la reconnaissance et les remerciements de ces trois acteurs-là, c'est clair que tu te sens super bien, tu te sens à ta place, tu te sens utile, tu te sens aimée même !

Eric :

[...] Je pense que la reconnaissance, ouais. [...] C'est quelque chose qui est important dans le sens où, si on me reconnaît, ça me permet de pouvoir habiter ma fonction avec ce que je suis. Et pas forcément avec seulement les attentes de quelqu'un d'autre [...]

[...] et puis la question de la reconnaissance. Si je reconnais quelqu'un dans son activité, je lui fais confiance.

Et c'est pour ça que je dis que en tant que PR on va habiter notre fonction différemment par rapport à ce qu'on a envie de faire, le temps qu'on peut donner tout ça. Et pour moi c'est pas un jugement. Moi je le vis comme ça et je me sens bien et je m'épanouis là-dedans. D'autres le vivent différemment et c'est bien aussi !

Si on arrive à, alors par rapport à la question du PR, je trouve que si on le reste en disant « Voilà c'est le rôle du PR c'est ça. » Je pense qu'on va couper les ailes à un certain nombre de personnes qui auraient apporté quelque chose au niveau numérique à l'école, mais qui seront frustrées.

L'importance des liens entre chaque niveau de l'école (élèves, collègues, direction) est mise en avant, fournissant une perspective systémique du bien-être des PR. Ce sont ces liens qui permettent à Scarlett de se sentir reconnue et épanouie et cela valide son travail.

Pour Eric aussi, ces deux dimensions jouent un rôle majeur dans sa fonction de PR. La reconnaissance de la compétence d'une personne est un élément clé qui conduit à la confiance qu'on lui accorde dans son domaine d'activité. Eric souhaite être reconnu pour ce qu'il est et non simplement pour ce que les autres attendent de lui dans son rôle.

Selon lui, l'autonomie accordée aux PR est une force, car chacun-e peut s'orienter là où il ou elle s'épanouit le plus.

Dans cette partie du récit, Julia n'aborde pas ce sujet, elle le mentionne plus tardivement.

Besoin d'autonomie et de relation

Ces deux besoins fondamentaux n'ont pas été évoqués dans le récit du passé par les PR.

Les récits du passé ont révélé que les PR interviewées étaient des enseignant-es déjà familiarisé-es avec le numérique et manifestant un intérêt préalable pour ce domaine. Les principaux éléments qui émergent incluent les formations qui leur ont permis d'acquérir les compétences nécessaires pour assumer ce rôle, ainsi que la qualité des relations avec leurs collègues, l'équipe, et la direction avec lesquels ces PR travaillaient.

La suite de leurs récits, axés sur le présent, reprend quelques-uns de ces points teintés des expériences vécues depuis leurs débuts dans ce rôle.

4.4 Le récit du présent

Dans cette deuxième partie d'entretien, Scarlett et Eric et Julia mentionnent leur groupe de PR et le fait que de travailler en équipe leur apporte beaucoup.

Julia parle du fait qu'elle fait énormément de tâches techniques, au lieu de faire la partie pédagogique de son cahier des charges, par manque de demandes des enseignant-es. Par conséquent, il est compliqué d'être PR sans avoir les accès des RI, qui permettent de résoudre un plus grand nombre de problèmes techniques.

Besoins de compétence et d'autonomie

Ces deux besoins fondamentaux n'ont pas été mentionnés par les PR dans le récit du « présent ».

Sentiment de compétence

Eric évoque le fait qu'il est conscient des limites de ses compétences et des places où il est le plus utile. Julia et Scarlett ne mentionnent pas explicitement cette dimension.

Eric :

T'es top là [main à l'horizontale au niveau de son visage], puis après on te fait une promotion [main qui monte], puis en fait tu es nul. [...] Parce qu'on pense que t'étais bien là, t'es arrivé à la case au-dessus, puis en fait c'est pas toi, alors tu vas t'épuiser à faire ça [définition du Point Peters selon Eric].

[...] je vais pas être bien là-dedans, donc de savoir là où je suis bien et je suis fort, dans quoi je peux être un plus, mais aussi savoir mes limites et puis dire voilà, au-delà ça sera pas pour moi. Même si naturellement, c'est parce que je l'ai habité, et cetera. Mais je dis « Mettez quelqu'un qui est un bon gestionnaire, qui arrive à le faire, avec qui je peux bien travailler. Ça va être bien ».

Eric mentionne le « Point Peters », utilisé dans l'administration. Il reconnaît ses domaines de compétence et d'expertise, ainsi que les situations dans lesquelles il peut apporter une contribution significative. Cette conscience de soi lui permet de s'engager de manière efficace là où il se sent à l'aise et compétent. Cette capacité à reconnaître ses limites est essentielle dans le processus d'engagement, car elle permet à la personne de se concentrer sur les domaines où elle peut réellement apporter une plus-value, mais cela lui permet également de favoriser son bien-être, en évitant de s'épuiser professionnellement.

Adéquation interpersonnelle

Entente avec l'équipe et la direction

Dans cette partie de leurs récits, les PR mentionnent des personnes qui reconnaissent, ou non, leurs qualifications.

Scarlett :

[dans l'équipe avec que les PR] je me sens intégrée, je me sens entendue, je me sens, j'aime bien, parce que tu vois parfois j'ai des idées, d'autres elles disent complètement l'inverse, tu discutes, tu dis, et pis des fois forcément, je change d'avis, je me dis « Ah ouais, en fait elle avait raison, en fait comme ça c'est très bien », enfin tu vois je trouve ça hyper, là je me sens intégrée. Je me sens à ma place et je me sens épanouie. Mais pas dans l'équipe au complet.

Eric :

[...] elle [une personne de la direction] a vu que j'assumais dans mon cycle, eh ben elle, quand il y a des questions numériques, elle me dit « voilà, c'est toi qui gères. » Des choses comme ça.

[...] pour moi je trouve intéressant parce que, bon, on discute avec celui qui décide [en parlant du directeur qui se trouve dans ses réunions d'équipe].

Là, on arrive à discuter avec les gens et puis quand il y a un « C'est non. » Bah il [le directeur] dit « Voilà, pour telle et telle raison. » C'est pas juste « non » .

Selon Scarlett, il y a une dynamique différente dans l'équipe PR de son établissement actuel, comparé à son ancien établissement. Une personne de l'équipe prend une place importante et Scarlett ne se sent pas écoutée par celle-ci.

Sa valeur et ses compétences PR étaient très bien reconnues dans son ancien établissement. Cependant, cette pratique a une importance sur le bien-être de Scarlett, car ses compétences ne sont pas reconnues.

Cela soulève un point important. Le fonctionnement dans l'équipe est un élément clé pour que les PR puissent réussir leurs missions. Lorsque les décisions ne sont pas prises en accord avec tout le monde, comme c'est le cas pour Scarlett, cette dernière ne se sent pas écoutée et s'implique par conséquent moins durant ces moments. Elle ajoute cependant que lorsque cette personne n'est pas là, elle se sent à sa place et intégrée à l'équipe.

Pour Eric, sa compétence en tant que PR a d'abord été reconnue par une personne de la direction qui, n'étant pas à l'aise avec le numérique, lui a fait confiance et lui a confié cette tâche.

Depuis quelques années, il y a une personne avec un pouvoir décisionnel très important dans son équipe : le directeur. Il voit sa présence comme un élément positif. Il y a une réelle discussion et une compréhension dans la prise de certaines décisions, puisque le directeur explique son point de vue. Le récit d'Eric témoigne du bien-être hédonique et eudémonique qu'il vit dans cette situation. La confiance de la personne qui lui a attribué ce rôle contribue à son bien-être hédonique, lui permettant d'accéder à une satisfaction immédiate au travers de la reconnaissance de ses compétences. La collaboration avec le directeur lui permet de se sentir connecté et de contribuer aux discussions, favorisant son bien-être eudémonique. Julia ne mentionne pas son expérience actuelle avec la direction. Cependant, dans la première partie de son récit, elle mentionne qu'auparavant, elle avait dans l'équipe un responsable, parti en retraite depuis, mais qui les avait bien formé-es.

Relation avec les collègues

Julia :

Pour moi, le côté relationnel avec autrui, le côté... Ben je suis censée faire plus d'aide pédagogique, mais je sais pas comment le, forcer quelque part la relation avec les collègues.

Mais du coup, le côté relationnel et comment je peux moi amener de la pédagogie làdedans, en sachant que eux ils sont pas open à ça en fait.

Eric :

[...] tu peux pas obliger quelqu'un à faire quelque chose qu'il veut pas. En fait si tu le fais, bah tu le fais à sa place et lui il avance pas.

*[Sur le fait de beaucoup communiquer avec l'équipe et "d'arrondir les angles"] Je trouve que l'information permet de détendre beaucoup de choses à ce niveau-là. Donc dans ce sens-là ça arrondi, parce que sinon on reste bien carré, et puis on décrit que ça marche pas, j'ai pas de wifi, c'est la ******, je veux plus rien, on explose et puis, voilà !*

Si on s'entraide, si on partage les compétences et ben ça marche. [...] dès que t'as un truc, tu partages. Et puis dans le partage, bah tu apprends à faire confiance, parce que chacun donne du sien, donc tu as vu comment il travaille et cetera.

Les PR mentionnent que le travail en équipe est important, voire fondamental. La bonne entente avec ses collègues enseignant-es, PR et la direction est un facteur non négligeable dans la bonne intégration de l'éducation numérique dans un établissement.

Pour Julia, la problématique se trouve au niveau de l'implémentation de l'éducation numérique auprès de ses collègues. Il est délicat, pour une personne-ressource, de provoquer l'engagement chez ses collègues tout en évitant de faire l'effet inverse et de les braquer. Caneva et al. (2023) notent que les PR ont besoin d'améliorer leurs compétences en coaching ainsi que leur aptitude à établir un partenariat qui soit accueillant, dépourvu de critiques et centré sur l'apprentissage des collègues enseignant-es. Leur double casquette collègue/coach en numérique peut parfois les mettre dans des positions inconfortables. Eric, comme mentionné plus tôt dans cette analyse, relativise en disant qu'on ne peut pas obliger les gens à faire quelque chose qu'ils ou elles ne veulent pas. Il a donc une vision de l'implémentation de l'éducation numérique différente de celle de Julia, qui ne sait pas comment « forcer » la relation avec ses collègues. Cela souligne l'importance de trouver un équilibre entre la collaboration avec les collègues et le respect des libertés individuelles.

Eric, pour qui le travail en équipe est un facteur très important, mentionne que dans son établissement, les décisions ne sont pas prises arbitrairement, mais au contraire, suite à des discussions constructives. La direction donne des arguments sur la raison de certaines prises de décisions. L'importance de la communication est un point qui permet de ne pas engendrer plus de frustration qu'il n'y en a déjà et permet aux différent-es acteur/ices de l'établissement de comprendre les raisons des décisions prises par la direction. La confiance entre collègues est un élément clé selon Eric. Elle favorise des relations solides, la réduction des conflits et la coopération efficace.

Volonté de s'engager comme PR

Sur la dimension de l'engagement, Scarlett et Julia évoquent leurs difficultés et leurs frustrations. Eric ne mentionne pas cette dimension.

Scarlett :

[...] Des fois j'ai l'impression que je, ouais que je sers à rien ! [...]

Julia :

[...] si ça marche pas, est-ce que tu vas t'épuiser ou tu vas trouver autre chose ? Et ce besoin de retrouver un engagement qui suffise, quelque part de se dire « Bah là ça ça marche pas, ça a planté », ben comme le bain informatique l'année passée, c'est quasiment la même chose que personne-ressource. Y a pas eu de demande. [...]

C'est la théorie des petits pas, quoi. Dans l'enseignement on est clair, au point qu'on met une petite graine, puis que c'est peut-être 15 ans plus tard qu'ils seront contents de ce qu'on leur a expliqué. Et c'est rarement tout de suite qu'on instaure connaissance là. Avec les collègues, c'est pareil.

Scarlett fait part ici de sa frustration concernant son sentiment de ne pas être écoutée et reconnue dans sa fonction lors des rencontres avec l'équipe PR. La volonté de s'engager est forte chez elle, mais le manque de reconnaissance fait qu'elle se désengage.

Julia pense qu'elle pourrait se désengager pour une autre raison. Elle fait part de sa préoccupation quant à son épuisement éventuel si les choses ne fonctionnent pas comme prévu, mais elle souligne également son désir de trouver un engagement qui lui convient. Cette recherche d'un engagement significatif montre sa volonté de s'impliquer activement dans son rôle de PR. Elle relativise en parlant de la « théorie des petits pas » qui peut s'appliquer aux enseignant-es. Il est complexe pour ces deux PR de trouver un équilibre entre leur engagement dans ce rôle et leur bien-être.

Reconnaissance

Toutes les PR interviewées mentionnent leur difficulté à impliquer les enseignant-es dans le développement de leurs compétences en numérique.

Scarlett :

Parce que le but c'est que ce soit l'enseignant qui fasse, la collègue qui fasse et pas toi qui fasses à sa place. C'est moi aussi on m'a bassiné pendant mes cours de PressMitic en fait, tu peux demander à tous ceux de ma volée le truc de la canne à pêche [...] C'est, en fait c'est l'image que c'est pas toi qui doit aller pêcher pour ton collègue, tu dois lui apprendre à fabriquer une canne à pêche.

Julia :

Coach, voilà soutien [...] le but, c'est qu'ils soient autonomes avec leur projet et une autre fois. Donc ouais, y a cette dimension-là qu'on a essayé en fin d'année passée qui a pas donné [fonctionné].

Eric :

[...] toute la difficulté qu'on a pour l'instant, c'est d'arriver à mettre en place quelque chose où on collabore avec les enseignants. Et pas, on fait le travail à leur place. Donc ça voilà, ça c'est le défi dessus. Maintenant, l'idée c'est aussi de le montrer aux collègues en disant « Voilà, dans le programme qu'on va faire, une partie, c'est pour vous. » Parce qu'on va leur donner accès à ça, ça, ça leur apprendre à gérer tel programme avec lequel vous pourrez travailler plus facilement.

[...] Et puis après quand pour moi le, faire des animations, ça veut dire que il y a une demande de l'enseignant, on voudrait faire ça, et puis je me dis « Bah voilà les élèves de la classe d'à côté, oh ouais, ils ont fait ça là-bas, est-ce que nous on pourrait, est-ce

que Bah t'as fait avec la collègue, est-ce que tu es d'accord ? » Et puis comme ça tu fais envie, tu vois ? Puis quand on fait l'envie, bah ça vient plus naturellement, c'est dans ce sens-là en fait hein.

Dans cette partie de son récit, Scarlett fait part du fait que les PR sont en tension avec le fait que les enseignant-es demandent plutôt des ressources prêtées à l'emploi et des interventions en classe, plutôt que des formations où on leur demande de développer leur réflexivité afin de développer leurs compétences numériques pour conduire eux et elles-mêmes les séquences de manière autonome (Caneva et al., 2021). Il n'est donc pas facile de se sentir reconnu-e pour un accompagnement que l'on peut difficilement mener à bien avec des collègues enseignant-es.

Eric vit également une situation similaire. L'image de la canne à pêche est présente dans son discours aussi, il faut donner les clés aux collègues pour qu'ils et elles puissent réaliser seules les activités.

Julia, comme Eric et Scarlett, rencontre des difficultés similaires dans son établissement.

À la lumière de ces trois témoignages, il est possible de voir leur difficulté à transmettre la fabrication de ces cannes à pêche à leurs collègues et d'être reconnu-e comme accompagnateur/ice.

Eric mentionne cependant que, au travers d'une animation en classe, il est possible de faire "envie" et donc d'atteindre plus de collègues que s'il n'y en avait pas. Les enseignant-es peuvent se sentir apprécié-es et valorisé-es lorsque leurs idées ou leurs réalisations sont prises en compte et utilisées dans d'autres contextes. Ainsi, Eric y trouve également son compte, grâce aux retours de ses collègues qui font envie à d'autres. Il s'agit donc ici d'une stratégie utilisée comme un levier pour encourager les enseignant-es à intégrer des activités en éducation numérique au lieu de leur en imposer. Cependant, il est important de garder en mémoire que les animations ne permettent pas toujours aux enseignant-es de construire leur propre canne à pêche.

Epanouissement

Eric et Scarlett mentionnent explicitement la dimension de l'épanouissement dans cette partie de leur récit. Scarlett ne s'épanouit plus actuellement, alors que Eric s'épanouit au travers de son travail en équipe. Pour Julia, il est important de prendre du recul pour voir les points positifs.

Scarlett :

Alors épanouissement personnel, pour moi il est pas là. Reconnaissance, ben, typiquement ce qu'on a discuté lors des colloques. Pour moi il y a pas de reconnaissance.

Il y a jamais un merci, un truc, « c'est bien ce que vous faites, c'est trop cool », ou alors je sais jamais, peut-être qu'il y en a un qui est passé et que j'ai pas entendu ? Mais en tout cas je sors pas de ces colloques [réunion entre collègues PR] en me disant « Ah c'est cool ».

Julia :

Donc ce pas de côté, je le fais pas toujours, il y a des moments où tu es trop fatiguée pour voir les trucs, mais dans l'ensemble...

Mince les ateliers y a eu 2-3 personnes, mais en fait ces 2-3 qui sont venus, ils ont trouvé chouette. Et du coup ça veut dire que si je refais quelque chose, je peux leur redemander ou demander à 2-3 autres ça va peut-être prendre.

Eric :

[...] je fais confiance aux personnes avec qui et puis elles, elles me rendent compte et puis un jour elles me dépassent et c'est pas grave, j'ai pas de concurrence avec et c'est pour ça que le travail en équipe, pour moi c'est fondamental, je peux pas travailler tout seul. Et je m'épanouis dans les relations avec les autres. [...]

Du coup, il faut que je travaille avec une équipe, parce que c'est pas ma nature d'être toujours le chef, de faire, je préfère être... Voilà et je dois faire attention parce que quand j'ai trop de responsabilités puis que ça devient moi, ben je m'épuise dessus.

C'est pour ça que le travail technique me convient aussi. Parce que voilà, je me retire, j'ai des moments où je suis seul, ça permet de baisser un peu.

