



HAL
open science

Contribution des technologies à l'apprentissage du langage écrit à l'école primaire

Yara Carreño Valdivia

► **To cite this version:**

Yara Carreño Valdivia. Contribution des technologies à l'apprentissage du langage écrit à l'école primaire. Sciences de l'Homme et Société. Université Paris V Descartes, 2018. Français. NNT : 2018USPCB160 . tel-04156799

HAL Id: tel-04156799

<https://hal.science/tel-04156799v1>

Submitted on 9 Jul 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Université Paris Descartes

École doctorale 180

Laboratoire EDA – Éducation Discours Apprentissages

**Contribution des technologies à l'apprentissage
du langage écrit à l'école primaire**

*Approche comparative des politiques éducatives et des
pratiques d'enseignement entre la France et le Chili*

Par Yara Carreño Valdivia

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Dirigée par Georges-Louis Baron

En co-encadrée par Laetitia Boulc'h

Présentée et soutenue publiquement le 20 novembre 2018

Devant un jury composé de :

BARON Georges-Louis, Professeur émérite - Directeur, Université Paris Descartes

BOULC'H Laetitia, Maîtresse de conférences - Codirectrice, Université Paris Descartes

FLUCKIGER Cédric, Maître de conférences HDR, Université de Lille - Rapporteur

KOMIS Vassilis, Professeur des universités, Université de Patras - Rapporteur

LONGO Teresa, Maîtresse de conférences, Université de Picardie - Membre invitée

ROMERO Margarida, Professeure des universités, Université Côte d'Azur - Membre du jury

Para Emma y Noah

Por haberme alegrado con su llegada.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord témoigner de ma reconnaissance à Georges-Louis Baron, directeur de ce travail, pour sa confiance en ce projet et ses conseils toujours pertinents. Travailler sous sa direction a été une expérience enrichissante, je lui sais gré de ses qualités humaines, sa disponibilité et sa bienveillance.

Mes remerciements très vifs vont également à Laetitia Boulc'h, co-directrice de cette recherche, pour son sens du détail, ses lectures attentives et ses retours judicieux.

Je tiens à remercier chaleureusement Patricia Raquimán, Ruby Vizcarra et Teresa Longo pour leurs encouragements tant nécessaires et leurs précieux conseils me permettant de nourrir ma réflexion.

Sans les apports et la participation de tous les acteurs de terrain, en particuliers les enseignants chiliens et français, cette thèse n'aurait pu voir le jour : je leur exprime mes plus sincères remerciements.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance envers mes amis et ma famille pour leur patience et leur soutien précieux qui m'ont aidé à mener à bien cette thèse. Je souhaite également remercier chaleureusement mon compagnon pour son soutien constant tout au long de ce parcours.

Enfin, je remercie Becas Chile-CONICYT pour m'avoir accordé le financement qui m'a permis d'entamer ce travail.

Sommaire

Remerciements.....	7
Introduction.....	13
Première partie : Problématique et référents théoriques.....	19
Chapitre I.Construction de la problématique et dimension historique.....	21
1.Un problème construit par étapes.....	21
2.Éléments du contexte : un bref panorama historique des deux systèmes éducatifs.....	29
3.En guise de conclusion : quelques éléments permettant d’asseoir notre problématique.....	51
Chapitre II.Les initiatives politiques pour l’introduction des TIC à l’école en France et au Chili... 53	53
1.Initiatives politiques françaises.....	53
2.Politiques chiliennes liées à l’implémentation des technologies de l’information et de la communication.....	62
3.Conclusion du chapitre.....	71
Chapitre III.Les usages des TIC à l’école primaire pour l’enseignement de la lecture et de l’écriture	73
1.L’enseignement de la lecture et de l’écriture	73
2.Le numérique au service de l’enseignement de la lecture et de l’écriture.....	85
3.Conclusion de chapitre.....	93
Chapitre IV.Le panorama éducatif actuel : quelles conséquences pour ces deux systèmes ?.....	95
1.Les conditions de travail des enseignants.....	95
2.Les acteurs du système éducatif et leur rôle à l’école.....	102
3.Système d’évaluation au Chili.....	106
4.Conclusion du chapitre.....	112
Deuxième partie : Recherche empirique.....	115
Chapitre V.Méthodologie.....	117
1.Choix fondateurs.....	118
2.Les outils méthodologiques.....	122
3.Analyse qualitative des données.....	126
Chapitre VI.Le travail de terrain.....	133
1.Le terrain en France.....	133
2.Le terrain au Chili.....	138
Chapitre VII.Cadre descriptif : les usages des TIC dans la salle de classe.....	145
1.France.....	145
2.Chili.....	148
Chapitre VIII.Analyse des résultats.....	159
1.L’instrumentalisation des technologies.....	159
2.Le rôle des enseignants.....	175
3.Contextualisation des pratiques enseignantes.....	189
Conclusion et perspectives.....	223
Bibliographie.....	237
Index.....	263
4.Index des tableaux.....	263
5.Index des illustrations.....	263

Contexte personnel

Née au Chili, j'ai suivi dans le cadre de mon cursus universitaire une formation d'ingénieur du son qui m'a permis, à mon arrivée en France, de m'orienter vers de nouvelles études en multimédia à l'université Marne-La-Vallée. Également très intéressée par les questions éducatives — en particulier au niveau de l'école primaire -, j'ai travaillé pour mon mémoire de Master sur un projet de conception d'un prototype de logiciel permettant d'exercer la perception auditive chez les jeunes enfants. L'idée était de développer la conscience phonologique, compétence qui participe aux premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, à travers des jeux multimédias sur ordinateur à l'école maternelle.

Cette expérience stimulante m'a incitée à poursuivre mes études en Science de l'Éducation, avec un master à l'université Paris 8, me permettant ainsi d'approfondir ma réflexion sur les usages et les enjeux éducatifs de ce type de dispositif en contexte scolaire.

Le travail de recherche engagé en master a donc porté sur les usages des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)¹ à l'école maternelle. J'ai pu aborder différentes questions pour mieux saisir les problématiques d'introduction et d'usages de ces outils dans les classes. Que pensent les enseignants des usages de ces outils ? Est-ce qu'ils les utilisent dans leur classe ? Quelles sont les raisons principales de l'utilisation ou de non-utilisation dans leur pratique ? ... étaient quelques-unes des questions auxquelles j'ai tenté de répondre dans cette recherche. Pour ce faire, j'ai mené un travail de terrain basé sur une méthodologie mixte, l'une quantitative et l'autre qualitative, auprès d'enseignants utilisateurs et non-utilisateurs des technologies dans des écoles maternelles du 16ème arrondissement de Paris. Les résultats obtenus révèlent la faible utilisation de TIC où seulement deux enseignants font preuve d'un usage fréquent de ces technologies notamment de l'ordinateur. S'agissant des non-utilisateurs, c'est d'après eux principalement lié au manque d'équipement dans la classe et, d'autre part, à un manque de formation lié à cet usage. Ainsi l'usage de ces outils numériques dans les classes de maternelle semble davantage résulter d'une volonté

¹ Pour parler des technologies nous employons indistinctement le terme « Technologies de l'Information et de la Communication » - que nous abrégions par TIC et numérique. Ces termes correspondent « à tout ce qui est lié à l'instrumentation des activités et des pratiques par des systèmes de traitement de l'information » (Baron & Boule'h, 2012).

individuelle de la part des enseignants. En outre, concernant les types d'usage rencontrés, les résultats obtenus suggèrent que l'ordinateur est principalement perçu comme utile à l'apprentissage de connaissances et de compétences de base liées à ce dispositif pour la préparation des enfants au B2i. De ce fait, ce sont les enseignants de grande section qui s'en servent le plus.

C'est dans ce contexte que j'ai voulu élargir la portée de cette recherche en prenant en compte la situation chilienne concernant les usages des TIC à l'école. Je me suis donc engagée dans un cursus doctoral afin de traiter les questions liées aux usages de TIC en maternelle dans une approche comparative. Bien évidemment, la question de départ et le terrain d'étude ont évolué au cours de ma réflexion. Ces évolutions seront discutées dans la première partie du mémoire.

Introduction

L'introduction des TIC à l'école ne laisse aujourd'hui aucun pays indifférent. Les institutions internationales telles l'UNESCO ou l'OCDE se positionnent sur ce sujet et contribuent à ériger des standards agissant comme référentiels au niveau mondial, concernant par exemple les compétences à développer chez les élèves vis-à-vis de ces technologies ou encore la formation des enseignants (OCDE, 2015 ; UNESCO, 2008, 2010, 2014 ; Willem J. Pelgrum & Nancy Law, 2004). Face à ces propositions, les pays tentent d'apporter des réponses, en tenant compte de leurs spécificités.

Les pays d'Amérique latine ont ainsi engagé, chacun dans leur propre contexte et à des rythmes différents, des politiques éducatives concernant l'introduction des TIC à l'école. Dans ce mouvement, le Chili a mis en place dès les années 1990, le programme *Enlaces*. Le Chili constitue en outre un cas assez singulier, dans la mesure où ce programme a perduré dans le temps, depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui.

Pour sa part, l'État français a mené depuis les années 1960 des actions régulières en faveur du numérique dans les établissements scolaires (Baron, 1990). Il est un fait que les technologies ont eu rapidement – et ont toujours – leur place dans les discours officiels relatifs aux politiques scolaires. Preuve en est, les plans successifs et les annonces régulières autour des TIC, avec par exemple le premier « Plan calcul » (1967) et l'ambitieux « Plan Informatique Pour Tous » (1985). Aujourd'hui se dessinent de nouvelles perspectives avec l'introduction de la programmation et de la robotique pédagogique présentes dans les nouveaux programmes 2016 de l'école élémentaire et du collège.

Le processus d'introduction des technologies au sein des écoles dans ces deux pays a suivi des manières de faire propres à chaque situation, déterminées par le cadre historique, politique, social et économique de l'époque. Ainsi, l'un des objectifs de la France concernant l'introduction des TIC – ou plutôt de l'informatique – dans l'enseignement, à l'époque de De Gaulle et du « Plan calcul » des années 1960, était la volonté de soutenir l'industrie informatique française. Tandis qu'au Chili, les espoirs étaient mis sur l'impact direct que ces outils peuvent avoir sur les pratiques des enseignants, l'objectif étant de les rendre « *plus interactives et motivantes* » afin d'améliorer « la

qualité et l'équité de l'éducation » (Hepp, 2003), celle-ci s'étant fortement dégradée au cours de la période de dictature (1973-1990).

Ce type de distinction est à souligner, eu égard au processus de globalisation croissant des systèmes scolaires qui, comme nous l'avons mentionné plus haut, touche également les politiques et recommandations vis-à-vis des TIC et de l'École.

Pour mieux saisir notre objet d'étude nous devons expliciter comment nous nous représentons le champ de l'éducation comparée où se situe notre recherche. En effet, pendant longtemps la « comparaison » s'est cantonnée à faire ressortir, analyser et à expliquer les ressemblances et les différences entre deux phénomènes ou des institutions. Ces différences et ressemblances devaient se rapporter à des objets correspondants, mais replacés dans leur contexte global (Lê Thành, 1981, p. 35). Pour Groux et Porcher, la comparaison peut s'établir dans le temps et dans l'espace avec une dimension internationale ou nationale (Groux & Porcher, 1997, p. 15).

Dans ce cadre, l'éducation comparée contemporaine face au phénomène de globalisation propose une mise en perspective de cette vision comparatrice. Nous assistons aujourd'hui « à une dissolution des frontières, grâce à l'imposition d'une « culture mondiale », qui se définit par une multiplicité de niveaux de filiation et d'appartenance » (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2006, p. 49). En ce sens, les comparatistes ne peuvent plus se limiter à l'État-nation comme unique espace d'analyse. Dès lors, des perspectives émergentes incitent à de nouvelles interprétations passant du « niveau global au niveau local » (Malet, 2005). Ce qui fait dire aux auteurs précédents qu'« il faut tenir compte de deux processus simultanés : la circulation transnationale des flux dans un espace global de réseaux et d'interdépendances ; et la présence continue de l'État-nation en tant qu'élément structurant d'une partie de nos identités » (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2006, p. 49).

En ce sens, nous n'envisageons pas la comparaison de ces deux pays – compte tenu de leurs réalités éducatives assez éloignées – comme une comparaison de cas très différents au sens d'une comparaison dite classique (voir par exemple la proposition de Vigour, 2005). À l'inverse, nous pensons le phénomène d'introduction des TIC comme un phénomène global visant l'établissement de normes, de critères à l'échelle mondiale et de « modèles de référence ». Ces normes influencent les systèmes éducatifs dans le domaine entre autres des compétences à maîtriser par les élèves ou par les enseignants, de la formation des enseignants, des discours des responsables politiques et des acteurs des systèmes. Dans ce contexte, les différents groupes et individus s'approprient ces

« *modèles de référence* », en les transformant en pratiques locales d'action (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2006).

Cette comparaison va donc au-delà de la comparaison classique consistant à contraster deux cas – ou deux pays – en vue de dégager des similitudes et des différences. Nous nous inscrivons ici dans une recherche comparative « critique », à visée herméneutique, visant à comprendre les sens « *imaginés (construits) par les différentes communautés* » (*Ibid.*, p. 9).

En ce sens, nous envisageons cet effort de compréhension comme une traduction, « *la question n'est pas de savoir si autrui peut être compris ou non. La question est plutôt : comment peut-on comprendre autrui ? Dans quelle condition ?* » (Darwish, 2011, p. 200).

Les travaux menés par Baron et Bruillard à propos des TIC dans l'éducation (Baron & Bruillard, 1996) analysent les enjeux existants dans l'enseignement des TIC au travers des instruments, des acteurs et des usages. Pour les deux auteurs, les acteurs qui jouent le rôle de prescripteurs sont les professionnels de l'enseignement dans la mesure où ils déterminent « *des modes d'usages légitimes et efficaces* » dans un cadre institutionnel précis. Ces modes d'usages vont être guidés par leurs « *représentations [...] jugements de valeur et [...] croyances* » et par le système caractéristique où sont insérés ces usages et usagers qui « *offrent des marges de manœuvre et contraignent leur action* » (Baron & Bruillard, 1996, p. 13). Wallet souligne également le fait que, lorsqu'on s'interroge sur la place des outils numériques, on ne peut pas négliger le système éducatif dans lequel sont insérées ces technologies (Wallet, 2010).

Nos analyses portent ainsi sur un regard centré sur les enseignants et leurs pratiques concernant les usages des TIC en France et au Chili. Néanmoins, nous ne voulons pas nous limiter à une analyse de ces pratiques. Dans ce sens, nous n'avons pas de regard évaluateur vis-à-vis ces pratiques, nous voudrions plutôt comprendre pourquoi nous observons ces usages. C'est pourquoi, la prise en compte du contexte où les pratiques s'inscrivent est fondamentale, comme le soulignent Altet et les chercheurs du réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) :

« Longtemps la recherche a étudié ce que l'enseignement devait être, nous avons voulu comprendre ce que les pratiques sont, en identifiant les processus en jeu et en montrant qu'ils ne sont indépendants ni des contextes, ni de situations d'apprentissage » (Altet, Bru, & Blanchard-Laville, 2012, p. 9)

C'est pourquoi nous articulons l'espace micro de l'école, avec le travail des enseignants « en bout de chaîne » (Baron & Bruillard, 1996, p. 18) et l'espace macro centré sur des caractéristiques

institutionnelles de chaque pays. Nous étudions comment la France et le Chili – compte tenu de leurs spécificités en matière de politiques éducatives – répondent aux enjeux relatifs à l'introduction des TIC à l'école. Plus particulièrement, comment ces deux pays se sont appropriés des « modèles des références » imposés par les différentes institutions internationales en matière de TIC.

Pour ce faire, nous avons choisi de prendre appui sur un domaine disciplinaire particulier, à savoir l'enseignement de la lecture et de l'écriture, auquel la France et le Chili accordent une grande importance. La maîtrise de ces deux compétences est considérée, par ces deux pays, comme « fondamentale » ou « prioritaire », car conditionnant l'accès aux autres savoirs (MINEDUC, 2012b ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2002). Le choix de ce domaine disciplinaire a également été arrêté, car en lien avec les questionnements qui ont animé les premiers travaux de notre parcours de recherche telle que mentionnée auparavant.

Considérant les postulats du comparatisme « critique » que nous avons évoqués auparavant (Malet, 2005 ; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2006 ; Régnauld, 2017), Nóvoa et Yariv-Mashal (2006) soulignent l'importance d'intégrer une dimension historique dans les réflexions comparatives ainsi que de dépasser la comparaison portant sur les « faits » – événements, pays, systèmes – en se centrant sur les « problèmes ».

« Seulement les « problèmes » peuvent être érigés en matière première : des problèmes ancrés dans le présent, mais qui ont une histoire, qui nous permettent de comprendre comment-la façon dont ils ont été construits et reconstruits en différents espaces et temps, la façon dont ils ont été déplacés et replacés à travers des processus de transfert, circulation et appropriation ; des problèmes qui nous situent face à nos mémoires, mais aussi face à nos imaginations, produisant de nouvelles « zones de regard » qui se projettent dans un espace qui n'est pas délimité par des frontières physiques, mais plutôt par des frontières de sens » (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2006, p. 51)

Nous avons donc, pour cette recherche, entamé une rétrospective historique des systèmes éducatifs français et chilien. En nous appuyant sur une démarche inductive via cette approche historique et les va-et-vient avec le terrain, nous avons pu construire notre problématique définitive – qui a connu plusieurs glissements – et créer notre cadre de comparaison.

Compte tenu de ces éléments, le premier chapitre de la première partie de ce mémoire vise à expliciter ces va-et-vient liés d'une part aux démarches menées sur notre terrain exploratoire, ainsi qu'aux analyses et réflexions qui en ont découlé, et d'autre part, à la dimension historique précédemment mentionnée. Dans les trois derniers chapitres de notre première partie, nous nous appuyerons sur le compte rendu historique des systèmes éducatifs et sur les points critiques qui ont

émergé (voir le premier chapitre) afin d'analyser et comparer trois aspects des systèmes éducatifs français et chilien, à savoir (1) les politiques éducatives relatives à l'introduction des TIC à l'école (2) le curriculum et les programmes scolaires, dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi qu'en matière de TIC et (3) la situation éducative actuelle de ces deux pays en nous focalisant sur trois aspects : les conditions de travail des enseignants, le système d'évaluation – seulement pour le cas du Chili -, les acteurs au sein de l'école et leur rôle dans celle-ci.

La deuxième partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie. Dans un premier temps, nous expliciterons notre posture en tant que chercheur et les choix méthodologiques qui l'accompagnent. Nous présenterons également le travail d'analyse qualitative mené. Le deuxième chapitre sera dédié à la description de notre démarche de terrain, du recueil de données ainsi que de la population étudiée. Le troisième chapitre est dédié à la description des usages rencontrés dans les écoles en France et au Chili. Enfin, le quatrième chapitre de cette seconde partie présente l'analyse des résultats.

Première partie : Problématique et référents théoriques

Chapitre I. Construction de la problématique et dimension historique

1. Une problématique construite par étapes

La construction de notre problématique a connu des évolutions au fil du temps, notamment lors de nos enquêtes de terrain comme nous pouvons le constater grâce à l'illustration 1. Dans les lignes qui suivent, nous allons expliciter les différentes étapes de cette évolution.

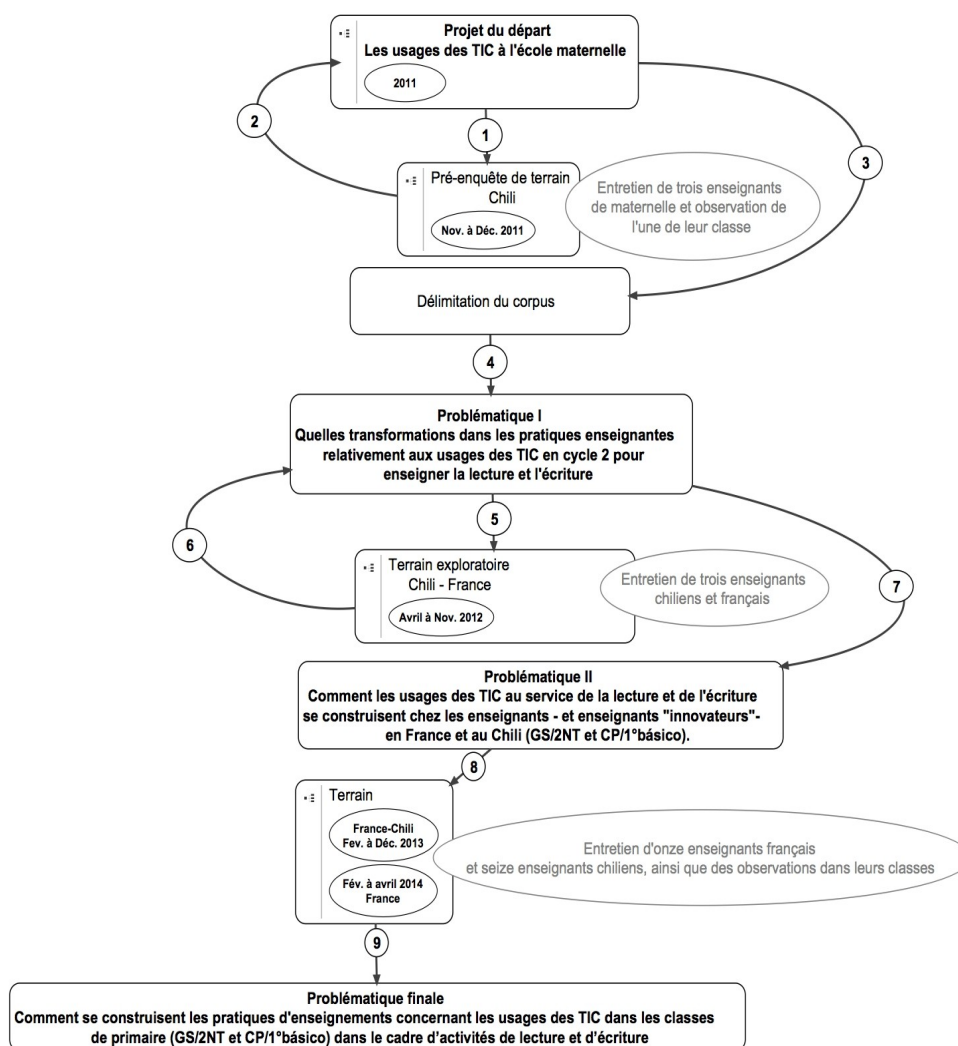


Illustration 1: Schéma de la gestation et évolution de la problématique

1.1. Mission exploratoire au Chili et délimitation du corpus

Au début de cette thèse, l'objectif était de travailler la question des nouvelles technologies et de leur introduction à l'école maternelle. L'idée était de faire une comparaison entre la France et le Chili concernant l'utilisation des TIC tout au long de l'enseignement préscolaire.

C'est ainsi que nous sommes allés au Chili pour approcher, observer et rendre compte de cette réalité scolaire². Nous sommes arrivés en 2011, aux mois d'octobre/novembre (au Chili l'année scolaire s'étend de mars à décembre). L'accès aux écoles s'est avéré plus difficile que prévu, car un important mouvement étudiant a secoué le Chili cette année-là et a entraîné la fermeture d'un grand nombre d'établissements scolaires³. Dans les écoles qui restaient ouvertes, les classes avaient un emploi du temps très serré en cette fin d'année scolaire. Néanmoins, nous avons réussi à interviewer trois enseignants de maternelle.

D'une manière générale les entretiens ont abordé l'usage des TIC à la maternelle, les activités réalisées avec ces outils, l'opinion des enseignants concernant ces dispositifs et l'implication du programme *Enlaces* dans ces niveaux d'enseignement. Suite à ces premières rencontres, nous avons constaté que même si le programme *Enlaces* avait doté l'*educación parvularia o preescolar* — écoles maternelles,- il existait de forts contrastes entre ce niveau et l'*educación básica*⁴ -niveau élémentaire-. Ainsi, au sein d'une même école accueillant des classes des niveaux *preescolar* et *básico* – maternelles et élémentaires,- les dotations étaient souvent destinées à ce dernier niveau. Dans les écoles visitées, la salle d'informatique était la plupart du temps occupée par les élèves de classes élémentaires. S'agissant des usages, ils restaient limités à des jeux de lecture ou des jeux mathématiques réalisés en général pendant le temps libre, et/ou au visionnage d'images ou de vidéos pour approfondir un sujet traité en classe.

Cette première prise de contact nous a amenés à repenser le terrain d'étude, en ne nous intéressant plus exclusivement qu'à l'enseignement maternel. Nous avons décidé d'élargir notre échantillon afin de prendre également en considération le second cycle de l'école primaire. Dans ce mouvement

² Comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons mené en 2011, dans le cadre de notre master, un travail de recherche qui s'intéressait à l'utilisation des TIC dans les écoles maternelles en France. Alors, il nous fallait examiner de plus près la réalité chilienne.

³ Ce mouvement, qui a donné lieu à de nombreuses manifestations et occupations d'établissements scolaires, a eu lieu pendant toute la période scolaire de l'année 2011 et s'est propagé à tout l'enseignement secondaire (privé et subventionné) et supérieur. Les classes de maternelle visitées appartenaient aux établissements qu'enseignent également aux classes de primaire et secondaire.

⁴ Pour plus détails sur la correspondance entre niveaux scolaires à l'école primaire entre la France et le Chili, se reporter aux annexes « Correspondance niveaux scolaires France-Chili ».

nous nous sommes intéressés aux premiers apprentissages, la lecture et l'écriture en second cycle. Dans ce mouvement, nous n'avons conservé que la grande section de maternelle et avons intégré le niveau élémentaire avec le Cours Préparatoire (CP) et le Cours Élémentaire première année (CE1) et leurs équivalents au Chili : *segundo nivel de transición* (2° NT), *primero básico* (1° básico) et *segundo básico* (2° básico).

1.2. Genèse de la problématique : terrain exploratoire en France et au Chili

Suite à ce changement d'orientation nous avons décidé de nous focaliser, d'une part, sur la question des usages des technologies à l'école, en particulier pour enseigner la lecture et l'écriture dans les niveaux mentionnés, et d'autre part, sur les transformations que ces technologies provoquent dans les pratiques enseignantes. Afin de délimiter notre recherche, nous avons choisi de nous centrer sur un unique domaine de compétences, mobilisées en lecture et écriture, dont la maîtrise représente — comme nous l'avons mentionné — un enjeu éducatif majeur dans les deux pays concernés (voir Illustration 1- Problématique I).

Pour ce faire, nous avons repris une définition qui catégorise la pratique enseignante en trois phases ; (1) la phase préactive : planification que l'enseignant réalise seul ou avec des collègues ; (2) la phase interactive qui désigne l'intervention auprès des élèves et (3) la phase postactive qui renvoie aux actions concernant l'évaluation des enseignants (Deaudelin et al., 2005). Ainsi, notre objectif était d'analyser les deux premières phases.

Au cours des mois d'avril et novembre 2012 — pour pouvoir approfondir notre problématique initiale,- nous avons entamé une première recherche exploratoire en France et au Chili (voir Illustration 1- n°5) afin de connaître les pratiques des enseignants concernant les outils numériques — dans et hors la classe — et ainsi identifier les éventuels changements de pratiques survenus avec l'usage de ces outils. Nous avons, pour ce faire, élaboré une grille d'entretien comportant une série de questions orientées sur :

- L'équipement de la salle de classe et la façon dont cet équipement a été acquis ;
- L'usage des outils numériques concernant en particulier l'enseignement de la lecture et de l'écriture ;
- La planification des classes

- Le déroulement d'une séance avec et sans les TIC ;
- La formation initiale et continue des enseignants relativement à ces outils, ainsi que leurs pratiques domestiques dans ce domaine.

1.2.1. Composition du premier échantillon

Notre premier échantillon était composé d'enseignants français et chiliens disposant d'un TBI, d'un ordinateur ou d'un vidéoprojecteur dans leur salle de classe. Nous avons interviewé au total cinq enseignants : deux enseignants français de Paris et la région parisienne et trois enseignants chiliens de Santiago, deux travaillant dans une école publique (Q⁵) et le troisième dans une école privée subventionnée (N). Le tableau 1 ci-dessous synthétise ces données.

Commune	Classe	Equipement
France		
P	GS	Ordinateurs (2)
B	CP	TBI
Chili		
Q	1° básico	Vidéo-projecteur
	2NT	Vidéo-projecteur
N	2° básico	Vidéo-projecteur

Tableau 1: Caractéristiques du premier échantillon

L'accès aux classes est un point délicat des recherches en éducation dans la mesure où celui-ci est très contrôlé par l'institution. Le choix des écoles a été ici guidé par deux principaux critères : les possibilités d'accès au terrain d'une part et les usages des TIC d'autre part. Ainsi, en France, en tant qu'animatrice d'école primaire, nous avons eu la possibilité de contacter directement les enseignants et les directeurs. Au Chili, l'autre critère de sélection était la participation au programme *Enlaces*. La prise de contact a été effectuée par l'intermédiaire d'un réseau de connaissances d'enseignants qui nous a orientés vers le profil d'écoles et d'enseignants recherchés. Notons que le temps passé sur le terrain au Chili étant très limité — seulement un mois — nous n'avons pu réaliser que cette démarche prospective⁶.

⁵ En vue de respecter l'anonymat des communes, nous avons assigné à chacune d'elle une lettre. Nous respecterons cette convention également pour le travail de terrain mené par la suite.

⁶ Le fait de se limiter seulement à notre réseau de connaissance a joué notamment dans le type de technologie rencontré. De fait, nous n'avons pas pu observer autre type de dispositif que les usages du vidéoprojecteur.

1.2.2. Les premiers résultats et restructurations de la problématique

Lors de cette pré-enquête, nous avons ciblé quelques points qui se sont révélés essentiels à la poursuite de notre thèse et à l'évolution de la problématique. Nous avons compris que parler des changements de pratiques était très prématuré. En effet tous les enseignants observés sont utilisateurs de ces outils et mettent en place des activités pour enseigner la lecture et l'écriture, ainsi que d'autres matières comme les mathématiques et les sciences. Cependant, ces usages sont non suffisamment inclus dans une pratique quotidienne et systématique pour permettre d'en déduire des changements significatifs et élaborés justifiant leur analyse.

Au Chili, les usages sont circonscrits à quelques activités particulières. Les enseignants se servent du vidéoprojecteur uniquement pour visionner des comptines, des comptes et des pages du manuel de lecture avec les exercices correspondants. Les activités sont collectives et limitées en termes d'interactivité puisque sous l'entière conduite de l'enseignant. En dehors de ces utilisations ponctuelles, il n'y a pas de rupture notable lors de l'utilisation des technologies par rapport aux autres activités d'enseignement proposées, aux contenus enseignés, au style d'enseignement ou à la participation des élèves. Concernant la préparation de leur classe, nous n'observons pas non plus de modifications majeures. Les enseignants chiliens déclarent se servir des technologies pour effectuer des recherches sur Internet, scanner des pages de livres ou de manuels. Notons qu'aucun des enseignants rencontrés ne crée ses propres ressources.

« Ce qu'on a fait, c'est la projection [avec le vidéo projecteur] de contes, on lit un conte et on projette les images » 2° NT-Chili

« Oui, je pense [que la préparation de la classe] avec les technologies [est différente], elle est plus facile pour l'enseignante parce que tu imagines ! [...] avant, je ne pouvais pas traiter tous les mots [du vocabulaire illustré]. Je devais choisir les plus difficiles et en plus je devais dessiner et peindre chaque fiche [...]. Aujourd'hui les technologies aident l'enseignant à réduire le temps de préparation de classe ».
1° básico- Chili

« [Ce que je fais avec le vidéo projecteur] dépend de mes objectifs, je peux montrer aux élèves un film et ensuite travailler autour de cela, je peux peut-être montrer une image pour que les élèves la développent à l'oral [...] ou si je vais corriger un devoir de la maison je peux projeter la fiche d'exercice pour la corriger ensemble ». **2° básico-Chili**

En France, les usages sont plus hétéroclites et varient selon la vision de l'enseignant, même si dans tous les cas il s'agit d'activités ponctuelles pour lesquelles l'outil technologique n'est pas essentiel. Ainsi, pour la grande section de maternelle, les activités vont être orientées sur l'apprentissage de la correspondance graphophonologique et la production de l'écriture uniquement. L'utilisation se fait

au moment des activités en ateliers⁷. Concernant l'enseignant de CP, il fait appel au TBI en dernier recours, uniquement pour revoir des aspects qui n'ont pas été assimilés, et ce dans toutes les matières : anglais, sciences, mathématiques, etc. Les activités proposées en lecture et en écriture sont de différents ordres, par exemple la restructuration d'un texte ou la reconnaissance de mots. Bien que les deux enseignants déclarent modifier les ressources mises à disposition — en introduisant sur les logiciels respectifs des images prises sur Internet, les photos ou les prénoms des élèves de la classe — cela reste ponctuel et très parcellaire.

*« Je sais pas où vous en êtes de votre recherche, mais... les TIC sont pas, pas immensément utilisées en... en maternelle, du moins... non pas tellement hein. Bien sûr que c'est dans les programmes oui, heu..., je pense qu'une inspectrice, en inspection elle se fiche pas mal si on utilise les TIC ou pas. Donc c'est pas... je sais pas, je dis... peut-être que je me trompe, je sais pas. On nous reprochera jamais de pas utiliser les TIC ! » **GS- France***

*« Pendant les cours [le TNI] c'est une aide, je m'en sers quand vraiment ça va plus. Et sinon heu... si on n'a pas besoin on s'en sert pas. C'est une aide, c'est une aide à l'apprentissage, quand vraiment les enfants ont pas compris. » **Cp-France***

Pour finir, les enseignants des deux pays s'accordent sur l'insuffisance de la formation⁸, qui est pour eux l'une des causes principales du peu de temps dédié à ces outils ainsi que du manque de variété des activités proposées.

Un autre élément important est apparu suite aux analyses de ce corpus⁹. Nous nous sommes rendu compte qu'en dehors des différences concernant les usages constatés dans ces deux pays, les contextes dans lesquels s'inscrivaient ces usages étaient également contrastés. Les conditions de travail des enseignants chiliens interviewés sont très difficiles, en raison notamment du nombre d'élèves par classe (45 élèves en moyenne) et du volume horaire d'enseignement hebdomadaire (autour de 42 heures de cours) contraignant drastiquement le temps consacré à la préparation de classe.

⁷ L'organisation des enseignements en école maternelle se fait sous forme d'ateliers, c'est-à-dire la répartition des élèves par petit groupe réuni autour d'une activité spécifique, pendant un temps limité.

⁸ Parmi les enseignants chiliens interviewés, seul une a suivi des formations - lors de sa formation initiale et continue - focalisées notamment sur l'apprentissage de la suite bureautique *Office*. Un enseignant français déclare avoir suivi une formation lors de l'arrivée du TBI.

⁹ Nous faisons référence à notre article « Políticas públicas y tecnologías : la introducción e integración de las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las salas de clase. Cuadro comparativo entre Chile y Francia » écrit lors du colloque « Observando Chile desde la distancia ». II encuentro de investigadores/as, Barcelona, 23-24 mai 2013.

Suite à ces premiers résultats et au panorama qui en émerge, nous avons décidé de nous écarter des questions liées aux changements des pratiques et davantage nous centrer sur les usages des TIC pour l'enseignement de la lecture et l'écriture.

Dans la première étape, nous avons choisi de rendre compte, relativement aux orientations et à la mise en place des politiques scolaires des deux pays en matière de technologies éducatives, des usages qu'en font les enseignants dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Notre objectif était donc de décrire et comprendre comment ces usages se construisent en fonction des spécificités constatées en faisant ressortir les éventuelles continuités et divergences entre les pays. La deuxième étape quant à elle, devait concerner uniquement les enseignants identifiés comme « innovateurs¹⁰ et leurs usages des dispositifs technologiques et leurs analyses respectives (voir Illustration 1 — Problématique II).

1.3. Évolution de la problématique et du corpus lors de notre travail de terrain

Lors du premier travail de terrain en France (février-juin 2013) et au Chili (septembre-décembre 2013) (voir Illustration 1 étape 8), nous avons été amenés à prendre certaines décisions. Concernant les niveaux scolaires retenus pour notre recherche, il était initialement question de prendre en compte l'ensemble du cycle 2 de l'école primaire pour la France (GS, CP et CE1) et le *segundo nivel de transición, primero básico et segundo básico* pour le Chili. Nous avons dû revoir nos ambitions à la baisse compte tenu de la quantité de données à traiter avec un tel terrain, l'ensemble représentant trois niveaux d'enseignement dans deux pays différents. Nous avons donc préféré nous concentrer sur la grande section – ou *segundo nivel de transición (2° NT)*-, et sur le cours préparatoire – ou *primero básico (1° básico)*-. Le dernier niveau de l'école maternelle a été choisi, car il correspond au niveau préparatoire d'acquisition des connaissances et des compétences pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, une préparation à l'entrée au premier niveau d'élémentaire, au cours duquel se déroule l'enseignement explicite de cette discipline.

En outre, la structure en deux parties de la thèse telle que nous l'avions envisagée — à l'issue de la première série d'entretiens en France et au Chili dans le cadre du terrain exploratoire -, était également trop vaste d'où la nécessité de la recentrer.

¹⁰ Nous désignons les enseignants « innovateurs » en référence à R. Kozman qui attribue cette nomination aux enseignants qui « *utilisent les technologies au quotidien dans leur classe et modifient leur manière d'enseigner en fonction de cette utilisation* » (Depover, 2010, p. 62).

Ainsi, nous nous sommes aperçus – vers la fin de nos observations de terrain au Chili –, que les usages rencontrés dans ce pays étaient en grande partie similaires à ceux que nous avons pu observer lors de notre terrain exploratoire¹¹. En revanche, même si en France nous avons rencontré des pratiques pouvant être considérées comme « innovantes », elles étaient moins répandues et n'étaient pas représentatives de la totalité de la population enseignante.

En outre, les caractéristiques des systèmes scolaires et leurs conséquences sur le travail des enseignants ressortent à nouveau dans les discours des enseignants chiliens et lors des observations de terrain (Carreño Valdivia & Baron, 2015 ; Carreño Valdivia & Boulc'h, 2016). Nous avons donc décidé de ne conserver que le premier volet de notre plan de travail, nécessaire aux analyses et approfondissements susceptibles d'être menés ultérieurement. Ce qui supposait, si tel était le cas, de décrire et de comprendre comment les usages des TIC se construisent en fonction des spécificités constatées, en faisant ressortir les éventuelles continuités et divergences entre les pays.

En effet, notre premier regard porté sur la recherche comparative au démarrage de cette thèse était assez classique. Nous cherchions alors des points communs permettant de justifier une comparaison entre ces deux pays. C'est ainsi que dans une première approche, nous les avons étiquetés comme des cas « très contrastés » du point de vue de leur système éducatif. Ainsi, ces deux pays étaient des pionniers – chacun dans leurs propres contextes¹² – dans la mise en place des politiques éducatives visant l'introduction des TIC.

Néanmoins, au cours de notre recherche il s'est avéré évident qu'un cadre aussi rigide ne pouvait pas suffire pour envisager notre démarche comparative. L'expérience vis-à-vis du terrain nous a poussés vers d'autres réflexions où la nécessité de justifier la comparaison dans cette quête de points communs – et des différences transformées en variables à comparer – n'était plus pertinente. Au contraire, c'est la spécificité de l'histoire des systèmes éducatifs – permettant de contextualiser la mise en place des politiques vis-à-vis de l'introduction des TIC ou des situations des enseignants dans leur travail quotidien – qui nous a permis de construire notre recherche comparative et d'asseoir notre problématique. Nous allons développer ces propos dans la suite.

¹¹ Malgré notre intention d'inclure à notre échantillon des enseignants catalogués comme « innovateurs » (voir méthodologie).

¹² La France en Europe, a été l'un des pays pionniers concernant l'introduction des TIC dans l'enseignement lors du plan Calcul en 1960. Le Chili de son côté, dans les années 1990 - suite au lancement du programme *Enlaces* -, avait également un pas d'avance sur ses pays voisins. Notons toutefois que le gouvernement du Costa Rica avec la Fondation Omar Dengo a proposé un programme dans les écoles primaires en 1988 centré sur la programmation du langage LOGO.

2. Éléments du contexte : un bref panorama historique des deux systèmes éducatifs

Comme nous l'avons déjà énoncé, les systèmes éducatifs aujourd'hui sont sous l'influence des politiques néolibérales menées à l'échelle internationale qui régulent les politiques au niveau local. Toutefois, comme le souligne Mons (2009), les réformes menées au sein des systèmes scolaires prennent des proportions différentes, « *avec des chocs transitoires forts dans certains pays ou des avancées plus timides dans d'autres* » (Mons, 2009, p. 2).

De fait, la France en matière d'éducation se caractérise par une intervention forte de l'État dans un certain nombre de domaines (programmes scolaires, formation initiale et continue, recrutement, déroulement de carrière des enseignants...). Pourtant, Mons (2009) montre que malgré une impression d'« *immobilisme* » en comparaison des autres pays de l'OCDE, la France n'est pas exempte de ces types de politiques néolibérales. La différence tient aux modalités de mise en œuvre des réformes qui « *y avancent sous couvert, sans effets d'annonce médiatique, ni régulation nationale...* » (Mons, 2009, p. 182).

Le Chili à l'inverse relève d'une politique néolibérale dans sa forme la plus pure, en étant l'un des premiers pays à en avoir instauré les grands principes, faisant d'elle une « *sorte de laboratoire* » de ce type de politique (Longo, 2001b).

Aussi, compte tenu de ces éléments, nous allons dans un premier temps tenter de synthétiser les politiques françaises qui participent à la construction du nouveau modèle scolaire aujourd'hui davantage régulé par une logique néolibérale. Dans un deuxième temps, nous allons traiter le cas du Chili en analysant d'une manière détaillée le contexte historique afin de mieux comprendre la rupture du modèle éducatif de l'État-enseignant avec celui du modèle marchand d'aujourd'hui.

Cette partie nous aidera à mieux comprendre la situation politico-éducative actuelle, en nous amenant à dégager les caractéristiques contextuelles – en matière de curriculums, de programmes scolaires et de statut des enseignants entre autres – pouvant (directement ou indirectement) avoir une incidence sur l'appropriation des usages TIC par les enseignants.

Précisons que nous avons délibérément choisi de mettre un accent sur le Chili, ceci pour deux raisons. D'une part parce qu'en France, la question historique des politiques éducatives est bien

documentée, contrairement au Chili où la littérature est moins abondante. D'autre part, car nous pensons que les lecteurs sont davantage familiarisés avec la situation française, nécessitant ainsi moins d'argumentation que celle du Chili.

2.1. Aspects historiques des politiques éducatives françaises

Attachés à une dimension humaniste et préoccupés de rendre l'enseignement secondaire accessible à tous au cours des années 1950, les décideurs politiques français se questionnent également sur la modernisation du pays et de son système éducatif, considérant celui-ci « *comme un important levier du développement économique et social* ». L'enseignement devant répondre aux « *nouvelles demandes de main-d'œuvre* », on assiste dès les années 1960 à une diversification du public scolaire et une massification de l'enseignement, les politiques éducatives d'alors se limitant à la « *création de filières d'enseignement subtilement hiérarchisées et fortement cloisonnées* ». Au cours des années 1980, ce système subit de fortes critiques eu égard à son incapacité apparente à faire face aux nouvelles problématiques scolaires. De fait, d'autres types d'inégalités apparaissent, maintenant représentés au travers des parcours scolaires des élèves davantage hiérarchisés « *selon la valeur attribuée aux titres scolaires qu'ils décernent et à la composition sociale de leur public* » (Vasconcellos, 2000, p. 88). Dès lors, le système cherche à se décentraliser compte tenu de la difficulté du gouvernement central « *à contrôler une série de processus locaux de plus en plus complexes* » (Jones, 2011, p. 90).

Les années 1980 marquent donc le début de la décentralisation, processus entendu comme le « *transfert de responsabilités en éducation* », du pouvoir central vers les collectivités territoriales, les services déconcentrés de l'État et les établissements scolaires (Mons, 2009). Ainsi, par exemple les communes deviennent responsables de l'enseignement primaire (Jones, 2011). En outre, sous le principe de « *discrimination positive* » sont créés des Zones Prioritaires d'Éducation rompant avec « *le principe d'une répartition égalitaire de ressources* » afin de lutter contre les inégalités sociales en donnant plus « *à ceux qui ont moins* » (Heurdier & Prost, 2017, p. 263). Ce phénomène de décentralisation ouvre alors, des nouveaux « *modes de régulation qui tentent d'ajuster les objectifs nationaux aux problèmes locaux* » (Vasconcellos, 2000, p. 92).

La loi LOLF (Loi organique relative aux lois de finances) — mise en place dès les années 2006 — marque une deuxième étape dans l'autonomie donnée aux pouvoirs locaux (Mons, 2009). Ainsi, confère-t-elle des facultés de création de budget aux académies « *associant l'allocation de moyens*

à des objectifs et des indicateurs » (Heurdier & Prost, 2017, p. 388). Dès lors, Dutercq et Cuculou (2013), attribuent à cette loi une pensée néolibérale toujours soucieuse de la « performance » :

« La LOLF [...] ordonne des principes de gestion comptable et met au centre de ses préoccupations la question de la performance du système éducatif et par là même, celle de l'efficacité de ses acteurs. Cette approche veut rappeler que la recherche d'efficacité reste liée à l'amélioration des acquis des élèves, « produit » d'une formation développée par un « système de production » de connaissances, de compétences et d'attitudes. Mais, désormais, ce qui est mis en place et appliqué à l'éducation s'inspire délibérément du modèle de l'économie néolibérale... » (Dutercq & Cuculou, 2013, p. 198).

De fait, même si les origines de la décentralisation « précèdent le néolibéralisme et participent d'un projet égalitaire » les réformes qui ont lieu par la suite répondent bien à la tendance néolibérale d'autres systèmes éducatifs, guidée par les principes du *New Public Management* (Jones, 2011, p. 91).

La concurrence entre les établissements scolaires par exemple – favorisant le choix auprès des familles (Felouzis, Van Zanten, & Maroy, 2013) — est un mécanisme représentatif de cette philosophie. Ainsi, il semblerait que malgré l'imposition de la carte scolaire¹³ ce type de pratique soit bien présent au sein du système français. De fait, différents types de stratégies sont utilisés par l'école afin de bien se positionner et attirer un public d'élèves considérés comme « bons »¹⁴. Certaines recherches considèrent que le système de carte scolaire contribue à « renforcer » la ségrégation sociale¹⁵ dans les établissements, les populations étant géographiquement divisées selon leur catégorie socio-économique d'appartenance, il créerait ainsi un « *apartheid scolaire* » (Felouzis, Liot, & Perroton, 2007). Comme le confirme Morin (2004), les zones géographiques d'habitation sont marquées par les classes sociales qui y résident :

« En région parisienne comme ailleurs dans le pays, les familles aisées viennent systématiquement s'installer dans les espaces où elles sont déjà les mieux représentées, les familles de classes moyennes quasi exclusivement là où elles sont les plus nombreuses, les plus démunies n'ayant finalement pas d'autres choix que les quartiers défavorisés. » (Maurin, 2004, p. 24-25).

¹³ Le système de carte scolaire - mis en place dans les années 1959 - désigne l'établissement scolaire auquel chaque élève est rattaché en fonction de la zone géographique de son domicile. Mais il sert également d'« instrument de gestion des ressources financières, des personnels enseignants et des établissements. » (Mons, 2009, p. 138).

¹⁴ « Comme le choix de l'enseignement de certains langues d'élite pour les établissements d'excellence ou des journées portes ouvertes pour les établissements « moins attractifs ». D'après les auteures, le langage, la tenue ou encore le comportement influencent également le critère de choix des élèves, ceux-ci étant perçus comme des « marqueurs de la 'qualité sociale' de l'établissement » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012).

¹⁵ Notons que la division installée entre les classes n'est pas la seule condition pour parler de ségrégation, ainsi « la notion de ségrégation implique [également] des conséquences négatives pour les individus qui sont « cantonnés » à un espace particulier ou, en l'occurrence, à un ou des établissements particuliers » (Felouzis, Liot, & Perroton, 2007, p. 23).

Toutefois, ce système de la carte scolaire n'est pas la seule cause (Felouzis et al., 2007) d'autres facteurs comme les stratégies des familles s'y ajoutent également (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012)¹⁶.

En guise de conclusion, dans tous les systèmes, le rôle de l'État a désormais été transformé, les faisant évoluer vers des « *États évaluateurs* », à des degrés et selon des modalités différentes selon les pays. Il s'est créé de nouveaux outils de « *pilotage* » visant à « *mieux réguler les processus et fonctionnements des écoles ou des entités de gestion scolaire de niveau intermédiaire* ». De ce fait, les établissements scolaires — ainsi que plus ou moins directement les enseignants — sont soumis à un système d'*accountability* (Maroy, 2013, p. 14).

Le terme d'*accountability* n'est pas nouveau. De fait, dans les pays anglo-saxons il a été utilisé dans le domaine de la finance et des sciences politiques. Cette notion, renvoie donc à « *un mécanisme de reddition de comptes qui donne suite à une délégation de pouvoirs* ». Dans ce sens « *le gouvernement élu rend des comptes aux citoyens ou au parlement, l'administration au ministre responsable* ». La reddition de compte ici se perçoit plutôt comme « *un instrument de contrôle démocratique* » (Maroy & Dutercq, 2017).

Aujourd'hui en matière d'éducation dans la littérature anglo-saxonne ce terme est employé comme « *mécanisme permettant d'assurer la qualité* ». Pour Maroy et Voisin (2014) les politiques d'*accountability* engagent :

« *de nouveaux modes de régulation institutionnels des systèmes éducatifs dont le principe est de contrôler l'action sur la base de ses résultats (outputs du système de production) ; ils se superposent le plus souvent à d'anciens mécanismes portant sur les « processus », qu'ils soient basés sur la règle (régulation bureaucratique) ou sur les normes professionnelles (régulation professionnelle)* » (Maroy & Voisin, 2014, p. 2)

Les acteurs doivent ainsi se justifier, « *cette justification pouvant conduire à certaines conséquences positives ou négatives* » (Maroy & Dutercq, 2017, p. 20). De fait, Maroy et Voisin (2013), proposent une typologie des types d'*accountability* à partir des « *conséquences et des enjeux [qu'elles représentent] pour les acteurs soumis à la reddition de comptes* » en distinguant

¹⁶ Ainsi, les familles plus défavorisées acceptent l'établissement « ordinaire » car – entre autres - n'ont pas les moyens économiques ni culturels « *pour élaborer et mettre en œuvre des stratégies de choix* ». Les familles des « *classes stables ou montantes des classes populaires* » plus informées par exemple, développent davantage de stratégies de choix optant entre autres pour des établissements privés. Ainsi, les familles appartenant à des groupes sociaux plus avantagés seront celles « *où les choix d'établissements revêtent le caractère le plus stratégique et qu'ils s'avèrent les plus efficaces du point de vue des trajectoires scolaires et professionnelles des enfants* » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, p. 201-202).

des formes d'*accountability*¹⁷ dure ou douce, réflexive ou centrée sur des sanctions (Maroy & Voisin, 2013, p. 19).

Ainsi, l'obligation de rendre compte diffère selon le système scolaire. Dans ce sens, les recherches situent le système français dans les formes d'*accountability* « douces » qui aboutiraient plutôt à une mise en question professionnelle et à une réflexion des pratiques de la part des enseignants : « *il s'agira de faire évoluer par la formation, l'accompagnement, par divers dispositifs favorisant le changement de pratique ou à la réflexivité* » (Idem., p 18).

Nous analyserons plus en détail par la suite les effets de ces nouveaux modes de régulation susceptibles de répercuter sur le travail des enseignants (voir chapitre IV).

2.2. Les politiques éducatives chiliennes : ses origines et évolutions

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les paragraphes antérieurs, l'éducation au Chili répond à une politique néolibérale, héritage de la période de dictature des années 1973 à 1990¹⁸. L'éducation chilienne pourrait être vue comme un quasi-marché scolaire (Contreras & Corbalán, 2010 ; Santa Cruz, 2006). D'après Férouzis (2011), ce que l'on peut considérer comme un « *quasi-marché* » scolaire obéit à un mouvement « *circulaire* » entre les politiques éducatives¹⁹ mises en place par les gouvernements, le libre choix de parents et la multiplicité des offres des établissements :

« Les politiques scolaires induisent des comportements de choix de l'établissement par les familles, qui induisent à leur tour une diversification de l'offre dans les établissements, qui légitime des politiques de libération éducative qui induisent à leur tour... et ainsi de suite » (Férouzis, 2011, p. 10).

De ce fait, nous allons revenir sur quelques composantes historiques – dictature et post-dictature – essentielles à nos yeux pour mieux comprendre la situation éducative actuelle et ainsi pouvoir dégager les principales caractéristiques de ce système. Nous allons illustrer ce panorama à travers une carte conceptuelle en vue de permettre une meilleure compréhension.

¹⁷ Le terme d'*accountability* est traduit également par : redditions de comptes, responsabilisation ou imputabilité. Nous employons dans notre cas soit le terme en anglais soit le terme traduit comme « reddition de compte ».

¹⁸ Les changements de politiques éducatives pendant la dictature ont été faits à des périodes différentes : des modifications exécutées dans la période initiale en 1973 marquaient des années statiques propres du chaos politique (Núñez, 2003), puis dans les années 1980 et pour finir un jour avant le passage à la démocratie dans les années 1990 avec la création de la LOCE (Loi organique constitutionnelle de l'enseignement).

¹⁹ La source de ces marchés scolaires se crée en dehors de l'école grâce aux politiques publiques centrées sur de « *nouveaux critères de gestion publique, émergence de nouvelles conceptions du bien commun et de ses voies de réalisation, conceptions spécifiques en matière de justice sociale et d'égalité, etc.* ». Ces politiques vont donc promouvoir des « *nouvelles règles de fonctionnement* », ainsi qu'« *orienter les pratiques et les stratégies des acteurs* » (Férouzis, 2011, p. 10)

2.2.1. L'éducation durant la dictature (1973-1990)

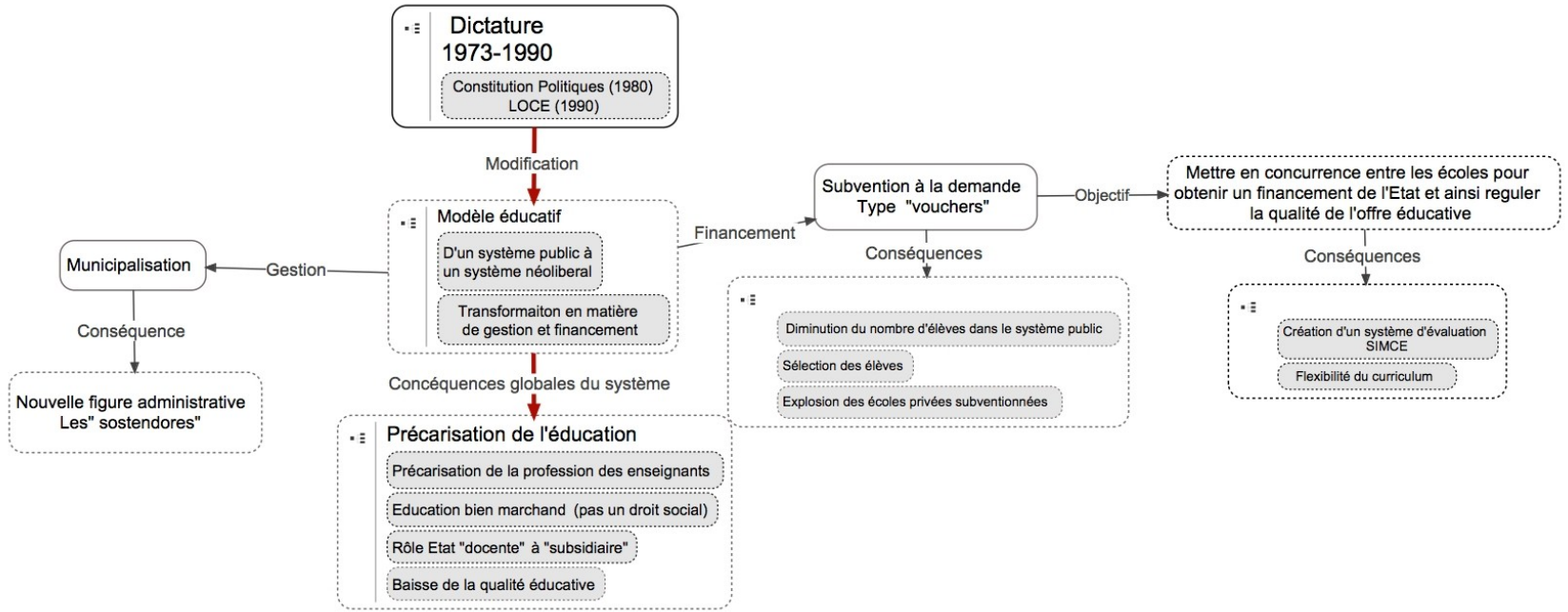


Illustration 2: Évolution de l'éducation en période de dictature

Historiquement, l'éducation chilienne était centralisée, c'est-à-dire que l'État jouait un rôle essentiel par rapport aux *prestations ainsi que dans la détermination d'orientations et d'objectifs* » (Boron, 2005, p. 337). Ainsi, jusqu'aux années 1980 le système éducatif public – gratuit,- représentait 90 % du nombre d'inscrits (Assaél Budnik et al., 2011). Cependant, à l'époque de la dictature elle a subi des transformations significatives concernant la gestion et son financement ²⁰ :

« Au début des années 1980, le gouvernement militaire au Chili (1973-1990) a transformé profondément le modèle de financement et de gestion du système scolaire. Dans le cadre d'un régime politique autoritaire avec des pouvoirs extraordinaires et au travers d'une réforme structurelle radicale (le gouvernement militaire) a décentralisé son administration, introduit des instruments de financement fondés sur le [système vouchers], a supprimé le statut de fonctionnaire public des enseignants et a utilisé des méthodes légales et des stratégies de marché pour stimuler la création et l'expansion des écoles privées subventionnées pas l'État » (OECD, 2004, p. 19)²¹

En effet, comme le décrit l'OCDE, la décentralisation — processus connu sous le nom de « municipalisation », - a consisté en le transfert — en matière de gestion — de l'administration des écoles publiques aux municipalités ou corporations²² (Illustration 2). Un nouvel instrument de financement de subvention à la demande a aussi été introduit — le système appelé « vouchers ». Il s'agit d'une subvention de l'État qui consiste à octroyer aux écoles publiques ou privées subventionnées (administrées par une entité privée) une aide matérielle et financière en fonction du nombre d'étudiants inscrits et de leur assiduité. Ces aides doivent financer les salaires des enseignants, du personnel administratif et d'assistance ainsi que la construction et l'entretien des bâtiments — avant la dictature, les subventions étaient octroyées en fonction du budget de chaque école et demandées directement auprès du ministère de l'Éducation- (Longo, 2001a)

Les différents textes qui ont permis ces transformations ont été influencés par des économistes formés à l'école de Chicago (*Ibidem.*) Ainsi, la constitution politique rédigée en 1980 et la Loi

²⁰ Des politiques de contrôle se sont aussi exercées au cours de cette période. Dans ce contexte, dans les années 1974 l'administration éducative a été transférée juridiquement aux mains de militaires. C'est ainsi qu'à la tête du ministère d'Éducation - qui contrôlait les aspects pédagogiques, techniques et administratifs,- ont été placés des chefs de l'armée. Ce contrôle militaire a été présent jusqu'à la moitié des années 1980 (Cornejo Chávez, Reyes, & Mendizábal, 2007).

²¹ *« A inicios de los 80, el gobierno militar de Chile (1973-1990) transformo profundamente el modelo de financiamiento y de gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafilió del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal ».*

²² Une corporation est une entité privée à but non lucratif visant à promouvoir l'art et la culture. Elle peut être constituée d'une ou plusieurs mairies (Loi organique constitutionnelle des Municipalités N°18.695, Titre VI, Paragraphe I).

organique constitutionnelle d'enseignement (LOCE), représentent les textes fondateurs²³ qui constituent les « principes juridiques et philosophiques » du modèle éducatif chilien (Cornejo Chávez, Reyes, & Mendizábal, 2007, p. 8). Dans ce contexte, il s'est instauré une logique éducative de marché dont ses concepteurs indiquent la nécessité pour le pays de suivre « *un modèle de développement basé sur une économie décentralisée, où les unités productrices sont indépendantes et compétitives pour profiter au maximum des possibilités qu'offre le marché* » (Longo, 2001a, p. 113). Entre autres incidences, la profession enseignante se précarise en n'ayant plus une relation directe avec l'État ce qui crée, entre autres, un climat d'insécurité professionnelle (Donoso Díaz, 2004)

Rappelons que les politiques éducatives ici exposées ne sont pas une exclusivité du système chilien. Mais il constitue l'un de pays où l'éducation présente un « *grand degré de libéralisation du système scolaire comme peu dans le monde* » (Santa Cruz, 2006, p. 20). Ainsi, le Chili est le pays où les politiques néolibérales ont été appliquées depuis plus de 30 ans (Cornejo Chávez et al., 2007).

Suite à cette série de réformes l'éducation n'a plus été perçue comme un droit pour tous, mais comme un bien marchand :

« L'éducation, initialement considérée comme un droit, s'est transformée en une marchandise la laissant à la merci des intérêts des entreprises » (Assaél Budnik et al., 2011, p. 306)²⁴.

Ainsi, la constitution stipule que le rôle d'éduquer les enfants est attribué aux parents, ceux-ci ayant « *le droit préférentiel et la responsabilité d'éduquer ses enfants* », limitant l'État à protéger « *l'exercice de ce droit* » (Assaél Budnik et al., 2011, p. 308 ; Valenzuela, Labarrera, & Rodríguez, 2008, p. 134). L'État subit donc une transformation : dans son rôle précédent d'État éducateur. L'État devient alors subsidiaire (Assaél Budnik et al., 2011 ; Espinoza, 2013 ; Infante Jaras, Matus Cánovas, & Vizcarra Rebolledo, 2009 ; Santa Cruz, 2006) son rôle ne consiste plus qu'à veiller au respect des conditions minimales en matière d'éducation : préserver la liberté d'enseignement²⁵ et financer les écoles sans beaucoup de contrôle sur celle-ci (OECD, 2004 ; Santa Cruz, 2006 ; Valenzuela et al., 2008).

²³ Ce texte a été remplacé par la Loi générale d'Éducation (LGE) en 2009, mais elle garde toutefois des particularités spécifiques à une éducation marchande (voir dans les paragraphes ci-dessus).

²⁴ « *La educación, de ser un derecho, se ha transformado en una mercancía, quedando a merced de enormes intereses empresariales* ».

²⁵ Nous entendons ce terme comme d'une part le droit de parents de choisir l'école de leurs enfants et d'autre part le droit des privés d'ouvrir, administrer et fermer des établissements scolaires et universitaires (Inzunza et al., 2011).

En effet, les transformations produites en matière de financement et de gestion éducative sont deux caractéristiques fondamentales qui constituent des piliers structurels encore aujourd'hui²⁶ (Cornejo Chávez, 2006a). Le système de financement de type *vouchers* a été pensé comme un dispositif de concurrence (Assaél Budnik et al., 2011 ; Cornejo Chávez, 2006a ; Paredes & Pinto, 2009) pour attirer un plus grand nombre d'élèves (Longo, 2001a) – ce qui équivaut à augmenter le financement de l'État,- et ainsi réguler la qualité de l'offre éducative (Assaél Budnik et al., 2011 ; Boron, 2005). Une conséquence directe de ce système a été l'explosion des écoles privées subventionnées, la sélection des élèves²⁷, ainsi que la redistribution du nombre d'inscrits dans les écoles publiques et privées-subventionnées (Cornejo Chávez, 2006 ; Elacqua & Fabrega, 2004 ; Riesco, 2011). Cela a engendré une forte baisse des élèves inscrits dans le système public. Dans les années 1980, le pourcentage d'élèves du primaire et du secondaire scolarisés dans les écoles privées subventionnées était de 15,1 % contre 78 % pour les écoles publiques. Il a ensuite fortement évolué pour atteindre, en 2005, respectivement 43,2 % et 48,4 % d'élèves inscrits (Contreras & Elacqua, 2005). Notons que les chiffres sont encore plus élevés dans les villes plus peuplées comme Santiago Metropolitano où par exemple la commune « N » — commune qui a participé à notre enquête empirique,- où 61 % des élèves sont scolarisés dans des écoles privées subventionnées et 13 % dans des écoles privées (Elacqua & Fabrega, 2004). De même, certains auteurs analysent la possibilité de l'« extinction de l'éducation publique » qui depuis les années 2000 présente une perte du 2 % par an du nombre d'inscrits contre une augmentation pour les établissements privés subventionnés du 5,5 % (Paredes & Pinto, 2009).

C'est ainsi que le panorama de l'offre scolaire chilien aujourd'hui repose sur trois types d'établissements en fonction du type d'administration et du financement (Valenzuela et al., 2008)

- Les établissements municipaux : financés par l'État, mais propriété des municipalités administrées par celles-ci.
- Les établissements privés subventionnés : financée par l'État, mais appartenant à une entité privée.

²⁶ Notons toutefois qu'en matière de gestion il s'est promulgué en 2016 une nouvelle loi

²⁷ Les établissements scolaires peuvent sélectionner les élèves. Cette sélection fait référence « *aux pratiques d'admission et d'expulsion des élèves sûrs de critères spécifiques en lien avec les caractéristiques individuelles ou familiales des élèves, telles que la performance académique, la capacité de paiement, la religion ou le quartier de résidence* ». Cependant, la nouvelle loi générale d'éducation LGE (en 2009) interdit une sélection « *sur la performance scolaire et la situation socioéconomique du candidat* » jusqu'à la sixième, mais, laisse ouverte la possibilité d'autres types de critères de sélection (Mena & Corbalán, 2010, p. 331-334)

- Les établissements privés : financés par les parents d'élèves²⁸.

Dans ce contexte, le ministère d'Éducation ne consiste plus qu'à veiller sur le bon fonctionnement du système scolaire et à établir les objectifs fondamentaux et les contenus minimums d'enseignement (Santa Cruz, 2006). C'est donc la responsabilité des établissements scolaires, dont le *sostenedor*²⁹ d'administrer les subsides, de recruter les enseignants et de fixer les plans et les programmes propres à l'école (Assaél Budnik et al., 2011 ; Valenzuela et al., 2008)

Sous cette logique de concurrence et de décentralisation, le curriculum devient flexible en vue de « différencier l'offre » des écoles et de « créer de projets hétérogènes » (Bellei, 2010, p. 15). Longo (2001) indique :

« La flexibilité est l'idée qui inspire les programmes. L'établissement peut répondre comme il l'entend ou comme il le peut aux grands objectifs indiqués. La flexibilité est un concept moins pédagogique qu'économique qui accompagne la décentralisation administrative et financière dans la mesure où chaque établissement, selon ses possibilités, développe les programmes qu'il veut offrir sur le marché de l'éducation » (Longo, 2001a, p. 114-115)

L'autre transformation au niveau du curriculum durant cette période a été le remplacement des contenus des disciplines à apprendre par des objectifs formatifs (Longo, 2001a). Cela équivaut à la construction d'un curriculum « technique ». Parmi ces modifications nous pouvons souligner la suppression de certains contenus dans différentes disciplines – contrairement à l'idéologie du régime militaire, – ainsi que l'élimination de plusieurs textes scolaires et textes de littérature (Oliva, 2010).

De plus, toujours comme mesure visant à faire jouer la concurrence, a été créé le système d'évaluation de la qualité de l'éducation — le SIMCE – qui évalue l'apprentissage des élèves³⁰. La justification de cette épreuve est fondée sur le besoin de se baser sur des données chiffrées pour classer les établissements scolaires en fonction de leurs performances, ce qui permettrait aux parents de prendre « des décisions plus éclairées... » (Bellei, 2010, p. 15) au moment de choisir l'école où leur enfant sera scolarisé (voir chapitre IV. 3).

²⁸ Les écoles privées ne font pas partie de notre travail empirique dont elles ne sont pas considérées dans notre travail théorique.

²⁹ Un *sostenedor* est une personne physique ou juridique qui assume la responsabilité de gestion d'un établissement scolaire en respectant les conditions exigées par la loi et le règlement (extrait du décret n°8144 article n° 6° du 1980) Cette figure administrative sera expliquée postérieurement.

³⁰ L'évaluation SIMCE se centre sur quatre niveaux : la deuxième, quatrième, sixième et huitième année d'élémentaire au Chili (équivalant au CE1 et CM1 d'élémentaire et à la sixième et quatrième année du collège en France) ainsi que la deuxième année du lycée. Les résultats de chaque école peuvent être consultés sur le site de l'« Agencia de calidad » (voir chapitre IV.3) : <http://www.agenciaeducacion.cl>.

En résumé, ces différentes réformes ont créé un climat hostile : une réduction des dépenses publiques, une transformation du rôle de l'État éducateur en État subsidiaire, une transformation de la conception de l'éducation qui passe d'un statut de droit à celui de bien marchand, une baisse de la qualité de l'éducation et des inégalités scolaires, ainsi qu'une précarisation de la profession des enseignants, entre autres (Assaél Budnik et al., 2011 ; Cornejo Chávez, 2006a ; Cornejo Chávez et al., 2007 ; Cox, 1997 ; Donoso Díaz, 2004 ; Oliva, 2008).

Dans ce scénario éducatif, le gouvernement civil a pris le relais en 1990. Ainsi, les nouvelles politiques implantées au cours des mandats suivants essaieront de pallier cette situation. Nous allons maintenant traiter les suites données à ces principales initiatives ainsi que leurs répercussions dans le système scolaire actuel au Chili.