Scarlett mentionne le manque de remerciements et de reconnaissance lors de colloques d'équipe. Cela ne lui permet pas de s'épanouir pleinement et elle ne trouve plus le sens de travailler. Comme elle ressent un manque de reconnaissance, alors elle ne peut pas s'épanouir non plus.

Julia dit que, de manière générale, elle a besoin de prendre du recul pour percevoir les points positifs.

Eric, quant à lui, s'épanouit au travers de son travail en équipe : Ce besoin de travailler en équipe revient à plusieurs reprises dans son entretien, montrant l'importance que cela a à ses yeux. Ce verbatim pourrait également appartenir à la catégorie « besoin de relation ». Il explique que son besoin de travailler en équipe est dû à son envie et besoin de ne pas être un leader ou un chef. C'est à ce moment-là qu'il mentionne ensuite le point Peters, comme mentionné plus haut.

Eric reçoit également beaucoup de demandes au niveau technique. Mais contrairement à Scarlett et Julia, cela répond aussi à d'autres de ses besoins et cela lui permet de s'épanouir dans ces moments-là aussi.

Dans leurs récits du présent, les PR ont fréquemment évoqué l'importance de l'entente au sein de leur équipe. Le fait de se sentir écouté-es et d'avoir la confiance de leurs collègues et de leur direction est essentiel pour les PR. Tous-tes mentionnent la difficulté à motiver leurs collègues enseignant-es et, pour Julia et Scarlett, cet aspect, entre autres, entrave leur épanouissement. Les trois PR ont également souligné une demande importante concernant les problématiques techniques, qu'il et elles perçoivent de manière très différente.

Ces expériences actuelles, qu'elles favorisent leur bien-être et leur motivation ou non, influencent les choix que ces PR feront concernant leur avenir dans ce rôle.

4.5 Le récit du futur

Dans cette dernière partie de l'entretien, Julia et Scarlett se confient sur le fait qu'elles risquent de se désengager si l'intérêt de leurs collègues reste aussi bas. Elles souhaitent toutes les deux s'impliquer au niveau de l'éducation numérique, mais, malgré leurs efforts, elles remarquent que les enseignant-es ne suivent pas le mouvement. Cette observation se répercute aussi sur Julia qui a peur de ne jamais en faire assez, alors qu'elle travaille déjà beaucoup.

Eric reste plus positif et ne parle pas de désengagement. Il se sent bien au sein de son équipe. Il s'épanouit dans son travail avec les adultes comme avec les élèves. Il a pour perspective de se tourner vers la mise en place et le suivi d'élèves avec des technologies d'aide.

Besoins de compétence et d'autonomie

Concernant ces catégories, personne ne les a mentionnés dans leur récit du "futur".

Volonté de s'engager comme PR

Dans les trois situations, les PR soulignent qu'il est difficile de faire en sorte que les enseignant-es s'engagent dans le numérique. Cela peut amener certaines personnes, comme Scarlett et Julia à perdre leur envie de s'investir dans cette « mission », pour reprendre les propos de Julia.

Eric se projette toujours dans ce rôle, avec des objectifs légèrement différents, mais toujours en accord avec sa direction.

Scarlett :

Et puis, ce que je changerai... C'est vraiment difficile, parce que, par exemple, tu vois, le problème avec ce que j'aimerai changer, c'est j'aimerai qu'il y ait plus de participation aux cours [coaching pour les enseignant-es] et qu'il y ait plus d'investissement des collègues, mais pour changer ça, il faut bien leur enlever du boulot quelque part.

C'est devenu maintenant le facteur auquel tout le monde pense avant quoi que ce soit. C'est « Est-ce que j'ai le temps ? ».

Julia :

Donc pour le côté avenir, ce qui m'inquiète ouais un peu, c'est est-ce qu'à un moment donné je vais pas m'épuiser ? Parce que quand même...

Alors, toujours motivée, c'est ma crainte ! C'est de me dire, est-ce qu'à un moment donné j'en aurais pas marre de leur courir après ? Et puis est-ce que j'aurais pas envie

de faire autre chose, parce que c'est bon, j'ai tiré, tiré et il y a rien qui vient... À un moment donné, on passe à autre chose, on verra.

Victoria : Tu comptes pas arrêter parce que tu te projettes encore dans ce rôle-là... Julia : Parce qu'on voit la quantité d'éléments de la mission que on estime pas avoir atteint.

Eric :

Donc on est dans quelque chose de différent, de nouveau, il faut que chacun trouve sa place [concernant les changements à la rentrée prochaine]. Et qu'on se marche pas sur les pieds les uns des autres. Donc voilà, c'est dans ce sens-là. Faudra que la direction se positionne par rapport à ça, qu'on trouve une manière de fonctionner qui soit bien pour tout le monde. Et puis à ce moment-là ça va bien fonctionner. Donc en fait c'est beaucoup de questionnements pour l'instant. Et puis à voir, j'ai pas de réponse.

Scarlett mentionne le manque de temps des collègues enseignant-es pour développer leurs compétences numériques. La densité des objectifs d'apprentissage du PER, les diverses formations des enseignant-es ou encore l'administratif qui prend toujours plus de temps sont parmi les raisons qui font que les enseignant-es s'engagent pour le moment peu dans l'éducation numérique. On peut ressentir une tension entre la passion pour l'éducation numérique des PR et le manque d'implication et de réceptivité de certain-es enseignant-es, ainsi que le manque de temps. Cela ne permet pas aux PR de s'engager pleinement dans ce rôle.

Julia voit les choses de manière similaire. Elle souligne cette peur de se désengager, elle qui s'investit tant dans son rôle. Au-delà de s'impliquer en tant que PR, elle se sent investie d'une mission : étant présente depuis le début du projet EduNum, il est important pour elle d'atteindre le but fixé à la base.

Pour Eric, l'important est de trouver un équilibre pour l'année prochaine, afin que chacun-e puisse trouver sa place. Il souligne à nouveau l'importance de la direction dans ce processus de transition.

Reconnaissance

Concernant cette dimension, seule Scarlett la mentionne.

Je veux dire, voilà. Et pis, ben, la reconnaissance et l'épanouissement, je leur [les nouveaux et nouvelles enseignant-es PR] souhaite. Mais, c'est pas facile. Déjà dans notre métier tout court c'est pas facile, alors en tant que PR ça l'est encore moins à mon avis.

Scarlett met en avant les défis auxquels sont confrontés les jeunes PR et l'importance de reconnaître leurs efforts pour favoriser leur épanouissement dans ce rôle.

Epanouissement

Julia craint de ne plus être totalement épanouie dans ce rôle si les choses ne changent pas. Eric se concentre plutôt sur les aspects positifs de son rôle.

Julia :

Ouais, ouais, puis de se sentir bien avec le rôle qu'on nous a attribué, est-ce qu'on le fait bien ? Personne me dit que je fais pas mes heures, au contraire, on me dit « Mais t'as vu tout ce que tu as déjà fait ? » Mais ce sentiment de pas abouti ou pas... ?

Mais c'est vraiment au niveau de moi-même. Que comme j'ai envie de bien faire, je le fais... Peut-être que je me mets trop de pression quoi. Je dis par rapport à l'avenir, là actuellement je crois que je le gère pas trop mal.

La baguette magique donc ce serait le, un peu plus d'intérêt pour cette branche, pour ces contenus envers mes collègues. Parce que malheureusement, il y en a quand même beaucoup qui prennent ça « Ouais, j'ai jamais le temps de faire de l'informatique, je vois pas quand je pourrai le faire ! », mais qui font passer des films à Noël et puis à la fin de l'année. Ça m'agace ! C'est ce genre de choses qui m'exaspère.

La crainte que je sois un peu moins épanouie si ça marche toujours pas.

Donc ouais, le côté épanouissement. A voir ? Comment on arrive à amener du monde avec nous. Tout seul, on va pas arriver aux objectifs des missions.

Eric :

[...] ça me fait un équilibre. Je travaille avec des élèves et puis je travaille avec des adultes. Et puis cet équilibre-là pour moi, c'est bien aussi.

[...] Donc j'ai ça dans le dans ce sens-là où, la chance, le privilège que j'ai, bah voilà, ils me font confiance au niveau de la direction donc ils sont pas derrière en train de me regarder « Est-ce que tu as fait tes heures ? » Que je rende compte de tout.[...]

[...] je le fais à mon rythme [son travail] et si j'ai envie de travailler ce soir jusqu'à 23h, je le fais.[...]

Julia insiste particulièrement sur son besoin de bien faire les choses pour avoir le sentiment que son travail a un sens. Elle se met beaucoup de pression pour être sûre que son travail soit de qualité et touche tout le monde.

Comme Scarlett, Julia souhaiterait que l'éducation numérique prenne une place plus importante dans l'enseignement de ses collègues. Cependant, contrairement à Scarlett, elle pense que c'est l'intérêt des collègues qui fait défaut. Selon elle, il est tout à fait possible de trouver le temps de mettre en place ces séquences durant l'année scolaire. Elle ne s'épanouit pas totalement dû au manque d'engagement de ses collègues.

En effet, ce projet lui tient à cœur, mais elle ne voit pas les fruits de son travail, du moins pas à court terme.

De manière plus positive, Eric ne mentionne pas que ce désintérêt est difficile à vivre pour lui. Dans cette partie de son récit, il explique le fait que son rôle de PR lui permette également d'élargir le public avec lequel il travaille. Il souligne également la chance d'avoir une direction qui lui fait confiance : comme une partie du travail de PR peut se faire hors des heures de cours, le fait de pouvoir agencer ses heures comme il le souhaite est une des raisons pour lesquelles Eric se sent bien dans ce rôle. Avoir un niveau d'autonomie important lui permet de plus s'épanouir.

Adéquation interpersonnelle

Le fait de travailler en équipe est un thème récurrent pour les trois PR interviewées tout au long des entretiens et montre l'importance d'avoir un groupe soudé, avec lequel on travaille efficacement et en qui il est possible d'avoir confiance.

Eric :

Et puis comme mon besoin à moi c'est vraiment que je travaille en équipe et que ça c'est comblé, bah le reste, c'est moins important.

Eric, dans le même esprit, répète une nouvelle fois dans cette partie à quel point le travail d'équipe est important pour lui. Son verbatim pourrait également être classé dans la catégorie « besoin de relation ».

Julia ne mentionne pas d'éléments en lien avec cette dimension dans cette dernière partie de son récit.

Pour Julia et Scarlett, il est complexe de se projeter dans ce rôle. Il y a plusieurs facteurs liés à cela : le manque de reconnaissance et d'épanouissement, qui vont souvent de pair, et le manque d'investissement de la part des collègues enseignant-es sont parmi les plus importants. Eric, quant à lui, ne mentionne pas cela dans son récit. Il se sent bien, bien qu'il envisage de s'orienter vers un rôle légèrement différent à l'avenir.

Les résultats de cette recherche ont révélé plusieurs dimensions importantes liées au bien-être et à la motivation des PR. Parmi les principaux points ressortent la reconnaissance des compétences, l'importance des relations interpersonnelles au sein de l'équipe, avec les collègues et avec la direction, ainsi que les défis liés à l'investissement des collègues enseignant-es. Ces éléments influencent significativement le bien-être des PR dans leur rôle.

La discussion qui suit examinera en profondeur ces résultats, en les mettant en relation avec les théories existantes et les implications pratiques pour améliorer leur bien-être.

5. Discussion

L'objectif de cette recherche est d'explorer les éléments qui conduisent des enseignant-es à endosser le rôle de PR, ceux qui contribuent à leur motivation et leur bien-être ou, au contraire, qui n'y contribuent pas.

Les verbatims, qui sont les résultats de ces entretiens, ont été catégorisés en fonction des dimensions du bien-être au travail (Dagenais-Desmarais, 2010) afin de faire ressortir les grandes tendances et les analyser plus finement.

Les dimensions hédoniques et eudémoniques du bien-être se sont retrouvées tout au long des entretiens avec les PR. Hédoniques lorsqu'il et elles mentionnent leur degré de satisfaction quant à leur rôle et le fait de se sentir bien, ou non dans celui-ci. Eudémoniques lorsqu'il et elles évoquent leurs relations avec leurs collègues ou leur hiérarchie, des efforts fournis et leur persévérance pour atteindre leurs objectifs ou encore des adaptations constantes pour répondre aux besoins du terrain.

Ces résultats sont importants pour comprendre les sources de motivation et de satisfaction des PR, ainsi que ce qui entrave ces dimensions du bien-être dans le cadre de leur travail.

Suite à la présentation des résultats des trois entretiens menés avec les PR, il est maintenant possible de lier les catégories de bien-être impactées aux résultats obtenus, ainsi que de répondre aux questions de recherche préalablement mentionnées en situant les résultats dans le contexte de la littérature existante et en proposant des perspectives pratiques suite à ces analyses.

5.1 Interprétation

5.1.1 *Liens entre les catégories de bien-être et les résultats*

Les résultats ont permis de démontrer que les PR expérimentent le bien-être de manières différentes selon leurs vécus dans ce rôle. Qu'ils soient de type hédonique et/ou eudémonique, les résultats ont été organisés selon les catégories de Huta (2016a) et Ryff (2021). Les représentations graphiques ci-dessous permettent d'ancrer cette recherche dans la littérature, afin de pouvoir par la suite en tirer des perspectives pratiques.

Cette classification personnelle des résultats selon les catégories de bien-être vise à approfondir la compréhension des enjeux liés au bien-être des personnes-ressources, ainsi qu'à identifier les catégories de bien-être les plus touchées dans les différents moments des récits des PR. Les figures 3, 4 et 5 permettent de visualiser ces résultats.

Figure 3 : Récits du passé des PR

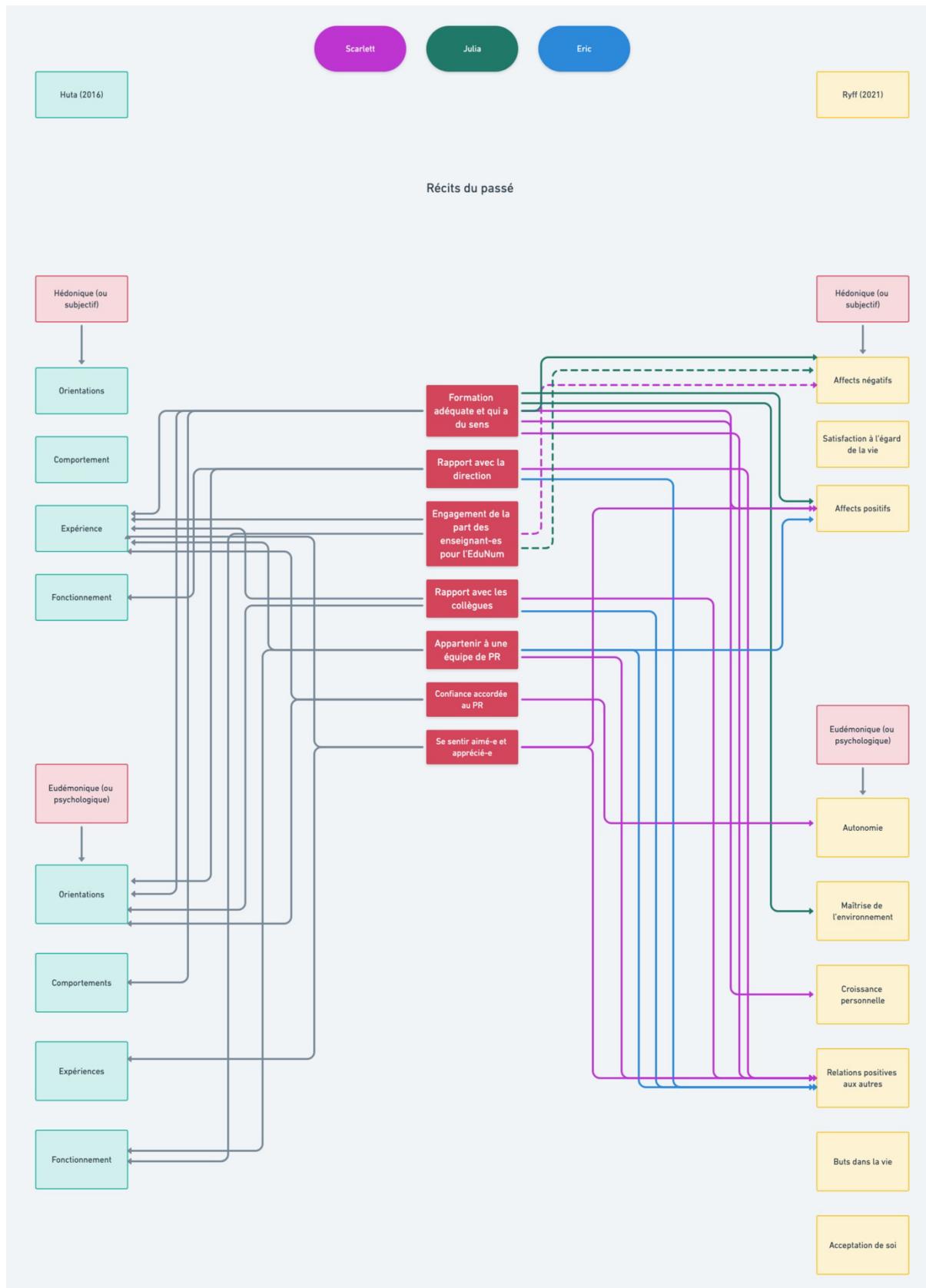


Figure 4 : Récits du présent des PR

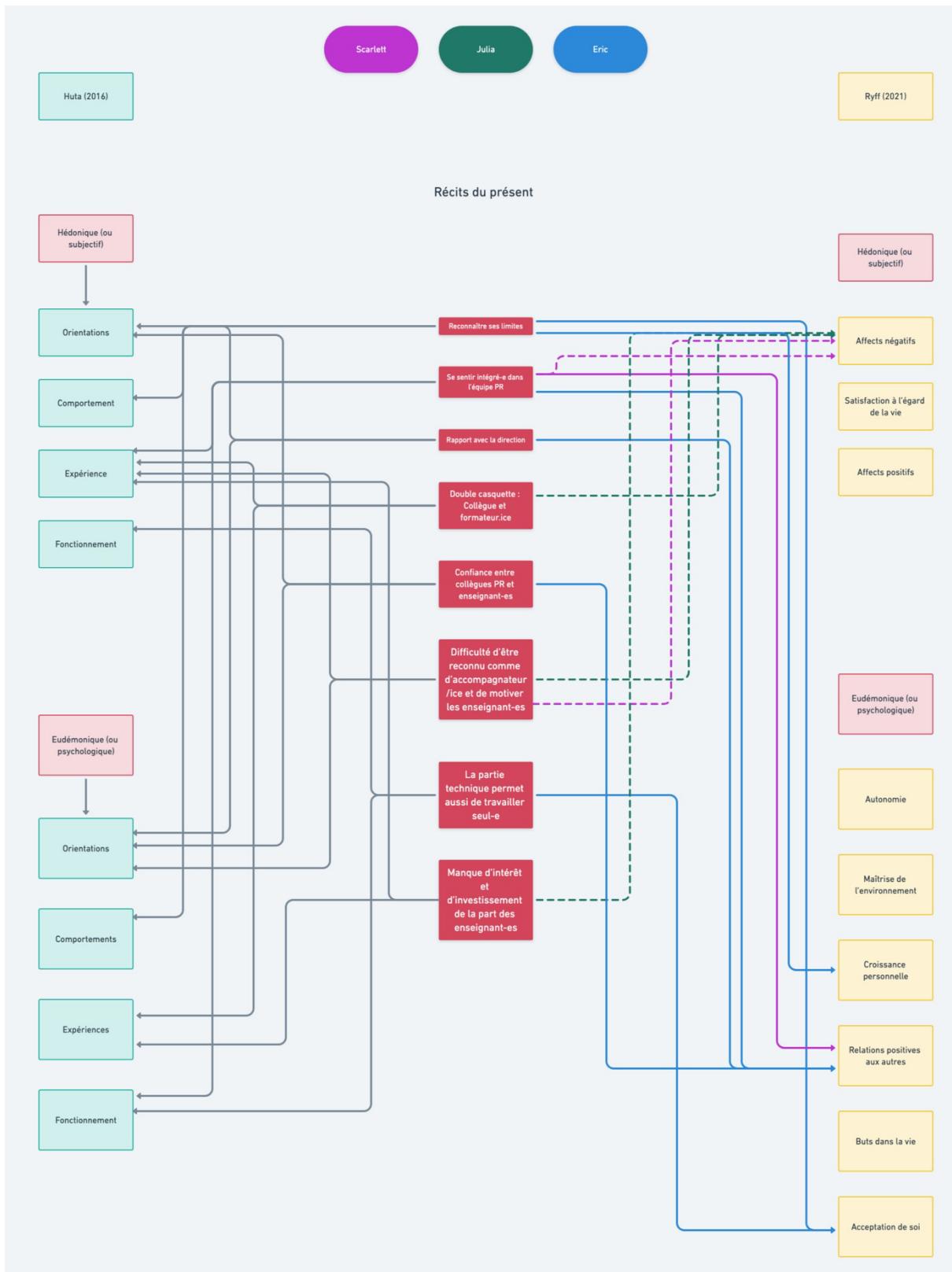
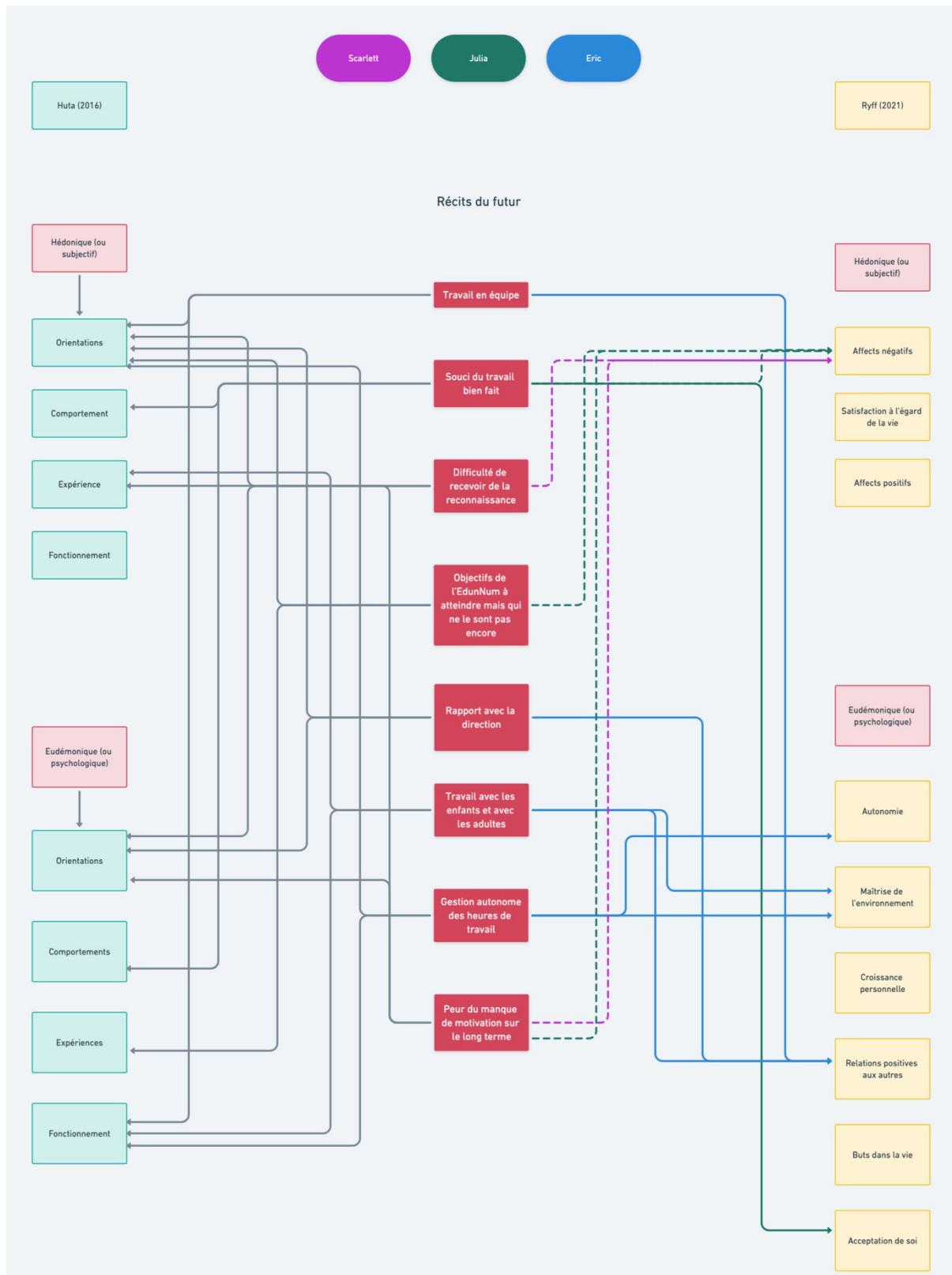


Figure 5 : Récits du futur des PR



Ces trois figures permettent d'observer les catégories de bien-être liées aux résultats des trois parties des récits de PR. Les liens en traitillés représentent les affects négatifs.

Il est pertinent de noter que toutes les catégories du bien-être eudémonique selon Huta (2016a) sont représentées à travers les verbatims des PR. Bien que lier ces résultats à ces catégories ait été complexe, cela démontre l'interconnexion entre les différentes dimensions du bien-être et illustre comment le vécu des PR touche à ces diverses dimensions. En revanche, les résultats se prêtent plus facilement aux catégories de Ryff (2021), car celles-ci sont moins poreuses et permettent une catégorisation plus précise. À l'instar des catégories de Huta, toutes les catégories de Ryff sont représentées dans les résultats, à l'exception de celle de « but dans la vie ». L'absence de cette catégorie peut s'expliquer par la nature des entretiens, qui visaient à explorer les aspects concrets et quotidiens de leur rôle, plutôt qu'à engager des discussions philosophiques ou existentielles. Ils se concentraient sur les expériences vécues et les défis rencontrés dans leur rôle de PR. Étant donné que ce rôle ne les définit pas entièrement dans leur carrière, il est probable qu'il et elles ne le considèrent pas comme un « but dans la vie ».

Les catégories de bien-être hédoniques et eudémoniques de Ryff (2021) se recoupent avec les dimensions du bien-être psychologique au travail de Dagenais-Desmarais (2010), utilisées pour catégoriser les verbatims des PR. Cette dernière se questionne à ce sujet dans sa thèse : « Le BEPT est-il le simple reflet du BEP, où certains référentiels sont précisés pour le travail, ou s'agit-il d'un concept à part entière, qui aborde une autre expérience phénoménologique que celle du BEP générique? » (Dagenais-Desmarais, 2010, p.36). En effet, plusieurs éléments se recoupent, mais le BEPT intègre des spécificités liées au contexte du travail. Selon Dagenais-Desmarais (2010) « la structure factorielle du BEPT est similaire, mais distincte de celle du BEP » (p.38).

Ces visuels sont donc importants pour prendre du recul afin d'obtenir une vision globale et approfondie des récits des PR.

5.1.2 Réponse QDR1

Quels sont les éléments qui conduisent les enseignant-es à endosser le rôle de personnesressources?

Les trois personnes-ressources interviewées se disent toutes à l'aise avec les outils numériques. En effet, Julia et Eric ont grandi avec un ordinateur à la maison et étaient curieux et curieuse de comprendre comment cela fonctionnait. Ces deux PR disent que cela fait partie des raisons pour lesquelles elles sont devenues PR. Pour Scarlett, c'est un collègue qui a remarqué sa facilité dans le domaine et qui a pensé qu'elle ferait une bonne candidate pour le poste de PR. Cela corrobore donc les résultats publiés dans le dernier rapport du LEARN (2021-2022), où, selon leurs chiffres, les PR s'engagent dans ce rôle par "intérêt pour l'éducation numérique" (30%). Cependant la raison "aisance avec les technologies" arrive en avant-dernière position (représentant 6% des réponses). Dans le cas de cette étude, les trois PR interviewées ont mentionné leur facilité à utiliser les technologies.

Lors de la formation, le besoin d'avoir une équipe soudée et qui est capable de travailler ensemble est un point important pour permettre aux enseignant-es d'endosser le rôle de PR. Julia, par exemple, lorsqu'elle a demandé à suivre les premières formations EduNum, s'est d'abord interrogée sur les personnes qui allaient faire partie de son équipe. Celle-ci s'est finalement révélée être très soudée, intégrant en plus les formateur/ices de l'EPFL. Pour Scarlett, cette dernière a trouvé une équipe dynamique et soudée lors de sa formation CAS à la HEP. Cela lui a permis de rencontrer de nouvelles personnes avec qui elle a toujours des contacts. De plus, elle s'entendait aussi très bien avec l'équipe PR de son ancien l'établissement. Eric mentionnait une équipe qui se voit de manière régulière et donnait de l'importance à la confiance que lui accordaient ses supérieurs. Ainsi, une équipe soudée à la fois dans la formation et au sein de l'établissement scolaire est un élément moteur pour devenir PR. Cette entente dans l'équipe est un facteur important du bien-être hédonique, car les PR prennent du plaisir à travailler entre eux et elles. De plus, la dimension eudémonique des relations positives avec autrui, telle que décrite par Ryff (2021), est fortement représentée dans ces résultats.

Ces relations positives ont aussi été visibles au travers des dialogues avec des collègues enseignant-es, de la direction et des élèves, favorisant ainsi le bien-être de ces PR.

Le fait d'avoir une formation adaptée aux besoins des PR est un sujet qui revient chez Julia et Scarlett. Pour cette dernière, le CAS était "une vraie formation d'adulte" et Julia a apprécié les formations à l'EPFL. Cette expérience positive a eu un impact significatif sur leur bien-être eudémonique. Pour Julia, cela s'est manifesté par une maîtrise de son environnement grâce à la prise en compte de ses retours par les formateurs. Pour Scarlett, la formation a été perçue comme une opportunité de développement personnel et professionnel.

Eric n'a pas mentionné ce sujet. Cependant, il semble manquer un axe "andragogie" dans ces formations. Les trois PR rencontrent des difficultés pour motiver et former leurs collègues enseignant-es à l'intégration de l'éducation numérique dans leurs établissements. Former des adultes demande des compétences différentes par rapport à la formation des enfants. Cependant, lors de ces différentes formations, cet aspect n'est que très peu abordé, ne répondant pas toujours aux besoins du terrain. Le nouveau CAS romand Personne-ressource en Éducation Numérique, qui commencera à la rentrée 2024, propose un module sur l'ingénierie de formation et gestion de projet comprenant des unités de formation portant sur la formation d'adulte et le rôle de facilitateur/ice des PR pour soutenir l'intégration du projet EduNum. Cela permettra sans doute de pallier à cette difficulté.

La place de la formation est cruciale chez les PR. En effet, celle-ci doit permettre de répondre aux besoins du terrain. Scarlett mentionne à plusieurs reprises que son CAS était une « vraie » formation d'adultes et qu'elle ne se serait pas vue accepter ce rôle sans l'avoir suivie. Chez Julia, il s'agissait de l'équipe de formateur/ices avec laquelle elle avait développé une relation amicale et de confiance, pouvant directement communiquer avec l'équipe quant au contenu de la formation en proposant des pistes d'amélioration. Bien que Eric ne mentionne pas explicitement son avis sur le contenu de ces formations, il dit les avoir toutes suivies, afin

d'avoir une vision globale, ainsi que les compétences nécessaires pour habiter son rôle dans les trois cycles obligatoires.

Scarlett mentionne également la confiance que lui accordait la direction de son ancien établissement. Cette confiance, qui lui permettait d'agir de manière autonome, a considérablement contribué à son bien-être eudémonique.

En résumé, les éléments qui conduisent les enseignant-es à endosser le rôle de PR sont les suivants :

- Ce sont des personnes qui ont de l'intérêt pour et qui sont à l'aise avec les outils numériques et l'éducation numérique ;
- Connaître à l'avance les personnes qui seront dans l'équipe de l'établissement et avoir une bonne relation en amont ;
- Le fait de savoir que ces personnes vont recevoir une formation spécifique avant d'endosser ce rôle ;
- La confiance accordée par la direction.

5.1.3 Réponse QDR2

Quels sont les éléments qui contribuent au bien-être et à la motivation des personnesressources dans leur mission?

Pour toutes les personnes interviewées, l'importance d'avoir une équipe pédagogique soudée est un thème récurrent. De plus, avoir une direction soutenante et qui reconnaît les compétences de ses PR contribue grandement à leur bien-être eudémonique, comme Eric et Scarlett ont pu le mentionner. Se sentir écouté et entretenir des relations positives avec ses supérieurs, son équipe et ses collègues améliore de manière significative le bien-être hédonique et eudémonique d'Eric.

Les dimensions d'épanouissement et de reconnaissance vont très souvent de pair dans leur récit. Cela montre bien le lien qu'il y a entre ces dernières. Quand les PR se sentent reconnues, alors elles s'épanouissent dans leur rôle.

Cela est valable lorsque la direction leur fait confiance en reconnaissant leurs compétences, mais également lorsque leurs collègues viennent leur demander de l'aide. Le deuxième rapport de l'UNIL (2020, p.74) souligne que « *Les relations entre enseignantes et personnes ressources sont globalement excellentes et les enseignantes apprécient beaucoup l'engagement des personnes-ressources dans le cadre du projet. Elles s'accordent à dire que les personnes-ressources sont disponibles, bienveillantes et prêtes à les aider. Les entretiens indiquent que le rôle des personnes-ressources est indispensable pour le bon déroulement du projet.* »

D'ailleurs, le rapport EduNum (2019-2020, p.36) du centre LEARN a également appuyé l'importance de cette collaboration : "L'importance de développer une vraie culture de collaboration numérique avec des partages formels et informels entre enseignant-es, l'encouragement et le soutien d'initiatives et l'utilisation du numérique par la Direction a été un point d'intérêt dans tous les retours."

Le dernier rapport publié (2021-2022) accentue à plusieurs reprises l'importance du soutien de la direction envers le PR pour les aider à accomplir les missions du cahier des charges. Il est donc important de faire confiance à son équipe pour que le développement d'une stratégie numérique dans un établissement se déroule au mieux.

Eric mentionne qu'il est primordial de reconnaître ses limites afin de ne pas s'épuiser. Cela contribue à son bien-être, car la connaissance de soi et une vision positive de soi-même sont des composantes essentielles du bien-être eudémonique. De plus, il mentionne que son rôle lui permet de gérer ses heures de travail de manière autonome, ce qui lui permet de s'adapter à ses besoins ainsi qu'à ceux de ses collègues. Par ailleurs, il souligne que son rôle lui permet de travailler à la fois avec des adultes et des enfants, ce qui lui convient et contribue donc à son bien-être eudémonique. Scarlett évoque se sentir très compétente lorsqu'il s'agit d'accompagner ses collègues pour les besoins pédagogiques liés au numérique, mais moins lorsque cela touche à la partie technique. Julia mentionne le fait d'avoir justement peur de s'épuiser et cherche cette limite qui lui permettra d'augmenter son bien-être dans ce rôle. Finalement, tout comme Eric, Scarlett sait où se trouvent ses points forts et ses limites, ce qui semble être un facteur précieux contribuant à leur bien-être hédonique, où les PR se sentent bien et prennent du plaisir dans leur rôle, et à leur bien-être eudémonique, où elles maîtrisent leur environnement et où elles se sentent en "adéquation profonde avec leurs activités" (Huta, 2016).

En résumé, les éléments contribuant au bien-être des personnes-ressources et à leur persévérance sont les suivants :

- Une direction à l'écoute, soutenante et qui fait confiance à son équipe pédagogique
- Une équipe pédagogique soudée
- Une formation qui a du sens et qui répond aux besoins du terrain - Une relation de confiance avec les collègues enseignant-es

5.1.4 Réponse QDR3

Quels sont les éléments qui entravent leur bien-être et les démotivent ?