2.2.2. Les politiques éducatives après la dictature : un changement dans la continuité

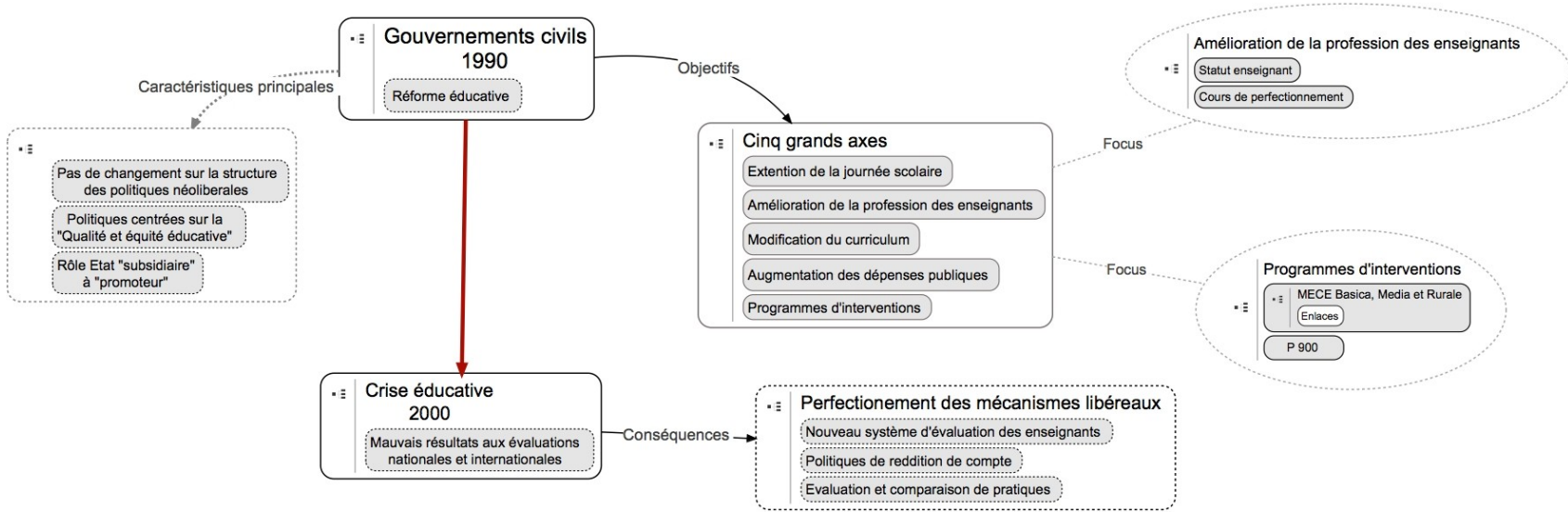


Illustration 3: Évolution des politiques éducatives après la dictature (entre 1990 et 2006)

Durant les différents gouvernements civils dits de concertation³¹, un nouveau cadre politique a été installé — et reste encore présent aujourd’hui, — centré sur l’amélioration de l’accès et de la qualité de l’éducation (Boron, 2005 ; Cox, 2012 ; Valenzuela et al., 2008). Dans ce sens la focalisation devait être faite sur l’école et sur la salle de classe où « *la construction institutionnelle de la réforme devrait finalement se matérialiser dans les pratiques pédagogiques, méthodologiques, les contenus et les apprentissages* » (Boron, 2005, p. 342).

Après le régime dictatorial, l’éducation a été l’axe principal d’intervention de l’État en matière d’agenda politique. Ainsi, le président de l’époque – Patricio Aylwin (1990-1994), — fait référence dans son discours lors de l’inauguration de sessions du congrès³² (García-Huidobro & Cox, 1999). Cependant, ces politiques n’ont pas restructuré les piliers qui caractérisaient le système éducatif chilien instauré pendant la dictature (Cornejo Chávez, 2006a ; Cornejo Chávez et al., 2007 ; Donoso Díaz, 2004 ; Elacqua & Fabrega, 2004 ; OECD, 2004). Bellei (2010) explique que cela est dû à la forte division dans la sphère politique de l’époque. En effet, certains élus étaient en faveur des modifications faites durant la dictature — comme la municipalisation et le système de subvention. Tandis que d’autres souhaitaient revenir en arrière sur le système national d’éducation publique (ENU) issu du gouvernement de Salvador Allende et très polémique à l’époque. L’ENU était un rapport présenté en 1973 au ministre de l’Éducation qui se structurait autour de plusieurs idées telles que : « *l’éducation tout au long de la vie, éducation sociale ou de communauté, conception unitaire du système, unité administrative des établissements scolaires et du corps enseignant* »³³ (Longo, 2001a, p. 111). De ce fait, malgré les divisions politiques la manière de concevoir l’éducation n’a pas évolué, elle a continué à être régie par une logique de marché.

Dans ce contexte, les gouvernements civils ont initié dès les années 1990 une réforme éducative – officiellement menée au cours de leur deuxième mandat entre les années 1994 et 2000 (Cornejo Chávez et al., 2007) -. Plusieurs axes ont ainsi été développés (Illustration 3) : (1) augmentation des dépenses publiques (2) extension de la journée scolaire des élèves³⁴ (3) amélioration dans la

³¹ La *concertación* était la coalition des partis politiques de gauche, centre gauche et centre formé à la fin des années 1980. Cette coalition a gouverné entre les années 1990 et 2010. Dans les années 2013, suite à une restructuration elle est rebaptisée comme la *nueva mayoría*.

³² Le congrès national étant suspendu pendant la période de dictature.

³³ Pour une analyse plus approfondie, voir : Núñez, 2003b ou Farrell, J. (1986). *The National Unified School in Allende's Chile : the role of education in the destruction of a revolution*. Toronto : University of British Columbia Press.

³⁴ La journée scolaire chilienne était d’une demi-journée (6 heures pédagogiques, matin ou l’après-midi). Avec cette réforme se modifie progressivement à toute la journée (8 heures pédagogiques) (Cox, 2012).

profession des enseignants (4) modification du curriculum (5) mise en place de différents programmes d'intervention dans les écoles — dont *Enlaces* fait partie,- centré sur l'amélioration de la qualité et de l'équité éducative (Assaél Budnik et al., 2011 ; Cornejo Chávez, 2006a ; Cox, 2003). De plus, à partir des années 1993, commence à opérer le système de « financement partagé ». Ce type de financement consiste en une subvention additionnelle de la part de familles que le public comme le privé peuvent adopter – même s'il existe plus de restrictions dans le secteur public³⁵- (Donoso Díaz, 2004).

Ainsi, le rôle de l'État se voit à nouveau modifié passant d'un État subsidiaire à État promoteur de politiques de qualité et d'équité (Cornejo Chávez, 2006a ; OECD, 2004).

Parmi les programmes d'intervention, nous pouvons mentionner par exemple le plan des « neuf cents écoles » (P-900) initié en 1990 qui se focalisait sur neuf cents écoles issues des contextes sociaux les plus vulnérables accueillant des élèves ayant de faibles résultats dans les épreuves nationales (SIMCE). L'objectif était d'améliorer la qualité des apprentissages au travers de nouveaux programmes d'études (lecture, écriture et mathématiques),'incrémenter l'apport des matériaux didactique et former les enseignants (Valenzuela et al., 2008).

Citons également le plan « MECE » qui a débuté en 1992 avec le plan « MECE-básica » orienté vers l'enseignement d'*educación básica* qui n'était pas pris en compte dans le plan « P-900 ». Le plan « MECE-rural » orienté sur les écoles multiclassées ou encore le plan « MECE-Media » lancé en 1994 pour l'*educación media* (second degré) (Bellei, 2010). Ces programmes visaient l'amélioration de la qualité de l'éducation par le biais de différentes mesures telles que : l'amélioration de l'infrastructure de l'école, la dotation de ressources d'apprentissage (création de bibliothèques, matériel didactique, matériel informatique), l'assistance en matière de santé et des formations dispensées aux enseignants, entre autres (Cox, 2012). *Enlaces* apparaît donc comme l'un des axes du programme « MECE-básica » correspondant aux « *innovations pour enrichir les processus éducatifs* » (García-Huidobro & Cox, 1999, p. 34).

Notons que tous ces programmes d'intervention ne se sont pas centrés sur le système éducatif mais sur des solutions ponctuelles spécifiques :

³⁵ Ce système ne supprime par le système de subvention à la demande, sinon que se voit comme un complément. Dans certains cas, les établissements qui reçoivent l'aide de parents peuvent recevoir le même montant de subvention de l'État qu'une école qui ne demande pas le soutien de famille (Boron,2005).

« Les programmes contiennent une proposition de travail pour les enseignants, une nouvelle façon de gérer la relation pédagogique, surtout de gestion de la pédagogie dans les écoles et les lycées. Ceux-ci ne modifient pas les règles, les normes ou les institutions sinon qu'ils essaient de modifier l'expérience quotidienne à l'école des enseignants et des élèves »³⁶ (Bellei, 2010, p. 18).

Cependant, malgré les investissements faits au cours de cette période, les résultats ne sont pas conformes aux attentes en matière de qualité et d'équité éducative (Bellei, 2003 ; Cansino & Donoso, 2004 ; D. Contreras & Elacqua, 2005 ; Cornejo Chávez, 2006a ; Santa Cruz, 2006). Même si certains auteurs reconnaissent les efforts faits en la matière – notamment sur la fréquentation scolaire (Bellei, 2003 ; Contreras & Elacqua, 2005 ; Donoso Díaz, 2004) - pour beaucoup, ces gouvernements ont aussi conduit à accroître les inégalités et à exacerber le modèle néolibéral imposé durant la dictature (Boron, 2005 ; Santa Cruz, 2006) :

« Au contraire, et si seulement nous nous focalisons sur le financement de l'éducation, les consensus à l'intérieur du conglomérat du gouvernement ont surtout opéré en faveur des mécanismes de marché (financement partagé) en n'appliquant que timidement des politiques visant à rétablir l'équité dans le partage des ressources » (Santa Cruz, 2006, p. 21).

C'est pourquoi dans les années 2000 une crise éducative se déclenche lors des évaluations nationales et internationales (SIMCE, PISA, TIMSS) face aux mauvais résultats des élèves (Bellei, 2010 ; Raczynski & Muñoz, 2007 ; Valenzuela et al., 2008). Suite à cela le gouvernement amplifie les mécanismes libéraux³⁷ en octroyant davantage d'autonomie administrative et financière aux établissements scolaires et en introduisant des mécanismes de reddition de comptes ou « *accountabilty* », ainsi que d'évaluation et comparaison de pratiques « *benchmarking* » (Assaél Budnik et al., 2011 ; Santa Cruz, 2006). Ces mesures ont été avalisées par certaines études qui rendaient responsables les écoles et les *sostenedores* des mauvais résultats. De ce fait, les établissements scolaires devaient assumer « *les coûts — ou les bénéfices-* » au travers des modalités de reddition de compte (Raczynski & Muñoz, 2007, p. 70). Dans cette même logique est créé un système d'évaluation nationale des enseignants permettant d'octroyer des rémunérations différenciées et de gérer le déroulement des carrières (Bellei, 2003). Ce système est pensé comme

³⁶ « *Los programas contienen una propuesta de trabajo docente, una nueva forma de relación pedagógica y, más en general, de gestión de la pedagogía en la escuela y el liceo. Los programas no modifican reglas, normas ni instituciones : intentan modificar la experiencia escolar cotidiana de profesoras y alumnos.* »

³⁷ Notons que l'implémentation de ces mécanismes a été conseillée par l'OCDE dans son rapport en 2004 (OCDE, 2004, voir chapitre des recommandations). De ce même, les réformes éducatives néolibérales sont étroitement liée aux intérêts « *économiques et idéologiques* » des institutions financières internationales comme la Banque mondiale, la Banque Interaméricaine du Développement et les agences intergouvernementales comme l'OCDE ou l'UNESCO (Cornejo Chávez, 2006b; Infante Jaras, Matus Cánovas & Vizcarra Rebolledo, 2009; Inzunza, 2009).

un dispositif de « *régulation* » des enseignants permettant de maintenir les « *bons* » et éliminer les « *mauvais* » (Mizala & Romaguera, 2003 ; Raczynski & Muñoz, 2007).

2.2.3. Les années 2006 : la révolution *Pingüina* et ses conséquences

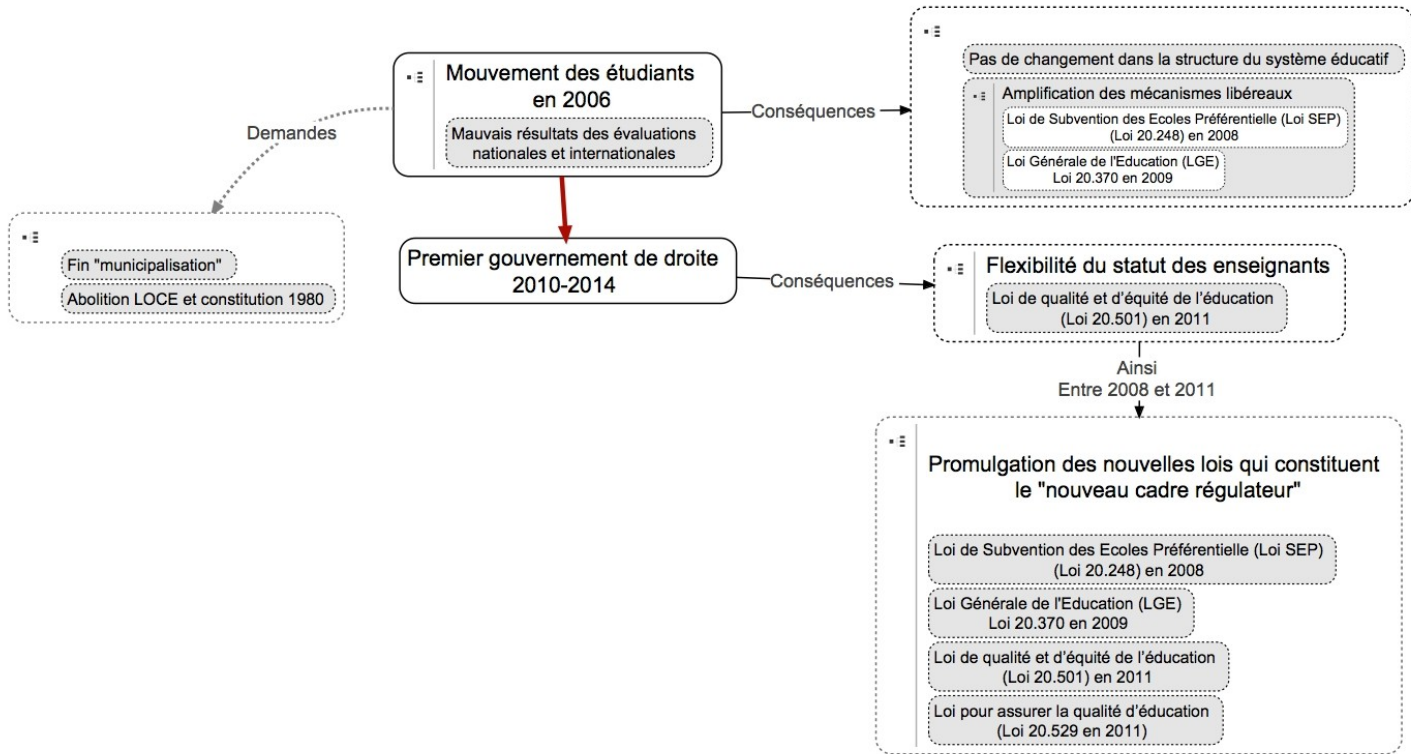


Illustration 4: Évolution de l'éducation après les années 2006

Sur ce scénario dans les années 2006 se déclenche au Chili le mouvement des étudiants de l'éducation secondaire — nommé « *revolución Pinguina* »³⁸. Ce mouvement a remporté une grande adhésion de la part des étudiants de l'éducation primaire, de l'éducation supérieure, des étudiants issus du système privé, des enseignants (représentés par le « Collège des professeurs »), des parents d'élèves et de la Confédération nationale des Étudiantes universitaires (CONFECH). Ils ont aussi été soutenus par la population chilienne (entre 83 % et 87 % de soutien selon les statistiques) (González, Cornejo Chávez, Sánchez & Caldichoury, 2008).

Les étudiants exigeaient entre autres l'abolition de la constitution (LOCE) et la fin de la décentralisation ou municipalisation³⁹. C'était le commencement du premier gouvernement de Michelle Bachelet qui, en réponse à ces demandes organise un comité *consejero presidencial para la calidad de la educación* où différents acteurs sont impliqués comme les participants à ce mouvement et les secteurs plus critiques vis-à-vis du modèle néolibéral (Riesco, 2011). Notons toutefois que dans l'agenda politique de la présidente il n'était initialement pas prévu de débattre ou de modifier la situation éducative sauf sur le sujet de l'universalisation de l'éducation préscolaire. Les problèmes éducatifs d'après le gouvernement étaient centrés sur la « *qualité technique à cause de l'incompétence professionnelle des enseignants* » (Redondo, 2009). C'est ainsi que ce mouvement — compte tenu de son importance — a obligé le gouvernement à centrer aussi les débats sur des aspects autres que la salle de classe et l'école.

Un rapport a résulté de ces débats. Une série de propositions a été envoyée au congrès pour restructurer l'éducation (Illustration 4) : (1) la création de la LGE (Loi générale de l'éducation) qui remplace la LOCE (2) la création d'une surintendance d'Éducation (3) la création d'un conseil national d'Éducation (4) la réforme du curriculum et (5) la fin du lucre de la part des écoles financées par l'État, entre autres (Bellei, 2010 ; Valenzuela et al., 2008).

En conséquence, les principaux points retenus ont été la rédaction la suppression de la LOCE par la LGE – promulgué en 2009,- ainsi que la création d'un *Sistema Nacional de aseguramiento de la calidad de la educación* (système national pour assurer la qualité de l'éducation) notamment au travers de mécanismes de contrôle sur les établissements scolaires et les *sostenedores* (Bellei,

³⁸ Le nom fait allusion à l'uniforme qui porte les élèves de ce niveau d'enseignements qui est obligatoire pour les écoles publiques et pour certaines écoles privées subventionnées.

³⁹ Nous pouvons aussi citer d'autres demandes telles que : la gratuité du transport, gratuité du BAC (nommé PSU), abolition du système de sélection des étudiants des écoles, l'installation d'un système public d'éducation avec une présence forte de l'État (Redondo, 2009).

2010). Malgré ces modifications, la structure du système éducatif issu du modèle néolibéral reste identique (Garretón et al., 2011).

« *Nous ne pouvons pas ignorer que le système éducatif chilien a changé suite aux mobilisations des étudiants dans les années 2006. Mais, nous ne pouvons pas non plus affirmer que le trait distinctif du modèle hérité de la dictature a été dépassé* »⁴⁰ (Garretón et al., 2011, p. 134)

Par ailleurs, le gouvernement de droite de Sebastian Piñera (2010-2014) semble durcir encore plus les modalités ainsi décrites. Pendant son mandat, se promulgue la loi 20.501 de *Calidad y Equidad de la educación* (qualité et d'équité de l'éducation) qui donne davantage de pouvoir au privé et aux municipalités et rend plus flexible le statut des enseignants en précarisant leur travail (Assaél Budnik et al., 2011) notamment en ce qui concerne le système d'évaluation des enseignants (voir chapitre IV).

Les critiques concernant ces politiques sont nombreuses. On leur reproche leur manque de transformation structurale d'une part et les mesures adoptées d'autre part. En effet, certains auteurs (Assaél Budnik et al., 2011 ; Redondo, 2009 ; Redondo Rojo, 2015a), l'attribuent à la loi LGE- entre autres,- l'accentuation des mécanismes de contrôle et de pression sur les résultats – à travers l'exigence des standards et la catégorisation des écoles. De même, le collège de professeurs⁴¹ critique ces mesures – LGE et loi de la *Calidad y Equidad de la educación*, entre autres,- et appelle à renforcer le rôle de l'État en matière d'éducation ainsi qu'à une transformation structurale de la profession des enseignants (Colegio de Profesores, s. d.).

Nous pouvons résumer la loi LGE en quelques lignes :

« *En résumé, la LGE consiste à conditionner l'éducation à la liberté d'enseignement et l'entreprise, et consacre le lucre et la sélection des écoles. En outre, elle établit la création d'une Agence de Qualité et une surintendance — services éducatifs décentralisés,- accentue les mécanismes de contrôle en mettant la pression sur les résultats, consolide l'exigence des standards et la catégorisation des écoles, en réaffirmant des politiques qui étaient de caractère volontaire, et qui deviennent obligatoires dans le système* »⁴² (Assaél Budnik et al., 2011, p. 313).

⁴⁰ « *No puede desconocerse que el sistema educacional chileno cambió a raíz de las movilizaciones estudiantiles del año 2006. Pero tampoco puede afirmarse que el sello fundamental del modelo heredado de la dictadura fue superado* »

⁴¹ Durant la dictature militaire en 1974 s'est créé le collège de professeurs ou *Colegio de Profesores* pour exercer un lien entre la *junta militar* – organisme dictatorial dirigé par Augusto Pinochet qui remplace le gouvernement démocratique lors du coup d'État en 1973,- et les enseignants. En 1985, les dirigeants du collège de professeurs désignait par la *junta militar* ont pu être remplacés au travers d'une élection démocratique (Cornejo Chávez et al., 2007). Aujourd'hui, c'est l'organisation la plus représentative au service des enseignants. Pour plus de détails sur l'évolution de cette organisation et d'autres mouvements syndicaux au cours des années de dictatures, consultez ces mêmes auteurs.

⁴² « *En síntesis, la LGE sigue supeditando el derecho a la educación a la libertad de enseñanza y de empresa, y*

Un nouveau gouvernement de la *nueva mayoría (ex-concertación)* a débuté dans les années 2014 – deuxième mandat de Michelle Bachelet -. Nonobstant, nous n’allons pas entamer une analyse historique sur cette période, car d’une part pour les propos de notre travail les modifications – susceptibles d’être faites pendant ce gouvernement,- n’ont pas de résonances dans nos résultats. D’autre part, nous n’avons pas ni un recul suffisant ni une bibliographie pertinente pour bien mener cette quête.

2.3. La situation éducative aujourd’hui : un panorama

L’élément principal qui ressort après cette présentation historique est la transformation du rôle de l’État chilien et son implication dans l’éducation. De fait, nous observons que l’État — au travers du ministère de l’Éducation,- a très peu de contrôle sur ce système. D’après Redondo (2010) la politique chilienne en matière d’éducation dépend toujours du marché plutôt que de l’État. Il ajoute que même une institution « *qui ne se caractérise pas par une pensée de gauche* » comme l’OCDE fait ce constat (Rapport OCDE 2004), ainsi que la Banque Mondiale (Rapport 2007) qui considérait le Chili comme le seul pays au monde dont l’État n’avait pas de contrôle sur son éducation (Redondo Rojo, 2015b).

À ces propos plusieurs chercheurs (Assaél Budnik et al., 2011 ; Boron, 2005 ; Cox, 2012 ; Redondo Rojo, 2015a) parlent d’une ségrégation éducative ou d’*apartheid* éducatif en mettant en relation l’éducation et le niveau socioéconomique des élèves, ces derniers pouvant accéder — selon leurs capacités économiques — à un type d’école déterminé. De ce fait, les écoles relevant du secteur privé subventionné, tendent à se répartir selon le coût qu’elles représentent pour les familles. C’est ainsi que plus de 80 % des élèves les plus pauvres sont scolarisés dans des écoles publiques, tandis que les élèves appartenant aux populations plus aisées sont scolarisés dans des écoles privées⁴³.

consagra el lucro y la selección. Establece, además, la creación de una Agencia de Calidad (proyecto de ley que está aún en trámite en el Parlamento), que crea una superintendencia y servicios educativos descentralizados, acentúa los mecanismos de control y presión por resultados, consolida la exigencia de cumplimiento de estándares y la categorización de escuelas, reafirmando las políticas que habían empezado a cursar con carácter voluntario, para convertirlas en exigencias obligatorias para el sistema ».

⁴³ Pour plus de renseignements sur le niveau socioéconomique des communes et l’accès de sa population aux différents types d’écoles, allez aux annexes « Descriptif des écoles ». En France, les recherches parlent également d’« apartheid éducatif » mais les formes de ségrégation ainsi que les manières de s’installer diffèrent compte tenu des différents contextes éducatifs, comme nous l’avons mentionné plus-haut. Pour un étude comparative approfondie sur les inégalités sociales au Chili et en France voir par exemple (Contreras, 2014).

En outre, certains auteurs caractérisent le modèle chilien selon trois dimensions : (1) la déjà mentionnée ségrégation éducative (2) la crise du « sens éducatif » et (3) la transformation de la culture scolaire et du rôle de l'enseignant.

La crise du « sens éducatif » fait référence à la signification de la notion de « qualité » par la « *logique d'un curriculum national et des standards (et des évaluations des apprentissages)* » (Assaél Budnik et al., 2011). Cela rejoint la troisième dimension qui concerne la transformation de la culture scolaire et le rôle de l'enseignant. En effet, la pression qui s'exerce sur la logique de résultats amène à n'enseigner que les disciplines et contenus « mesurables » dans les tests d'évaluation — comme le « *Lenguaje y Comunicación* » (Langage de communication), les mathématiques et les sciences-.

Par ailleurs, les mécanismes de reddition de compte auraient un effet sur l'autonomie des enseignants. De ce point de vue, les chercheurs accusent ces politiques d'influencer les pratiques des enseignants qui se contentent de satisfaire aux exigences des évaluations standardisées (*ibidem.*) sans apporter de changements substantiels à celles-ci (Contreras & Corbalán, 2010)), ainsi que d'exécuter et appliquer les lignes techniques et pédagogiques émanant de l'État, corporation, municipalité ou direction des écoles — dans le cas d'une structure privée — (Cornejo Chávez, 2006a).

Si nous devons résumer le modèle chilien, nous dirons que celui-ci répond à une logique de marché qui encourage la concurrence ouverte entre les écoles. Cette concurrence soumet les enseignants à une exigence de résultats immédiats concernant les apprentissages de leurs élèves qui sont constamment évalués. Les enseignants subissent ainsi une pression de la part des autorités, locales et/ou nationales, pour bien mener leur travail. C'est pourquoi aujourd'hui au Chili, l'amélioration de la qualité s'appuie principalement sur des critères d'évaluation de l'environnement éducatif au niveau microspatial, à savoir la salle de classe. Cornejo Chávez décrit la situation ainsi :

« L'enseignant doit faire le nécessaire pour que son établissement et la corporation ou le propriétaire de l'école obtiennent les meilleurs scores dans les évaluations standardisées et les classements publiés sans pouvoir proposer d'autre façon d'évaluer la qualité, c'est-à-dire, de définir le produit de leur travail. [De plus] ont été mis en place des systèmes d'évaluation de performances auprès des enseignants, ces derniers étant eux-mêmes associés aux résultats de ces classements »⁴⁴ (Cornejo Chávez, 2006b, p.

⁴⁴ « *El docente debe hacer lo que sea necesario para que su establecimiento escolar y su entidad sostenedora en el caso chileno obtengan mejores puntajes en las mediciones estandarizadas y los rankings publicados sin contar con el derecho a proponer formas distintas de evaluar la calidad de la educación, en le fondo de definir el producto de su trabajo. [Además] Se establecen sistemas de evaluación de desempeño docente que inevitablemente irán*

15-16).

3. En guise de conclusion : quelques éléments permettant d'asseoir notre problématique

Le point de départ de cette recherche ainsi que la manière d'envisager la comparaison, a progressivement évolué comme nous avons tenté d'explicitier dans les parties précédentes. À l'appui de notre expérience de terrain — et du travail d'analyse et de réflexion qui s'en est suivi -, nous avons pris certaines décisions que nous synthétisons en différents points.

En premier lieu, notre démarche inductive nous a aidés à délimiter la population prenant en compte deux niveaux scolaires. À savoir, la dernière année de l'enseignement maternelle ou *l'educación parvularia* – grande section (GS) en France et *segundo nivel de transición* (2° NT) au Chili. Ainsi que le premier niveau de l'école primaire ou *educación básica* – cours préparatoire (CP) en France et *primero básico* (1° básico) au Chili.

Deuxièmement, nous avons décidé de nous focaliser sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Rappelons que notre projet de départ consistait en un travail sur l'enseignement préscolaire, indépendamment d'un domaine spécifique.

Troisièmement, nous nous sommes rendu compte qu'envisager la recherche comparative sous un paradigme classique se limitant à faire ressortir « dissemblances et similitudes » n'était pas pertinent. Notre objectif étant plutôt d'examiner comment chaque pays répond à une problématique spécifique – global – compte tenu de ces particularités locales (voir méthodologie).

Quatrièmement, et à la lumière des points de réflexion précédents, une nouvelle évolution de la problématique devenait nécessaire. Notre approche nous a conduits à décrire les pratiques enseignantes concernant ces usages, en nous focalisant essentiellement sur l'analyse des différents discours des acteurs éducatifs – notamment les enseignants — associés à ces pratiques. Des éléments liés à chaque contexte éducatif sont également au centre de nos analyses.

L'analyse historique que nous avons menée nous a permis de constater que, tant en France qu'au Chili, de nouvelles formes de régulation du système éducatif surgissent fondées sur des politiques internationales néolibérales. Néanmoins, des adaptations locales existent concernant les origines et les modalités de ces politiques. Ainsi, le système éducatif français reste contrôlé par l'État sur

asociados a los resultados en estos rankings »

certain points — tels que la formation et le recrutement des enseignants — même si des signes d'affaiblissement se font de plus en plus ressentir. Pour sa part, le système éducatif chilien – qui a connu la forme la plus poussée du néolibéralisme – accorde beaucoup d'autonomie aux établissements et collectivités locales, municipalités ou corporations. Ces spécificités ont des répercussions directes sur l'école et le travail des enseignants.

C'est ainsi que la problématique définitive a pris forme (Illustration 1). Compte tenu des éléments évoqués dans l'introduction générale, il s'agit désormais de comprendre comment l'école primaire en France et au Chili s'adapte à l'introduction des technologies dans les classes. Plus particulièrement, il s'agit de comprendre comment se construisent les pratiques d'enseignement⁴⁵ concernant les usages des TIC dans les classes de primaire dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture. De cette problématique découlent plusieurs questions : Comment, en France et au Chili, les enseignants de primaires et d'autres acteurs éducatifs, construisent et donnent sens aux usages des TIC observés lors des activités de lecture et d'écriture ? Quels sont les discours qui façonnent ces pratiques ? Quels éléments du contexte y participent ?

Pour ce faire, il est nécessaire d'approfondir les aspects politico-historiques engagés dans chaque contexte d'une part et construire notre cadre comparatif d'autre part. Ce que nous ferons par la suite.

⁴⁵ Nous utilisons ce terme dans le sens des recherches du réseau OPEN. Ainsi, nous empruntons la définition de Talbot (2008) qui définit ces pratiques comme le résultat « *d'interactions (d'actions) d'un sujet (l'enseignant) avec des acteurs (notamment avec les élèves dans un contexte singulier (la classe, une école...)). Les gestes, les conduites, le langage, les actions mais également les activités cognitives, les idéologies, les représentations...les caractérisent* ». Notons qu'il existe une différence entre cette notion et le terme « *pratique enseignante* » qui « *englobe également ce que fait le maître lors des phases pré ou post-active* » (Talbot, 2008, p. 16-17).

Chapitre II. Les initiatives politiques pour l'introduction des TIC à l'école en France et au Chili

1. Initiatives politiques françaises

Pour qualifier les différentes périodes, nous faisons référence à la catégorisation de Baron (1989) qui distingue trois phases successives dans les débuts de l'introduction de l'informatique à l'école : une phase de premières expérimentations entre 1960 et 1970, une phase de fondation entre 1970 et 1980, et une phase d'expansion-diffusion en 1980 (Baron, 1989, p. 82).

1.1. Les débuts de l'informatique en France : phases de premières expérimentations et fondation

Dès les années 1960, le gouvernement français a manifesté un intérêt marqué pour le potentiel éducatif de l'informatique⁴⁶. L'une des premières politiques publiques a été la mise sur pied du « Plan Calcul » en 1967, sous la présidence de Charles de Gaulle. Cette initiative voulait tout à la fois favoriser le développement et l'indépendance de l'industrie nationale⁴⁷ et promouvoir l'enseignement de l'informatique et la formation des maîtres dans le domaine (Pélisset, 2002) :

« Les initiatives foisonnent dans les dernières années de la décennie 60 : expériences dans un cours élémentaire de Bordeaux, avec des élèves de 4e à Marly... ; succès des cours d'informatique générale du C.N.A.M. qui sont télévisés, les exercices étant corrigés par le Centre de Calcul de l'E.N.S. de St-Cloud (système XO) ; à Paris VII (Jussieu) « l'ordinateur pour étudiant » (O.P.E.) est répétiteur en sciences physiques (un IBM 360-30 et une vingtaine de terminaux) ; en 1969-1970, un IRIS-10 de la CII est installé au lycée de la Celle-St-Cloud pour l'initiation informatique d'élèves de Seconde et d'enseignants ; au lycée technique de Vesoul on étudie les implications pédagogiques d'une informatique intégrée à l'enseignement (mathématiques, sciences, automatismes, construction, technologie, bureau des travaux) » (Pélisset, 2002).

⁴⁶ Pour parler des technologies à l'école aux années 1970 deux termes étaient surtout employés : introduction de l'informatique et « informatique pédagogique ». Ensuite dès les années 1985 le terme « outil informatique » apparaît, ainsi que celui du « multimédia » et des « Technologies de l'information et de la Communication, TIC » (Baron & Bruillard, 1996).

⁴⁷ La Compagnie Internationale pour l'Informatique (CII) est créée dans le cadre de ce programme. Elle a été absorbée par la compagnie Honeywell-bull en 1975 (connu aujourd'hui comme Bull, elle a été nationalisée en 1982 et privatisée en 2004). Cette société a permis au niveau scientifique un développement dans les secteurs : informatique, nucléaire, télécommunications et aéronautique (Airbus, Concorde), de la (Jublin & Quatrepoint, 1976).

Compte tenu de leur caractère ponctuel et expérimental, ces premières initiatives dans l'enseignement secondaire ne sont pas considérées comme le réel point de départ de l'introduction des TIC dans le système scolaire français. Ce sont les années 1970 qui marqueront les débuts effectifs de l'informatique scolaire en France d'une part à la suite du séminaire du CERI⁴⁸ de l'OCDE⁴⁹ sur le thème de l'enseignement de l'informatique dans le second degré, d'autre part à la suite de la décision politique de lancer une expérimentation au lycée. Dans le discours institutionnel de l'époque⁵⁰ ressort l'importance de l'émergence de l'informatique en tant que phénomène sociétal. Cette « *prise de conscience* » se traduit par la mise en place de l'expérience dite des « 58 lycées » au début des années 1970 (INRP, 1981, p. 5).

De ce fait, entre 1970 et 1975, le ministère de l'Éducation nationale propose à des enseignants du secondaire — issus de disciplines scientifiques et non scientifiques — des formations⁵¹ à l'informatique chez les principaux constructeurs d'ordinateurs⁵² sous le langage LSE (Langage Symbolique d'Enseignement)⁵³ (Bardi & Bérard, 2005 ; Baron, Bruillard, & Pochon, 2009 ; Péliisset, 2002). À cette époque il s'agissait de mini-ordinateurs pourvus d'un minimum de fonctionnalités graphiques (Baron, 2005). Ces mini-ordinateurs sont venus équiper les salles informatiques de 58 lycées à partir de l'année 1973 (Baron & Bruillard, 1996). Il faut souligner que l'informatique a été introduite dans l'enseignement d'une manière transversale et non comme un objet d'étude, l'objectif étant de développer chez l'élève la « *démarche informatique* » vue comme « *algorithmique, opérationnelle, organisationnelle* » dans toutes les disciplines (O.C.D.E & C.E.R.I, 1970).

Ces formations, qui ont permis à plus de cinq cents enseignants de se former (à la fin de l'année 1976), étaient essentiellement consacrées à la conception de logiciels pédagogiques. Quatre cents logiciels ont été sélectionnés et publiés vers la fin de 1980 — parmi huit cents productions (Baron, 1989, p. 133),— notamment des « *logiciels outils comme le traitement de texte, logiciels auteurs, exercices, logiciels de simulations, d'apprentissage, d'entraînement* » (Bardi & Bérard, 2005, p.

⁴⁸ Centre d'Études et de Recherches pour l'Innovation dans l'enseignement

⁴⁹ Organisation de Coopération et de Développement Économiques

⁵⁰ Circulaire ministérielle n° 70-232 du 21 mai 1970 Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 22, jeudi 28 mai 1970. Voir (Baron, 1989)

⁵¹ Ce sont des formations de longue et courte durée. Nous allons les détailler dans les paragraphes qui suivent.

⁵² IBM, C.I.I et Honeywell-Bull (Péliisset, 2002)

⁵³ Extension d'un langage français développé à l'École Supérieure d'Électricité depuis 1968 (Péliisset, 2002)

3). L'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) se préoccupait de coordonner et de diffuser ces productions (Baron & Bruillard, 1996 ; Pélisset, 2002). Cette première incursion des TIC dans l'enseignement peut être considérée comme les premiers jalons en France *d'un champ de pratique qui existe encore* » (Baron, 2005, p. 15).

Suite à la première formation, un groupe de 80 enseignants stagiaires a créé l'association (EPI) en 1971. Au départ focalisé sur l'informatique pédagogique, l'objectif principal de cette association consistait en la discussion et l'analyse des enjeux de l'informatique dans l'enseignement : en tant qu'objet, outil et méthode de pensée. L'objectif de l'association visait également à observer une attitude « *vigilante* » vis-à-vis d'une utilisation qui pouvait être « *mal informée* » ou préoccupée uniquement des « *bénéfices commerciaux* » (EPI, 1971). Dans les années 2000, l'association se scinde suite aux différences de vision sur la place de l'informatique à l'école, considérée d'une part, comme un outil – vision de l'association « Café pédagogique » — et d'autre part, comme une « *méthode de penser révolutionnant la pédagogie* » (Moatti, 2010, p. 86)

Le milieu des années 1970 marque le pas concernant le processus d'insertion des TIC à l'école. En 1976, l'Éducation nationale connaît un plan d'austérité et un budget de rigueur suite à la crise économique qui sévit à l'époque. L'équipement dans les lycées et la formation des enseignants sont suspendus faute de généralisation possible, « *pour des raisons financières et technologiques* » (INRP, 1981, p. 11).

1.2. La phase d'expansion jusqu'au plan Informatique Pour Tous

Malgré l'arrêt de l'expérience dite des « 58 lycées » — à la fin de l'année 1978 — l'État a voulu s'engager dans une nouvelle initiative en faveur de l'insertion des technologies dans les établissements scolaires pour « *accroître l'efficacité, la compétitivité du système économique* » (Pélisset, 2002, p. 9) Ainsi l'intérêt d'implanter l'informatique à l'école s'est imposé comme une conséquence directe de la vaste place qu'elle commençait à jouer dans la société. De là est né le projet « 10000 micro-ordinateurs » financés par le ministère de l'Industrie et visant une dotation des lycées sur une période de six ans. Ces ordinateurs proposaient plus de possibilités, ne se limitant plus à la seule manipulation du texte et disposant également de possibilités graphiques (Baron & Bruillard, 1996). Une formation pour les enseignants était aussi mise en place. Il fallait former à ces

nouveaux usages — car l'ancien équipement était incompatible avec les nouveaux ordinateurs -, revoir la compatibilité des logiciels ainsi qu'en créer de nouveaux (Baron & Bruillard, 1996).

La place de l'informatique est envisagée — comme dans l'expérience des « 58 lycées », - en tant que démarche informatique. Parallèlement le phénomène LOGO, venu des États-Unis, commence à attirer l'attention en France au milieu des années 1970 (Robert, 1985). Ce langage de programmation créé par Seymour Papert et inspiré des théories piagésiennes permettait aux enfants dès la maternelle de se familiariser avec la démarche informatique et de commencer à « programmer ».

Au début des années 1980, une série d'expérimentations est lancée à l'école élémentaire. L'État inclut ce niveau d'enseignement pour la première fois dans son programme (*Ibidem.*) Ce nouveau plan prévoyait aussi de former 20.000 enseignants entre les années 1983-84 et d'équiper tous les lycées et les collèges respectivement à la fin des années 1986 et 1988 (Pélisset, 2002)

1.3. Le plan Informatique Pour Tous (IPT) et au-delà

Le plan Informatique Pour Tous (IPT) lancé en 1985 — présenté par le Premier ministre de l'époque Laurent Fabius – envisage d'initier onze millions d'élèves aux outils informatiques tout en soutenant l'industrie nationale.

Pour cela, le gouvernement fait le choix d'un système de nano-machines, couramment appelé nano-réseau, des machines créées par l'industriel Thomson et qui étaient dotées d'un microprocesseur de 8 bits à brancher à la télévision via une prise péritel (Baron & Bruillard, 1996). L'objectif visé était l'équipement des classes avec 160.000 micro-ordinateurs à la fin des années 85 (Pélisset, 2002)

Concernant l'introduction de ce nouveau plan, deux contraintes majeures étaient identifiées, d'une part la formation des enseignants et d'autre part la mise en place de nouveaux logiciels adaptés à ces équipes et à ces tâches.

Pour le premier défi, le gouvernement a proposé aux enseignants des stages rémunérés d'une durée de 50 heures pendant leur temps de vacances. Ce programme a permis de former plus de 110 000 enseignants. L'objectif était de leur apprendre à « *maîtriser l'usage des matériels et des logiciels, à les amener à réfléchir à la meilleure façon d'intégrer ces outils dans leurs pratiques pédagogiques* ». Concernant le second enjeu, le gouvernement souhaitait encourager la formation de grandes entreprises et ainsi accroître la production de logiciels éducatifs. Ces logiciels étaient à

visée pédagogique, toutes disciplines confondues, et comptaient également des logiciels de bureautique (Archambault, 2005).

Cependant, le plan IPT n'a pas eu l'effet escompté, ce pour plusieurs raisons. En premier lieu, le choix du matériel – les nanoréseaux — s'est révélé critiquable, car peu adapté aux besoins et d'une durée de vie très courte, sans compter l'absence de logiciels adaptés à ces machines (Baron & Bruillard, 1996). On peut porter un jugement sur la décision d'utiliser ces nano-machines rapidement devenues obsolètes, mais il faut toutefois savoir que le prix d'un ordinateur individuel type PC était à l'époque de l'ordre de 3500 euros (Archambault, 2005).

Parmi les autres facteurs qui ont conduit à la disparition du plan IPT, on peut noter l'insuffisance de la formation suivie par les enseignants :

« Il est indéniable que les matériels ont posé des problèmes sérieux aux enseignants, qui étaient loin d'avoir reçu lors de sessions de 1985 la formation suffisante pour maîtriser leurs usages » (Baron & Bruillard, 1996, p. 57).

Pour certains observateurs, ces faiblesses ont fait de ce plan un échec, mais même si celui-ci s'est arrêté brusquement, des points positifs peuvent être notés. Tout d'abord, ce plan a « joué un rôle d'institution » notamment en élémentaire et au collège, niveaux jusqu'alors peu considérés par les campagnes d'équipements. De ce fait, en équipant tous les niveaux scolaires à une échelle nationale, le plan IPT a aidé à homogénéiser « temporairement » la dotation matérielle dans les régions (Baron & Bruillard, 1996, p. 57). En outre, la formation de grande ampleur proposée aux enseignants, bien que considérée comme insuffisante, a constitué un début marquant dans un monde de l'informatique qui n'en était qu'à ses balbutiements.

Ainsi, l'une des particularités de cette époque — des débuts des années 1970 jusqu'au plan IPT — est le rôle attribué à l'informatique comme instrument de promotion de l'industrie française. L'intention claire du gouvernement visant à développer son industrie était de se positionner sur le marché de l'informatique, contrôlé à l'époque par les États-Unis avec notamment la compagnie I.B.M qui fournissait « entre la moitié et les deux tiers de la production mondiale » en ordinateurs (Archimbaud, 1978).

Une autre caractéristique du plan est la transformation de la mission de l'État en matière de politiques éducatives concernant les technologies. Jusqu'à présent — du plan calcul au plan IPT — le gouvernement français était intervenu directement et massivement dans la mise en place des

différentes initiatives menées. Le plan IPT marquera la fin des engagements de l'État, la dotation en équipement informatique étant pour cette occasion confiée aux collectivités territoriales (Baron & Boulc'h, 2012). Depuis lors, et encore aujourd'hui, ce sont donc les municipalités qui sont responsables de la dotation en matériel informatique des écoles primaires et c'est l'État qui prend à sa charge la formation des enseignants.

Un autre point important que l'on peut relever de ces premiers pas réalisés en faveur de l'introduction des TIC dans les établissements scolaires est la spécificité de ces technologies. Les années 1990 sont marquées par le développement rapide du multimédia et d'Internet, des outils qui vont réinventer les pratiques dans la sphère personnelle et collective. Aussi, si initialement l'informatique était surtout abordée comme objet d'étude – comme lors des premières formations des enseignants dans les années 1970 ou grâce aux expérimentations LOGO dans les années 1980 -, un glissement s'opère à partir des années 1990 avec une informatique envisagée en tant que moyen. Cette vision se reflète dans les nouvelles mesures prises à partir des années 2000, que nous décrirons dans les paragraphes ci-après.

Après la fin du plan IPT au milieu des années 1980, le mouvement d'initiatives en faveur des TIC à l'école se voit interrompu. Suivront douze années durant lesquelles les discours officiels se feront discrets sur la question :

« Rien n'illustre mieux le goût excessif de la discrétion de l'équipe qui pilota ces expérimentations que le fait qu'aucun texte officiel d'envergure, présentant une stratégie éducative en matière de technologies d'information et de communication à l'école, n'a été publié au Bulletin Officiel entre 1985, époque d'IPT, et mai 1997, date de la parution de ceux signés de Bernard Dizambourg, directeur de la Distnb⁵⁴ » (Chaptal, 2003, p. 84).

1.4. Les années 2000 : les certificats des compétences en informatiques

À partir des années 2000, l'État met en avant la banalisation des outils informatiques et la nécessité de former tous les élèves à la maîtrise de ces outils (Baron & Boulc'h, 2012 ; Bernard & Ailincăi, 2012). De nouveaux programmes⁵⁵ sont ainsi rédigés en 2002 où la place de l'informatique est transversale à toutes les disciplines et où est créé le Brevet informatique et Internet (B2i), avec son livret de compétences des élèves en informatique.

⁵⁴ Direction de l'Information Scientifique, des Technologies Nouvelles et des Bibliothèques.

⁵⁵ Pour consulter les programmes du 2002 consulter le Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale hors série n°1 du 14 février 2002 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> consultée le 20/11/2015.

« Le programme d'action gouvernemental pour l'entrée de la France dans la société de l'information (PAGSI) annoncée en août 1997 par Jospin donne une inflexion politique forte avec comme conséquences pour l'école : une réécriture des programmes scolaires légitimant l'usage des TICE dans toutes les matières et tous les niveaux de l'école primaire, et la création du Brevet Informatique et Internet (B2i) » (Béziat & Villemonteix, 2012, p. 3).

Ce certificat s'est décliné dans les trois niveaux d'enseignement ; l'école, le collège et le lycée. Le B2i se présente alors sous forme d'une auto-évaluation visant à déterminer les capacités de l'élève face aux outils informatiques⁵⁶. Ainsi le ministère de l'Éducation, avec le B.O n° 42 du 16 novembre 2006, manifeste l'importance des TIC dans le quotidien des élèves et dans la vie active. De ce fait, il définit le rôle que l'école doit jouer pour faire en sorte que ces derniers soient des utilisateurs responsables et efficaces de ces outils.

« Les technologies de l'information et de la communication (TIC) font désormais partie du paysage économique, social, culturel et éducatif. Elles sont largement utilisées tout au long de la vie professionnelle et privée. Il appartient à l'école de faire acquérir, par chaque élève, les compétences lui permettant d'utiliser de façon réfléchie et efficace ces technologies et de contribuer à former ainsi des citoyens autonomes, responsables, doués d'esprit critique. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2000)

Dans ce contexte, l'obtention du B2i en 2008 devient obligatoire pour acquérir le diplôme national du brevet selon le B.O n° 22 du 7 juin 2007. Nonobstant ces directives officielles, la mise en place de ce certificat a été assez contestée par le monde politique – citons par exemple le rapport en 2010 de Michel Fourgous (Fourgous, 2010) – ou par le monde de la recherche (Béziat, 2005 ; Cerisier, Rizza, Devauchelle & Nguyen, 2008 ; Devauchelle, 2004 ; Fluckiger & Bart, 2012). Le fait d'introduire une évaluation sur des « *compétences d'utilisation d'outils* » (Baron et al., 2009, p. 11) sans délimiter un cadre disciplinaire spécifique ou sans compter sur des aménagements particuliers aux plans humains – comme la formation des enseignants pour entamer ces types d'évaluations — et matériels sont quelques-unes des critiques qui ont été avancées.

Nous noterons ici que le B2i n'est plus obligatoire depuis la mise en place à la rentrée 2016 des nouveaux programmes et du nouveau référentiel de compétences pour les trois cycles de l'école élémentaire et du collège. La maîtrise des outils informatiques étant considérée comme relevant d'une compétence transversale à l'ensemble des disciplines, celle-ci ne fait plus l'objet d'un traitement spécifique. Signalons toutefois que le travail empirique de cette recherche a été réalisé au moment où le B2i était encore d'actualité dans les écoles.

⁵⁶ Le nouveau référentiel de compétences mis en place pour l'école élémentaire et le collège à la rentrée 2016 – et intégrant les compétences dans le domaine de l'informatique - signera la fin du B2i.

Dans cette même logique, un deuxième certificat a été mis en place pour le niveau universitaire, le Certificat informatique et Internet (C2i) destiné aux étudiants de licence, et qui a par ailleurs donné lieu à un certain nombre de déclinaisons. Ainsi un certificat spécifique destiné au corps enseignant, le Certificat informatique et Internet niveau 2 enseignant (C2i2e) était également délivré. Ce dernier certifiait les enseignants dans l'usage des technologies sur deux domaines de compétences : d'une part les compétences générales liées à l'exercice du métier et d'autre part les compétences nécessaires à l'intégration des technologies dans la pratique de l'enseignement.

A la rentrée 2017/2018, la nouvelle plate-forme PIX d'évaluation et de certification des compétences numériques, a progressivement remplacé le B2i et le C2i. Ce dispositif, proposé gratuitement, vise à évaluer en ligne les compétences numériques, à partir du niveau collège et « tout au long de la vie ». La version Beta de PIX est actuellement en ligne⁵⁷.

Concernant les dotations matérielles, les années 2000 ont été marquées entre autre par différents investissements des collectivités territoriales en matière d'équipement technologique. Nous pouvons citer l'exemple de l'opération « Educapôle » en Picardie ou encore l'opération menée dans le département des Landes (Khaneboubi, 2006, 2009) où le Conseil général a équipé les collégiens en ordinateurs portables :

« [...]après l'an 2000, les collectivités territoriales ont pris le relais, à différents niveaux : régions, avec par exemple le projet Educapôle de la région Picardie à la fin des années 1990 (Romby, 2003), départements, avec une série de projets d'équipements d'élèves avec des ordinateurs portables depuis l'opération Landes en 2001 » (Villemontheix & Baron, 2012, p. 2).

En 2006⁵⁸ est instauré le « socle commun de connaissances et de compétences » qui synthétise l'ensemble des savoirs et des savoir-faire que l'élève doit maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire. Ce socle commun a été redéfini en 2013 sous le nom de « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Tous les deux fixent des objectifs concernant les TIC, mais les nouvelles dispositions du socle du 2013 — mis en place en 2016 — spécifient des contenus liés à l'informatique où des notions de programmations sont introduites.

⁵⁷ <https://pix.fr/>

⁵⁸ Socle commun de connaissances et de compétences : B.O n° 9 du 20 juillet 2006 consultée à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>

1.5. Le numérique à l'école après 2010

Dès la rentrée 2013, le gouvernement a mis en place une série de réformes baptisées « *La refondation de l'école fait sa rentrée* » où sont proposés des changements importants concernant les premiers et seconds degrés, comme les nouveaux rythmes scolaires en primaire, la création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), mais aussi l'introduction des technologies à l'école grâce à un volet numérique appelé « *Faire entrer l'école à l'ère du numérique* ».

Le discours gouvernemental relatif à l'introduction des TIC à l'école s'aligne sur le discours international prônant le numérique comme élément incontournable de l'éducation des élèves (UNESCO, 2004, 2010) Il souligne l'importance de l'école à se moderniser face à l'essor et l'évolution du numérique dans la société et associe les technologies à « *des pratiques pédagogiques plus attractives et plus innovantes [et] surtout plus efficaces* »⁵⁹.

À travers cette réforme, le ministère veut d'une part activer l'entrée du numérique dans les enseignements scolaires, outils avec lesquels tous les élèves devraient se familiariser, ainsi qu'acquérir « *une éducation à l'information et aux médias* ». D'autre part, il veut former les enseignants « *« au » et « par » le numérique* »⁶⁰ grâce aux nouvelles institutions, les ESPE.

Parmi les différentes initiatives destinées à répondre à ces besoins, on peut citer entre autres : la création d'un service public de l'enseignement numérique (loi n° 2013-595) destiné à organiser l'offre de production numérique aux différents acteurs de la communauté éducative ; de nouveaux services numériques comme la plate-forme « *les fondamentaux* » qui propose des films d'animation de courte durée dans toutes les disciplines au service des classes primaires.

Fin 2015 de nouveaux programmes pour l'école élémentaire et le collège sont présentés pour être appliqués à la rentrée 2016. Un nouveau pas est franchi avec l'introduction de la robotique pédagogique et de la programmation ou l'algorithmique. L'informatique en tant qu'objet d'étude se fait donc une place dans ces derniers programmes. Parallèlement, on y constate une incitation forte

⁵⁹ Extrait du discours de l'ancien ministre d'éducation Vincent Peillon « Une ambition pour la refondation de l'école » prononcé le 14 de décembre 2012. [En ligne] Consulté le 25/06/2014

<http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html>

⁶⁰ Feuille de route du gouvernement sur le numérique. [En ligne] Consulté le 25/06/2014
<http://www.education.gouv.fr/cid70569/feuille-de-route-du-gouvernement-sur-le-numerique-des-mesures-pour-l-ecole.html>

à travailler le numérique transversalement. Le développement de l'informatique en tant qu'outil doit donc se développer au travers des situations de travail en classe dans toutes les disciplines.

Notons toutefois que ces nouvelles dispositions ont été appliquées après notre travail de terrain en France, et nous n'avons donc pu considérer leurs possibles répercussions dans nos analyses.

2. Politiques chiliennes liées à l'implémentation des technologies de l'information et de la communication

Enlaces est le programme national responsable des politiques en matière des TIC dans les établissements scolaires. À continuation nous allons détailler ce programme. Pour ce faire, nous distinguons trois étapes⁶¹ (1) les origines ; (2) l'expansion (3) l'institutionnalisation.

2.1. Les années 1990 : Les origines du programme *Enlaces*

Les années 1990 sont marquées par un événement historique, à savoir la fin de la dictature chilienne durant laquelle la qualité de l'éducation s'est vue dégradée suite à la mise en place d'une réforme profonde du système éducatif, plaçant celui-ci dans une logique de marché. Dans ce contexte, une fois la démocratie rétablie, le gouvernement dit « de concertation » (centre-gauche) a tenté de pallier le système libéral mis en place avec l'implémentation de différents programmes axés sur l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation. C'est ainsi qu'est né, parmi beaucoup d'autres⁶², le plan « MECE básica »⁶³ centré sur l'enseignement primaire, et dont le programme *Enlaces* fut l'un de pilier.

Enlaces avait donc pour ambition initiale d'unifier les établissements au sein d'un réseau scolaire et d'incorporer les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement afin d'enrichir et de partager différentes expériences éducatives. L'objectif principal était de réduire les inégalités existantes et ainsi améliorer la qualité de l'éducation, grâce notamment aux usages des outils informatiques dans les établissements scolaires (Hepp, 2003) :

« The network called Enlace s (Links), forms part of the Chilean governmen's major educational reform program (MECE), which aims to improve the quality, efficiency, and equity of primary and secondary

⁶¹ Les trois étapes ici exposées ont été proposées dans le texte du ministère résumant le parcours du programme *Enlaces* dès les débuts jusqu'à l'année 2007 (Enlaces, 2008).

⁶² Ces programmes ont été analysés dans le chapitre II.2

⁶³ Ce nom désigne le programme « d'amélioration de la qualité et de l'équité dans l'enseignement primaire » ou « Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación » en espagnol.

education » (Potashnik, 1996, p. 1).

Le programme *Enlaces* apparaît alors comme l'une de solutions à la problématique éducationnelle de l'époque. L'introduction des technologies à l'école est censée répondre à deux demandes : d'une part la nécessité pour l'École de se moderniser suite aux évolutions technologiques de la société des années 1990 et d'autre part le besoin d'introduire en son sein des outils qui puissent permettre de « soutenir les processus d'enseignement et d'apprentissage » pour ainsi arriver à une pédagogie plus efficace » (Hepp, 2003, p. 420).

Entre les années 1990 et 1992, le ministère de l'Éducation chilien (MINEDUC) — avec le soutien financier de la Banque Mondiale (Cansino & Donoso, 2004 ; Hepp, 1999 ; Rusten, Contreras-Budge, & Tolentino, 1999 ; Toro, 2010)- signe un accord avec le département d'ingénierie de l'Université catholique du Chili (Santiago) et initie le projet *Enlaces* via un programme pilote avec l'aide d'une école de la capitale (Hepp, 2003).

Le programme *Enlaces* en 1993 a été étendu à d'autres écoles en dehors de Santiago — en tant que programme pilote — et la direction technique a été transférée à l'université La Frontera à Temuco au sud du Chili⁶⁴ (Cansino & Donoso, 2004).

La principale mission d'*Enlaces* durant cette période était, d'une part de former les enseignants, et d'autre part d'équiper les écoles primaires — publiques et privées subventionnées⁶⁵ — par des dotations en ordinateurs et en logiciels éducatifs (nous allons détailler plus loin ces deux volets). Pour pouvoir assurer cette mission, s'est créé en 1996 le réseau universitaire d'assistance technique (RATE). Ce réseau était constitué de différentes universités réparties tout au long du territoire chilien — les *centres d'opération*⁶⁶ -, administrant chacune une zone géographique spécifique. Pour une meilleure gestion, ces centres techniques étaient eux-mêmes assistés par d'autres universités régionales appelées *unités d'exécution* :

« À partir de ce moment, les centres d'opération ont eu la responsabilité de la gestion et de la planification de la formation des enseignants ainsi que de l'assistance technique et pédagogique des

⁶⁴ L'université la Frontera était le centre d'opération d'*Enlaces* entre les années 1993 et 2001 en ayant comme mission la coordination nationale du projet avec l'aide du ministère de l'Éducation (Hepp, 1999 ; Hinostraza, Hepp, & Cox, 2009).

⁶⁵ Les écoles publiques et privées subventionnées reçoivent des subventions de la part de l'État : système de « *vouchers* ». Ce sont des aides que l'État octroie par rapport au nombre d'étudiantes inscrit et leur assiduité. Les écoles privées subventionnées ont reçu ce type d'aide à partir de 1981 lors du changement de la constitution durant la dictature (voir chapitre I.2.2).

⁶⁶ La coordination de ces centres était pilotée par la coordination nationale située à Temuco et puis à Santiago dans les années 2002 (Hepp, 1999).

écoles du secteur désigné par le MINEDUC » (Hepp, 2003, p. 428).⁶⁷

Nous pouvons relever trois principes fondateurs qui ont marqué l'implémentation du programme *Enlaces*. Tout d'abord, l'enseignant est considéré dans *Enlaces* comme le principal acteur, le plus à même de modifier les pratiques pédagogiques dans la salle de classe, d'où l'accent mis sur la formation des enseignants. En second lieu, les technologies y sont pensées comme des instruments de soutien aux pratiques pédagogiques et non comme des objets d'étude, c'est ainsi que durant une longue période les technologies ont joué un rôle transversal dans le curriculum⁶⁸. Pour finir, nous pouvons mentionner que ce projet a été conçu pour qu'il puisse évoluer dans le temps grâce aux différents acteurs éducatifs issus de chaque communauté. Ainsi, l'un des fondateurs définit *Enlaces* comme :

« Une graine que les propres communautés éducatives cultiveraient et feraient grandir en fonction de leurs propres besoins et intérêts » (Hepp, 2003, p. 420).⁶⁹

2.2. Expansion du programme et institutionnalisation

La phase d'expansion (1997-2004) a consisté à généraliser ces dotations en matériel informatique en équipant tous les établissements scolaires de la région. L'objectif fixé pour l'année 2000 était l'implémentation d'*Enlaces* dans tout l'enseignement secondaire et la moitié de l'enseignement primaire (Hepp, 1999). *Enlaces* étend par ailleurs son programme d'alphabétisation numérique à toute la communauté avec, entre les années 2002 et 2006, la formation de 250.000 parents d'élèves (Enlaces, 2008, p. 40)⁷⁰.

En 2005, le projet *Enlaces* évolue pour se consolider et s'institutionnaliser au sein du ministère de l'Éducation. *Enlaces* n'a plus alors le caractère de « projet » il devient une entité à part entière, en prenant la forme d'une nouvelle infrastructure nommée « *Centro de Tecnologías Educativas* » (*Enlaces-CET*). Cette institution régle et promeut, encore aujourd'hui, toutes les politiques

⁶⁷ « A partir de ese momento, los Centros Zonales han tenido la responsabilidad de planificar y gestionar la capacitación de profesores y ofrecer asistencia técnico-pedagógica a las escuelas de las zonas que les encomendó el MINEDUC ».

⁶⁸ Ce positionnement a évolué avec l'introduction dans le curriculum de l'enseignement de « computación » en secondaire en 1998 et en primaire avec les nouveaux programmes de 2012.

⁶⁹ « Una semilla que las propias comunidades educativas cultivarían y harían crecer en función de sus propias necesidades e intereses ».

⁷⁰ Afin de réduire la fracture numérique *Enlaces* s'ouvre à la communauté. Cela consistait notamment dans des formations orientées à l'utilisation de l'ordinateurs et d'Internet. Ainsi, les écoles – et d'autres institutions publiques et privées – sont utilisées à ces propos (Sinay & De la Maza Michelson, 2006).

éducatives en matière de technologies éducatives en devenant le lien entre le gouvernement et les établissements scolaires.

« L'objectif étant que le centre se transforme en un référent et opérateur des politiques TIC appliquées à l'éducation, et qu'il s'occupe d'implanter les politiques publiques menées dans ce domaine » (Enlaces, 2008, p. 45)⁷¹.

Dans le domaine de l'éducation préscolaire, le ministère de l'Éducation avec l'aide d'IBM lance un projet pilote — entre les années 2002 et 2005 — « KidSmart de apoyo a la educación parvularia » qui consistait à équiper avec des ordinateurs et des logiciels éducatifs — spécialement conçus pour les niveaux de moyenne et grande section maternelle -12 écoles du pays (Abarzúa & Cerda, 2011).

Concernant la formation initiale des enseignants, le ministère de l'Éducation publie en 2006 les « *Estándares en Tecnología de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente* ». Ce texte — développé par *Enlaces* — définit un cadre général pour la formation initiale des enseignants en matière de TIC afin « d'inciter [à des] usages » autour de cinq domaines : « *pédagogique, technique, gestion scolaire, développement professionnel et aspects éthiques et sociaux* » (Rival, 2010, p. 5 ; Silva, 2009, p. 6).

Entre 2007 et 2010 est instauré le Plan « TEC » (plan technologique pour une éducation de qualité) qui poursuit les objectifs fixés au départ par *Enlaces*, avec d'une part, l'amélioration de la qualité de l'éducation grâce à l'utilisation des outils informatiques et d'autre part, la réduction de la fracture numérique dans les écoles en augmentant le nombre d'ordinateurs par élève. Ce plan dote les écoles en les équipant de laboratoires informatiques dédiés comme l'avait fait *Enlaces* auparavant, mais en y incorporant également d'autres outils – comme des ordinateurs portables et des vidéos projecteurs — dans d'autres espaces de travail comme les salles de classe ou les bibliothèques (Enlaces, 2012).

Le plan TEC marque la fin d'un cycle d'initiatives et d'orientations de politique éducatives en matière de technologies menées par les différents gouvernements de centre-gauche au pouvoir depuis les années 1990.

2.3. Les politiques publiques et les technologies depuis 2010

Effectivement, entre 2010 et 2014 un gouvernement de droite est au pouvoir au Chili. Malgré ce changement dans la sphère politique du pays, le programme *Enlaces* est maintenu, mais connaît

⁷¹ « El objetivo es que el centro se transforme en un referente y articulador de políticas TIC aplicadas en la educación, y se ocupe de implementar políticas públicas en ese ámbito ».

certaines modifications. Cette période est ainsi caractérisée par une restructuration importante du programme avec notamment la suppression du réseau d'assistance technique universitaire, la RATE, ainsi que la création du site « *Yo estudio* ».

Durant cette période ont été lancées des initiatives ponctuelles en matière d'équipement et d'insertion des technologies dans les établissements scolaires. Nous pouvons citer entre autres, le programme « *Uso pedagógico de solución interactiva para pizarra en niveles iniciales (NT2 y NB1)* » entre les années 2011 et 2013. Ce projet consistait en une dotation de Tableaux Blancs Interactifs (TBI) pour les niveaux de grande section et Cours préparatoire dans les écoles afin de soutenir l'apprentissage de la lecture et l'écriture, ainsi que des mathématiques.

En 2012 est également lancé le projet « *Tablet para Educación Parvularia* » pour soutenir l'apprentissage des mathématiques dans les niveaux préscolaires (moyenne et grande section). Cette initiative – encore d'actualité aujourd'hui, en étant élargie au Cours Préparatoire — consiste en une dotation de matériel numérique (tablettes et applications), ainsi qu'en une formation des enseignants et un accompagnement pour réaliser des activités avec ces outils⁷².

Parallèlement a débuté le projet « *Mi taller digital* » qui consiste en une aide octroyée aux écoles pour implémenter des ateliers extra curriculaires auprès des élèves de la 5e à la terminale et ainsi développer les « *habilidades TIC para el aprendizaje*⁷³ ». Différents types d'aides sont donnés aux établissements selon le type d'atelier proposé :

- *Comic digital* : Dotation de quatre tablettes et utilisation du logiciel graphique Gimp et Celtx (logiciels gratuits)
- Création de jeux vidéos : Dotation de 20 joysticks et utilisation du logiciel gratuit Construct 2 (logiciel qui permet la création de jeux vidéo sans passer par le codage)
- Production de vidéo : Dotation de trois caméras vidéo et montage avec le logiciel « Movie Maker »
- Robotique initiale : Quatre sets de Lego Wedo plus le logiciel de programmation Wedo

⁷² Pour plus d'information voir le site d'Enlaces : <http://www.enlaces.cl/recursos-educativos/> consultée le 16/12/2016.

⁷³ Vingt habiletés que les élèves doivent maîtriser ont été développées par le MINEDUC focalisées sur quatre dimensions : Information ; Communication et Collaboration ; Cohabitation numérique et Technologie. Plus d'information à l'adresse :

<http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/habilidades-tic-en-estudiantes/> consultée le 16/12/2016.

En plus de la dotation en matériel informatique, le programme forme en présentiel (sur un volume de 12h) deux enseignants et deux élèves par école⁷⁴.

En 2016, une dotation en ordinateurs portables à tous les élèves de 6^e — inscrits dans une école publique — est lancée à la suite d'une initiative présidentielle. L'objectif est de réduire la fracture numérique et fomentier les usages des TIC dans l'apprentissage⁷⁵.

2.4. L'évolution d'Enlaces en matière de formation, équipement et ressources informatiques

Comme nous l'avons mentionné auparavant, aux origines du projet *Enlaces* l'accent a été mis sur trois volets : une dotation en équipement (des ordinateurs), une dotation en ressources logicielles et une formation des enseignants. Avec le temps ces trois initiatives ont évolué sur différents aspects que nous allons analyser dans les lignes qui suivent.

2.4.1. Volet « formation »

Dans ce programme, les enseignants ont été placés au cœur des initiatives d'insertion des TIC à l'école (Hepp, 2003 ; Rusten et al., 1999). Leur formation était fondée sur trois principaux aspects : (1) des aspects pédagogiques répondant à l'usage direct des technologies dans la salle de classe en lien avec le curriculum dans une discipline en particulier ; (2) des aspects de gestion grâce à l'utilisation de logiciels et d'Internet pour d'une part, traiter de questions liées à la création de documents — comme l'élaboration de guides de travail, de présentations — et de matériel didactique et d'autre part, l'apprentissage de ressources informatiques pour gérer les démarches administratives comme l'écriture de rapports, l'élaboration de listes de notes, entre autres ; et (3) des aspects liés à la « culture informatique » qui se traduisaient par la compréhension de l'enseignant concernant la maintenance et la mise à jour des ressources informatiques (Hepp, 2003).

Une fois que l'établissement était accepté pour participer au projet, les enseignants — au maximum de 20 par école — étaient formés sur place sur une durée de deux ans. Un programme d'accompagnement leur était ensuite proposé (Cansino & Donoso, 2004). Cette formation a évolué avec le temps. Au début du programme elle était principalement orientée vers la familiarisation avec les technologies et les contenus généraux. Par la suite, elle a davantage porté sur des contenus

⁷⁴ Information sur le site d'*Enlaces* « *Mi taller digital* » à l'adresse : <http://www.enlaces.cl/proyectos/mi-taller-digital/> consultée le 16/12/2016.

⁷⁵ Pour plus d'information, consulter le site du gouvernement à l'adresse : <http://meconecto.mineduc.cl/>

disciplinaires spécifiques au curriculum (Hepp, 2003) Nous pouvons noter ici que l'offre de formation faite aux enseignants est nécessairement assujettie aux évolutions technologiques — de même que la dotation en équipement et en ressources logicielles comme nous allons le voir plus loin.

Les formations proposées aux enseignants ont tout d'abord été réalisées en présentiel, puis ont connu de nouvelles modalités à partir de 2006, avec des formations menées en semi-présentiel et à distance (Zapata & Valdivia, 2011). Aujourd'hui les formations ont lieu en ligne ou en semi-présentiel sur le site d'*Enlaces*⁷⁶ ou via d'autres plates-formes comme le site *Web Educarchile*⁷⁷.

Différents outils informatiques ont été développés comme support à ces formations, par exemple « Estrategias para el apoyo de los aprendizajes »⁷⁸. Ce cours proposé sur le site d'*Enlaces*, est un cours en ligne de 30 heures, lancé dans le cadre du projet de dotation en ordinateurs portables pour les élèves de 6e. Il vise à encourager les usages de ces outils dans la salle de classe en donnant aux enseignants des connaissances et des compétences afin d'enrichir leurs pratiques au quotidien⁷⁹.

2.4.2. Volet « équipement »

Le volet équipement d'*Enlaces* s'est traduit au tout début du lancement du programme en dotation « d'ordinateurs, de logiciels, d'un réseau de données, d'un réseau électrique et de l'immobilier » (Hepp, 2003, p. 434) pour la création de laboratoires informatiques dans chaque école. La taille de ces laboratoires dépendait de la taille des établissements qui était en moyenne de 13 classes par école (Rival, 2010).

Le programme octroyait également un service d'accès à l'Internet et l'Intranet (réseau local) (Hepp, Hinostroza, Laval, & Rehbein, 2004). À l'origine *Enlaces* ne procurait pas un accès en temps réel à Internet⁸⁰, même si certaines écoles le faisaient avec leurs propres moyens (Rusten et al., 1999, p. 6). À la fin des années 1990, le programme a connecté les écoles à ce service grâce à un accord

⁷⁶ L'offre de formation est disponible à l'adresse <http://www.enlaces.cl/cursos/> consultée le 9/12/2016.

⁷⁷ Site Web conçu par le Ministère d'Éducation et la fondation Chile (privé à but non lucratif) qui s'adresse à toute la communauté éducative. Parmi ses missions le site propose un soutien au travail des enseignants à travers la présentation des planifications pédagogiques, des activités, des fiches thématiques, des ressources numériques, entre autres. Pour plus de renseignement s'adresser au site www.educarchile.cl. L'offre de formation est disponible à l'adresse : <https://formacioncontinua.educarchile.cl/index2.php#tres> consultée le 9/12/2016.

⁷⁸ Notons qu'au moment de consulter ce site Web c'était le seul cours proposé. Consultée le 9/12/2016.