Le rôle de PR n'apporte pas toujours des émotions et des expériences positives. L'un des points revenant régulièrement dans les entretiens est le fait qu'il est difficile d'impliquer les enseignant-es dans ce projet d'éducation numérique. Une tension est observée entre la

passion pour l'éducation numérique, le manque d'implication, de réceptivité et de temps de certain-es enseignant-es (Bundi et al., 2020; Rapport EduNum 2020-2021 et 2021-2022). Scarlett évoque que le manque de temps est un facteur clé entravant l'intégration du numérique. Cette PR a une attitude très compréhensive face à cet argument qui revient régulièrement contrairement à Julia. Pour cette dernière, le manque de temps n'est pas un argument pertinent. Elle évoque le fait qu'à la période avant les vacances, certain-es enseignant-es font beaucoup d'activités ludiques, comme regarder des films par exemple, démontrant ainsi qu'il y a du temps à disposition pour planifier plus d'activités numériques. Dans les deux cas, la problématique de la motivation des enseignant-es à intégrer l'éducation numérique est une source de démotivation pour ces deux PR. Ces défis affectent directement leur bien-être hédonique, à cause de la frustration que ces situations peuvent procurer, et eudémonique, car ils les empêchent de remplir leur rôle correctement, rendent difficile la perception des résultats de leurs efforts et cela peut être néfaste pour leur sentiment d'efficacité et de perception de soi.

Lorsque les PR ne sont pas reconnues, alors leur degré d'épanouissement baisse.

Comme cela a déjà été relevé par Caneva et al. (2020), la plupart des demandes des enseignant-es dans les établissements de Julia, Scarlett et Eric étaient d'ordre technique et logistique et non pédagogique. La persistance de cette problématique souligne le besoin d'instaurer une formation qui réponde à la nécessité de susciter l'engagement des enseignant-es envers l'éducation numérique, afin d'atteindre des résultats probants dans ce domaine. Le rapport du centre LEARN (2020) soulignait déjà qu'une grande partie de leur mission était en réalité de gérer des problématiques d'ordres techniques. Scarlett mentionne qu'elle ne maîtrise pas aussi bien la partie technique que la partie pédagogique, créant un décalage entre sa formation et la réalité du terrain. Comme cette partie technique prend la majeure partie de son temps, son bien-être est donc impacté, car elle se sent moins compétente dans ce domaine. Il pourrait donc être intéressant de pouvoir intégrer ces compétences plus techniques à la formation des PR. Julia évoque le fait qu'il est compliqué de ne pas avoir tous les accès informatiques nécessaires pour résoudre des problématiques d'ordre technique.

Cette dernière se demande ainsi comment « forcer la relation » pour impliquer ses collègues au niveau pédagogique et a peur de s'épuiser à force de leur courir après. Eric, quant à lui, préfère se focaliser sur les collègues qui le sollicitent de leur propre initiative pour de l'aide, avec comme objectif de faire envie aux autres en comptant sur le bouche-à-oreille. En effet, le but n'est pas de faire à leur place, mais de les accompagner, afin de les former et de les autonomiser dans la mise en œuvre de projets numériques. Ce constat montre le besoin d'avoir une formation sur l'ingénierie de formation et la gestion de projet, ce qui sera justement proposé dans le prochain CAS.

Scarlett évoque le fait que, même si elle voit du sens dans sa formation et qu'elle y trouve son intérêt personnel et professionnel, il y a tout de même un besoin de reconnaissance au niveau

institutionnel. Cela montre l'importance de reconnaître les formations suivies et les compétences développées des PR.

En résumé, les éléments défavorisant le bien-être des personnes-ressources et leur motivation sont les suivants :

- Le manque d'engagement chez les enseignant-es
- Le manque de temps à disposition pour les enseignant-es pour mettre en place de telles séquences d'enseignement
- Le manque de formation des PR pour la partie technique
- Le fait qu'il y ait trop de problématiques d'ordre technique par rapport au besoin pédagogique
- Une équipe peu soudée
- Une direction peu soutenante
- Le manque de reconnaissance institutionnelle des formations PR

5.2 Perspectives pratiques

Cette recherche a donc permis d'approfondir, au travers de la méthode qualitative du récit de vie, les défis rencontrés et les points encourageants déjà relevés de manière plus quantitative dans les recherches précédentes. La méthodologie du récit de vie a permis de laisser la parole aux PR, afin de comprendre en profondeur leurs perceptions, leurs émotions, leurs besoins, ainsi que les défis auxquels elles font face dans leur quotidien. Les PR ont pu raconter librement les différentes étapes de leurs parcours, en commençant par la manière dont elles ont démarré avec ce titre, comment elles le vivent aujourd'hui et comment ces PR se projettent pour le futur. Tous ces aspects, bien que complexes à analyser avec beaucoup de participant-es, démontrent l'importance de l'aspect multidimensionnel du bien-être au travail. L'utilisation des cartes lors des entretiens a servi de guide et de cadre, permettant de structurer les discussions et d'assurer que les personnes-ressources restent centrées sur la problématique.

Sur la base des résultats obtenus, une liste de perspectives pratiques peut être proposée comme telle :

- Formation technique : former les PR pour répondre aux diverses problématiques techniques, ainsi qu'à la connaissance de l'infrastructure informatique du canton.
- Compétences en ingénierie de la formation : former les PR à l'andragogie ou, autrement dit à former des adultes dans l'utilisation des outils numériques en classe et la mise en œuvre du plan d'étude en éducation numérique et jouer ce rôle d'accompagnateur/ice. Cela permettrait de percevoir de manière plus visible et tangible l'impact des PR sur leurs collègues enseignant-es.

- Leadership soutenant : Une direction encourageante et confiante dans son équipe pédagogique permet aux PR de remplir efficacement leur rôle.
- Reconnaissance institutionnelle : Il est important de reconnaître institutionnellement et non pas seulement professionnellement les formations et compétences des PR afin de valoriser leur investissement dans leur développement professionnel.

Cette dernière perspective permet de cibler des situations spécifiques pour certaines PR.

Ces perspectives pourraient être utiles aux institutions impliquées dans la formation des PR ainsi qu'aux établissements scolaires.

5.3 Limites méthodologiques

Le récit de vie est une méthode pertinente pour recueillir les parcours des trois PR interviewées. Il a été possible de comprendre en profondeur leurs motivations et les éléments qui contribuent, ou non, à leur bien-être. Cependant, cette méthode peut être discutée du point de vue scientifique pour plusieurs raisons.

Etant une méthode assez chronophage, il n'a été possible d'analyser que trois récits de vie. Il est donc assez complexe de généraliser les résultats, bien que certains éléments soient souvent revenus dans les entretiens. Cependant, cette méthode a comme objectif principal de mettre en lumière le vécu de ces personnes, non pas de le généraliser.

Les verbatims les plus pertinents des entretiens ont été retenus pour l'analyse des données. En faisant cette sélection, certaines données n'ont pas été prises en compte. Les verbatims utilisés dans l'analyse sont les résultats du choix de la chercheuse et cette sélection a ensuite été vérifiée et commentée par deux autres chercheuses. Même en tenant compte de la dimension subjective de l'analyse et souhaitant être la plus objective possible et au plus proche des données, la chercheuse a proposé sa propre interprétation des verbatims en lien avec son expérience professionnelle.

La première question posée aux participant-es a été celle leur demandant comment il ou elles sont devenu-es PR. Cela remontant à plusieurs années pour chaque participant-es, il se peut donc que leurs récits soient colorés de leur subjectivité ou incomplets.

5.4 Apports de la recherche

Les entretiens ont permis de fournir des résultats qualitatifs faisant écho aux données mentionnées dans les rapports de l'UNIL et de l'EPFL entre 2019 et 2022, ainsi qu'aux recherches menées par Caneva et al. (2023). Les trois PR interviewées ont choisi de devenir PR, car toutes avaient une affinité avec le numérique. Lors de leurs formations, il et elles ont trouvé une équipe soudée de collègues souhaitant s'investir dans ce rôle et les motivant ainsi à faire de même. Leur bien-être et motivation se maintiennent grâce aux éléments suivants : une direction à l'écoute, soutenante et qui fait confiance à son équipe pédagogique, une équipe pédagogique soudée, une formation qui a du sens et qui répond aux besoins du

terrain, une relation de confiance avec les collègues enseignant-es. Les éléments qui ne favorisent pas leur bien-être sont : le manque d'engagement chez les enseignant-es, le manque de temps à disposition pour les enseignant-es pour mettre en place de telles séquences d'enseignement, le manque de formation des PR pour la partie technique, le fait qu'il y ait trop de problématiques d'ordre technique par rapport au besoin pédagogique, le manque de reconnaissance institutionnelle des formations PR.

L'utilisation de la méthode du récit de vie ainsi que des cartes des besoins fondamentaux et des dimensions du BEPT ont été des outils particulièrement utiles pour produire ces résultats. Cette recherche peut également offrir un aperçu des défis et des points forts de ce rôle pour les enseignant-es qui souhaiteraient s'investir dans cette fonction.

Ce travail de recherche a permis de mettre en lumière un lien concret entre la théorie de l'autodétermination et le bien-être. Huta (2016a) prend appui sur les recherches de Deci et Ryan sur cette question et ce mémoire s'est appuyé sur cette base afin de concevoir le modèle utilisé pour élaborer le cadre théorique autour duquel il s'articule.

5.5 Perspectives

L'un des éléments revenant souvent dans la littérature est le manque de formation des PR en formation d'adulte. Les participant-es évoquent également à plusieurs reprises la difficulté à motiver les enseignant-es à s'engager dans l'éducation numérique. La nouvelle formation CAS et DAS pour les personnes-ressources proposera un module spécifiquement axé sur cette thématique, palliant ainsi ce manque. Il serait dès lors intéressant, comme perspective de recherche future, d'étudier l'impact de cette formation sur le développement de compétences d'accompagnement des enseignant-es et d'analyser son effet sur le bien-être et la motivation des PR. De plus, il y a depuis peu une volonté de faire naître une communauté de pratique autour de l'éducation numérique, ainsi qu'un changement de dénomination du cahier des charges des PR, où l'on préfère les termes de « l'équipe en charge de l'éducation numérique ». Il y a donc une dimension plus systémique qui apparaît, ouvrant un champ plus grand pour de futures recherches.

5.6 Synthèse

Ce travail repose sur les témoignages de trois personnes-ressources. La méthode d'entretien du récit de vie a permis de comprendre en profondeur les éléments contribuant ou non à leur bien-être dans leur rôle de PR. Il est compliqué de généraliser ces informations, au vu du nombre de témoignages. Cependant, comme montré dans les résultats et dans la discussion, beaucoup d'éléments se recoupent dans les trois témoignages, comme le manque d'engagement chez les enseignant-es, trop de problématiques techniques à résoudre en comparaison avec la partie pédagogique ou le besoin d'une équipe pédagogique soudée avec

le soutien de la direction. Cette cohérence dans les expériences vécues de ces PR montre l'importance de ces éléments et converge avec les différents rapports sur le sujet.

L'un des éléments importants et apparaissant dans la littérature et dans certains récits est la question de la formation d'adultes.

Mais comment former des adultes si, comme dans le cas des PR, le module de formation aux adultes n'apparaît principalement que dans le CAS ? La théorie de l'andragogie peut apporter quelques pistes concernant ce questionnement.

Le terme "pédagogie" vient du grec *paidagôgia* qui signifie "direction, éducation des enfants" selon le dictionnaire de l'Académie Française. Il s'oppose au terme d'andragogie qui est une démarche d'enseignement conçue pour répondre aux besoins et caractéristiques d'un public adulte (Nizet et Bourgeois, 2015).

Selon cette théorie, le processus d'apprentissage chez un enfant et un adulte n'est pas le même. Il est donc nécessaire de proposer aux adultes des enseignements adaptés à leurs besoins (Taylor et Kroth, 2009).

Malcolm Knowles (1998) est l'éducateur dont les écrits sur cette théorie ont été les plus célèbres. Taylor et Kroth (2009) résument les six principes à respecter selon Knowles pour enseigner à un adulte : La conscience de soi, l'expérience, la préparation à apprendre, l'orientation de l'apprentissage, la motivation à apprendre, le besoin de savoir.

Cependant, cette théorie a suscité de nombreuses critiques. Effectivement, les chercheurs ont critiqué le fait que celle-ci ne présente pas les traits essentiels d'une discipline scientifique en raison du manque de données empiriques produites. De plus, elle n'a pas d'instrument pour fournir des données mesurables, ce qui la décrédibilise (Taylor et Kroth, 2009).

Afin de pallier ces manques, Pina (2019), dans sa thèse, a mis en place une méthodologie utilisant les principes de l'andragogie dans une formation pour enseignant-es. Celle-ci a démontré que les enseignant-es ont apprécié cette approche. La formation continue est un besoin important pour les enseignant-es. Cependant, très peu de personnes du corps enseignant arrivent à voir de l'intérêt dans une majorité de ces formations pour plusieurs raisons. D'abord, ils et elles ne se sentent pas écouté-es et donc les formations proposées ne sont pas adaptées à leurs besoins. Cela a pour effet de les maintenir dans un rôle d'apprenantes passif/ves (Pina, 2019). L'autrice cite l'étude de la Fondation Bill et Melinda Gates (2014) qui a démontré que l'offre de formation continue n'est souvent pas en cohérence entre les objectifs des décideur/euses politiques et les réalités vécues par les enseignant-es. Sa recherche a montré que l'application des principes de l'andragogie offre aux enseignant-es la possibilité d'exercer un contrôle plus grand sur leurs besoins de formations.

Ces résultats montrent qu'il pourrait être intéressant pour les PR de recevoir une formation sur la formation d'adulte afin de promouvoir au mieux l'éducation numérique à leurs collègues.

Bibliographie

Bertaux, D. (2016). 7. Mise en forme et rédaction. Dans : , F. de Singly, *Le récit de vie*. Paris: Armand Colin.

Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). Teacher wellbeing: A review of the evidence. London, UK: Teacher Support Network Research Services.

Bundi, P., Lanarès, J. et Cahlikova, T. (2019). *Évaluation de « la mise en œuvre de l'éducation numérique dans le système de formation vaudois »*. Premier rapport intermédiaire. Lausanne : Université de Lausanne.

Bundi, P., Lanarès, J. et Cahlikova, T. (2020). *Évaluation de « la mise en œuvre de l'éducation numérique dans le système de formation vaudois »*. Deuxième rapport intermédiaire. Lausanne : Université de Lausanne.

Bundi, P., Lanarès, J. et Cahlikova, T. (2021). *Évaluation de « la mise en œuvre de l'éducation numérique dans le système de formation vaudois »*. Troisième rapport intermédiaire. Lausanne : Université de Lausanne.

Bundi, P., Lanarès, J. et Cahlikova, T. (2022). *Évaluation de « la mise en œuvre de l'éducation numérique dans le système de formation vaudois »*. quatrième rapport intermédiaire. Lausanne : Université de Lausanne.

Caneva, C. (2022, 16 novembre). *Quel rôle pour les personnes-ressources ? - Les cahiers pédagogiques*. Les Cahiers pédagogiques. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/quelrole-pour-les-personnes-ressources/>

Caneva, C., Avry, S., Chessel-Lazzarotto, F., El Hamamsy, L., Froidevaux, Y., Liegois, G., Monnier, E.C., Nicole, A., Pulfrey, C., Roberts, M., Secq, Y., Mondada, F. et Dehler Zufferey, J. (2022). Projet EduNum - Obligatoire Rapport sur la quatrième année.

Caneva, C., & Pulfrey, C. (2023). Coaching teachers in a digital education reform: what is the role of instructional coaches? 7th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (INTEd). <https://doi.org/10.21125/inted.2023.2000>

Caneva, C., Monnier, E., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., Avry, S., & Delher Zufferey, J. (2023, March 31). Technology integration needs empowered instructional coaches: accompanying in-service teachers in school digitalization. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 12(2), 194–215. <https://doi.org/10.1108/ijmce-04-2022-0029>

Chametzky, B. (2014). Andragogy and engagement in online learning: Tenets and solutions. Creative education, 2014.

Chessel-Lazzarotto, F., Grégory, L., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., et Costier Marjorie, Garcia, A. (2021). Formation des enseignant·e·s au numérique. rapport sur la troisième année de

formation à l'éducation numérique aux cycles 1 et 2a en collaboration avec la hep vaud, l'unil et le dfjc. epfl-centre learn.

Chessel-Lazzarotto, F., El Hamamsy, L., Mondada, F., Dehler Zufferey, J., et Roy, D. (2019). Formation des Enseignant·e·s au Numérique Rapport sur la Première Année de Formation à la Science Informatique au Cycle 1. https://www.epfl.ch/education/education-alinitiatives/wp-content/uploads/2022/05/Rapport_sur_la_Formation_des_Enseignants_Analyse_de_l_An_1-1-2.pdf

Chessel-Lazzarotto, F., Liegois, G., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., Coestier, M., Garcia, A., Mondada, F., Dehler Zufferey, J., et Roy, D. (2020). Formation des enseignant·e·s au numérique Rapport sur la deuxième année de formation à l'Education Numérique aux Cycles 1 et 2A. https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/wp-content/uploads/2022/05/2019_2020__Rapport_EduNum_Vaud__An_2EPFL-2.pdf
Département de l'enseignement et de la formation professionnelle. (2020). *Missions générales des personnes-ressources en éducation numérique*.

Chessel-Lazzarotto, F., Grégory, L., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., et Costier Marjorie, Garcia, A. (2021). Formation des enseignant·e·s au numérique. rapport sur la troisième année de formation à l'éducation numérique aux cycles 1 et 2a en collaboration avec la hep vaud, l'unil et le dfjc. epfl-centre learn.