⁷⁹ Fiche technique du cours disponible sur le site d'*Enlaces* à l'adresse :

<http://www.enlaces.cl/cursos/estrategias-para-el-apoyo-de-los-aprendizajes/> consultée le 9/12/2016.

⁸⁰ Malgré l'intention d'*Enlaces* pour impulser ces usages les coûts restaient très élevés à l'époque (Rusten, Contreras-Budge, & Tolentino, 1999).

passé entre le ministère de l'Éducation et l'une de plus grandes compagnies de télécommunications du Chili – Movistar, à l'époque connu sous le nom de CTC — (Hinostroza, Hepp, & Laval, 2000 ; Rusten et al., 1999).

Comme nous l'avons déjà mentionné, depuis le plan TEC, *Enlaces* s'est intéressé à l'équipement technologique des écoles dans des espaces autres que la salle informatique. Dans le cadre de ce plan, *Enlaces* souhaitait encourager à l'utilisation des technologies dans la salle de classe — « *passer de 3.500 salles équipées à 16.500* » — en fournissant un kit — appelé « TIC en aula » — qui contenait « *un ordinateur portable, un vidéo projecteur, un écran et un système d'amplification* » (Enlaces-CET, 2007, p. 6-7).

Au cours des années de vie du programme, l'équipement en matériel informatique a donc également évolué. Comme nous l'avons vu, *Enlaces* s'est focalisé au commencement sur les ordinateurs de bureau comme base d'équipement des laboratoires informatiques. Le programme a ensuite axé ses dotations sur les vidéos projecteurs et les ordinateurs portables pour des usages en salle de classe. Après 2010, les campagnes d'équipement ont essentiellement concerné les Tableaux Blancs Interactifs (TBI) ou les tablettes — dans le cadre de projets ponctuels – suivant les tendances évolutives de l'époque.

2.4.3. Volet « ressources logicielles »

Aux origines du programme — pour pouvoir utiliser les ordinateurs — *Enlaces* a conçu et mis en place un logiciel appelé « *La Plaza* » qui permettait aux enseignants de communiquer avec l'ordinateur via une interface plus simple que celles qui étaient disponibles à l'époque. Cette plateforme logicielle permettait ainsi d'avoir accès aux principales ressources de communication (email, chat, matériel en général, etc.).

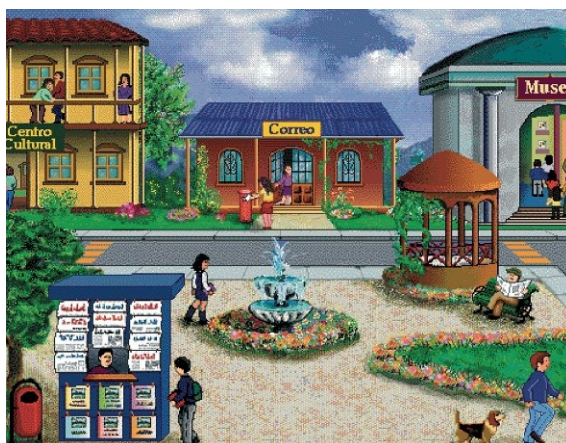


Illustration 5: Logiciel "La Plaza"

« Users access the resources and services through a locally developed interface known as La Plaza, meaning « a town square » The La Plaza interface, shown above, represents a common cultural setting familiar to any one in Chile. Users simply « click » on parts of La Plaza to access their email accounts, information and reference materials, a number of educational software packages, a chat room for interactive discussions with others on the network, and a bulletin board for school and community announcements » (Rusten et al., 1999, p. 6).

Au même moment *Enlaces* proposait des dotations en logiciels informatiques, soit éducatifs, ciblés sur une discipline en particulier (principalement des jeux éducatifs et encyclopédiques), soit sur des applications utilitaires (bureautique, traitement de données, etc.) (Hinostroza et al., 2000). Entre les années 1994 et 2002 *Enlaces* a ainsi acheté « 103 titres de logiciels » (Hepp, 2003, p. 435). Le programme a également formé les enseignants à mieux choisir les logiciels susceptibles de correspondre le mieux à la discipline en question (Hepp, 2003 ; Rival, 2010).

Enlaces a également permis la conception d'un « CD Enlaces » compilant des logiciels donnés par les entreprises et les universités, ainsi que des logiciels spécifiquement développés par l'université La Frontera (Hepp, 2003) – qui rappelons-le hébergeait le centre de gestion d'*Enlaces* de l'époque. En effet, ce programme avait mobilisé la création d'une équipe multidisciplinaire constituée parmi d'autres d'enseignants, de psychologues, d'ingénieurs et de designers graphiques (Hepp et al., 2004). Cette équipe était en charge, entre autres, de la création et du développement de logiciels éducatifs et de plates-formes Web. Les rapports et articles rédigés à l'époque — (Hepp et al., 2004 ; Potashnik, 1996) ne laissent toutefois pas entrevoir clairement ce qui a été développé en plus du logiciel « *La Plaza* »⁸¹.

⁸¹ Certains logiciel ont été développés à l'aide d'*Enlaces*, comme par exemple « Abrapalabras », « Pipo », « Conejo lector » entres autres. Nous ne saurions dire toutefois comment le travail de développement a été réalisé entre *Enlaces* et l'université La Frontera.

Suite à la démocratisation d'Internet, le logiciel « *La Plaza* » a migré sur le portail Web d'*Enlaces*, pour finalement évoluer — avec l'aide de la Fondation Chile⁸² — sous la forme du site *Educarchile* (Cansino & Donoso, 2004) qui s'adresse aujourd'hui à toute la communauté éducative. Ce portail est un centre de ressources éducatif dédié, entre autres, au soutien du travail de l'enseignant à travers la publication de différentes aides à l'activité enseignante : planifications pédagogiques, ressources numériques, fiches thématiques, etc.

3. Conclusion du chapitre

La situation politique lors des premières tentatives d'introduction des technologies éducatives pour ces deux pays ne relève pas de la même nature. Ainsi, pendant que la France dès les années 1960 cherchait à développer l'industrie nationale⁸³ en technologie informatique, le Chili grâce au programme *Enlaces* – dans les années 1990-, voulait contribuer à l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation suite à une dégradation de celle-ci durant la dictature militaire (1973-1990) (voir chapitre IV).

Cependant, une tendance d'alignement notamment dans les discours politiques plus récents concernant le rôle de TIC dans l'éducation s'observe. Ainsi, la France rejoint le Chili et le monde international qu'accorde aux usages des technologies la capacité de rendre plus efficaces les pratiques pédagogiques.

Nous constatons également que les orientations relatives à l'introduction des technologies numériques à l'école n'ont pas suivi le même chemin dans ces deux pays. Ainsi pour la France dès le début de l'introduction de l'informatique à l'école l'intention était de développer « une démarche informatique » chez les élèves. Néanmoins, au cours des années les discussions étaient sur deux fronts : en tant qu'objet et moyen d'enseignement (Baron, 1990, p. 94). Dans les années 1990, alors que le multimédia est alors en plein essor (Chaptal, 2003) *Enlaces* voit le jour dont l'informatique est appréhendée comme moyen d'enseignement (Hepp, 1999, p. 421). Ceci pourrait expliquer en partie le peu de débats dans la sphère politique et notamment dans le monde de la recherche concernant l'informatique en tant qu'objet d'enseignement.

⁸² Fondation privée sans but lucratif qui veut « impulser l'innovation » dans la région dans différents secteurs dont l'un est l'éducation (Site Web <http://www.fch.cl/>). Ces partenaires sont le gouvernement chilien et l'entreprise BHP Billiton (l'un de plus grande entreprise minière du monde avec de capitaux Britannique et Australiens qui exploite l'un de plus grande mine au nord du Chili « La Escondida »).

⁸³ Ceci du à la nécessité d'indépendance vis-à-vis des marchés états-unis. Ce dernier en 1962 avait refusé la construction d'un ordinateur pensé pour le développement de la force atomique (Archimbaud, 1978).

Un autre aspect auquel nous pouvons faire référence est la durabilité dans le temps de ces politiques éducatives. Ainsi, le gouvernement français bien que s'étant intéressés très tôt à ces questions, n'a pas mené de politiques soutenues et continues en matière d'insertion des TIC. Ainsi si les quinze premières années (1970-1985) ont été marquées par des « vagues successives » d'interventions (Baron, 1989). Puis, les responsabilités en matière d'équipements ont été transférées vers les collectivités territoriales. Sur ce point, le Chili a conduit une politique nationale sans interruption grâce au projet Enlaces, l'État étant l'un des acteurs principaux dans cette démarche. Les capitaux privés sont également importants, ce projet étant impulsé par le financement de la Banque mondiale (Arellano, 2001) et soutenue ensuite par d'autres institutions privées (par exemple des compagnies de télécommunication, des fabricants d'ordinateurs et diverses fondations privées, entre autres). Notons également la présence des acteurs locaux tels que les universités du réseau RATE (réseau d'assistance technique des universités).

Chapitre III. Les usages des TIC à l'école primaire pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Dans ce chapitre nous allons nous intéresser aux usages des technologies prescrits à l'école primaire concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture, au Chili comme en France. Nous nous appuyerons sur les recherches, les rapports et les statistiques officiels réalisés dans ce domaine pour décrire les évolutions de ces usages et leurs tendances aujourd'hui. Dans une première partie, nous discuterons le curriculum de ces deux pays dans le domaine de la lecture et de l'écriture, nous nous intéresserons aux programmes et à l'utilisation des manuels dans cet enseignement. Nous analyserons ensuite les usages prescrits avec le numérique dans le curriculum général et au service de la lecture et de l'écriture. Les textes officiels de référence sont ceux de 2008 pour la France et de 2001 et 2012 pour le Chili en Grande section (GS) et Cours préparatoire (CP) respectivement.

1. L'enseignement de la lecture et de l'écriture

Dans cette partie nous allons nous concentrer sur les spécificités des curricula français et chilien concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture. La notion de curriculum ne se limite pas seulement aux contenus enseignés, mais comprend également « *les modalités de leur sélection, de leur organisation (division et subdivision, par exemple en différentes disciplines) et leur transmission (méthodes pédagogiques, organisation du temps, de l'espace et des relations lors des activités en classe)* » (Mangez, 2008, p. 13).

À l'école élémentaire, les enseignements de lecture et d'écriture sont inclus dans les cours de « français » en France et dans ceux de « *Lenguaje y Comunicación* » (Langage de communication) au Chili. Des contraintes horaires sont également présentes dans les deux pays. La durée des enseignements — au CP — est de 10 heures hebdomadaire pour la France et de 4 heures et demie minimum pour le Chili. Notons toutefois que la France définit le nombre d'heures dans toutes les disciplines, alors que le Chili le fait seulement pour les disciplines considérées comme prioritaires, à savoir « *Lenguaje y Comunicación* » et « Mathématiques » (MINEDUC, 2012b ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2008).

S'agissant de l'école maternelle, les contenus ne sont plus organisés par matières, mais selon des « domaines d'activités » concernant la France et des « *ámbitos de experiencias para el aprendizaje* » (domaines d'expérience pour l'apprentissage) concernant le Chili. En France, il existe cinq domaines d'activités, les enseignements de lecture et d'écriture étant inclus dans deux d'entre eux, à savoir « s'approprier le langage » et « découvrir l'écrit »⁸⁴. Au Chili c'est le domaine « *comunicación* » (communication) qui accueille ces enseignements. Aucune contrainte horaire n'est fixée à l'école maternelle, en France comme au Chili. Notons également que dans ces deux pays, les enseignements relatifs à la maîtrise du langage s'inscrivent aussi transversalement dans tout le curriculum.

Dans les lignes qui suivent, nous traiterons plus en détail des contenus des programmes ainsi que des méthodes employées dans chaque pays.

1.1. Les programmes français et chilien

Comme nous l'avons signalé précédemment, le Chili comme la France donnent une place de premier plan à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, dont la maîtrise constitue un objectif prioritaire. Dans les deux pays, les programmes scolaires sont établis au niveau national, même si quelques nuances – que nous allons aborder ultérieurement — peuvent être observées dans le cas du Chili.

Ces deux pays considèrent la grande section maternelle (ou *segundo nivel de transición*) comme une classe d'initiation et de préparation à la lecture et l'écriture, relayée l'année suivante par le cours préparatoire puis par le cours élémentaire (qui marque la fin du cycle des apprentissages fondamentaux pour la France⁸⁵). Les programmes, aussi bien en France qu'au Chili, définissent donc l'apprentissage de la lecture et l'écriture en trois temps, GS, CP et CE1 ou *2° NT, 1° básico et 2° básico*.

Notons toutefois qu'il existe des différences très marquées concernant la spécificité de la langue maternelle de chacun de ces pays. En effet, la langue espagnole est considérée comme une langue

⁸⁴ De nouveaux programmes pour l'école maternelle ont remplacé ceux de 2008 à partir de la rentrée scolaire 2015 avec l'arrêté du 18 février 2015. Les domaines sont restructurés en cinq domaines, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se faisant au sein du domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ».

⁸⁵ Les nouveaux programmes du 2016 restructurent les cycles dans des cycles uniques. Le cycle 1 continue à correspondre aux trois années d'enseignement de l'école maternelle mais la GS ne fait plus partie du cycle des apprentissages fondamentaux. Ainsi, le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux commence au CP pour s'arrêter au Ce2.

transparente dans la mesure où il existe une correspondance stable entre le graphème et le phonème. Ainsi, chaque graphème équivaut dans la plupart des cas à un phonème, et inversement ; contrairement à la langue française où un graphème peut être prononcé de plusieurs façons et où un même phonème peut s'écrire par le biais de différents graphèmes.

1.1.1. Quelques recommandations dans les programmes français et chiliens pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture

En France, les programmes stipulent que l'apprentissage du code doit se faire en parallèle de celui de la compréhension de textes (entendus ou lus) et de l'écriture. La classe de GS met l'accent sur l'apprentissage du langage oral mais également sur le travail de la conscience phonologique, sur l'acquisition du principe alphabétique et la maîtrise du geste d'écriture. À partir du CP, six domaines sont identifiés : le langage oral ; la lecture et l'écriture ; le vocabulaire ; la grammaire et l'orthographe. Progressivement ; les élèves sont amenés à rencontrer « *des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008).

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les programmes scolaires chiliens présentent quelques variations en termes d'organisation générale par rapport aux programmes français. Les enseignants s'appuient sur deux outils. D'une part, les « *bases curriculares* » (bases curriculaires) qui fixent les objectifs d'apprentissage (OA) minimums des élèves à l'échelle nationale dans chaque discipline. D'autre part, les « *programas de estudio* » (programmes d'étude) qui organisent les objectifs d'apprentissages dans le temps. Ces derniers sont optionnels, dans la mesure où ils peuvent être appliqués ou modifiés en fonction des besoins des écoles. Si les établissements proposent leurs propres programmes d'étude, ils doivent toujours le faire en fonction des « *bases curriculares* » (Cox, 2006 ; MINEDUC, 2012). Dans ce contexte, nous allons dans cette section, nous concentrer dans un premier temps sur ces *bases curriculares*.

L'enseignement systématique de la lecture et de l'écriture s'effectue pour le *segundo nivel de transición* (2° NT) dans le domaine dit de « *comunicación* ». Dans le curriculum, la *comunicación* implique l'acquisition de compétences permettant de « *produire, recevoir et interpréter des messages* ». Ce domaine est considéré comme l'« *axe central* » qui développe le (1) *langage verbal* et le (2) *langage artistique*⁸⁶. Pour s'approprier de ces deux formes langagières, il est nécessaire de

⁸⁶ Cela fait référence à la mise en place des capacités créatives des enfants pour « *communiquer, représenter et exprimer* » la réalité du monde qui les entoure. Ce travail se fait au travers de l'élaboration de ses propres productions créatives provenant de ses « *sentiments, idées, expériences et sensibilités* ». Leurs créations peuvent se manifester au travers de différentes formes telles que : poèmes, contes, comptines, danses, etc (MINEDUC, 2002).

permettre aux enfants de s'exprimer oralement. Toutefois, un accent est mis sur l'initiation de la lecture et l'écriture (MINEDUC, 2002).

Nous nous intéressons donc ici au langage verbal qui est constitué de trois axes, à savoir la communication orale, l'initiation à la lecture et à l'écriture. Concernant l'initiation de la lecture et de l'écriture, les objectifs reposent sur le développement de la conscience phonologique, la reconnaissance visuelle et auditive des petites unités (graphème — phonème) et des mots, ainsi que sur le travail du geste graphique

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture en *1° básico* comporte les mêmes trois pôles, l'accent étant mis sur le développement de la conscience phonologique, l'enseignement du code et la compréhension. En fin d'année, un niveau de décodage permettant une lecture fluide est considéré comme un facteur de réussite. L'enrichissement du vocabulaire et le travail de la compréhension de textes sont travaillés tout au long de l'année. Cependant, le moment et la manière de travailler ces compétences ne sont pas clairement explicités⁸⁷ (MINEDUC, 2012b).

1.2. La structure du curriculum chilien pour enseigner la lecture et l'écriture : quelle espace de liberté pour les enseignants dans la classe

La structure du curriculum expliquée ci-dessus répond à la logique de marché éducatif instaurée durant la dictature militaire. Comme nous l'avons déjà analysé dans le premier chapitre, l'intention était mise sur la « *flexibilité* » curriculaire qui explique l'évolution du curriculum en deux outils distincts, la base curriculaire et les programmes d'étude (voir première partie).

Précisons qu'après les années 1990, les contenus curriculaire au Chili ont été élaborés sur la base des compétences à développer chez l'élève ce qui s'est traduit par la définition d'« objectifs fondamentaux »⁸⁸. Ce processus, qui fait partie de la « grande réforme éducationnelle », participe à la standardisation des apprentissages, puisque « *basée sur un modèle de pédagogie par objectifs* »

⁸⁷ Nous avons eu des difficultés à cerner la place de la compréhension, notamment les différentes exigences en termes de compréhension orale et compréhension d'un texte lu par l'élève. Ceci peut créer des ambiguïtés concernant cette compétence, car si les programmes font plutôt référence à la compréhension des textes lus par les élèves cette compétence ne peut se travailler que lorsque l'enfant est suffisamment autonome pour identifier les mots.

⁸⁸ Dans les années 1990, période où la loi LOCE entre en vigueur, sont définis des « objectifs fondamentaux ». Par la suite, lors de la promulgation de la loi LGE, ces objectifs ont été remplacés : en 2009 par des « apprentissages attendus » et en 2012 par des « objectifs d'apprentissage » toujours en vigueur actuellement. Pour une analyse plus approfondie sur la spécificité de ces objectifs, consulter l'article de l'auteure Oliva (2012) citée dans la bibliographie.

(Insunza, 2011, p. 8). C'est sur la base de ce mouvement que Salinas Barrios (2012) met en relation la place de la standardisation des apprentissages et l'autonomie des enseignants, considérant la transformation de la pédagogie comme « *un exercice seulement technique* » tendant à « *réduire la capacité interprétative des enseignants en essayant de forcer les scénarios pédagogiques* » (Salinas Barrios, 2012, p. 23-30).

En ce sens, il convient de s'interroger sur le degré de liberté laissée aux enseignants pour penser leur classe dans le cadre du curriculum chilien. Aussi allons-nous évoquer rapidement quelques caractéristiques des programmes d'étude, ainsi que d'autres dispositifs institutionnels mis à la disposition des enseignants et des écoles.

En premier lieu, nous nous intéresserons aux programmes d'étude qui, à la différence des bases curriculaires, ont un caractère optionnel. Pourtant ces programmes sont, dans les faits, appliqués dans la majorité des écoles chiliennes subventionnées (Arellano, 2001). Dans ce sens, il convient donc de relever quelques-unes de leurs caractéristiques concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Soulignons tout d'abord que le ministère de l'Éducation propose ses programmes à défaut des programmes créés par les écoles elles-mêmes. Ces programmes séquent les objectifs proposés dans les bases curriculaires, ils donnent des consignes pour pouvoirs les articuler et indiquent le temps à y consacrer (MINEDUC, 2012b, p. 8).

Par exemple, les objectifs conçus pour les enseignements de « *Lenguaje y Comunicación* » (Langage de communication) au *1º básico* sont séparés en quatre « unités pédagogiques » d'une durée allant chacune de 75 à 78 heures pédagogiques. Chaque unité vise un objectif général qui englobe aussi des intentions spécifiques correspondant à chaque axe de cette discipline, à savoir la lecture, l'écriture et la communication orale⁸⁹.

En second lieu, le ministère propose pour chaque objectif d'apprentissage des « indicateurs de réussites ». Ces programmes fournissent également des « orientations didactiques » pour chaque

⁸⁹ Voir également la progression de l'année en fonction de l'unité ou des objectifs (OA) sur le site dédié au curriculum du MINEDUC :

<http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49422.html>

discipline, des exemples d'activités et des modèles d'évaluations⁹⁰ (voir Illustration 6) (MINEDUC, 2012c, p. 8-9).

De plus, un autre dispositif accessible aux enseignants est la « carte de progrès »⁹¹ qui livre une description séquentielle des performances des élèves dans une discipline déterminée à mesure qu'ils progressent dans les différents niveaux. Salinas Barrios (2012) situe ces cartes en tant qu'« outil auxiliaire » au service de la standardisation curriculaire mise en place au Chili (Salinas Barrios, 2012, p. 30).

⁹⁰ À l'école maternelle la structure est similaire. Ainsi, pour chaque « objectif attendu » sont donnés des « exemples de performances » et des « exemples d'expériences d'apprentissages », le premier correspondant aux « indicateurs de réussite » de l'école élémentaire et le second réunissant des exemples d'activités à proposer.

⁹¹ Pour voir un exemple de ces « cartes de progrès », se rapporter aux annexes.

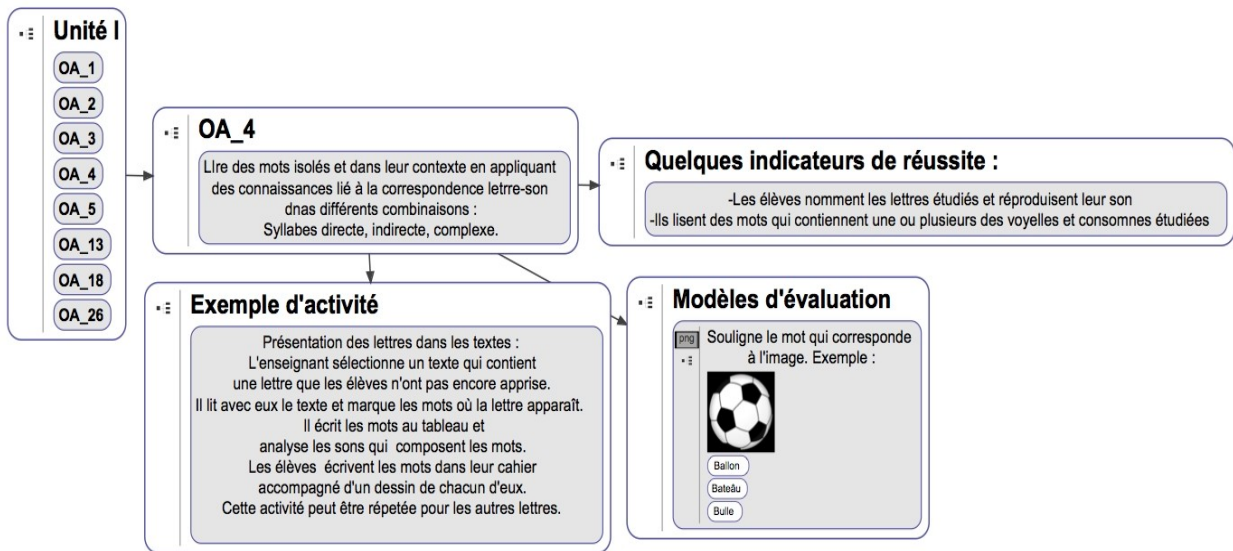


Illustration 6: Exemple de l'Objectif d'Apprentissage n°4. Extrait du programme

La loi SEP également, dans le domaine de la lecture considère la progression des élèves en fonction de la vitesse de lecture et de la compréhension d'un texte lu par l'élève et propose des « actions » pour pouvoir la mesurer. Les enseignants sont donc tenus de spécifier dans leur classe les étapes d'acquisition de la lecture, selon une échelle unique et généralisée :

« Conformément à ce processus de standardisation, la loi SEP établit que, pour accéder aux nouvelles ressources dont elle dispose, les sostenedores des établissements doivent élaborer un Plan d'Amélioration d'Éducation (PME) (Ley 20.248, 2008). Le manuel pour l'élaboration du PME stipule qu'il doit inclure, entre autres : des objectifs annuels d'apprentissage de la vitesse et de compréhension de lecture, des objectifs annuels dans d'autres secteurs (les deux plus déficitaires d'après le SIMCE) et des actions pour mesurer ces progrès »⁹² (Cornejo Chávez et al., 2015, p. 74).

On pourrait considérer que, comme en France, les différentes prescriptions du travail des enseignants renvoyées par le curriculum ne sont « *qu'indicatives* » et que les programmes se prêtent « *à bien des interprétations* » :

« Ainsi voit-on les enseignants à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes. Chaque classe suit ainsi son curriculum réel qui, à la limite, est différent des autres » (Champy & Etévé, 2008, p. 235)

Cependant au Chili, il est notable que ces prescriptions laissent peu de liberté d'action, limitant les enseignants à l'utilisation d'instruments prédéfinis et standardisés qui finalement servent de modèles pour normaliser et instrumenter leur travail dans la classe. De ce fait, Oliva (2012) qualifie le curriculum chilien de techniciste et instrumental, donnant à l'enseignant le rôle d'expert « mécanique » (Oliva, 2012).

1.3. Le libre choix méthodologique versus l'usage répandu de manuels de lecture

Dans les paragraphes qui suivent, nous allons référencer et synthétiser les résultats de recherches récentes qui se sont intéressées aux usages du manuel dans les classes — en France et au Chili,- afin d'illustrer les tendances actuelles dans chaque pays relativement à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous tenterons en premier lieu de délimiter la notion de « manuel » afin de préciser notre approche.

⁹² *« De manera consistente con este proceso de estandarización, la ley SEP establece que, para acceder a los nuevos recursos que ésta dispone, los sostenedores de los establecimientos deben elaborar un PME (Ley 20.248, 2008). El Manual para la elaboración de un PME estipula que éste debe incluir, entre otros : metas anuales de aprendizaje de velocidad y comprensión lectora, metas anuales en otros subsectores (los dos más deficitarios según SIMCE) y acciones para medir los avances ».*

1.3.1. Le manuel et sa fonction « instrumentale »

Ainsi, selon le dictionnaire de l'éducation et de la formation le « manuel scolaire » peut être défini comme « *un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné* » (Champy & Etévé, 2008, p. 613). À cette première définition nous pouvons rajouter les apports de Choppin (1992) qui spécifie l'intention du manuel destiné à « *servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein de l'institution scolaire [toujours rapporté] à une discipline, à un niveau d'enseignement et à un programme précis* » (Choppin, 1992, p. 16).

Mais la notion de manuel n'est pas si simple à définir si l'on projette de classifier tous les types de supports écrits susceptibles de servir l'enseignement d'une discipline. En ce sens, Bruillard (2010) fait une distinction entre « *l'intention déclarée* » et « *l'utilisation* » du manuel. Autrement dit, il convient de préciser si nous considérons comme manuel scolaire les seuls objets conçus spécifiquement pour l'enseignement ou si nous prenons également en compte tout support didactique dédié à cette fin (Bruillard, 2010).

Pour le propos de notre recherche, nous retiendrons la première acception de ce terme. Ainsi, quand nous parlerons de l'utilisation du « manuel », nous ferons référence à un document spécialement pensé pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école primaire – GS et CP pour ce qui nous intéresse -, conçu notamment par des Maisons d'édition⁹³ en accord avec les programmes nationaux. Cette restriction simplifie l'analyse, car l'offre y reste assez homogène contrairement à la quantité des autres ressources qui pourraient éventuellement être utilisées pour l'enseignement de la lecture.

Par cette synthèse, nous souhaitons présenter les pratiques pédagogiques dominantes de chacun des pays et de quelles manières les usages qui sont faits du manuel scolaire peuvent les influencer. En effet, au sein de ses diverses fonctions, le manuel⁹⁴ revêtirait une dimension instrumentale qui correspondrait « *à l'usage pédagogique du manuel* », via la mise en place de « *méthodes d'apprentissage [et en proposant] des exercices ou des activités* » selon une progression prédéterminée (Choppin, 2005). Cette caractéristique pourrait limiter les « *recherches personnelles et les réflexions critiques* » de la part des enseignants qui tendraient alors à « *adopter un*

⁹³ Pour Choppin (1992) ce type de manuel présente également aux élèves « *le contenu [du programme] selon une progression clairement définie, et sous forme de leçons ou de séquences* ». L'usage s'effectue dans la classe avec l'enseignant et individuellement par l'élève à la maison.

⁹⁴ Le manuel possède quatre fonctions principales : référentielle, instrumentale, idéologique et culturelle ainsi que documentaire. Pour plus d'information voir (Choppin, 1992).

comportement pédagogique routinier ». De plus, le rythme d'apprentissage imposé par les programmes et par le manuel amènerait à une « *négation de l'autonomie de l'enseignant* » (Choppin, 1992, p. 114).

1.3.2. L'usage du manuel en France et au Chili

En France, depuis la loi d'orientation du 2005 la « liberté pédagogique » est reconnue dans les textes. Dans les programmes, elle est considérée comme la liberté dont dispose l'enseignant pour choisir ses propres méthodes en respectant les contenus dictés dans les programmes en question.

« Ces programmes sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique [...] Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, p. 11).

De ce fait, les programmes n'exigent des enseignants l'utilisation d'aucun manuel spécifique. Ils soulignent malgré tout que l'appui d'un manuel « *de qualité* » pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en élémentaire est perçu comme un « *gage de succès* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, p. 17-21).

Dans la réalité, à l'école primaire, le recours à un manuel pour ces enseignements n'est pas le fait de tous les enseignants. Ainsi, un rapport du 1995 de l'Observatoire Nationale de la Lecture (ONL) estimait qu'« *un quart des classes observées ne possédait pas de manuels* » (IGEN, 2012). À partir du récent rapport « Lire et écrire » produit par cette institution⁹⁵, une recherche relative au choix des supports de l'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP montrait que 37 % des enseignants – sur 131 classes observées – n'avaient pas recours à un manuel -(Crinon, Leclaire-Halté, & Viriot-Goeldel, 2016). Une dernière recherche portant sur l'efficacité de cet enseignement énonçait que seulement 19 % des enseignants n'utilisaient pas un manuel de lecture (Deauvieu, Reichstadt, & Terrail, 2015). Cet écart est expliqué par la forte présence d'enseignants expérimentés dans la première recherche. En effet, il semblerait que l'enseignant novice utilise davantage ces supports. Quoi qu'il en soit, ce n'est pas une pratique qui caractérise l'ensemble du corps enseignant. Les enseignants ont recours à des supports variés tels que les fiches et photocopies – facilitant la

⁹⁵ Voir « Lire et écrire ». 2015. Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport> consultée le 26 de septembre 2017.

différenciation des tâches du point de vue du contenu et par les moyens –, ainsi que les albums de littérature de jeunesse (Crinon et al., 2016 ; *Lire et écrire*, 2015 ; Pulido, 2009).

Si nous confrontons ces informations avec les données disponibles au Chili, nous constatons qu'il existe des distinctions importantes concernant les pratiques des enseignants et l'utilisation du manuel, quand bien même il n'y a pas d'obligation de celui-ci dans le curriculum, aussi bien en France comme au Chili.

Une étude réalisée au Chili en 2008 sur l'efficacité des pratiques enseignantes en lecture et en écriture au cycle 2⁹⁶, relevait que les écoles ayant de meilleures performances en lecture⁹⁷ avaient choisi un « manuel »⁹⁸ spécifique. Ce choix relève de la direction des écoles qui fixe des objectifs d'apprentissage en lecture et conduit également des évaluations systématiques :

« En général, les écoles qui obtiennent de meilleurs scores à l'épreuve du SIMCE considèrent que la sélection d'une méthodologie pour enseigner la lecture en primero básico est une décision importante à laquelle participe l'équipe de direction de l'école et que les enseignants doivent partager. Dans ces cas, le choix reste valable pendant plusieurs années et n'est pas soumis à préférences individuelles »⁹⁹ (Eyzaguirre & Fontaine, 2008, p. 234).

Sans entrer dans l'analyse de ces résultats¹⁰⁰, nous constatons que le choix d'un manuel n'émane pas exclusivement des enseignants, mais peut également relever dans certains cas d'une décision de l'équipe de direction – directeur et unité technique pédagogique –. Notons que cette même étude indiquait que, pour les écoles examinées, c'était le manuel « Matte » qui était le plus répandu, ce dans trois quarts des écoles les plus performantes.

⁹⁶ L'étude portait sur 13 écoles de niveau socio-économique bas et moyen bas. La méthodologie d'ordre qualitative était fondée sur l'étude de cas.

⁹⁷ Pour classer les écoles, les auteures se sont servies des résultats de l'épreuve nationale SIMCE de 2002 qui a évalué la performance en lecture des élèves de CM1.

⁹⁸ Au Chili en général, le mot manuel apparaît comme synonyme de « méthode de lecture ». En effet, les manuels de lecture sont souvent associés à une « une démarche pédagogique » instaurée par quelqu'un et reprise par un organisme actuel. Par exemple, l'un des manuels les plus utilisés est la « méthode Matte », dont la première édition de 1884, s'appuie sur une méthode spécifique développée par un enseignant, Claudio Matte. Le manuel est aujourd'hui édité et vendu par la SIP (Société d'Instruction Primaire).

⁹⁹ *« En general, en las escuelas de mejor rendimiento en el simce se considera que la selección de una metodología para enseñar a leer en primero básico es una decisión importante en la que participa la dirección de la escuela y que las profesoras involucradas deben compartir. en estos casos la opción se mantiene por varios años y no está sujeta a preferencias individuales »*

¹⁰⁰ Les auteures du livre laissent comprendre qu'il existe une corrélation entre les « bons résultats » des écoles et l'utilisation des manuels. Les enseignants que n'utilisent pas de manuels seraient issus des écoles ayant de mauvais scores dans le SIMCE. Ainsi, elles promeuvent l'exigence d'un manuel par l'école.

Un travail mené en thèse sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture en *segundo nivel de transición* dans des écoles inscrites au programme SEP, fait ressortir les mêmes conclusions¹⁰¹. Le choix du manuel appliqué pour ce niveau et pour ces types d'écoles dépend de l'assistance technique d'éducation (ATE) qui est une entité d'ordre privé recrutée par la corporation travaillant sur toutes les écoles de la commune¹⁰². Ainsi dans les trois écoles ayant participé à cette recherche, les enseignements de lecture et d'écriture s'appuient sur le manuel « Matte ». L'auteure conclut ainsi :

« [...] les enseignants ne sont plus ceux qui conçoivent les curriculums, adaptés aux réalités de leur classe, car ils sont uniquement tenus d'exécuter quelque chose de préétabli comme c'est le cas dans la méthode Matte pour l'acquisition de la lecture et de l'écriture. De plus, ces décisions préétablies sont imposées par une Assistance Technique d'Éducation (ATE) engagée par la corporation d'éducation... »¹⁰³ (Castro del Villar, 2013, p. 91).

L'une des recherches mentionnée auparavant, indiquait que l'enseignement de la lecture et de l'écriture en CP réalisé à l'aide d'un manuel, était « *directif et progressif [ainsi que] fortement structuré, avec des séquences spécifiques d'activités et d'exercices présentés dans le matériel de lecture qui est prédéfini et gradué* » (Eyzaguirre & Fontaine, 2008, p. 134-135).

Ces mêmes études indiquent qu'au Chili, l'enseignement de la correspondance graphème-phonème prend une place prépondérante, tant en 2° NT qu'au 1° básico (Castro del Villar, 2013 ; Eyzaguirre & Fontaine, 2008 ; Santander & Tapia, 2012).

De fait, le manuel Matte – qui est parmi les manuels les plus répandus dans ces deux niveaux de classe selon ces recherches – propose un travail systématique de l'apprentissage du code avec des paramètres préétablis, en ce qui concerne : l'ordre des lettres à étudier tout au long de l'année scolaire, le temps nécessaire à l'étude de chaque lettre et les activités et exercices à proposer aux élèves¹⁰⁴.

¹⁰¹ La population de cette recherche est constituée de trois écoles situées dans la commune de « F » à Santiago. Elle s'appuie sur une posture méthodologie qualitative basée sur l'étude de cas. Ce travail, a été réalisé dans le cadre d'obtention du grade de « magister ». En effet, au Chili il existe des thèses dans le cadre du Master (Bac + 7) et dans le cadre du doctorat (Bac +/- 10).

¹⁰² Les écoles qui adhèrent au programme SEP sont obligées de se faire aider par l'ATE (Assistance Technique d'Éducation) pour la construction de stratégies visant à améliorer les apprentissages des élèves centrées directement sur l'intervention pédagogique de l'enseignant (voir chapitre IV concernant la loi SEP).

¹⁰³ « [...] las educadoras han debido dejar de ser las diseñadoras de los currículos, pertinente a la realidad de su aula, pues solo están a cargo de ejecutar algo preestablecido como es, en este caso, el método Matte para la adquisición de la lectoescritura. Por lo demás, esto pre establecido es impuesto por una ATE, contratada por la corporación de educación de « la comuna F », lo que suma la « agonía » del rol de la educadora ».

¹⁰⁴ La méthode est très structurée avec un nombre défini de séances par lettre à enseigner. Par exemple, pour l'apprentissage des voyelles le manuel laisse 20 jours, les consonnes minuscules - constitué de 28 leçons,- sont

Malheureusement, il n'existe pas au Chili un champ de recherche – ou des recherches confirmées – analysant davantage les enjeux du manuel scolaire dans ce pays¹⁰⁵. Ce constat ne nous permet donc pas d'approfondir la discussion sur le rôle du manuel dans le système scolaire, notamment la manière dont il peut influencer les pratiques enseignantes. Néanmoins, nous constatons à partir du peu de recherches trouvées dans ce domaine que, d'une part le recours au manuel au Chili est une pratique visiblement assez courante et que ce choix ne relève pas forcément de l'enseignant. D'autre part, nous observons que l'un des manuels les plus répandus – dans le cas de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans les niveaux initiaux – impose une pratique assez rigide du point de vue entre autres du contenu, des activités proposées et des progressions¹⁰⁶.

2. Le numérique au service de l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Dans les lignes précédentes, nous avons abordé les caractéristiques des curriculums chiliens et français concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Dans cette seconde partie, nous allons examiner les politiques curriculaires relatives au numérique, en insistant sur ce domaine d'enseignement. Nous commencerons par analyser les recommandations officielles concernant les usages des technologies au service de ces enseignements. Enfin nous parlerons des problématiques relatives au numérique appréhendé comme objet d'enseignement.

2.1. Les TIC dans l'enseignement primaire : le cas de la lecture et de l'écriture

Dans les textes officiels français¹⁰⁷, nous ne relevons pas d'injonctions particulières concernant l'usage des TIC pour enseigner la lecture et l'écriture. Dans les programmes, nous constatons que la

distribuées sur 86 jours et ainsi de suite. De plus, l'organisme responsable octroie un guide destiné aux enseignants où chaque leçon à enseigner est expliquée et décomposée par des exemples à appliquer dans la salle de classe, des suggestions d'évaluations, des exercices de motivations, entre autres. Des formations sur cette méthode sont également offertes aux enseignants avec l'achat de la méthode.

¹⁰⁵ Nous faisons référence par exemple aux recherches historiques menées par Alain Choppin ou aux productions émanant des colloques de l'ARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media) dont la France fait partie.

¹⁰⁶ Notons que quand le manuel est acheté par l'école, l'enseignant doit impérativement suivre pas à pas ce qui est indiqué dans celui-ci. En effet, l'organisme responsable de la vente de ce manuel réalise également des évaluations périodiques, dont des observations dans les classes des enseignants, afin de vérifier que la méthode est bien appliquée. Pour plus d'information, sur ce manuel se reporter aux annexes « Manuels de lectures ».

¹⁰⁷ Nous avons analysé notamment, les programmes scolaires du 2008, la circulaire n°2005-135 du 9 septembre 2005 relative aux TIC dans l'enseignement scolaire ainsi que le socle commun des connaissances et de compétences du 11 juin 2006.

seule mention des technologies directement en lien avec cet enseignement pour le premier cycle fait référence à l'usage de l'ordinateur pour écrire au clavier et utiliser un dictionnaire électronique (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008).

De surcroît, la circulaire n°2005-135 considère la « *banalité* » des outils informatiques dans la société et renvoie à l'usage de ces technologies auprès du corps enseignant ainsi qu'à leur « *intégration* » dans les pratiques pédagogiques. Cette circulaire spécifie que les TIC sont intégrées au socle commun de compétences et explicite le principe du B2i (mise en œuvre, délivrance d'attestation, etc.).

Les « connaissances et capacités » acquises au cours du B2i collège correspondent au « *niveau requis pour le socle commun* ». Au cycle 2, l'élève à la fin du CE1 doit être capable de « *commencer à s'approprier un environnement numérique* ». Ces compétences doivent être appréhendées au cours de différentes activités au travers de toutes les disciplines (Ministère de l'Éducation nationale, 2006).

Les textes officiels délimitent ainsi la place des TIC en tant que « *moyen pédagogique au service d'activités visant des apprentissages spécifiques* ». Cependant, ces prescriptions produisent des tensions et des ambiguïtés liées à la spécificité des TIC perçues comme des « *auxiliaires de l'enseignant* » ou comme « *instruments d'aide à l'apprenant* ». De surcroît, la vision du ministère donnant aux technologies un positionnement en tant qu'« *objet neutre* », ou encore « *auxiliaires d'enseignement et d'apprentissage dont la compréhension du fonctionnement ne constitue pas un enjeu fort* », paraît contredire les impulsions politiques relatives au B2i¹⁰⁸ et la validation de compétences dans le champ des TIC à l'école (Villemonteix, 2011, p. 110).

Les recommandations chiliennes concernant l'enseignement de la lecture et l'écriture en élémentaire encouragent l'« *usage adéquat des TIC comme l'un des apprentissages à réussir* » dans cet enseignement. Différentes raisons sont évoquées ; la première concerne l'utilisation d'Internet considérée comme indispensable pour la recherche d'informations, pour apprendre à chercher, ainsi que comme moyen d'accès à tous types de textes. Entre autres choses, l'écriture de courriers électroniques, la réalisation de blogs et les présentations numériques sont considérées comme

¹⁰⁸ Même si le B2i n'est plus d'actualité aujourd'hui, des incidences dans les pratiques des enseignants relatives à ce dispositif ont été relevées lors de notre travail empirique. Toutefois, nous avons relevé quelques analyses des recherches.

offrant des opportunités pour exercer l'écriture dans des contextes réels de communication attractifs pour les élèves et propres au monde actuel.

La seconde raison à trait à l'utilisation du traitement de texte pour faciliter l'écrit (possibilités simples et rapides d'autocorrection, de suppression, de modifications) qui rendrait les élèves plus motivés pour ce type de tâches.

Enfin, l'accès au matériel audiovisuel comme les films, vidéos et archives audios faciliterait la compréhension orale et amplifierait la connaissance du monde.

Ces programmes insistent ainsi sur l'« intégration » du numérique dans les objectifs d'apprentissages du domaine « *Lenguaje y Comunicación* » (Langage de communication) (MINEDUC, 2012c). Malgré ces bénéfices supposés, ces recommandations restent très sommaires, assez vagues et sans consigne particulière.

Nous constatons toutefois, lors de cette lecture des premiers exemples d'utilisation, un positionnement plus au moins explicite considérant le rôle des technologies en tant qu'« *instruments d'aide* » au service des élèves – et souvent comme catalyseur de « motivation ». Dans tout le cas, le manque de recherches sur la place et le rôle des TIC dans les textes officiels chiliens ne nous permet pas d'en discuter de manière plus approfondie.

À cette fonction d'instrument d'aide au service des élèves, s'ajoute un autre rôle des TIC dans le curriculum chilien, dans la mesure où les technologies participent également aux « objectifs d'apprentissage transversaux ». Parmi ces derniers sont identifiées : les dimensions affectives, spirituelles, socioculturelles, mais aussi les usages des TIC. Ces objectifs renvoient aux différentes expériences de la vie scolaire et traitent du « *développement personnel, intellectuel, moral et social* » de l'élève. La mise sur pied de ces objectifs concernant l'usage du numérique répond aux besoins de donner à l'élève « *les outils lui permettant de mieux gérer le monde numérique et de mieux se développer dans celui-là* » (MINEDUC, 2012a).

Cinq objectifs sont associés à ces compétences, par exemple l'usage des technologies de manière responsable, les capacités de l'élève à chercher, accéder et évaluer différents supports numériques ou encore les habilités à développer la communication sur Internet. Ici, même si les objectifs concernent davantage les élèves, la question de leur mise en œuvre pratique et pédagogique n'est pas abordée. Les apprentissages relatifs aux TIC doivent être réalisés « *à partir des apprentissages*

des disciplines, les rituels et normes de l'école, les symboles, l'exemple des adultes et les dynamiques de participation en collaboration » (*Ibidem.*) Aucune autre consigne n'est donnée sur ces apprentissages transversaux. Nonobstant, nous trouvons des indications plus détaillées dans les bases curriculaires de la discipline « Technologie » que nous allons expliciter postérieurement.

Dans le préscolaire¹⁰⁹, les recommandations gouvernementales promeuvent les usages des TIC afin de « *faciliter et compléter* » le travail des enseignants. Les élèves devraient être confrontés aux divers types d'utilisations « *pour apprendre face à l'ordinateur, pour travailler avec un logiciel, pour visiter un site d'Internet et pour imprimer ou utiliser le courrier électronique* ». Ces usages se font en prenant en compte les particularités de ce niveau d'enseignement et son curriculum (Abarzúa & Cerda, 2011).

2.2. L'enseignement des TIC dans le curriculum en tant qu'objet d'apprentissage

Dans le curriculum des deux pays, les TIC sont aussi perçues comme un objet d'enseignement dans le cadre du B2i pour la France et de la discipline de « *Tecnología* » (Technologie) pour le Chili. Cet enseignement ne relève pas de l'informatique — centré sur des méthodes de programmation,- sinon que sur l'acquisition des compétences des élèves relatives au traitement de l'information. Quand bien même des débats ont eu lieu en France dès les années 1970 sur la place de l'informatique à l'école, la question suscite moins d'intérêts à compter des années 1990. De ce fait, en France et — comme nous allons le montrer dans les lignes, que suivent,- pour le Chili « *ce qui relève de l'informatique est alors essentiellement pris en compte [...] par l'éducation technologique* » (Baron, 2004).

2.2.1. Le B2i dans les écoles françaises

Le B2i est un dispositif d'auto-évaluation que l'enseignant valide au cours de l'année scolaire à mesure que les élèves maîtrisent les compétences liées aux usages des outils informatiques. Dans les textes officiels, le B2i est perçu comme une « attestation de compétences » portant sur cinq

¹⁰⁹ Étant donné que l'école maternelle, en tant qu'institution telle que nous la connaissons en France, réfère à d'autres caractéristiques que celle présente au Chili, nous employons ici le terme « préscolaire » qui désigne « l'éducation concernant les jeunes enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire » (Rayna & Plaisance, 1997). Ainsi, cela comprend des enfants entre l'âge de 3 à 6 ans. Notons toutefois qu'au Chili est devenu obligatoire à partir de l'année 2015 pour les enfants de 5 ans (*segundo nivel de transición (2° NT)*). À compter de la rentrée 2019 en France l'instruction deviendra également obligatoire dès 3 ans.

domaines : (1) s'approprier un environnement informatique de travail (2) adopter une attitude responsable (3) créer, produire, traiter, exploiter des données (4) s'informer, se documenter (5) communiquer, échanger. Un référentiel a été mis en place en 2012 pour chaque niveau d'école (Ministère de l'Éducation nationale, 2000).

La question de la validation du B2i dès l'école maternelle n'est pas très claire. Dans la note de service n°2000-206 du 16 novembre 2000 relative à la mise en place du B2i, il est stipulé que le B2i école (à l'époque niveau 1) concerne les élèves de l'école primaire notamment l'école élémentaire :

« Le brevet informatique et internet comporte deux niveaux de maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Le niveau 1 a pour objet de vérifier l'acquisition de compétences que les élèves peuvent maîtriser à l'issue de l'école primaire. Il concerne donc principalement la scolarité élémentaire ».

Les programmes de 2002 mettent en avant l'intérêt d'utiliser les TIC dès la maternelle dans le cadre du cycle des apprentissages fondamentaux : même si « *l'observation du réel* » reste prioritaire, les TIC y participent dans un travail complémentaire, en tant qu'outils « *efficaces du travail intellectuel* » permettant « *des représentations de la réalité d'aussi grande qualité que le document imprimé* ». Les programmes à l'époque font référence au B2i qui permet de valider « *certaines compétences [...] dès le cycle des apprentissages fondamentaux* » (Ministère de l'Éducation nationale, 2002). Dans les programmes de 2008, l'ordinateur est nommé dans le volet « Découvrir les objets » au travers duquel l'enfant est amené à découvrir et comprendre ses usages et son fonctionnement (Ministère de l'Éducation Nationale, 2008).

Au CP et au CE1 l'intérêt des TIC dans les programmes du 2008 est explicité par la découverte et l'utilisation des fonctions de base de l'ordinateur — dans le cadre du B2i,- dans le domaine « Découverte du monde ».

Cette certification crée des ambiguïtés dans les programmes de l'école primaire, qui sont dues à la double fonction de l'outil susceptible d'être aussi bien objet que moyen d'enseignement. Par exemple au cycle 2, les TIC font partie d'un domaine disciplinaire spécifique intitulé « Découverte du monde » sans pour autant constituer un enseignement spécifique. Les enseignants doivent ainsi mettre en place des activités intégrant les TIC dans les diverses disciplines. Cette nécessité créerait par ailleurs une tension avec les principes de la liberté pédagogique des enseignants (Bertrand, 2005 ; Villemonteix, 2011).

Des ambiguïtés existeraient également concernant les compétences à valider par l'enseignant. En effet, mis à part la liste de compétences à attester chez les élèves, l'enseignant n'a pas d'autres indications concernant la « *manière à enseigner ou à évaluer [ou des indications sur] ce qui doit être considéré comme une compétence acquise, ou le niveau de compétence requis, ou encore s'il doit évaluer un processus (savoir faire efficacement) ou un résultat (arriver à le faire)* ». Ainsi, l'enseignant doit « *se débrouiller* » pour « *comprendre et interpréter ces compétences* » (Fluckiger & Seys, 2011, p. 5).

Fluckiger et Bart soulignent l'importance de la « *construction d'une représentation* » de la part de l'enseignant sur cet objet à enseigner et à évaluer. Ce processus de construction — qui s'opère à plusieurs niveaux¹¹⁰, - mobiliserait différentes « *activités pédagogiques soumises à des logiques en tension* », dont l'une mentionnée précédemment relative à la spécificité des TIC appréhendées aussi bien comme objet que comme moyen d'enseignement (Fluckiger & Bart, 2012).

Ces auteurs expliquent que cette position ne produit pas la même relation de l'élève à l'informatique. De même, l'évaluation des compétences du B2i dans le cadre des activités disciplinaires spécifiques — l'usage « *au service d'autres apprentissages* », - n'est pas très favorable, car c'est l'usage de l'« *outil* » qui est en jeu. Ainsi, les enseignants participant à la recherche¹¹¹ déclaraient que les compétences à évaluer dans le B2i, soit ne correspondaient pas à leurs objectifs, soit allaient plus loin de ce qui doit être validé.

Les nouveaux programmes de l'école élémentaire pour la rentrée 2016 font apparaître une incitation forte à recourir aux supports numériques en complément des supports dits traditionnels, et ce dans tous les domaines disciplinaires. Également, le nouveau socle commun — de connaissances, de compétences et de culture — redéfini par la loi du 8 juillet 2013 stipule l'évaluation des « *compétences numériques* » des élèves.

Dans ce sens, en 2016 a été élaboré un nouveau « *Projet de cadre de référence des compétences numériques* » qui restructure les « *connaissances et compétences* » des élèves relativement au

¹¹⁰ Pour les auteurs, ce processus de construction comprendrait pour les enseignants : d'asseoir leur légitimité professionnelle à évaluer les élèves et de légitimer ou non l'auto-évaluation des élèves ; d'interpréter et de traduire les compétences énoncées dans le référentiel en des termes opératoires ; de décider, peut-être provisoirement, si l'objet de l'évaluation est un processus ou un produit de l'activité des élèves ; de construire l'articulation entre les savoirs et savoir-faire constituant les compétences ; de relier des activités didactiques impliquant des TIC avec des finalités de formation des élèves plus ou moins lointaines (visées « *disciplinaires* », sociales, professionnelles, ...) ; de conduire des activités pédagogiques soumises à des logiques en tension : enseigner et/ou évaluer, appréhender les TIC comme outils et/ou objets d'apprentissage (Fluckiger & Bart, 2012).

¹¹¹ Les auteurs ont réalisé des entretiens semi-directif auprès des six enseignants d'une circonscription du Nord.

numérique en intégrant, en plus, une partie orientée sur la « compréhension des enjeux du numérique ». Ce nouveau référentiel réorganise les 5 domaines sur 16 compétences numériques à développer de l'école élémentaire à l'université. Dès la rentrée 2017-2018, ce référentiel a remplacé le B2i.

Pour le travail que nous présentons dans ces lignes, nous nous limiterons à ce qui a été analysé auparavant, car comme nous l'avons déjà mentionné, durant la période de recueil de données dans les écoles françaises, le B2i était d'actualité dans les classes. Par ailleurs, ces nouveaux dispositifs sont très récents et nous n'avons pas le recul suffisant pour les étudier.

Dans les paragraphes ci-dessous, nous allons nous intéresser au cas chilien en tentant d'élucider le rôle des TIC à l'école primaire, ainsi que discuter les possibles tensions créées par la double dimension, outil et objet d'enseignement.

2.2.2. L'apprentissage de « *Tecnología* » au Chili

Au Chili, les TIC ont été perçues en tant que moyen d'enseignement dès la création du programme *Enlaces* (voir chapitre II). Cela pourrait peut-être expliquer, entre autres, l'absence de recherches sur des problématiques autour du rôle et de la place des TIC à l'école chilienne. En effet, concernant les technologies à l'école, il existe un grand nombre d'études et de rapport émanant des institutions officielles, mais dans une moindre mesure des travaux de recherche qui théorisent ou analysent les usages des technologies comme nous pouvons en trouver dans la recherche francophone. La production scientifique ainsi que le nombre et la fréquence des rencontres au sein de la communauté de chercheurs travaillant sur ces questions depuis plusieurs décennies (par exemple JOCAIR, DIDAPRO, ETIC, entre autres)¹¹² attestent de la vivacité de la réflexion dans le domaine. Cependant, au Chili, le peu de productions en matière de recherche pose des difficultés évidentes, car comme en matière d'analyse, les enseignants ne peuvent s'appuyer que sur les recommandations des textes officiels. Ceci dit, nous nous appuyons sur les travaux français pour pouvoir mettre en perspectives nos résultats.

En matière de textes officiels, nous disposons des Bases curriculaires et des programmes d'études de la discipline dite de « Technologie » au sein de laquelle sont intégrées les TIC en tant qu'objet

¹¹² Le Colloque JOCAIR (Communication et Apprentissages Instrumentés en Réseaux) est organisé tous les deux ans depuis 2006. Le colloque ETIC (Ecole et Technologies de l'Information) a été organisé pour la première fois en 2013 avec une périodicité de trois ans. Voir par exemple (Villemonteix & Béziat, 2013) pour plus de précisions sur ETIC.

d'enseignement. Si bien que cela correspond à une discipline à part entière, contrairement au B2i il est nécessaire de discuter quelques spécificités pour pouvoir dresser un cadre descriptif complet du Chili en matière de TIC à l'école primaire. Les contraintes de cette discipline s'ajouteraient donc aux prescriptions relatives au TIC concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi qu'aux objectifs transversaux explicités plus haut.

La matière intitulée « *Tecnología* » est enseignée du CP à la 6e du collège, qui marque la fin de l'enseignement élémentaire au Chili. La matière de « *Tecnología* » a comme objectif principal la compréhension par les élèves de « *la relation entre l'être humain et le monde artificiel* ». Cette matière se compose de deux axes : (1) Concevoir, faire et tester ; (2) les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) (MINEDUC, 2013a).

Dans les programmes du Chili, la présence des TIC en tant qu'objet d'apprentissage est justifiée en raison de l'omniprésence de celles-ci dans le monde actuel d'où le besoin d'introduire ces enseignements dès les premiers niveaux. À ce stade, ils se limitent à des usages sûrs de logiciels de bureautique et de navigation Internet pour se complexifier dans les niveaux suivants (MINEDUC, 2013b).

Comme pour les prescriptions de la matière « *Lenguaje y Comunicación* » (Langage de communication), les Bases curriculaires présentent les objectifs d'apprentissage au niveau national et les programmes d'étude — à titre optionnel — organisent ces objectifs en fonction du temps scolaire, donnent des « indicateurs de réussites », ainsi que des exemples d'activités et d'évaluations.

En 1^o básico, le programme d'étude de « *Tecnología* » est organisé en 4 unités allant de 7 à 12 heures, où seule la première unité correspond à un enseignement du numérique. Elle est constituée de deux Objectifs d'Apprentissage (OA) : (1) utiliser des logiciels de dessin pour créer et représenter des idées au travers des images, guidé par l'enseignant (OA_5) et (2) explorer et utiliser une variété de logiciels éducatifs pour parvenir à des apprentissages significatifs et une interaction appropriée avec les TIC (OA_6) (MINEDUC, 2013a).

Notons qu'aussi bien les bases curriculaires que les programmes d'étude en « *Tecnología* », rappellent le rôle des TIC comme outil transversal au service des autres enseignements. Ainsi les objectifs d'apprentissages exposés dans ce curriculum peuvent aider l'enseignant à établir un cadre de « référence » pour le travail à l'aide de ces outils dans les autres matières.

De plus — comme nous l'avons mentionné plus haut,- ces programmes stipulent les objectifs associés aux usages des TIC comme des outils transversaux. Ainsi, les usages au service des différentes disciplines répondent aux finalités suivantes : (1) travailler avec l'information (2) créer et partager l'information (3) utiliser les TIC comme des outils d'apprentissage (4) utiliser les TIC de manière responsable (MINEDUC, 2013b).

Notons que ces programmes indiquent clairement que les élèves doivent développer des « *capacités pour utiliser les TIC* » au sein des différentes activités intégrant ces outils proposés par les enseignants. Néanmoins, les consignes pour accomplir ces tâches sont assez confuses : d'une part l'enseignant devrait respecter les objectifs d'apprentissage en *Tecnología*, d'autre part il devrait être attentif aux finalités expliquées auparavant. Or, ces dernières restent très générales et n'indiquent pas, par exemple, le niveau de maîtrise attendu à chaque niveau scolaire, ni la manière d'évaluer ces enseignements.

Dans le préscolaire, nous relevons qu'il est seulement fait mention des TIC dans le domaine intitulé « *Conocimiento del entorno social* » (Connaissance du milieu social). Des « indicateurs de réussite » sont également évoqués. L'élève de *segundo nivel de transición* (2° NT) par exemple, apprend à reconnaître son entourage, il distingue où il habite, le pays, la ville. Il reconnaît aussi quelques institutions et organisations au sein de sa communauté. Et il établit des comparaisons simples entre les objets technologiques, entre autres. C'est dans le cadre de ce dernier « indicateur » que les TIC sont mentionnées. Dans un « *exemple de performance* » qui est explicité, l'élève doit identifier les différentes catégories d'opérations réalisables avec l'ordinateur comme « *taper au clavier, dessiner, peindre, glisser la souris...* » (MINEDUC, 2002, p. 123).

3. Conclusion de chapitre

Que ce soit en matière d'usage des TIC à l'école ou d'enseignement de la langue écrite, les programmes déterminent un cadre. Bien entendu, les enseignants ne sont pas de simples exécutants (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001). Ils s'approprient et appliquent ces consignes de façon très différente, car ils sont également influencés par leur perception, leur analyse, leurs représentations et leurs convictions. C'est ce que Perrenoud (1994) désigne par le terme global « d'habitus » se construisant sur les bases du vécu d'élève puis d'enseignant.

Nous observons ainsi que l'enseignement de la lecture et de l'écriture se fait progressivement dans les deux pays à partir de la grande section ou *segundo nivel de transición* jusqu'au Ce1 ou 2° *básico*. Néanmoins, les différentes progressions et les apprentissages sont plus vagues dans le curriculum chilien, ne permettant pas de bien délimiter la frontière entre les deux niveaux ici étudiés.

En outre, même si dans les deux pays les programmes n'indiquent pas explicitement de directives précises concernant la manière d'enseigner ces contenus, nous observons différents instruments qui limitent l'espace de construction du travail de l'enseignant en classe. Par exemple les enseignants chiliens sont contraints d'employer des « programmes d'études » très directifs indiquant le temps nécessaire pour traiter les contenus (unités pédagogiques), des « modalités d'évaluation » ou des « indicateurs de réussite ». En ce qui concerne l'enseignement de la lecture et de l'écriture, nous remarquons également que le manuel joue un rôle déterminant dans la pratique des enseignants. Par le cadre rigide qu'il impose, le manuel Matte, l'un de plus répandu dans les écoles¹¹³ au Chili, semblerait réduire encore plus le niveau d'appropriation des programmes des enseignants. Rappelons que le choix du manuel pouvant être imposé par l'école à l'enseignant.

Les enseignants français bénéficiant du principe de liberté pédagogique, ne sont pas obligés d'utiliser un manuel pré-déterminé. Néanmoins, d'autres facteurs peuvent contraindre ce principe de liberté tel que la certification B2i qui exige la mise en place d'activités instrumentées.

Pour finir, des ambiguïtés sont constatées dans les deux pays concernant le rôle des technologies en tant qu'objet et moyen d'enseignement. Des contradictions et tensions sont également remarquées concernant la spécificité des TIC perçues comme des « *auxiliaires de l'enseignant* » ou comme « *instruments d'aide à l'apprenant* ». Néanmoins, au Chili — malgré le peu de recherches sur le sujet — nous observons une tendance à percevoir les technologies comme étant au service des élèves.

¹¹³ Les études évoquées dans ce chapitre se réfèrent seulement aux écoles publiques et privées-subventionnées.

Chapitre IV. Le panorama éducatif actuel : quelles conséquences pour ces deux systèmes ?

Les politiques néolibérales en place aujourd’hui dans les systèmes éducatifs répondent, comme nous l’avons dit, à des critères managériaux qui appréhendent l’éducation plutôt comme une prestation. Dans cette logique de prestation, le pilotage des systèmes éducatifs par l’évaluation de la performance est en plein essor. Ainsi la décentralisation donne à la fois une autonomie plus importante aux acteurs locaux, mais elle mène en contrepartie à des politiques de responsabilisation plus fortes comme l’expliquent Dupriez et Malet (2013) :

«... l’établissement scolaire apparaît comme un espace privilégié de régulation des systèmes éducatifs, doté à ce titre d’une autonomie croissante, mais soumis en retour à des injonctions de responsabilisation et d’évaluation quantitative et qualitative de ses performances » (Dupriez & Malet, 2013, p. 11).

Nous avons déjà analysé, dans les chapitres précédents, les spécificités locales de chaque contexte étudié, au regard des politiques néolibérales implantées, notamment en matière de politiques éducatives impliquant les TIC, ainsi que de curriculums et de programmes. Aussi, dans cette partie, allons-nous développer quelques-uns des éléments qui résultent des systèmes français et chilien suite à ces « nouveaux modes de régulation ». Nous allons surtout nous consacrer au travail des enseignants et ses particularités dans chaque contexte : comment celui-ci se voit-il affecté par ces politiques ? Quelles sont les nouvelles formes d’évaluation des enseignants et des élèves qui en résultent ? De quelles manières les figures éducatives – hors les enseignants — interviennent à l’école ? sont quelques-uns des points que nous tenterons de développer dans ce chapitre.

1. Les conditions de travail des enseignants

1.1. Quelques repères théoriques

D’après Tardif et Lessard (1999), les conditions de travail des enseignants pourraient être pensées comme des tâches administratives cadrées par la norme scolaire. Ces auteurs font pour cela une distinction entre tâche réelle et tâche formelle ou prescrite, la première renvoyant à un « *processus concret du travail* » et la seconde aux « *règles explicites* » fixées par l’administration. Pour analyser

cette notion, ces chercheurs utilisent comme donnée la « charge de travail » des enseignants. Bien que ce concept de charge de travail implique plusieurs facteurs assez « complexes » et susceptibles de varier — selon le pays, la région, etc. — il existe deux critères qui sont identifiés comme structure de base, à savoir le temps d'enseignement et la taille des groupes. Ces deux indices, auxquels s'ajoute la rémunération des enseignants, « constituent les paramètres de base à partir desquels les coûts de l'éducation sont estimés et la charge de travail des enseignants évaluée » (Tardif & Lessard, 1999, p. 112-118).

Une autre manière d'étudier les conditions de travail des enseignants consiste à aborder la question sous l'angle du bien-être et de l'état de santé des individus. Une étude menée auprès d'enseignants du secondaire au Chili du point de vue de leur bien-être/mal-être (Cornejo Chávez, 2009), s'est penchée sur les « conditions psychosociales » du travail des enseignants. Cornejo identifie six variables associées à cette condition : demande du travail, contrôle du travail, soutien social, signification, environnement social du travail, nombre d'élèves et existence d'une sélection ou non des élèves. Ces variables ont été choisies en fonction de différents modèles qui mettent en relation le degré de pouvoir du travailleur sur son activité et les niveaux de satisfaction au travail, productivité et bien-être/mal-être psychologique¹¹⁴.

Dans ces lignes nous allons donc, à l'appui de ces travaux, décrire les conditions de travail des enseignants. Nous nous focaliserons sur la charge d'enseignement décrite par (Tardif & Lessard, 1999), ainsi que sur certains aspects mentionnés par (Cornejo Chávez, 2009) concernant les conditions psychosociales du travail, notamment celles relatives au contrôle du travail. Ponctuellement, nous ferons des rappels historiques permettant de contextualiser pour mieux comprendre les aspects ainsi décrits.

1.2. Les conditions de travail des enseignants au Chili

Le travail des enseignants au Chili – comme nous l'avons brièvement analysé dans les pages antérieures,- s'est fortement détérioré durant la dictature militaire. Une fois le gouvernement civil au pouvoir dans les années 1990, une série de mesures politiques ont été lancées afin de rétablir de meilleures conditions de travail. Cependant, ces mesures ont été mises en œuvre sans modification de la structure néolibérale du système éducatif (Cornejo et al., 2007).

¹¹⁴ Pour des travaux en français, voir par exemple : (Fortino & Linhart, 2011 ; Gendron, 2007).

En effet durant la dictature, nous observons un mouvement de précarisation des conditions de travail des enseignants¹¹⁵, dû notamment à la perte du statut de fonctionnaire (OECD, 2004). Ainsi, les enseignants qui auparavant étaient des fonctionnaires d'État dans leur grande majorité (80 %) (Núñez, 2003a), passent dans les années 1980 sous statut de « travailleurs privés ». Ils deviennent alors dépendants des municipalités et soumis à la loi du travail sans clause particulière (Mizala & Romaguera, 2003), en perdant des droits tels que — entre autres — la sécurité de l'emploi, l'assistance médicale et le droit aux congés (Cornejo et al., 2007). Une autre répercussion importante durant cette période est la baisse de salaire des enseignants, enregistrant une diminution du 38 % entre les années 1981 et 1990, ainsi que la mise en place d'un système de concurrence de marché dans lequel les rémunérations dépendaient principalement des qualifications et des performances des enseignants (Núñez, 2003).

C'est pourquoi, afin d'endiguer ce mouvement de précarisation¹¹⁶, le gouvernement a créé en 1991¹¹⁷ le « statut enseignant » qui fixe les normes pour les enseignants du système public et privé, notamment en matière de contrat, de rémunération et de formation. Ce statut reconnaît deux types de contrats selon l'un ou l'autre système. De ce fait, les enseignants du secteur municipal sont soumis à un contrat appelé « *carrera docente* » et les enseignants du secteur privé continuent d'être gérés par la réglementation en vigueur dans le Code du travail (Mizala & Romaguera, 2003). Le nouveau statut fixe ainsi une base de rémunération minimale nationale pour les tous les enseignants (Mizala & Romaguera, 2003 ; Reyes-Jedlicki, Cornejo Chávez, Arévalo & Sánchez, 2010). Le service des enseignants – régulés aussi par ce statut, - ne doit pas dépasser 44 heures par semaine, dont 33 heures en présentiel maximum, le reste correspondant aux heures en non présentiel (Ministerio de Educación, s. d.). De fait, au plan de la rémunération, les salaires des enseignants augmenteront au cours des années 1990 à 1996 (Núñez, 2003a).

¹¹⁵ Dans ce contexte se met également en place un contrôle politique mené jusqu'à la première moitié des années 1980 (Cornejo et al., 2007). Ce contrôle a été caractérisé par la dissolution des organisations syndicales et la répression auprès de ses représentants, la création du « colegio de profesores » d'affiliation obligatoire et la suppression des écoles normales et des différents conseils d'administration de l'éducation publique, ceux-ci consistant en la participation des acteurs éducatifs dans la conception des politiques d'éducation (Núñez, 2003).

¹¹⁶ Longo (2001) analyse cette situation : « *Dans une société où « tout s'achète » (santé, retraite, éducation) cette diminution engendre un grand appauvrissement social. Pour maintenir son niveau social antérieur, l'enseignant doit travailler un grand nombre d'heures et surtout chercher à offrir ses services aux écoles privées qui disposent de meilleures conditions de rémunération* » (Longo, 2001, p 117).

¹¹⁷ En septembre 1995 s'est mis en place une série de réformes qui rend flexible le « statut enseignant ». Ces nouvelles dispositions sont mises en place à partir de 1997 (Mizala & Romaguera, 2003).

Toutefois, malgré ces essais d'amélioration des conditions de travail faits sous les gouvernements civils, la situation des enseignants chiliens reste assez fragile. Pour certains chercheurs, les transformations néolibérales dans ce pays ont six conséquences sur leur situation : la constitution d'un régime de travail duel, l'intensification et la standardisation du travail des enseignants, l'abandon et la culpabilisation des enseignants, la détérioration de leur bien-être et de leur santé, la détérioration de l'environnement de travail et les contradictions dans leur identité professionnelle (Cornejo Chávez et al., 2007).

L'une de ces conséquences qui mérite d'être discutée, porte sur ce dernier point. Une incertitude existerait par rapport à l'identité des enseignants devant un scénario qui tend d'un côté à l'intensification et à la standardisation des conditions de travail et de l'autre au manque de participation des enseignants dans « *la conception et le développement des politiques éducatives et professionnelles* ». De ce point de vue, leur identité – profession qui au milieu du XXe siècle était appréhendée comme étant de l'ordre de « *la vocation sans le besoin de connaissances complexes* » -, entre en crise durant la dictature militaire.