Chessel-Lazzarotto, F., El Hamamsy, L., Mondada, F., Dehler Zufferey, J., et Roy, D. (2019). Formation des Enseignant·e·s au Numérique Rapport sur la Première Année de Formation à la Science Informatique au Cycle 1. https://www.epfl.ch/education/education-alinitiatives/wp-content/uploads/2022/05/Rapport_sur_la_Formation_des_Enseignants_Analyse_de_l_An_1-1-2.pdf

Chessel-Lazzarotto, F., Liegois, G., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., Coestier, M., Garcia, A., Mondada, F., Dehler Zufferey, J., et Roy, D. (2020). Formation des enseignant·e·s au numérique Rapport sur la deuxième année de formation à l'Education Numérique aux Cycles 1 et 2A. https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/wp-content/uploads/2022/05/2019_2020__Rapport_EduNum_Vaud__An_2EPFL-2.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique (2021). Commentaires généraux pour la l'éducation numérique [PDF]. In Plan d'études romand. CIIP. <https://per.ciip.ch/api/files/179>

Cuvelier, C. (2013). Besoins d'autonomie, de compétence, d'appartenance sociale : les apports de l'activité théâtre au cycle 3. Education. dumas-00862823

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.

Deci, E et Ryan, R. (2016). "Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie". Dans Paquet, Y., et Vallerand, R. La théorie de l'autodétermination: Aspects théoriques et appliquées (p.15-32) De Boeck Supérieur.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.

Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. Dans C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 463–73). Oxford University Press.

Dodge, R., Daly, A.P., Huyton, J., & Sanders, L.D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235.

Dubois, S. (1994). Le récit de vie comme outil d'enquête: expériences de terrain. *Ethnologies*, 16(1), 55-71.

L'éducation numérique / État de vaud. (s. d.). <https://www.vd.ch/toutes-lesautorites/departements/departement-de-lenseignement-et-de-la-formationprofessionnelle-def/secretariat-general-du-departement-de-lenseignement-et-de-laformation-professionnelle-sg-def/rentree-scolaire-2020-2021/deuxieme-partie-les-quatrechantiers-prioritaires-du-dfjc/leducation-numerique>

Éducation numérique : le projet EduNum. (s. d.). EPFL. <https://www.epfl.ch/education/educational-initiatives/fr/center-learn/educationnumerique-le-projet-edunum/>

Ehsanipour, T., & Gomez, F., (2017). Exploring Coaching for Powerful Technology Use in Education. Center to Support Excellence in Teaching - Stanford University. <https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2017/07/Dynamic-Learning-Project-PaperFinal.pdf>

Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1).

Galliker, S., Igic, I., Elfering, A., Semmer, N. (2022). Job Stress Index 2022. Monitorage des indicateurs du stress chez les personnes actives en Suisse. Document de travail 72. Berne et Lausanne : Promotion Santé Suisse.

Gaudreau, N. (2017). Bien-être et sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. *Éducation Canada*, 57(3).

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Hunziker, S., & Blankenagel, M. (2021). Experimental research design. In: *Research Design in Business and Management* (pp. 171–181). Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34357-6_12

Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of happiness studies*, 11, 735-762.

Huta, V. (2016a). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. *The Routledge handbook of media use and well-being*, 14-33.

Huta, V. (2016b). Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. *Handbook of eudaimonic well-being*, 215-231.

Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1425-1456.

Kane, B. D., & Rosenquist, B. (2018). Making the most of instructional coaches. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 21-25.

Kennedy, T. D. (2017). You can do this! Instructional coaches influence teachers. *Urban Education Research & Policy Annuals*, 5(1).

Laguardia, J., Ryan, R., (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être: théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2).

Liao, Y. C., Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K., & Karlin, M. (2021). Coaching to support teacher technology integration in elementary classrooms: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 104, 103384.

Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1496643.

McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. *The Palgrave Handbook of Positive Education*.

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-64537-3_28

McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). Teacher wellbeing: a review of the literature. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/aponid201816.pdf>

McCallum, F., & Price, D. (2016). *Nurturing wellbeing development in education*. Routledge, NY.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives. De Boeck Supérieur. 114-120

Monnier, E. C., Avry, S., El-Hamamsy, L., Pulfrey, C., Caneva, C., Mondada, F., & Zufferey, J.

D. (2023). From teacher to teacher-trainer: A qualitative study exploring factors contributing to a successful train-the-trainer digital education program. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100518.

Nizet, J., & Bourgeois, É. (2015). *Apprentissage et formation des adultes*. Puf.

OECD (2015), *How's Life? 2015: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/how_life-2015-en.

Paumier, D., & Chanal, J. (2018). Motivation autodéterminée, conséquences motivationnelles et hypothèse de spécificité en contexte scolaire: état des lieux, implications et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 111-130.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans : , P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (pp. 235-312). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.pail.2016.01.0235>

Peters, D. (2022). *Designing for psychological wellbeing Development of a research-based toolkit for wellbeing supportive technology design* (Doctoral dissertation).

Pina, C. L. (2019). Changing Perceptions About Professional Development: An Action Research Study Using Andragogy for Educators' Professional Development (Thesis, Concordia University, St. Paul). Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/300

Roekens, N. (2013). Du singulier à l'universel dans la recherche qualitative en sciences de l'éducation: l'exemple du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 15, 365-380.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Ryan, R., Huta, V. & Deci, E.L., (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *J Happiness Stud* 9, 139–170 . <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/00223514.69.4.719>.

Sanséau, P. Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57.

Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice* 16(6), 735-751.

<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>

Trudel-Fitzgerald, C., Millstein, R.A., von Hippel, C. *et al.* Psychological well-being as part of the public health debate? Insight into dimensions, interventions, and policy. *BMC Public Health* 19, 1712 (2019). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8029-x>

Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: Meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of adult education*, 38(1), 111.

Tov, W., Diener, E. (2013). Subjective Well-being. *Research Collection School of Social Sciences*. Paper 1395. https://ink.library.smu.edu.sg/soss_research/1395

Uchida, Y., Ogihara, Y., & Fukushima, S. (2015). Cultural construal of wellbeing—Theories and empirical evidence. *Global handbook of quality of life: Exploration of well-being of nations and continents*, 823-837.

UNESCO (2014). Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf

Vincent-Ponroy, J., & Chevalier, F. (2018). *Le Récit de Vie, Méthode de Recherche en Sciences Sociales* (No. 2018-006).

Annexes

Guide d'entretien

En amont :

- Dans le mail
 - o dire ce qui sera abordé pendant l'entretien pour qu'ils et elles puissent se préparer.
 - o Demander de mettre par écrit la façon dont on tire parti des PR pour intégrer l'éducation numérique dans leur établissement.
 - o Demander de rédiger un court texte qui explique
 - "Pouvez-vous me raconter comment vous êtes devenu.e personneressource ?"
 - "Racontez-moi comment se passe votre rôle en tant que PR dans votre établissement"
 - "Comment vous projetez-vous dans ce rôle ?"

Présentations :

- Bonjour Monsieur/Madame [nom du participant].

Description du projet de recherche:

- Avant de débuter, je vous explique le but de notre rencontre aujourd'hui.
- Je suis étudiante à l'Université de Genève en master
- Dans le cadre de mon travail de mémoire, je fais une étude pour mieux comprendre comment des enseignant-e-s décident de devenir des personnes-ressources dans le canton de Vaud et perçoivent leur bien-être dans ce rôle.
- Mon projet comprend différentes étapes, et débute par une série d'entrevues auxquelles vous participez.

But de l'entrevue :

- L'objectif des entrevues est de mieux comprendre comment des enseignant-e-s décident de devenir et de rester dans leur rôle de personnes-ressources dans le canton de Vaud.
- Je me penche particulièrement sur la question de "Comment les personnesressources numériques perçoivent-elles leur propre bien-être dans le contexte de leur rôle d'accompagnateurs ?"
- L'entretien se base sur la technique du récit de vie, donc vous devez simplement me raconter les événements qui vous ont mené à ce poste.

Déroulement de l'entrevue :

- Notre rencontre devrait durer environ 1 heure.
- Votre récit sera structuré en 3 parties : le passé, le présent et le futur.
- Je vais vous poser une question de départ à chacune de ces 3 parties et vous n'aurez qu'à me répondre, le plus spontanément possible.
- Je ne cherche pas LA bonne réponse. Je veux plutôt recueillir votre point de vue. Sentez-vous donc bien à l'aise de me parler le plus librement possible.
- Je tiens à vous assurer que le contenu de cette entrevue demeurera anonyme.
- Comme je vous l'ai dit plus tôt, le bien-être est le concept principal de cette recherche.
- A la fin de votre récit pour chaque partie (passé, présent, futur) je vous montrerai des cartes avec définitions concernant des dimensions du bien-être (les montrer brièvement sans en lire le contenu). Vous les utiliserez pour vous demander si elles résonnent, font écho à ce que vous avez raconté et pourquoi. Cela permettra de compléter votre récit en s'axant sur le concept du bien-être.

Signature du formulaire de consentement :

- Comme mon projet s'inscrit dans le cadre d'une recherche universitaire, l'Université de Genève demande aux participants de signer un formulaire de consentement, qui confirme que vous avez choisi de participer à l'étude librement, en toute connaissance de cause.
- Je vous invite à prendre le temps de le lire, puis de le signer.
[Survoler le formulaire de consentement avec le sujet]
[Après que le sujet ait signé, signer et dater le formulaire de consentement]
- Si jamais vous aviez des questions ou des commentaires, je vous laisse une copie du formulaire de consentement pour vos dossiers.
- Avez-vous des questions avant que l'on commence l'entrevue?

L'entrevue :

- J'ai pris le temps de lire votre récit et j'aimerai commencer par approfondir la première partie. Vous dites que ... pouvez-vous nous m'en dire plus ? Quel a été votre ressenti à ce moment ? Vous souvenez-vous de votre réaction à ce moment ? Pourquoi ?
- Question pour démarrer et parler du passé : "Pouvez-vous me raconter comment vous êtes devenu.e personne-ressource ?" Laisser raconter puis demander s'il ou elle souhaite ajouter quelque chose. Sinon sortir toutes les cartes (les 5 catégories du BEPT adaptées et les besoins fondamentaux (Deci et Ryan)) et expliquer brièvement leur contenu. Choisissez les cartes qui résonnent, font écho à ce que vous venez de raconter. Pouvez-vous expliquer cette sélection ?
- Question pour parler du présent : "Racontez-moi comment se passe votre rôle en tant que PR dans votre établissement" Laisser raconter puis demander si il ou elle souhaite ajouter quelque chose.
 Sinon sortir toutes les cartes.

- Choisissez les cartes qui résonnent, font écho à ce que vous venez de raconter. Pouvez-vous expliquer cette sélection ? ○ Et si vous aviez une baguette magique ?
- Question pour parler du futur : "Comment vous projetez-vous dans ce rôle ?" ○ Laisser raconter puis demander s'il ou elle souhaite ajouter quelque chose. Sinon sortir toutes les cartes.
 - Choisissez les cartes qui résonnent, font écho à ce que vous venez de raconter. Pouvez-vous expliquer cette sélection ?
 - Si vous deviez faire PR dans un établissement ou vous ne connaissez personne, comment vous sentiriez-vous ?

Clôture de l'entrevue :

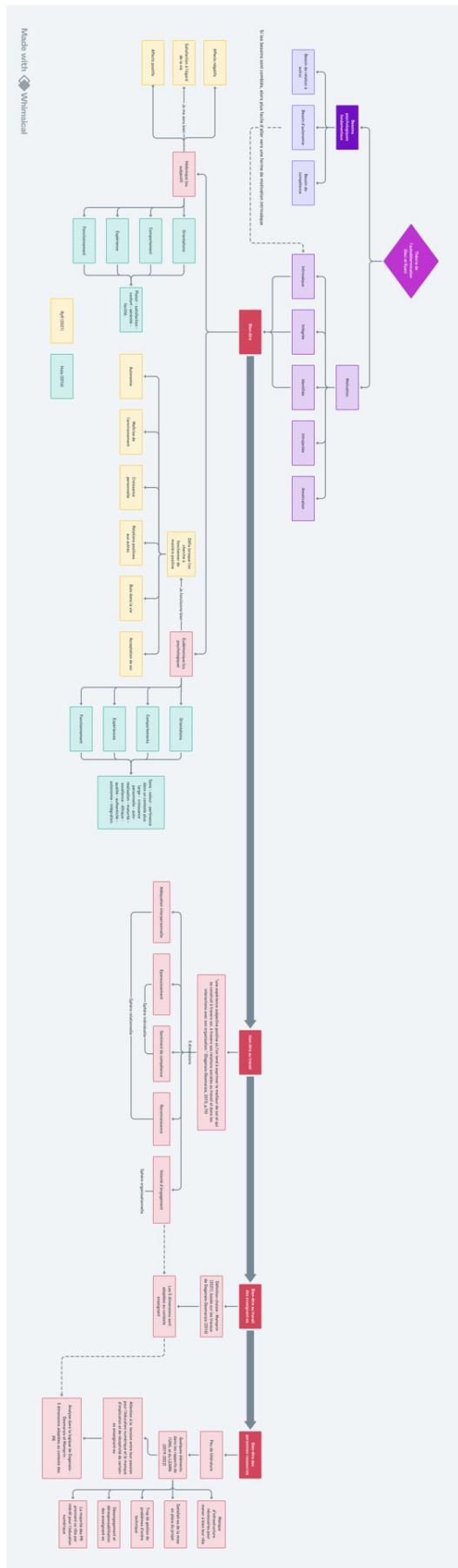
- L'entrevue arrive à sa fin. Selon vous, y a-t-il d'autres éléments importants que nous n'avons pas couverts?
- Avez-vous des questions ou des commentaires concernant notre entrevue ou le projet en général?
- Je vous remercie beaucoup pour votre participation, cela m'aide énormément.
- Si jamais le sujet vous intéresse, je prévois de rendre publics les résultats de ma recherche en août. Je pourrais vous faire parvenir une copie de mon travail.

Remerciements :

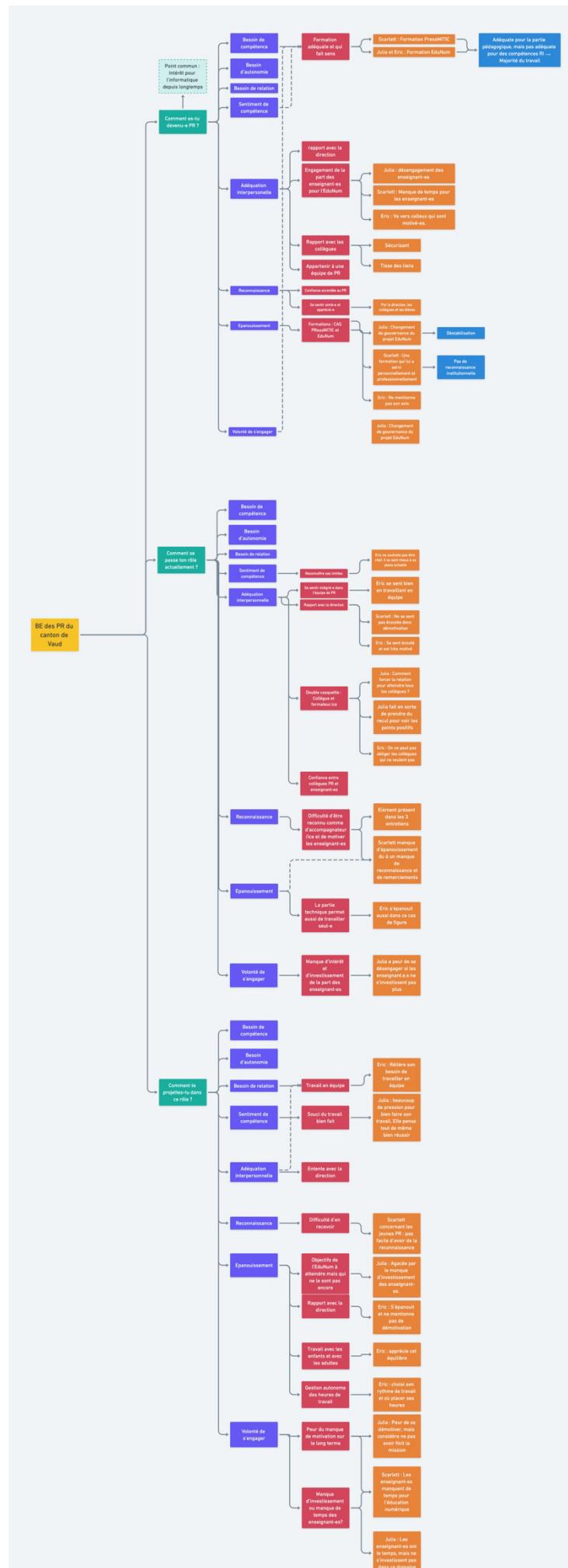
- Encore merci pour votre participation. - Bonne fin de journée, au plaisir.