Par la suite, à l'occasion du mouvement de la réforme menée dans les gouvernements civils au cours des années 1990¹¹⁸, l'enseignant semble être perçu comme quelqu'un qui « *applique des techniques et méthodologies inventées et approuvées par des tiers* » (Cornejo Chávez et al., 2007, p. 50). D'après Donoso (2004), la stratégie choisie par le gouvernement, basée sur le « perfectionnement des enseignants », n'a pas eu de répercussions en termes de changement des pratiques pédagogiques recherché en vue d'aider à former un professionnel de l'enseignement *réflexif*, cette réflexion étant pour l'auteur la clé de ce perfectionnement¹¹⁹ (Donoso Díaz, 2004).

En dépit des politiques gouvernementales promulguées récemment – le « nouveau cadre régulateur » (voir première partie, point 2.2.3)-, les conditions de travail des enseignants demeurent donc assez fragiles. De surcroît, pour certains auteurs, ces conditions accentuent encore davantage leur précarisation. Par exemple, la loi SEP permet aux *sostenedores* des écoles cataloguées « en cours d'amélioration »¹²⁰, de restructurer les équipes enseignante et technico-pédagogiques. Ce qui

¹¹⁸ Cette réforme a été pensée dès la fin de la dictature et mise en place progressivement. Il y a eu ainsi une « *continuité des politiques éducatives* » pendant les quinze premières années des gouvernements civils (1990-2005) (Donoso Díaz, 2004).

¹¹⁹ Sur ce point, l'auteur soulignait également l'importance de cette réforme en termes de possibilité transformatrice des enseignants en « professionnels réflexifs ». Possibilité qu'ils n'avaient pas eu l'occasion - sauf exception - d'exercer jusqu'à cette époque (*ibidem.*)

¹²⁰ Le terme consacré en espagnol est « en recuperación ».

signifie par exemple la redistribution des fonctions ou encore l'affectation dans un nouvel établissement. La loi de « qualité et d'équité » — évoquée dans la première partie de cette thèse -, permet également aux *sostenedores* de réduire les heures de travail des enseignants, voire de les licencier après avoir préalablement consulté le directeur (Cornejo Chávez et al., 2015).

Au final, les politiques de reddition de compte influencent grandement le travail des enseignants par l'intensification de celui-ci. Cette intensification se matérialise entre autres par une augmentation de la quantité de projets et de responsabilités, à mener dans un temps de travail qui reste fixe. À cela s'additionnent les longues journées de travail imposé par la loi, la grande quantité d'heures en présentiel – équivalent à 75 % du temps total de travail¹²¹ -, le peu de temps de repos – moins de 5 minutes par jour — et les effectifs importants d'élèves dans les classes – 31 en moyenne (Cornejo Chávez et al., 2007).

Concernant les conditions de travail des enseignants chiliens et les tâches réelles liées à ce travail, nous pouvons avancer quelques chiffres basés sur l'étude précédemment citée, relative au rapport entre les conditions de travail – dans l'enseignement secondaire — et leur bien-être/mal-être. Cette étude met en avant la tendance à la précarisation de l'emploi, avec des baisses de rémunération importantes, seul 25 % sont syndiqués et une stabilité dans l'emploi en moyenne de trois ans — 50 % des enseignants ayant en parallèle une autre source de rémunération en cumulant un autre emploi. Concernant le temps de travail en présentiel, qui ne peut légalement dépasser 75 % du total d'heures travaillées, les enseignants consacrent en réalité plus de 85 % de leur temps devant les élèves indépendamment du type d'établissement. En ce qui concerne les effectifs, près de 40 % des enseignants travaillent au Chili avec plus de 39 élèves par classe (Cornejo Chávez, 2009).

1.3. Les conditions de travail des enseignants en France et les nouvelles politiques de management

Les enseignants de l'enseignement primaire en France jouissent – sous condition de réussite au concours¹²² – d'un statut de fonctionnaires à vie, rattachés au ministère de l'Éducation nationale. De

¹²¹ La loi 20.903 du 2016 définit une diminution des heures en présence pouvant arriver à 28 heures et 30 minutes par semaine sous certaines conditions.

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&buscar=20903> consultée le 03/06/2018.

¹²² Ainsi, les futurs enseignants peuvent intégrer aujourd'hui le master MEEF (métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation) s'ils possèdent une licence - d'une durée de 3 ans,- dans une discipline quelconque. De même, lors de la première année de master ils doivent passer le concours de recrutement des professeurs des écoles ou CRPE. Une fois réussi ce concours, ils continuent le master 2 et c'est à la fin de ce niveau qu'ils pourront intégrer un poste dans une école d'après le placement de l'Académie. Notons toutefois, que la formation initiale des

fait, malgré le processus de décentralisation initié dans les années 1980, l'État est responsable de la gestion du personnel enseignant concernant le recrutement, la formation et la rémunération¹²³. Le temps de travail étant de 24 heures d'enseignement hebdomadaires et 108 heures annuelles de travaux en équipe¹²⁴, la moyenne hebdomadaire de temps de travail étant de 44 heures par semaine. Cependant, une étude de la DEPP (Direction d'Évaluation de la Prospective et de la Performance) réalisée en 2010 montrait qu'il existe de forts écarts entre les enseignants, notamment dans le temps passé « hors élèves » consacré principalement aux activités pédagogiques de préparation des cours et de correction. Par exemple, les enseignants débutants consacrent en moyenne 10 heures de plus au travail hebdomadaire, soit un total de 52 heures par semaine. Le salaire des enseignants évolue également au long de leur carrière, selon un système d'échelons fonction du nombre d'années de service. Il existe deux grades (classe normale et hors-classe), chaque grade comptant un nombre spécifique d'échelons¹²⁵. Concernant les effectifs de classe en primaire, il est en France – établissements publics et privées confondus – de 25 élèves en moyenne (OCDE, 2017).

Rappelons également que les enseignants de primaire en France sont libres de la mise en œuvre des programmes fixés par le ministère selon le principe de « liberté pédagogique » stipulé dans la loi d'orientation du 2005. Dès lors, pour certains les enseignants français bénéficient d'un statut particulier car ils ont détenteurs d'une « triple indépendance » à savoir « *indépendance pédagogique, économique et politique* » (Teyssèdre, 2012).

Nonobstant, les politiques néolibérales participent désormais à la construction d'un nouveau paysage de la profession enseignante. Ainsi, comme nous l'avons discuté auparavant, le système éducatif français n'est pas à l'abri de nouveaux modes de régulation mis en place par les politiques

enseignants à évolué au fil du temps comme les conditions d'accès au concours (BAC, Licence, Master) et le type de structure formatrice (école normale, IUFM), entre autres.

¹²³ Source du site du ministère de l'Éducation nationale.

<http://www.education.gouv.fr/cid219/1-etat.html> consulté le 25/07/2018.

¹²⁴ Les 108 heures sont réparties de la manière suivante : 60 heures consacrées à de l'aide personnalisée ou à du travail en groupes restreints, ou à défaut au renforcement de la formation professionnelle continue des enseignants hors de la présence des élèves ; 24 heures consacrées à des travaux en équipes pédagogiques (conseils des maîtres de l'école et des conseils des maîtres de cycle), aux relations avec les parents, à l'élaboration et au suivi des projets personnalisés de scolarisation des élèves handicapés (PPS) ; 18 heures consacrées à l'animation et à la formation pédagogiques ; 6 heures consacrées à la participation aux conseils d'école obligatoires (DEPP, 2010).

¹²⁵ Depuis 2017, lors du protocole PPCR (Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations pour la fonction publique) la progression est d'une durée fixe. Une nouvelle classe – la classe exceptionnelle - est également créée, cette progression se réalisant désormais selon trois grades. Voir : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/ppcr-parcours-professionnels-carrieres-et-remunerations> Consultée le 27/07/2018.

généralisées aujourd'hui dans le monde, telles des politiques d'*accountability* « douce » (voir première partie).

Ainsi, dans le cadre de la Loi d'Orientation de 1989, les politiques avaient mis en avant la volonté de positionner « *l'élève au centre de l'École* » (Heurdiere & Prost, 2017, p. 309). L'objectif étant que celle-ci s'adapte à leur diversité afin de réduire les inégalités scolaires, ces politiques se focalisent davantage sur l'individualisation de leurs apprentissages et sur l'évaluation des compétences (Dutercq & Maleyrot, 2017b). Dans ce cadre, au fil des décennies, des dispositifs d'aide individualisée sont apparus, renforçant la « *logique de régulation* » sous la forme d'*accountability* « douce » comme l'expliquent les auteurs. Différents dispositifs sont identifiés tels que : le livret personnel de compétence, le projet de l'école ou les évaluations nationales externes (*ibidem*).

Il semblerait cependant que ce dernier dispositif — l'évaluation externe des élèves -, est moins compris et davantage critiqué par les enseignants français. En effet, la mise en place de ces types d'évaluations a suscité depuis ses origines des résistances « *de diverses formes selon les périodes* »¹²⁶ (Mons, Pons, & Behrens, 2006). D'une manière générale, les enseignants dénoncent une « *dévalorisation de la profession* »¹²⁷ limitant leur autonomie¹²⁸ (Dutercq & Maleyrot, 2017b, 2017a ; Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2014 ; Mons et al., 2006, p. 34). De surcroît, apparaît chez les enseignants le sentiment d'une atmosphère de « *méfiance* » vis-à-vis de leur travail. Ceci est davantage constaté au travers des recherches qui portent notamment sur l'analyse des évaluations des élèves de CE1 et CM2, réalisées entre les années 2009 et 2012, et dont les résultats ont été rendus publics¹²⁹. Si concrètement ces évaluations étaient destinées aux élèves, elles ont été perçues par les enseignants comme une évaluation « *de l'efficacité de leur travail et de leur responsabilisation dans la réussite ou l'échec de leurs élèves* » (Dutercq & Maleyrot, 2017b, p. 540). Ainsi, pour certains chercheurs ce type de dispositifs s'apparente plutôt à des formes d'*accountability* « dure »¹³⁰ (Dutercq & Maleyrot, 2017b ; Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2014).

¹²⁶ Comme l'indiquent les auteurs, l'évolution des critiques se réalise dans un premier temps surtout en matière de « pertinence ou utilité ». Vers la fin des années 1980, les critiques évoluent autour de questions sur les « usages et finalités » de ces évaluations.

¹²⁷ Ou la « Mise en question de la professionnalité » ou « desprofessionnalisation » des enseignants.

¹²⁸ Centré notamment à l'installation des « bonnes pratiques » ou des certains « méthodes pédagogiques » efficaces » au détriment de l'expertise de l'enseignant.

¹²⁹ Les évaluations ont été supprimées en 2013 et réinstallées à la rentrée 2015 par des évaluations diagnostiques similaires à la logique ancienne (Dutercq & Maleyrot, 2017b)

¹³⁰ Un système éducatif caractérisé par une *accountability* « dure » se caractérise par des sanctions qui peuvent avoir des conséquences importantes pour l'école, les enseignants et/ou les élèves. Par exemple : « *des résultats d'examens*

Ainsi, des mutations professionnelles sont désormais constatées à la suite du développement de ce type d'instruments de reddition de compte. De fait, une recherche réalisée auprès des enseignants de primaire dans le cadre des évaluations de 2009 et 2012, montrait que l'« *identité professionnelle se transforme* » suite à la période « *de crise ou de remise en question* » créée chez les enseignants par la tension produite entre les injonctions ministérielles et « *leurs convictions professionnelles et les représentations qu'ils ont de leur travail* ». Ainsi, les chercheuses ont observé auprès des enseignants interviewés des résistances – notamment parce qu'ils se sentaient contraints de modifier « *certaines choix pédagogiques* » –, des adhésions mais aussi des adaptations locales comme formes de « réaction ». De fait, l'objectif de l'évaluation est détourné en se transformant en un dispositif formatif et d'aide pour l'ensemble de l'école (Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2014).

En général, les enseignants français de primaire se montreraient « *perplexes* » quand ils sont confrontés à cette manière d'évaluer de tendance libérale. En contradiction également avec les valeurs « *de l'idéal républicain d'égalité de chances* » dont ils se sentent davantage proches :

« *Pour les enseignants du premier degré auxquels nous nous sommes intéressées au cours de ces recherches, les références économiques ne constituent pas un paradigme adapté à leur action quotidienne. Le métier d'enseignant reste fondé sur un référent humaniste qui suppose des relations privilégiées entre enseignants et enseigné* » (Dutercq & Cuculou, 2013, p. 209).

Ainsi, le malaise des enseignants français semblerait venir non nécessairement des conditions de travail mais avant tout de la remise en question de leur travail émanant de ces nouvelles politiques d'*accountability*.

2. Les acteurs du système éducatif et leur rôle à l'école

Nous avons divisé la structure du système éducatif – en s'appuyant sur les travaux de Bronfenbrenner et le modèle d'expérience écologique (Bronfenbrenner, 1981) en distinguant trois niveaux : (1) le niveau macro systémique équivalant à l'État et représenté par le ministère d'Éducation (national) ; (2) le niveau méso systémique correspondant à toutes les structures intermédiaires qui font le lien entre le ministre d'Éducation et les écoles ; (3) et le niveau micro

externes conditionnant l'accès à un niveau éducatif supérieur pour les élèves et leurs parents ; la prise de contrôle de l'école ; la menace de fermeture de l'école ; des primes financières individuelles ou collectives associées aux performances pédagogiques.» Ce type d'*accountability* est fortement présente dans les pays anglo-saxon comme les États-unis et l'Angleterre. (Maroy & Voisin, 2013 ; Mons & Dupriez, 2011).

systemique où se situent l'école et toutes les figures qui lui donnent vie. Nous nous sommes limités aux acteurs qu'interviennent d'une manière ou d'une autre au niveau pédagogique. Nous avons également choisi de développer les figures chiliennes car elles sont moins présentes dans les analyses de recherches contrairement à la situation française¹³¹.

2.1. Le niveau macro et méso systémique : le rôle de l'état et des figures intermédiaires

La figure de l'État dans les deux pays étudiés se démarque substantiellement par sa mission en matière d'éducation. En France l'État — comme nous l'avons développé au préalable,- était très centralisé en matière de gestion jusqu'aux années 1980. Aujourd'hui il se consacre à des missions de « *conceptions, d'impulsion et d'évaluation* » (Szymankiewicz, 2013, p. 47). Ainsi, le ministère de l'Éducation nationale s'occupe – comme nous l'avons déjà dit – de la définition des programmes au niveau national et de la délivrance des diplômes ; de l'acquisition du matériel pédagogique (pour le collège et lycée) ; ainsi que de la gestion du personnel enseignant et administratif, technique et de santé¹³².

Au Chili, l'État va s'occuper de donner de grandes « *lignes d'orientation* » en matière de curriculum, d'évaluer les résultats des élèves, de réguler les conditions de travail des enseignants à travers le statut enseignant et d'accorder une subvention aux écoles. Cependant, l'État n'a pas d'incidence directe sur les établissements (Cornejo Chávez, 2006a). Pour certains, l'État dirige « *à distance* » l'éducation fondée principalement par un modèle « *économétrique* » qui « *injecte des ressources et évalue les résultats* » (Cornejo Chávez et al., 2007, p. 10). De ce fait, le ministère de l'éducation n'a aucune incidence sur les écoles privées ni sur les écoles privées subventionnées et dans la pratique perd beaucoup d'influence dans la gestion des écoles municipales (Assaél Budnik et al., 2011).

Assurer la qualité de l'éducation est l'un de devoir de l'État chilien stipulé dans la loi LGE (art. N°3) c'est ainsi ce que dicte la loi 20529 promulguée en 2011, qui fonde le « système national de qualité ». Pour pouvoir réguler cette « *éducation de qualité* », cette loi crée (1) l'Agence de Qualité qui s'occupe d'évaluer et d'orienter le système éducatif pour qu'il puisse tendre à « *l'amélioration de la qualité et l'équité* » (art. N°10) et (2) la surintendance d'éducation qui a comme objectif le

¹³¹ Voir par exemple : (Van Zanten, 2000 ; Vasconcellos & Bongrand, 2013).

¹³² Information en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid199/les-collectivites-territoriales.html> consultée le 08/09/2017.

contrôle fiscal des *sostenedores* des différents établissements scolaires (art. N°48). Ces deux systèmes sont autonomes¹³³ et en lien avec le ministère de l'éducation.

C'est dans ce scénario que la figure du *sostenedor* est essentielle dans le panorama éducatif chilien, car — comme nous l'avons mentionné au préalable,- après le processus de décentralisation durant la dictature c'est lui qui prend en charge la gestion de l'école. Il administre les subsides, désigne les directeurs, place les enseignants et planifie le curriculum annuel (Assaél Budnik et al., 2011 ; Cornejo Chávez, 2006a ; Cornejo Chávez et al., 2007). C'est donc le *sostenedor*¹³⁴ situé au niveau méso de notre schéma qui joue le rôle d'intermédiaire entre l'état et les écoles et qui détient d'importants pouvoirs pour la gestion de l'école. Ainsi, le *sostenedor* est responsable de la gestion des institutions scolaires dont la nature dépend du type d'établissement. Par conséquent, dans un établissement privé subventionné le *sostenedor* peut être soit une personne naturelle, soit une fondation. De même, dans un établissement public le *sostenedor* est représenté par une municipalité ou une corporation.

2.2. Au niveau micro systémique : les acteurs au sein de l'école, leur spécificité et leur fonction

2.2.1. Les enseignants

Au Chili, les enseignants sont recrutés par le *sostenedor* — la municipalité ou la corporation si c'est une école publique,- ou par un employeur privé dans le cas des écoles privées subventionnées – soit le directeur ou le propre *sostenedor* de l'école.

Les enseignants de primaire ou professeurs des écoles en France exercent à n'importe quel niveau, de la petite section maternelle jusqu'au CM2¹³⁵. Au Chili, les enseignants de maternelle et élémentaire ne sont pas les mêmes. Les enseignantes de maternelle ou *educadoras de párvulo*

¹³³ Article N° 9 pour l'Agence de qualité et N°47 pour la surintendance d'éducation « [...] *service public fonctionnellement décentralisé, doté de personnalité juridique et patrimoine propres et en lien avec le président de la République par intermédiaire du ministère de l'Éducation* ».

¹³⁴ La LOCE stipulait très peu de conditions pour être un *sostenedor*. Ceci pouvait être une personne naturelle — qui avait coursé le lycée,- ou juridique, il devrait suivre les programmes officiels et compter avec le personnel et l'immobilier nécessaires, entre autres (Santa Cruz, 2006). La LGE a modifié les prérequis, ainsi les *sostenedores* se sont de personnes de droit juridiques publiques - comme les municipalités,- ou de droit privées dédiés exclusivement à l'éducation. Il faut avoir une licence d'au moins 8 semestres, ainsi qu'un projet éducatif, entre autres (article N°46). La Loi 20.845 promulguée en 2015 met aussi fin aux finalités lucratives des *sostenedores* qui reçoivent financement de l'État.

¹³⁵ Pour un récapitulatif des niveaux d'enseignement et l'équivalence, au Chili se rapporter aux annexes.

travaillent auprès des enfants de 0 à 6 ans¹³⁶. Les enseignants d'élémentaire ou *profesor de educación básica* enseignent auprès des enfants de 6 à 13 ans¹³⁷. Les enseignants des deux pays doivent intervenir dans toutes les disciplines sauf quelques exceptions.

En effet, en France, et au Chili l'école fait parfois appel à des intervenants externes qui prennent le relais auprès des enseignants pour les activités sportives ou les activités artistiques. Mais au Chili, nous rencontrons également des enseignants de *computación*¹³⁸ et/ou des enseignants chargés de la salle informatique. L'enseignant de *computación* enseigne cette discipline – en lien notamment avec de contenus de bureautique ou autres compétences qui relèvent de l'utilisation de l'ordinateur-. Dans certaines occasions, cet enseignant peut être aussi responsable du matériel informatique de l'école. Les enseignants en charge de la salle informatique – indépendamment de cette responsabilité,- peuvent enseigner de contenus liés à la *computación* ou enseigner transversalement toute autre discipline du programme.

2.2.2. Les directeurs

En France, le directeur est un enseignant nommé par l'inspecteur d'académie. Sa fonction est de représenter l'école auprès de la commune et des parents d'élèves, ainsi que d'exercer des responsabilités administratives et pédagogiques¹³⁹. Selon la taille de l'école, il bénéficie d'une décharge de service plus ou moins importante.

Au Chili, cette fonction peut être exercée par un enseignant ou par une personne quelconque, parfois même par le *sostenedor* en personne — notamment dans le cas des écoles privées subventionnées-. Il est difficile de décrire le rôle du directeur au Chili – notamment dans le secteur privé subventionné, car les règles sont beaucoup moins normatives que dans le secteur public. Concernant le processus de recrutement pour les écoles publiques, cela reste aussi assez flou et variable après le processus de municipalisation instauré lors de la période de dictature. Suite à ce changement, c'est le *sostenedor* qui est en charge du recrutement du directeur, sur la base de critères

¹³⁶ Cela se divise en trois niveaux : (1) *Sala cuna* pour les enfants entre 0 à 2 (2) niveau moyen entre 2 à 4 ans et transition entre 4 et 6 ans. La grande section étant obligatoire depuis 2015.

¹³⁷ L'éducation *básica* ou *primaria* était divisée en 2 cycles de quatre ans, de 8 années en total. Cependant, après la loi LGE promulguée en 2009 elle a été réduite à 6 ans. Les 2 ans qui ont été supprimés s'ajoutent à l'enseignement secondaire. Ces modifications prend acte à partir de la rentrée 2018. Notre travail empirique ne prend donc pas compte de ces modifications.

¹³⁸ Définition dans l'annexe « Glossaire ».

¹³⁹ Site du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/>

Consultée le 02/03/2017.

qui lui sont propres, ainsi que d'assurer la formation et la gestion de leur fonction dans le cas du service public (Núñez, Weinstein & Muñoz, 2010). Notons qu'en France ce poste est une fonction et non un grade, contrairement à ce qui a cours au Chili.

Dans ce pays, le directeur d'un établissement scolaire est censé jouer un rôle de *leader* en vue d'assurer la qualité de l'établissement (LGE, Art. N°10). La loi 19.070 sur le statut des enseignants donne quelques directives concernant les fonctions des chefs d'établissements notamment celles de « *diriger et mener le projet éducatif de l'établissement* » (Article N°7).

Pour les écoles municipales le directeur a aussi des fonctions de gestion administrative – notamment sur la proposition annuelle de licenciement des enseignants, qui ne peut pas dépasser 5 % des effectifs,- et financières – l'affectation, l'administration et le contrôle des ressources-. Pour ce faire, les directeurs des écoles municipales ont différentes attributions telles que : formuler, suivre et évaluer les objectifs de l'établissement, les plans et les programmes d'études, orienter et organiser les espaces de travail technico pédagogique et le développement professionnel des enseignants ainsi qu'informer parents sur le fonctionnement de l'école et sur les résultats de leur enfant (article N°7 bis). Ils doivent également, d'après la loi LGE, « *réaliser de supervision pédagogique dans la salle de classe* » (article n°10).

2.2.3. L'Unité Technique Pédagogique (UTP)

Une autre entité assez importante au sein des écoles chiliennes est la direction d'UTP (Unité Technique et Pédagogique) qui apparaît en période de dictature (Longo, 2001a ; Núñez et al., 2010). Celle-ci est un organe de l'école qui s'occupe de la gestion pédagogique, choisit les contenus et les « matériaux didactiques ». Il prend ainsi le relais sur certaines tâches pédagogiques auparavant réservées aux enseignants suite à la surcharge de travail (Longo, 2001a, p. 117) :

« Les conditions de travail devenues plus difficiles, les enseignants ne peuvent absolument pas participer à la construction des programmes des établissements scolaires, l'UTP prenant en charge toutes les activités de planification didactique. [...] Les savoirs scolaires deviennent alors une série d'objets didactiques élaborés par l'UTP pour bien préparer le test final. » (Longo, 2001a, p. 117).

3. Système d'évaluation au Chili

Comme nous l'avons étudié dans la partie historique de ce chapitre, les mécanismes adoptés par le gouvernement chilien — qui depuis les années 1990 a comme objectif l'amélioration de la qualité et

l'équité de l'éducation,- se fondent sur des politiques basées sur des dispositifs de contrôle comme la reddition de compte et la responsabilisation de résultats¹⁴⁰.

Comme nous l'avons déjà exposé dans les lignes précédentes, ces politiques ont été davantage encouragées à partir des années 2009 au travers de la loi LGE et d'autres réformes — conséquences des mouvements des étudiants des années 2006 :

« En définitive, au cours des deux années postérieures à l'année agitée de 2006 il s'est produit plus de changements institutionnels dans le système scolaire que dans le quart de siècle antérieur. De cela, nous pouvons affirmer que l'agenda de changements, même s'il est bien riche, est aussi déséquilibré : il y a plus de focalisation sur la pression des institutions scolaires que dans la création de capacités pour répondre à cette pression ; plus de focalisation dans les mécanismes d'intéressement (incentivo) que dans les mécanismes de soutien ; plus de focalisation pour créer des dispositifs d'accountability et contrôle que dans la création d'une institution scolaire capable d'une gestion compétente ; enfin, plus de focalisation dans l'évaluation des enseignants que dans l'amélioration de leur formation »¹⁴¹(Bellei, 2010, p. 33).

Ainsi, ces nouvelles politiques ont abouti à un système éducatif basé sur des standards. La notion de « qualité » étant liée aux résultats des standards de performance qui mesurent l'acquisition de connaissances par les élèves et en même temps évaluent la performance des différents acteurs éducatifs. De fait, les standards sont des « *instruments* » de reddition de compte. C'est pourquoi, ce système est fondé sur « *un circuit de reddition de compte composé par les standards, l'évaluation et les conséquences* » (Espínola & Claro, 2010, p. 57).

En conséquence aujourd'hui, les écoles chiliennes et les différents acteurs éducatifs, y compris les enseignants, sont constamment évalués¹⁴². Ces types d'évaluations portent sur leur travail en classe — de manière plus ou moins directe — au travers de programmes d'évaluation systématique des enseignants diplômés ou en exercice comme l'épreuve INICIA¹⁴³, le système national d'évaluation

¹⁴⁰ Sur ce sujet, Maroy et Dutercq (2017) nous rappellent que les politiques de reddition de comptes « *sont aussi des politiques de responsabilisation* », l'inverse n'étant pas vrai (Maroy & Dutercq, 2017)

¹⁴¹ « *En definitiva, en los dos años siguientes al agitado 2006 se propusieron más cambios institucionales al sistema escolar que en el cuarto de siglo anterior. Con todo, es posible afirmar que la agenda de cambios, si bien nutrida, es también desbalanceada : se ha puesto más énfasis en la presión sobre las instituciones escolares que en la generación de capacidades para responder a esa presión ; más énfasis en los mecanismos de incentivo que en los de apoyo ; más énfasis en generar dispositivos de accountability y control que en crear una institucionalidad escolar capaz de gestionarse competentemente ; en fin, más énfasis en evaluar a los profesores que en mejorar su formación* ».

¹⁴² Entre les années 1990 et 2010, le système éducatif chilien avait été évalué 10 fois - 3 épreuves nationales et 7 internationales - (Revista Docencia, 2009). De ce même, l'année 2014 et 2015 le système avait passé par 17 évaluations (Inzunza, 2014).

¹⁴³ Mis en place en 2008, ce programme a été envisagé sur trois volets : la création des standards (qui caractérisait les particularités et les niveaux minimums d'une formation), un soutien financier ainsi qu'une évaluation – INICIA,- sur des connaissances disciplinaires appliquées aux élèves sortant de la formation (Cox, Meckes, & Bascopé, 2010).

des enseignants ainsi qu’au travers des évaluations nationales ou internationales menées auprès des élèves (type PISA, PIRLS, etc.). Dans les paragraphes qui suivent, nous allons décrire quelques évaluations nous permettant de mieux comprendre les possibles incidences de celles-ci dans le travail des enseignants en classe.

3.1. Le système national qui mesure la qualité de l’éducation ou SIMCE

Le SIMCE, créé en 1988, a été pensé à l’origine comme un outil conçu pour « *orienter les politiques éducatives et focaliser les ressources* » (Pino, 2014, p. 16). Mais au cours des années, il a subi plusieurs transformations. Ainsi dans les années 1990, ses résultats deviennent publics en vue de « *rendre plus compétitif le marché scolaire et mieux orienter la demande* »¹⁴⁴ (Bellei, 2010, p. 23). Cet outil acquiert alors pour certains le statut d’indicateur de « *qualité éducative* » (Paredes & Pinto, 2009). À ce propos, nous pouvons souligner l’encouragement à la « *segmentation* » et à la « *stratification* » des établissements scolaires. De fait, le choix d’un établissement scolaire par les parents d’élèves – basé sur le principe de la liberté d’enseignement – peut se retourner en une sélection des élèves par les écoles (Redondo Rojo, 2015a). De plus, dans certains établissements scolaires cette évaluation incite à focaliser l’enseignement sur des disciplines et des contenus mesurables (Santa Cruz, 2006).

Quoi qu’il en soit, le SIMCE aujourd’hui est l’instrument fondamental pour surveiller l’évolution de la qualité éducative. De même, il se transforme aussi – au travers des nouvelles politiques,- et devient un indicateur de performance des établissements scolaires et de leurs enseignants (Cornejo Chávez et al., 2015) rendant ces derniers responsables des mauvais résultats obtenus par les élèves (Pino, 2014).

À titre d’exemple, d’après la Loi SEP (expliquée ci-dessous), 70 % de la note obtenue au SIMCE est prise en compte dans le classement des établissements. De plus, au moment des évaluations d’un établissement scolaire, 65 % de la note obtenue au SIMCE est prise en compte pour l’attribution des ressources. (Casassus, 2010 ; Revista Docencia, 2009).

La situation éducative en fonction du SIMCE et l’utilisation de ce test peuvent se résumer ainsi :

« *Les résultats du SIMCE, dans une première utilisation (niveau 1), déterminent les positions de*

¹⁴⁴ L’idée était que les parents d’élèves puissent avoir de données précises portant sur les résultats académiques des établissements et ainsi choisir « correctement » d’après les principes néolibéraux instaurés (Santa Cruz, 2006).

« départ » des écoles, afin de les classer pour ainsi établir leur degré d'autonomie en relation à ses programmes d'amélioration. [La position de l'école] dans le classement [...] permet aux familles de choisir les meilleurs. Mais l'utilisation du SIMCE ne s'arrête pas là, il s'utilise aussi (niveau 2) pour administrer les ressources de l'État, au travers de processus de fiscalisation et d'assignation de récompenses (SNED). Et il l'utilise enfin (niveau 3), au moment d'établir le succès ou échec des différentes politiques éducatives au travers d'une évaluation terminale. Et le cycle recommence » ¹⁴⁵ (Revista Docencia, 2009, p. 11).

3.2. Le système national d'évaluation de performances professionnel des enseignants

Un autre dispositif de reddition de compte est le système national d'évaluation de performance des enseignants mise en place depuis 2003. Il s'agit d'une évaluation individuelle qui a lieu tous les quatre ans, et qui ne concerne que les enseignants issus du système public. Il comporte quatre items : (1) autoévaluation (2) entretien par un évaluateur/collègue (3) rapports des tierces personnes¹⁴⁶ et (4) dossier de performance pédagogique¹⁴⁷. Une fois ces enseignants évalués ils sont classés en 4 niveaux de performances (1) remarquable (destacado) (2) compétent (competente), (3) rudimentaire (básico) ou (4) insuffisant (insatisfactorio).

Les deux premiers critères indiqueraient des résultats positifs. De ce fait, les enseignants peuvent être récompensés financièrement¹⁴⁸. Ceux qui obtiennent les deux derniers niveaux ne sont pas conformes aux cadres imposés. En conséquence, ils sont obligés de passer par des formations de mise à niveau puis de refaire le test. Les enseignants classés dans le dernier niveau « insuffisant » doivent repasser cette épreuve l'année suivante et ils sont licenciés s'ils obtiennent la même qualification trois années consécutives. Ceux qui se plaçaient dans l'avant-dernier niveau (rudimentaire) doivent repasser le test deux ans après la première classification et sont licenciés aussi après trois « mauvaises » évaluations (Cortés & Lagos, 2011).

¹⁴⁵ “ Los resultados del SIMCE, en una primera utilización (nivel 1), determinan las posiciones de “partida” de las escuelas, llegando al punto de clasificarlas, estableciendo su grado de autonomía respecto a sus planes de mejora continua. [La posición de la escuela] en el ranking [...] permite a las familias elegir a las mejores. Pero la utilización del SIMCE no se detiene allí, se utiliza también (nivel 2) para administrar los recursos del Estado, a través de los procesos de focalización y de asignación de premios (SNED). Y más lejos aún (nivel 3), al establecer el éxito o fracaso de las distintas políticas educativas a través de una nueva evaluación. Y el ciclo vuelve a reiniciarse”

¹⁴⁶ Ce rapport est une grille qui doit être renseignée par le directeur et les chefs de l'Unité technique professionnelle (UTP).

¹⁴⁷ Ce dossier est constitué du matériel pédagogique créé par l'enseignant qui refléterait « ses meilleures pratiques ». Il est composé d'écrits et d'une vidéo de classe d'une durée de 40 minutes. Il est corrigé par un enseignant « correcteur » du même niveau et discipline (Manzi, González, & Sun, 2011, p. 21).

¹⁴⁸ Cela correspond à l'aide variable par performance individuelle ou Asignación Variable por Desempeño Individual (ADVI). Pour obtenir cette aide les enseignants doivent passer et réussir un autre test basé sur des connaissances pédagogiques et disciplinaires. Le calcul de l'aide se fait en fonction des résultats obtenus aux deux épreuves (Cortés & Lagos, 2011).

Comme nous l'avons déjà dit, pour pouvoir implanter ce système d'évaluation, un modèle basé sur des standards qui décrit et caractérise un « bon enseignant » a été élaboré. Ces standards, qui sont aussi connus sous le nom de cadres pour le bon enseignement (Marcos para la Buena Enseñanza) ou MBE servent à la fois à évaluer l'enseignant et à cadrer son travail professionnel. En effet, les MBE modèlent le travail des enseignants dans sa salle de classe, mais aussi en dehors de celle-ci, relativement à l'école et la communauté éducative¹⁴⁹. Ainsi, le gouvernement et ses créateurs identifient ce dispositif plutôt comme un système qui privilégie une « rétro-alimentation » pouvant favoriser la réflexion des enseignants sur ces pratiques afin de les améliorer (Flotts & Abarzúa, 2011).

Nonobstant, le collège d'enseignants critique ce type d'évaluation en la qualifiant plus de « punitive » que de « formative ». Ils souhaitent une restructuration de ce dispositif. Ils demandent notamment à ce que le contexte de travail des enseignants soit pris en compte, notamment la situation culturelle, sociale, ethnique et économique des élèves, ainsi que les heures de travail en présentiel soient redistribuées¹⁵⁰. D'autres considérations importantes sont celles qui relèvent de caractéristiques de l'évaluation elle-même comme l'évaluation par des « pairs ». Ainsi, les enseignants se montrent méfiants vis-à-vis des collègues et de la hiérarchie car ils ne connaissent pas ni les critères ni les résultats de cette évaluation (Assaél & Pavez, 2008).

3.3. La Loi de subvention d'éducation préférentielle ou Loi SEP

Lors de la crise des années 2000, les problèmes de la qualité de l'éducation ont été abordés. Ainsi, malgré les politiques compensatoires des années 1990 celle-ci était encore précaire en termes de connaissances et d'habiletés notamment dans les quartiers moins favorisés. Le raisonnement qu'a fait le gouvernement – fondé sur différentes recherches dont certaines, ont été déjà évoquées, - se limite à la nécessité d'une modification du système de financement des écoles qui accueillent les élèves le plus vulnérables. Dans ce scénario, le projet de Loi SEP a été discuté au parlement en 2005 et après trois ans de discussion a été promulgué en 2008. Aussi, cette loi redéfinit le financement des institutions scolaires en permettant à ces types d'établissements l'obtention d'aides supplémentaires. En même temps, elle responsabilise les *sostenedores* sur les résultats des élèves,

¹⁴⁹ Pour connaître les détails, se reporter aux annexes « Standards ».

¹⁵⁰ Information recueillie sur le site Web du collègue de professeurs consultée le 23/02/2017 à l'adresse : <http://www.colegiodeprofesores.cl/index.php/demandas-y-propuestas/550-que-es-la-evaluacion-docente>

elle introduit des évaluations permanentes et des mécanismes de reddition de compte des acteurs éducatifs et intervient les écoles qui obtiennent de mauvais résultats d'évaluations, entre autres (Contreras & Corbalán, 2010)

Cette loi classe les établissements en trois catégories : (1) autonome (2) émergent et (3) en récupération. De même, elle délimite le montant de financement par rapport à cette classification dont les écoles de la catégorie « autonome » sont plus financées que les autres (Loi 20.248, Art° 14 et 14bis).

Ces ressources sont administrées par les *sostenedores* qui pour accéder à ce type d'aide doivent créer un « Plan d'amélioration de l'éducation » ou PME. Dans le manuel pour la création de ce plan, il existe de consignes par exemple sur les objectifs annuels de l'apprentissage de la vitesse de lecture et de la compréhension de la lecture et les actions pour mesurer ce progrès (Cornejo Chávez et al., 2015).

Elle définit aussi un organisme externe et privé : l'assistance technique éducative (ATE). Cette entité doit prêter une assistance dans le développement des PME dont cela implique la gestion du curriculum orienté sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Cette assistance est obligatoire et c'est le propre *sostenedor* qui doit payer ses services (Ministerio de Educación, 2008). Ainsi, le niveau d'autonomie de l'école dépendra aussi de la position de l'établissement dans le classement. Son existence est aussi en jeu, car si l'école n'obtient pas de bons résultats, le ministère de l'éducation peut révoquer la reconnaissance officielle de celle-ci (Art° N°28) (Contreras & Corbalán, 2010 ; Cornejo Chávez et al., 2015).

Nous tenons à signaler que les établissements choisissent ou non de s'inscrire dans les normes de la loi SEP. Toutefois en 2013 plus du 85 % des écoles et des lycées dont la totalité des écoles municipales et 2 de 3 écoles privées subventionnées avaient postulé pour intégrer cette loi (Cornejo Chávez et al., 2015).

Pour finir cette analyse des évaluations nous devons souligner que les différentes lois promulguées après la seconde moitié des années 2000 comme la loi générale d'éducation (Loi LGE 20.370 en 2009), la loi de qualité et d'équité de l'éducation (Loi 20.501 en 2011), la loi pour assurer la qualité de l'éducation (Loi 20.529 en 2011) – évoqués dans les différentes parties de ce chapitre,- et la loi SEP forment ensemble les nouvelles politiques baptisées « nouveau cadre régulateur de l'éducation scolaire ». Ces politiques orientent le travail dans le milieu éducatif et tendent – comme nous

l'avons déjà dit,- à la promotion des systèmes de reddition de compte, de standardisation, d'ajustement de salaire selon les performances des individus et à la flexibilité de l'emploi (voir ci-dessous). Ces caractéristiques pour certains obéissent à des postulats du *New Public Management*. L'une des répercussions de ces mécanismes est la prescription du travail des enseignants – déjà discutée lors de l'analyse de la situation française-. Ainsi, ils tendent à appliquer des formules émanant du niveau central qui réduisent leurs champs d'intervention au niveau du curriculum en transformant et limitant leur pratique à un rôle technique (*Ibidem*).

4. Conclusion du chapitre

Nous observons que les nouvelles méthodes de régulation affectent les deux systèmes éducatifs étudiés, ainsi que les conditions de travail des enseignants. Au Chili, nous constatons une mise en place des politiques d'*accountability* « dure » selon la typologie de (Maroy & Voisin, 2014). En effet, les différents mécanismes de reddition de compte analysés – tels que l'évaluation SIMCE, la loi SEP, entre autres -, ont des conséquences importantes – positives ou négatives pour les enseignants – primes de salaire/licenciement par exemple – ou pour les établissements – compensation monétaire/fermeture de l'école, etc. -. Ces enjeux semblent donc contraindre la pratique des enseignants. Dès lors, certaines politiques auraient une influence directe sur le travail des enseignants, comme l'exigence dans la loi SEP d'évaluer la lecture en prenant comme indicateur la « vitesse de lecture ». Les différents types d'acteurs dans les écoles chiliennes, tels que l'UTP, renforcerait également cet aspect. Les recherches dénoncent ainsi un rôle plutôt « technique » des enseignants chiliens.

En ce sens, (Maroy & Dutercq, 2017) expliquent que ces nouveaux modes de régulation renforcent d'un côté l'autonomie de pouvoirs locaux et de l'autre développent des mécanismes de contrôle pour « *orienter et conduire à distance les acteurs locaux* ». Ce paradoxe est également constaté par les chercheurs chiliens dans le travail des enseignants qui — face à ces mécanismes de reddition de compte et de responsabilisation – auraient moins d'espace de liberté.

La France a également recours à ces nouveaux modes de régulation. Néanmoins, le système qualifié d'*accountability* « douce » tend à avoir des conséquences moins fortes sur les acteurs locaux. Toutefois, la mise en place d'évaluations externes des élèves tend à modifier ce scénario. Les évaluations étant perçues comme une mise en question de l'efficacité des enseignants en le rendant

directement responsable des résultats des élèves. Lors des évaluations de 2009-2012 par exemple, des stratégies locales spécifiques à chaque enseignant sont constatées dont certaines ont influencé leurs choix pédagogiques.

Pour finir, nous observons également — pour ces deux pays -, une crise identitaire en ce qui concerne la professionnalisation des enseignants et une responsabilisation accrue de ces derniers. Pour le Chili les chercheurs constatent également une intensification du travail des enseignants. Pour les enseignants français, ces nouveaux modes de régulation engendreraient des problèmes identitaires liés à la profession plus que des modifications des conditions de travail.

Deuxième partie : Recherche empirique

Chapitre V. Méthodologie

Cette recherche d'ordre qualitatif s'inscrit dans une approche comparative entre la France et le Chili. Nous voudrions ainsi comprendre comment ces deux pays – notamment les enseignants – donnent sens aux usages des technologies observés. Pour ce faire, nous avons arrêté un certain nombre de choix d'ordre épistémologique, théorique et méthodologique. L'approche comparative est à la base de notre recherche et nous a guidés tout au long de ce processus.

Comme l'explique Vigour (2005), la comparaison va au-delà d'une simple méthode, l'auteur la situant plutôt comme « *une stratégie d'enquête et de recherche qui imprègne l'ensemble de la démarche du chercheur, de la définition de la problématique au choix du terrain, en passant par la construction des données, leur analyse et leur explication* » (Vigour, 2005, p. 17). Elle est donc, une « *démarche* » permettant de rapprocher des « *objets* » appartenant à une réalité éducative dans le cadre d'une recherche comparative en éducation (Groux & Porcher, 1997). Cette approche nous permettra donc de contraster deux réalités distinctes d'un même phénomène qui « [prendra] des formes différentes et [produira] des conséquences qui ne le sont pas moins, au regard des structures propres à chaque société » (Felouzis, 2011, p. 11). Pour ce faire, nous avons mené une enquête de terrain d'orientation qualitative afin de décrire et comprendre le phénomène étudié. Nous partons du présupposé que la réalité se construit socialement dans un contexte déterminé et que cette réalité est subjective et en étroite relation entre l'observateur et le phénomène à observer.

Pour mieux comprendre nos choix, nous allons, dans ce qui suit, détailler les principes fondateurs qui ont guidé notre recherche à savoir l'approche comparative et l'orientation qualitative que nous avons privilégiées. Ensuite, dans une deuxième partie nous allons analyser brièvement les outils de recueil de données employés – l'entretien et l'observation. Pour finir, nous aborderons le type d'analyse auquel nous adhérons afin d'explicitier notre démarche.

1. Choix fondateurs

1.1. L'éducation comparée

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la comparaison a façonné la manière de prendre en main notre recherche. Nous avons donc choisi d'étudier un même phénomène, à savoir la construction des usages des TIC par les enseignants à l'école primaire, dans deux contextes différents, la France et le Chili. Ces deux pays sont géographiquement éloignés et attestent – au moins à première vue –, de contextes éducatifs très différents¹⁵¹. C'est pourquoi dans un premier temps – en partant des principes de la recherche comparative classique –, nous avons envisagé cette comparaison comme une comparaison de systèmes « très différents »¹⁵² en matière de politiques éducatives. Compte tenu notamment du modèle républicain français, attaché à des valeurs comme la gratuité et affichant une forte présence de l'État en ce qui concerne l'éducation, *versus* le Chili obéissant à un quasi-marché scolaire.

C'est ainsi que, pour justifier ce travail, nous avons essayé de trouver un point commun permettant une telle comparaison. En effet pour ce type de comparaison, l'idée est de se concentrer sur les « points communs » (Vigour, 2005) en faisant « abstraction » du sens que les politiques éducatives prennent dans l'histoire. Nous avons donc constaté – comme nous l'avons expliqué auparavant – que, tant le Chili que la France ont été des pays précurseurs, chacun dans leur propre contexte, en matière d'introduction des technologies à l'école.

Cependant, cette idée a vite été abandonnée. Au cours de nos premières investigations exploratoires, nous nous sommes rendus compte de l'impossibilité de penser la comparaison sur ces bases. En effet, l'objectif dans une recherche comparative « classique » – nous l'avons dit – est « *de dégager, d'analyser et d'expliquer* » les ressemblances et les différences rencontrées « *entre faits éducatifs, et/ou leurs rapports avec l'environnement [...] et de rechercher les lois éventuelles qui les commandent dans différentes sociétés et à différents moments de l'histoire humaine* » (Lê Thành, 1981, p. 42).

¹⁵¹ La considération *a priori* de cette différence a été marquée notamment par la classification internationale (BM, OCDE, FMI...) sélectionnant les pays sous critères de développement économique et social en tant que « pays développés » ou « pays du nord » dont la France *versus* pays « en voie de développement » ou « pays du sud » dont le Chili. Cette classification est véhiculée – que nous soyons d'accord ou pas - en construisant ainsi un imaginaire collectif. Ainsi, même lors des premiers travaux exploratoires les enseignants - notamment chiliens- se montraient très surpris par le choix de notre comparaison évoquant souvent ce décalage hiérarchique entre ces pays.

¹⁵² Voir par exemple « comparaison de cas très différents » (Vigour, 2005).

Notre recherche se situe au-delà d'une telle démarche d'identification et d'analyse de « points communs » – les différences relevant d'éléments du contexte éducatif de chaque pays – pour expliquer le phénomène en question. Nous avons en effet été très tôt confrontés à l'impossibilité d'identifier d'autres « points communs », car même si nous les avons relevés dans un cadre *stricto sensu*, ceux-ci sont sous-tendus par les particularités propres aux acteurs et situations observés, liés également à des particularités historiques qu'il n'est pas possible d'ignorer. Aussi, nous n'étions pas en mesure d'édicter des « lois » ou des « mécanismes » explicatifs « pour rendre compte » des similitudes rencontrées, tels que le suggère un type d'approche « classique ».

Dès le commencement de notre recherche, nous avons entamé une démarche inductive à visée compréhensive, approche contradictoire avec la nature même d'une recherche comparative « classique » visant traditionnellement à décrire, expliquer ou évaluer (Lê Thành, 1981).

Même si nous avons considéré une première partie descriptive — nécessaire pour mieux visualiser et se représenter les usages rencontrés lors de notre travail de terrain dans les deux pays -, nous n'avons pas voulu nous limiter à cet objectif. Ainsi, notre objectif était plutôt de mieux comprendre les sens que donnent les acteurs à ces usages. De plus, au cours de nos allers-retours sur le terrain, la dimension du contexte de travail des enseignants – notamment des enseignants chiliens – a pris de plus en plus de place. Nous nous sommes interrogés sur la construction de certaines pratiques – en matière d'usages des TIC – dans les deux pays, en nous focalisant plutôt sur la manière dont les acteurs agissaient localement, ainsi que sur l'incidence du contexte et la manière dont celui-ci participe à la construction de ces pratiques.

C'est ainsi qu'au cours de notre travail de recherche nous avons éprouvé la nécessité de repenser notre approche comparative. Aussi avons-nous trouvé dans l'approche « critique » les bases à partir desquelles il nous était possible de mener à bien notre recherche, compte tenu des éléments que nous venons d'évoquer. De fait, comme nous l'avons mentionné en introduction, les chercheurs prônant cette approche invitent à penser la comparaison autrement.

C'est pourquoi, la comparaison entre pays en prenant compte comme unité d'analyse « l'État-nation », celui-ci étant perçu « *comme au centre des décisions en matière de politiques éducatives* » est à reconsidérer compte tenu de la globalisation croissante (Resnik, 2010, p. 33). Ainsi : « *le cadre national n'est plus la référence essentielle des politiques éducatives, qui tendent à s'organiser à*

travers des régulations globales et des décisions prises par les écoles et les communautés locales. » (Nóvoa & Yariv-Mashal, 2006, p. 9)

De même, les chercheurs invitent à dépasser l'analyse de « *faits éducatifs* » par l'analyse du « *sens des faits* » (Malet, 2005 ; Nóvoa & Yariv-Mashal, 2006 ; Régnauld, 2017 ; Resnik, 2010). Il convient donc de s'intéresser à la construction du sens donné par les différents acteurs participant à la reconstruction de nouveaux espaces éducatifs. En ce sens, nous allons comparer des « problèmes » qui sont « ancrés » dans le présent, mais qui sont aussi porteurs d'une histoire.

Comme nous l'avons dit en introduction dans ce travail, nous avons entamé une démarche compréhensive concernant les usages des TIC à l'école primaire – phénomène aujourd'hui obéissant à l'imposition de normes ou de « modèles de référence » à l'échelle mondiale. Ce, dans l'intention de mieux connaître le sens « imaginé (construits) » par ses différents acteurs. Ainsi, en prenant en considération l'histoire particulière de chaque contexte, nous voudrions comprendre comment les acteurs donnent sens, s'approprient et participent à la reconstruction de ces espaces — tels que l'école et la salle de classe — en ce qui concerne ces usages. Nous allons donc comprendre le sens donné aux pratiques observées par les enseignants – et quelques autres acteurs éducatifs — concernant ces usages, plutôt que comparer les pratiques rencontrées dans ces deux contextes.

1.2. La recherche qualitative

Au moment de faire le choix d'une *orientation qualitative* pour notre recherche, nous avons eu certaines difficultés à définir une telle orientation et à en délimiter les contours, en raison de la confusion que ce qualificatif suscite. Cette confusion est due notamment à l'appropriation de cette notion au sein de la communauté des chercheurs et aux différents sens et nuances que ces derniers lui attribuent. Ainsi, Strauss et Corbin (2004), pour se référer à une *recherche qualitative*, définissent la façon de recueillir les données et les analyser :

« Nous utilisons le terme recherche qualitative pour définir tout type de recherche qui amène des résultats produits ni par des procédures statistiques ni par d'autres moyens de quantification. Il peut s'agir de recherches concernant la vie d'individus, des expériences vécues, des comportements, des émotions et de sentiments tout comme le fonctionnement des organisations, des mouvements sociaux, des phénomènes culturels et des interactions entre nations. Si une partie de données peut être quantifiable, comme celle provenant des recensements ou des informations d'identifications par rapport aux personnes ou aux objets étudiés, la partie la plus importante de l'analyse est une interprétation. » (Strauss & Corbin,

2004, p. 28)

Prendre seulement en compte le type de données – qualitatives ou quantitatives – et leur analyse pour définir ce qu'est une *recherche qualitative* peut prêter à confusion. En effet, pour un certain nombre de chercheurs aujourd'hui, une analyse peut se faire à partir de données qualitatives pour en tirer ensuite des résultats d'ordre quantitatif, et vice-versa. C'est pourquoi les recherches qualitatives et quantitatives ne se démarquent pas par les méthodes employées – d'ordre qualitatif ou quantitatif, -, mais plutôt par l'objectif recherché — à savoir qu'il s'agit d'« *en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 13). La spécificité de notre recherche nous semble être sa dimension compréhensive, puisque répondant à « *la nécessité de donner à voir les acteurs pensant, éprouvant et agissant* » (Dumez, 2016, p. 28).

Effectivement, la recherche qualitative vise la compréhension « *holistique* » (*systémique, globale, intégrée*) du contexte de l'étude : *sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites* » (Miles & Huberman, 2003, p. 20). Pour Dumez l'adjectif qui la qualifierait le mieux n'est pas « qualitative », mais plutôt « compréhensive ». Ainsi « *une démarche de recherche qualitative n'a que de sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours, les actions et interactions des acteurs, de leurs points de vue et du point de vue du chercheur* » (Dumez, 2016, p. 14).

De même, la prise en compte du contexte dans lequel les personnes « *comprennent progressivement, rendent compte, agissent et sinon gèrent leurs situations quotidiennes* » (Miles & Huberman, 2003, p. 22) est essentielle. Ainsi, la prise en compte du contexte dans une recherche qualitative – les aspects politiques et sociaux -, est essentielle, car le contexte en question est susceptible d'agir sur les actions des acteurs de terrain et leurs témoignages, comme l'explique Anadón (2006) qui qualifie alors une telle démarche de recherche « *qualitative/interprétative* » (Anadón, 2006).

De ce fait, en ce qui nous concerne, nous retiendrons que la recherche qualitative doit se distinguer « *par son caractère interprétatif, constructiviste et naturaliste* » (Sandín Esteban, 2003, p. 123-124). *Interprétatif*, car ce type de recherche vise à « *développer des interprétations de la vie sociale et du monde d'après une perspective culturelle et historique.* » (*Ibid.*, p 56) *Constructiviste*, car nous partons du principe que la connaissance ou

le sens d'un phénomène spécifique va naître de l'interaction entre le sujet et l'objet. Ainsi « *les êtres humains ne découvrent pas la connaissance sinon la construisent* » (*Ibidem*). Et *naturaliste*, dans la mesure où l'étude est relative à de faits authentiques et non provoqués pour les besoins d'une expérience.

2. Les outils méthodologiques

L'approche qualitative de notre recherche est fondée sur deux méthodes de recueil de données : l'entretien et l'observation. D'un point de vue ethnographique, ces deux méthodes étaient à nos yeux fondamentales pour s'imprégner de la réalité du terrain et pour pouvoir mieux « *restituer les points de vue des acteurs sociaux* » (Rayou & Van Zanten, 2015). Dans l'ensemble, l'entretien et les observations sont des outils complémentaires et pertinents compte tenu des caractéristiques – aux plans épistémologique et empirique — de notre recherche. Nous allons dans les paragraphes qui suivent, justifier notre choix ainsi que l'intentionnalité donnée à ces outils.

Notons également qu'afin de parvenir à cet objectif, nous avons également entamé : (1) des recherches documentaires — réalisées principalement sur Internet concernant les réalités des écoles chiliennes et de certains enseignants observés – (2) l'écriture d'un journal de terrain (3) des entretiens informels auprès de toute personne susceptible de nous aider à une meilleure compréhension du phénomène étudié. Sur ce dernier point, nous nous sommes en particulier entretenus avec les fondateurs du programme *Enlaces* au Chili et différentes personnes ayant participé à ce projet au moment de sa création. En ce qui concerne la France, nous avons pu discuter avec une inspectrice de l'Éducation nationale d'une circonscription de la ville « D ».

2.1. L'entretien

L'entretien a d'abord été choisi comme outil méthodologique, car il nous est apparu comme le plus adapté pour dégager le sens de notre problématique en donnant la parole aux acteurs. Leur récit devait nous permettre d'entrer dans leur monde, de comprendre leur réalité sociale ainsi que leur rapport au phénomène étudié :

« *L'entretien serait ainsi indispensable, non seulement comme méthode pour apprendre l'expérience des autres, mais également comme outil permettant d'éclairer leurs conduites dans la mesure où ces conduites ne peuvent s'interpréter qu'en considération de la perspective même des acteurs, c'est-à-dire du sens qu'eux-mêmes confèrent à leurs actions* » (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Canada), 1997, p. 175)

Pour notre recherche, nous nous sommes orientés plus précisément vers l'entretien *semi-dirigé* qui était la méthodologie la plus adaptée au vu des éléments que nous voulions dégager. Nous souhaitons en effet dresser un cadre descriptif de ce qu'est l'usage des TIC pour chacun des enseignants interviewés et mieux comprendre les représentations qu'ils s'en faisaient que ce soit dans leur classe, à l'école ou dans le monde scolaire en général. Au cours des entretiens il nous fallait donc traiter plusieurs thématiques et savoir bien les amener. De ce fait, l'entretien semi-directif permettait de procéder d'une façon fluide et sans contraintes majeures. Notons toutefois qu'il existe certaines limites concernant l'usage de cet outil, en raison essentiellement d'aspects relationnels entre le chercheur et la personne interviewée. Savoie-Zajc (2011) en décrit quelques-unes :

« Ainsi, la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation qui s'établit entre les deux personnes. Un certain degré de sympathie et de confiance doit exister pour que l'échange se déroule dans un climat harmonieux. [...] En outre, des blocages de communication ou des sujets tabous pour les répondants peuvent faire en sorte que chercheur et répondant ne réussissent pas à engager un dialogue véritable. »
(Savoie-Zajc, 2011, p. 133).

Nous avons essayé de limiter ces contraintes et ainsi établir un climat de confiance dans l'interaction. Tout d'abord nous avons explicité la position de « neutralité » de notre recherche vis-à-vis de l'école, des corporations, des inspections, entre autres, ainsi que le caractère anonyme des interviews, deux caractéristiques jugées comme essentielles pour la réussite de l'entretien (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Canada), 1997, p. 190-191). Deuxièmement, nous avons effectué les entretiens une fois les observations dans les classes terminées. Cela nous a permis de nous rapprocher des interviewés en créant ainsi un lien préalable de confiance (plus de détails dans les paragraphes ci-dessous).

Nous avons donc construit des thématiques qui abordaient différents points tels que :

- L'enseignement de la lecture et l'écriture : descriptions des contenus enseignés, activités proposées et méthodologies abordées,
- L'équipement à l'école et dans la classe : outils à disposition, ancienneté des outils, démarches pour l'obtention de ceux-ci,
- L'utilisation des technologies pour l'enseignement de la lecture et l'écriture : outils utilisés, contenus abordés, activités mises en place, modalités de travail, objectives, fréquence d'utilisation,
- La représentation sur les usages des technologies en éducation et concernant l'enseignement de la lecture et l'écriture.

- Présentation de l'enseignant : ancienneté, pratiques personnelles des technologies, formation, statut enseignant (dans le cas d'enseignants chiliens)

Bien que nous nous soyons centrés sur les enseignants — pour mieux comprendre la situation des technologies dans chaque école — nous avons aussi interviewé, chaque fois que nous le pouvions, les directeurs des établissements, une personne responsable de la salle informatique (sans charge d'enseignement pour les niveaux et disciplines qui nous intéressait) ainsi qu'un responsable pédagogique (Jefe de UTP) pour le cas des établissements chiliens.

Concernant les directeurs ainsi que le responsable pédagogique, nos questions étaient surtout liées à la dotation en équipements : les démarches entamées, leur rôle dans l'introduction des outils numériques à l'école, etc. Nous les avons aussi questionnés sur les différents types d'évaluations des enseignants et leur place dans ce processus dans le cas du Chili. L'entretien du responsable de la salle d'informatique portait essentiellement sur son rôle à l'école et dans la salle, ainsi que sur la place de celle-ci dans le fonctionnement de l'école.

2.2. L'observation

Cet outil de recueil de données visait plusieurs objectifs. Premièrement, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'observation nous a aidés à créer un climat de confiance avec les personnes interviewées. En effet, ce dispositif nous a permis de nous rapprocher des enseignants et de leur établissement scolaire en raison du va-et-vient entre les temps passés dans les classes et les temps de socialisation en dehors du cadre de l'observation. Nous nous sommes donc familiarisés aussi bien avec le terrain étudié qu'avec les acteurs présents — enseignants/es, directeurs/trice, chargé/e de la salle *Enlaces*, etc. – au cours de ces épisodes d'observation. D'après Mendras et Oberti cet outil « *permet de s'imprégner d'une atmosphère, de saisir des codes et des systèmes de relations fondamentaux, pour expliquer ce monde social, à la fois aux marges et au cœur de notre société* » (Mendras & Oberti, 2000).

Deuxièmement, le travail d'observation nous a permis de nuancer les discours des enseignants, de compléter leurs propos, c'est-à-dire, d'« *apporte (r) des éléments constatés [...] et pas seulement déclarés, qui appartiennent au déroulement des interventions de l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage* » (Altet, 2002).

Troisièmement, ce travail a servi à enrichir les entretiens et à poser des questions plus précises lorsque les propos d'un enseignant nous semblaient imprécis.

En outre, grâce à une première observation faite dans toutes les salles de classe au moment des activités de lecture et d'écriture, nous avons pu cibler les différentes modalités des usages des enseignants vis-à-vis des outils technologiques mis à leur disposition. C'est ainsi, que nous avons choisi — en fonction des différents éléments — de continuer ou non le temps d'observation. Ainsi, nous comptons parmi nos observations :

(1) Des observations préliminaires : visant la familiarisation et la mise en confiance d'une part et le temps d'observation d'autre part. Précisons qu'au cours de cette première vague d'observations, les enseignants pouvaient ne pas avoir recours aux technologies.

(2) Des observations complémentaires : série d'observations visant à approfondir le travail d'enquête auprès de certains enseignants qui se sont montrés utilisateurs des TIC de manière régulière et pour différents types d'activités.

En effet, pour le cas de la France, les enseignants étaient utilisateurs des technologies, mais à des occasions variées. Par exemple, certains avaient utilisé les TIC lors de projets antérieurs, d'autres y avaient seulement recours au moment du soutien, d'autres encore ne s'en servaient que pour travailler le B2i sur une période donnée de l'année. C'est ainsi qu'après les *observations préliminaires* nous avons décidé de continuer à observer uniquement les enseignants qui avaient recours aux technologies régulièrement dans leur salle de classe. Au Chili, nous nous sommes rendu compte que les enseignants, même s'ils avaient recours aux TIC fréquemment, proposaient des activités qui se limitaient souvent à la projection — des leçons, des vidéos, etc.-. Nous avons constaté également que certains enseignants avaient mis en œuvre des activités à l'aide des technologies, non par envie ou volonté de leur part, mais à la demande de la direction de l'établissement dans le cadre de notre intervention. C'est ainsi que nous avons décidé, pour ces enseignants, de nous limiter à cette seule *observation préliminaire*. Les *observations complémentaires*, pour celles qui ont eu lieu, ont été réalisées lors des enseignements en salle informatique.

3. Analyse qualitative des données

3.1. Posture

Pour Paillé et Mucchielli, dans une recherche qualitative, le sens doit advenir à l'aide de l'interprétation par « *le travail de l'esprit du chercheur* », l'analyse des mots dans leur forme n'étant pas suffisante « *pour avoir accès au fond* » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 97) :

« *Le sens a ceci de particulier qu'il ne réside à aucun endroit précis, il n'est pas contenu dans les mots que nous analysons, il est de l'ordre d'une transaction, ce qui rend sa quête très complexe. Le mot pris dans sa forme figée paraît plus simple à aborder. Mais un mot n'a pas de valeur en soi, il peut tout aussi bien exister dix autres manières de dire la même chose. Donc, face au mot, l'analyste doit se situer comme interprète, il doit s'assumer, devrait-on dire, comme interprète. Il en ressort que sa présence est requise* » (Paillé, 2011b, p. 5)

Ainsi, pour arriver à la compréhension pensée comme le « *passage d'un univers de sens inconnu (ou obscur) à un univers de sens familier ou plausible* », c'est l'interprétation qui entre en jeu. En ce sens, pour Gadamer (cité dans Paillé) « *comprendre c'est toujours interpréter ; en conséquence, l'interprétation est la forme explicite de la compréhension* » (Paillé, 2011a, p. 43)

De notre point de vue, cette interprétation ne doit pas forcément se cantonner à des procédures méthodologiques spécifiques. Même si, sous des fondements de scientificité ou crédibilité, certains chercheurs — par exemple Miller & Huberman (2003) — proposent des méthodes d'analyses qualitatives assez structurées afin de faire ressortir des « *relations légitimes et raisonnablement stables* » des phénomènes sociaux.

Sur ce propos, nous nous sentons plus proches des propos de Paillé qui invite à voir l'interprétation faite par le chercheur comme l'une de manière de voir ou imaginer le phénomène. Dans ce sens, l'interprétation est une « *proposition de compréhension* », autrement dit « *le chercheur va travailler à construire une interprétation valide, plausible, cohérente, audacieuse ou consensuelle, mais non L'interprétation* » (Paillé, 2010, p. 117). Par conséquent, l'activité interprétative :

« *... implique d'entrer dans une relation renouvelée avec l'objet d'étude, laquelle met en présence des univers incarnés par des acteurs et des chercheurs au service d'une compréhension toujours en train de se faire. Cette transaction autour du sens résistera toujours à sa codification autour de critères de scientificité* » (Paillé, 2011b, p. 9)

Une telle posture est cohérente avec notre approche comparative envisagée plutôt comme une « *traduction* » de l'Autre. Dans ce sens, Darwish (2011) invite à renoncer au « *savoir absolu* » à la

« *compréhension totale* » ou « *parfaite* », car cela reste « *irréalisable* » (Darwish, 2011, p. 200-201).

Pour autant, ce caractère subjectif n'est pas synonyme d'« *obscurité* » dans le processus méthodologique et analytique choisi. Au contraire, comme le signale Paillé (2011b), cela nécessite un travail d'explicitation :

... mais l'analyse qualitative, de la manière dont je la conçois, renvoie pour sa part à des opérations méthodologiques spécifiques liées à une situation d'enquête, opérations qui peuvent (voire doivent) être explicitées, systématisées et rendues publiques (être données à voir) » (Paillé, 2011b, p. 11).

Étant donné le caractère inductif de notre recherche, nous considérons que notre travail d'analyse a débuté lors de nos premières missions sur le terrain, en passant par différents moments de réflexion dans le cadre notamment de la diffusion de nos travaux¹⁵³ ainsi que par le travail d'analyse réalisé sur la base de l'ensemble des données recueillies¹⁵⁴. Nous allons expliciter cette dernière étape dans les paragraphes suivants.

3.2. Le travail descriptif et compréhensif de notre recherche

3.2.1. Description des usages des TIC

Notre problématique, rappelons-le, vise à déterminer comment se construisent les usages des TIC centrés sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture, chez les enseignants de GS et CP, en France et au Chili. Pour mieux nous représenter les usages observés dans les écoles, nous avons réalisé tout d'abord une première partie descriptive. L'objectif est d'une part de dresser un panorama sur les caractéristiques des écoles et des classes (situations géographiques, appartenance au programme ZEP, équipement technologique, entre autres) et des enseignants (condition de travail et formation). D'autre part, il s'agit de décrire les usages observés, notamment les activités réalisées pour enseigner la lecture et l'écriture et les activités menées avec les technologies en classe et en salle informatique. Notons toutefois que nous présentons dans ce manuscrit une version résumée qui est davantage développée en annexe.

¹⁵³ Nous parlons notamment de la présentation de nos travaux, (1) au congrès Iberoamericano *Avanzando juntos hacia las Metas Educativas Iberoamericanas 2021, 12-14 de novembre 2014* : article « El uso de las TIC en Chile en la enseñanza de la lecto- escritura en los niveles iniciales » ; (2) au Colloque ETIC2, 14-16 octobre 2015 : « Les usages des TIC et les représentations des enseignants du primaire : le cas du Chili et de la France » ; (3) ainsi que la publication dans la revue de l'AFEC, 2016 : article « Les usages du numérique à l'école primaire en France et au Chili : entre discours et pratique. Le cas de l'enseignement de l'écriture en grande section et Cours préparatoire ».

¹⁵⁴ Cette étape a été menée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *Nvivo*.

Pour la première partie, nous nous sommes appuyés en particulier sur (1) des journaux et des notes de terrain rédigés lors de nos observations. Dans ces écrits, nous avons relevé des conversations officieuses avec les enseignants interviewés ou d'autres membres de leur établissement (directeurs, responsables de l'équipe technico pédagogique), ainsi que des précisions relevées lors de nos passages dans les différentes écoles ; (2) des discours des enseignants, mais aussi des directeurs et des responsables informatiques lors des entretiens ; (3) des recherches sur Internet afin d'obtenir des précisions de divers ordres, relatifs aux établissements scolaires.

Concernant la description des activités de lecture et d'écriture ainsi que celle des usages des TIC dans les salles de classe, nous nous sommes servi principalement des entretiens réalisés auprès des enseignants. Ces entretiens à caractère semi-directif nous ont permis d'entamer une analyse thématique ciblée notamment sur quelques questions centrales :

- Pouvez-vous m'expliquer ce que vous faites pour enseigner la lecture et l'écriture ?
- Quelle est la place des outils informatiques dans votre classe ?
- Concernant la lecture et l'écriture, quelles sont les activités que vous mettez en place avec ces outils ?
- Travaillez-vous avec vos élèves avec des outils informatiques en dehors de la salle de classe (bibliothèque, salle informatique...)?

Ces questions ont été posées systématiquement à tous les enseignants participant à notre enquête. Bien entendu, étant donné le caractère qualitatif de notre recherche il y a eu des glissements sur les questions posées en fonction des réponses de chacun des interviewés. Enfin, pour mieux réaliser notre objectif nous avons également tenu compte des :

- Observations menées dans les classes dont certaines ont été entièrement retranscrites.
- Des documents procurés par les enseignants tels que les fiches de travail des élèves, documents numériques réalisés avec les élèves, fiche de la planification de la classe observée, vidéos de la classe¹⁵⁵, entre autres.

¹⁵⁵ Nous avons pu récupérer les vidéos des enseignantes chiliennes qui ont filmé leur classe afin de participer au concours des « bonnes pratiques » des TIC.

De ce fait, nous appuyant sur une analyse thématique de données (Paillé & Mucchielli, 2012) nous avons procédé à la construction des rubriques et des thèmes qui nous ont permis de classer ces différentes données. Pour ce faire, nous avons travaillé avec le logiciel d'analyse qualitative *Nvivo*.

3.2.2. L'analyse des usages : création des concepts

Pour entamer nos analyses, nous nous sommes inspirés de la « théorie enracinée » — ou *grounded theory* — proposée par (Glaser & Strauss, 1967) et repensée par la suite par ces mêmes auteurs ensemble ou séparément (voir par exemple Strauss & Corbin, 2004). Nous nous sommes rapprochés de cette théorie en raison de la spécificité inductive de notre recherche d'une part et du caractère compréhensif visant la construction du sens d'autre part. Ainsi, la théorie ancrée « *confère au processus d'analyse une perspective globale et non réductionniste, servant aux fins de compréhension du phénomène étudié.* » (Dionne, 2009)

La « théorie enracinée » doit son nom au fait qu'elle envisage l'émergence des théories à partir des données sur lesquelles elles sont « ancrées ». Ainsi pour Strauss et Corbin (2004), la théorie enracinée consiste en :

« *une théorie qui dérive des données systématiquement récoltées et analysées à travers le processus de recherche [...] La récolte des données, l'analyse et la théorie éventuelle sont inter-reliées* » (Strauss & Corbin, 2004, p. 30).

De fait, cette théorie a été pensée comme une méthode de recherche qualitative. Nonobstant, d'autres chercheurs tels que (Paillé, 1994 ; Paillé & Mucchielli, 2012) ont adapté cette méthode. Ainsi, Paillé (1994) par exemple, utilise la « théorie enracinée » moins comme une méthode de recherche que comme une méthode d'analyse. De plus pour cet auteur, la « *théorisation* » ne doit pas être nécessairement entendue comme « *faire une théorie* ». Pour Paillé, théoriser :

« *c'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. En fait, théoriser, ce n'est pas, à strictement parler, faire cela, c'est d'abord « aller vers » cela ; la théorisation est, de façon essentielle, beaucoup plus un processus qu'un résultat.* » (Paillé, 1994, p. 149-150)

Ainsi, nous nous sommes inspirés de quelques principes de cette méthode, en nous focalisant en particulier sur des méthodes d'analyses proposées postérieurement, notamment l'*analyse à l'aide de catégorie conceptualisante* (Paillé & Mucchielli, 2012).

Nous avons ainsi procédé à des lectures répétées de toutes les interviews. Nous avons également complété ce matériel par les journaux et les notes rédigées au moment de notre passage sur le

terrain, ainsi que par les observations réalisées dans les classes. Ces lectures ont donné suite à la création de « thèmes » et ensuite de « catégories », dans le sens de « catégories conceptualisantes ». Notons que les questions posées ne sont pas de même nature que dans le cadre d'une analyse thématique menée pour un travail descriptif. Ainsi :

« le regard ne porte pas sur le contenu strict en tant que tel, il ne vise pas non plus à cerner les détails du témoignage, mais cherche plutôt à nommer la logique sous-jacente, le phénomène traversant l'expérience ou le comportement des acteurs. » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 344)

Nous avons donc procédé à une catégorisation de nos données en faisant abstraction à des possibles théories ou concepts pouvant être mobilisés (*ibidem*). Ceci, afin de ne pas enfermer les données empiriques dans une grille conceptuelle pouvant limiter de nouvelles formes de recherche de sens. Ainsi selon Becker (2013), les cas peuvent « *définir les concepts* » (Becker, 2013).

Les thèmes nous ont donc servis à classer et étiqueter le matériau. Les catégories vont plus loin, elles mettent en « *marche l'articulation du sens de représentations, des vécus et des événements consignés [elles] touchent une configuration des phénomènes et [...] elles sont porteuses de sens* ». Les catégories ont « *les propriétés synthétique, dénominative et explicative d'un concept (sans en avoir la rigidité, puisqu'une catégorie et une entité à devenir)*. » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 322).

Nous avons enfin mis en relation les catégories donnant lieu à l'émergence des concepts. Nous cherchions ici à mettre en lien des phénomènes auxquels chaque catégorie est susceptible de référer, et à expliciter la spécificité du lien ainsi établi. Nous avons tenté de donner du sens aux catégories qui ont émergé :

« On remarquera que l'analyste, par ce travail, s'éloigne peu à peu de l'examen proximal du verbatim ou de notes de terrain et œuvre plutôt à la reconstruction d'un puzzle à partir des morceaux qu'il a lui-même en partie structurés. » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 381)

Pour ce faire, nous nous sommes aussi aidés de la création des cartes conceptuelles. Notons toutefois que ces processus ne sont pas tout à fait linéaires, nous avons ici essayé de les expliciter et les ordonner, mais dans la pratique nous sommes passés par de réflexions résultant d'un va-et-vient constant entre nos données empiriques (représentées notamment par des thèmes et des catégories), notre cadre théorique et, au fur et à mesure de la *mise en relation* des catégories, les lectures des différentes recherches traitant des notions ou des théories susceptibles d'être sollicitées lors de la

création définitive des concepts nous permettant la comparaison. Ces recherches seront évoquées lors des analyses des résultats.

Chapitre VI. Le travail de terrain

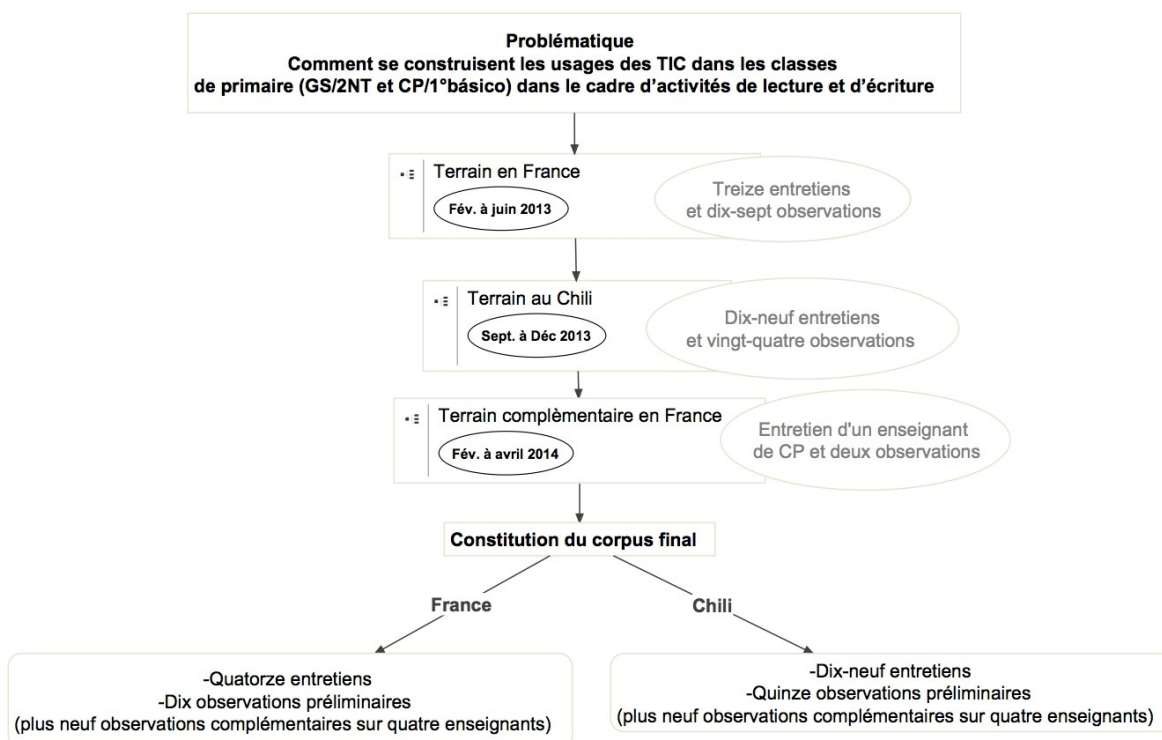


Illustration 7: Récapitulatif du terrain en France et au Chili

1. Le terrain en France

1.1. Les difficultés rencontrées lors de notre intervention sur le terrain

Dès le début de notre thèse nous avons connu de grandes difficultés pour accéder aux différents terrains. Indépendamment des procédures officielles pour entamer une recherche en milieu scolaire — qui peuvent être longues notamment pour la prise de contact avec les inspections — nous avons constaté que notre sujet, en rapport avec les technologies numériques, posait des problèmes à certains enseignants. Ainsi, au moment de présenter notre recherche aux équipes pédagogiques, un certain nombre d'enseignants refusaient d'y participer, se déclarant peu compétents dans le domaine et/ou faibles utilisateurs de ressources numériques dans leur classe. Nous avons noté cette réaction à

de nombreuses reprises, les enseignants justifiaient leur refus par le peu d'apports qu'ils allaient donner à notre recherche, que ce soit par manque d'expertise et/ou de pratiques.

C'est ainsi que nous avons choisi, lors de nos contacts auprès des écoles, de mettre en avant l'aspect du projet lié à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ne mentionnant qu'en deuxième plan les outils numériques pour l'enseigner. Ce choix dans la présentation de notre projet a donné lieu à des réactions différentes de la part des enseignants qui se montraient beaucoup plus ouverts pour y participer et nous recevoir dans leur salle de classe, les craintes liées aux usages des TIC étant alors évacuées.

Cette décision a eu des incidences au plan méthodologique, car nous avons dû observer toutes les classes au moins une fois au cours des séances de lecture et d'écriture. Mais ce glissement s'est avéré positif, car il nous a permis d'élargir notre population, notamment à des enseignants qui se cataloguaient comme non-usagers, mais qui dans la pratique utilisaient les outils numériques ponctuellement soit pour les cours de soutien, soit pour la préparation du B2i ou pour des projets spécifiques.

1.2. Première partie : choix du terrain et démarches administratives

Puisque notre problématique est centrée sur les usages des TIC à l'école primaire, nous nous sommes préoccupés de chercher des écoles équipées de ces outils technologiques dans des classes susceptibles de présenter un intérêt¹⁵⁶. L'idée était d'établir un échantillon représentatif élaboré suivant des variables contrôlées, telles que l'âge des enseignants, leur expérience et leur sexe¹⁵⁷ ainsi que la situation socio-économique des quartiers où les écoles étaient situées.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Comme nous l'avons expliqué auparavant, en principe, cela devrait être la première étape du terrain, car une fois ces usages analysés et repérés nous aurions dû entamer la deuxième étape de la recherche en nous focalisant sur des enseignants catalogués comme « forts utilisateurs » des TIC ou « innovateurs » dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

¹⁵⁷ Bien que notre intention était de travailler à partir d'un échantillon respectant l'équité homme/femme, celui-ci est principalement féminin. Cela s'explique en raison de la forte féminisation du métier enseignant du primaire dans les deux pays.

¹⁵⁸ Au Chili, nous nous sommes adressés aux corporations situées dans des quartiers d'origine sociale variée, cependant nous n'avons pas eu beaucoup d'adhésion de la part de ceux considérés comme les plus aisés (le salaire moyen y étant respectivement 3 et 4 fois plus élevé par rapport à la moyenne de la région et du pays (voir annexe). Dans ce type de secteur, se trouvent surtout des écoles privées, en proportion du nombre d'écoles publiques et privée subventionnées, qui ne bénéficient par conséquent pas du programme *Enlaces*. Aussi nous avons choisi deux communes qui concentraient le plus d'écoles publiques (voir annexe). Ces raisons expliquent en partie l'accès limité aux écoles situées dans ces secteurs. Pour plus d'informations sur les pourcentages de chaque type d'école, se référer aux annexes.

Nous avons engagé les prises de contact avec les écoles dès le mois de janvier 2013, auprès des trois académies de la région parisienne : Paris, Créteil et Versailles. Dans chacune d’elles, nous nous sommes adressés à la DSDEN (Direction des Services Départementaux de l’Éducation Nationale) la plus proche de Paris en vue d’intervenir dans des communes ayant une politique scolaire volontariste en matière d’équipement informatique¹⁵⁹. Au final, nous avons sollicité neuf circonscriptions, dont quatre ont répondu favorablement.

Parmi les circonscriptions qui ont apporté une réponse favorable à notre projet de recherche, deux nous ont imposé les écoles à observer. Dans les deux autres circonscriptions nous avons engagé des prises de contact directement auprès des directeurs des écoles que nous visions. Pour pouvoir commencer le travail de terrain, il est bien sûr nécessaire d’obtenir l’accord des enseignants concernés, mais aussi des directeurs des écoles participantes. Le tableau ci-dessous présente les circonscriptions et le nombre d’écoles contactées et participantes (tableau 2).

Circonscription	Nombre d'écoles Contactées	Nombre d'écoles Participantes
A	Imposé	1
B	10	2
C	Imposé	3
E	20	0

Tableau 2: Circonscriptions contactées et bilan des réponses

Notons que la circonscription « E » avait accepté notre projet d’intervention, cependant nous n’avons pas été accueillis positivement dans les écoles contactées, que ce soit par les directeurs ou par les enseignants. Les raisons invoquées étaient diverses : le grand nombre d’intervenants déjà présents dans l’école (psycho-éducatrice, rééducateurs, stagiaires...), l’incapacité de l’école à accueillir des personnes extérieures à l’établissement ou le peu d’intérêt manifesté au sein du corps enseignant. De même, nous n’avons pas insisté auprès des écoles n’ayant jamais donné une réponse claire à notre demande.

Notre enquête a donc débuté en mars 2013 avec un corpus de six écoles. Cependant nous avons rapidement constaté qu’il y avait très peu d’enseignants utilisateurs des TIC au sein de ces écoles, même s’ils avaient accès à ces outils dans la salle de classe (ordinateurs) et/ou dans le reste de

¹⁵⁹ Au cours de notre phase exploratoire, nous avons pu repérer certaines mairies qui avaient doté leurs écoles en équipement informatique.

l'école (salle informatique et bibliothèque). Nous avons alors dû envisager la possibilité de mener une deuxième phase de recherche de terrain, programmée sur l'année 2014.

Dans les paragraphes suivants nous allons rendre compte des démarches faites à cette occasion puis nous détaillerons la population et le déroulement de cette quête de terrain.

1.3. Deuxième partie : suite de la prospection

Au cours de la deuxième phase, le processus de prise de contact auprès des inspections et des écoles a été légèrement différent, et ce en raison d'un léger glissement de notre problématique. Nous avons en effet mis l'accent sur les usages des technologies comme première approche, ayant la question de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Notons que suite à un changement de résidence, nous avons entamé notre prospection des écoles en province. Nous n'avons toutefois pas exclu la possibilité d'observer des écoles de région parisienne au cas où une opportunité se présenterait.

Nous avons procédé de deux manières : en contactant les trois circonscriptions de la ville « D » (en province), et en ciblant davantage d'écoles équipées en TIC¹⁶⁰ en région parisienne.

Les trois circonscriptions de la ville « D » ont donné une suite favorable à notre démarche, l'une d'elle ayant équipé depuis peu quelques écoles avec des TBI et des laboratoires mobiles (2013-2014), écoles que nous avons contactées en priorité. Au final nous avons pris contact avec plus de quarante établissements de ces circonscriptions, la plupart ayant été récemment dotées en outils informatiques. Malgré ces efforts, seul un enseignant a accepté de nous ouvrir les portes de sa classe. Comme dans les écoles en région parisienne, les raisons étaient diverses. Concernant les communes qui n'avaient pas été récemment dotées d'outils numériques, les justifications étaient le manque de temps des enseignants, le grand nombre de stagiaires déjà présents dans l'établissement ou les absences d'enseignants. Remarquons une différence dans les arguments avancés entre le niveau maternel et élémentaire, le premier évoquant surtout des raisons liées au manque ou à l'inexistence d'équipement. Les établissements de la commune ayant été dotés de ces outils justifiaient quant à eux leur refus par le mauvais fonctionnement du matériel ou le défaut d'installation de celui-ci.

C'est ainsi qu'après plusieurs mois de démarches, nous avons pu inclure dans notre corpus un enseignant de CP travaillant dans une école du centre-ville de la ville « D ».

¹⁶⁰ Nous cherchions à ce moment-là plutôt des classes utilisatrices des TBI (en complément des ordinateurs)

Concernant les écoles de région parisienne, nous avons ciblé deux écoles équipées en 2013-2014 de TBI dans toutes les classes. Cependant, après plusieurs relances et malgré l'accord de l'inspection, nous n'avons pas eu de réponses claires de la part des écoles pour entamer notre recherche.

Circonscription	Nombre d'écoles Contactées	Nombre d'écoles Participantes
Région parisienne	2	0
« D » Centre	11	1
« D » Nord	13	0
« D » Sud	17	0

Tableau 3: Écoles contactées et écoles participantes

1.4. Constitution du corpus

Notre première phase de terrain s'est déroulée entre les mois de mars et de juin 2013 et la deuxième phase entre les mois de mars et d'avril 2014. Grâce aux sept écoles participantes nous avons mené un total de dix entretiens auprès des enseignants, quatre entretiens auprès des directeurs¹⁶¹ et un total de douze observations. Le tableau suivant présente la constitution finale du corpus.

Communes	École	Prénoms*	Âge	Expérience	Classe
A	Lacaze	Nadia	38 ans	14 ans	CP
B	Varèse	Jean	38 ans	14 ans	GS
		Stephane	33 ans	7 ans	GS/PS
	Montgeroult	Rémi (Dir)		8 ans	Maternelle
C	Lejet	Amandine	39 ans	14 ans	CP
		Zack	41 ans	9 ans	GS
		Marceline	28 ans	4 ans	GS
	Jolas	Marie (Dir)		4 ans	Maternelle
		Éloïse	33 ans	5 ans	CP
		Jeanne	27 ans	3 ans	CP
		George	37 ans	7 ans	CP/CM1
	Hensel	Louise (Dir)		5 ans	Élémentaire
D	Ravel	Serge (Dir)		2 ans	Élémentaire
		Marilyn	45 ans	18 ans	CP

Tableau 4: Caractéristiques de l'échantillon français

*En vue de préserver l'anonymat les noms des écoles et les prénoms des personnes interviewés ont été changés.

¹⁶¹ Notons que nous n'avons pas interviewé les enseignants de l'école Hensel, mais nous avons en revanche recueilli le témoignage de Serge, directeur de cette école, en tant que figure active en matière d'équipement de la salle informatique partagée avec l'école Jolas.

1.5. Déroulement des entretiens et des observations

Le déroulement des entretiens et des observations a été identique d'une école à l'autre. Nous avons réalisé des observations préliminaires auprès des enseignants pendant des séances d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ces séances étant principalement programmées en début de journée. Au cours d'une première vague d'observation, nous avons pu identifier les enseignants qui mettaient davantage l'usage des TIC en pratique dans leur classe. Les observations ont été réalisées sur douze semaines environ. Nous avons obtenu un total de dix observations préliminaires dont neuf observations complémentaires sur quatre enseignants sélectionnés¹⁶² (voir Illustration 7) à raison de deux à quatre sessions par semaine (entre 8h30 et 11h30 ou 13h30 et 16h30).

Les entretiens ont eu lieu pendant la pause déjeuner à quelques rares exceptions faites en fin de journée (après 16h30). Ceux-ci, sans exception, se sont déroulés dans la salle de classe de chacun des enseignants. La durée approximative variait de trente minutes à une heure et demie, les plus longs correspondant notamment aux enseignants qui utilisaient régulièrement les outils numériques. D'une façon générale, l'ambiance était plutôt formelle, mais avec une bonne entente et une bonne disponibilité de la part des enseignants de chaque école.

Les entretiens auprès des directeurs se sont déroulés dans leur bureau et ont duré approximativement vingt-cinq minutes.

2. Le terrain au Chili

2.1. Choix du terrain

La même procédure que celle mise en place en France a été employée au Chili pour identifier notre terrain. Nous avons cherché des écoles équipées en matériel informatique tout en tentant de constituer un échantillon le plus représentatif possible. Toutefois, deux particularités liées au contexte chilien sont à mentionner, à savoir d'une part, la présence d'*Enlaces-CET*, institution publique dédiée aux problématiques des TIC dans les établissements scolaires et d'autre part l'existence d'écoles privées subventionnées par l'état et participant à des programmes nationaux. Pour le cas du Chili, la collecte des données a ainsi été réalisée dans les écoles publiques, mais aussi privées subventionnées où le programme *Enlaces* est implémenté.

¹⁶² Observations faites auprès des enseignants qui utilisaient les TIC d'une façon régulière.

Comme nous l'avons déjà mentionné, ce sont respectivement les mairies ou corporations et les institutions privées qui administrent les écoles publiques et privées subventionnées. Pour chaque structure, les démarches de prise de contact ont varié. Dans les écoles publiques, l'institution en charge des affaires éducatives est le Département d'Éducation Municipal (DEM) ou la corporation qui la représente. Comme en France dans le cas des inspections, ces institutions donnent leur avis, favorable ou non, pour accéder aux écoles. Concernant les écoles privées subventionnées, il suffit de l'accord du directeur et/ou de la personne qui dirige l'école, sans passer par les services de l'État.

2.2. Démarches administratives

En vue de prendre contact avec des écoles nous avons opté pour différentes approches. Nous avons tout d'abord sollicité plusieurs chercheurs travaillant sur des thématiques liées aux technologies éducatives, et dont certains avaient participé au projet *Enlaces*. Faute de contacts récents, ils n'ont pas pu nous orienter vers des écoles possédant les caractéristiques recherchées. Aussi nous ont-ils suggéré de nous adresser directement à des enseignants identifiés comme « innovateurs » au lieu de nous adresser aux écoles. Malgré nos recherches sur le web et sur des sites de référence, comme *Enlaces* ou *Educarchile*¹⁶³, nous ne sommes pas parvenus à trouver des enseignants ayant le profil recherché, tout du moins autour de Santiago.

Face à ces difficultés, nous nous sommes directement adressés au service des ressources pédagogiques d'*Enlaces*-CET. Après plusieurs échanges, nous avons été mis en contact avec un enseignant identifié comme « innovateur », travaillant en école primaire près de Santiago¹⁶⁴ et en charge de la salle informatique de son école. Cet enseignant participait à plusieurs concours lancés sur le web et destinés à récompenser les pratiques pédagogiques innovantes impliquant l'usage des technologies. Il avait déjà réussi à gagner plusieurs prix, souvent accompagné d'une récompense financière et/ou d'une dotation en équipement pour la classe. Son école était par conséquent fortement dotée en matériel informatique et nous avons pu y rencontrer deux autres enseignants qui nous ont donné leur accord pour participer à notre étude.

Parallèlement nous avons tenté de prendre contact avec des enseignants via les derniers projets mis en place par *Enlaces*. Cela nous a permis de repérer un projet qui avait été initié en 2011, orienté

¹⁶³ Le site du ministère *Enlaces*-CET compte parmi ses rubriques un espace dédié aux « bonnes pratiques » de travail avec l'usage des TIC. Des vidéos de classes accompagnées chacune d'une fiche descriptive présentant la planification des stratégies (entre autres) y sont proposées. Sur *Educarchile*, il est également possible d'accéder à des vidéos de classes identifiées pour leurs « bonnes pratiques ».

¹⁶⁴ À cette commune nous l'avons désigné la lettre « O ».

vers la grande section et le cours préparatoire. Il consistait en une dotation de TBI, de ressources pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi que des mathématiques. Nous avons contacté *Enlaces-CET* pour ainsi obtenir plus d'informations sur les écoles qui avaient bénéficié de cette dotation. Une réunion avec la directrice en charge du projet nous a alors permis d'obtenir la liste des écoles lauréates dans tout le Chili soit deux cent vingt-cinq écoles au total. Parmi celles-ci seule une vingtaine était située dans l'agglomération de Santiago. Nous avons donc tenté une approche dans les établissements publics et privés dont la localisation géographique était suffisamment proche pour pouvoir nous y rendre. Nous avons eu des réponses négatives de la plupart des écoles, certaines n'ayant donné aucune réponse concrète, d'autres refusant, car n'ayant pas assez de temps pour nous recevoir. Au total nous avons pu intervenir auprès d'une seule école sur les huit établissements (écoles ou corporations) contactés (voir tableau 5 ci-après).

Commune	Type d'école	Avis	Nombre d'écoles Contactées	Nombre d'écoles Participantes
F	Publique	Favorable	4	1
G	Privée Subv.	Défavorable	1	0
H	Privée Subv.	Défavorable	1	0
I	Privée Subv.	Défavorable	1	0
J	Publique	Défavorable	1	0

Tableau 5: Bilan des écoles contactées via *Enlaces-CET*

Nous nous sommes également adressés à trois Départements d'Éducation Municipaux (DEM), préalablement choisis selon le critère d'existence de matériel au sein des établissements. Nous avons pu en effet constater lors de nos recherches sur les sites Web de ces communes que les écoles étaient fortement dotées en équipements informatiques et qu'il était fait mention de projets pédagogiques impliquant ces équipements. Les deux DEM qui nous ont donné une réponse positive nous ont imposé les écoles avec lesquelles nous pouvions travailler, comme cela avait été le cas en France dans plusieurs circonscriptions.

DEM	Avis	Nombre d'écoles Contactées	Nombre d'écoles Participantes
K	Défavorable	0	0
L	Favorable	Imposé	1
M	Favorable	Imposé	1

Tableau 6: Bilan des départements d'éducation municipaux contactés

Enfin, nous nous sommes adressés au personnel ministériel d'un département de Santiago. Par leur intermédiaire, nous avons pu être mis en contact avec les directeurs des écoles privées subventionnées de ce secteur¹⁶⁵. Nous avons donc présenté notre projet de recherche lors d'une réunion de département auprès des huit écoles équipées d'outils numériques. Nous avons été acceptés dans deux d'entre elles. Une fois sur le terrain, nous avons eu accès à une autre école qui appartenait au même propriétaire. Les raisons du refus de la plupart des écoles étaient encore le manque de temps, mais également l'absence de contrepartie à leur participation. Pour certains directeurs il était nécessaire que la recherche ait des retombées positives pour l'école. Il nous a ainsi souvent été demandé en retour de faire des formations aux enseignants sur les usages des technologies dans l'enseignement scolaire, l'usage de l'ordinateur, etc. Compte-tenu du peu de temps dont nous disposions, nous n'étions pas en mesure de répondre à ces demandes.

2.3. Constitution du corpus

C'est ainsi que notre étude au Chili a débuté avec la participation de sept écoles, au sein desquelles nous avons interviewé quinze enseignants, pour un total de vingt-quatre observations (voir Illustration 7). Nous avons aussi interviewé un directeur, une personne en charge de l'unité technique pédagogique et un ancien responsable du projet *Enlaces* (Tableau 7). Notre travail de terrain a été réalisé entre les mois de septembre et de décembre 2013.

¹⁶⁵ À cette commune nous l'avons désignée la lettre « N ».

Type d'École	Commune	École*	Prénoms*	Âge	Expérience	Classe
Écoles Municipales	M	Lila	Mercedes (responsable de la salle Enlaces)	54 ans	33 ans	GS-CM2
			Gloria (responsable du renforcement de la lecture et de l'écriture)	51 ans	27 ans	GS-CM2
			Raquel	30 ans	3 ans	CP
			Mariana	46 ans	22 ans	GS
	F	Iris	Ana	39 ans	16 ans	CP
			Catalina	27 ans	4 ans	GS
			Manuela (Dir)		2 ans	
	L	Margarita	Sandra	50 ans	15 ans	CP
			María	50 ans	20 ans	CP
			Celia (Ex-responsable de la salle Enlaces)		36 ans	
Écoles privées Subventionnées	N	Jazmín	Matilde	32 ans	7 ans	CP
			Carmen	29 ans	4 ans	GS
		New Heaven	Katia	25 ans	1 an	GS
			Fernando (Jefe UTP)		4 ans	
	Rosemary	Macarena	26 ans	3 ans	GS	
	O	Mayflower	Angélica	-	17 ans	CP
			Elisa	34 ans	6 ans	GS
Mabel (responsable de la salle Enlaces)			32 ans	8 ans	GS-CM2	
Université	Santiago		Leonardo (ancien coordinateur du Projet Enlaces)			

Tableau 7: Caractéristiques de l'échantillon chilien

*En vue de préserver l'anonymat les noms des écoles et les prénoms des personnes interviewés ont été changés.

2.4. Déroulement des entretiens et des observations

Les observations ont été centrées sur les moments où l'enseignant utilisait les dispositifs technologiques pour enseigner la lecture et l'écriture, ce qui pouvait durer entre 45 à 85 minutes selon l'activité choisie. Ces observations étaient réalisées dans les salles de classe, mais aussi en salle informatique. La plupart se sont déroulées le matin, et quelques-unes l'après-midi notamment quand il s'agissait d'aller dans une salle informatique spécifique. Nous avons entamé des observations préliminaires dans toutes les classes, puis nous avons continué avec les enseignants qui utilisaient davantage les outils informatiques, non seulement selon la fréquence d'usage, mais aussi selon le type d'activité. Les observations complémentaires ont été menées à raison de trois à quatre passages par semaine durant les deux premiers mois de travail de terrain.

Une fois ces observations terminées, nous avons fixé les entretiens. Cependant, ce moment venu, nous avons rencontré des difficultés que nous n'avions pas anticipées. Les enseignants disposent au Chili d'un temps « libre » très limité. Au primaire ils font classe 44 heures par semaine, avec des journées qui s'étirent de 8h00 à 16h30 (avec une pause déjeuner d'une demi-heure). De ce fait, les enseignants à interviewer avaient très peu de temps à nous accorder, leur fin de journée étant généralement consacrée à la préparation des cours. C'est ainsi que certains entretiens ont dû être réalisés en deux temps.

La plupart des entretiens se sont déroulés dans une salle indépendante à la salle de classe de l'enseignant, les autres ont eu lieu dans leur propre salle, surtout lorsqu'ils ont eu lieu après la fin des cours. La durée approximative des entretiens a été de quarante minutes à une heure et quart, les plus longs correspondant notamment aux enseignants qui utilisent à la fois les outils numériques dans la salle de classe et en salle informatique.

D'une façon générale, l'ambiance était plutôt informelle avec une bonne entente et une bonne disponibilité de la part des enseignants de chaque école, et ce malgré le peu de temps qu'ils pouvaient nous consacrer.

Les entretiens auprès d'autres acteurs éducatifs se sont déroulés dans leur bureau et ont duré approximativement trente minutes pour chacun d'entre eux à l'exception de Leonardo ancien coordinateur du projet *Enlaces* dont la durée a été de 90 minutes environ.

Chapitre VII. Cadre descriptif : les usages des TIC dans la salle de classe¹⁶⁶

1. France

1.1. Caractéristiques des écoles

1.1.1. Contexte général de l'école

Les écoles visitées en France sont toutes situées en région parisienne, à l'exception de l'une d'elle qui se trouve en province. Les écoles accueillent une population d'un niveau socio-économique assez contrasté d'une commune à l'autre. Deux écoles de notre échantillon sont situées dans des zones d'éducation prioritaire (ZEP).

1.1.2. Équipement matériel des écoles

La dotation matérielle des écoles en équipement informatique est très hétéroclite. L'origine du matériel est assez variée, qu'il s'agisse d'ordinateurs ou de vidéoprojecteurs il peut venir d'une dotation de la mairie, de donations de la part de parents d'élèves ou de récupérations d'équipements par l'enseignant. Trois des quatre écoles primaires visitées disposent d'une salle informatique équipée par la mairie. Une des deux écoles maternelles observées a installé dans l'espace de la bibliothèque une salle informatique par ses propres moyens. Deux des trois TBI ont été obtenus à l'initiative de l'enseignant lors d'un projet présenté auprès du ministère de l'Éducation nationale.

1.2. Caractéristiques des enseignants observés

1.2.1. Condition de travail des enseignants français

Les enseignants interviewés travaillent à temps plein, ce qui correspond donc à 24 heures d'enseignement hebdomadaires et 108 heures annuelles de travaux en équipe (voir chapitre IV.1.3). Les classes de grande section ou de cours préparatoire observées ont en moyenne un effectif compris entre 23 et 28 élèves, hormis une école qui travaille la lecture et l'écriture par groupe de

¹⁶⁶ Dans ce chapitre, nous décrivons les caractéristiques générales des écoles ainsi que les tendances des pratiques des enseignants relatives à l'enseignement de la lecture et de l'écriture et des usages des TIC. Pour une analyse détaillée de chaque cas, se reporter aux annexes « Description des usages ».

niveaux (ceinture de lecture, comme expliqué ci-dessous) et qui compte entre 20 et 23 élèves par classe.

1.2.2. La formation des enseignants

Les enseignants ont été formés en IUFM. Seulement deux enseignants interviewés ont suivi une formation en TIC lors de leur formation initiale. Un enseignant a suivi un cours d'une semaine sur un logiciel de traitement de texte, l'autre a fait un cours sur la création d'un site WEB, pendant un semestre.

La majorité des enseignants observés déclarent avoir suivi au moins un élément de formation, en général d'une durée de 3 à 6 heures, qui peut avoir été dispensé en des occasions assez variées, par exemple dans le cadre d'une formation proposée par un conseiller pédagogique ou par le technicien d'une société venu installer le TBI à l'école. Les séances peuvent ainsi porter sur la familiarisation avec le TBI, comme dans ce dernier cas, ou sur l'utilisation de logiciels spécifiques (Photorécit, Excel, Floc¹⁶⁷).

1.3. Les pratiques d'enseignement dans la salle de classe

1.3.1. L'enseignement de la lecture et de l'écriture

a. Grande section

Les enseignants de grande section mènent des activités de lecture et d'écriture tous les jours, en général le matin. Ces activités sont proposées sous forme d'ateliers aux élèves répartis en groupe, chacun d'eux réalisant chaque jour de la semaine un atelier différent de sorte qu'à la fin de la semaine tous les groupes ont réalisé l'ensemble des ateliers. La compréhension orale ou la phonologie peut, en revanche, être travaillée avec l'ensemble de la classe à différents moments de la journée. Les élèves travaillent également la compréhension lors de séances de soutiens, en groupe sous la conduite d'un collègue ou en autonomie.

Aucun enseignant de maternelle n'utilise un manuel. Pour travailler la phonologie, certains enseignants s'appuient sur des exercices de phonologie (du livre PHONO¹⁶⁸ ou sur des fiches proposées sur Internet). L'album de jeunesse est le support et le point de départ d'une variété

¹⁶⁷ Série de logiciels éducatifs qui travaillent des compétences en lecture comme en mathématiques. <http://www.floc-multimedia.com/>

¹⁶⁸ Livre qui développe des compétences en lecture pour les élèves de GS. Conçu par Goigoux, Cèbe et Paour. <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-reperes.asp>

d'activités en lien avec le travail du langage et de l'écriture (vocabulaire, construction des phrases, compréhension, etc.).

Plusieurs compétences sont travaillées à ce niveau et visent entre autres le développement du langage, la compréhension orale, la correspondance grapho-phonologique, le travail de sémantique et syntaxique, le graphisme,.

b. Cours préparatoire

Dans les écoles observées, certains enseignants ont recours à un manuel de lecture, mais qui n'est jamais le seul support employé. Selon le cas et en fonction des besoins, ils utilisent également des jeux pédagogiques, des albums, des contes, entre autres.

Les activités peuvent être réalisées collectivement par la classe, en groupe ou de manière individuelle selon les contraintes et l'évolution des besoins en matière d'apprentissage des élèves. L'enseignant crée également des exercices en fonction de la progression de ces derniers. Les compétences travaillées varient également, mais sont essentiellement centrées sur deux volets en lecture : la correspondance grapho-phonologique et la compréhension (orale et d'un texte lu par l'élève). En ce qui concerne le travail autour de l'écriture, il se réalise notamment au travers de deux activités différenciées qui sont le geste graphique (tracé de lettres) et la production écrite.

Les enseignants de l'école Jolas (trois enseignants interviewés au CP) appliquent une autre méthode de travail, la « *ceinture de lecture* ». Cette méthode consiste à diviser l'ensemble des élèves (du CP au CM1) en groupe de niveau homogène de lecture (après les avoir évalués). Ainsi, en fonction de chaque niveau, les élèves intègrent un groupe de lecture caractérisé par une couleur (faisant allusion aux ceintures de Karaté). Une fois par trimestre, le groupe des enseignants de l'école fait un bilan et réévalue les élèves afin d'envisager leur progression vers le niveau supérieur.

1.3.2. Usages des TIC dans la salle de classe

a. Grande section

Tous les enseignants disposent dans leur classe d'un ou plusieurs ordinateurs. Les élèves de Stéphane, par exemple, peuvent les utiliser en accès libre, pour travailler sur des logiciels visant à maîtriser l'ordinateur et sur des logiciels éducatifs (apprentissage des nombres, lettres ou repérage spatial). L'enseignant a aussi recours à l'ordinateur, deux ou trois fois par mois, pour travailler le développement du langage en proposant aux élèves de réécrire des histoires illustrées à l'aide du

logiciel Photorécit. Deux autres enseignants, Jean et Zack, se servent de l'ordinateur de façon régulière pour faire travailler les élèves sur des logiciels axés sur la phonologie, tels que Zoom ou PhonoFloc, dans le cadre d'ateliers organisés ou de manière autonome. Ces deux mêmes enseignants utilisent également le TBI avec l'ensemble du groupe classe ou par petits groupes, ils créent des exercices en fonction des besoins, an amont ou parfois pendant la classe. Zack utilise également le TBI pour des activités de soutien scolaire. Jean travaille également le développement du langage avec le TBI, il s'en sert pour créer des diaporamas avec le logiciel Photorécit, à partir de photos prises lors des sorties de classe, ou à partir d'une revue — à laquelle la classe est abonnée — qui propose des lectures numérisées pour travailler la compréhension (il travaille sur la comparaison des deux versions). Contrairement à Zack qui déclare utiliser le TBI au maximum deux fois par semaine, Jean utilise les ordinateurs et le TBI tous les jours lors des ateliers. Enfin nous pouvons également citer Marceline qui a également un ordinateur dans sa classe, mais qui a choisi de l'utiliser uniquement pour travailler les mathématiques.

b. Cours préparatoire

Des usages assez diversifiés, et selon des modalités variées, ont été identifiés à ce niveau. Nadia, par exemple, utilise la salle informatique pour travailler des contenus du B2i en fin d'année. Amandine utilise les ordinateurs dans sa salle de classe pour proposer des séances de soutien scolaire aux élèves. Jeanne et George ont accès à la salle informatique de l'école, mais seul George l'a utilisé — à deux reprises — pour faire réécrire des textes. Éloïse, quant à elle, utilise le TBI à tout moment. Elle crée des exercices avec le logiciel *Interwhite* pour travailler différentes compétences en lecture et en écriture. Marilyn, enfin, utilise le vidéoprojecteur en classe notamment au travers de diaporamas qu'elle conçoit, lui permettant d'asseoir la combinatoire. Elle travaille également en salle informatique pour développer des contenus liés au B2i, environ deux fois par mois.

2. Chili

2.1. Caractéristiques des écoles

2.1.1. Contexte général de l'école

Les écoles de notre échantillon appartiennent à la région de Santiago à l'exception d'une école située dans la commune de Chacabuco. Les communes accueillent une population d'un niveau

socio-économique entre moyen-haut et bas (voir annexe). L'effectif moyen des élèves par classe est compris entre 30 et 45 dans les écoles visitées. Toutes fonctionnent avec une unité technique pédagogique dirigée par un chef de service (voir chapitre IV.2).

La majorité des écoles sont inscrites au programme SEP, ce qui coïncide avec les statistiques précédemment exposées qui indiquaient qu'en 2013, 85 % des écoles chiliennes — et la totalité des écoles publiques -, avaient postulé à ce programme.

Dans ce contexte — comme nous l'avons également expliqué auparavant -, les écoles qui adhèrent au programme SEP sont soumises à un régime spécifique d'évaluation par le ministère. Rappelons encore que tous les enseignants des écoles sont soumis au SNED enseignant tous les quatre ans. Ainsi, au SNED école, les écoles Iris, Margarita et Jasmín de notre échantillon ont ainsi été récompensées plusieurs années consécutives — dont l'année durant laquelle notre travail de terrain a été mené — (voir chapitre IV.3).

2.1.2. Équipement matériel des écoles

Concernant l'équipement en matériel informatique, le programme *Enlaces* a été le principal pourvoyeur en matière de dotation. Dans certains cas, les *sostenedores* investissent également dans l'équipement, de même que les enseignants qui contribuent parfois eux-mêmes à équiper leur classe sur leurs propres deniers. D'une manière générale, les équipements tels que TBI et classes mobiles ont été acquis entre les années 2011 et 2013 grâce aux différents concours proposés par *Enlaces*.

Toutes les écoles possèdent une ou deux salles informatiques, dont la plupart sont gérées par un enseignant responsable dédié exclusivement ou partiellement au maintien et à l'entretien de ces équipements. Dans certains cas, ils assurent également le renforcement de matières telles que « Langage et Communication » ou « Mathématiques » à l'aide de ces équipements. Les classes mobiles (constituées d'ordinateurs portables) sont elles aussi utilisés par ces enseignants, mais elles peuvent être également employées par l'enseignant responsable de la classe.

2.2. Caractéristiques des enseignants observés

2.2.1. Condition de travail des enseignants chiliens

La grande majorité des enseignants travaillent à temps plein, hormis quelques exceptions concernant les enseignants de grande section. Au Chili le travail à temps plein des enseignants

équivalent à 44 heures par semaine. Les enseignantes interviewées chargées d'une classe, déclarent avoir un contrat de 42 heures d'enseignement et 2 heures de temps hors-classe¹⁶⁹. La répartition des heures pour les enseignants responsables des salles informatiques ou du laboratoire mobile est variable selon le cas. Le temps partiel varie entre 20 et 35 heures, dont 2 heures consacrées aux planifications. Les enseignements quotidiens en classes de grande section sont en général d'une demi-journée, l'enseignante en poste continuant souvent à enseigner l'après-midi en moyenne section pour faire un temps plein. Parfois les enseignants ayant la charge d'une classe assurent également d'autres enseignements au sein de la même école.

Les classes de grande section que nous avons observées sont moins chargées en effectif — avec en moyenne une trentaine d'élèves -, par rapport aux classes de cours préparatoires qui comptaient toutes 45 élèves.

2.2.2. La formation des enseignants

Les enseignants ont étudié indistinctement dans des instituts et universités privés, ainsi que dans des universités dites traditionnelles. Les formations initiales sont toutes d'une durée moyenne de cinq ans. Les enseignants de grande section ont soit commencé par un diplôme de « tecnico en párvulo » — permettant de travailler en tant qu'assistante de l'enseignant en maternelle — pour ensuite poursuivre leur formation au travers d'un diplôme en « educación de párvulo » — permettant de travailler en tant qu'enseignant de maternelle-, soit ont obtenu directement ce dernier diplôme. La totalité des enseignants de cours préparatoire a validé un diplôme en « pedagogía en educación básica » permettant d'enseigner dans les écoles élémentaires.

Beaucoup d'enseignants ont suivi une formation en TIC lors de leur formation initiale, mais en règle générale, la population des enseignants qui dépasse la quarantaine n'en a pas bénéficié. Certaines enseignantes, les plus jeunes, ont eu aussi des cours d'informatique au collège et/ou lycée.

Lors des formations initiales, la majorité des enseignants a suivi des cours sur les logiciels de bureautique *Office*, notamment sur *Word* et *PowerPoint*. Concernant ce dernier, certaines ont eu des cours plus poussés sur la création de jeux. D'autres ont suivi des formations orientées autour de l'initiation des logiciels éducatifs, notamment *Conejo Lector* et *Abra palabra*.

¹⁶⁹ Les enseignantes dans la pratique déclarent ne pas pouvoir consacrer ce temps à la préparation de leur classe, mais le réservent plutôt aux réunions de parents d'élèves.

Concernant la formation continue, la quasi-totalité des enseignants (à l'exception de deux) a eu — tout au long de leurs années d'exercices — une ou plusieurs formations en lien avec les technologies. Notons que les enseignants responsables de salles informatiques comptent sur leur expérience davantage de formations. Toutefois, le caractère de ces formations est très hétéroclite et difficile à généraliser. Nous pouvons cependant pointer quelques-unes d'entre elles : notions de base des logiciels de bureautique, usages des logiciels intégrés dans les ordinateurs de classes mobiles, initiation à Internet, utilisation des logiciels éducatifs, création des Wikis, Webquest, entre autres.

2.3. Les pratiques d'enseignement dans la salle de classe

2.3.1. L'enseignement de la lecture et de l'écriture

a. *Segundo nivel de transición*

Les enseignants de la grande section enseignent la lecture et l'écriture tous les jours sur des créneaux de 40 minutes environ. La plupart des enseignants utilisent un manuel de lecture qui a été imposé par la corporation ou l'unité technico-pédagogique, à l'exception d'une enseignante qui déclare l'avoir choisi elle-même. Ce sont les mêmes éditeurs des manuels utilisés en *1° básico* – PAC et Matte -, mais orientés vers le niveau maternel.

Les compétences les plus travaillées dans ce niveau sont la correspondance graphème-phonème, la compréhension orale et le geste graphique. La compréhension orale est travaillée tout au long de l'année au travers de divers contes inclus dans le manuel ou issus du matériel personnel de l'enseignante. Certains enseignants ont accès à une bibliothèque dans leur salle de classe ou à l'intérieur de l'école, leur permettant d'enrichir leur matériel et travailler cette compétence. Une enseignante déclare appliquer aussi le programme du gouvernement « *fomento lector* ». La correspondance graphème-phonème commence quant à elle par le travail des voyelles puis des consonnes, la progression dépend des manuels.

b. *Primero básico*

Dans les écoles observées, la matière « Langage et Communication » se travaille en moyenne 6 heures et demie par semaine. Cette matière est la priorité dans toutes les écoles, raison pour laquelle elles lui consacrent plus de temps que le volume horaire officiel minimum. Par ailleurs, pour certaines d'entre elles, les classes dédient aux enseignements concernés plus de temps qu'aux autres. Enfin, toutes les écoles mettent également en place une diversité d'activités pour renforcer

cette matière, parmi lesquelles nous pouvons distinguer des ateliers de lecture à la bibliothèque, la mise en place du programme de renforcement de lecture du gouvernement « *fomento lector* », des ateliers de renforcement dans les laboratoires mobiles et/ou dans les salles informatiques.

Les méthodes de lecture utilisées dans les classes observées sont syllabiques dans leur totalité, la seule nuance étant l'unité prise en compte pour aborder la lettre à étudier. Ainsi, certains manuels se focalisent sur la lettre, d'autres sur la syllabe et d'autres sur le mot. Une autre différence est la progression des lettres à travailler tout au long de l'année, ainsi que le type de lettre, cursive ou manuscrite (majuscule, minuscule).

Tous les enseignants utilisent un manuel de lecture sur demande de l'unité technico-pédagogique ou de la corporation de la commune à laquelle elles appartiennent. Certains enseignants ont recours à d'autres manuels comme matériel complémentaire, notamment pour travailler le code. Seule une enseignante déclare faire d'autres types d'activités en dehors du manuel utilisé. Ainsi le matériel complémentaire, pour la plupart, se limite à la prescription de lectures complémentaires pour l'élève et à la réalisation de dictées à l'adulte.

La principale compétence travaillée dans les classes est la correspondance graphème-phonème. L'étude du code consiste en la présentation de la lettre (ou du mot contenant la lettre à étudier) pour travailler le son et son tracé (soit en cursive, soit manuscrite ou les deux à la fois). En début d'année est également mené dans certains cas un travail sur le geste-graphique, pour ensuite continuer sur le tracé des lettres. Toute l'année est consacrée à l'automatisation du geste de l'écriture, l'élève étant censé progresser dans le tracé de la lettre, de la syllabe, du mot, des phrases, pour à la fin de l'année être capable de tracer des phrases simples (huit mots environ).

La plupart des enseignants travaillent la compréhension au travers des manuels. Ceux mettant spécifiquement l'accent sur la compréhension orale proposent des textes pour chaque nouvelle lettre étudiée, l'enseignante faisant des lectures systématiques de ces textes¹⁷⁰. Il n'y a pas de travail de compréhension orale à partir d'autres types de texte. Dans le cas des manuels orientés sur le déchiffrage, les textes sont proposés à la lecture en fin d'année¹⁷¹. Certains enseignants enrichissent cette méthode par la réalisation de lectures dans le cadre du programme du gouvernement « *fomento lector* », d'autre part des lectures — seulement en début d'année — de textes courts.

¹⁷⁰ Les manuels correspondant à ce cas sont le manuel PAC proposés par le gouvernement et le manuel Santillana compréhension. Pour plus de détail, voir les annexes.

¹⁷¹ Nous nous référons au manuel Matte. Dans ce cas, ce sont les enseignantes qui l'utilisent comme support principal.

2.3.2. Usages des TIC dans la salle de classe

a. *Le vidéoprojecteur (VP) et Internet*

Segundo nivel de transición (2° NT)

Le dispositif numérique le plus utilisé est le vidéo projecteur. Les activités menées avec ce support sont des projections du cahier d'exercice — proposé dans les manuels -, de contes et de comptines.

D'une manière générale, la projection des comptines est utilisée afin de travailler la construction syllabique. Elle est utilisée de manière introductive — avant d'aborder une leçon — ou pour marquer la fin d'une leçon. La projection des contes sert à travailler la compréhension orale. La plupart des enseignants projettent les images du conte pour accompagner la lecture. Dans tous les cas, les activités avec le vidéo projecteur ne dépassent pas les 20 minutes.

Certains enseignants projettent également des pages de sites Internet afin de travailler la compréhension. Dans ce cas, le conte ainsi que les activités sont déjà incluses sur les sites et le travail s'étale sur des durées plus longues allant de 30 à 40 minutes environ.

Primero básico (1° básico)

Le principal usage des technologies dans les classes en cours préparatoire, est aussi la projection du manuel. Certains enseignants projettent d'abord les leçons, et passent aux projections du cahier d'exercices une fois l'explication terminée. Sinon elles projettent seulement le cahier d'exercices.

D'autres enseignants créent des ressources complémentaires, soit pour renforcer une leçon au travers de diapositives et de documents de texte, soit pour évaluer les contenus au travers de fiches d'exercices.

La projection des comptines à partir d'Internet est également utilisée par certaines enseignantes. L'objectif vise notamment à introduire la lettre étudiée, la plupart des chansons permettant de mettre l'accent sur la correspondance graphème-phonème. Une seule enseignante déclare utiliser des jeux en ligne, en vue de proposer des activités liées à la lettre étudiée.

Concernant les modalités d'organisation de la classe, tous les enseignants déclarent utiliser les technologies de façon collective, en commun avec tous les élèves de la classe. La seule exception concerne Matilde (école Jasmín) qui projette de vidéos séparément selon les groupes qu'elle a constitués en lecture.

b. Usages du TBI

Quatre enseignantes observées ont accès au TBI dans leur salle de classe, Catalina et Elisa en grande section, ainsi qu'Ana et Angelica en cours préparatoire. Dans ce dernier niveau de classe, aucun des enseignants ne l'utilise dans sa salle de classe. Ana utilise uniquement celui mis à disposition à la bibliothèque. En grande section, le TBI a été utilisé sporadiquement, notamment lors de nos observations de terrain (voir annexes).

c. Usages des classes mobiles

Deux écoles – Lila et Iris — parmi les trois qui possèdent ces équipements, utilisent la classe mobile. Cette utilisation n'est pas régulière. Parmi les activités effectuées, nous pouvons souligner : la production écrite, l'utilisation du logiciel *Paint* pour des activités liées à la compréhension – création d'un dessin suite à la lecture d'un texte-, ainsi que l'utilisation de logiciels éducatifs. Ces équipements sont utilisés sporadiquement par l'école Lila. L'école Iris, n'y a pas eu recours l'année de notre enquête de terrain, manifestement faute de temps.

2.4. Les pratiques d'enseignement à l'extérieur de la salle de classe

2.4.1. Usages du TBI en bibliothèque

Ana utilise le TBI en bibliothèque une à deux fois par semaine — pas toutes les semaines — durant une heure et demie. Elle travaille principalement la correspondance graphème-phonème, ainsi que la compréhension. C'est elle qui a fait le choix de travailler cette matière dans cette salle. Ana utilise principalement des logiciels intégrés au TBI pour la compréhension, et le logiciel éducatif *Pipo lenguaje* qui appartient à l'école pour l'étude du code.

Lors de notre rencontre de terrain, Ana avait préparé trois activités, chacune d'elle étant d'une durée comprise en 20 et 30 minutes. L'organisation étant similaire à celle de la salle de classe : l'enseignante travaille avec toute la classe, les élèves doivent répondre oralement et dans leur cahier d'exercices. La première activité portait sur la compréhension orale, Ana a donc commencé par la lecture d'un conte, suivi d'un temps d'activité collective visant à trouver les réponses aux questions posées par le logiciel. La deuxième activité consistait à tracer une lettre. Le logiciel expliquait la structure de la lettre, proposait ensuite des questions sur ce sujet, pour finir les élèves devaient écrire une lettre dans leur cahier. À la fin de la séance, Ana a proposé des activités sur le logiciel

Pipo lenguaje. Chaque élève doit répondre à une question sur le TBI. Ce logiciel contient divers jeux qui travaillaient la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots, la discrimination visuelle, auditive, etc.

Notons que, dans cet espace, existe une personne responsable qui met à disposition le matériel et aide à l'installation du TBI (l'allumer, le calibrer, choisir le logiciel à travailler, etc.).

2.4.2. Usages des salles informatiques

a. *Par les enseignants en charge du cours*

Les écoles Jazmín et Mayflower demandent des enseignants une utilisation régulière des salles informatiques. Seule l'école Jazmín propose également l'ouverture de ces espaces à la grande section. Des enseignantes observées, uniquement Matilde (*1° básico*) fréquentait la salle systématiquement, Carmen (*2° NT*) et Antonia (*1° básico*) le faisant très ponctuellement.

Les autres écoles qui possèdent également des salles informatiques privilégient, soit des usages avec les seuls enseignants spécialisés — comme c'est le cas pour l'école Lila et New Heaven -, soit pour des usages administratifs, les enseignants de ces niveaux n'y ont plus l'accès (école Margarita) ou ne l'ont jamais eu (école Iris).

Usage de la salle par Matilde – école Jazmín, 1° básico

Matilde (*1° básico*) utilise la salle informatique une fois par semaine pendant une heure. Cette modalité d'utilisation est à l'initiative de l'unité technico-pédagogique qui suggère à tous les enseignants – sans contrainte apparente — d'utiliser ces espaces transversalement aux différentes matières. Matilde a donc décidé de travailler « Langage et Communication » ainsi que « Mathématique ». Elle alterne ainsi une fois sur deux pour chacune de ces matières.

Elle utilise les logiciels éducatifs *Abra palabra* et *Conejo lector*, ainsi que des jeux en ligne, principale ressource de supports, car considérée par l'enseignante comme plus faciles d'accès. Dans cette salle, Matilde travaille la compréhension, la correspondance graphème-phonème ainsi que la production écrite.

Chaque élève travaille sur un ordinateur, hormis certains qui travaillent par paires, selon l'appariement « un faible avec un bon lecteur ». Matilde dispose d'un VP — au milieu de la salle de classe — avec lequel elle explique collectivement les activités à réaliser. En général lors de nos

observations, nous nous sommes aperçus qu'elle ne prépare pas les activités en amont, mais qu'elle sélectionne les jeux sur chaque site de façon spontanée. Après avoir choisi un jeu, Matilde n'hésite pas à en changer si elle considère qu'il n'est pas adapté aux contenus qu'elle veut traiter. Elle exige que les enfants restent sur les jeux qu'elle propose au moins durant les vingt ou trente premières minutes. Ensuite, durant les quinze dernières minutes, les élèves peuvent choisir leurs propres jeux, toujours en lien avec la matière correspondant au cours.

b. *Par les enseignantes spécialisées*

Mercedes et Mabel responsables respectivement des salles informatiques de l'école Lila et Mayflower enseignent dans ces espaces le domaine « Langage et communication » aux enfants de 2° NT et 1° básico.

Par rapport à la fréquence Mercedes et Mabel dédient la même durée d'enseignement à cet enseignement, soit une fois toutes les deux semaines pendant une heure et demie. Ce temps, inclut le moment de préparation¹⁷² et de transfert de la salle de classe à la salle informatique. Toutes les deux déclarent également travailler en lien avec l'enseignant responsable de la classe afin d'avoir la même progression sur les contenus enseignés tout au long de l'année scolaire.

Même si les salles ont une quantité suffisante d'ordinateurs pour que les enfants travaillent seuls, certains dysfonctionnements de ces équipements – des virus ou des problèmes avec la suite Office — obligent certains à travailler en binôme. Sur ce point, Mabel a moins de problèmes. Toutes les deux priorisent également le travail en binôme associant des élèves ayant des niveaux en lecture différents.

Segundo nivel de transición (2° NT)

Mercedes et Mabel n'utilisent pas les mêmes ressources pour le 2° NT. Ainsi, Mercedes utilise uniquement des jeux en ligne tout au long de l'année scolaire — sans une planification prédéfinie — pour développer des compétences liées notamment à la reconnaissance des lettres. Mabel, au contraire emploie uniquement des logiciels — ou des applications Flash — préalablement installées sur l'ordinateur et suit une planification structurée par semestre. Les élèves travaillent des compétences relatives à l'initiation de la lecture, ainsi qu'aux premiers apprentissages de

¹⁷² Ce moment comprend surtout des temps de rangement et un passage aux toilettes pour les élèves de l'école Mayflower.

l'ordinateur. Mabel, complète ces activités avec des lectures de contes pour travailler la compréhension orale.

Primero básico (1° básico)

Les deux enseignantes, dans ce niveau, réalisent des activités différentes durant l'année scolaire en fonction de l'évolution des capacités de déchiffrement des élèves. Elles travaillent notamment sur des jeux en ligne (voir annexe), pour développer la construction des syllabes, la conscience phonologique ou la correspondance graphème-phonème, entre autres. Mercedes, entame ensuite l'écriture des mots à l'aide du logiciel *Word*. Les élèves doivent donc chercher, sur Internet, des images représentant les différents mots en lien avec la lettre étudiée. Puis les élèves progressent en écrivant une phrase, un paragraphe, etc. Mabel, utilise également des contes animés, les élèves par la suite créent des marionnettes en lien avec l'histoire.

Chapitre VIII. Analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous allons mener une analyse compréhensive à caractère interprétatif (voir chapitre V), en vue de comprendre comment se construisent les usages des technologies observés à l'école (voir chapitre VII), en France et au Chili, relativement aux activités d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Pour ce faire, nous avons élaboré plusieurs concepts qui ont émergé des entretiens menés auprès des enseignants et d'autres acteurs éducatifs. Ces données ont été enrichies par les observations réalisées dans les classes, les journaux de terrain, et enfin toute source d'information susceptible de nous aider à mieux comprendre les propos des acteurs. Nous nous sommes également appuyés sur notre cadre théorique visant à mettre en perspective les différentes situations éducatives de chaque pays et enfin nos travaux de publications précédemment mentionnés.

Trois concepts ont ainsi émergé de ce travail, à savoir (1) l'instrumentalisation des technologies, (2) le rôle des enseignants et (3) le processus de contextualisation des pratiques. Dans les lignes qui suivent, nous allons présenter les analyses correspondantes.

1. L'instrumentalisation des technologies

L'une des caractéristiques communes attribuée aux usages des TIC par les enseignants chiliens est relative à « *l'effet de motivation* » que les technologies suscitent chez les élèves. Cette caractéristique communément répandue répond toutefois à des objectifs différents selon chaque enseignant. Il en va de même pour les enseignants français. Selon les situations pédagogiques, les usages des TIC permettent de répondre, par exemple, à une question d'organisation pratique (avoir tous les supports écrits dans un seul dispositif par exemple), à des préoccupations didactiques (mettre l'accent sur une compétence donnée) ou encore à la volonté de favoriser les apprentissages auprès d'enfants ayant des difficultés.

Dans tous les cas, nous avons constaté que les enseignants « *enrichissent* » la fonctionnalité première des technologies employées selon ces situations. C'est ainsi que nous nous sommes intéressés à ce premier concept d'*instrumentalisation des technologies*¹⁷³, à partir de la théorie de

¹⁷³ Rappelons-nous que la mise en relation de catégories - créée à partir des données empiriques - nous a permis de faire

l'approche instrumentale proposée par (Rabardel, 1995). Pour cet auteur, l'objet technique, l'« artefact » est neutre, mais dès lors qu'il est employé par une personne, celle-ci lui donne des « *attributs* » qui transforment l'artefact en un « *instrument* ». L'instrument, pour Rabardel, intègre donc une dimension anthropocentrique nécessaire à l'analyse des usages des technologies. L'instrument est finalement une « *entité mixte* » constituée de l'artefact et des schèmes d'utilisation qui lui sont associés.

Pour élaborer notre premier concept, nous nous sommes appuyés sur la notion de « *genèse instrumentale* » qui relève du double processus d'instrumentation et d'instrumentalisation. Les processus d'instrumentation sont dirigés vers le sujet lui-même et « *relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée* ». Les processus d'instrumentalisation sont dirigés vers l'artefact et peuvent être définis comme :

« *un processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet. Un processus qui prend appui sur des caractéristiques et propriétés intrinsèques de l'artefact, et leur donne un statut en fonction de l'action en cours et de la situation* » (Rabardel, 1995, p. 114).

En ce sens, les enseignants enrichissent l'artefact – constitutif de l'objet technologique utilisé -, lui attribuant ainsi d'autres fonctions que celles pour lesquelles il a été conçu. Ce processus d'enrichissement « *prolonge les créations et réalisations d'artefacts dont les limites sont de ce fait difficiles à déterminer* » (Rabardel, 1995, p. 111). Se basant sur la notion d'« *instrumentalisation* », nous avons relevé trois fonctions principales attribuées aux usages des TIC. Chaque fonction ayant diverses déclinaisons, comme le montre l'illustration 8. Nous allons les expliquer dans les paragraphes qui suivent.

émerger les concepts ici présentés. Ces concepts s'appuient sur des théories plus larges, validées scientifiquement. Nous nous sommes ainsi inspirés de ces théories afin de nommer les concepts.

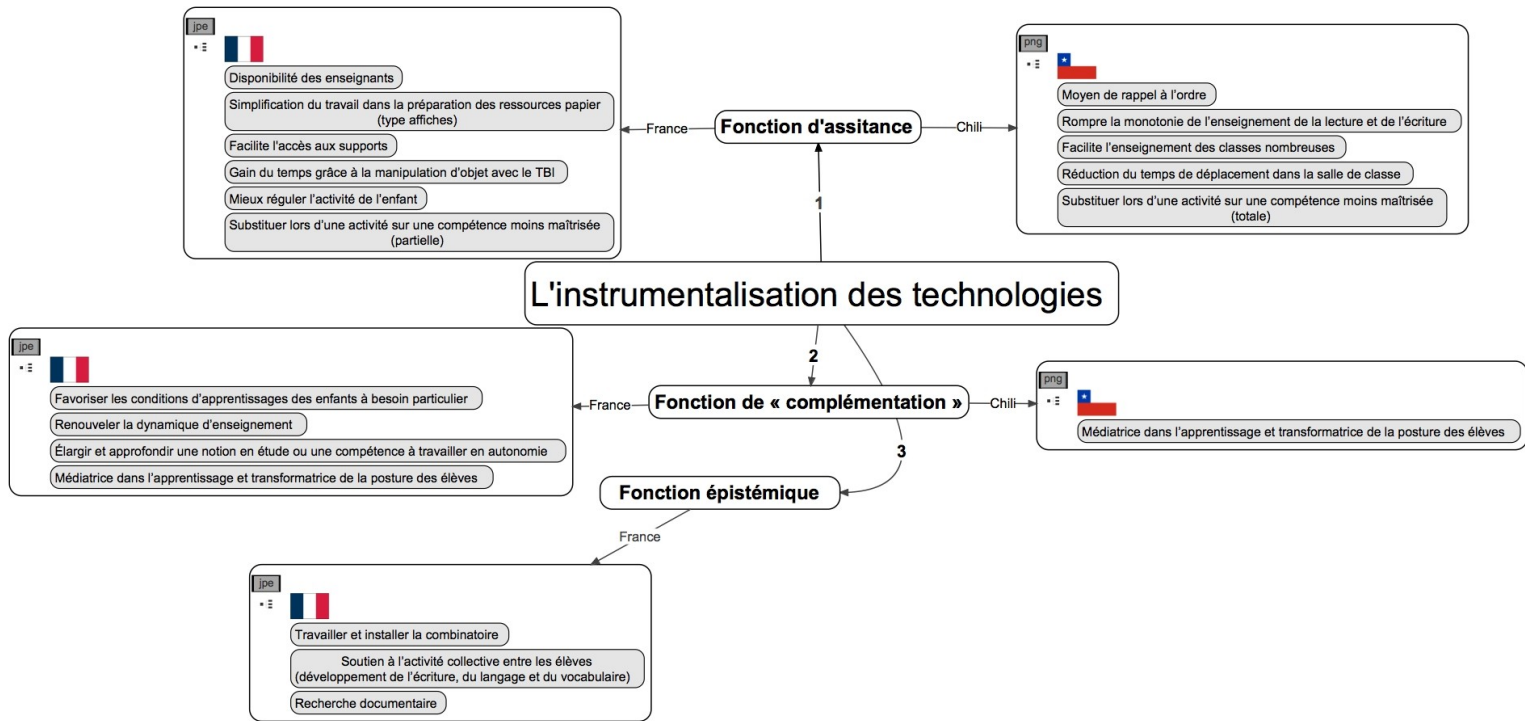


Illustration 8: Fonctions et déclinaisons du concept d'instrumentalisation

1.1. Fonction d'assistance

Nous avons identifié une première fonction que nous avons nommée d'« assistance ». Nous entendons ce mot dans le sens d'« aide fournie à quelqu'un ». Cette fonction se décline souvent selon des modalités de mise en œuvre différentes pour les enseignants des deux pays.

Une des déclinaisons dégagées par des enseignants français est relative à la mise en place de jeux éducatifs ou d'exercice de type EAO – Enseignement Assisté par Ordinateur — permettant à l'élève de travailler en autonomie. Par exemple, Jean (enseignant de GS) utilise les ordinateurs au moment des ateliers pour retravailler ou réitérer une notion déjà apprise en classe. Il a recours généralement à des logiciels orientés sur le travail de la phonologie — conscience phonologique et correspondance graphophonologique —. Cette manière de procéder lui permet de laisser travailler un groupe d'élèves en autonomie et ainsi se décharger pour assister les autres enfants sur d'autres types d'activités :

« ça permet aux élèves ayant des difficultés de réitérer d'autre manière l'exercice d'une compétence, d'une découverte en phonologie. Parce que [...] dans la classe, ils sont 27 et je suis tout seul, je ne peux pas être derrière les 27 en même moment. Donc si on a qu'on a besoin de remédiation, de réentendre les choses [...] ça leur permet de réécouter et voilà de redire [...] comme ça ils n'ont pas besoin d'un adulte à côté d'eux aussi pour répéter les mots [...] parce que sinon les 26 autres que font-ils ? »

Amandine (enseignante en CP) travaille également avec des ordinateurs, mais dans le cadre du soutien scolaire. Cette enseignante déclare renforcer certaines compétences en lecture avec un petit groupe de quatre élèves, en faisant travailler d'entre eux en autonomie sur l'ordinateur.

« Toutes ces activités de lecture qu'on fait ensemble, on a la possibilité de les faire sur l'ordinateur. Donc en soutien [l'ordinateur] me permet alors, si un groupe de quatre, par exemple, d'en mettre deux qui se débrouillent sur l'ordinateur et puis deux que je vais faire lire individuellement, et on tourne, des choses comme ça. C'est un peu un soutien... je l'utilise comme aide au maître, en fait ».

Ainsi, d'après ces deux témoignages, une des déclinaisons de la fonction d'assistance réfère à l'aide que procure le travail réalisé avec les exercices sur des ordinateurs capables de « gérer des parcours d'apprentissage » (Baron, 2008) permettant à l'enseignant d'être plus disponible pour s'occuper d'autres groupes d'élèves.

Dans le discours d'Amandine, nous relevons également l'aspect ludique prêté aux activités réalisées avec ordinateur. En effet, la plupart des enseignants soulignent ce caractère ludique des technologies avec comme conséquence l'attraction et la motivation des élèves vis-à-vis des activités sur lesquelles

elles reposent. Cependant, il existe des nuances entre les enseignants de chacun des pays étudiés concernant le type d'assistance permis par les technologies.

Ainsi, pour certaines enseignantes chiliennes ces caractéristiques représentent une fonction d'assistance leur permettant de *rompre la monotonie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture*. Angélica (enseignante en 1° básico) par exemple, projette les leçons et les fiches d'exercices du manuel de lecture qu'elle travaille sur le VP, ainsi que des comptines au moment de commencer l'étude d'une lettre. Compte tenu de la monotonie de la méthode présentée dans le manuel, Angélica utilise ces projections pour dynamiser la classe et rendre l'enseignement de la lecture et de l'écriture plus amusant :

« Concernant les points positifs on peut dire que la méthode est très effective, mais elle n'est pas très amusante, car elle est très ancienne et [les enfants] doivent écrire beaucoup. [Au] début [de l'année] elle est très compliquée et ennuyeuse !. Alors, les technologies t'aident précisément à cela ! À le faire, un peu plus amusant, un peu plus dynamique, au travers les contes ! Avec la projection des leçons... »

De cette même manière, Raquel (enseignante en 1° básico), nous explique l'utilisation qu'elle fait du VP, toujours avec l'objectif d'« amuser » les élèves et de rendre plus motivantes les séances de travail à l'aide des projections. Elle propose donc un travail sur les leçons numérisées du manuel, des chansons récoltées sur Internet et des diapositives qu'elle prépare – proposant essentiellement des séries de mots contenant la lettre à l'étude. Raquel déclare que les technologies sont nécessaires, car le recours à un dispositif traditionnel comme le tableau vert ne permet pas de maintenir tous les élèves attentifs, compte tenu notamment du caractère répétitif des activités de lecture et d'écriture basés essentiellement sur l'étude des lettres :

« J'écris [l'activité] au tableau et il n'y a pas le même [effet] que si je la projette, même si c'est la même chose, le changement qu'ils ont [les élèves] est incroyable ! [...] Parce qu'ils activent leurs connaissances, ils sont enthousiastes, ça les amuse. Au contraire, si j'écris au tableau, toujours la moitié d'avant va être attentive et l'autre moitié va se déconcentrer. Ils s'ennuient. »

Dans ses deux derniers récits, les documents projetés attireraient et motiveraient les enfants, leur permettant de s'engager efficacement dans les activités proposées et de rester concentrés. Sur cet aspect, les travaux de Bruner (1998) ont contribué – entre autres – à formaliser les postures d'étayage, c'est-à-dire les différentes conduites que l'adulte doit engager en tant que tuteur afin de soutenir l'activité de l'enfant quand il est confronté à une tâche qu'il ne sait pas faire seul. Ainsi dans la situation ici présente, ce sont les technologies qui – en référence aux formes diverses que

peut prendre cette fonction globale de soutien telles que listées par Bruner – vont assurer *l' enrôlement* et le *maintien de l' orientation* (Bruner, 1998). La première notion consiste à engager l' intérêt et l' adhésion de l' enfant dans l' activité tandis que la seconde réfère au maintien de la motivation et de l' attention de l' enfant dans l' activité.

Nous constatons donc que pour les deux enseignantes, le fait de présenter les contenus enseignés avec les technologies serait plus attirant et motivant pour les élèves. Matilde (enseignante en 1^o *básico*) évoque la même situation, le recours aux technologies lui permettrait d' *alléger le travail en classe*, dans la mesure où ce dispositif capte davantage l' attention des élèves que le support papier. Dans l' extrait suivant, elle fait référence à l' enseignement de différents types d' écrits tels que la recette, l' invitation, la lettre, etc.

[L' utilisation des TIC allège le travail en classe], car c' est plus facile d' arriver [à capter l' attention] des élèves sur certains contenus, tu comprends ? [...] les élèves sont plus attirés par les couleurs, le graphique du dessin et le fait de projeter une vidéo c' est plus attirant que si tu leur donnes une feuille de papier, car le papier le regarde et « Non ! » C' est ennuyeux ! Même s' il faut leur donner une fiche d' exercice, ils aiment beaucoup plus... c' est qui relève de la vidéo, de l' ordinateur, des technologies ».