Annexe II

Résumé du cadre théorique sur le bien-être

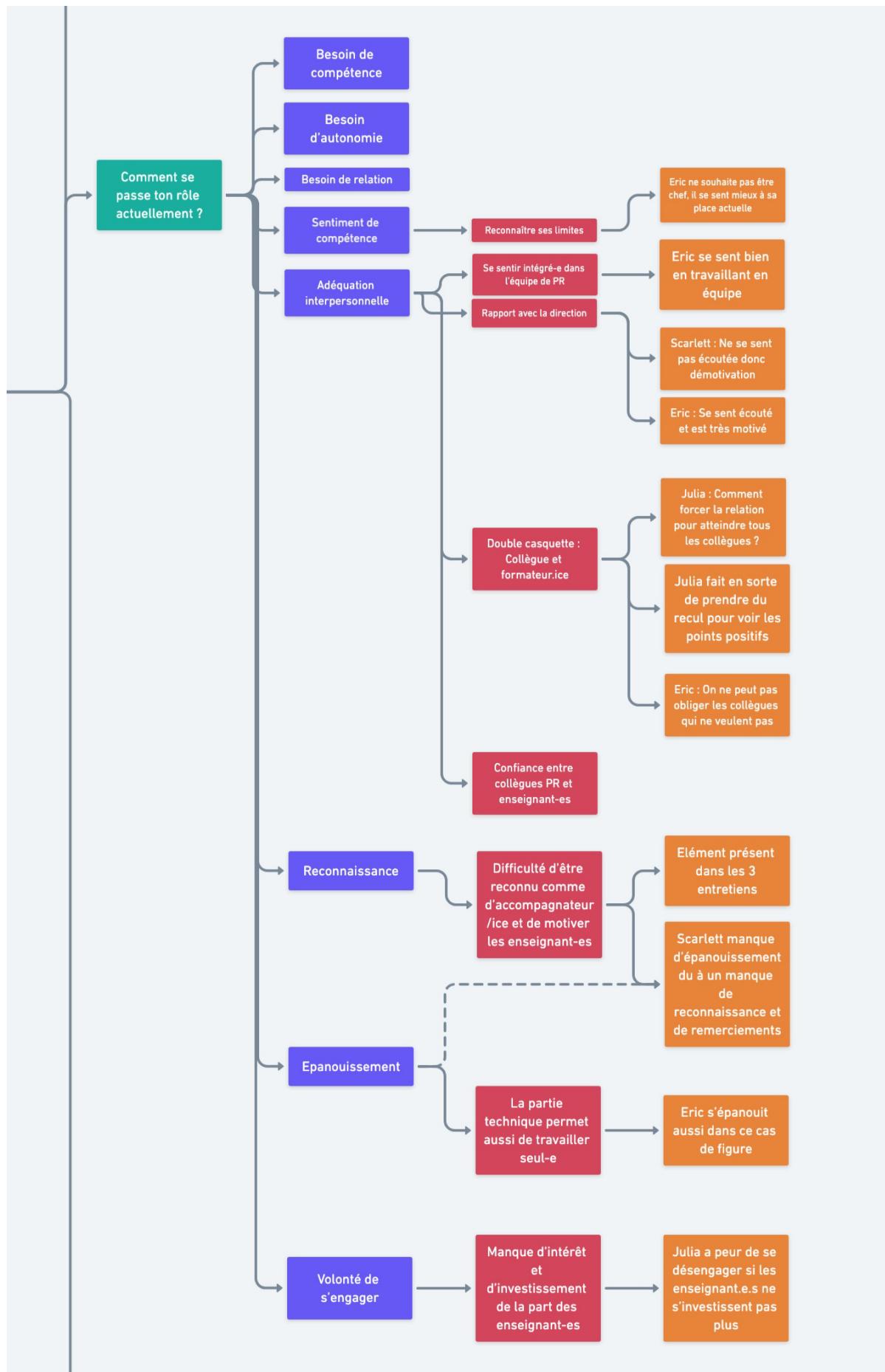


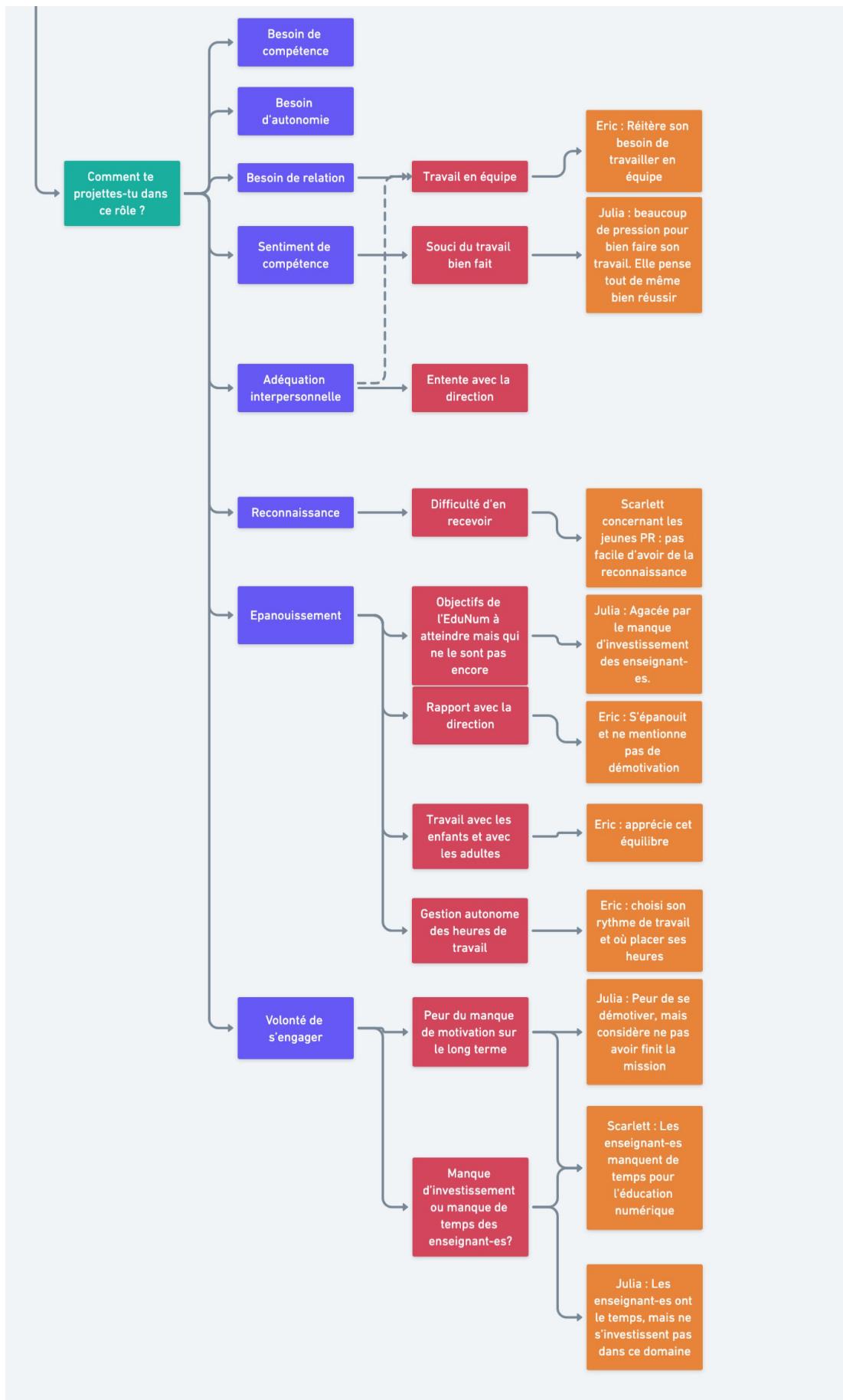
Annexe III



Résumé des résultats







Verbatims sélectionnés en contexte pour Scarlett.

Passé

Victoria : Quand tu les, quand tu les parcours est-ce que il y en a certaines qui font écho...

Scarlett : Alors, Autonomie... ça j'étais hyper autonome, franchement j'avais un directeur qui me faisait cent pourcent confiance.

Victoria : Dans ton établissement d'avant ouais.

Scarlett : Ouais, donc j'ai pu vraiment manager mon truc, voilà, j'ai dû lui montrer qu'un plan d'action et pis il m'a dit « Vous savez, je vous fais confiance, donc c'est bon ça roule ». Donc autonome, je l'étais complètement. Besoin de compétence... Bo bah ça clairement c'est, la coche c'est bon ! (rires)

Victoria : Bah si tu les parcours vite fait est-ce que il y en a une où tu te dis « Ah ouais, ça clairement » ou alors « ça justement pas du tout » ?

Scarlett : Bah dans les bleues c'est bon. Parce qu'il y a quoi... Qu'est-ce que c'est ça, adéquation interpersonnelle... Ah ouais !

Victoria : C'est les relations que t'entretiens avec les personnes qui t'entourent.

Scarlett : Ouais, mais ça, ah bah justement cette fonction n'a fait que tisser des liens avec les collègues et pis...

Victoria : Hum hum

Scarlett : Ouais ça, moi, la reconnaissance et l'épanouissement alors ça oui.

Victoria : Pour ton directeur c'était important.

Scarlett : Oui, et en même temps je me suis jamais projetée dans cette fonction sans avoir fait le CAS. Pour moi, ça aurait été inimaginable de faire sans avoir une formation.

Victoria : OK. Et du coup, qu'est-ce que à part, quand tu compares les premiers cours qui t'ont permis de d'être un peu à jour sur les logiciels et ton CAS, qu'est-ce qui te fait dire que sans ton CAS tu te serais pas lancée là-dedans ? Qu'est-ce qu'il y a eu en plus ?

Scarlett : Parce que en fait, les cours m'ont donné une maîtrise technique, une base technique

Victoria : Ouais

Scarlett : Et le CAS m'a donné de quoi... Comment dire. Pas de quoi gérer une équipe, c'est un bien grand mot, mais euh. En fait si tu veux on a appris à faire un plan d'action

Victoria : Ouais

Scarlett : Pour l'établissement. On a appris à comment gérer les accords, désaccords des collègues, etcetera, comment gérer ça. On a appris qu'elle était vraiment notre fonction, qu'on était accompagnant, qu'on n'était pas celui qui allait faire pour l'autre. On a appris en fait, tout ce qui était relation aux collègues, comment gérer ça, tout ce qui est relation avec la direction et ben ça tu vois, j'ai l'impression que si je l'avais pas eu, j'aurai pas gérer aussi bien. Et au-delà de m'avoir aidé, c'était hyper intéressant.

Victoria : Hum hum

Scarlett : Mais pour moi c'est des choses que j'utilise encore même avec les collègues. Aujourd'hui, même sans avoir la fonction de PraFo, sans être dans ma fonction de PR, c'est des choses que t'utilises encore, c'est hyper intéressant. Il y a forcément des trucs moins intéressants !

Victoria : (Rires)

Scarlett : Mais au-delà de ça, cette formation elle était très intéressante, parce que pour moi c'était une vraie formation d'adulte parce que il y avait une volonté de te faire progresser. Tu devais rendre des pièces

Victoria : Ah oui

Victoria : C'est ça. Tu veux juste passer !

Scarlett : Tu veux juste faire tes... Et mais donc du coup mes pièces, et ça j'en suis très fière, j'ai fait que des pièces avec un A sauf une.

Victoria : Hum hum, parce que tu t'investissais, parce que c'était intéressant, transparent...

Scarlett : Mais parce que j'avais la possibilité de m'améliorer ! C'est pas une question d'investissement, c'est parce que t'avais la possibilité ! Dans les autres trucs t'as pas... Moi j'ai fait la formation PraFo, t'as pas la possibilité de t'améliorer.

Victoria : Ok, donc c'était vraiment propre à ce cours-là en fait.

Scarlett : Ouais, et pour moi ça je suis persuadée que c'est la façon de faire pour une formation d'adulte.

Scarlett : Dire comment, après tu avais une question « Comment s'est déroulé l'entretien avec votre direction ? »

Victoria : Hum hum

Scarlett : Je sais pas moi, « avec du recul, qu'auriez-vous changé dans cet entretien ? » Et en fait t'avais des trucs vraiment très précis, ces questions-là tu savais combien de points ça valait. C'était toujours en lien avec ce que tu avais vu en cours et surtout tu avais dû faire dans ton établissement, tu vois c'était hyper concret.

Victoria : Ça faisait le lien entre théorie et pratique.

Scarlett : Exactement et en fait justement, d'abord tu rendais ton travail à ton pair

Victoria : Ouais

Scarlett : Lui il mettait des retours, comme ça tu pouvais prendre compte de ce qu'il disait, tu pouvais changer ta pièce. Après tu l'envoyait à ton formateur qui lui non pas te mettre juste une note comme ça, te renvoyait avec des commentaires et te disait « Là tu pourrais développer un peu plus, là cette partie c'est pas très clair » et seulement après tu rerenvoyais et t'avais ta note. Donc tu vois pour moi, c'est ça une formation d'adulte.

Victoria : Pis ce qu'est bien avec ce CAS c'est qu'à la fin t'avais un papier aussi

Scarlett : Ouais

Victoria : Ouais

Scarlett : Qui vaut rien

Victoria : Ok c'est-à-dire ?

Scarlett : Dans le sens que pour moi un papier il est reconnu si... si... Bon alors il vaut rien, ouais, si ça t'ouvre une porte alors, ben aujourd'hui je pense de toute façon tu prends des personnes PR qui sont mêmes pas PressMitic donc ça t'ouvre pas de portes ! En fait. Ça t'ouvre pas de reconnaissances salariales, donc en même temps j'ai envie de te dire que pour moi c'est comme si il vaut rien !

Victoria : Mais t'as gagné quand même des crédits ECTS en le faisant ou pas forcément ? Des crédits universitaires ? Même pas ?

Scarlett : Ah oui parce que ça vaut quinze crédits un CAS

Victoria : Oui d'accord. Ouais donc t'as une reconnaissance au niveau universitaire, mais après dans le monde du travail...

Scarlett : Voilà, exactement.

Scarlett : Donc c'est pour ça que je dis que ça m'a servi à rien, mais pour euh

Victoria : Le papier

Scarlett : Le papier il me sert à rien. Attention, je regrette pas du tout, la formation m'a servi personnellement et professionnellement.

Victoria : Ouais ouais.

Scarlett : Je trouve que c'est hyper, il y a la carte épanouissement, pour moi c'est, c'était vraiment, ouais, cette fonction m'a permis de m'épanouir aussi comme ça.

Victoria : Hum hum

Scarlett : Dans mon boulot, parce que, enfin je veux dire non seulement les enfants qui étaient toujours hyper reconnaissants que tu sois là, les collègues, la direction qui m'a toujours soutenue dans tous les projets que j'ai faits et pis qui a toujours su me remercier de ce que je faisais.

Victoria : Hum hum

Scarlett : Par rapport à mon travail PressMitic. C'est clair que c'est, vu le manque de reconnaissance qu'on a dans notre métier, que quand tu l'as sur ces trois niveaux. Les parents tu peux pas dire, parce qu'ils savent pas trop ce qui se faisait pendant les animations. Quand t'as la reconnaissance et les remerciements de ces trois acteurs-là, c'est clair que tu te sens super bien, tu te sens à ta place, tu te sens utile, tu te sens aimée même ! Tu sais quand t'as ces petits bouts de choux, mais je me rappellerai toujours ! J'arrivais dans le collège des petits, tu sais il tire sur la main de son papa ou de sa maman, je sais plus, « C'est la maîtresse des ordinateurs ! »

Victoria : (rires)

Scarlett : Avec le smile qui fait trois fois le tour de la tête ! eh ben je veux dire t'as tout gagné quoi !

Scarlett : Tu vois parce que l'aide qu'elles avaient besoin, c'était de l'aide technique. C'était pas mon job, c'est beaucoup dire mais, pour moi c'est toucher à cette technique qui, ouais, tu vois, après il y avait un truc où on pouvait, je leur montrais où on pouvait aller chercher sur internet, comment se renseigner, trouver les réponses d'elles-mêmes, ça c'est mon job.

Victoria : Ça c'est ton job oui

Scarlett : Mais je veux dire elles s'attendaient des fois trop à ce que ce soit comme avec mon collègue, qui clairement, techniquement parlant était un as ! Moi j'arrivais, je dis « Je ne sais pas, attends je vais chercher ! » Des fois je mettais dix minutes à trouver la réponse, bah là tu vois je sentais qu'il y avait un truc qui correspondait pas à leurs attentes. Parce qu'elles avaient eu l'habitude d'avoir un technicien. Par contre, concevoir un projet ensemble et tout ça, Ouais. mais c'était très peu de cette partie-là, ça représentait très peu de cette partie-là.

Victoria : Hum hum. Beaucoup plus la technique quoi.

Scarlett : C'était quasiment tout le temps ça. Et après j'ai voulu arrêter cette partie-là.

Victoria : Ouais d'accord. Et avant tu parlais de, du fait que la HEP te remettais un peu à niveau quand tu démarrais, Est-ce que, enfin est-ce que tu te souviens un peu du contenu des cours qu'on t'a donné en tout premier ?

Scarlett : Ouais ! Franchement j'ai adoré ça en plus !

Présent

Scarlett : Bah en fait c'est quelque chose que... Déjà tout le monde te dira que c'est pas PERcompatible de faire des animations.

Victoria : Ok

Scarlett : Parce que le but c'est que ce soit l'enseignant qui fasse, la collègue qui fasse et pas toi qui fasse à sa place. C'est moi aussi on m'a bassiné pendant mes cours de PressMitic en fait, tu peux demander à tous ceux de ma volée le truc de la canne à pêche.

Victoria : Ok ! (rires)

Scarlett : C'est, en fait c'est l'image que c'est pas toi qui doit aller pêcher pour ton collègue, tu dois lui apprendre à fabriquer une canne à pêche.

Scarlett : Alors ben justement, là c'est un peu l'inverse, c'est que pour moi, l'épanouissement il est pas là. La reconnaissance elle est pas là non plus.

Victoria : Mais du coup, épanouissement, et reconnaissance de la part de qui ?

Scarlett : Alors épanouissement personnel, pour moi il est pas là. Reconnaissance, ben, typiquement ce qu'on a discuté lors des colloques. Pour moi il y a pas de reconnaissance.

Victoria : De pas se sentir écoutée...

Futur

Scarlett : Et puis, ce que je changerai... C'est vraiment difficile, parce que, par exemple, tu vois, le problème avec ce que j'aimerai changer, c'est j'aimerai qu'il y ait plus de participation aux cours et

qu'il y ait plus d'investissement des collègues, mais pour changer ça, il faut bien leur enlever du boulot quelque part.

Victoria : Hum

Scarlett : Et ça c'est pas de mon ressort.

Victoria : Hum hum

Scarlett : Mais si j'avais une baguette magique je ferai ça. C'est que j'enlèverai plein de chose que je juge pas nécessaires, pas obligatoires pour mes collègues pour qu'ils puissent s'investir dans d'autres choses, que ce soit dans les Mitic ou dans autre chose. Parce que, je veux dire, j'ai quand même l'impression que il y a plein d'autres choses qu'on aimerait faire qu'on serait hyper motivé, mais la seule chose qui leur manque c'est le temps.

Scarlett : Pour l'instant c'est ce que je verrai. Mais en vrai je pense que de toute façon on est heurté au facteur temps. Quoi qu'il en soit. C'est devenu maintenant le facteur auquel tout le monde pense avant quoi que ce soit. C'est « Est-ce que j'ai le temps ? »

Victoria : Hum hum

Scarlett : La réponse dans les nonante-neuf pourcent du temps est non. Je ne l'ai pas.