Certaines recherches consacrées à étudier l' influence des technologies dans les apprentissages attribuent à celles-ci un effet déclencheur sur l' attirance et la motivation des élèves. Par exemple, une recherche relative aux usages des tablettes tactiles en école élémentaire au sein d' une CLIN (classe d' initiation) – l' activité visant la conception d' un livre, avec et sans ce dispositif, dans deux groupes d' élèves –, montrait que le maître était moins sollicité par le groupe utilisant les tablettes, notamment pour ce qui concernait *l' enrôlement* dans l' activité (Bernard, Boulc' h, & Achard, 2013). Un certain nombre de travaux se sont penchés sur la question de la motivation des élèves en lien avec le recours aux technologies (Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2012 ; Sánchez & Alemán, 2011 ; Winzenried, Dalgarno, & Tinkler, 2010). Nous reviendrons sur ces points ultérieurement.

Nous reprenons ici les différentes déclinaisons de la fonction d' assistance, déclinaisons liées aux attributs des technologies octroyés par les enseignants en matière d' attirance et de motivation. Ainsi, les technologies sont également employées au Chili comme un moyen de rappel à l' ordre en vue d' un retour au calme dans la classe. De fait, lors des observations, nous avons également relevé que certaines enseignantes menaçaient leurs élèves de mettre un terme à l' activité – notamment lors des séances hors de la salle de classe – en l' absence d' un retour au calme de leur part. Les

déclarations de Mercedes, enseignante et responsable de la salle informatique à l'école Lila, illustrent ces propos :

« *[L'usage des ordinateurs] est bon... Ils aiment [les élèves]. Ça se voit quand on leur dit « ok, celui qui fait du désordre ne peut pas aller en salle informatique ». Et ils deviennent tristes, ça se voit qu'ils sont enthousiastes et qu'ils aiment bien aller [à la salle informatique]. L'ordre dans la classe... Les enfants restent calmes, rangés et concentrés dans ce qu'ils sont en train de faire. Ils aiment, ils aiment beaucoup »*

D'autres déclinaisons de la fonction d'assistance apparaissent dans les discours. Ainsi, certaines enseignantes françaises et chiliennes témoignent de la possibilité de travailler avec une image agrandie des contenus, ce qui est une des qualités intrinsèques du VP et du TBI. Ceux-ci permettent un affichage plus large et visible que celui permis par un support papier. Toutefois, lors des interviews nous pouvons noter quelques nuances dans les discours des enseignantes.

Par exemple, pour Mariana (enseignante en 2° NT), utiliser les technologies *facilite l'enseignement à des classes nombreuses*. En effet, cette enseignante déclare avoir un effectif important dans sa classe (45 élèves), ce qui rend difficile l'enseignement de la lecture basé essentiellement sur le manuel. Selon elle, la projection de celui-ci sur grand écran attire leur attention des élèves et facilite la passation des consignes et la réalisation des exercices :

« *Cela attire l'attention, fixe l'attention et pour moi c'est plus facile vu la quantité d'enfants [car la projection permet aux enfants de se] situer dans l'activité qu'on va réaliser ».*

Raquel (enseignante en 1° básico) tient les mêmes propos :

« *Quand j'utilise les technologies, peut-être il y un enfant ou deux qui sont déconcentrés [...], mais il y a peu d'enfants qui n'aiment pas. »*

Dans le même ordre d'idée, Catalina (enseignante en 2° NT) utilise le TBI comme un VP afin d'agrandir l'image et ainsi faciliter la visualisation de l'activité par toute la classe. Catalina n'exploite qu'en partie l'interactivité de l'artefact. Elle transforme celui-ci en une forme de « livre amplifié » en utilisant le pointeur, le réduisant ainsi en simple outil de projection, la principale fonction attribuée à l'artefact étant celle d'assistance à son enseignement, notamment lors des activités liées à la graphomotricité qui sollicitent la souplesse manuelle et le geste graphique.

Marilyn (enseignante en CP) déclare également tirer avantage de l'agrandissement de l'image rendu possible par le VP, mais la fonction d'assistance qu'elle lui confère est plutôt liée à la *simplification du travail dans la préparation des ressources*, notamment les affiches qu'elle devait auparavant réaliser à la main :

« Avant [ris] je passais à chaque bureau pour leur montrer [de choses] ou alors il fallait avoir de grandes affiches et il fallait tout réécrire, moi ça m'évite de tout réécrire [...] là c'est propre ! [...] et c'est bcp plus simple pour nous quoi ! Ça simplifie le travail... »

Le VP simplifie également le travail de Marylin au sens où il lui *facilite l'accès aux supports*. En effet, elle déclare que ce dispositif lui permet d'avoir un accès direct et aisé aux ressources qu'elle va utiliser en classe lors des séances de lecture – notamment pour travailler sur des textes longs :

« Au lieu d'avoir plein d'affiches qui faudrait accrocher au fur et à mesure [...] je peux avoir tout mon texte en une seule fois ou faire défiler tout mon texte. Parce que quand on avance dans la lecture, les textes sont de plus en plus longs, sur un tableau bah au bout d'un moment il n'y a plus de place ! Là ça me permet d'avoir tous mes supports de près, tous mes supports disponibles euh... voilà de travailler avec mon support tout le temps. Ne pas dire « bah il faut que j'attende d'avoir effacé, qu'il y ait une récréation pour réécrire tout ça au tableau. » J'ai pas cette contrainte, je peux remettre un document compliqué après, sans avoir besoin du temps après pour le refaire. »

De ce dernier témoignage se dégage une nouvelle déclinaison de la fonction d'assistance concernant le *gain de temps obtenu grâce à la manipulation des objets (texte, étiquette, illustration, etc.) à l'aide du TBI*. Ainsi, la fonction d'assistance pour Éloïse (enseignante en CP) réside dans l'interactivité du TBI qui lui permet de travailler, de modifier les ressources qu'elle projette lors des séances de lecture (accéder à plusieurs feuilles d'exercices, intervenir sur les exercices, etc.), en direct et rapidement :

« Avec un tableau vert, vous écrivez le son en rouge, vous l'effacez, vous devez le réécrire pour revoir, là non [sur le TBI]. J'écris sur plusieurs feuilles [de diapositives] et j'ai toutes mes feuilles qui défilent. Je gagne un temps fou ! [...] Vous mettez des mots avec des syllabes, s'ils ne sont pas au bon endroit tout de suite, vous pouvez les enlever, vous pouvez les intervertir sans problème. Alors qu'avec un tableau, le temps n'est pas le même ».

Jeanne (enseignante en CP), même si elle ne possède pas un TBI dans sa classe, se représente de la même manière l'utilisation de celui-ci, notamment en le mettant en contraste avec le tableau vert qui n'est pas si malléable concernant la manipulation d'objets – comme les étiquettes – nécessaires pour les séances de classe autour de la lecture :

« Bah disons que moi enfin... j'ai un tableau, déjà mon tableau principal n'est pas aimanté ! En CP il y a quand même beaucoup de jeux, de déplacement de mots, d'étiquettes, de la manipulation tout simplement que je peux pas faire. Je suis obligée de m'arranger, mettre de la pâte à fixe avec des étiquettes, forcément c'est beaucoup moins pratique qu'avec un curseur enfin voilà ! C'est beaucoup plus pratique quoi [avec le TBI] ! ».

La même perception est exprimée par Amandine (enseignante en CP) :

« J'aimerais bien l'avoir sur un tableau numérique, parce que je pourrais changer les mots, déplacer, tout ce qu'on fait, moi, je fais des étiquettes papier en début d'année, je fais des

textes sur papier, ce serait tellement pratique que je les aie au tableau directement, vous voyez ! ».

Sur ces points, quelques études et recherches centrées sur les usages du TBI font également état d'avantages pour l'enseignement. Un rapport récent réalisé au Canada sur les usages du TBI — auprès des enseignants et des élèves du primaire et du secondaire — montrait ainsi que pour certains enseignants, l'utilisation de ce dispositif aidait à la gestion des documents (Karsenti, 2016). Des avantages au plan technique et manipulatoire sont également évoqués en situation d'enseignement des mathématiques en classe de CP (Numa Bocage, Clauzard, & Monchaux, 2011).

Une autre déclinaison qui ressort de la fonction d'assistance concerne la *réduction du temps de déplacement dans la salle de classe*. En effet, durant l'année de notre enquête de terrain, Elisa (2^o NT) utilisait le VP et l'Internet en classe régulièrement. Au moment d'observer cette classe, elle a eu recours au TBI mobile. Ainsi lors de l'entretien, Elisa a déclaré qu'elle avait souhaité installer définitivement le TBI, car la fonction d'interactivité lui permettait de gagner du temps en cliquant sur la surface de projection au lieu de se déplacer jusqu'à son bureau où se situe l'ordinateur :

« Alors, comme je te le dis plus que travailler avec le TBI, je l'utilise pour cliquer et sélectionner des fenêtres directement du TBI. Ainsi, je ne dois pas toujours me déplacer à l'ordinateur. Je suis beaucoup plus indépendante. C'est beaucoup plus facile [le travail en classe] »

Elisa déclare également être aidée par les technologies, qu'elle utilise *comme outil de substitution lors d'activités mobilisant des compétences moins maîtrisées*. Elle fait par exemple référence aux narrations de contes ou d'histoires, activité pour laquelle elle considère manquer d'expressivité. Ainsi, le visionnage des contes sur écran lui permet de se sentir plus à l'aise pour mener cette activité avec les élèves :

« L'usage [du VP] m'a apporté surtout par rapport à une aide significative pour les enfants [...], le manque que l'enseignant peut avoir dans l'expressivité, dans ce cas par exemple sur la narration d'un conte... sur le VP on peut visionner un conte avec plusieurs voix [...]. Quand c'est comme ça, on abandonne les [lectures d'histoires à l'aide des] marionnettes, ce type de choses. Mais pas parce qu'on veut, sinon que c'est parce qu'avec les technologies c'est plus immédiat, car les autres [activités] demandent plus de préparation »

Éloïse, enseignante en CP utilisatrice du TBI tient un discours similaire. Pour elle, c'est l'écriture en cursive qu'elle peut déléguer au TBI, lui permettant d'avoir un rendu plus lisible et homogène :

« J'ai téléchargé la cursive ligne et la cursive toute courte. Du coup, j'écris plus trop au tableau euh... j'écris avec la cursive et c'est mieux fait. Pourquoi je vais m'embêter à écrire à la main ? Des fois je le fais, pour leur montrer un minimum de choses, c'est quand même important qu'ils aient un modèle adulte en face d'eux, mais pour des dictées des mots, c'est

vrai que j'utilise souvent la cursive et ils voient bien comment c'est fait parce que c'est mieux fait. »

Notons qu'ici, Éloïse évoque l'importance de garder le geste d'écriture de l'adulte comme modèle pour les élèves. Ainsi, n'observe-t-on pas une suppression totale de l'intervention de l'enseignante sur cette compétence à travailler, mais seulement une substitution partielle.

Dans le cas d'Elisa concernant l'activité de narration de contes, elle dit s'en remettre aux technologies en leur cédant totalement la place, ce qui nous invite dans ce cas à ne plus parler de *substitution partielle*, mais d'une *substitution totale*.

En effet, Elisa déclare utiliser le manuel Matte n'incluant pas un travail sur la compréhension orale. Ainsi, pour travailler cette compétence, l'enseignante applique le programme du ministère « fomento lector ». C'est dans ce cadre qu'elle a réalisé une activité de lecture grâce au principe du « Kamishibai » permettant de narrer des histoires au travers des images qui défilent dans une sorte de « théâtre de papier ». Ces activités, au nombre de trois, ont été créées et envoyées par le ministère de l'Éducation, ce qui lui a permis de mettre en œuvre cette expérience narrative sans y consacrer beaucoup de temps de préparation en amont. Nous constatons ainsi dans l'extrait suivant, qu'au fil de son discours la contrainte « temps » liée à la préparation des activités prend de l'importance :

« Alors, le ministère envoie trois scénarios de lectures de contes [du type Kamishibai]. Quand ils vont se terminer, cela signifie qu'on doit préparer les matériels, les dessins, etc. Par contre, avec les technologies c'est immédiat, on peut télécharger plein de choses et les montrer aux enfants. On n'est pas à l'attente de ce « temps » qu'on pourrait utiliser pour faire autre chose. Peut-être à s'occuper des enfants en difficultés ou des conflits en classes... ».

Nous constatons ainsi dans l'extrait, qu'au fil de son discours, la contrainte temporelle liée à la préparation des activités prend de l'importance pour Elisa. C'est la possibilité de l'immédiateté dans l'accès aux ressources, qui est avancée ici comme qualité attribuée aux technologies. Leur usage pour la narration de contes en ligne réduit le temps de préparation, ce qui explique la *substitution totale* à laquelle elles donnent lieu pour cette compétence. Nous approfondirons ce point ultérieurement.

Une dernière déclinaison qui ressort de la fonction d'assistance prêtée aux technologies est celle de la *régulation de l'activité des élèves*. Ainsi dans le cadre des séances de lecture, lors des temps de lecture silencieuse, Marilyn constate que le VP lui permet de *mieux réguler l'activité des élèves*,

dans la mesure où elle a une vision de l'ensemble de la classe. Grâce à ce dispositif, l'enseignante peut les solliciter davantage et leur demander de rester dans la tâche en cours, à la différence d'une activité de lecture papier où les enfants ont la tête penchée sur leur manuel, ce qui ne lui permet pas de bien voir qui travaille ou pas.

« Donc nous on peut aussi contrôler que l'enfant est en train de travailler [...] quand ils sont sur la feuille, on n'a aucune maîtrise s'il regarde ou pas. Là [montre l'écran] on voit si l'enfant est en train de réfléchir, il est en train de chercher ou pas, donc on peut le rappeler à l'ordre, le solliciter, euh... lui demander d'être plus actif. »

1.2. Fonction de « complémentation »¹⁷⁴

Nous utilisons ici le terme de « complémentation » pour désigner la fonction attribuée à l'artefact, au sens où il vient compléter l'activité de l'enseignant en tant que ressource complémentaire, lui permettant ainsi de diversifier ses pratiques. De fait, la quasi-totalité des enseignants français considèrent les technologies comme un outil de « plus » dans leur banque d'outils. En ce sens, les enseignants disposent d'une palette d'« outils » pour enseigner la lecture et l'écriture, comme les livres, les cahiers, l'ardoise, etc., les technologies venant parfaire cette palette, comme nous le fait comprendre Marilyn (enseignante en CP) :

« les outils numériques, je pense que ça diversifie les pratiques, moi je pense que ça les améliore, ça les diversifie et euh... Il faut garder une part où on les utilise pas, on est papier-crayon, stylo, donc ça il faut toujours garder, euh... ils ont les albums, ils manipulent, ils ont l'objet « livre » quand même dans les mains »

Notons également que même si Marilyn perçoit cette utilisation comme positive, elle nous rappelle l'importance de continuer à avoir recours à des supports autres que numériques. Cette nécessité est exprimée par la totalité des enseignants français. Nous l'avons également noté dans le discours d'Éloïse cité auparavant. Nous reviendrons sur ce point lors des analyses ultérieures.

Marilyn constate également que, pour l'enfant dans sa classe qui présente de troubles visuels, l'utilisation du VP lui a permis de mieux suivre les activités et de participer davantage :

« ... par exemple pour tout ce qui est enfant à handicap, ça aide beaucoup voilà. [l'enfant avec des troubles visuels] est obligé d'avoir le nez collé sur l'écran où il peut participer en même temps que tout le monde, quand on fait des activités de groupe, il peut être présent, il peut suivre en même temps que nous. S'il y avait ce support [le VP] euh..il serait isolé à chaque fois [...] Voilà ! Pour ces enfants-là, pour les enfants à handicap ça amène aussi une facilité et puis ça permet de les insérer plus facilement dans le groupe. »

¹⁷⁴ Précisons que le substantif « complémentation » est emprunté du domaine de l'informatique en tant que « fait de fournir un complément ».

En prenant appui sur le discours de Marilyn, nous pouvons dégager une des déclinaisons de la fonction de « complémentation » permettant à l'enseignant de *favoriser les conditions d'apprentissages des enfants à besoins particuliers*. Dans ce sens, Zack (enseignant en GS) constate que le travail sur ordinateur lui a permis de mieux connaître les capacités en lecture d'un élève de sa classe présentant un trouble autistique¹⁷⁵. En même temps, l'ordinateur a aidé l'enfant à se rapprocher un peu plus du groupe et de participer davantage :

« ... pour les élèves qui relèvent d'éducation spécialisée, donc des enfants autistes dans ma classe et l'ordinateur a permis [de] être un peu plus ouvert et j'ai pu voir à partir de cet outil qu'il apprenait un peu plus de choses, il venait tout le temps et vous voyiez qu'il avait même un niveau supérieur à celui de la classe, mais comme il ne communiquait pas trop on ne pouvait pas savoir [...] C'est vrai qu'il était pas dans le groupe classe, mais de temps en temps il arrivait après à s'asseoir avec les autres parce qu'il y avait de petits logiciels qui parlaient des enfants qui travaillent ensemble. Il essayait de reprendre ça dans son monde réel, ici dans la classe »

Dans ce même registre, Éloïse (enseignante en CP) nous raconte qu'à l'époque où elle s'intéressait au TBI, elle avait envisagé cet artefact, entre autres, comme un moyen lui permettant de mieux travailler la lecture avec des enfants présentant des troubles dyslexiques¹⁷⁶ :

« la dyslexie pour les enfants : le « b », le « d », le « p », quand vous tournez la lettre dans plusieurs sens ça n'a pas le même son ni la même écriture. Parce que le « b » quand vous le retournez comme ça, ça fait un « q », dans l'autre sens comme ça, ça fait un « d », voilà, donc d'office ça ferait un très bon outil [le TBI] de... pour justement travailler avec des enfants qui ont ce type de trouble là, dyslexie, de plusieurs lettres... »

Le fait de considérer l'artefact comme complément de la pratique enseignante est donc également envisagé du point de vue de l'aide et du soutien qu'il peut potentiellement apporter aux élèves. Dans ce domaine, une autre déclinaison de la fonction de complémentation attribuée à l'artefact est celle permettant de *renouveler la dynamique d'enseignement* en proposant un accès au savoir moins traditionnel. En effet l'enseignant ayant recours aux technologies va solliciter d'autres modes de manipulation et d'accès aux savoirs chez les élèves, différents de ce que mobilisent des fiches d'exercices plus classiques par exemple. Ainsi Zack remarque que, lors du déroulement d'une activité à l'aide du TBI, ses élèves sont davantage prédisposés, car de telles modalités renvoient à une représentation de l'activité sous forme de « jeu », contrairement à la fiche d'exercice qui est appréhendée comme un support d'apprentissage formel par les élèves :

¹⁷⁵ Voir par exemple (Grossard & Grynszpan, 2015) ou (Renaud, 2012).

¹⁷⁶ Pour plus d'information sur les effets des technologies dans l'apprentissage des enfants dyslexiques, voir la thèse récente de Bacquelé sur l'influence des technologies dans l'autonomie et l'estime de soi chez les jeunes dyslexiques (Bacquelé, 2015). Voir également l'article de Najjar traitant les difficultés d'apprentissage de la langue écrite et le rôle des technologies chez les élèves dyslexiques (Najjar, 2015).

« [Les technologies sont] plus un outil, on va dire, un troisième bras de l'enseignant pour l'élève afin qu'ils puissent se sentir plus à l'aise. Parce que c'est vrai qu'il y a certains qui, devant la feuille d'activité, c'est pas évident, il faut écrire dedans donc le tableau numérique qui est là permet de pouvoir déplacer, manipuler, les mots, les phrases, les lettres [...] Eh donc... [...] Toujours, dans leur logique qui est le jeu, ils apprennent en s'amusant, grâce à l'outil informatique qui enlève un peu le côté « qu'on travaille » comme on dit »

Amandine explique également que l'utilisation de l'ordinateur lui permet de proposer des activités plus ludiques lors du soutien scolaire et ainsi les enfants ne se retrouvent pas dans le même type de situation pédagogique qu'en classe, qui est plus scolaire :

« Donc en soutien j'aime bien [l'utilisation de l'ordinateur] parce que je trouve qu'en soutien c'est important [que les enfants] aient une forme un peu ludique, -qu'ils se retrouvent pas dans quelque chose de très scolaire ! »

Ce moment d'apprentissage est différent de celui de la salle de classe, car lors des activités menées en soutien scolaire, les enfants qui y participent présentent forcément des difficultés vis-à-vis d'une compétence spécifique. Ils peuvent être également amenés à travailler à un moment de la journée pas toujours propice pour eux (en général, le soutien se réalise dans la pause méridienne après avoir entamé des activités pendant toute la matinée). C'est ce que nous raconte Jean (enseignant en GS), lorsqu'il nous explique pourquoi il a recours au TBI et à l'ordinateur dans ces moments :

« Donc là on passe sur l'outil numérique où on travaille la même chose, la même compétence, mais d'une différente manière. Comme ça, ça permet aux élèves de travailler la même chose, dans un moment qui est pas forcément favorable à leur rétention d'information [...] donc comme ça le temps passe vite, ils travaillent réellement, ils sont en recherche, ils s'ennuient pas, ils ne se chamaillent pas et ils n'ont pas de perte d'attention ».

Une autre déclinaison de la fonction de complémentation concerne la possibilité de recourir à l'ordinateur comme outil d'aide à l'élève afin d'*élargir et approfondir une notion à l'étude ou une compétence à travailler en autonomie*. Par exemple, Nadia (enseignante en CP) utilise les ordinateurs dans la salle informatique de son école. Cependant, elle préférerait avoir des ordinateurs en libre accès dans sa salle de classe, car elle pense que cela faciliterait le travail en autonomie de certains de ses élèves :

« Je pense qu'il y a une utilité vraiment, mais ce qu'il faudrait c'est des ordinateurs dans la classe où à tout moment on peut aller chercher l'information et on n'a pas besoin de se déplacer, enfin on n'a pas tous besoin de se déplacer ! Si tel enfant a besoin il peut y aller, si tel enfant a fini il peut accéder à de jeux, à de logiciels pour se perfectionner. Il existe plein de logiciels d'écriture et de lecture intéressants ! »

Amandine songe également à ce même type d'utilisation, car même si elle dispose d'ordinateurs dans sa salle, elle déclare n'avoir pas accès à tous les logiciels qui lui permettraient de les utiliser au moment des enseignements collectifs :

« Et quand on aura... ce qui pourrait être génial, c'est qu'on puisse avoir un logiciel par exemple qui permette de faire... pendant que la classe travaille, que les enfants puissent faire quelque chose complètement seul et en rapport avec ce qu'on fait. Quand on aura ça, ce sera génial ! »

De la même manière, Nadia nous raconte par exemple, que le recours à l'ordinateur aurait permis de faciliter l'écriture à des enfants ayant des difficultés dans la maîtrise du geste graphique. La manipulation avec le stylo disparaît grâce au passage au clavier et il est remplacé par le geste de la frappe :

« ... pour les enfants qui ont du mal à écrire [l'ordinateur] est un moyen aussi de les aider et de leur faire progresser [...] parce que parfois [...] un enfant va être très bon en lecture et par ses difficultés en écriture il va être en échec, voilà ! Et parfois l'outil informatique est intéressant pour ces enfants-là parce qu'ils manipulent mieux, ils ont plus de facilités et c'est un moyen de réussite ».

Une autre déclinaison évoquée fait référence aux usages des technologies en tant que *médiatrices dans l'apprentissage et transformatrices de la posture des élèves*. Pour Roger, directeur de l'école Violette, le travail en soutien à l'aide des ordinateurs permettrait aux enfants de se sentir « plus libre » dans leur travail. L'interaction directe entre l'élève et la tâche ne se réalise plus au travers de l'enseignant, mais au travers de l'ordinateur :

« J'ai dit tout à l'heure, quand on est en situation de soutien sur le langage c'est vraiment un support [...] qui leur permet d'avoir aussi une... comment on va dire, une relation avec ce qui est demandé qui n'est plus face à l'enseignant même si l'enseignant se met à côté de l'élève [...] l'enfant est en relation avec l'ordinateur et pas avec l'enseignant. Et parfois ça permet à l'enfant d'être aussi un peu plus libre dans ce qu'il exprime, même s'il se trompe dans le logiciel. »

Pour l'enseignant, la médiation de l'ordinateur semble amener les enfants à adopter une posture plus sereine, moins en retrait face à l'activité, comme le souligne également Zack (enseignant en GS) :

« Certains [enfants] que j'ai pris en soutien sont un peu plus ouverts, moins timorés, moins timides [...] quand il y a l'outil informatique [...] Ils se sentent plus à l'aise, plus ouvert ».

Sur ce même propos, Celia¹⁷⁷ (enseignante chilienne et ancienne responsable de la salle informatique de l'école Margarita) explique qu'une des raisons qui l'a motivée à mettre sur pied le projet pédagogique relatif à l'équipement de la salle informatique dans son école était la perception qu'avaient ses élèves de l'ordinateur. En effet, elle raconte que lors des activités de classe, l'ordinateur en tant que médiateur n'est pas perçu par les élèves comme un « élément de sanction » :

« Et qu'est-ce qui m'a motivée ? Que j'avais beaucoup d'enfants ayant des troubles d'apprentissage à l'époque. C'était un cours de 56 élèves, j'en avais 24 avec des troubles d'apprentissage. Et j'ai découvert que ce n'était pas un élément de sanction ! Donc, si l'enfant s'est trompé, l'ordinateur disait à l'enfant [...] de réessayer ! Essayez encore une fois ! Il ne disait pas "Vous vous êtes trompés !" »

1.3. Fonction épistémique

Cette fonction renvoie aux savoirs enseignés, aux contenus de savoir en jeu dans les activités. En effet, jusqu'à présent, les fonctions que nous avons identifiées – et leurs différentes déclinaisons – concernent l'enseignant, les élèves ou le savoir. Ainsi, nous avons volontairement regroupé les thèmes dégagés en fonction des technologies et de l'assistance relative à chacun de ces trois agents, même si nous sommes conscients que c'est toujours un processus qui implique — plus ou moins directement — les trois pôles dans leur ensemble.

La première fonction concerne l'assistance prêtée aux enseignants, la deuxième, la complémentation des pratiques des enseignants, se focalise sur l'aide apportée par les technologies aux apprentissages des élèves. La fonction épistémique, quant à elle, fait référence aux technologies — en tant qu'aide perçue par les enseignants — pour traiter ou travailler un contenu en lecture ou en écriture. Comme les deux autres fonctions déjà analysées, elle va se réaliser selon plusieurs déclinaisons différentes.

Par exemple, pour Marilyn (enseignante en CP) – qui crée ces propres diapositives pour renforcer essentiellement le travail de construction des mots –, la projection des syllabes et la possibilité de les faire défiler une par une sur le VP lui a permis de travailler et installer la combinatoire :

« Donc là l'avantage, c'est qu'il y a un seul mot à lire et moi je les fais apparaître par syllabes, donc... Je dis pas le mot dans son entier je dis bien les syllabes pour faire un mot. Ça, ça permet vraiment d'asseoir la combinatoire ! [...] Par exemple pour « caramel » si on avait le mot caramel il y a d'abord « ca » « ra » et « mel » et après le mot en entier « caramel » [...] il y a des enfants qui [...] ils vont uniquement travailler la mémoire donc il

¹⁷⁷ Celia a été responsable de la salle informatique depuis son ouverture et pendant 20 ans environ. L'année de l'entretien elle n'occupait plus ce poste suite à un congé longue maladie, mais elle continuait à travailler à l'école à temps partiel.

suffit qu'on ait parlé de « cartable » et ils vont voir « ca » et ils vont s'arrêter de lire et ils vont lire « cartable » alors que non ! C'est « caramel » là le fait que ce soient des syllabes ça les oblige vraiment à lire ce qu'on voit... »

Une autre déclinaison qui ressort dans les discours des enseignants de cette fonction vise l'artefact comme une forme de *soutien à l'activité collective entre les élèves*. Nous avons relevé cette déclinaison sur le développement de l'écriture, du langage et du vocabulaire.

Par exemple, Amandine (enseignante en CP) a eu recours au logiciel Photorécit – en travaillant avec l'ordinateur et le VP – pour créer avec sa classe des « comptes-rendus » de sorties en vue de les présenter aux parents. Ainsi, par la mise en place de ce type d'activités, l'artefact soutient également le travail collectif de l'écriture à travers la discussion de la pertinence des mots utilisés pour la construction des phrases qui seront ensuite utilisées en légende des photos sélectionnées.

« Alors [...], je commence par projeter des photos collectivement. On fait un choix, on choisit par exemple [...] 40 photos, pas plus. Collectivement, en dictée à l'adulte, je leur demande de mettre... des légendes pour les photos, c'est-à-dire, qu'est-ce qu'on va écrire avec ce texte ? On écrit le petit texte et ensuite par groupe de deux, ils vont à tour de rôle, taper le texte ».

Cette activité est récurrente chez Jean (enseignant en GS), mais il la réalise entièrement sur le TBI. Ainsi, avec l'ensemble de sa classe, il prépare une présentation de photos de sorties pour montrer aux parents :

« [après avoir sélectionné les photos] on a travaillé sur l'écrit purement et simplement dans "Légender les photos" [...] Donc il y a de photos qui sont parlantes, mais on rajoute, nos sensations, nos sentiments de ces différents moments à cet instant-là et on explique ce que nous avons fait, notre parcours et on ajoute tout ça à l'écrit donc on a retravaillé sur l'écrit, sur comment formuler la phrase, comment avec la négation, le futur, etc. »

Jean prolonge cette activité et fait travailler ses élèves sur le développement du langage grâce à l'enregistrement des phrases. Les enfants doivent donc enregistrer leur voix pour travailler les différentes aptitudes à adopter lors d'une situation communicationnelle :

« [Le TNI] sert aussi à travailler sur la voix, sur l'intonation, sur le placement de la voix... ça permet aussi aux enfants de se réécouter, de se rendre compte de leurs difficultés [...] et ça leur permet une amélioration au niveau de l'articulation, du placement de la voix et du débit dans la chaîne orale ».

Dans la même façon, Éloïse (enseignante en CP) évoque la mise en place d'activités réalisées à l'aide du TBI qui renforcerait les moments d'échanges entre élèves et engendrerait également de nombreux questionnements sur la tâche à réaliser, favorisant ainsi le développement du langage :

« Ça aide à verbaliser énormément. Parce qu'il faut quand même qu'ils puissent expliquer leur méthode et puis quelqu'un d'autre n'est pas d'accord, alors on clique, on prend une feuille blanche et on recommence » [aussi] on est quand même obligé de verbaliser énormément. Qu'est-ce que je fais ? Pourquoi je le fais ? Comment ? Dans quel sens ? ».

Stéphane (enseignant en GS) explique que les situations en dehors du temps d'enseignement – comme l'utilisation des ordinateurs en temps libre – provoquent des situations propices au développement du langage, grâce aux interactions entre les élèves :

« En début d'après-midi je leur laisse environ 10 minutes en temps calme où ils peuvent [...] jouer à l'ordinateur, ou faire autre chose [quand les enfants jouent sur l'ordinateur] ils discutent autour de ça aussi, parce qu'ils font les mêmes jeux en même temps, donc ils discutent de la réussite, de comment il faut faire, ils s'expliquent, voilà ! Ça fait un petit tour de langage et d'interaction entre eux aussi »

Lors des observations sur les temps collectifs, Jean (enseignant en GS) a mis en discussion les élèves sur l'ensemble des photos de la sortie – en l'occurrence une sortie à la ferme – afin de les trier et les sélectionner pour le diaporama final, créé à l'aide du logiciel Photorécit comme nous l'avons déjà signalé plus haut. Ils ont alors discuté des différentes situations illustrées dans les photos, leur permettant de réviser et d'enrichir le vocabulaire concernant les noms des animaux, leurs caractéristiques, les différents objets de la ferme, etc. :

« Quand t'es venu on a travaillé sur une sortie à la ferme... et là ça leur a permis de réinvestir le vocabulaire spécifique de la ferme, ça leur a permis de se mettre d'accord sur les différents vocabulaires, discuter, etc. »

Zack, enseignant également en GS, mène lui aussi ce type de travail lors des activités collectives avec le TBI. Néanmoins dans son discours, une autre déclinaison apparaît, relative à la *recherche documentaire*. En effet, grâce à la connexion Internet du TBI, cet enseignant a pu établir un lien entre des éléments du monde fictionnel d'un album – en particulier le personnage du loup — et leur correspondance dans le monde réel. Le visionnage des photos de cet animal en situation réelle lui a permis ainsi de répondre au débat suscité lors de la question concernant leur alimentation :

« Dernièrement la question était « voilà, le loup a mangé une galette ! ». Donc, il fallait savoir si réellement les loups mangent des galettes. À partir de là, on va sur Internet, on prend des images réelles du loup, pour voir comment il est réellement. Quelle est son alimentation ?... Internet va permettre le repérage des mots »

2. Le rôle des enseignants

Nous pouvons constater dans cette première partie que les fonctions attribuées — par les enseignants — aux usages des TIC (Illustration 8) diffèrent en partie entre un pays et l'autre. D'un côté les enseignants chiliens évoquent davantage la motivation engendrée chez les élèves par les

TIC. Le regard porté sur ces usages est principalement associé à une fonction *d'assistance*. Les technologies permettent alors de suppléer des difficultés rencontrées au cours de la mise en œuvre des enseignements. De l'autre côté, les enseignants français même s'ils attribuent aux TIC un effet déclencheur de motivation, déclarent ne pas limiter le seul recours à celles-ci à cette caractéristique. Dès lors on peut noter l'existence d'une intention liée à un choix personnel, centrée soit sur des aspects de contenu et les apports concernant les apprentissages des élèves, soit sur des aspects facilitateurs dans la pratique quotidienne de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Nous avons donc commencé à nous interroger sur les raisons de cette différence, et notamment sur les éléments qui pouvaient expliquer pourquoi la quasi-totalité des enseignants chiliens déclarent utiliser les technologies pour accroître la motivation des élèves.

L'un des éléments relevés lors des analyses antérieures était l'importance donnée au manuel de lecture dans les écoles chiliennes observées (Carreño Valdivia, 2014). Ce constat a également été mis en avant dans le deuxième chapitre de cette thèse. D'une manière générale, pour les enseignants français, les usages s'organisent au travers de différentes composantes comme la préoccupation partagée de s'adapter et de créer des situations pédagogiques en fonction des élèves en tenant compte de la différenciation des apprentissages et des contraintes exigées par les programmes.

En effet, pour Tardif et Lessard (1999) les programmes scolaires sont l'un des éléments principaux guidant le travail des enseignants. Ainsi, ces programmes se situent à un « *point intermédiaire entre les buts généraux et l'action quotidienne, entre le système et les acteurs [...] Ils déterminent des heures d'enseignement, des objectifs, des apprentissages, des évaluations, etc.* » Les enseignants sont donc amenés à interpréter les programmes et à les adapter à la vie quotidienne de la classe (Tardif & Lessard, 1999, p. 229).

Mais compte tenu tout à la fois du programme chilien très directif et du caractère obligatoire du manuel dans les écoles (Carreño Valdivia, 2014), quelle est donc la marge de manœuvre des enseignants chiliens pour adapter ces programmes, définir les contenus, organiser des séquences d'activités ou déterminer le rythme d'enseignement, par exemple ? Comme nous l'avons déjà mentionné dans les chapitres précédents, les enseignants français au niveau du primaire possèdent une certaine liberté pédagogique. Ils sont tenus de respecter les programmes, mais il leur revient en revanche la mise en œuvre de situations pédagogiques adaptées.

Au regard de ces éléments, nous nous sommes interrogée sur la perception qu'ont les enseignants de leur propre travail. Que signifie « être enseignant » dans le contexte français et chilien pour les enseignants interviewés, dans le cadre des usages des technologies pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture ? Quel est le sens donné à leur pratique par rapport à cet enseignement ? Comment perçoivent-ils leur rôle ?

Ces questions sont pertinentes, car comme le soulignent certains chercheurs — par exemple (Chaptal, 2007 ; Papadoudi, 2000) -, les usages des technologies ne vont pas remplacer les pratiques déjà existantes, mais plutôt se construire sur des « *pratiques antérieures* » (Chaptal, 2007). Certains éléments comme l'imposition du manuel de lecture et le caractère très directif de celui-ci pour le cas du Chili, ainsi que l'attention des enseignants français à la différenciation des apprentissages des élèves, pourraient ainsi nous aider à comprendre la construction des usages des technologies ainsi que les intentions des enseignants quant à ces usages.

C'est ainsi qu'un second concept émerge, celui du rôle de l'enseignant. Ce concept, renvoie à des éléments de l'identité de l'enseignant. Néanmoins, le processus de construction identitaire est beaucoup plus complexe, des tensions entre les différentes représentations, « *qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous* » sont des éléments permettant la construction (et reconstruction) d'une identité professionnelle (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau, & Chevrier, 2001, p. 5). Bien qu'intéressante, cette considération nous éloigne de notre propos. De fait, nous voudrions proposer ici des éléments concernant la perception des enseignants quant à leur conception des TIC à l'École et leur conception pédagogique concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Pour traiter les perceptions en lien avec le domaine d'enseignement en question, nous nous sommes appuyés sur différentes réflexions conduites dans le domaine des croyances. Ainsi, des composantes liées aux croyances en tant que « *propositions simples, conscientes ou inconscientes, déduites de ce que les personnes disent ou font* », ont été dégagées des entretiens (Araya Umaña, 2002, p. 44). De fait, les croyances participent dans l'« agir » et la « réflexion » des enseignants :

« Ces combinaisons de croyances et connaissances déterminent, avec d'autres facteurs liés au contexte, aux élèves et à la situation pédagogique, la conduite d'enseignement de l'enseignant et ses processus de pensée relatifs » (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2011, p. 90)

Pour mieux cerner ces éléments, nous nous sommes inspirés sur les analyses des croyances¹⁷⁸ proposées par Crahay et al (2011) dont ils identifient entre autres, les croyances et connaissances pédagogiques générales qui correspondent aux savoirs et conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement, l'apprentissage et les apprenants, indépendamment des disciplines scolaires et les croyances et connaissances pédagogiques du contenu, qui consistent en la traduction des connaissances et croyances disciplinaires médiatisée par les connaissances et croyances pédagogiques générales pour en favoriser l'enseignement (Crahay et al., 2011).

Au travers de ce concept, nous voudrions donc analyser les éléments qui permettent de saisir la perception des enseignants relativement à leur conception pédagogique concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture, mais aussi analyser leur discours par rapport aux usages des technologies à l'École.

En effet, nous avons relevé deux tendances au sujet de la perception des TIC dans l'enseignement scolaire dans chaque pays. D'un côté, les enseignants français perçoivent les TIC comme des outils « en plus », tels le stylo, le livre, le cahier, etc. Chaque outil détient un potentiel éducatif à exploiter dans une situation pédagogique spécifique, mais c'est l'enseignant qui donne sens à l'outil. Les TIC ne sont pas perçues comme indispensables pour qu'il y ait apprentissage. De l'autre côté, pour les enseignants chiliens, les TIC sont des outils « amusants » aidant à motiver les élèves en classe. L'École et les enseignants doivent donc s'adapter à ces technologies considérées comme essentielles, compte tenu du « monde technologique » ou numérique dans lequel nous vivons aujourd'hui (Carreño Valdivia & Baron, 2015 ; Carreño Valdivia & Boulc'h, 2016).

Pour mieux conduire notre réflexion à ce sujet, nous nous sommes inspiré des métaphores, proposées par Sfez (1988), sur les « trois visions du monde » à propos des technologies. Nous avons en effet constaté des similitudes entre deux de ces métaphores et les deux tendances dégagées dans les discours recueillis, lors des entretiens, vis-à-vis des pratiques des TIC à l'école. Ainsi d'après Sfez, une première posture renvoie à l'idée que « l'Homme reste libre » devant les technologies « *Il en use, mais ne s'y asservit pas. La préposition avec l'emporte. C'est « avec » la technique que l'homme accomplit les tâches qu'il détermine et qu'il reste le maître des activités dont il a pensé le moyen* » (Sfez, 1988, p. 41). La deuxième perception renvoie à l'idée que les technologies « *sont notre environnement « naturel » [...] La préposition « dans » l'emporte* ». L'Homme doit

¹⁷⁸ Notons que les croyances sont des éléments constitutifs du champ des représentations sociales, mais l'étude des premières n'implique pas une étude des secondes (Araya Umaña, 2002).

désormais s'adapter à cet environnement technologique (*ibidem*). Ainsi, dans un cas le sujet « agit » dans un monde technologique – tendance constatée chez les enseignants français -, dans l'autre le sujet s'« adapte » au monde technologique – tendance chez les enseignants du Chili -.

2.1. La perception des technologies à l'École

Les discours mobilisés par les enseignants français et chiliens s'accordent sur différents aspects. À première vue, nous remarquons qu'ils soulignent par exemple, le côté ludique de l'enseignement basé sur les technologies, l'engouement des élèves lors des apprentissages, ainsi qu'un changement des pratiques de la société et des élèves concernant ces usages. Néanmoins, en analysant minutieusement les discours de l'ensemble des enseignants observés, nous constatons que leurs propos ne sont pas de la même nature, nous conduisant à des visions distinctes vis-à-vis les technologies à l'école et leur rôle dans l'enseignement.

En nous appuyant sur les métaphores des usages des TIC proposées par Sfez (1988) nous observons que les enseignants français – rappelons-nous — se situent davantage dans une vision selon laquelle « l'objet technique est considéré comme un instrument avec lequel le sujet agit », tandis que les enseignants chiliens se positionnent plutôt dans la vision qui considère la technique comme un environnement de vie dans lequel « le sujet doit s'adapter » (Sfez, 1988). Notons que nous faisons référence à ces métaphores visant à caractériser la pensée des enseignants selon ces deux visions distinctes, en vue uniquement de mieux conduire notre analyse.

2.1.1. Les TIC considérés comme des instruments au service de l'apprentissage

Nous avons évoqué le caractère d'outil « en plus » lors des analyses du concept d'instrumentalisation notamment dans la fonction de « complémentation ». Ainsi, cette première métaphore évoque l'idée que c'est « avec » la technique que le sujet accomplit « les tâches qu'il détermine et qu'il reste le maître des activités dont il a pensé le moyen ». Dans ce cas, les technologies ce sont « des outils pour agir dans le monde » (Musso, 2009). Dans le même sens, les enseignants proposent des situations pédagogiques et choisissent des moyens d'action cherchant comme finalité ultime l'apprentissage des élèves. Les TIC seraient donc des outils « comme d'autres » permettant d'accomplir cet objectif, comme nous le signale Stéphane, enseignant en GS ou Nadia, enseignante en CP :

« Moi je trouve très bien [l'utilisation des technologies] surtout qu'ils offrent plein de possibilités [mais] c'est un outil comme un autre ! » Stéphane.

« C'est un autre outil d'aide, voilà ! On a les affichages, on a les cahiers, voilà ! L'outil informatique est un autre outil d'aide au service des apprentissages. Fin moi je le vois comme ça ! » Nadia.

Un outil qui permet aux enseignants de proposer une autre manière d'apprendre, comme le suggère Roger, directeur de l'école maternelle Violette :

« C'est-à-dire que pour apprendre une même chose l'enseignant pourrait mettre en place une programmation où il utiliserait entre autres les outils numériques pour faire apprendre telles ou telles compétences aux élèves, pour développer telle ou telle compétence ».

Ainsi, les technologies sont perçues comme l'un des moyens, l'un des outils que l'enseignant et/ou l'élève peuvent employer à des fins d'apprentissage. Dans ce sens, ce ne sont pas des « outils » indispensables pour apprendre, comme le note Marcelline, enseignante en CP :

« Il faut pas faire QUE ça, quoi ! C'est un outil qui permet d'apprendre. Pour autant, c'est pas parce qu'on a un ordinateur qu'on va apprendre ! » Marcelline

Pour les enseignants français, les usages des TIC apporteraient à l'enseignement des choses positives (voir fonction d'instrumentalisation), mais celles-ci ne sont pas perçues comme indispensables pour qu'il y ait apprentissage. En général, c'est le caractère ludique des TIC qui est davantage exposé par les enseignants. Cependant, cet aspect n'est pas spécifique des technologies et il peut se trouver ailleurs, comme en témoigne Stéphane :

« Disons que ça apporte un aspect plus ludique, un peu plus amusant pour les enfants, mais il y a moyen de le travailler sans l'outil informatique. Disons qu'on a de très bons jeux pédagogiques sur les lettres, voilà ! On peut trouver des situations adaptées de lecture et écriture [...] Bon, les enfants arrivent bien à lire et à écrire sans !

Par ailleurs, le caractère ludique est mis en avant également dans d'autres situations pédagogiques en dehors des technologies. Amandine, enseignante en CP nous explique par exemple qu'elle a recours à des jeux phonologiques afin d'étudier le code d'une manière plus ludique :

« on fait des exercices de phonologie, d'écoute de son, avec plein de petits jeux. « Est-ce que tu entends tel son ? Trouver un mot en entendant tel son », etc. On essaie de le faire de façon ludique... »

De plus — comme nous l'avons souligné dans les paragraphes précédents — beaucoup d'enseignants nous rappellent l'importance de continuer à utiliser des outils non numériques, comme les livres, les cahiers, etc. Éloïse (enseignante en CP) par exemple, utilise le TBI pour élargir le vocabulaire des enfants, mais elle continue à avoir recours au dictionnaire, car le TNI n'est pas toujours à

disposition des élèves et rechercher un mot dans le dictionnaire va leur demander d'autres compétences pour lesquels il faut être préparé¹⁷⁹ :

« il y avait aussi l'idée de vocabulaire (et sur le TNI) vous avez une porte ouverte sur l'humanité totale et vous avez largement le temps de travailler là-dessus. Mais attention, ça recrée une immédiateté qu'il ne faut pas favoriser au détriment du dictionnaire. Il faut quand même qu'ils apprennent à utiliser l'alphabet et à manipuler un dictionnaire parce qu'ils n'auront pas toujours un TNI sous le bras et il faut bien distinguer les deux. »

Zack, utilise également le TNI, mais il a décidé de le faire uniquement deux fois par semaine même si celui-ci est toujours à sa disposition. Ce choix qu'il exprime tient à l'importance pour lui de préserver la relation humaine entre l'enseignant et l'élève sans passer par un intermédiaire numérique. Cet enseignant, évoque également l'importance du rôle de l'enseignant lors du processus d'enseignement pour expliquer ou assister les élèves dans l'activité, même si cela implique d'utiliser les technologies. Ces mêmes propos sont avancés par Jean (enseignant en GS) situant l'enseignant comme le principal « garant de la pédagogie » y compris lors des activités médiatisées par les technologies :

« Moi, je pense que le maître c'est le meilleur garant de la pédagogie. On ne peut pas imaginer un enseignement que numérique avec de logiciels, car l'analyse de l'erreur de l'élève pour l'instant les ordinateurs ne sont pas capables de le faire. »

Les usages des technologies sont perçus donc comme des « outils complémentaires » au service de l'apprentissage, adapté et pensé par les enseignants qui donne sens à ces usages, comme l'explique Marie, directrice de l'école Lotus :

« Ce type d'outil pourrait aussi un autre support de travail. Parce que c'est complémentaire, c'est des outils complémentaires parce qu'il faut continuer à apprendre à mémoriser, à réfléchir par soi-même, pas simplement à utiliser des outils tactiles, il faut lui donner du sens à cet outil ».

Ainsi, le sujet enseignant agit avec les technologies dans les situations d'enseignement-apprentissages, mais il reste maître de l'activité en donnant du sens à celle-ci. Nous l'avons analysé dans la première partie de ce chapitre, l'enrichissement de l'artefact de la part des enseignants français renvoie à des fonctions et déclinaisons très variées (voir Illustration 8). Cela ne se traduit pas forcément dans des usages très variés, mais dans des constructions de discours qui positionnent les usages des technologies dans un acte réfléchi et pensé, dans une pratique existante déjà installée.

¹⁷⁹Rappelons-nous qu'Éloïse évoquait l'assistance du TBI pour écrire en cursive (voir le concept d'instrumentalisation et la fonction d'assistance) en insistant sur l'importance de ne pas supprimer le geste d'écriture de l'enseignant considéré comme un « modèle adulte » pour les élèves.

D'après eux, les outils autres que numériques sont essentiels dans le processus d'enseignement-apprentissage. Les technologies quant à elles, apportent dans ce processus d'autres possibilités pour apprendre. Selon les mots de (Chaptal, 2007) les technologies viennent donc compléter les pratiques d'enseignement.

Notons toutefois que ces pratiques s'inscrivent dans un contexte plus large que celui de la salle de classe, ainsi le pouvoir d'action des enseignants agissant avec les technologies mérite d'être discuté. Nous traiterons ces aspects dans des analyses ultérieures.

2.1.2. Le monde considéré comme un environnement technologique auquel il faut s'adapter

Comme nous l'avons dit, cette métaphore soutient l'idée qu'il faut s'adapter dans un monde qui est technologique (Sfez, 1988). Cette vision répond assez bien au sentiment évoqué lors des entretiens avec les enseignants chiliens. La grande majorité mentionnant le besoin qu'a l'École de s'adapter à la société d'aujourd'hui désormais technologique.

L'accent est mis également sur les élèves, considérés comme des « enfants technologiques ». Fernando, chef du service UTP à l'école New Heaven nous explique ces propos :

« c'est essentiel [l'usage des TIC]... parce que les enfants naissent numériques. [...] Donc, ne pas faire une éducation technologique est presque absurde à notre époque... En d'autres termes, en tant qu'école, nous sommes à des années-lumière de ce que nous devrions faire, dans le sens d'éduquer dans une ère numérique, dans notre ère technologique. »

Le rôle des enseignants est de « s'adapter » aux élèves en faisant entrer les technologies dans la salle de classe, comme le souligne Mercedes enseignante chargée de la salle informatique à l'école Lila :

« Je pense que ça doit être une priorité [les usages des TIC dans les niveaux initiaux]. Parce que les enfants d'aujourd'hui sont des natifs numériques ! Et prenant compte de cette caractéristique, on ne peut plus rester sur [l'utilisation] du crayon et du papier ! »

Une autre représentation prégnante des usages des technologies que l'on retrouve chez les enseignants chiliens, est relative à la perception de celles-ci comme un élément déclencheur de la motivation des élèves. Matilde raconte par exemple que le travail avec le VP « fonctionne bien », car les enfants sont très attirés par ce dispositif beaucoup plus que le travail basé sur des fiches d'exercices qui les ennuerait davantage :

« j'utilise les guides audiovisuels, le data [...] Celui-là fonctionne bien [les élèves] aiment beaucoup. Par exemple, j'y mets des mots, des phrases et ils les lisent, ils les lisent en

groupes, cela attire beaucoup plus leur attention. L'audiovisuel, l'ordinateur, ils deviennent fous ! Plus que les fiches d'exercices, parce qu'ils s'ennuient un peu »

Ainsi, pour la grande majorité des enseignants chiliens, le recours aux TIC entraîne une motivation additionnelle. Pour cette raison, certains enseignants voudraient même utiliser encore davantage les technologies dans leur pratique. Une telle volonté répond essentiellement au besoin de motiver les élèves qui ne seraient pas très intéressés par les outils non numériques, comme en témoignent Raquel (enseignante en 1° básico) et Macarena (enseignante en 2° NT) :

« C'est pourquoi, j'aimerais plus de technologies, j'aimerais un ordinateur par enfant ou une tablette ou toute autre ressource qui soit plus technologique pour les enfants parce que....plus de livres... non ! »

« Je crois que cela apporte [l'usage des technologies]. C'est pour ça que je te dis, je pense qu'il serait mieux si en général les activités se faisaient avec l'utilisation des TIC. »

María (enseignante en 1° básico) laisse entendre que le travail avec les ordinateurs portables était mieux reçu que celui réalisé avec papier/crayon. Elle évoque également une certaine aisance des enfants pour écrire au clavier, contrairement au stylo :

« [Par exemple le travail sur les ordinateurs portables] était super dynamique, car très rapidement [les élèves] pouvaient écrire [ils pouvaient] écrire super bien !. Par contre, avec le stylo (ton de démotivation) ils n'arrivaient pas à le faire »

La motivation des élèves provoquée par le recours aux TIC se traduirait au travers de l'amélioration des apprentissages, autre conception présente chez les enseignants chiliens, en lien avec notre métaphore explicitée auparavant quant à la vision du monde technologique. Par exemple, sur une question relative à la finalité de l'équipement dans l'établissement, Manuela la directrice de l'école Iris nous répond ainsi :

« Toujours c'est améliorer les apprentissages... cela a été toujours la fin ultime »

Nous comprenons dans son discours qu'un lien est fait entre la motivation des élèves et l'amélioration des apprentissages :

« Je pense que les technologies sont très importantes ! Parce que comme je te disais... pour qu'il aille un apprentissage doit avoir une motivation et les technologies t'aident beaucoup à obtenir cette motivation »

Les technologies ici sont donc perçues comme génératrices de motivation, *l'enrôlement* et le *maintien de l'orientation* dans l'activité — au sens de Brunner, cité dans les paragraphes précédents — étant ainsi assurés par les technologies elles-mêmes. Une telle considération répond bien à la métaphore choisie : dans un monde considéré comme technologique, les élèves d'une part utilisent

de plus en plus des technologies dans leur vie quotidienne et d'autre part les outils comme le tableau vert n'est plus attractif pour eux.

« Ce n'est plus motivant qu'une enseignante avec un tableau vert seulement ! Tu vois... Parce qu'ici beaucoup d'enfants ont leur propre ordinateur à la maison, ils ont Internet... Alors, que l'enseignante soit en retard ! [Non !] Elle doit aussi avancer au rythme des enfants ! »

Nous constatons un discours similaire de la part de Gloria, enseignante chargée des classes mobiles à l'école Lila, qui témoigne d'une progression plus « rapide » des apprentissages grâce aux technologies. Selon elle, l'enseignement devrait être plus technologique pour les enfants davantage concernés par le numérique :

« Alors, il y a des enfants qui connaissent la lettre seulement numériquement et ne connaissent pas les lettres dans les livres, parce que ce sont les seuls outils qu'ils ont utilisés. Je pense qu'à ces enfants-là il faut adapter ces technologies pour qu'ils puissent avancer dans leur processus d'apprentissage, pour qu'ils ne s'y perdent pas ! »

Macarena (enseignante en 2^o NT) nous fait part de cette même perception :

« Je pense que [l'utilisation des technologies] facilite davantage l'apprentissage des enfants [...] je crois que ça peut être plus facile, plus amusant, plus ludique et plus pratique... plus tout [...] C'est pour cela que je te dis, qu'au lieu d'utiliser le papier et le stylo, je crois, [...] qu'ils peuvent se motiver plus à apprendre ou ils peuvent être plus ouverts [à apprendre avec les technologies] ».

Ces témoignages laissent entrevoir l'idée d'une relation directe entre l'utilisation des technologies et l'apprentissage des élèves. Ils considèrent qu'en ayant accès aux technologies, les apprentissages vont s'améliorer, les élèves étant alors plus motivés et plus intéressés pour apprendre. Les outils comme le tableau vert, le stylo et le papier étant obsolète dans un monde dorénavant technologique.

Nous avons abordé dans les lignes précédentes les effets cognitifs que les technologies peuvent avoir sur l'apprentissage. Nous avons évoqué également quelques recherches qui montraient une influence sur la motivation des élèves. Aussi, cette vision des enseignants concernant l'incidence des technologies sur la motivation des élèves n'est pas nouvelle. Nous pouvons citer plusieurs études et recherches relatant cette même perception chez les enseignants et/ou les élèves (voir par exemple : Karsenti, 2016 ; Puentes Gaete, Roig Vila, Sanhueza Henríquez, & Friz Carrillo, 2013).

De fait, des recherches se sont centrées sur les pratiques pédagogiques des enseignants et leur incidence sur la motivation (Karsenti, 1998). Mais aussi, sur l'évaluation de l'efficacité des technologies – notamment dans les pays anglo-saxons comme les États-Unis (Chaptal, 2003). Les recherches au Chili reproduisent le même modèle d'efficacité en tentant de prouver l'impact des

TIC sur les apprentissages (Claro, 2010 ; Muñoz & Sanhueza ., 2006) qui semblent s'attacher aux mêmes discours que ceux que nous avons pu recueillir.

L'une des enseignantes chiliennes interviewée s'oppose à cette vision des technologies à l'école. De fait, dans son discours, Celia — enseignante et ancienne responsable de la salle informatique de l'école Margarita — évoque la mauvaise interprétation de certains sur la relation causale entre l'utilisation des TIC et l'apprentissage des élèves :

« Je crois qu'il y a un concept erroné quand on dit que « plus les enfants utilisent l'ordinateur, plus ils apprennent ». Je crois que les enfants manipulent leur portable d'une façon impressionnante et ce n'est pas pour cela qu'ils ont plus appris ! Peut-être, ont-ils développé une motricité dans le pouce »

En effet, même si les recherches peuvent montrer des effets cognitifs sur les apprentissages des élèves relatifs aux usages des technologies, elles préviennent également du recul qu'il est nécessaire de prendre. Les processus d'apprentissage engagés dans des situations instrumentées sont en effet plus complexes, car davantage liés à l'interaction entre les caractéristiques de l'artefact, des acteurs et de la situation d'enseignement (Chaptal, 2003 ; Karsenti et al., 2012).

Il semblerait que les enseignants chiliens tendent à vouloir remplacer leurs anciennes pratiques par de nouvelles manières de faire en ayant recours au TIC, au moins en ce qui concerne les usages des outils pour enseigner. À l'inverse, pour leurs collègues français, les TIC s'inscrivent dans une dynamique de complémentarité à la pédagogie déjà existante. Même si ces derniers pensent ces outils comme pratiques et attractifs pour leurs élèves et eux-mêmes, tous les outils y compris non numériques sont nécessaires, l'essentiel relevant de l'enseignant qui agit sur ces technologies.

Nous voudrions, dans les lignes qui suivent, nous focaliser sur la perception des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et de la pédagogie en général. Avec cette analyse, nous espérons dégager des éléments qui nous permettront de mieux comprendre leur perception sur ces pratiques et au final sur leurs représentations des usages des TIC à l'école.

2.2. La perception des enseignants au-delà des technologies : les conceptions pédagogiques centrées sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Lors de notre enquête, nous nous sommes aperçus que la perception des enseignants chiliens de cet enseignement était systématiquement associée à l'utilisation d'un manuel de lecture. En effet, au début des entretiens nous avons demandé aux enseignants d'explicitier leurs pratiques et de nous

raconter tout ce qu'ils faisaient pour enseigner cette matière. Aussi leur manière d'aborder cet enseignement passé – pour la grande majorité des enseignants chiliens – par un recours au manuel. Au fil des discours, nous avons constaté qu'en général les contenus enseignés, les progressions, ainsi que les fiches d'exercices proposés aux élèves provenaient quasi-exclusivement du manuel de lecture¹⁸⁰.

Ainsi certaines enseignantes nous parlent directement du manuel, avant même d'expliquer les contenus traités en classe, comme le montre le récit de María (enseignante en *1° básico*) :

« Eh bien nous travaillons avec des livres....eh....avec les livres que le ministère nous envoie. [On travaille donc] avec [un système] syllabique [...] On travaille [également] la compréhension de lecture où nous utilisons le livre de la SEP ».

À propos des contenus, certaines enseignantes mentionnent également l'influence du manuel pour expliquer leur choix de progression d'ordre des lettres à étudier, comme l'explique Ana (enseignante en *1° básico*) :

« [j'enseigne] les premières consonnes, selon le manuel sur lequel nous travaillons, parce que d'autres années, j'ai travaillé avec la méthode Matte, alors le début du travail des consonnes était différent. Cette année, j'ai travaillé avec la méthode envoyée par le Ministère de l'Éducation, les textes, donc la méthode est complètement différente à [celles de la méthode] Matte »

La structure d'une classe au Chili est représentée par trois moments très bien définis : le début (*inicio*) le développement (*desarrollo*) et la fin (*cierre*). Les manuels utilisés proposent également des livres d'accompagnement pour les enseignants qui suivent cette même structure, comme le note Raquel (enseignante en *1° básico*) lorsqu'elle nous explique le principe du manuel (PAC) qu'elle utilise dans sa classe :

« Avec PAC [...] le sujet de la compréhension de la lecture est très fortement travaillé [...] Nous avons les trois parties de la lecture le début, le développement et la fin ».

Comme nous l'avons dit, les enseignants utilisent également le cahier d'exercices du manuel. Cette pratique semblerait être conditionnée par la provenance du manuel, à savoir si le manuel a été acheté ou non¹⁸¹ par l'école, pour l'année en cours. Ainsi, dans le premier cas, les enseignantes

¹⁸⁰ Le recours au manuel était quasi systématique, mais avec différente modalité d'usage. Dès enseignantes qui utilisaient seulement le manuel sans proposer autre type d'activité en classe aux enseignantes qui suivaient le manuel, mais qui proposaient également des activités complémentaires. Pour une description détaillée sur la réalisation d'activités de chaque enseignant, se reporter aux annexes.

¹⁸¹ L'achat peut se faire par l'école si c'est une école privée subventionnée ou par la corporation dans le cas des écoles publiques.

utilisaient le cahier d'exercices inclus lors de l'achat du manuel, pouvant parfois le compléter par leurs propres exercices, comme le déclare Sandra (enseignante en 1^o básico) :

« Le livre vient avec un cahier d'exercices, le livre ne contient pas grand-chose ! Peut-être deux pages..... tout d'abord ils présentent [...] les quatre formes [d'écriture de la lettre] [ensuite] il y a un petit texte....où ils soulignent la lettre en étude. Puis, par exemple [il y a des exercices où il faut travailler] le son initial ou encrer le son de la lettre en étude, ensuite il y a un cahier pour réaliser l'écriture de la lettre. Et on complète avec des guides [où ils doivent] dessiner, apparier, ordonner des phrases »

Cependant, pour les enseignantes des écoles qui n'ont pas acheté le manuel, l'utilisation du cahier d'exercices n'était pas systématique. Elles travaillaient donc sur des fiches des années précédentes – lorsque le manuel avait été acheté auparavant –, des fiches d'exercices récupérées sur Internet, ou encore des fiches qu'elles avaient elles-même créées.

En somme, la quasi totalité des enseignants chiliens, utilise un manuel de lecture (voir chapitre VII), et au moment d'explicitier leurs pratiques, la plupart évoquaient ce manuel et les exercices qu'il proposait.

Au contraire, sur cette même question, leurs confrères français s'étendaient davantage sur les contenus, les modes d'enseignement, leur positionnement concernant leurs priorités d'enseignement¹⁸², leurs priorités en fonction des besoins de chaque classe, etc. L'utilisation du manuel de lecture n'était pas systématiquement évoquée. Quand les enseignants avaient recours à celui-ci, leurs explicitations concernaient leur pratique et/ou les méthodes véhiculées, mais ne passaient pas par une description détaillée du manuel, comme nous le constatons dans l'extrait d'entretien de Jeanne (enseignante en CP) :

« Pour enseigner la lecture, je me base dans une méthode syllabique et globale, donc en alternant les deux. Syllabique eh... avec l'aide de tableau de syllabes, de dictées de syllabes sur l'ardoise et global c'est vraiment la lecture de mots outils, eh... Et je me base sur un livre qui s'appelle « Croco l'alligator » et ça, c'est la base du travail de lecture. »

Cela étant, la grande majorité des enseignants français n'est pas concernée sur un manuel ou ne l'utilise que partiellement comme une aide sur certains contenus. En effet, Georges (enseignant en CP) déclare ne pas utiliser de manuels, mais avoir recours en début d'année au manuel de lecture Ribambelle pour réaliser certains exercices en phonologie et compréhension :

« Alors, je n'utilise pas de manuels j'utilise que des albums [...] Donc c'est un exercice... ils n'ont pas le fichier ! j'ai photocopié certaines pages qui m'intéressaient. [En général, les

¹⁸² Les commentaires étaient notamment orientés sur l'utilisation des albums afin de travailler parallèlement sur des textes riches en contenu ne se limitant pas seulement aux textes conçus pour l'enseignement du code alphabétique.

exercices pour les élèves] je les construis moi-même... par rapport à l'album parce que soit je ne trouve pas d'exercices tout prêts, soit parce que je les trouve trop durs ou à l'inverse trop faciles ».

George en effet construit les exercices qui va travailler avec ses élèves, car il n'est pas satisfait de ceux qui sont déjà proposés. Cela évoque l'idée de devoir adapter les exercices en fonction de la classe et des élèves. Dans cette même idée, Zack (enseignant en GS) nous confie qu'il n'a pas recours au manuel, car cela ne s'adapte pas à tous les élèves de sa classe :

« les manuels ici sont faits en fonction d'un certain type d'élève, on estime que l'élève de 5 ans pour la grande section doit avoir un certain niveau, mais tous ne sont pas sous [ce niveau] ! Il faut ajuster voire par rapport aux enfants quel est leur niveau. »

En effet, dans les discours des enseignants français l'idée qu'il existe différentes manières d'apprendre des élèves est très répétitive. Amandine (enseignante en CP) dit ne pas utiliser de manuel, car elle doit adapter les activités en fonction de l'évolution des compétences de ces élèves :

« Parce que quand on a un peu d'expérience, les manuels on leur trouve toujours un défaut ; ils sont souvent bien, mais ils ne correspondent pas forcément à nos élèves. Donc il y a des choses trop rapides, des choses trop lentes et moi, je préfère aller au rythme de mes élèves. »

Nous observons la même idée mobilisée par Éloïse (enseignante en CP) qui nous explique qu'il existe « plusieurs chemins » d'apprentissage de la lecture selon l'enfant. Elle nous explique qu'elle construit des exercices en fonction de leurs besoins :

« Il y a plusieurs chemins en fonction de ce que vous avez comme enfant, voilà. Voilà ! [...] Mine de rien, il y a des enfants qui n'apprennent pas à lire comme les autres donc vous devez mettre en place de travaux particuliers pour ceux-là pendant que d'autres travaillent sur autre chose ».

Cela s'approche aux théories de la pédagogie différenciée que « *prenant en compte les différences entre les élèves d'une même classe, se propose de reconnaître ces différences, de les estimer légitimes, de se fonder sur elles pour assurer l'ordre de l'apprentissage dans la classe* » (Houssaye, 2012). Nadia (Enseignante en CP) par exemple évoque cette notion au moment de nous expliquer la création de groupe de travail en fonction des niveaux des élèves :

« toujours, ce qu'on appelle la pédagogie différenciée voilà ! C'est ça la différenciation. C'est-à-dire qu'on a un groupe en autonomie, ceux qui peuvent, pour justement avoir le temps d'aider les élèves qui rencontrent des difficultés. Ça peut être en mathématique ou lecture, écriture et différents enfants... la dictée de syllabes... où ils ont besoin en fait d'être ensemble. Enfin moi, je trouve ça bien ! »

Dans ces mêmes propos, Amandine déclare avoir choisi des contenus d'apprentissage en lien à ce qu'elle estime pertinent pour ces élèves. Cela concernant l'étude du code alphabétique, l'étude de textes fabriqués et de « vrais » textes :

« je me rends compte que les enfants ne rentrent pas de la même façon dans la lecture. Je vois qu'ils n'ont pas tous au départ les mêmes capacités et le même... ça démarre pas pareil pour tous. Donc, je pense qu'il faut leur proposer plusieurs entrées, plusieurs façons de démarrer la lecture ».

Ainsi, dans les discours des enseignants français nous constatons la préoccupation d'adapter leur manière d'enseigner en fonction des élèves. Ils évoquent l'importance de l'individualisation des apprentissages des élèves. S'adapter afin d'enseigner des contenus à des rythmes différents ou selon le type d'élèves en classe, par exemple. Comme Stéphane (enseignant en GS) qui dit enseigner de contenus d'un niveau plus avancé compte tenu les caractéristiques de ces élèves maîtrisant un bon niveau de langage et compréhension :

« tout est décalé un peu d'une année donc on se retrouve avec des grandes sections qui sont capables d'écrire des mots sur la dictée très bien, voir écrire des mots tout seuls alors que c'est plus des compétences de CP et qui commencent aussi à déchiffrer, voire à lire en fin de grande section, voilà ».

S'adapter également à l'évolution de la classe proposant des exercices en fonction de chaque année scolaire et de l'évolution des enfants, comme Jean qui déclare le faire lors de création des applications sur le TBI :

« Donc si je refaisais tous les ans la même chose [des applications sur le TBI] j'aurais déjà tout préparé. Mais le groupe d'élève change, les désirs en début d'année [aussi] on sait pas vraiment [...] vers quoi on va tendre, au niveau des projets et tout ça. Ça dépend du groupe d'élève »

Cette idée d'adaptation de par des enseignants et de leur pédagogie fait référence aux idées de base de la pédagogie différenciée que selon Meirieu « loin d'être une forme d'adaptation scientifique des méthodes pédagogiques aux différences interindividuelles des élèves, est un effort constant pour adapter et réguler avec eux les situations d'apprentissages » (Champy & Etévé, 2008).

Notons que, avec cette analyse nous ne postulons pas à l'idée que la pratique des enseignants observés relève de la pédagogie différenciée. Mais nous observons que leur discours s'attache aux principes d'individualisation pédagogique prônée par ce type de pédagogie, « en continuité » avec ceux de l'éducation nouvelle des années 20' et la pédagogie par objectif des années 80' (Houssaye, 2012)

3. Contextualisation des pratiques enseignantes

Lors des premières analyses, afin de comprendre les contrastes observés en matière d'usages des TIC, nous nous sommes penchés sur les caractéristiques du contexte. Nous considérons qu'une analyse des éléments de contexte, susceptibles de déterminer et/ou limiter les usages des TIC, méritait en effet d'être menée (Carreño Valdivia & Boulc'h, 2016).

Ainsi au Chili, nous avons observé que certains enseignants mettaient spontanément en avant, lors des entretiens, des éléments liés à leurs conditions de travail, tels que (1) un emploi du temps surchargé – ne permettant pas de dégager du temps pour planifier des activités par exemple – (2) des effectifs élevés – rendant difficile l'enseignement (Carreño Valdivia & Baron, 2015). Cet élément est également ressorti lors des visites ou des observations réalisées. Par exemple, lors de la prise des rendez-vous des entretiens avec les enseignants chiliens, puisque la majorité d'entre-eux travaillait à temps plein sans temps de pause – comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologique -. Ces difficultés ne se sont pas présentées lors des visites et des entretiens menés en France.

Nous avons donc pris en compte les particularités du contexte scolaire pour interroger la mise en place des activités donnant une place aux TIC. Notons que nous entendons le contexte scolaire comme une recombinaison des espaces à des niveaux spatiaux différents. De fait, pour nous représenter ce contexte, nous empruntons le paradigme écologique de Bronfenbrenner (1981) et la notion d'« *environnement* » en tant que « *dispositif de structures imbriquées, chacune étant contenue à l'intérieur de la suivante* » (Bronfenbrenner, 1981). Cet environnement est constitué de quatre niveaux imbriqués, du plus petit et local au plus large et global : le micro, méso, exo et macro-système. Notons que les recherches au sein du réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) considèrent également cette notion d'environnement (Altet et al., 2012).

De quelle manière le contexte des enseignants peut donc influencer sur la mise en place des activités avec les technologies, et par extension sur les intentions de l'enseignant lors de ces activités ?