Victoria : Ouais

Scarlett : Tant qu'on n'aura pas agi là-dessus, nous en tant que personne PR je vois pas très bien comment on peut agir dessus, mais bon voilà, ça c'est plus haut qu'ils doivent agir. Donc tant qu'on a pas des collègues qui peuvent se dire « Oui, j'ai le temps », ben derrière ça suivra pas.

Annexe V

Verbatims sélectionnés en contexte pour Julia.

Passé

Victoria : Ouais, beaucoup d'étapes, beaucoup de changements...

Julia : Beaucoup de concours, de circonstances ou de choses qui sont, mais qui se sont bien goupillées qui sont arrivées voilà, à part le EF maintenant, le coche que je... bah j'ai trois choses qui s'ouvrent devant moi maintenant, et pis que j'aurais bien voulu prendre pour l'année prochaine, mais que je vois pas sur quoi le faire. [...] Il y en a plein qui arrêtent donc on risque d'être des monomes l'année prochaine en plus ce qui m'arrange bien quelque part. J'ai fait deux, trois journées où j'étais toute seule parce que mon binôme était malade, j'ai pas demandé de remplaçant et ça s'est super bien passé. J'ai eu assez de bagages ce côté sentiment de compétences. D'avoir vécu ce projet vraiment de l'intérieur, de l'avoir co-créé quelque part parce que tout les retours qu'on donnait Ils étaient en direct vers les formateurs quoi, vu que c'était devenu des amis, quelque part, voilà.

Victoria : Tout à fait.

Victoria : Ouais. Ah ouais, c'est chouette.

Julia : Avec les formateurs EPFL, donc côté sentiment de compétences, je pense pas que je me vante trop en disant que là le projet, je peux le porter d'une bonne partie, je l'ai bien intégré et je pense que je suis assez dans le tir. Surtout que le tir, il est pas mal, il s'est un peu élargi !

Victoria : C'est vrai, il s'est un peu élargi, ouais.

Victoria : D'accord, Ouais.

Julia : Voilà. Le sentiment de compétence ou de d'épanouissement. Moi, c'est clair que le fait que ça fonctionne, que les collègues aient conscience de... Qu'ils venaient demander de l'aide. Alors ce qui était difficile, c'était de enfin le... Je sais pas si c'est là-dedans, mais, au niveau des compétences, c'était plutôt les compétences RI qui me manquaient.

Victoria : Ouais. Ouais à toi tu dis ?

Victoria : Ok.

Julia : Cette partie-là, le côté équipe. Je trouve génial de pouvoir faire cette formation avec ton équipe pédagogique et qui va plus autant être le cas, probablement, vu que ce sera décentralisé.

Victoria : Ah oui, d'accord.

Victoria : Ouais, c'est une autre façon de d'amener la chose peut-être.

Julia : Meilleur ? Pas forcément pour tout le monde, mais de mon point de vue, il y a quelque chose qui a été un peu perdu en route. En tout cas un espèce de... il faut relancer la roue, refaire ce qui a déjà été fait, et ça, ça m'a un peu... Ça m'a un peu agacée. À un moment donné, je me suis dit, "Bon, je me laisse aller, je vais voir ce qui vient." Mais je me suis nettement désengagée, je dirais au niveau de cette formation-là.

Victoria : Ouais, ouais.

Présent

Victoria : Ouais, ouais, tu viens pour soutenir.

Julia : Coach, voilà soutien, pas en tant qu'enseignant de bain informatique, mais en tant que personne-ressource pour...

Victoria : C'est l'enseignant qui prend en charge...

Julia : Dans les 2 cas, le but, c'est qu'ils soient autonomes avec leur projet et une autre fois. Donc ouais, y a ce cette dimension-là qu'on a essayé en fin d'année passée qui a pas donné. Comme ça dit, on projette ça pour l'année prochaine. Donc voilà pour le l'avenir plutôt proche de cette année.

Victoria : Ça marche. Ouais. Est-ce que avec les cartes devant toi il y a quelque chose peut-être qui résonne, pas forcément avec toutes, mais si y en a une ou 2 où tu dis "Ouais actuellement ça c'est quelque chose de bien ou alors c'est un problème."

Julia : Pour moi, le côté relationnel avec autrui, le côté... Ben je suis censée faire plus d'aide pédagogique, mais je sais pas comment le, forcer quelque part la relation avec les collègues.

Victoria : Il est où le déclic quoi.

Julia : Donc il y a ceux qui disent, "J'ai jamais le temps, je dois corriger, je dois corriger, je dois corriger." Oui, mais tu as pris ça, non, le weekend, le dimanche, c'est pour se reposer. Le samedi, je fais autre chose. Et puis les vacances c'est les vacances, j'ai besoin de décompresser. OK du coup ils ont tout le temps submergé pendant les semaines et ils prennent pas d'avance. Puis d'autres ils arrivent pas à se reposer vraiment. Je fais partie de cette catégorie (Rires). Mais du coup, le côté relationnel et comment je peux moi amener de la pédagogie là-dedans, en sachant que eux ils sont pas open à ça en fait.

Victoria : Donc la première étape, c'est d'abord prendre, enfin faire le contact et motiver quoi ?

Julia : Donc ce pas de côté, je le fais pas toujours, il y a des moments où tu es trop fatiguée pour voir les trucs, mais dans l'ensemble...

Victoria : Ça peut être transposable au travail, à notre rôle de PR et...

Julia : Et dans plein de moments où je me rends compte que ben voilà, ça, ça marche pas. Mais alors pour la suite ? Puis attention, si ça marche pas, est-ce que tu vas t'épuiser ou tu vas trouver autre chose ? Et ce besoin de retrouver un engagement qui suffise, quelque part de se dire bah là ça ça marche pas, ça ça a planté, ben comme le bain informatique l'année passée, c'est quasiment la même chose que personne-ressource. Y a pas eu de demande. Mince les ateliers y a eu 2-3 personnes, mais en fait ces 2-3 qui sont venus, ils ont trouvé chouette. Et du coup ça veut dire que si je refais quelque chose, je peux leur redemander ou demander à 2-3 autres ça va peut-être prendre. Faut pas que j'attende que tout le monde demande, mais faut peut-être aller un petit peu vers l'autre pour lui demander, lui proposer, pouvoir dire "Ah mais t'es là, tu viendrais ? Ah ouais ? Bon d'accord" puis pas attendre toujours l'inscription, le truc, le machin, puis d'être déjà être déçue quand ça se fait pas de...

Victoria : D'être un peu plus proactif...

Julia : Voilà, plus proactif et finalement parle un ton trop, mais de ce qu'il y a, à être content de ça.

Victoria : Ouais, d'accord, Ouais.

Julia : C'est la théorie des petits pas, quoi. Dans l'enseignement on est clair, au point qu'on met une petite graine, puis que c'est peut-être 15 ans plus tard qu'ils seront contents de ce qu'on leur a expliqué. Et c'est rarement tout de suite qu'on instaure connaissance là. Avec les collègues, c'est pareil. [...]

Victoria : Tes collègues, ils te voient ils te reconnaissent.

Julia : "Ah mais celui-là de toute façon faut pas compter dessus." ou des choses comme ça là ça me ferait mal d'entendre des choses comme ça et peut-être qu'ils le disent, mais je l'entends pas (Rires)

Victoria : OK, Ouais.

Julia : En tout cas, pas pour cette thématique. Donc pour le côté avenir, ce qui m'inquiète ouais un peu, c'est est-ce qu'à un moment donné je vais pas m'épuiser ? Parce que quand même...

Futur

Victoria : D'accord. Et toi, Ben voilà, tu seras toujours là et motivée pour les accompagner là-dedans !

Julia : Alors, toujours motivée, c'est ma crainte ! C'est de me dire, est-ce qu'un moment donné j'en aurais pas marre de leur courir après ? Et puis est-ce que j'aurais pas envie de faire autre chose, parce que c'est bon, j'ai tiré, tiré et il y a rien qui vient... À un moment donné, on passe à autre chose, on verra. [...]

Julia : Du coup, je me vois pas du tout arrêter pour le moment en tout cas.

Victoria : OK bah très bien, mais oui donc toi finalement... Bah on peut partir, ça peut être une très bonne transition pour le futur. Tu comptes pas arrêter parce que tu te projettes encore dans ce rôle là...

Julia : Parce qu'on voit la quantité d'éléments de la mission que on estime pas avoir atteint.

Victoria : Ouais

Julia : Ouais, ouais, puis de se sentir bien avec le rôle qu'on nous a attribué, est-ce qu'on le fait bien ? Personne me dit que je fais pas mes heures, au contraire, on me dit "Mais t'as vu tout ce que tu as déjà fait ?" Mais ce sentiment de pas abouti ou pas... ?

Victoria : Peut-être il manque un retour? quelque chose comme ça ?

Julia : Mais je suis pas sûre, non, non parce que le retour je l'ai reçu, positif d'ailleurs. Mais c'est vraiment au niveau de moi-même. Que comme j'ai envie de bien faire, je le fais... Peut-être que je me mets trop de pression quoi. Je dis par rapport à l'avenir, là actuellement je crois que je le gère pas trop mal.

Victoria : Oui oui.

Victoria : Ben peut-être, on peut finir sur une dernière question, toujours en tant que personneressource, si tu avais une baguette magique, qu'est-ce que t'aimerais changer dans le contexte, dans ce rôle ?

Julia : La baguette magique donc ce serait le, un peu plus d'intérêt pour cette branche, pour ces contenus envers mes collègues. Parce que malheureusement, il y en a quand même beaucoup qui prennent ça "Ouais, j'ai jamais le temps de faire de l'informatique, je vois pas quand je pourrai le faire!" mais qui font passer des films à Noël et puis à la fin de l'année. Ça m'agace! C'est ce genre de choses qui m'exaspère.

Julia : Ici, au niveau matériel, on est vraiment bien, au niveau réseau...

Victoria : Donc ouais, pour la suite finalement, pour la projection, peut-être ce qui manquerait ce serait ces 3 derniers là. Alors à ton niveau.

Julia : Enfin disons que c'est mes craintes.

Victoria : Tes craintes, ouais, reconnaissance, adéquation, épanouissement.

Julia : La crainte que je sois un peu moins épanouie si ça marche toujours pas. Qu'il y ait quand même aussi peu, surtout en cycle 3, je pense que cycle 1 et 2, on arrive à beaucoup plus, c'est plus sexy.

Victoria : Ouais, ouais, c'est un peu plus ludique, c'est un peu...

Julia : Donc ouais, le côté épanouissement. A voir ? Comment on arrive à amener du monde avec nous. Tout seul, on va pas arriver aux objectifs des missions.

Victoria : Ouais, ouais, OK, bah écoute ça marche. Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ? Enfin je pense qu'on peut s'arrêter là mais est-ce qu'il y aurait quelque chose que t'aimerais ajouter ?

Julia : Je crois qu'on a fait pas mal le tour de ces trucs-là [montre les cartes].

Annexe VI

Verbatims sélectionnés en contexte pour Eric.

Passé

Victoria : Ok, Ouais. Super intéressant. Est-ce que du coup en fait finalement t'es devenue personneressource, si on prend les cartes bleues en haut ? Bah peut-être besoin de compétences, pas forcément parce que tu les avais déjà, ou alors quoique finalement t'as suivi les cours C1, C2 et C3 ?

Eric : C1, C2 et pis il y a eu des formations PR aussi, un moment donc ça j'ai fait aussi, mais je suis pas sûr que je suis le plus compétent de tous.

Victoria : OK, Ouais ?

Eric : Parce que là on fait le déploiement numérique [...].

Victoria : Ok.

Eric : Moi je fais partie de la génération un peu plus loin où en fait, il me faut plus d'efforts pour comprendre, pour maîtriser.

Victoria : Hum hum.

Eric : Mais en même temps, ça me permet de mieux comprendre ceux qui ont des problèmes.

Victoria : Parce que tu es passé par ce processus ?

Eric

Parce que je suis là-dedans et que des fois je leur dis "Là je sais pas trop, donc je vais chercher." Je creuse jusqu'à trouver une solution mais ça me prend du temps pour ça. Donc c'est, je pense que le besoin aussi me pousse à me perfectionner à avancer là-dedans, à trouver des chemins. Et puis en même temps, je note en général ce que j'ai trouvé, pour que la fois suivante je m'en souvienne.

Victoria : Ouais, Ouais, Ouais, c'est clair !

Eric : Comme ça avec les infos qui sont comme ça, donc, j'avais pas besoin de me sentir capable parce que je crois que j'ai rien à prouver à personne.

Victoria : Hum hum.

Eric : Toutes les avancées, ça me laissait relativement froid, les perspectives, mais voilà, j'ai mon ordinateur qui a bloqué dans telle situation, voilà. Parce que je savais que ça arriverait à mon père et qu'il faudrait que je trouve une solution. En dehors de ça, je trouve que en tant qu'enseignant, on a... On est tous un peu sauveur, hein ? Allons sauver le monde et puis voilà. Donc quelque part, on répond à une attente. Puis la conjugaison des 2 fait que quand je suis arrivé dans mon établissement. J'ai commencé à, bah voilà, il y avait l'arrivée du numérique, on a eu le COVID, enfin on a eu, on a eu tout ça qui était en même temps, puis mes collègues qui étaient complètement perdus et puis bah voilà, bah j'ai donné un coup de main, puis après même posé des questions, puis après je donne des coups de main, puis j'ai... Voilà. Ce qui fait que, voilà, c'est par hasard. Parce que une collègue qui était responsable de ça a dit que pour elle, c'était trop, elle arrêtait. Et puis le directeur avait besoin de quelqu'un. Donc voilà, quelque part il avait entendu que j'aidais déjà les collègues, donc... Je dirai que quelque part, c'est enfin... C'est comme ça que moi je vois, c'est que souvent, en fait on reçoit pas un titre, souvent on crée son titre. Tu vois la différence ?

Victoria : Ok ouais !

Eric : C'est pas, parce que j'ai reçu un titre, que je me suis mis en route. C'est parce que j'étais en route, qu'on m'a demandé.

Victoria : Ok, et là c'était presque un peu de la légitimation de ton...

Eric : Ouais, bah ça revient à "reconnaissance" (pointe les cartes), par rapport au travail qui était là ? Et puis... Du coup, Ben je j'ai commencé à entrer là-dedans. Ça va dans le sens de ce qu'on a eu à la journée cantonale, j'ai l'impression que j'ai fait presque du RI. Voilà en dehors du soutien informatique des collègues, mais régler les problèmes tout le temps. Et ça, c'est... Voilà pour moi, ça va bien parce que ça me faisait une part de... Travail d'artisan, quelque part. Et je viens travailler le soir ou bien samedi, je viens faire des choses et puis je gère ma semaine un peu différemment d'autres collègues.

Victoria : Hum hum.

Eric : Et c'est pour ça que je dis que en tant que PR on va habiter notre fonction différemment par rapport à ce qu'on a envie de faire, le temps qu'on peut donner tout ça. Et pour moi c'est pas un jugement. Moi je le vis comme ça et je me sens bien et je m'épanouis là-dedans. D'autres le vivent différemment et c'est bien aussi !

Victoria : Hum hum.

Eric : Et c'est, si on arrive à, alors par rapport à la question du PR, je trouve que si on le reste en disant "Voilà c'est le rôle du PR c'est ça." Je pense qu'on va couper les ailes à un certain nombre de personnes qui auraient apporté quelque chose au niveau numérique à l'école, mais qui seront frustrées. Ce qui était le cas de mon collègue qui a arrêté.

Victoria : Ouais, d'accord, Ouais, la frustration. La frustration, elle viendrait de la liberté qu'on nous donne, en fait peut-être à la base ?

Eric : Ouais et puis la question de la reconnaissance. Si je reconnaiss quelqu'un dans son activité, je lui fais confiance. [...]

Victoria : Hum hum.

Eric : Et pour moi, la question de la reconnaissance, c'est toujours... Je le vois toujours aussi en même temps, je dois rendre compte à la personne qui me fait... Si je rends pas compte, alors la reconnaissance elle a aucune valeur, parce que je fais ce que je veux. Ça je trouve pas correct par rapport à la, à l'autorité qui est au-dessus de moi.

Victoria : Ok.

Eric : Moi, j'attends de l'autorité qu'elle me fasse confiance, donc il faut la construire cette confiance. Mais une fois qu'elle a confiance en moi, bah il reste toujours que moi je dois lui rendre des comptes.

Victoria : Ouais, il y a un retour.

Eric : Comme enseignant ici, donc chaque fois j'ai fait un deuil, j'ai quitté chaque fois une fonction, je suis rentré dans quelque chose de nouveau, donc moi la question du deuil de responsabilité j'en ai fait plein, donc j'ai pas peur de me dire "Je suis plus rien si on m'enlève ça." donc j'ai voilà, maintenant je pense que la reconnaissance, ouais.

Victoria : Hum hum.

Eric : C'est quelque chose qui est important dans le sens où, si on me reconnaît, ça me permet de pouvoir habiter ma fonction avec ce que je suis. Et pas forcément avec seulement les attentes de quelqu'un d'autre parce que...

Victoria : Ok, Ouais.

Eric : Je pars du principe que, bah là on est chacun différent, les PR, il y a des PR qui sont plus scolaires qui vont nous "Voilà moi je vais aller tout le temps dans les classes, je vais faire ça, ça, ça, ça." J'ai entendu des directeurs qui ont dit "Ah oui mais le PR, il faut qu'on l'utilise, donc il aura à faire ça, ça, ça, ça." Et puis il faut assurer qu'il ait fait toutes les le nombre de périodes dans les classes. Et puis si on n'arrive pas sur l'année, il y en a qui font une semaine, alors ils font que ça, comme ça, et puis, mais ça voudrait que, objectivement, le reste du temps ils disent "Bah, on fait rien parce qu'on a tout fait là" ce qu'ils peuvent pas faire et quelque part, c'est un c'est un poids qu'on met sur leurs épaules et je trouve que c'est voilà. Pour certains ça leur correspond, moi j'arrêterai.

Victoria : Ok, oui.

Eric : Parce que je viens plus en aide, les collègues me disent "Ah voilà j'ai, j'ai un problème Book Creator, tu peux venir ?", je vais là-bas, je vais regarder avec eux, je vais aider en fait, parce que...