Pour Tardif et Lessard (2004), l'enseignant est toujours face au dilemme d'être un exécutant tout en jouissant d'une autonomie « relative ». Ainsi est-il confronté à une série d'éléments de contexte qui interviennent dans ses choix pédagogiques, comme nous l'explique Bru (1993) :

«... dans beaucoup de cas, le choix de l'enseignant sont dépendants d'éléments contextuels qui font que les décisions se prennent sous contraintes (moyens disponibles, habitudes instituées dans

l'établissement, pressions de l'environnement social hors de l'école » (Bru, 1993, p. 105).

Il existe donc des éléments qui sont imposés à l'enseignant. C'est ainsi que le troisième concept émerge, à savoir la *contextualisation des pratiques enseignantes*, pour compléter nos analyses. Il fait référence aux variables du contexte qui façonnent de manière directe ou indirecte les pratiques déjà décrites concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture et l'usage des technologies.

Tardif et Lessard (1999) analysent les pratiques enseignantes comme un travail « complexe » aux multiples dimensions. Ainsi, dégagent-ils trois de ces dimensions, que sont l'activité, le statut et l'expérience de l'enseignant. Selon la première d'entre-elles, « *enseigner c'est agir dans la classe et à l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre, pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, méthodes, etc.* ». Une analyse sous cet angle va donc se focaliser sur la structure organisationnelle dans laquelle l'activité se déroule, ou s'orienter sur « *le déroulement de cette activité* ». La seconde dimension renvoie « *à l'identité du travailleur à la fois dans l'organisation du travail et dans l'organisation sociale* ». Enfin le travail comme expérience évoque l'idée du travail « *tel qu'il est vécu et signifié par et pour lui-même* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 37-40). Nous allons analyser ici les pratiques enseignantes en tant qu'activité, en nous focalisant sur les aspects organisationnels :

« Cela signifie que l'activité enseignante est fortement structurée par son « contexte de travail », comme les caractéristiques des élèves, le programme, les réformes ou politiques éducatives, le niveau d'enseignement où l'enseignant exerce, les conditions et ressources matérielles disponibles, les technologies, etc. Ces éléments constituent des contraintes et des ressources qui structurent le travail de l'enseignant » (Borgès & Lessard, 2008, p. 32)

Quelles sont donc les caractéristiques du contexte de travail pour les enseignants français et chiliens ? De quelle manière interviennent ces caractéristiques dans le travail des enseignants dans chaque situation ? Et comment ressort-elle dans leur discours ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cette partie de l'analyse.

Nous avons déjà évoqué certaines composantes comme le manuel de lecture qui, dans la pratique des enseignants chiliens interviewés, prend une place capitale. De même, d'autres caractéristiques comme le manque de formation, surgissent comme point commun dans les deux pays. Pour la France, des contraintes liées au B2i ou au manque d'équipement sont également mises en évidence. Ainsi, avons-nous divisé notre analyse en trois parties selon les aspects macro, méso et micro du contexte (Bronfenbrenner, 1981 ; Sauvage Luntadi & Tupin, 2012 ; Talbot & Arrieu-Mutel, 2012), en distinguant différents facteurs pouvant participer à la construction des usages des TIC.

3.1. Le macro contexte

3.1.1. Les politiques d'évaluation : le SIMCE versus le B2i comme dispositifs régulateur des usages des TIC

Lors des interviews au Chili, nous avons remarqué une préférence des écoles pour enseigner certains contenus dans des espaces numériques collectifs. En effet, l'enseignement de la lecture et de l'écriture ainsi que les mathématiques étaient quasi exclusivement les seules matières enseignées dans ces espaces, ceci dans toutes les écoles à l'exception de l'école New Heaven. Ces enseignements correspondent à ceux évalués en primaire¹⁸³ par l'épreuve nationale SIMCE.

Mercedes, enseignante et responsable de la salle informatique à l'école Lila nous a expliqué les différentes matières qu'elle enseignait selon les niveaux de classe. Par exemple, elle travaillait avec le logiciel Compumat¹⁸⁴ avec les élèves de 4to, 6to et 8vo básico (Cm1, 6e et 4e du collègue) en mathématiques, car ils devaient passer le SIMCE mathématiques à la fin de l'année.

Nous avons constaté également certaines préférences des écoles vis-à-vis de l'utilisation des classes mobiles auprès des classes qui devaient rendre le SIMCE. Mario, responsable de la salle informatique à l'école Iris nous a expliqué que ces technologies étaient à la disposition de la classe de 2° básico (Ce1) pour travailler les mathématiques, discipline évaluée ensuite par cette épreuve nationale.

Dans certains cas, comme à l'école Lila la dotation en équipement se fait également en fonction de classes qui doivent être évaluées par le SIMCE. Ainsi, Raquel nous indique que lors de l'arrivée de cinq vidéoprojecteurs la direction de l'école a choisi d'équiper en premier lieu les 4 classes qui allaient être évaluées par le SIMCE. Le cinquième a été proposé à la classe ayant obtenu le meilleur score du semestre :

« Non, pas toutes [les classes ont un VP]. En fait, il y a en 5 qui sont arrivés et des 5, 4 sont allées aux salles SIMCE, les classes de 2° básico et 4to básico et celui-là on l'a eu comme récompense à la meilleure classe. »

Comme nous l'avons déjà analysé, le SIMCE au Chili est un indicateur de la qualité de l'école et des apprentissages des élèves (voir chapitre IV.3). Il apparaît dans les discours que ce dispositif

¹⁸³ Notons qu'en primaire le SIMCE évalue les enfants de 2°, 4° et 6° básico (équivalant au Ce1, Cm1 et 6e du collègue pour la France)

¹⁸⁴ Logiciel de mathématique Chilien créé par une boîte privée proposant des exercices en lien avec les programmes du ministère dans les différents niveaux d'enseignement. Pour plus d'information, s'adresser au site Web : <http://www.compumat.cl/articulo/9/nuestra-historia/>

d'évaluation influence également la mise en disposition d'équipements dans les salles de classe, la sélection des contenus ainsi que les ressources à travailler à l'intérieur des salles informatiques.

Leonardo, ancien coordinateur du projet *Enlaces*, explique lors de l'entretien que le projet *Enlaces* est critiqué à cause du peu d'impact en matière de résultats concernant l'évaluation SIMCE ou en la PSU (équivalent du BAC) :

« Ces années [Enlaces] a été très critiqué ! Il y a eu beaucoup d'argent dépensé, beaucoup de temps, beaucoup de personnes ont été mobilisées... ressources matérielles. Et cela n'a pas eu beaucoup d'effet dans les résultats, dans le SIMCE, dans la PSU. »

Du côté de la France, les usages observés dans les salles informatiques sont focalisés sur l'enseignement des contenus liés au B2i. Ainsi le B2i devant être validé dans sa totalité en CM2, certaines mairies (ou écoles) ont créé des feuilles de progression listant les compétences à acquérir selon le niveau de classe, comme nous l'explique Marilyn pour sa commune :

« Alors, les enfants quand ils sortent du CM2 quand ils quittent le CM2 quand ils quittent l'école, ils sont censés avoir un B2i. C'est-à-dire ils sont censés avoir des compétences en informatique, de compétences travaillées tout au long de l'année et de la scolarité en primaire [...]. Là, ça (feuille B2i de l'école) on le sort, c'est une feuille qui va les suivre du CP au CM2 et au fur et à mesure des années on doit remplir les casses euh... où l'enfant a acquis les notions, etc. »

Roger (directeur à l'école Violette) tient les mêmes propos. Ainsi, l'école maternelle serait épargnée des prérogatives nationales sur les usages des TIC concernant le B2i :

« À l'école maternelle il y a pas mentionné dans les programmes d'utiliser les outils numériques, c'est une recommandation, mais il n'y pas une obligation dans les programmes. En revanche en élémentaire oui, il y a une feuille de position à attendre à fin du CM2 qui s'appelle le B2i et qui nécessite un certain nombre d'activités pour que les élèves aient de compétences ».

Le B2i semblerait alors influencer les pratiques concernant notamment les usages en salle informatique. De fait, Marilyn (enseignante en CP) déclare utiliser cette salle pour travailler des compétences liées à l'usage de l'ordinateur :

« Moi a 26, je travaille essentiellement euh... le nom des objets euh... pour le clavier et la souris euh... ouvrir un dossier, écrire, changer la taille des lettres, changer la couleur, changer la police d'écriture, voilà, se déplacer avec la souris, cliquer avec la souris. »

Nadia, nous explique également qu'elle réalise un mini-stage pour familiariser les élèves à l'ordinateur :

« Alors, oui là oui voilà ! C'est qu'on a un créneau informatique par semaine. Donc ça peut être une heure... alors en juin je vois avec mes collègues, en général en fin d'année n'y vont plus donc j'arrive à me trouver un créneau pour toute la semaine, c'est tous les jours, ça fait

stage, voilà mini-stage vraiment d'approche de l'outil informatique. [...] Je leur donne un texte et ils doivent produire le même. Ça va être 2 ou 3 mots au début, et au fur à mesure qu'on découvre on ajoute, voilà ! »

Ainsi, les deux utilisatrices de ces espaces — Nadia et Marilyn – le font afin de répondre aux prérogatives du B2i. Dans cette même idée, Georges (enseignant en CP) dit se sentir fortement incité par ses supérieurs hiérarchiques à utiliser les outils informatiques notamment lors du passage du B2i en CM2 :

« Parce que c'est une demande ! Surtout quand on arrive dans les classes [...] quand on arrive en fin de CM2 ils doivent avoir ce qu'on appelle un B2i « Brevet informatique et Internet ». C'est savoir évaluer que l'enfant sait s'en servir d'un outil informatique avec de différents critères ».

Zack (enseignant en GS) nous confie également qu'au moment de demander le TBI, il a dû mettre en lumière les prérogatives ministérielles concernant le B2i. En effet, à l'époque il était enseignant en élémentaire :

« Alors, il était question de faire... pour avoir le tableau numérique qui est arrivé dans notre ville, il fallait faire un projet et pour l'obtention du TNI, montrer son intérêt pour l'informatique et les nouvelles technologies et mettre en avant le fait que le gouvernement, enfin, le ministère de l'Éducation mettait en place le « Brevet informatique et Internet », le B2i, voilà ! Ça, c'est pour l'école élémentaire donc déjà lorsque j'étais en école élémentaire en CE2 j'avais fait cette demande ».

Par rapport à la dotation d'équipement, celle-ci présente différentes configurations orientées à première vue sur les derniers niveaux d'enseignements. Par exemple, lors d'une dotation de la mairie Amandine nous raconte qu'elle a obtenu seulement un ordinateur dans sa classe, car elle enseigne en CP et que la priorité était aux « grandes classes » (CE2, CM1 et CM2), car le travail relatif au B2i est plus intense dans ces niveaux :

« c'est juste une question administrative ! Parce-que, en fait, cet ordinateur est donné par la ville. Par rapport à l'école, on a eu droit à peut-être 15 ordinateurs pour 10 classes. À cause de la progression académique, qui demandait un gros travail sur l'ordinateur dans les grandes classes, on a décidé que mes collègues de grande classe auraient deux ou trois ordinateurs, alors nous, dans les petites classes on a eu droit à un. »

Cependant, nous remarquons que, pour les écoles que nous avons observées les dotations privilégient les classes supérieures. Ainsi, compte tenu du caractère hétéroclite des dotations françaises (voir chapitre VII), nous ne pouvons pas affirmer que cela, c'est la règle. Par exemple, Serge directeur de l'école élémentaire Hensel, nous confie que les classes qui ont des ordinateurs – grâce à l'initiative de l'école -, sont effectivement celles des niveaux supérieurs, mais cela n'a pas été un choix délibéré sinon qu'obéit plutôt à des questions matérielles :

« Alors, ça pas été un choix de notre part. Moi, j'ai amené des ordinateurs dans quasiment toutes les classes sauf que certains ils l'ont laissé au fond de la classe et les ont pas touchés. Alors ! c'est vrai que nous on a aussi un problème technique [...] On a des ordinateurs dans certaines classes, les enseignants pourraient avoir envie de le faire seulement au fond de la classe ils ont une seule prise et il n'est pas permis de brancher trois ordinateurs et trois écrans sur une seule prise. Donc, on a demandé à la mairie de nous installer des barres de prise au mur. Bon, le budget étant ce qu'il est ils ne l'ont fait qu'au deuxième étage. Ils n'ont pas fait au premier étage. Donc, au deuxième étage on a les CE2, CM1 et CM2 donc ils se sont projetés dessus. »

Ce directeur évoque également des problèmes de mise en place liés à l'existence de normes de branchement que l'école doit respecter. La solution – l'installation des prises au mur – n'a pu être faite qu'au deuxième étage faute de financement de la mairie. Ainsi, ceux qui ont pu bénéficier des ordinateurs étaient les niveaux de classes situés dans cet étage et le hasard a fait qu'il s'agissait des classes de cycle 3. De fait, il existe différents éléments de contextes concernant l'équipement qui sont susceptibles d'influencer les pratiques ce dont nous allons traiter par la suite.

3.1.2. La dotation d'équipements

a. *Enlaces* : retour sur un programme national

Beaucoup de discours des enseignants évoquent des questions matérielles pouvant influencer — contraindre ou aider – le recours aux TIC. Nous allons analyser dans cette section les discours concernant l'équipement des enseignants chiliens, car ils répondent surtout à des demandes politiques au niveau national suite à l'intervention du projet *Enlaces*. Néanmoins, ces politiques ont évolué dans le temps et le budget alloué et les éléments matériels et humains mobilisés ne sont plus de la même nature.

De fait, l'année de notre recueil de données, le projet *Enlaces* a subi des modifications sur des aspects organisationnels — suppression de la RATE (réseau d'assistance technique des universités) et matériel- suppression de la plate-forme *Catalogo RED* -. Ainsi, suite à des entretiens informels auprès des anciens responsables du projet, nous avons remarqué un certain mécontentement concernant la nouvelle vision politique d'*Enlaces*. Comme le souligne Camilo (chef de projet à l'instituto de informatica educativa¹⁸⁵) :

« Cristian était clairement énervé par les décisions du gouvernement actuel. Par l'objectif d'*Enlaces*, qui selon lui, aujourd'hui se limite à financer des projets ponctuels sans grande envergure et sans définition claire des politiques éducatives ou même en l'absence de politiques. » (Extrait du journal de terrain, octobre 2013)

¹⁸⁵ L' « instituto de informatica educativa » compte avec le soutien de l'université La Frontera. L'équipe de cette institution est constituée de l'ancienne équipe d'*Enlaces* (voir chapitre II).

Le discours de Leonardo (ancien coordinateur du projet *Enlaces*) est similaire. Il nous explique que le projet *Enlaces* avait — au moment où nous étions sur le terrain — beaucoup moins de budget plus qu'il n'était plus considéré comme un programme de massification nationale en matière d'équipement comme il l'avait été à une époque :

« Maintenant, je pense que le projet Enlaces fonctionne avec un budget infiniment plus petit que quand il a commencé. Au départ, il s'agissait d'une opération massive, un projet national ! Avec beaucoup d'investissement en matière d'équipement.....mais on dirait que cette étape est déjà passée ! Et il n'y a pas de projet Enlaces, la version actuelle....ce n'est pas un plan de dotation ! »

De fait, lors de notre travail de terrain nous avons mené des entretiens informels auprès de l'un de précurseur du projet *Enlaces*. Ainsi, au moment de parler d'équipement dans les écoles il affirmait que l'objectif d'*Enlaces* d'équiper les classes en matériel informatique était une tâche terminée puisque *« 100 % des écoles au Chili sont équipées avec ces technologies »* (extrait du journal de terrain, septembre 2013).

Dans cette même idée Camilo nous explique que le gouvernement a abandonné l'axe équipement, car il considère également que les écoles étant déjà *« couvertes à 100 %, ce volet n'est plus nécessaire »* (extrait du journal de terrain, octobre 2013).

En ce qui concerne l'équipement des écoles chiliennes que nous avons observées, nous avons constaté que lors de premières dotations — ordinateurs en salle informatique- certaines écoles avaient continué à s'équiper par leurs propres moyens. Sur ce point Leonardo (ancien coordinateur du projet *Enlaces*) nous explique que les écoles participant à *Enlaces* ont suivi deux types de comportement en matière d'équipement :

« dans les écoles pilotes [...] dans le premier groupe [...] ainsi que dans celles qui sont venues plus tard dans la deuxième promotion [...] Nous avons vu [...] à maintes reprises qu'il y avait des écoles où [...] il ne se passait pas grand-chose et où beaucoup de ressources ont été perdues. En revanche, il y avait d'autres écoles très actives qui n'arrêtaient pas de demander plus, qui se sont développées....qui étaient plus proactives, plus autonomes ! Elles sont pourtant parties du même point de départ ! Mais, en raison d'une question d'organisation institutionnelle interne, le projet a été pris plus au sérieux, il a été « arrosé et cultivé. »

Dans cet extrait Leonardo emploie la métaphore de Hepp (2003) l'un de fondateurs d'*Enlaces* voyant ce programme comme une « graine » où les communautés éducatives jouent un rôle actif pour le faire évoluer (voir chapitre II).

De fait, nous avons constaté que dans les écoles observées cela a été souvent le cas. Le rôle du directeur ou du responsable d'*Enlaces* a été primordial pour initier et/ou continuer les démarches d'équipement. Comme nous l'explique Manuela, directrice à l'école Iris :

« [comment vous vous êtes équipé ?]Étant donné le bon fonctionnement de l'école. Par exemple, Enlaces nous a donné 8 ordinateurs, il y a des écoles où la salle informatique est déjà morte parce que les ordinateurs sont en ruine et le projet n'a pas continué. Nous, on a commencé à mettre en place avec l'aide des parents d'élèves de dotations plus importantes d'ordinateurs. Alors, il n'y avait plus 8, mais 20 ordinateurs. Puis, lorsque le ministère venait pour superviser, il voyait à chaque fois qu'on était actifs. Qu'au lieu de laisser mourir l'espace nous l'avions donné plus de vie. Alors, il nous favorisait davantage avec plus d'ordinateurs. »

Ainsi, *Enlaces* depuis ses débuts incite les écoles à s'impliquer dans les démarches de dotation, en demandant par exemple des prérequis comme disposer d'une infrastructure adéquate, assurer les équipements, entre autres. Toutefois, les conditions pour postuler au programme ont évolué. Ainsi, les écoles au lancement d'*Enlaces* n'avaient pas d'obligation à présenter un projet pédagogique, comme nous l'explique Leonardo :

« Au début, il n'était pas exigé [des écoles de faire un projet]. Quand même, dans le formulaire de demande, ils pouvaient préciser leurs intentions en termes usages, mais [...] ce n'était pas vraiment une obligation. Parce qu'en réalité, il y avait très peu d'expériences antérieures qui pouvaient rendre pertinent ce point. C'est précisément parce qu'ils voulaient apprendre à développer [des usages avec les TIC] qu'ils se sont inscrits au projet [...] après 10 années de Enlaces – au cours desquelles il a permis aux enseignants d'être formés et a fourni une assistance technique aux établissements- on a demandé aux écoles [...] qui voulaient continuer à bénéficier du soutien et d'avoir dorénavant des projets. »

Aujourd'hui on a souvent deux types de demandes de dotation. Dans certains cas, les écoles doivent créer leur propre projet d'équipement et dans d'autres cas elles doivent uniquement répondre à un appel d'offres du ministère qui préalablement conçu le projet :

« Il y a les deux types de démarches [de dotation]. Dans certains cas, il existe des fonds qui permettent à l'école de créer son propre projet et de demander des fonds pour mettre en œuvre ce projet. Et il y a aussi des projets montés par le ministère auxquels les enseignants sont invités à participer. Il y a un quota limité pour l'attribution des aides. »

Dans notre expérience de terrain, nous avons plutôt observé le premier cas : des écoles qui montaient leur propre projet pour équiper la salle informatique. La deuxième situation – répondre à une appelle d'offre – était initiée notamment pour obtenir des dotations de VP, TBI ou de classes mobiles. Dans tous les cas, la participation de l'école et/ou des enseignants reste essentielle. Nous allons approfondir ces points ultérieurement dans la partie correspondant au méso contexte.

b. Les enseignants chiliens et l'équipement des écoles

Lors de nos observations, nous avons pu constater qu'Enlaces a participé à l'équipement de toutes les écoles observées (voir chapitre VII et annexes), notamment pour la dotation des ordinateurs en salle informatique qui a plutôt concerné la première vague nationale d'équipement. Dans certaines écoles, le programme a également fourni des vidéoprojecteurs, des classes mobiles (ordinateurs portables) et des TBI, via des politiques d'équipement plus récentes menées dans le cadre de projets ponctuels de dotation (voir chapitre II).

La majorité des enseignants chiliens se montrent donc satisfaits du matériel informatique mis à disposition dans leur salle et leur école. Dans leurs propos, des contraintes et des éléments facilitateurs sont mentionnés concernant leurs usages. Nous pouvons signaler, des aspects liés à la connexion d'Internet, l'assistance des responsables informatiques ainsi que la lourdeur des démarches administratives pour obtenir des équipements. Cependant, ces aspects relèvent plutôt de l'organisation spécifique de chaque école. C'est la raison pour laquelle, nous allons les traiter plus loin dans la partie consacrée à l'analyse du méso contexte.

Toutefois, nous pouvons dans cette partie mentionner quelques résultats en matière de ressources. En effet, nous constatons que les équipements octroyés par *Enlaces* lors de projets ponctuels — comme les dotations des TBI et des classes mobiles — incluaient des ressources numériques éducatives. Ainsi, les ressources numériques prêtes à l'emploi a semblé faciliter les usages des TIC. C'est le cas de María (enseignante en *1° básico*) que nous explique qu'elle utilisait auparavant les classes mobiles en mathématiques, car sur les ordinateurs possédaient un logiciel intégré :

« je les ai déjà amenés en haut, à l'étage où se trouvent les ordinateurs portables [...] Au moins l'an dernier, je l'ai fait de cette façon et l'année d'avant également [...] La plupart du temps, j'ai travaillé les mathématiques parce qu'il existe des programmes intégrés pour les mathématiques. »

En effet, Gloria (responsable des classes mobiles à l'école Lila) nous explique que le travail des classes mobiles s'est fait à partir des logiciels proposant des activités « du début à la fin » où l'enfant doit suivre les instructions du logiciel :

« ce sont des unités didactiques numériques, dans ces unités on a des programmes orientés sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture [par exemple] des classes complètes avec un « début », un « développement » et une « fin ». Il y a des activités interactives où [les élèves] doivent répondre à certaines questions [...] en fonction de leur niveau [...] Par exemple, il y a une histoire [lu] par un conteur et il y a un outil qui marque le mot qui est en train d'être lu »

Sur ce même propos, Ana (enseignante en 1^o básico) utilise le TBI seulement dans la bibliothèque, car le TBI de la salle de classe ne dispose pas de logiciels éducatifs. Elle ne s'est jamais servie du logiciel *Interwhite* (voir annexes). Ainsi, ces logiciels proposent des activités complètes, par exemple la lecture d'un conte, suivi par des questions, des réponses et des jeux en lien avec l'histoire.

« Il y a des programmes que le TBI [dans la salle de classe] n'a pas, par exemple, quand j'ai travaillé sur le format de la « lettre »... cette activité je ne l'avais pas sur ce TBI, alors [...] tout ce que je n'avais pas sur ce TBI je l'ai fait sur l'autre [qui est à la bibliothèque] Il y a d'autres activités, il y a d'autres histoires que je n'ai pas ici sur ce TBI [...] Et dans les histoires, il y a de questions, il y a les réponses... »

Le fait également de disposer de la numérisation du manuel de lecture et/ou d'un accès Internet afin de montrer des vidéos notamment sur *YouTube* semblerait être utile au moment de s'orienter sur l'usage du VP.

Lors de l'entretien Catalina (enseignante en 2^o NT) nous explique par exemple qu'elle aime plus utiliser le VP à la place du TBI, car projeter est plus « confortable » notamment au moment de montrer de vidéos sur *YouTube* :

« [projeter] c'est ce que j'aime le plus... je pense que c'est parce que c'est plus confortable pour moi...je veux dire... par exemple comme je te disais la partie « motivation »¹⁸⁶ j'aime montrer des images [aux élèves], la partie audiovisuelle en téléchargeant des choses à partir de YouTube »

De même, quand nous demandons à Mariana (enseignante en 2^o NT) par exemple pourquoi elle a choisi d'utiliser le VP elle nous explique que c'est « parce qu'il y a le manuel numérisé ».

La disponibilité de ressources reste donc déterminante au moment des usages des TIC. Au Chili, il semblerait que les usages des TIC se voient facilités par l'accès des ressources entièrement conçues par d'autres agents.

Sur la même idée, Macarena (enseignante en 2^o NT) — qu'utilise le VP de temps en temps — explique que le site WEB « Chile para niños » offre l'occasion de travailler sur une seule ressource lors d'une séance de classe, car il inclut plusieurs types d'activités en employant un langage plus complexe. Ce site – qui fait partie d'un projet de numérisation de la Bibliothèque Nationale¹⁸⁷ –

¹⁸⁶ L'enseignante fait référence à la première partie de la classe, le « début » ou « inicio », explicité dans les paragraphes précédents.

¹⁸⁷ Le site est entièrement dédié aux enfants afin qu'ils découvrent le patrimoine culturel de la bibliothèque nationale. Pour plus d'information sur le projet de la Bibliothèque Nationale numérique du Chili (BNd) voir <http://www.bibliotecanacionaldigital.cl/bnd/612/w3-propertyvalue-174086.html>

Pour aller au site WEB « Chile para niños » voir <http://www.chileparaninos.cl/639/w3-channel.html>

propose différents parcours sur des étapes de l'histoire du Chili, incluant des activités, des contes en rapport avec le thème, entre autres :

« [Le VP je l'utilise seulement sur le site] « Chile para niños », parce que cela m'a bien servi avec les différentes thématiques que les enfants découvrent au cours de l'année. C'est bien [aussi] parce qu'il utilise un langage un peu plus complexe [...] Alors, ce site me donne la possibilité de tout avoir dans un seul endroit sans devoir changer tout le temps [de site] ou chercher des choses différentes. Sur cette page, plusieurs choses sont renforcées, donc je n'ai pas besoin de changer. »

c. La dotation dans les deux pays : des initiatives qu'impliquent différents espaces

C'est difficile de délimiter la participation du gouvernement et des politiques nationales, car elles sont toujours en dialogue avec des politiques plus locales au niveau méso voir des initiatives relevant des enseignants ou d'autres acteurs au sein de l'école relevant des espaces micro.

Nous constatons de ce fait que pour le cas du Chili les dotations d'équipements correspondent souvent au programme national *Enlaces*, tout comme certaines ressources octroyées lors des projets ponctuels de dotation. Mais, l'équipement tout comme les ressources peuvent également s'accompagner de volontés locales ou micro spatiales.

Par exemple, *Enlaces* avait investi sur la création des logiciels éducatifs pour travailler la lecture et l'écriture (voir chapitre II). Aujourd'hui sur le site *YouTube* nous pouvons trouver des vidéos d'un de ces logiciels portant sur l'étude des lettres. Ainsi, Raquel (enseignante en *1° básico*) a recours à ces vidéos au travers de la plate-forme *YouTube*. Cette enseignante voudrait installer également ce logiciel sur les ordinateurs en salle informatique, mais elle doit obtenir l'accord de la directrice de l'école :

« Oui, mais je suis sur le dos directrice pour qu'elle installe le logiciel « Abra palabras » sur les ordinateurs pour [l'utiliser avec] élèves de 1° básico [...] Au moins ici [dans la salle de classe, je travaille avec] les vidéos. Mais maintenant, je voudrais que [le logiciel] soit installé sur tous les ordinateurs [...] et travailler comme ils le font avec "Compumat" qui est un logiciel que [l'école] a payé. Mais on doit se renseigner [...] à la fin de l'année, je vais faire le projet pour que cela soit fait ».

Dans ce récit, nous observons que pour que le logiciel — créé à l'initiative d'*Enlaces* concernant un niveau macro — puisse être utilisé, il doit passer par une autorisation d'achat de l'école — niveau méso spatial — et Raquel qui est à l'initiative du projet est contrainte de monter un nouveau projet — niveau micro spatial.

Dans le cas de la France, ce sont les villes qui équiper les écoles en matériel informatique (voir chapitre II). Nous allons analyser ce point dans la partie correspondante au méso contexte. Néanmoins, nous tenons à souligner que lors de notre travail de terrain la dotation de TBI provenait pour certaines écoles d'une dotation du ministère. Comme nous l'explique Marie directrice de l'école Lejet :

« Alors, le TNI ça marche par projet. On fait une demande auprès de notre conseiller pédagogique ou notre inspectrice et en fonction des disponibilités ils le donnent, ou pas. »

Notons que, dans tous les cas, les enseignants ont dû monter un projet pédagogique. Comme nous raconte Jean (enseignant en GS) :

« J'ai monté un projet pédagogique pour justifier mon besoin du TNI et d'utilisation pour l'éducation nationale. Avec les différentes ramifications, en quoi j'allais l'utiliser, pourquoi... etc. »

Ainsi, même si c'est une dotation de l'éducation nationale cela sollicite également l'intérêt de l'enseignant obligé à monter un projet pour obtenir le TBI. Parfois même, cela peut impliquer des efforts collectifs engageant toute l'école, comme le souligne Louise, directrice de l'école Jolas :

« l'an dernier on a eu la proposition d'avoir un TNI donc j'ai eu un collègue qui était intéressé, qui a fait un projet [...] Donc il nous fournissait le tableau, mais pas le rétroprojecteur qui devait aller avec. Donc c'est l'école qui a investi quand même 689 euros dans l'appareil. Donc c'est pareil ça, on peut doter d'un appareil une l'école, mais il faut que tous les collègues soient d'accord parce que c'est sur l'argent de la coopérative générale de l'école qui l'a acheté. »

Dès lors, nous tenons à signaler que la détermination des variables du contexte – compte tenu des différents niveaux — n'est pas toujours si catégorique, comme nous le voyons dans cet exemple concernant la dotation d'équipement. Ainsi dans la pratique, tant en France qu'au Chili, la dotation relève souvent d'initiatives issues des trois niveaux macro, méso et micro spatial. Toutefois, pour mieux mener notre analyse nous avons tenté de classer les différentes variables dans les trois niveaux du contexte. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de l'analyser dans la partie du méso et micro contexte. De même, nous allons continuer notre analyse relative à l'équipement informatique au Chili dans ces mêmes parties.

3.2. Le méso contexte :

3.2.1. La dotation d'équipement par la mairie : le contexte français

Comme premier élément du discours nous constatons qu'un grand nombre d'enseignants français interrogés regrettent un *manque d'équipement à l'école*. Souvent ils se déclarent déçus par la dotation de la mairie. Comme l'explique Amandine (enseignante en CP) dans l'extrait suivant, elle a reçu l'équivalent d'un ordinateur dans sa classe. De plus, son école n'a pas pu installer une salle informatique faute d'espace. Cette enseignante nous explique qu'en général, dans sa ville, la priorité en matière d'équipement est donnée aux écoles moins favorisées :

« Mais... on a... alors, il y a eu de choses qui se sont mises en place [ici]. Il y a eu des écoles où il y a eu des salles informatiques à une époque. Qui ont eu beaucoup d'ordinateurs. Nous, on n'en a pas eu parce qu'on a aucun lieu, aucun local physique, et c'est pour ça qu'on nous a mis un ordinateur en fond de classe. Et il faut savoir qu'[ici] ils préfèrent doter en ordinateur les écoles plus défavorisées socialement. Nous, nous avons une école très favorisée, donc on a presque rien. »

Comme c'est à la mairie d'équiper les écoles, les enseignants notamment les directeurs des écoles dénoncent le manque d'équipement notamment la difficulté des mairies des villes moins favorisées pour répondre aux besoins. Par exemple, d'après Roger directeur d'école, la ville avait doté toutes les écoles maternelles avec 5 ordinateurs maximum :

« La dotation informatique par le plan ville il est aussi, comment dire, fait sur l'ensemble des écoles d'[ici]. Toutes les communes [...] gère leur budget et là [dans cette ville]... ils ont commencé par doter toutes les écoles élémentaires et puis ensuite ils ont doté les écoles maternelles. Mais les écoles maternelles c'est 5 postes pas plus, pour les écoles élémentaires ça doit correspondre à peu près à un poste par classe au moins, ce qui permet parfois de leur regrouper et de faire une salle informatique ».

En revanche, le directeur Serge nous explique que son école élémentaire située à Aubervilliers avait reçu un ordinateur :

« la mairie qui est le fournisseur nous a fourni un ordinateur [...] Pour les ordinateurs on a aucune dotation qui a été faite ni par la mairie ni par l'éducation nationale ».

De même, Marie, directrice à l'école maternelle Lejet explique que le budget des mairies n'est pas suffisamment important pour équiper toutes les écoles en matériel informatique. D'autant plus qu'il faut qu'elle arrive à suppléer d'autres besoins plus importants :

« Il faut savoir que l'école, le lieu, les locaux appartiennent à la mairie. Les budgets sont alloués à la mairie [...] donc c'est vraiment... on en est déjà dans le remplacement du mobilier parce que quand je suis arrivée il y avait du mobilier qui datait des années 70. Donc voilà le matériel informatique c'est encore une autre histoire. [...] Il y a un problème de budget qui est certain. C'est pas de communes très riches ce matériel ils ne peuvent pas

nous le donner ; alors, l'inspection équipe à la hauteur de ce qu'elle peut, mais c'est très peu. »

Notons que la quasi-totalité des enseignants français n'est pas satisfaite de l'équipement présent dans leur école. Ils demandent à ce que les salles informatiques disposent d'un nombre de postes adapté à au nombre d'élèves. De plus, les enseignants signalent souvent que les postes – faute d'entretien – sont en général inutilisables.

George (enseignant en CP) par exemple, même s'il a utilisé la salle informatique — pour travailler avec le traitement de texte sur l'écriture de petites phrases (voir chapitre VII) — dit ne pas travailler davantage dans ces espaces à cause du dysfonctionnement des équipements :

« c'est une question de moyen, quand on a l'équipement, les ordinateurs fonctionnent une fois sur trois parce que... et c'est un outil qu'on aimerait pouvoir utiliser [...] qu'ils puissent être à deux sur un ordinateur pour travailler on y irait et j'ai dit là de façon plus générale pour tous mes collègues et moi on irait d'une façon plus volontiers. Mais là en général il y a que 5 ou 6 postes qui sont en état correct de fonctionnement donc pour faire travailler une classe c'est impossible ».

Les mêmes propos ressortent du discours de Marilyn (enseignante en CP). Cette enseignante travaille des contenus du B2i une fois par mois en salle informatique (voir chapitre VII). Elle nous raconte les difficultés liées à la gestion de la salle compte tenu de l'état des équipements. Marilyn confesse y aller « à reculons » et considère les exigences du ministère concernant le B2i inapplicable dans la réalité :

« C'est vrai on n'y va à reculons [...] 5 ans que je suis là, les deux premières années les postes ne marchaient pas [aujourd'hui] souvent... 1, 2, 3 qui marchent pas pour une raison « x » « y » ça va faire trois groupes voilà ! On est 10 à y aller [...] tu les fais passer une fois tous les mois, une demi-heure tous les mois sur l'ordinateur, tu peux pas en fin d'année réussir à faire tout ça en étant... un quart d'heure tout le mois sur l'ordinateur c'est quelque chose d'insignifiant... c'est une mission impossible. Nous, on nous demande de la réussite. C'est une maîtresse en colère qui te parle ! »

Les dysfonctionnements des équipements répondent essentiellement à un manque d'assistance technique. Quand il y a un problème avec les ordinateurs, c'est le service technique de la mairie qui s'en occupe. La directrice de l'école nous dit que cela est « assez rapide », mais que le nombre constant de pannes démotive les enseignants et après un certain temps ils arrêtent d'y aller :

« quand l'enseignant arrive et que l'enseignant précédent n'a pas bien éteint où que les enfants ont fait une mauvaise manipulation OuPS ! Lui s'en va et c'est celui qui arrive qui dit « ah mince ça marche pas ! » donc il est venu avec toute sa classe et il repart. Donc il vient me voir en me disant ça marche plus et j'appelle le service [technique de la maire]. Quand ça se reproduit une fois, deux fois, trois fois bah ! Après on n'a plus envie de revenir ! »

Marilyn nous raconte aussi avoir éprouvé ce sentiment de découragement, partagé par ces collègues, car face au manque d'assistance ils sont seuls à s'occuper de tous les problèmes :

« C'est compliqué... il y a beaucoup de collègues, moi-même j'ai dû me former, j'essaie parce que j'aime bien ! Beaucoup de collègues qui n'ont pas envie [parce que] c'est compliqué, c'est vrai qu'au début ça bug beaucoup [...] À 26 c'est compliqué !...Aujourd'hui il n'y a plus d'emplois jeunes ! Il n'y a plus de TUC, il n'y a plus tout ça, donc on se retrouve tout seul dans la salle informatique et c'est très compliqué. »

De plus, dès lors que le temps passe l'école doit penser à renouveler son parc informatique, car le matériel devient obsolète. Signalons également que la mairie prend en charge seulement les équipements qui leur appartiennent. L'école n'a donc pas la possibilité d'obtenir une assistance technique pour les équipements qu'ils ont récupérés par le biais d'initiatives individuelles (nous allons traiter ces aspects dans les paragraphes qui suivent). Nous constatons quelques aspects déjà signalés dans l'extrait de Marie, directrice à l'école maternelle Lejet :

« Le problème qui reste encore c'est la maintenance, c'est quand un ordinateur est en panne bah nous on n'a pas de maintenance parce que la ville n'entretient pas ces ordinateurs, car il ne leur appartiennent pas donc on est obligé de s'en débarrasser. Après un ordinateur est vite obsolète, mais bon ! C'est ce problème-là, renouveler quand on renouvelle c'est que c'est un petit peu difficile »

Le rôle d'assistance est aujourd'hui occupé par des enseignants désignés comme des animateurs TICE travaillant pour plusieurs circonscriptions. L'assistance technologique auprès des enseignants a donné lieu à de recherches notamment les travaux sur les « animateurs TIC » (voir notamment Villemonteix, 2011).

En outre, il semblerait que les enseignants sont contraints de n'installer que les ordinateurs offerts par la mairie. Amandine, par exemple, nous explique qu'elle avait reçu une donation d'un parent d'élève, mais qu'elle ne l'a pas installée, car elle n'a pas le droit :

« Nous, on en a eu un. Et c'est le seul ordinateur qu'on est réellement autorisés à utiliser et qui peut avoir une connexion à Internet. Si on branche un autre ordinateur, on n'aura pas la connexion Internet parce qu'elle est bridée par la ville (baisse le ton de la voix). En fait, ils nous donnent le matériel, mais ils nous limitent complètement. Donc, je prévois pour le moment de mettre en marche un autre ordinateur qui a été donné par un parent d'élève, j'ai pas le droit. Le droit légal... (chuchotement) »

Cette enseignante se montre très réticente à en parler. Nous avons appris par la suite qu'elle ne voulait pas installer l'ordinateur, car elle allait être inspectée. En effet, elle avait postulé pour intégrer le corps de maître formateur donc elle voulait limiter les possibles risques concernant l'installation de ce matériel.

De la même manière, certains enseignants français pointent du doigt les limitations auxquelles ils doivent faire face concernant l'utilisation des ressources. Marie (directrice d'école) par exemple, nous raconte que la maire contrôle également l'installation des logiciels sur les ordinateurs. Les enseignants n'ont pas le droit d'installer ce qu'ils veulent :

« Alors, eux mettent un logiciel après nous on n'a pas accès à l'intérieur des ordinateurs ça veut dire qu'on peut rien rajouter... donc vraiment on fonctionne avec ce que nous a mis la mairie pour des raisons de sécurité, pour des raisons de virus, pour de raisons de tout en tas de trucs. On peut pas, on peut rien rajouter sur nos ordinateurs »

3.2.2. Le rôle des assistantes TIC ou responsables de la salle informatique à l'école au Chili

Nous l'avons déjà mentionné, *Enlaces* a équipé — et formé — les écoles — et les enseignants- au niveau national en demandant des investissements de leur part. De fait, comme nous raconte Leonardo (ancien coordinateur du projet *Enlaces*) au moment de renouveler le parc technologique *Enlaces* avait privilégié les écoles qui montraient une continuité et un engagement dans le projet. Cela pouvait être en matière d'infrastructure, de projets pédagogiques et/ou de la disposition d'assistance des responsables de salles informatiques, entre autres :

« Il s'est créé [dans Enlaces] une ligne qui s'appelait « rénovation et mise à jour de l'équipement ». Donc l'idée du ministère n'était pas de soutenir ou de transmettre de l'argent et de l'équipement aux écoles qui n'avaient pas démontré qu'elles avaient fait quelque chose d'intéressant avec ceux-ci ou qu'elles n'avaient pas de projets qui avaient été développés [...] Cette nouvelle composante devait être associée à des engagements [de l'école] dans ce cadre [...] l'école [...] a dû [par exemple] assigner des horaires pour la formation des enseignants, avoir un coordinateur Enlaces... »

De lors, concernant le poste de coordinateur, toutes les écoles que nous avons observées ont mis en place ce type d'assistance — technique et/ou pédagogique. Cette figure nous l'avons nommé « responsable de la salle informatique », car dans tout le cas c'était celui-ci le rôle commun dans toutes les écoles observées. Ainsi, selon l'école ils sont chargés de différentes fonctions d'enseignements dans la salle informatique ou avec les classes mobiles au service des élèves, certains sont aussi responsables des formations ponctuelles auprès des enseignants. Le poste comprend également de fonctions de gestion liées à la manutention et l'inventaire d'équipement, à l'obtention de dotation, création de l'emploi du temps de la salle, entre autres.

Concernant l'équipement de la salle informatique, certains d'entre eux ont été des éléments moteurs concernant les dotations. Par exemple, Celia l'ancienne responsable de la salle informatique à l'école Margarita a participé depuis le début du projet *Enlaces* — dès les années 1996 — à

l'équipement de son école. Lors de la première dotation, Celia a rédigé le projet pour ensuite enseigner avec les ressources octroyées. À partir de là, les demandes de l'école se sont multipliées, école où Celia était toujours la personne référente :

« En 1996, l'université catholique a ouvert... Elle a fait une invitation ouverte pour postuler à Enlaces ! Avec un projet. J'ai donc fait un projet, nous l'avons présenté et nous avons gagné six ordinateurs et deux imprimantes. J'ai coordonné le projet Enlaces [...] ici ! Eh bien, c'était un succès total ! [...] après deux ans, le ministère a augmenté ces ressources et de nouveau a lancé un concours [...] donc le projet a été amélioré et perfectionné et nous avons gagné dix ordinateurs ! [La directrice] signait en tant que patronne, mais c'est moi qui faisais le projet [...] C'est ainsi que nous avons commencé. »

Mabel, responsable de la salle informatique à l'école Mayflower nous raconte des propos similaires. À son arrivée à l'école il y avait déjà quatre ordinateurs dans une salle lors d'une dotation d'*Enlaces*, mais qui n'étaient pas utilisés. Mabel a été immédiatement désignée comme personne référente de la salle informatique. Ainsi, l'équipement de l'école aujourd'hui est dû essentiellement à son initiative. De fait, Mabel a motivé le bureau de direction à acheter du matériel technologique et elle a également créé tous les projets éducatifs qui se réalisent dans l'école en matière des usages informatiques :

"[quand je suis arrivée à l'école], ils m'ont dit [...] qu'ils ne savaient pas comment faire pour utiliser la salle informatique parce qu'il y avait très peu d'ordinateurs [...] Et je leur ai dit : "Pensons au nombre d'enfants qu'il y a par classe et travaillons avec la moitié du cours [...]. Deux mois après, j'ai demandé un Data ! [...] nous avons fait un petit meuble où j'avais mon ordinateur et le VP et j'allais avec mon chariot dans les salles et je présentais des ressources multimédias et l'enseignant grâce à ça faisait sa classe [...] Et c'est ainsi qu'on a commencé. »

Pour les enseignants, les responsables des salles sont très importants, car ils sentent qu'ils peuvent compter sur une personne quand il existe de problèmes techniques. Ainsi, il semblerait que les usages des technologies soient facilités par l'expertise et l'intervention immédiate de ces personnes :

« [par rapport à l'équipement] ah, bien ! parfois ils ont leurs défauts, mais au moins nous avons un professeur qui est le professeur Marcos que si jamais on a une difficulté, par exemple si nous éteignons l'écran ou si on se perd dans les câbles [...] si on a besoin de quelque chose, il le répare. Par exemple, il m'est déjà arrivé que l'ordinateur se soit éteint ou par exemple qu'on soit en train de regarder une diapositive et [s'éteint] aussi. Alors, je l'appelle... Bon, il est toujours disponible et il va dans la salle et répare la panne immédiatement, car il est très doué. »

Commentaire similaire de María (enseignante en 1^o básico) qui nous explique qu'il existe dans son école une personne chargée de réparer l'équipement en cas de problème au moment de faire cours :

« Il y a une personne en charge. Par exemple [...] si Internet tombe en panne tu vas le chercher et lui immédiatement va le réparer, il n'y a pas de soucis ! »

Ana (enseignante en 1^o básico) — qui travaille avec le TBI en bibliothèque à l'école Iris — nous raconte qu'il existe une personne désignée à la bibliothèque qui s'occupe également du TBI. Cette personne allume, calibre et ouvre les ressources pour travailler. Néanmoins, Ana confesse qu'elle appréciait davantage aller en bibliothèque l'année précédant notre étude, car entre-temps l'école a embauché une nouvelle personne responsable, considérée par cette enseignante comme moins préparée :

« Eh bien, avant, quand ce TBI n'était pas dans la salle, j'utilisais beaucoup le TBI de la bibliothèque. Mais je n'étais pas seule ! J'étais toujours avec [...] Mlle Mercedes, elle connaissait très bien le TBI. Maintenant que Mlle Mercedes est la cheffe de l'UTP, il y a une autre personne en charge de la bibliothèque. Donc quand je vais à la bibliothèque....là ça tombe en panne parfois, parce que... elle ne sait pas trop comment faire [...] Par exemple, pour bien calibrer le pointeur, le problème que j'ai eu l'autre fois. J'ai utilisé le TBI, mais le pointeur n'était pas calibré correctement. »

Notons toutefois que chaque école distribue le temps et les fonctions des responsables des salles informatiques et d'autres types de personnes — s'il y a lieu — chargées de l'équipement informatique en dehors de ces espaces. Dans certains cas, l'assistance technique est réalisée par une personne externe à la salle informatique comme dans l'exemple précédent (voir annexes).

Leonardo nous explique donc qu'*Enlaces* exigeait des écoles la désignation d'une personne chargée de s'occuper des espaces informatiques. Cependant, il ne précise pas un nombre d'heures fixes. Ainsi, le fait d'associer une personne fixe plusieurs heures par semaine aide à l'utilisation de ces espaces :

« Bon, au début, nous avons parlé d'un coordinateur sans préciser les heures, de sorte que certaines écoles ont assigné des personnes pour faire ce travail pendant deux heures par semaine par exemple. D'autres écoles plus sérieuses ont assigné des personnes avec 15 heures, 20 heures et même mi-temps. Et bien sûr cela a signifié que dans certaines écoles ce projet s'est déclenché et que les expériences et les activités se sont multipliées. Quand il y a un enseignant qui est pendant une demi-journée dans la salle informatique pour aider et soutenir ses collègues versus à d'autres écoles où le coordinateur était tout le temps en classe et où il ne faisait en réalité que prêter la clé aux quelques enseignants qui voulaient aller à la salle informatique. »

Dans la plupart des écoles, nous avons vu que la personne responsable de la salle informatique était à temps plein (voir annexes). Néanmoins, parfois l'enseignant responsable n'avait pas vraiment un rôle à jouer dans ces espaces puisqu'il n'était déchargé que d'un nombre très limité d'heures par semaine. Dans ce cas, les enseignants des écoles ont des difficultés pour accéder à ces espaces. Des

problèmes dans l'emploi du temps, dans l'accès à la salle ou de manutentions sont quelques points qui ont été soulevés, comme l'attestent les propos de Carmen (enseignante en 2° NT) de l'école Jasmín :

« C'est fastidieux d'être seule parce qu'il faut allumer les ordinateurs et expliquer [aux élèves] un par un ce qu'on va faire et beaucoup de temps est consacré à cela [...] Je dois être à la recherche des clés de la salle informatique [...] je dois ouvrir la porte, je dois allumer les ordinateurs à moins qu'il n'y ait eu un cours avant qu'ils aient laissé les ordinateurs allumés... »

Matilde, enseignante de la même école n'évoque pas ces types de problèmes. Cela peut être dû au fait que cette enseignante compte en permanence avec une assistante stagiaire dans la salle de classe et en salle informatique. Cette personne s'occupe donc de chercher les clés de la salle informatique, de l'ouvrir, d'allumer les ordinateurs et de laisser ouverte la page d'Internet qui vont commencer à travailler avant l'arrivée des enfants.

Nous avons remarqué également que dans l'école où le rôle de la personne chargée de la salle n'est pas bien défini, il n'y a pas non plus d'utilisation intensive des TIC, notamment en salle informatique. C'est le cas de l'école Mayflower où la personne chargée de la salle est à temps plein, mais a un rôle purement technique. Elle prend en charge la gestion des dossiers en matière d'équipement informatique et réalise la manutention de ceux-ci sans autre fonction, comme nous l'explique Fernando chef de l'équipe d'UTP :

« Si vous devez utiliser la garantie parce qu'une pièce d'équipement a été endommagée, c'est Miguel qui le fait, car c'est la personne responsable ! [...] C'est lui qui [...] imprime l'horaire et dit aux enseignants de "s'inscrire" et les enseignants s'inscrivent [il est chargé de] administrer les clés de la salle. Mais il n'y a pas d'orientation pédagogique spécifique [...] aujourd'hui, je dirais [...] que personne [à l'école] n'a un tel rôle. Maintenant, nous allons justement commencer à mettre en place quelque chose. »

Ainsi, indépendamment du temps dédié à la responsabilité de cette salle, il semblerait que l'assignation des fonctions autre que techniques reste nécessaire pour faciliter les usages des TIC. Sur ce point, Leonardo nous explique que le leadership du responsable de la salle informatique est fondamental pour initier et développer à long terme des usages des TIC à l'école auprès des enseignants et des élèves :

« En général, [Enlaces] a encouragé les écoles [...] à nommer des coordinateurs plus proactifs. Parce que certaines municipalités nommaient comme coordinateur l'enseignant qui avait des heures en plus... Je sais pas, des fois c'était un enseignant qui avait des problèmes avec les cours et au lieu de le licencier la municipalité [...] l'a relevé de ses fonctions d'enseignement et lui a imposé ce travail [...] Au contraire, d'autres coordonnateurs ont atteint cette fonction parce qu'ils ont fait preuve de leadership dans ce

domaine. Ils étaient enthousiastes, ils ont travaillé avec les étudiants, ils étaient enthousiastes par rapport aux ressources et aux possibilités [de travail] qu'ils avaient. »

Mabel à l'école Mayflower est dans cet exemple de leadership. Ainsi, depuis de son intégration à l'équipe elle s'est montrée très active pour introduire les technologies dans l'établissement. Grâce à son initiative, la salle informatique s'est développée. Aussi, au cours de ses années de travail elle a mené plusieurs projets d'enseignement utilisant les TIC lors de différents ateliers, certains récompensés au niveau national et international (lors de participation au concours de « bonnes pratiques » d'*Enlaces* par exemple). C'est ainsi qu'à l'école elle dispose d'une sorte d'« autorité » en matière des TIC elle est considérée comme « spécialiste » pour la direction. C'est pourquoi, ses propositions en la matière sont toujours les bienvenues comme elle nous l'explique :

« la deuxième année [dans cette école] j'avais [déjà] la confiance du directeur et du sostenedor pour prendre les décisions de ce que j'allais et n'allais pas faire dans ma classe [...] ils y croient à mes propositions même si elles sont folles [...] ils vont dire oui ! »

Ainsi, l'utilisation de la salle informatique et en général de l'équipement technologique de l'école au Chili est facilitée d'une manière ou d'une autre par cette figure du responsable de la salle informatique. Notons également, que dans certaines écoles la responsabilité d'enseigner dans les salles informatiques- ou avec les classes mobiles -, revient aux personnes chargées de ces espaces. C'est le cas par exemple de Mercedes et Gloria à l'école Lila, de Marcos à l'école Iris concernant les classes mobiles, à un enseignant de musique à l'école Margarita¹⁸⁸ et aussi de Mabel à l'école Mayflower (voir annexes).

Les enseignants responsables de salles informatiques planifient les cours en fonction de la progression en salle de classe. Mercedes par exemple utilise une plate-forme sur Internet du manuel de lecture de son école (PAC) afin de connaître la progression de la classe. Aussi, elle dit prendre en compte le besoin de l'enseignant :

« Par exemple, j'ai parlé avec l'enseignante du cours et elle m'a dit « Mercedes j'ai besoin que tu renforces le "texte inductif" » [alors] en langage je communique avec l'enseignante [mais la communication se fait aussi], car maintenant qu'ils enseignent avec le Plan de Apoyo Compartido (PAC) j'ai accès... Je vois ici (le site web de PAC) dans quelle leçon ils vont et dans quelle lecture ».

Mabel tient les mêmes propos, elle réalise en salle informatique d'autres activités, mais sur les mêmes contenus qu'en salle de classe, par rapport à la progression des leçons du manuel :

¹⁸⁸ Notons qu'à l'école Margarita il y a un technicien qui prend en charge la manutention et l'assistance concernant tous les équipements informatiques. Mais aussi une personne désignée pour enseigner avec les classes mobiles dans les cours de musique. Comme nous l'avons dit au cours de notre travail de terrain, la salle informatique n'était plus à disposition des enseignants.

« Ceci [le travail en salle informatique] a pour objectif de promouvoir l'activité [...] la même activité que fait l'enseignant, la transférer dans cette salle plus virtuelle, dans un espace plus ludique. Je continue toujours [le travail en classe] par exemple si l'enseignant est dans la leçon de la lettre "l" je travaille aussi cette lettre. En d'autres termes, ce que l'enseignant travaille en classe, je le travaille aussi en salle informatique avec d'autres ressources numériques. »

Notons que dans cette école les enseignants peuvent également aller avec ces élèves en salle informatique en dehors du temps de travail de Mabel. Par contre, ce n'est pas le cas de Raquel et Mariana à l'école Lila.

Une autre manière de fonctionner et celle de l'école Iris. En effet, Marcos assiste l'enseignant en salle informatique à tout moment lors des enseignements, mais c'est à chaque enseignant de venir dans la salle. Marcos enseigne seulement avec les classes mobiles :

« L'objectif des salles informatiques est d'essayer de s'assurer que l'enseignant peut travailler grâce à la planification qu'il apporte. Le responsable de cette salle doit préparer les logiciels que l'enseignant nécessite [...] il y a aussi le travail des laboratoires mobiles [où l'objectif] est d'essayer de rapprocher l'ordinateur de la salle de classe [alors], selon l'emploi du temps, je vais avec les chariots dans la salle »

Par contre les enseignants qui enseignent dans cette école dans les niveaux qui nous intéressent — Ana et Catalina — n'ont pas accès à ces salles. C'est le cas aussi de María et Sandra à l'école Margarita, de Katia à l'école New Heaven¹⁸⁹.

3.2.3. L'école

a. *Les usages des TIC : quel investissement de l'école dans la dotation et maintien des équipements ?*

Concernant la dotation d'équipement, les écoles, tant en France qu'au Chili, y participent. En France, l'intervention de l'école est plutôt indirecte, car au moment de la dotation celle-ci n'est pas responsable, sauf dans certains cas où elle a contribué à l'achat d'un matériel complémentaire. C'est le cas par exemple de l'école Jolas — que nous avons cité auparavant — qui a acheté un vidéoprojecteur indispensable pour pouvoir utiliser le TBI, grâce à l'argent de la coopérative de l'école. Même scénario pour l'école Lejet dont Marie, directrice de l'établissement dit avoir acheté les trois VP — afin de pouvoir utiliser les TBI — avec l'argent de la coopérative de l'école :

« le vidéo projecteur on a 3 vidéos projecteur que c'est la coopérative d'école qui les a payés pour l'utilisation de ces TNI » Marie école Lejet

¹⁸⁹ L'école Margarita n'utilise plus la salle informatique (nous allons traiter cela ultérieurement). L'école Mayflower ouvre ces espaces seulement à partir de 1^o básico.

Sur ces mêmes propos, Marilyn (enseignante en *1° básico*) à l'école Ravel nous raconte qu'elle a pu acheter un VP également par ce biais. Néanmoins, elle nous explique que cela a été possible, car elles n'étaient que deux à demander cet équipement :

« Alors, les enceintes on les avait fait acheter par la coopérative de l'école, c'est-à-dire, que [...] c'est les enfants qui donnent de l'argent pour faire fonctionner [...] donc ce sont les familles, qu'ont acheté [le VP], mais parce qu'on a été que deux à en demander un. »

L'effort de l'école et l'incapacité à le répéter dans toutes les classes et un discours qui ressort également dans les commentaires de Louise à l'école Jolas concernant l'achat du VP :

« On peut faire un effort pour une classe, mais on peut pas multiplier non plus par quinze c'est trop important »

Rémi directeur à l'école Varèse dit également avoir eu recours au budget de la coopérative de l'école afin d'acheter des logiciels. Il nous explique que la décision est prise avec l'ensemble des enseignants — cela a été également le cas des autres écoles- :

« On va dire que sur les 7 ou 8 logiciels [...] il y en a 5 qui ont été achetés par la coopérative [...] En fait c'est une décision collégiale, mais la plupart de temps ça ne pose pas de soucis avec les collègues. Quand un collègue décide ou souhaite acheter tel ou tel logiciel ou tel ou tel matériel »

Au Chili, il existe également une figure similaire à la coopérative d'école nommée *centro de padres y apoderados (CPAs)*. Cet organisme — constitué par des parents d'élèves de chaque école – est chargé d'administrer l'argent récolté ainsi que de la gestion et l'organisation de certains aspects de la vie scolaire. Ainsi, Manuela directrice à l'école Iris dit parfois solliciter le CPAs afin d'acheter du matériel informatique :

« Nous avons commencé à nous équiper avec plus d'ordinateurs avec l'aide du « centro de padres », alors de 8 [qu'Enlaces nous a donné] on en avait après 20 et ainsi avec nos propres ressources avec la propre gestion de l'école nous avons augmenté. »

En outre, le sostenedor de l'école Jasmín a contribué à hauteur du 50 % à l'achat de leurs ordinateurs, comme le témoigne Matilde (enseignante en *1° básico*) :

« En fait, l'employeur a mis un peu d'argent pour pouvoir acheter des ordinateurs à tous les enseignants, parce qu'il y en avait beaucoup qui marchaient pas [...] et nous, on a mis l'autre partie. »

Indépendamment de l'acquisition de l'équipement, les écoles sont responsables également de la gestion du matériel informatique. Selon l'école nous avons rencontré différentes configurations d'organisation pour l'emprunt du matériel. Ainsi, les enseignants qui ne disposent pas de matériel

dans leur salle de classe peuvent l'emprunter en s'inscrivant à l'avance sur une liste. Par exemple, à l'école Lila Raquel (enseignante en 1° básico) nous raconte que :

« avant [d'avoir le VP] je devais m'inscrire très tôt le lundi, le professeur d'informatique a un registre où on doit s'inscrire. Il y a genre six VP qui sont disponibles. Alors, je m'inscrivais pour toute la semaine avec les VP pour être sûre d'en avoir un. »

Certains enseignants chiliens interviewés évoquent des difficultés par rapport à ce système. Macarena (enseignante en 2° NT à l'école Rosemary) confesse donc qu'avoir un VP fixe dans sa salle pourrait faciliter les usages, car même si l'école propose ce matériel elle doit s'inscrire en amont chaque fois qu'elle veut l'utiliser. Le fait de devoir prévoir ne l'arrange pas, car l'enseignement avec des élèves de maternelle est plus flexible :

"Je pense que ce serait beaucoup mieux si je n'avais pas à emprunter le VP tous les jours. Ou chaque fois que je vais l'utiliser ! Probablement, si le VP était ici ça serait beaucoup plus facile et je l'utiliserais probablement beaucoup plus [...] ici il y a les moyens, mais. [...] on doit le demander à l'avance [...] Et avec les enfants, la journée est très flexible [...] le temps peuvent être prolongées ou raccourcis. Et c'est l'avantage que je puisse être avec eux et que je puisse aussi gérer ces temps. »

Dans cette même logique, Angélica (enseignante en 1° básico à l'école Mayflower) nous raconte qu'avant l'obtention du VP dans sa salle de classe la gestion du matériel était également difficile notamment par rapport à l'installation de celui-ci à chaque utilisation :

« L'ordinateur est à moi, le VP est de l'école. En fait, cela [...] a beaucoup facilité l'utilisation des TIC parce qu'avant, même si j'avais déjà les leçons numérisées, je devais demander le VP tout le temps et l'installer... [Et] cela est un peu pénible, surtout si on a un cours de 1° básico qui n'arrêtent pas de se mettre debout, qui sont très agités. Tu as peur de laisser traîner les fils dispersés... »

Ce système n'était pas très récurrent dans les écoles que nous avons observées en France. La plupart du temps, le matériel informatique était assigné à une classe en particulier. Cependant, Marilyn (enseignante en CP à l'école Ravel) nous dit qu'avant l'achat du VP elle devait emprunter celui de la salle informatique en s'accordant en amont avec les autres enseignants du groupe scolaire :

« Donc il y a un projecteur dans la salle d'informatique, c'est-à-dire, un projecteur pour 10 classes ça veut dire que si tout le monde veut l'utiliser il faut faire un planning : qui le prend ? À quelle heure ? Et toi, t'es obligé de t'y tenir tout le temps. Sachant qu'il est très fragile parce qu'il y a une lampe qui coûte très cher, le projecteur il ne fait pas l'année... »

Les salles informatiques sont des espaces administrés également par les écoles. En général, les écoles tant en France comme au Chili élaborent un emploi du temps où elles attribuent un jour et un horaire spécifique pour un niveau de classe. Nous n'avons pas relevé de complications importantes concernant ce type d'organisation.

Il faut dire qu'au Chili, seuls les enseignants de l'école Jasmin et l'école Mayflower étaient contraints d'amener leurs élèves dans ces espaces. Pour les autres écoles — comme nous l'avons déjà dit-, cela était soit de la responsabilité du responsable de cette salle, soit les enseignants des niveaux de notre étude n'y avaient pas accès.

En France, seules certaines écoles élémentaires et une école maternelle avaient ce type d'espace. Ainsi, George (enseignante en CP à l'école Jolas) nous précise qu'il existait auparavant à l'école un emploi du temps pour utiliser la salle informatique — partagé entre 30 classes issues de l'école Jolas et l'école voisine Hensel-. Or, compte tenu de l'absence d'utilisation du matériel par l'école Hensel, ils sont plus libres pour administrer leur emploi du temps, devant seulement prévenir le matin en cas d'utilisation :

« On a des créneaux, un emploi du temps qui est défini, par école ! Nous, on peut avoir le lundi matin, l'école d'à côté le lundi après-midi. On s'est rendu compte que cette année il n'y a personne de l'école d'à côté qui vient. Donc nous, on a une façon beaucoup plus libre de l'utiliser comme c'est juste à côté, on y va quand on en a besoin. On essaie de dire le matin « attention cette après-midi, je vais en salle d'informatique »

Marilyn (enseignante en CP à l'école Ravel) évoque néanmoins quelques problèmes dans l'emploi du temps, notamment le peu de temps qui lui est accordé pour utiliser la salle informatique. Elle souligne d'autres difficultés d'utilisation liées à la localisation géographique de la salle à l'intérieur de l'école :

[J'y vais] deux fois [par mois] sauf si on a un travail en cours, par exemple pour Noël ça avait été fastidieux ! C'est fastidieux de monter puis il a fallu que je change mon créneau. Au début j'avais une heure et là j'ai à peine fini, j'ai une demi-heure, quoi. Donc le changement de créneau fait qu'avec les CP la mise en route est assez longue [...] C'est vrai on n'y va à reculons, mais c'est pas simple de monter en salle informatique classe entière !

La localisation de la salle informatique se perçoit également comme un obstacle par Marcelline (enseignante en GS à l'école Lejet). Cette école possède une petite salle informatique en BCD, néanmoins elle est à côté d'une classe. Ainsi, comme Marcelline doit y aller avec l'ensemble de la classe le bruit est trop importante :

« Oui on a une BCD avec des ordinateurs, le problème ce qu'on ne peut pas envoyer nos ATSEM là-bas parce que légalement c'est pas possible, on doit toujours être en présence de nos élèves. Donc, du coup, à mois d'avoir une classe attenante comme celle de ma collègue Sandrine, elle pour le coup elle est vraiment collée à la salle informatique, elle peut mettre ses élèves en travaillant en autonomie, mais moi je peux pas parce que ça veut dire que j'y vais avec ma classe entière et forcément il va y avoir des enfants que font du bruit. »

Du côté chilien, Angélica (enseignante en *1° básico* à l'école Mayflower) évoque des difficultés par rapport à la disposition de la salle informatique. Ainsi, elle dit ne pas y aller souvent, car l'organisation de la classe devient plus compliquée compte tenu du déplacement des élèves au troisième étage (sa classe est située au premier) :

« [par rapport au peu utilisation de la salle] je pense que c'est parce qu'on a l'habitude d'occuper le stylo et le tableau. Ce que vous avez à portée de main ! Parce que le fait de sortir les enfants de la salle de classe implique une organisation différente et des fois cela est compliqué, parce que c'est difficile [...] c'est compliqué ! Tu dois partir pour emmener tous les enfants aux toilettes [...] Comme c'est au troisième étage il faut monter [tous ensemble et] ça devient complexe, c'est difficile de garder un oeil sur trente et quelques [élèves] qui montent bien, qui descendent bien pour qu'ils ne leur arrivent rien ».

Par ailleurs, Gloria — responsable des classes mobiles à l'école Lila-, déclare utiliser ces équipements surtout quand les effectifs d'élèves en *1° básico* sont moins importants, car n'ayant pas d'ascenseur à l'école elle doit transporter un par un les équipements d'un étage à une autre.

Au Chili l'établissement scolaire est également responsable de la connexion Internet. Souvent les pannes rendent difficile la réalisation du cours. Ainsi, plusieurs enseignants trouvent des solutions de dépannage notamment au travers l'utilisation d'Internet depuis leur smartphone ou grâce au téléchargement du site WEB complet pour travailler hors-connexion.

Nous pouvons relever aussi le commentaire de Celia (enseignante et ancienne responsable de la salle informatique à l'école margarita) qui indique des problèmes plutôt de restriction provenant de l'école (à partir d'une initiative de la corporation). Cette enseignante nous raconte donc que l'école depuis quelques années restreint beaucoup Internet perturbant la tenue de plusieurs cours :

"Pour moi, il est très utile en tant que professeur de langue d'utiliser YouTube parce que je prends de morceaux de vidéos du discours [de deux personnes] et nous avons analysé les différences et les différents concepts [...] Mais ils ont bloqué YouTube ! Parce que tout est bloqué ici ! [...] Par exemple, j'avais besoin d'une figure humaine, un corps nu pour l'imprimer ! Corps nu, images, bloquées ! »

b. *L'intervention des écoles en matière d'enseignement avec les technologies*

En ce qui concerne les usages des TIC, les recommandations des écoles au Chili sont de différentes natures. Dans tout le cas, d'une manière ou d'une autre toutes interviennent pour favoriser les usages des TIC soit en classe soit dans les pratiques individuelles des enseignants.

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les écoles Chilienne décident quels sont les niveaux de classe qui peuvent avoir accès à la salle informatique ou aux classes mobiles. Elles décident

également quels sont les contenus à enseigner dans ces salles et le rôle de l'enseignant chargé de la classe. La décision provient de l'équipe de direction de chaque école — le directeur et l'unité technico pédagogique (UTP) – prenant en compte dans certains cas les demandes de l'enseignant responsable de la salle.

À l'école Jasmín par exemple, Matilde et Carmen doivent enseigner dans la salle une fois par semaine par décision de l'équipe de direction. À l'école Lila c'est Mercedes — la responsable de la salle informatique — qui s'occupe d'enseigner dans ces espaces. Par contre, dès la rentrée suivante l'équipe de direction de l'école a décidé de modifier le fonctionnement : l'enseignement dans cet espace est passé sous la responsabilité des enseignants de chaque niveau.

Dans la plupart des écoles, la décision sur le type de contenus à enseigner revient également à l'équipe de direction. De lors, comme nous l'avons déjà dit dans les écoles observées la salle informatique et la classe mobile sont davantage utilisées pour enseigner la lecture et l'écriture ainsi que les mathématiques. En dehors de quelques cas particuliers par exemple à l'école Margarita. De fait, suite au changement de l'administration de l'école, la nouvelle équipe de direction avait décidé de travailler la musique au lieu de la lecture, l'écriture et les mathématiques avec les classes mobiles. Comme nous l'explique María (enseignante en *1° básico*) :

« L'année dernière et les années précédentes nous avons travaillé sur le langage et les mathématiques avec les Netbooks [...] nous avons des programmes spéciaux. Maintenant en musique [les élèves] travaillent avec eux [...] Parce qu'il y a une nouvelle administration, il y a un nouveau directeur qui a privilégié le travail en musique »

De surcroît, au cours des entretiens menés, les enseignantes interviewées ont déclaré un certain nombre d'obligations de différents ordres émanant de la direction de l'école. Concernant la préparation de la classe, les enseignantes ont par exemple l'obligation de créer leurs planifications au format électronique et de les insérer sur une plate-forme en ligne, en amont, à un rythme annuel ou semestriel. Certaines sont également contraintes de renseigner les notes des élèves sur une plate-forme. Angélica (enseignante en *1° básico* à l'école Mayflower) exemplifie bien la procédure concernant les planifications :

« Tous les enseignants de cette école doivent télécharger leurs planifications annuelles, leurs planifications journalières ! On doit remplir mois par mois les planifications de toutes les matières, on doit le faire deux semaines à l'avance [la mise en place de ce système] a commencé en juillet de cette année. Il y a aussi une banque de questions pour télécharger les évaluations... »

Cette même école demande aux enseignants de réaliser une formation en ligne concernant les usages TIC en classe au moins une fois par an, comme nous l'explique Mabel :

"L'idée était que tous les enseignants suivent un cours de formation annuellement. Et depuis 2010, l'école [...] a commencé à [l'] exiger. [La formation] est orientée vers l'utilisation des TIC, mais dans leur domaine [...] par exemple le professeur d'histoire a fait une formation sur des cartes interactives. »

L'école peut également intervenir plus au moins directement sur l'utilisation des TIC en classe. Par exemple, Celia lors de l'entretien laisse entendre qu'il existe une tendance à demander aux enseignants l'utilisation des sites Web ou des présentations des diapositives dans la planification de leur classe :

« Ici les instructions me disent... « vous devez utiliser les technologies » [...] Par exemple dans les planifications, je dois mettre les pages que je vais utiliser. Il faut qu'il soit écrit sur ces planifications que j'utilise les technologies ! [...] « vous devez présenter la classe avec des diapositives ! » »

En effet, lors des observations dans cette école nous ne nous sommes initialement intéressés qu'à une des deux classes de 1^o básico. Cependant, suite aux conversations avec la chef d'UTP de cette école nous avons compris qu'il fallait observer les deux classes de 1^o básico afin d'étudier les différents usages qu'ils avaient avec les technologies :

« Je lui dis qu'il n'est peut-être pas si pertinent d'observer les deux classes que je peux travailler qu'avec un enseignant de 1^o básico. Mais [la cheffe d'UTP] appellent les deux enseignants et elle me dit "Non ! Je veux que tu jettes un coup d'oeil aux deux ». » (extrait du journal de terrain, octobre 2013)

Manuela directrice de l'école Iris nous a également demandé à la fin des observations de venir lui faire un rapport verbal sur l'enseignement et l'utilisation des TIC des enseignants interviewés.