Victoria : OK, Ouais. C'est plus spontané.

Eric : Ce que je me suis rendu compte, c'est que, c'est qu'en fait tu peux pas obliger quelqu'un à faire quelque chose qu'il veut pas. En fait si tu le fais, bah tu le fais à sa place et lui il avance pas. Donc si on veut vraiment faire avancer le sujet, bah il faut que on soit à l'écoute et quand il y a un besoin, je viens, et puis là, la personne elle est demandeuse et moi je viens en soutien. Elle acquiert une compétence parce qu'on va travailler ensemble. Et puis du coup, il y a une avancée pour cette personne-là. Dans les cours qu'on fait en 7-8, alors moi j'ai pas le temps maintenant cette année pour le faire, mais le collègue qui le fait il me dit "Bah voilà on fait un cours, les collègues elles vont au fond, elles vont corriger leurs copies." Il dit "C'est pas possible." Il y a aucune montée en compétence de leur part, il y a que les élèves qui sont là donc ça c'est triste quelque part. Donc en fait vu que je peux pas emmener les gens où ils ont pas envie d'aller, dans mon, moi j'habite cette fonction en disant "Je vais aider ces gens-là, ceux qui demandent et puis on va avancer ensemble" et ceux-là, bah ils vont gagner quelque chose à avancer. Et puis dans cette perspective-là, en fait ce qui m'a habité ces derniers temps, c'est qu'en fait on se trouve avec plein d'enfants, avec technologie d'aide, donc avec l'ordinateur.

Victoria : Oui

Eric : Donc plein d'enseignants qui sont...

Victoria : Un peu perdu, ouais. Hum hum.

Eric : Voilà qui sont là-dedans, et cetera. Donc je me suis dit "Bah voilà, qu'est-ce que je peux faire là qui est qui pourrait être concret pour habiter ça ?" [...]

Victoria

Hum hum.

Victoria : C'est sûr. Et puis tu disais que tu t'étais un peu engagé dans dans ce rôle-là, parce que voilà, il y avait le projet pilote du cycle 2, il y avait eu beaucoup de bouleversements et une certaine

insécurité pour les enseignants. Quelles seraient ces insécurités à ton avis, et comment est-ce que t'es un peu rentré...

Eric : Bah parce que l'enseignant il a pas été formé. Puis quand je discute avec ceux qui, les enseignants un peu plus âgés disent "Nous on n'a pas signé pour l'ordinateur, pour devoir gérer tout ça, et puis... Maintenant c'est là, donc on fait avec, mais on sait pas trop comment faire et puis voilà." Il y a des réglages qui marchent pas, il y a des choses, connexions qui marchent pas, puis. Puis ça les freine et les déstabilise parce qu'en fait, elles sont obligées de travailler avec, mais elles se sentent pas à l'aise dessus, donc mon rôle comme PR, je le vois comme sécurisant, quelque part ça veut dire que voilà j'ai un problème, elle m'envoie un message ou elle me téléphone et puis je viens, je fais avec eux, on règle le problème et puis après elles se sentent plus en sécurité, puis elles continuent d'avancer jusque à la fois suivant où ça coince et je viens aussi, puis comme ça... Je viens les soutenir et puis les encourager et du coup comme elles se sentent soutenues, bah il y a des choses qu'elles font toutes seules parce qu'elles se sentent en sécurité. Puis. Va, ça va mieux de ce point de vue-là.

Présent

Eric : Et puis ça revient sur ce que j'ai dit tout à l'heure, je fais confiance aux personnes avec qui et puis elles, elles me rendent compte et puis un jour elles me dépassent et c'est pas grave, j'ai pas de concurrence avec et c'est pour ça que le travail en équipe, pour moi c'est fondamental, je peux pas travailler tout seul. Et je m'épanouis dans les relations avec les autres. Je peux très bien vivre tout seul, tout le temps. Mais bon, au bout d'un moment quand même, ça m'énerve, puis sors. Mais j'ai quand même certains, dans mon fonctionnement, certaines choses où j'ai tendance à me renfermer sur moi. Et pourtant je m'épanouis en travaillant en équipe.

Victoria : Ok, Ouais.

Eric : Alors c'est vrai qu'il y a des moments et c'est pour ça que le travail technique me convient aussi. Parce que voilà, je me retire, j'ai des moments où je suis seul, ça permet de baisser un peu. Et puis voilà, quand on fait un camp avec les collègues, ben voilà, on fait des choses. Puis des fois, je me retire dans ma chambre, faut que je descende la pression parce que j'arrive pas à gérer tout le temps avec.

Victoria : Ouais, bien sûr.

Eric : Bien sûr voilà, ça fait partie de ma personnalité, de mes contradictions, mais je peux pas travailler sans travailler en équipe en fait.

Victoria : OK Ouais ouais, c'est intéressant parce que peut-être des fois on a peut-être tendance à se sentir un peu seul en tant que personne-ressource. Et c'est vrai que je crois que c'est important, ouais, d'avoir une équipe soudée à ce niveau-là.

Eric : Et, et je dirais... Je j'aurais tendance à dire, je pense que si, là où je me sens le mieux c'est quand je suis numéro 2.

Victoria : Numéro 2 ?

Eric : J'accompagne quelqu'un, je fais avec. Dans la réalité, je suis arrivé plein de fois numéro un.
(Rires)

Victoria : OK.

Eric : Du coup, il faut que je travaille avec une équipe, parce que c'est pas ma nature d'être toujours le chef, de faire, je préfère être... Voilà et je dois faire attention parce que quand j'ai trop de responsabilités puis que ça devient moi, ben je m'épuise dessus. C'est à dire je dois apprendre à, ils appellent ça quoi, le point Peter, je crois dans l'administration.

Victoria : OK ?

Eric : Tu sais, qui tu... T'es top là (main au niveau de son visage), puis après on te fait une promotion, puis en fait tu es nul.

Victoria : OK ? D'accord, Ouais.

Eric : Parce qu'on pense que t'étais bien là, t'es arrivé à la case au-dessus, puis en fait c'est pas toi, alors tu vas t'épuiser à faire ça. Les collègues vont dire "Tu fais pas le job, ça va pas, et cetera." Et puis à un moment dire "OK, là où je suis bon, c'est là." Et puis accepter que voilà, je vais, pas aller plus loin, même si y a plus de reconnaissance, y a plus de salaire il y a plus d'autres choses.

Victoria : D'accord, Ouais.

Eric : Mais je vais m'épuiser là-dessus et en fait le résultat c'est que je vais avoir tous les reproches du monde à gérer, puis je vais pas être bien là-dedans, donc de de savoir là où je suis bien et je suis fort, dans quoi je peux être un plus, mais aussi savoir mes limites et puis dire voilà, au-delà ça sera pas pour moi. Même si naturellement, c'est parce que je l'ai habité, et cetera. Mais je dis "Mettez quelqu'un qui est un bon gestionnaire, qui arrive à le faire, avec qui je peux bien travailler. Ça va être bien."

Victoria : Ah je comprends, ouais.

Eric : "Mais me mettez moi pas là." Donc faut voilà pour moi il faut apprendre la connaître ses limites et savoir.

Victoria : OK, c'est intéressant.

Victoria : OK parfait bah du coup maintenant la question c'était bah "Voilà comment ça se passe actuellement ?" Et bah peut-être on peut commencer par cette partie direction dont tu parlais où tu tu rends des comptes, donc ça veut dire que t'as quand même une bonne relation avec la direction, ils te font confiance et toi tu leur dis un peu comment ça se passe, enfin ?

Eric : Alors ça a commencé avec une personne de la direction, en fait, parce que vu que pour elle, bah le numérique c'est pas top. Et puis qu'elle a vu que j'assumais dans mon cycle, eh ben elle, quand il y a des questions numériques, elle me dit "voilà, c'est toi qui gères." Des choses comme ça. On a commencé à travailler ensemble là-dessus, ce qui fait que, elle doit en parler au CoDir, donc ils

ont entendu certaines choses. Je suis pas allé directement parler avec le directeur. Maintenant on a un groupe de travail. Là le directeur vient et puis du coup bah quand on parle de choses et d'autres, moi j'interviens aussi pour ce qui me concerne.

Victoria : Hum hum. OK.

Eric : Ce qui fait que, il voit et il entend les choses, les décisions qui sont prises, pis les décisions qui sont prises dans le groupe de travail informatique, ben on va les appliquer, puis on en parle la fois suivante donc, de cas en cas, bah il entend, il sait. Comme ça, il sait qu'on assume derrière et puis quand il a des questions, on répond. Donc on, au début c'était quelqu'un d'autre, puis maintenant avec le groupe de travail, c'est intéressant parce que du coup on a une prise directe et pour moi je trouve intéressant parce que, bon, on discute avec celui qui décide.

Victoria : Un lien direct ?

Eric : Oui, c'est pas qu'on va faire pression, et cetera comme ça, mais ça veut dire qu'on discute et puis des fois, c'est non. Bah c'est OK, c'est non. Puis des fois c'est oui, mais on ça se passe plus que juste dans la salle des maîtres où on va râler, on va dire on voudrait ça et cetera, puis on a l'impression qu'on a aucune prise. Là, on arrive à discuter avec les gens et puis quand il y a un "C'est non." Bah il dit "Voilà, pour telle et telle raison." C'est pas juste "non".

Victoria : Ouais ouais bien sûr ouais. Donc il y a il y a cette partie-là d'aider le côté plus personnel des collègues. Et puis bah enseignant comme tu disais, tout ce qui est technologie d'aide, mise en place de cours un peu plus numérique, c'était toute cette partie-là. Ok, Ouais. Et tu disais "Je vis mon rôle de PR comme un facilitateur du numérique, j'arrondis les angles et je donne confiance aux collègues." Qu'est-ce qu'on entend par arrondir les angles ?

Eric : Bah ça veut dire que tu peux être un, transmettre l'information de ce qu'on a discuté au groupe de travail en disant "Voilà, effectivement on râle dessus, mais là ça va pas."

Victoria : OK.

Eric : Et puis, ben je leur dis "Voilà, on a ce problème-là. J'ai entendu, j'ai fait un ticket, je suis dessus, j'ai reçu des infos, voilà, c'est l'info que j'ai reçu, et cetera." Et puis maintenant ? Alors ça veut dire que ça fait des mois que ça dure comme ça. Mais je peux leur dire, "Voilà, je discute avec le CIPEO. Le CIPEO m'a dit ça devaient arriver en janvier, donc ils pouvaient pas faire avant." Donc ils prennent leur mal en patience, parce qu'ils reçoivent des informations, et puis qu'ils ont une réponse à leurs questions. C'est dans ce sens-là que ça sécurise. Et puis du coup ça aplanit, parce qu'on dit "Voilà, ça chôse à ce niveau-là. Donc dans ce sens-là ça arrondi, parce que sinon on reste bien carré, et puis on décrit que ça marche pas, j'ai pas de wifi, c'est la ***** , je veux plus rien, on explose et puis, voilà marche pas, mais on sait pourquoi." Je trouve que l'information permet de détendre beaucoup de !

Victoria : OK Ouais, ouais. Bien sûr !

Eric : Elle m'a dit "Quand tu fais des exercices, tu imprimes 3 de plus et tu mets dans le casier des collègues." C'était le principe de base et ça m'est resté tout le temps, c'est qu'en fait voilà, on est tout seul mais c'est pas vrai. Si on s'entraide, si on partage les compétences et ben ça marche. Ce qui fait que quand on est en 7-8 avant que je sois PR en fait, bah moi là je fais du français. J'ai trouvé un super dossier, je l'ai retravaillé.

Victoria : Ok, Ouais.

Eric : J'ai mis en page pouf, tu dis "Voilà j'ai trouvé ça, vous pouvez le prendre. Voilà comment j'ai fait." La collègue de français qui était top, elle m'a dit "Ouais j'ai vérifié, il y a des fautes d'orthographe, je vous corrige ça." Et cetera. "Puis j'ai d'autres outils donc je te donne on fait." En géo c'était comme ça, ce qui fait que, ce qu'on vit au niveau en tout cas des 7-8, c'est dès que t'as un truc, tu partages. Et puis dans le partage, bah tu apprends à faire confiance, parce que chacun donne du sien, donc tu as vu comment il travaille et cetera. Donc ça, plus 5-6 ça fait que ben on a l'habitude de partager. Donc dans le numérique ben, ils ont eu confiance en moi dans le l'académique, donc dans le numérique ils vont être confiance parce que bah voilà, on continue de partager, de faire. Ouais donc oui, j'ai bénéficié de la confiance d'avant.

Eric : Moi, j'aime bien avoir un équilibre entre les deux, en fait. Et puis après quand pour moi le, faire des animations, ça veut dire que il y a une demande de l'enseignant, on voudrait faire ça, et puis je me dis "Bah voilà les élèves de la classe d'à côté, oh ouais, ils ont fait ça là-bas, est-ce que nous on pourrait maîtresse, est-ce que Bah t'as fait avec la collègue, est-ce que tu es d'accord ?" Et puis comme ça tu fais envie, tu vois ? Puis quand on fait l'envie, bah ça vient plus naturellement, c'est dans ce sens-là en fait hein.

Victoria : Hum hum. Ouais, ouais.

Eric : Après bah voilà, il y aura le bain 7-8 hein qui se met en place là maintenant aussi. Donc on va travailler là-dessus avec le collègue avec qui je collabore sur les 7-8 pour voir quel programme on va mettre en place. Mais là aussi, toute la difficulté qu'on a pour l'instant, c'est d'arriver à mettre en place quelque chose où on collabore avec les enseignants. Et pas, on fait le travail à leur place. Donc ça voilà, ça c'est le défi dessus. Maintenant, l'idée c'est aussi de le montrer aux collègues en disant "Voilà, dans le programme qu'on va faire, une partie, c'est pour vous." Parce qu'on va leur donner accès à ça, ça, ça leur apprendre à gérer tel programme avec lequel vous pourrez travailler plus facilement.

Futur

Victoria : OK, Ouais. Super intéressant, Ben. Est-ce que il y aurait encore quelque chose à dire sur cette partie-là de actuellement ? Ouais bah alors on peut peut-être passer au futur hein ? C'était la dernière question donc comment est-ce que tu te projettes ? Dans ce dans ce rôle et t'as dit que ton rôle allait un peu changer, donc t'allais plus suivre des élèves avec des technologies d'aide. Est-ce que tu vas garder quand même ton rôle de PR dans les années ou sur le court terme, moyen terme ?

Eric : Je pense qu'il y aura une discussion avec la direction, parce que pour l'instant je j'habite ça avec mes périodes de PR cycle 2, mais ça veut dire que je fais un peu moins dans le cycle 2, puis je m'occupe des autres. C'est quelque chose qui existait pas avant, donc faudra voir comment, Comment ça va, ça va continuer ou alors ça va se structurer. Je vais me recentrer sur cycle un, puis

les collègues du cycle 3, ben vont prendre leur place là-dedans aussi c'est possible. Donc on est dans quelque chose de différent, de nouveau, il faut que chacun trouve sa place. Et qu'on se marche pas sur les pieds les uns des autres. Donc voilà, c'est dans ce sens-là. Faudra que la direction se positionne par rapport à ça, qu'on trouve une manière de fonctionner qui soit bien pour tout le monde. Et puis à ce moment-là ça va bien fonctionner. Donc en fait c'est beaucoup de questionnements pour l'instant. Et puis à voir, j'ai pas de réponse.

Eric : Mais j'ai cette autonomie là et accessoirement Je l'ai pas mentionné là. mais ça me fait un équilibre. Je travaille avec des élèves et puis je travaille avec des adultes. Et puis cet équilibre-là pour moi, c'est bien aussi.

Victoria : Ok ouais, super intéressant. Il y en a peut-être un dont on a pas du tout parlé, presque, c'est l'autonomie. Qui est aussi un des besoins fondamentaux. Tu as dit que tu travaillais beaucoup en équipe, mais aussi que de temps en temps tu venais un peu tout seul et que tu t'informais tout seul. Donc finalement ça vient aussi un peu là-dedans j'imagine ce besoin d'autonomie ?

Eric : Bah parce que une fois que j'ai une tâche à faire, bah je le fais. Mais à mon rythme je sais que je fais du RI la première semaine des vacances. L'avant dernière semaine des vacances, parce que la dernière c'est de nouveau la reprise, enfin nous on a déjà les conseils, et cetera. Donc je sais que j'ai 2 semaines dans l'été où je fais ça, mais je fais à mon rythme, je vais là, je fais, je me mets une petite musique, je range les ordinateurs, je m'occupe de ça. Donc c'est les moments où je suis en autonomie parce que le travail doit être fait, il est fait, mais je le fais à mon rythme et si j'ai envie de travailler ce soir jusqu'à 11 h, je le fais. Donc j'ai ça dans le dans ce sens-là où, la chance, le privilège que j'ai, bah voilà, ils me font confiance au niveau de la direction donc ils sont pas derrière en train de me regarder "Est-ce que tu as fait tes heures ?" Que je rende compte de tout. Au début, j'avais fait un dossier Excel en me disant "Voilà, ça fait tant, j'interviens, je fais, puis après ça devenait... Je passais plus de temps à remplir mon dossier Excel que de faire le boulot, puis ça me prenait la tête. Donc ça, j'ai arrêté, mais du coup, mais. Ça reste quand même que si on me pose des questions, bah voilà je dis "J'ai fait ça ça ça, donc je suis prêt à rendre compte comme ça."

Victoria : T'as un autre point de vue peut-être ?

Eric : Voilà, mais du coup je relativise un certain nombre de choses où je me dis "Mais des fois faudrait arrêter de se plaindre." On est privilégié. Après, bah voilà, dans le déploiement numérique, ben je dis ici, c'est la crème hein. On a de la chance, on est accompagné, la commune elle est là, ça avance pas comme on voudrait toujours, mais ça veut pas dire qu'ils sont pas derrière nous. Donc, il y a des points négatifs où je me dis, Oui, ça pourrait, et cetera, mais en comparaison de ce que j'ai vu ailleurs, je me dis "C'est quand même pas très important." Et puis comme mon besoin à moi c'est vraiment que je travaille en équipe et que ça s'est comblé, bah le reste, c'est moins important.