Angélica à l'école Mayflower dit aussi avoir enseigné dans la salle informatique seulement à la demande de la direction de l'école et par d'incitations de Mabel l'enseignante responsable de cet espace :

« En fait [je suis allée en salle informatique] plus par de commentaires et suggestions de l'enseignante d'informatique. Parce que c'est elle qui promeut toujours le travail dans cette salle [...] aussi par des exigences de l'UTP ! Parce que nous avons l'obligation d'aller au moins une fois par mois [...] dans les différentes matières. »

En France nous n'avons pas relevé des exigences ou suggestions concernant les usages des TIC sur ces aspects. Au contraire, même si certains directeurs pensent que l'utilisation des technologies n'est pas assez répandue au sein de leur école, ils n'imposent pas l'utilisation de ces outils, comme raconte Rémi (directeur à l'école maternelle Varèse) dans cet extrait :

« La seule problématique qui commence à se poser est : est-ce que les collègues veulent bien l'utiliser ou pas ? Voilà ! Parce que ce ne sont pas des outils qu'on peut imposer. À l'école maternelle il n'y a pas dans les programmes d'utiliser les outils numériques, c'est une recommandation, mais il n'y pas une obligation dans les programmes ».

Même propos pour Serge directeur dans l'école élémentaire Hensel. Alors — même si à l'époque le B2i existait -, il dit ne pas se sentir à l'aise d'imposer l'utilisation de ces outils, car il existe un manque d'expérience et de formation des enseignants :

« Certes qui a de collègues qui souhaitent les utiliser et d'autres qui freinent un peu pour le faire. Alors c'est délicat d'être dans la contrainte en disant « utilise les ordinateurs ! » parce que ça nécessite d'être sensibilisé, d'être familiarisé, de voir ce qu'on peut faire avec et tout ça... »

Il semblerait ainsi que concernant les usages des technologies, les écoles observées au Chili incitent davantage les enseignants au travers des différentes incitations que nous venons de commenter. D'ailleurs, nous avons constaté également d'autres types d'encouragement — en dehors de l'utilisation des TIC — de la part de l'école qui méritent d'être exposées.

De fait, les enseignantes interviewées déclarent être supervisées régulièrement. En règle générale, cela se fait au travers des supervisions de planifications et du « cahier de classe ». Dans ce cahier, les enseignantes doivent renseigner quotidiennement les activités réalisées en classe. Ce document doit inclure entre autres un résumé quotidien de la planification de la classe et des apprentissages attendus. Ce cahier peut être supervisé par la direction de l'école ou par la surintendance d'éducation (dans le cas des écoles publiques). Ce dernier organisme est susceptible de prononcer des sanctions à l'encontre de la corporation ou de l'enseignant, si le cahier n'est pas à jour, dans la mesure où il sert de preuve du travail effectué. La corporation reçoit alors une amende ; quant à l'enseignant, il peut être sanctionné financièrement en fonction du nombre de jours durant lesquels le cahier n'a pas été rempli. Felipe chef d'UTP à l'école New Heaven, nous explique grosso modo le fonctionnement du « cahier de classe ».

« Que le contenu et les objectifs des cours soient à jour, qu'ils y aient toutes les signatures [...] nous essayons de contrôler le livre de classe toutes les deux semaines, que tout soit à jour. Et s'il manque quelqu'un "signe ici, remplisse le contenu, qu'est qui s'est passé dans cette classe ? Pourquoi tu ne l'as pas écrite ? » »

Dans l'école Iris et dans l'école New Heaven, un système interne d'évaluation annuel des enseignants est également mis en place. À partir d'une grille réalisée par la direction de l'école, les enseignants sont évalués sur différents aspects comme : le renseignement journalier du « cahier de

classe », les planifications des classes, la ponctualité des enseignants, ainsi que des observations réalisées par la directrice ou chef du service de l'UTP dans les classes¹⁹⁰.

Les élèves sont également concernés par les évaluations, ainsi dans certaines écoles sont-ils évalués en lecture au travers du manuel utilisé ou dans différentes matières telles que « Langage et Communication »¹⁹¹. Dans certains cas, ces évaluations servent également comme mécanisme de reddition de compte pour les enseignants. À l'école Iris par exemple, la cheffe d'UTP traite les résultats des évaluations des élèves et ils sont examinés lors des réunions, comme nous l'explique Manuela directrice de cet établissement :

« Les résultats [des évaluations des élèves] parviennent, d'abord à la cheffe d'UTP. Elle fait un rapport statistique de tous les résultats et elles me les présentent. Ensuite, nous les présentons dans les [réunions] de réflexion pédagogique. Ensuite, l'enseignant doit assumer et donner des explications du « Pourquoi s'est avéré si bas ? Ou pourquoi vous avez de si bons résultats ? Expliquez-nous vos pratiques, comment procédez-vous ? »

L'implication de l'équipe de direction notamment de l'UTP au Chili est très ambiguë et dépend beaucoup de chaque école, il est donc difficile de déterminer à quel point il s'agit d'une pratique répandue. Par exemple, Raquel (enseignante en 1^o básico à l'école Lila) indique qu'elle aimerait bien faire autre type d'activité en dehors de la salle de classe, mais elle doit obéir aux consignes de l'UTP concernant la disposition des élèves dans la salle de classe. Elle explique même qu'elle ne peut pas permettre aux élèves de se lever lors d'une correction d'un exercice car c'est à elle de se déplacer à chaque poste :

« Je dois tenir [les élèves] sages, tous assis. En fait, ils ne permettent pas que [les élèves] soient debout et que je sois assise ici [au bureau devant la classe] pour corriger leurs activités. Ils doivent être assis et je dois aller à leur bureau. Pour un thème d'UTP, ils doivent être comme ça [...] C'est ça le problème maintenant ! On doit avoir l'enfant immobile, immobile, immobile et ils ne sont pas comme ça ! Ils devraient jouer, sauter, faire d'autres activités ! Je veux dire, si j'avais la permission, je serais heureux d'aller chercher des lettres à l'extérieur ou d'imaginer des lettres ! »

Concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture, nous avons constaté également l'adhésion au programme national du ministère d'éducation « *fomento lector* » de la part de certaines écoles, ce qui engendre une procédure de travail particulière, comportant des consignes précises concernant l'enseignement de la compréhension.

¹⁹⁰ Cela ne signifie pas que dans les autres écoles n'existe pas un système d'évaluation similaire. Nous avons relevé ce type de pratiques que dans ces écoles, car c'est que pour ces écoles que nous avons pu interviewer des responsables hiérarchiques.

¹⁹¹ L'école Iris compile ces résultats sous forme de notes pour chaque élève, ces notes sont aussi récupérées par la chef de l'unité technico-pédagogique (UTP) qui crée un rapport statistique pour la directrice. Ils sont ainsi présentés et discutés lors des réunions avec les enseignants.

Le choix du manuel revient également à l'école, à la corporation ou à l'ATE (assistance technique d'éducation) — dans le cadre du programme ZEP. Angélica (enseignante en 1^o básico) nous explique son cas :

« [pourquoi avez-vous choisi ce manuel ?] Non, non cela n'a pas été un choix... c'était en fait une opportunité pour le dire plus joliment ! On m'a dit que je devais prendre la classe de « 1^o básico » et ils m'ont envoyé faire le cours de la méthode Matte à l'APTUS¹⁹² [...] Ils m'ont fait la proposition d'abord, en fait ! Cela n'a pas été si imposé ! Mais enfin, je ne sais pas.... si ton patron te fait une proposition, c'est difficile de lui dire non aussi !¹⁹³. »

Seulement quelques enseignantes du 2^o NT choisissent leur propre support sans pression externe, à savoir Carmén (qui a décidé de s'appuyer sur le manuel Matte) et Macarena (utilisatrice du syllabaire hispano-américaine).

3.3. Le micro contexte

3.3.1. Rôle des directeurs concernant l'équipement matériel des écoles

Lors des entretiens auprès des directeurs nous avons constaté que certaines dotations de matériel informatique étaient également issues d'initiatives personnelles. Nous tenons donc à discuter brièvement le rôle que certains d'entre eux ont adopté en matière d'équipement, mais aussi en tant que promoteur des usages de TIC :

De fait, en France la majorité des directeurs interviewés se sont positionnés en promoteurs des usages des TIC dans leurs écoles. C'est grâce aux initiatives de Serge de l'école Hensel que sont école a été équipée. Cela a été possible grâce aux différents organismes, caisse de dépôt, associations, que Serge a contactées. Il s'est également occupé de transporter et d'installer le matériel :

« [par rapport à l'équipement] j'ai joué un rôle surtout technique, c'est-à-dire que c'est moi qui ai fait le courrier, le projet, je l'ai envoyé, je suis venu un mercredi avec ma voiture j'ai mis l'écran d'ordinateur dans ma voiture, je les ai amenés à l'école, je les ai montés dans les classes, je les ai installés. »

Marie, à l'école Lejet, nous dit soutenir les enseignants en fonction à leur besoin, les écouter et penser ensemble aux possibles solutions :

¹⁹² L'APTUS est l'entité qui détient le droit de la « méthode Matte » c'est aujourd'hui une corporation privée née en 2008 dès la fusion de la SIP (Société d'Instruction primaire) et la fondation Reinaldo Solari. Pour plus de détail consulté le site : <https://www.aptus.org/quienes-somos/#historia> ou s'adresser aux annexes.

¹⁹³ Travaillant dans une école privée subventionnée Angélica fait référence à l'unité technico pédagogique (UTP). Dans ce type d'établissement, l'intervention peut provenir de cette entité – qu'en général inclus le directeur - ou de l'ATE pour les écoles qui ont adhéré au programme ZEP (voir chapitre IV).

« Mon rôle [dans l'obtention du matériel informatique] c'est d'abord une animation d'équipe, c'est faire remonter les besoins des enseignants en réunion de maîtres, c'est essayer de réfléchir à des problématiques, voilà ! [...] On a essayé de faire évoluer tout ça, donc l'équipe s'est exprimée sur le fait qu'on aurait aimé avoir un fond de classe informatique, mais aussi un lieu dans la BCD [...] Donc nous avons obtenu la première année où je suis arrivée, nous avons obtenu 8 ordinateurs pour la BCD... »

Notons que comme Marie, Serge dit également avoir répondu aux demandes des enseignants par rapport à l'absence d'ordinateurs.

Ainsi, ne limitant pas effectivement la fonction du directeur aux demandes de dotations Rémi explique son rôle plutôt en tant que promoteur des ressources logicielles auprès des enseignants, ainsi que de gestionnaire matériel :

« Le rôle d'un directeur... notamment en maternelle parce que là on est vraiment en situation de présenter aux collègues un outil qui n'est pas usuel [...] Donc là mon rôle il était de favoriser la rencontre avec ces logiciels, de le proposer lors de réunion de maître, de faire un point dans l'ordre du jour lors de ces réunions donc de les présenter et de montrer l'intérêt [lors de la dotation du TNI par exemple]. »

Au contraire, Louise directrice de l'école Jolas ne s'attribue pas un rôle particulier en matière des TIC. Elle nous dit qu'elle doit contacter la mairie en cas de problèmes informatiques, mais n'intervient pas sur d'autres aspects :

« la salle informatique je ne m'en occupe pas du tout, hormis quand j'appelle le service technique si jamais il y a un souci parce que c'est à moi de réparer, mais sinon je ne gère rien du tout [pour le TNI] les enseignants ont fait leur projet, ils ont été acceptés c'est dans les classes et c'est eux qui gèrent ».

Au Chili, Manuela directrice à l'école Iris, nous explique que son rôle se base essentiellement sur l'acquisition du matériel, mais aussi à veiller à ce qu'ils soient utilisés :

"Mon rôle est d'abord d'acquérir la technologie pour faciliter le travail des enseignants, puis de m'assurer qu'elle est utilisée et qu'elle est utilisée pour ce qu'elle a été acquise. »

L'autre responsable interviewé au Chili, Fernando (chef UTP de l'école New Heaven) indique que ni lui, ni le directeur n'ont un rôle à jouer.

Nous constatons dans le discours de Manuela qu'indépendamment des responsabilités de l'équipement elle doit s'assurer que ces équipements sont en effet utilisés. De fait, comme nous l'avons discuté auparavant l'école chilienne — notamment le bureau de direction-, impose les différents usages des TIC contrairement aux établissements français.

3.3.2. Quel rôle des enseignants dans les décisions liées à l'enseignement

Lors des entretiens, il est ressorti que la pratique des enseignants français semblait moins assujettie au manuel de lecture. Même si, certains enseignants ont privilégié l'utilisation d'un manuel, ils le font en fonction de critères variés obéissant par exemple à leur perception de l'importance des contenus de savoir en jeux. Comme Nadia, qui enseigne avec un manuel proposant des textes complexes, pour ensuite travailler la correspondance grapho-phonologique :

« C'est pour ça que j'aime bien parce que c'est de textes complexes. Parce qu'il y a des méthodes où l'on ne travaille que la découverte de sons à partir de textes. Mais si on ne travaille que la découverte des sons, ça va être des textes pauvres, voilà ! Ça va être de petites comptines de choses comme ça, mais il n'y aura pas vraiment d'apprentissage du sens et de la compréhension. »

D'autres enseignants, comme Marilyn (enseignante en CP), ont privilégié un manuel, car il propose également la découverte du monde, mais cela reste un support de base qui est complété par d'autres types de support en fonction de besoin de la classe :

« on colle pas vraiment au livre on s'en inspire de fois on fait ce qu'il y a dedans et puis de fois on fait tout à fait autre chose selon nos sorties, selon nos possibilités, donc voilà ça c'est la base... « un monde à lire » [puis] de petits albums et là [fin d'année] c'est fini, on sort de la méthode, on fait de choses, on amène de choses différent, comme de contes, de documentaires, parce qu'on est censé de voir différents types de lecture »

Lors des interviews certains enseignants français mettent en avant aussi le programme du 2008 ou des aspects relatifs à ce programme. Par exemple, Amandine (enseignante en CP) nous explique lors de l'entretien les débats qui ont lieu en France concernant l'apprentissage de la lecture basé sur l'application des méthodes purement syllabique. Elle nous explique qu'elle a adopté une « technique intermédiaire » où elle enseigne la méthode syllabique, mais pas exclusivement, car elle a recours également à de textes plus complexes pour travailler la compréhension. Amandine, raconte que cette façon de travailler répond effectivement aux textes officiels du programme du 2008 :

« Premièrement, parce que je pense que ça applique très, très bien les textes officiels, les programmes de 2008. Je pense que vraiment que la méthode que j'ai choisie est vraiment dans cet esprit-là. Ensuite, j'ai pratiqué une méthode de lecture coopérative dont je parlais qui s'appelait Mica à l'époque où je faisais le programme 95 et j'ai le sentiment ce que l'on demande maintenant c'était un peu à côté de ça. J'en ai vu les qualités, mais j'ai aussi vu les défauts et je pense que pour les enfants un peu plus fragiles, l'étude du code doit vraiment venir soutenir les enfants ».

Conclusion et perspectives

Dans ce travail de thèse nous avons tenté, au travers de la mise en tension des politiques éducatives conduites en France et au Chili, d'ouvrir un espace de réflexion sur les pratiques des enseignants d'école primaire ayant recours aux technologies, en particulier lors des activités de lecture et d'écriture. Pour mener à bien cette analyse, nous avons pris en considération les politiques éducatives nationales concernant l'introduction des technologies dans les classes, dans le contexte plus global de développement des politiques éducatives mondiales – basées sur le modèle néolibéral que produisent de nouveaux modes de régulation politique –, et leur (s) incidence (s) sur le travail des enseignants¹⁹⁴.

Nous avons essayé, à partir d'une approche comparative critique et d'une méthodologie qualitative, de construire le sens donné par les différents acteurs éducatifs – notamment les enseignants – aux activités mises en place avec les technologies pour enseigner la lecture et l'écriture en classe de GS ou 2^o NT et de CP ou 1^o básico. Ainsi, des formes locales apparaissent face aux enjeux des politiques mondiales concernant l'introduction des TIC, mais surtout par rapport aux nouveaux modes de régulation fondés sur des dispositifs de reddition de compte tendant à responsabiliser davantage les acteurs locaux, parmi lesquels les enseignants.

En effet, le système éducatif chilien apparaît comme un système d'*accountability* « dure », dans la mesure où il dispose de divers instruments de reddition de compte aux conséquences profondes – positives ou négatives –, se réalisant sur le terrain sous forme d'incitations ou de sanctions pour les acteurs soumis à ces dispositifs. L'incidence sur le travail des enseignants en classe se réalise par exemple au travers des dispositifs externes d'évaluation des élèves ou de la prise en main de certaines décisions pédagogiques tels que le choix du manuel de lecture par exemple. La France cependant est considérée comme un système éducatif caractérisé par une *accountability* « douce » ayant des conséquences moins fortes pour les acteurs locaux.

Les sens donnés aux technologies : palliatif *versus* pédagogique

¹⁹⁴ Nous tenons ici à préciser que le domaine des politiques éducatives, régulièrement convoqué dans différentes réflexions menées dans cette recherche, n'est pas notre domaine de spécialité ce qui a pu nous conduire par endroit à des imprécisions quant aux termes et concepts employés.

Au cours de ce travail, nous avons décrit des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'aide des technologies à l'école primaire. Notons cependant que notre attention, au travers de cette recherche, n'était pas centrée sur les pratiques « innovantes » concernant ces enseignements. Elle portait plutôt sur les discours des enseignants – mais aussi d'autres acteurs éducatifs – et leur manière de penser les activités, leur façon de réfléchir et d'argumenter quant aux intentions données à ces mêmes pratiques.

Nous avons ainsi pu constater que les pratiques observées ne sont pas nécessairement des pratiques « innovantes ». Nous avons toutefois dégagé des éléments dans les discours des enseignants – et d'autres acteurs éducatifs –, quant à leurs intentions pédagogiques concernant la mise en place des activités avec les technologies, en fonction des deux systèmes éducatifs.

Nous avons relevé des discours construits différemment d'un pays à l'autre. Au Chili, ces discours révèlent des pratiques avec les technologies qui visent à pallier un certain nombre de contraintes pesant sur leur travail en classe. Les technologies sont ainsi essentiellement utilisées comme déclencheur de la motivation des élèves afin de rompre la monotonie du manuel de lecture, faciliter l'enseignement dans des classes à fort effectif ou encore servir de moyen de rappel à l'ordre. Les enseignants – utilisateurs dans leur grande majorité d'un manuel de lecture –, suivent une progression de l'activité en classe basée en trois parties : début (inicio) – développement (desarrollo) et fin (final). Ainsi, dans la première partie il leur est demandé – tel que proposé notamment dans le cahier de l'enseignant qui accompagne le manuel – de présenter les objectifs de l'activité, mais aussi de « motiver » les élèves pour que ceux-ci y participent. C'est à ce moment précis que les TIC sont davantage employées. Les enseignants montrent ainsi aux élèves des vidéos, des chansons ou des diapositives au cours de l'introduction de la leçon. D'autres enseignants utilisent également des projections pour le déroulement de la classe et/ou pour l'évaluation. Dans tous les cas, pour les enseignants chiliens observés, c'est une *fonction d'assistance* – au sens d'une aide fournie à l'enseignant – liée au besoin de déclencher la motivation des élèves, que nous avons principalement constatée lorsque ceux-ci expliquent et argumentent leurs usages des TIC pour enseigner la lecture et l'écriture¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Nous tenons à signaler deux éléments par rapport à ces résultats. D'une part, il faudrait tenir compte du fait que nous n'avons étudié que des écoles publiques ou privées-subventionnées au Chili. Ainsi, la situation pourrait être différente dans la sphère du privé. D'autre part, cette recherche porte sur le cas de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous avons déjà parlé des enjeux importants vis-à-vis de cet enseignement et ce dans les deux pays. Si nous avons étudié le cas d'un autre domaine de savoirs comme les arts plastiques ou la musique, nous pouvons penser que la situation aurait été possiblement différente du fait entre autres qu'ils ne font pas l'objet d'évaluations

La motivation est une caractéristique également évoquée dans le discours des enseignants français concernant leurs usages des TIC en classe. Néanmoins, cet argument prend une dimension moins importante que chez leurs collègues chiliens lorsqu'il s'agit d'énoncer les intentions portées par ces usages dans la mise en place des activités de lecture et d'écriture. Aussi, même si la *fonction d'assistance* est également relevée, des nuances quant à la nature de l'aide apportée apparaissent.

Notamment dans le sens où cela ne répond pas à un besoin de compenser un manque ou de soulager d'une contrainte en matière de travail en classe, comme pour le cas chilien. L'aide apportée par les technologies pour les enseignants français observés, concerne notamment la gestion des supports papier, la possibilité de faire travailler les élèves en autonomie pour s'occuper d'un groupe ou la manipulation d'objets lors d'une séance de classe. De même, d'autres fonctions émergent, comme celle que nous avons qualifiée de « *complémentation* », attribuant aux technologies le rôle de ressource complémentaire afin de diversifier leurs pratiques enseignantes. Une telle attribution permet ainsi d'aider les élèves lors de certaines activités ou dans le cadre de l'acquisition de certaines compétences. Apparaît ainsi une autre fonction, « *épistémique* », les technologies étant perçues par les enseignants comme des outils d'aide pour travailler un contenu disciplinaire en lecture ou en écriture. Ces deux dernières fonctions n'ont pas été relevées auprès des enseignants chiliens¹⁹⁶.

De ce fait, les intentions des enseignants français concernant la mise en place des activités avec les TIC, sont élaborées au travers d'un discours construit et davantage réfléchi et pensé pour des situations d'ordre pédagogique. Pour les enseignants chiliens, l'enseignement à l'aide des technologies serait plus « *attractif* » et les apprentissages des élèves plus « *effectifs* », révélant ainsi une association directe entre les usages des TIC et l'amélioration de la classe ou des apprentissages des élèves. Nous avons pu le constater lors des discours des enseignants – et de directeurs –, mais aussi au travers de la place attribuée aux technologies dans les établissements scolaires. À titre d'exemple, dans les écoles visitées, les équipements informatiques étaient prioritairement distribués aux classes qui allaient passer le SIMCE en fin d'année, évaluation nationale mesurant – en toute rigueur – le rendement des élèves.

Les TIC pour les enseignants chiliens – et les autres acteurs éducatifs – ont ainsi un rôle à jouer très important à l'école, d'autant plus que les élèves d'aujourd'hui sont considérés comme appartenant à

externes ou encore qu'il n'y a pas de manuel imposé.

¹⁹⁶ Seulement une déclinaison dans la fonction de complémentation est évoquée

un monde numérique auquel l'École doit s'adapter. Cette adaptation passe pour certains par un changement de pratiques nécessitant idéalement le recours aux TIC en classe, quand bien même celle-ci se fait au détriment des autres outils, tels que le livre ou le crayon. Bien sûr, les discours sont nuancés, mais en général pour la plupart, le recours aux TIC répond à une amélioration des pratiques déjà existantes.

En France, les enseignants considèrent les TIC comme des outils complémentaires à ceux déjà présents. L'essentiel pour eux tient à l'enseignant, qui agit et pense ces usages afin de mieux les adapter aux différentes situations pédagogiques. Pour beaucoup, la présence du maître – comme dans le cas de l'écriture –, l'utilisation du livre, de l'ardoise ou des autres outils non numériques reste une priorité.

En ce sens, les enseignants français reconnaissent aux technologies une dimension plus ludique que les outils dits traditionnels, mais elles ne sont pas perçues pour autant comme indispensables aux apprentissages. Ce sont les enseignants qui veillent à proposer des projets pédagogiques ou des activités motivantes pour les élèves, contrairement aux enseignants chiliens qui attendent des technologies de produire cet effet, en référence à Bruner (1998), – d'enrôlement et de maintien de l'orientation – dans l'activité .

Il serait ainsi pertinent de se questionner sur la « motivation » ici évoquée. D'une part nous avons constaté au Chili que les usages qui sont faits des technologies placent l'élève davantage dans un rôle de spectateur, étant dans la majorité des activités uniquement tenus de visionner des contenus. Leur participation reste alors minimale. D'autre part, les enseignants en France sollicitent davantage les élèves, ceux-ci ayant un rôle plus actif. Nous avons pu l'observer lors de certaines activités comme la conception d'albums photos numériques ou lors d'activités avec le TBI suite aux différents exercices créés par les enseignants (nécessitant la manipulation des objets et l'intervention des élèves). Ainsi, dans le rapport canadien mentionné auparavant (Karsenti, 2016) les élèves se montraient plus « motivés » uniquement lorsqu'ils étaient sollicités lors des activités. De fait, le caractère motivant des TIC mentionné par les enseignants chiliens mériterait d'être examiné finement, dans de nouvelles recherches prenant en compte les discours des élèves. Sachant qu'une fois la technologie inscrite dans les pratiques des enseignants et dans les usages des élèves – par exemple la calculatrice –, celle-ci n'est plus génératrice de l'engouement provoqué originellement.

Praticien « réflexif » ou « technicien » ?

Ainsi avons nous observé, concernant l'enseignement de la lecture et de l'écriture, que les enseignants français et chiliens, lorsqu'ils ont recours aux technologies éducatives, mettent en place des activités en fonction des pratiques existantes déjà installées et spécifiques à chaque contexte.

En France, les enseignants jouissent d'une liberté pédagogique énoncée dans la Loi d'orientation de 2005 et mise en avant dans les programmes de 2008. Cette liberté pédagogique est entendue comme la liberté dont dispose l'enseignant pour choisir ses propres méthodes, en respectant les contenus des programmes (voir chapitre III). De ce fait, enseigner la lecture et l'écriture en France consiste à prendre en compte davantage les savoirs et savoir-faire de l'enseignant.

Certains parmi ceux interviewés, évoquent ce principe de « liberté pédagogique » pour expliquer la possibilité qu'ils ont, en respectant les contenus de programme, de procéder comme ils le souhaitent concernant leur façon d'enseigner. De manière générale, ils élaborent des situations pédagogiques variées permettant la différenciation des apprentissages des élèves. Ils doivent donc s'adapter aux élèves qui « *change (nt) chaque année* » et qui n'ont pas les mêmes stratégies d'apprentissage. En ce sens, certains élaborent leur « *propre manuel* », fruit de leur expérience en classe. Les manuels de lecture ne sont de fait pas utilisés par tous, dans la mesure où ils ne répondent pas aux besoins de toute la classe. Il arrive néanmoins que les enseignants aient recours à un tel support, mais en aucun cas ne s'appuient sur lui comme seul guide. Notons qu'un groupe d'enseignants français – de l'école Jolas –, propose davantage d'activités liées aux manuels scolaires dans la mesure où ils fonctionnent par groupes d'élèves de même niveau préalablement constitués. Quoi qu'il en soit, la construction des situations pédagogiques répond à des choix explicites dont nous ont fait part les enseignants : concernant par exemple le temps consacré pour traiter une compétence, la méthode choisie, le manuel ou les autres supports utilisés en classe, la réalisation des exercices pour les élèves et les ressources employées – numériques ou pas – entre autres. Leur intention étant, au moins dans le discours, de s'adapter aux besoins particuliers des élèves et des possibilités de la classe. Ce souci manifesté par les enseignants français de s'adapter aux élèves, est sans doute à mettre en lien avec la volonté politique, exprimée dans la Loi d'Orientation de 1989, de mettre l'accent sur l'individualisation des apprentissages des élèves (chapitre IV).

Pour la majorité des enseignants au Chili, enseigner la lecture et l'écriture implique de suivre le manuel de lecture imposé par l'école – ou le *sostenedor* –. Le manuel choisi détermine les contenus

à enseigner à partir, en principe, des *bases curriculares* (et) des programmes d'étude. Ces contenus sont centrés en grande partie sur l'apprentissage de la correspondance grapho-phonologique, même en 2^o *nivel de transición*. Le manuel fixe également les activités à mener et les exercices à réaliser par les élèves, ainsi que la progression et le rythme d'apprentissage pour la classe¹⁹⁷. Mais nous avons relevé que les consignes ne tiennent pas qu'à l'imposition d'un manuel, et consistent également en l'évaluation des compétences en lecture, évaluation réalisée en termes de « *vitesse de lecture* », dans certains cas par une instance extérieure à l'école. Des directives concernant par exemple la façon d'enseigner la compréhension au travers du programme « *fomento lector* » ont également été relevées.

Comme nous l'avons dit, lors de la dictature militaire au Chili (1973-1990), avec l'imposition du modèle néolibéral, l'éducation a été transformée en un bien marchand. Elle a précarisé le statut des enseignants en matière de rémunération, de stabilité professionnelle, mais surtout elle leur a retiré la « *liberté d'expression et d'initiative didactique et culturelle* » (Longo, 2001b, p. 355). Ce modèle – perpétué par les gouvernements civils qui lui succédèrent à partir des années 1990 – continue aujourd'hui d'être mis en lumière dans l'actualité, au travers de débats relatifs à la surcharge de travail des enseignants, la crise du sens éducatif ou encore le peu de liberté dont ils jouissent dans leur exercice quotidien¹⁹⁸ (voir chapitre I et IV).

Ces différents constats, tant en France qu'au Chili, nous invitent à penser à la figure du *praticien réflexif*, figure qui engage la participation de l'enseignant donnant du sens à son action. C'est donc « *l'enseignant lui-même qui construit de bonnes manières de faire* ». Pour Maroy (2004) l'enseignant ne doit pas « *reproduire des routines pédagogiques* » ou des « *recettes et règles préétablies et extérieures [...]* il doit devenir un « *acteur* » (par opposition à la figure « *d'exécutant* ») *non seulement capable d'agir et de penser par lui-même (capable d'auto réguler seul son action), mais également conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut (ré) agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir* » (Maroy, 2004, p 72).

¹⁹⁷ La seule individualisation que nous avons constatée dans certaines écoles à été le renforcement de la lecture, réalisé avec des éducatrices spécialisées. Nous n'avons pas pu observer ni approfondir ces interventions qui ne relèvent pas de l'enseignant de la classe.

¹⁹⁸ Notons que différentes recherches révèlent une augmentation du taux de désertion des enseignants chiliens à hauteur de 40 % au cours des cinq premières années de carrière (Ávalos & Valenzuela, 2016). Une recherche récente identifie trois raisons principales à ce phénomène : (1) la surcharge de travail, (2) la perte d'autonomie des enseignants, (3) l'insatisfaction dans le travail. Un tel constat apparaît comme le produit des mécanismes de reddition des comptes et de contrôle installés au Chili, notamment le système d'évaluation nationale SIMCE, qui oriente les enseignements et « *désenchante* » les enseignants (Gaete Silva et al., 2017).

Pour caractériser les enseignants chiliens, c'est plutôt la « *figure d'exécutant* » qui semble la mieux les caractériser, ceux-ci répondant essentiellement à des directives et des choix pédagogiques pensés par des tiers. L'imposition du manuel par exemple, peut être considérée comme une nécessité de cadrer l'enseignement en vue d'obtenir de bons résultats en lecture, les compétences dans le domaine étant mesurées par des évaluations locales – assurées par l'école et/ou la corporation – ayant comme critère la « *vitesse de lecture* » des élèves.

De telles dispositions supposent effectivement de penser l'enseignant comme un « *technicien* » de l'enseignement – au sens de Maroy et Cattonar (2002) –, c'est-à-dire considéré comme « *celui qui possède et applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis, dérivés d'études scientifiques* » (Maroy & Cattonar, 2002). Au Chili, c'est la direction – directeur et UTP –, la corporation et/ou le gouvernement qui dictent les procédures à faire réaliser par les enseignants, celles-ci ayant une incidence directe sur leur travail quotidien. Il est à noter que ces procédures ne se limitent pas aux pratiques des enseignants, mais fixent également le travail de préparation de la classe et d'évaluation des élèves, entre autres.

Les origines des politiques et leur évolution deviennent donc essentielle afin de mieux comprendre la situation actuelle et dresser un tableau mieux informé sur le contexte où se situent les pratiques d'enseignement. Car, comme nous le rappelle Lessard (2010) « *il ne faut jamais perdre de vue le contexte politique global dans lequel l'activité scientifique se déploie et leurs répercussions réciproques* » (Lessard, 2010, p. 284).

De ce fait, lors de notre travail d'enquête, nous avons noté davantage de régularités dans les pratiques des enseignants chiliens – ce en réponse aux prescriptions institutionnelles –, qu'en France où les usages se construisent de manière plus autonome et moins dirigée. Dans le contexte scolaire français, les singularités de chaque enseignant nous ont été données à voir à travers la mise en place d'activités de lecture et d'écriture variées n'obéissant pas à des directives ou des guides de manuels donnés. De la même manière, les pratiques impliquant des technologies sont apparues davantage diversifiées que celles émanant de leurs confrères chiliens. Par exemple concernant les compétences travaillées pour le développement du langage oral, nous avons observé dans les classes françaises des activités de création de diaporamas ou encore de manipulation d'objets sur le TBI,

quand les enseignants chiliens proposaient des activités autour de la seule projection de ressources tirées du manuel de lecture.

Au-delà des pratiques enseignantes, il nous semble intéressant d'observer également les discours formulés concernant ces pratiques dans ces deux pays. Dans les entretiens que nous avons pu mener, il s'est avéré que les enseignants français développaient davantage leur réflexion quant à leurs pratiques incluant les TIC. Les enseignants chiliens pour leur part, avaient plus de difficultés à l'explicitier. Pour ces derniers, comme nous l'avons déjà souligné, les finalités des usages des technologies sont presque exclusivement examinées au regard de la motivation engendrée chez les élèves à des fins d'amélioration des apprentissages. Nous ferons à nouveau ici référence à la figure du « *praticien réflexif* » qui, au sens de Perrenoud (2003), « *est supposé savoir ce qu'il fait* » pouvant « *s'interroger sur les mobiles, les modalités et les effets de son action* »¹⁹⁹ (Perrenoud, 2003, p. 131).

Force est de constater que les politiques chiliennes, en matière d'éducation, ne stimulent pas cette posture du *praticien réflexif* chez les enseignants. Un tel constat est également de mise dans les analyses des politiques éducatives qui, tout à l'inverse, promeuvent un statut de « *technicien* » pour les enseignants (Donoso Díaz, 2004).

En matière de politiques éducatives

Les conceptions des enseignants chiliens, évoquées auparavant, concernant l'influence des technologies dans l'amélioration de leurs pratiques sont à mettre en relation avec les origines des politiques éducatives en matière de technologies. En effet, le programme Enlaces est né pour répondre aux problématiques de l'époque, à savoir la baisse de la qualité de l'éducation à laquelle avait donné lieu le régime dictatorial. Un des arguments d'alors était d'incorporer les technologies dans les enseignements afin d'améliorer l'éducation, ceci au travers de l'introduction d'outils susceptibles de provoquer l'émergence de pratiques « *innovantes* » considérées comme « *plus effectives* ».

Les enseignants français reconnaissent aux technologies une dimension plus ludique que les outils dits traditionnels, mais ne les perçoivent pas pour autant comme indispensables aux apprentissages.

¹⁹⁹ Notons toutefois que nous n'avons pas analysé les pratiques des enseignants français du point de vue de cette figure du praticien « *réflexif* ». Nous souhaitons uniquement mettre en lumière certaines pratiques – avec ou sans les technologies –, pouvant être associées à certaines caractéristiques de cette notion.

Rappelons-nous qu'en France dans les années 1960, l'introduction des technologies dans les écoles répondait principalement à des enjeux économiques lié au développement de l'industrie informatique nationale.

Toutefois, même si ces deux pays ont mené leurs premières tentatives en matière de politiques éducatives en faveur des TIC sous des angles différents, ces politiques dans un pays comme dans l'autre répondent aujourd'hui à des enjeux internationaux. Les arguments relevés dans les discours politiques français, concernant par exemple la nécessité de l'École de s'adapter au contexte sociétal contemporain ou l'efficacité des pratiques des enseignants ayant recours aux technologies²⁰⁰, se retrouvent dans les politiques chiliennes et plus globalement mondiales.

Or dans les faits, l'on sait que les pratiques ayant recours aux TIC s'installent sur des pratiques déjà existantes (Chaptal, 2007). Ce qui est également mis en lumière dans le présent travail de recherche. De fait, les pratiques pédagogiques menées à l'aide des technologies dans les écoles observées répondent aux besoins particuliers de chaque contexte. Comme nous l'avons déjà dit, au Chili l'enseignement de la lecture et l'écriture se fait essentiellement via l'application de « *routines pédagogiques* » ou de « *recettes de l'extérieur* », à partir notamment du manuel de lecture. Cela auprès d'effectifs d'élèves importants, avec des charges lourdes d'enseignement en présentiel (approximativement 42 heures pour un temps plein). En outre, l'enseignant est également contraint de préparer ses cours à l'avance (entre six mois et un an). Dans ces conditions, le fait est qu'il lui reste peu de temps pour penser à la mise en place de situations pédagogiques adaptées aux apprentissages individuels des élèves, au travers par exemple des interactions en classe. Les usages des TIC tels que constatés dans les classes au Chili répondent à ces contraintes. Les enseignants ont recours aux technologies collectivement, notamment pour des séances de visionnage présentant les leçons numérisées ou des vidéos. La mise en œuvre de ces outils vise alors essentiellement la motivation des élèves appréhendés dans ce cadre comme des *spectateurs*.

En France, les enseignants souhaitant s'adapter à l'évolution de leurs élèves en matière d'apprentissage, mettent en place différents types de situations pédagogiques, à l'appui d'une diversité de supports proposant aux élèves des chemins d'apprentissages variés pour « entrer » dans ce processus qu'est la lecture et l'écriture. Les pratiques rencontrées varient ainsi d'un enseignant à

²⁰⁰ Lors du discours « Une ambition pour la refondation de l'école » de l'ancien ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon en 2012 par exemple.

<http://www.education.gouv.fr/cid66604/faire-entrer-l-ecole-dans-l-ere-du-numerique-discours-de-vincent-peillon.html>

Consulté le 25/06/2014

l'autre. Généralement, les TIC sont aussi employées en classe à différents moments en fonction des besoins estimés par l'enseignant pour chaque groupe d'élèves. Les enseignants français disposant d'un TBI créent le plus souvent des activités en fonction des apprentissages dans la classe (préalablement ou au même moment).

Concernant les enseignants chiliens, aucun de ceux disposant d'un TBI ne s'est servi du logiciel de création d'objets. Lorsque le tableau est utilisé en classe, c'est surtout la possibilité de l'immédiateté que permet la ressource qui est mise en avant, notamment dans le cas de projections de contenus. De fait les enseignants chiliens utilisent des ressources élaborées par d'autres, que ce soit des extraits du manuel de lecture, des vidéos ou des jeux sur Internet notamment lors des séances en salle informatique, des ressources produites par Enlaces, comme les logiciels éducatifs installés dans le TBI, ou des « unités didactiques numériques » concernant le laboratoire mobile.

La mise en place de nouveaux modes de régulation au sein du système chilien influence donc le travail des enseignants. Ce lien est également mis en évidence dans le cas spécifique des usages des TIC, des incitations – directes ou indirectes – étant mises en place pour favoriser ces usages en classe ou comme dans les pratiques individuelles des enseignants. Nous avons parlé de certaines exigences émanant de l'extérieur de la classe, comme l'obligation de déposer en ligne les préparations de cours et les notes des élèves, certaines évaluations – dans le cas du manuel PAC – étant également à renseigner. Lors des observations de classes, certaines écoles – l'équipe de direction en particulier -, nous ont demandé de leur rendre compte des usages des enseignants avec les TIC, ce qui nous est apparu comme une forme de tentative de contrôle de ce qu'ils faisaient ou non. Un autre exemple est celui de certains établissements qui exigent des enseignants de fréquenter la salle informatique en leur imposant les contenus à travailler. Il en va de même des laboratoires mobiles dont l'utilisation est, dans certains cas, fixée par l'équipe de direction qui décide des classes pouvant en bénéficier et des disciplines à renforcer. Au final, nous avons identifié dans les établissements chiliens, un certain nombre de contraintes et de règles attachées à l'utilisation des équipements informatiques.

Au travers de ce travail, nous souhaitons poser les bases pour examiner, sous un certain angle, la question de l'introduction des TIC à l'école. Nous avons voulu dépasser les analyses qui visent à

identifier les *variables* ou les conditions nécessaires aux usages effectifs des technologies ou aux pratiques innovantes, dans le cas particulier de l'enseignement de la lecture et l'écriture. Nous espérons ainsi proposer de nouveaux éléments d'analyses concernant les pratiques d'enseignement à l'aide des technologies, en prenant en compte le contexte éducatif – en matière de politiques éducatives -, au sein desquelles ces pratiques s'inscrivent.

Les pratiques concernant les usages des technologies sont ainsi le reflet de pratiques déjà installées, de manières de faire particulières, mais aussi de formes collectives qui donnent une signification de ce qu'est enseigner en matière de lecture et d'écriture, en GS et au CP pour la France et en *2° NT* et *1° básico* pour le Chili.

En matière de politiques, nous avons relevé une disposition particulière qui tient à la mise en place du programme *Enlaces*, programme jusqu'à présent peu analysé de façon approfondie par les recherches au Chili. De fait, même si de nombreux travaux ont été publiés – notamment lors de la naissance du projet jusqu'à la fin des années 2010 environ –, il s'agit davantage d'études évaluant le projet, notamment en termes d'impact et d'efficacité, que de recherches problématisées proposant une approche critique, éloignée d'objectifs de rendement (voir par exemple Cerda M.S, 2002 ; *Enlaces*, 2008 ; *Enlaces & Ministerio de Educación*, 2010 ; Hepp, 1999 ; E. Hinostroza et al., 2000 ; Laval & Hinostroza, 2002)²⁰¹.

Le programme *Enlaces* s'inscrit dans le cadre de mesures politiques nationales en matière d'insertion des TIC à l'école. Comme nous l'avons vu, il présente une certaine stabilité dans le temps. Il est également caractérisé par une prise en charge originale en matière de formation et d'équipement – lié notamment à l'assistance technique proposée – réalisée par le réseau des universités RATE, ainsi que par la création d'une plate-forme « *Catalogo RED* » regroupant toutes les ressources numériques éducatives mises à disposition des établissements scolaires²⁰². Cependant, nous constatons aujourd'hui une baisse de l'ampleur du programme, se focalisant davantage sur des projets ponctuels de dotations et de formations dans les écoles²⁰³. Quoi qu'il en soit, *Enlaces* a

²⁰¹ Nous remarquons cependant le travail de Raquimán (2013) qui propose une approche originale en matière de recherches en technologies éducatives concernant le Chili. Faisant le choix d'une approche compréhensive, elle travaille sur l'analyse des représentations sociales des enseignants comme porteuses de sens, « *guidant et orientant* » les pratiques à l'aide des technologies (Raquimán Ortega, 2013a, 2013b).

²⁰² Rappelons que lors de l'attribution des projets, les financements concernant les ressources numériques n'étaient pas versés aux écoles, mais mis à disposition de cette plateforme qui pouvait acheter, directement en ligne, des logiciels éducatifs sélectionnés par le ministère et reconnus d'intérêt éducatif.

²⁰³ Soulignons également que ces derniers dispositifs ont été supprimés en 2010.

contribué à l'introduction des technologies dans les écoles chiliennes, notamment dans les établissements publics disposant de moins de ressources, et à une mise à niveau en termes de formation des enseignants et des différents acteurs éducatifs.

Aujourd'hui, comme nous l'avons signalé, les discours politiques internationaux ne manquent pas de mentionner le rôle important des technologies dans la société. Société dans laquelle l'École joue un rôle central, en termes notamment de productivité économique des pays. Comme le signalait déjà Chaptal (2003), l'École est confrontée à un phénomène d'envergure jusque-là inconnue. Ainsi, même si d'autres technologies éducatives – comme le cinéma ou la vidéo – ont certainement bouleversé les sociétés, les TIC représentent aujourd'hui le « *coeur de l'activité des productions des richesses* » (Chaptal, 2003, p. 130).

Face à ce constat, les gouvernements essaient de mettre en place des politiques en faveur de l'insertion des technologies à l'école. En France, la question du rôle de l'informatique en tant qu'objet et/ou moyen – comme nous l'avons discuté – a engendré de vifs débats. Cependant, la tendance, depuis déjà quelques décennies, donne une place primordiale aux technologies en tant que moyen d'enseignement transversalement à toutes les disciplines, ceci étant le cas du Chili également. Des contradictions surgissent cependant dans les deux pays lorsqu'il s'agit de mettre en place des enseignements visant l'acquisition de compétences dans le domaine du traitement de l'information. Notons ainsi que l'informatique – centrée sur des méthodes de programmation – n'a pas encore conquis les écoles des deux pays étudiés²⁰⁴.

Nous avons pu observer, au travers de notre recherche – quand bien même celle-ci reste modeste et ne prétend répondre à une quelconque représentativité –, que les pratiques observées notamment en termes de construction du sens donné aux technologies, s'articulent différemment selon leur contexte. Ainsi pour les enseignants français, les usages des TIC répondent plutôt à des questions d'ordre pédagogique. À l'appui d'un certain nombre d'arguments, certains enseignants n'ont recours aux TIC que dans des conditions et selon des modalités précises d'utilisation. À l'inverse les enseignants chiliens – ainsi que d'autres acteurs éducatifs auxquels ils sont confrontés –, donnent peu d'arguments pédagogiques. Le recours aux technologies semble répondre pour eux à une amélioration du processus d'enseignement-apprentissage. Leurs propos sur ce point concordent

²⁰⁴ Pour approfondir cette question qui discute de ces enjeux actuels, voir par exemple (Baron, 2018).

avec les discours politiques en matière d'usages des TIC, le plus souvent sous-tendus par des enjeux d'« efficacité »²⁰⁵.

De ce fait, il serait intéressant comme perspective de poursuivre la réflexion sur la place des technologies au sein des écoles, en prenant en compte les évolutions politiques au niveau mondial telles que nous les avons exposées ici. Une telle réflexion permettrait peut-être de nuancer le travail de l'enseignant, relativement à l'espace de liberté dont il dispose, en vue de concevoir les situations pédagogiques à mettre en place dans la classe. Ainsi, au moment de penser l'introduction des TIC à l'école, faudrait-il tenir compte des éléments du contexte dans lequel s'inscrivent les pratiques.

Nous invitons ainsi, à travers une telle démarche, à repenser ces usages en prenant en compte le travail effectif de l'enseignant qui doit faire face actuellement à des politiques qui contrôlent et prescrivent davantage ses pratiques. En France, le B2i a été signalé comme un instrument pouvant porter atteinte à la liberté pédagogique des enseignants dans la mesure il prescrivait la mise en place des activités avec les technologies. Nous pouvons également évoquer les transformations actuelles concernant les directives en matière d'enseignement de la lecture et de l'écriture, proposées par le gouvernement français, à l'instar du guide « Pour enseigner la lecture au CP » ou des évaluations nationales pour les classes de CP, Ce1, 6ème et 2nde mises en place à la rentrée 2018. Dans ce contexte, il convient de s'interroger sur l'évolution du rôle du « *praticien réflexif* » que les chercheurs ont tenté – au moins dans les espaces francophones – de promouvoir.

Dans le cas du Chili, il conviendrait en prolongement de la présente recherche, de se questionner sur le contexte de travail des enseignants identifiés comme *innovateurs*. Quelles sont leurs spécificités, en relation aux enseignants ici observés, concernant en particulier leurs conditions de travail, ainsi que leur rôle et leur statut dans l'établissement ?

Enfin, de pistes de réflexion ressortent telles que la question de la place et du statut des technologies à l'école. Depuis les années 2000, les technologies ont été banalisées dans les pratiques sociales, conduisant l'institution scolaire à suivre ce mouvement, comme en témoignent par exemple en France les arguments officiels soutenant la mise en place du B2i. Aussi comme nous l'avons relevé dans les discours - notamment des enseignants chiliens -, la question des « digital native » est souvent évoquée pour considérer l'aisance *a priori* des élèves, nés dans un monde numérique, avec

²⁰⁵ Un texte d'*Enlaces* paru en 2010 - réunissant différents chercheurs - propose un compte rendu du programme depuis ses origines. Aussi le rapport met-il en lumière la manière dont les TIC peuvent concourir aux différents critères d'une école dite « efficace », ceux-ci ayant été préalablement exposés.

les objets technologiques. Cependant, les recherches sur le sujet montrent que les pratiques privées des jeunes, effectivement grands utilisateurs de numérique (au sens large), ne présagent en rien d'une telle aisance avec ces objets, dans leur forme scolaire tout du moins (Fluckiger, 2008).

Bibliographie

- Abarzúa, A., & Cerda, C. (2011). Integración curricular de TIC en educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 13-43.
- Adimark/Gfk. (2003). Mapa socioeconómico de Chile. Consulté à l'adresse http://www.adimark.cl/medios/estudios/Mapa_Socioeconomico_de_Chile.pdf
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M., Bru, M., & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: L'Harmattan.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Consulté à l'adresse <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Archambault, J.-P. (2005). 1985, vingt ans après...Une histoire de l'introduction des TIC dans le système éducatif français. *Revue de l'EPI*. Consulté à l'adresse <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0509a.htm>
- Archimbaud, J. (1978, novembre 8). Les batailles de l'informatique. *L'enjeu*. Consulté à l'adresse <http://www.ina.fr/video/CAA7801702501/les-batailles--video.html>
- Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*. Consulté à l'adresse <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/10719>
- Assaél Budnik, J., Cornejo Chávez, R., González López, J., Redondo Rojo, J., Sánchez Edmonson, R., & Sobarzo Morales, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade [En ligne]*, 32(115), 305-322.
- Assaél, J., & Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *RIEE. Revista Iberoamericana*

de Evaluación Educativa, 1(2), 41-55.

Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*.

<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>

Bacquelé, V. (2015). L'usage de l'informatique par les élèves dyslexiques : un outil de compensation à l'épreuve de l'inclusion scolaire. *Terminal. Technologie de l'information, culture & société*, (116). <https://doi.org/10.4000/terminal.661>

Bardi, A. M., & Bérard, J. M. (2005). TIC et système éducatif, un peu d'histoire. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 50, 2-8.

Baron, G. L. (2008). Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Éducation. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 970-974). Paris: Retz.

Baron, G.-L. (1989). *L'informatique, discipline scolaire?* Presse Universitaire de France (PUF).

Baron, G.-L. (1990). L'informatique en éducation. *Revue française de pédagogie*, (92), 57-77.

Baron, G.-L. (2004). Jeunes, TIC et école: Questions de compétences. *Les Dossiers de l'ingénierie éducative*, 87-89.

Baron, G.-L. (2005). De l'usage de la mémoire en TICE. Contribution à l'analyse d'un champ de pratiques. *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, 50, 14-17.

Baron, G.-L. (2018). Informatique et numérique comme objets d'enseignement scolaire en France : entre concepts, techniques, outils et culture. Consulté à l'adresse

<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article456>

Baron, G.-L., & Boulc'h, L. (2012). Les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire. État de question en 2011. *Epinet [En ligne]*. Consulté à l'adresse

<http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1202b.htm>

Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1994). *Informatique, formation des enseignants: quelles interactions ?* -. Consulté à l'adresse <http://books.google.fr/books?>

[id=JM_hAAAACAAJ&dq=informatique+et+formation+des+enseignants:](http://books.google.fr/books?id=JM_hAAAACAAJ&dq=informatique+et+formation+des+enseignants)

+quelles+interactions?&source=bl&ots=LWRxZIXU7-&sig=rwbjfflN4ve5lnkI2285x0-
_LOQ&hl=fr&sa=X&ei=jPNuUJ2jItGXhQf4mIDwCQ&ved=0CDkQ6AEwAA

- Baron, G.-L., & Bruillard, É. (1996). *L'Informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France. Consulté à l'adresse
http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/usag_somr.htm
- Baron, G.-L., Bruillard, É., & Pochon, L.-O. (2009). Enjeux didactiques de l'informatique et de ses outils. Ving ans après: regards sur un cheminement. In *Informatique et progiciels en éducation et en formation : continuités et perspectives* (p. 9-17). Lyon.
- Becker, H. S. (2013). *Les ficelles du métier: comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte.
- Bellei, C. (2003). Capítulo III. ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma des sistema escolar de Chile* (Editorial Universitaria). Santiago de Chile: Cristián Cox.
- Bellei, C. (2010). Capítulo 1. Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). In *El libro abierto de la informativa educativa. Lecciones y desafíos de la red enlaces* (Ministerio de Educación, p. 14-36). Santiago de Chile: Alejandro Bilbao et Álvaro Salinas.
- Bernard, F.-X., & Ailincai, R. (2012). De l'introduction des TICE à l'École aux pratiques actuelles des jeunes. *Revue Française d'Education Comparée*, 8, 215-226.
- Bernard, F.-X., Boucl'h, L., & Achard, S. (2013). Tablettes tactiles et apprentissages langagiers. Le cas d'une étude menée en CLIN. In *Congrès de l'AREF 2013* (p. 1-14). Montpellier.
- Bertrand, C. (2005). Le B2i : une prescription ambiguë. In *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Paris. Consulté à l'adresse
http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/27/47/62/PDF/B2i_prescription.pdf
- Béziat, J. (2005). Distance et B2i. *Distances et savoirs*, 3(3), 357-376.
- Béziat, J., & Villemonteix, F. (2012). Les technologies informatisées à l'école primaire. In *Actes du colloque JOCAIR 2012*. Amiens. Consulté à l'adresse

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/779895/filename/BeziatVillemontheix.pdf>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s. d.-a). Reportes Estadísticos y Comunales 2012.

Consulté 3 septembre 2013, à l'adresse

<http://reportescomunales.bcn.cl/2012/index.php/Categor%C3%ADa:Comunas>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s. d.-b). Reportes Estadísticos y Comunales 2013.

Consulté 3 septembre 2015, à l'adresse

<http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Categor%C3%ADa:Comunas>

Borgès, C., & Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 29-57. <https://doi.org/10.3917/lse.414.0029>

Boron, A. (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur: un balance crítico*. Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Consulté à l'adresse

<http://sala.clacso.edu.ar/gsd1252/cgi-bin/library?e=d-000-00---0edicion--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-es-Zz-1---20-about---00031-001-0-0utfZz-8-00&cl=CL3&d=HASH8af87f67d0c25f2b8e63ca.2&gc=1>

Bronfenbrenner, U. (1981). L'écologie expérimentale de l'éducation. In *Sociologie de l'école : pour une analyse des établissements scolaires*. (Dunod, p. 19-55). Paris.

Bru, M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris: ESF Editeur.

Bruillard, É. (2010). Le passage du papier au numérique : le cas du manuel scolaire. In *Ressources vives : le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (Presses universitaires de Rennes; INRP, p. 217-232). Rennes; Lyon.

Bruner, J. S. (1998). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cansino, V., & Donoso, S. (2004). El programa de informática educativa de la reforma educativa

chilena: análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36), 129-154.

Carreño Valdivia, Y. (2014). El uso de las TIC en Chile en la enseñanza de la lecto-escritura en los niveles iniciales. (p. 23). Présenté à Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. Consulté à l'adresse <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/897.pdf>

Carreño Valdivia, Y., & Baron, G.-L. (2015). Les usages des TIC et les représentations des enseignants du primaire : le cas du Chili et de la France. Présenté à Colloque international francophone éTIC2 (École et TIC), Gennevilliers.

Carreño Valdivia, Y., & Boulc'h, L. (2016). Les usages du numérique à l'école primaire en France et au Chili : entre discours et pratique. Le cas de l'enseignement de l'écriture en Grande section et Cours Préparatoire. *Revue Française d'Education Comparée*, (16), 41-65.

Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. In *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 85-107). Consulté à l'adresse https://www.researchgate.net/profile/Cristian_Bellei/publication/274081455_Ecos_de_la_Revolucion_Pinguina_Avances_debates_y_silencios_en_la_reforma_educacional/links/55157f4b0cf2b5d6a0e9d008/Ecos-de-la-Revolucion-Pingueina-Avances-debates-y-silencios-en-la-reforma-educacional.pdf#page=51

Castro del Villar, C. (2013). *La enseñanza actual de la lectoescritura en educación parvularia, en contraste con sus bases curriculares*. Universidad de Chile. Consulté à l'adresse <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/117632>

Cerda M.S, C. (2002). Elementos a considerar para integrar las tecnologías del aprendizaje de manera eficiente en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (28). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100011>

Cerisier, J.-F., Rizza, C., Devauchelle, B., & Nguyen, A. (2008). Former des jeunes à l'usage des médias numériques: heurs et malheurs du brevet informatique et internet (B2i) en France.

Distances et Savoirs. Hors série. Lavoisier: Paris, 1-28.

- Champy, P., & Etévé, C. (2008). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Retz.
- Chaptal, A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire: Analyse critique des approches française et américaine*. Paris: L'Harmattan.
- Chaptal, A. (2007). Usages prescrits ou annoncés, usages observés. *Document numérique, Vol. 10(3)*, 81-106.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (2005). L'édition scolaire française et ses contraintes : une perspective historique. In *Manuels scolaires, regards croisés* (p. 39-53). Caen: Scérén-CRDP Basse-Normandie.
- Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. CEPAL- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Consulté à l'adresse <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/7/40947/dp-impacto-tics-aprendizaje.pdf>
- Colegio de Profesores. (s. d.). Propuesta de Carrera Profesional Docente. Consulté à l'adresse <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/pdf/ActualizacinCarreraDocenteFinal.pdf>
- Contreras, D., & Elacqua, G. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. *En foco-Expansiva, Santiago, Chile*. Consulté à l'adresse http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/10052005142812.pdf
- Contreras, J. (2014). *Les modes de production des inégalités, les cultures scolaires et les expériences des élèves : une comparaison des systèmes éducatifs français et chilien* (phdthesis). Université de Bordeaux. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01152627/document>
- Contreras, P., & Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, (41), 4-16.
- Cornejo Chávez, R. (2006a). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación-REICE*, 4(1). Consulté à l'adresse <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>
- Cornejo Chávez, R. (2006b). El trabajo docente en la institución escolar. Apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), 9-27.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426.
- Cornejo Chávez, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.
- Cornejo Chávez, R., Reyes, L., & Mendizábal, M. A. (2007). La cuestión docente en América latina. Estudio de caso: Chile. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)*. Consulté à l'adresse <http://www.opech.cl/inv/investigaciones/FLAPE%20FINAL%20Y%20ENVIADO.pdf>
- Cortés, F., & Lagos, M.-J. (2011). Consecuencias de la Evaluación Docente. In *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago de Chile.
- Cox, C. (1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. *Estudios CIEPLAN [En ligne]*, (45), 5-32.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Consulté à l'adresse <https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile

- en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento Educativo*, 46, 205-245.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2011). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 3(172), 85-129.
- Crinon, J., Leclaire-Halté, A., & Viriot-Goeldel, C. (2016). Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? *Pratiques*, (169-170).
<https://doi.org/10.4000/pratiques.3108>
- Darwish, H. (2011). *Paul Ricoeur: la problématique de la méthode et le déplacement herméneutique du texte à l'action et à la traduction: vers une herméneutique du dialogue*. Paris: Harmattan.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79. <https://doi.org/10.7202/012359ar>
- Deauvieu, J., Reichstadt, J., & Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture: une enquête et ses implications*. Paris: Odile Jacob.
- Depover, C. (2010). Chapitre 4: Comprendre et gérer l'innovation. In *Apprendre avec les technologies* (Presse Universitaire de France, p. 61-70). Paris.
- DEPP. (2010). Le temps de travail des enseignants du premier degré public en 2010. Consulté à l'adresse
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/46/0/DEPP_NI_2013_12_temps_travail_enseignants_premier_degre_public_2010_260460.pdf
- Devauchelle, B. (2004). *Le Brevet Informatique et Internet (B2i) d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques*. Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, Paris. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00345765>

- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique, 28(1), 76-105.
- Donoso Díaz, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(N° 1). Consulté à l'adresse http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/ReformaPoliticaEducacional_SDonoso.pdf
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative: Les questions clés de la démarche compréhensive*. Paris: Vuibert.
- Dupriez, V., & Malet, R. (2013). *L'évaluation dans les systèmes scolaires: Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*. Bruxelles: De Boeck. Consulté à l'adresse <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=http://international.scholarvox.com/book/88841213>
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin. Consulté à l'adresse <https://www-cairn-info.frodon.univ-paris5.fr/sociologie-de-l-ecole--9782200259976.htm>
- Dutercq, Y., & Cuculou, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire? In *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats* (p. 195-210). Bruxelles: De Boeck.
- Dutercq, Y., & Maleyrot, E. (2017a). Le dispositif « plus de maître que de classe » : un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant. In *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 159-179). Louvain-La-Neuve, Belgique: De Boeck supérieur.
- Dutercq, Y., & Maleyrot, E. (2017b). Les enseignants français du primaire face aux politiques de reddition de comptes: une évolution de leur professionnalisme dans un contexte d'accountability subjective. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(3), 529-543.
- Elacqua, G., & Fabrega, R. (2004). El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre

elección de escuelas en Chile. Consulté à l'adresse

http://opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/consumidor_educacion.pdf

Enlaces. (2008). 15 años integrando tecnología a la educación chilena. Consulté à l'adresse

http://intranet.redenlaces.cl/index.php?id=11414&no_cache=1&uid=2297&org=11413

Enlaces. (2012). Enlaces, innovación y calidad en la era digital: 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación. Ministerio de Educación.

Enlaces, & Ministerio de Educación. (2010). *El libro abierto de la informativa educativa.*

Lecciones y desafíos de la red enlaces. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Enlaces-CET. (2007). *Tecnologías para una Educación de Calidad Enlaces al Bicentenario 2007-2010.* Santiago de Chile: Gobierno de Chile. Consulté à l'adresse

http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tpe76eb4809f44/uploadImg/File/PLAN%20ENLACES%20AL%20BICENTENARIO.pdf

EPI. (1971). Éditorial du Bulletin de l'EPI n°1. Consulté à l'adresse

http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/ba4p201.pdf

Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. In *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (p. 51-83). Consulté à l'adresse

https://www.researchgate.net/profile/Cristian_Bellei/publication/274081455_Ecos_de_la_Revolucion_Pinguina_Avances_debates_y_silencios_en_la_reforma_educacional/links/55157f4b0cf2b5d6a0e9d008/Ecos-de-la-Revolucion-Pingueina-Avances-debates-y-silencios-en-la-reforma-educacional.pdf#page=51

Espinoza, Ó. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Chile. In

Equidad e Inclusividad en la Educación Superior en los Países Andinos : Los Casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú (Red Iberoamericana de Investigación en Políticas

Educativas, p. 93-132). Chile: Óscar Espinoza. Consulté à l'adresse Red Iberoamericana de Investigación en Políticas Educativas

- Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. CEP.
- Felouzis, G. (2011). Introduction : Les marchés scolaires et l'éducation comparée. In *Penser les marchés scolaires* (Vol. 6, p. 7-27). Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC).
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2007). *L'apartheid scolaire: enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Ed. du Seuil.
- Felouzis, G., Van Zanten, A., & Maroy, C. (2013). *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris: Presses Univ. de France.
- Flotts, M. P., & Abarzúa, A. (2011). El modelo de evaluación y los instrumentos. In *La evaluación docente en Chile* (p. 33-59). Santiago de Chile. Consulté à l'adresse http://edu.uamericas.cl/EDU/files/2011/07/la_evaluacion_docente_en_chile.pdf
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, (163), 51-61.
- Fluckiger, C., & Bart, D. (2012). L'introduction du B2i à l'école primaire: évaluer des compétences hors d'une discipline d'enseignement? *Questions vives. Recherches en éducation*, 7(17), 71-87.
- Fluckiger, C., & Seys, S. (2011). Voilà une compétence difficile à évaluer » L'appropriation du dispositif B2i par les enseignants du primaire. Présenté à Le travail enseignant au XXIe siècle, Lyon: INRP. Consulté à l'adresse <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/56.pdf>
- Fortino, S., & Linhart, D. (2011). Comprendre le mal-être au travail: modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité. *RELET-Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 16(25), 35-68.
- Fourgous, J.-M. (2010). *Réussir l'école numérique*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.reussirlecolenumerique.fr/pdf/Rapport_mission_fourgous.pdf
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono

de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver.

Estudios Pedagógicos, (1), 123-138.

García-Huidobro, J. E., & Cox, C. (1999). Capítulo I. La reforma educacional chilena 1990-1998.

Visión de conjunto. In *La reforma educacional chilena*. Madrid: Editorial Popular.

Garretón, M. A., Cruz, M. A., Aguirre, F., Bro, N., Farías, E., Ferreti, P., & Ramos, T. (2011).

Movimiento social, nuevas formas de hacer política y enclaves autoritarios: Los debates del

Consejo Asesor para la Educación en el gobierno de Michelle Bachelet en Chile. *Polis*

(Santiago), 10(30), 117-140.

Gendron, B. (2007). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des

enseignants. In *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail*

des enseignants (p. 250). Consulté à l'adresse [https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264720)

00264720

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche*

qualitative.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction

identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif.

Revue des sciences de l'éducation, 27(1), 3-32.

González, J., Cornejo Chávez, R., Sánchez, R., & Caldichoury, J. (2008). Perspectivas y

significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos. *Recuperado de*

[http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/significados% 20del% 20movimiento%](http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/significados%20del%20movimiento%20nacional%20de%20estudiantes%20secundarios)

[20nacional% 20de% 20estudiantes% 20secundarios](http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/significados%20del%20movimiento%20nacional%20de%20estudiantes%20secundarios).

Grossard, C., & Grynszpan, O. (2015). Entraînement des compétences assistées par les technologies

numériques dans l'autisme : une revue, Information technology based training in autism: a

review. *Enfance*, (1), 67-85. <https://doi.org/10.4074/S0013754515001056>

Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (Canada). (1997). *La recherche*

qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques. Québec: G. Morin.

- Groux, D., & Porcher, L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris: Nathan.
- Harlé-Giard, I., & Josso-Perrochaud, A. (2014). Les évaluations nationales à l'école primaire et la professionnalité enseignant: adaptations et stratégies des acteurs. In *Mutations dans l'enseignement et la formation : bruillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 191-204). Paris: L'Harmattan.
- Hepp, P. (1999). Capítulo 14. Enlaces: Todo un mundo para los niños y jóvenes de Chile. In *La reforma educacional chilena* (Editorial Popular, p. 289-304). Espagne.
- Hepp, P. (2003). Enlaces : el programa de informática educativa de la reforma educacional chilena. In *Políticas Educativas en El Cambio de Siglo* (p. 419-451). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hepp, P., Hinostroza, E., Laval, E., & Rehbein, L. (2004). *Technology in Schools: Education, ICT and the Knowledge Society* (No. 31194). Le Groupe Banque mondiale. Consulté à l'adresse http://www.sca2006.tic-educa.org/archivos/modulo_1/sesion_1/ICT_report_oct04a_Pedro_Hepp.pdf
- Heurdier, L., & Prost, A. (2017). *Les politiques de l'éducation en France*. Paris, France: la Documentation française.
- Hinostroza, E., Hepp, P., & Laval, E. (2000). Enlaces-The Chilean ICT experience in education. In *Primer Simposio Mundial de Tele-Educación para países en desarrollo*. Brasil. Consulté à l'adresse <http://www.mirandanet.ac.uk/ftp/enlaces.pdf>
- Hinostroza, J. E., Hepp, P., & Cox, C. (2009). National policies and practices on ICT in education. *Cross-national information and communication technology policies and practices in education*, 153-170.
- Houssaye, J. (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises, The educational management of differences between pupils : French variations. *Carrefours de l'éducation*, (34), 227-245. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0227>
- IGEN. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives* (No. 2012-036). Consulté à

l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf

Infante Jaras, M., Matus Cánovas, C., & Vizcarra Rebolledo, R. (2009). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 2(26), 143-163.

INRP. (1981). Dix ans d'informatique dans l'enseignement secondaire, 1970 - 1980, (113), 197.

Insunza, J. (2011). *Pertinencia, reproducción y oportunidad: Currículum chileno y equidad* (Tesis magister). Universidad de Chile, Santiago de Chile. Consulté à l'adresse http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2011/cs-insunza_j/pdfAmont/cs-insunza_j.pdf

Inzunza, J. (2009). La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años. *Santiago: Programa EPE, FACSO, Universidad de Chile*. Consulté à l'adresse <http://www.opech.cl/Libros/doc2.pdf>

Inzunza, J. (2014). Estandarización en educación: anatomía de una deformación. *Revista Docencia*, 52, 4-13.

Inzunza, J., Assaél, J., & Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 267-292.

Jones, K. (2011). *L'école en Europe: politiques néolibérales et résistances collectives*. La Dispute.

Jublin, J., & Quatrepoint, J.-M. (1976). French Ordinateurs: de l'affaire Bull à l'assassinat du plan Calcul. *Paris, Alain Moreau*.

Karsenti, T. (1998). *Etude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Du Québec à Montréal. Consulté à l'adresse <http://karsenti.scedu.umontreal.ca/pdf/scholar/RAP-karsenti-7-1998.pdf>

Karsenti, T. (2016). *Le tableau blanc interactif (TBI) : usages, avantages et défis* (p. 55). Canada: CRIFPE. Consulté à l'adresse http://www.karsenti.ca/TBI_Rapport_Karsenti_2016.pdf

Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2012). L'envers du tableau: ce que disent les recherches de l'impact des TBI sur la réussite scolaire. *Vivre le primaire*, 25(2), 30-32.

- Khaneboubi, M. (2006). Note méthodologique sur les conditions d'accès aux TICE à la fin des années 90 dans les collèges. *Epinet*, (106). Consulté à l'adresse <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0806e.htm>
- Khaneboubi, M. (2009). Description de quelques caractéristiques communes aux opérations de dotations massives en ordinateurs portables en France. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 16, 8 pages.
- Laval, E., & Hinostroza, E. (2002). Chilean schools: The Enlaces Network. *TechKnowLogia*, 4(3), 14-18.
- Lê Thành, K. (1981). *L'éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Lessard, C. (2010). Le travail enseignant, entre les effets structurants des politiques et l'activité en classe, la part des sujets. In *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 283-329). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lire et écrire*. (2015). Lyon. Consulté à l'adresse <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport>
- Longo, T. (2001a). La réforme éducative sous le régime de Pinochet : histoire d'une expérimentation néo-libérale. *Carrefours de l'éducation*, 11(1), 104. <https://doi.org/10.3917/cdle.011.0104>
- Longo, T. (2001b). *Philosophies et politiques néo-libérales de l'éducation dans le Chili de Pinochet, 1973-1983: l'école du marché contre l'école de l'égalité*. Paris: L'Harmattan.
- Malet, R. (2005). De l'État-Nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. Note de synthèse,. *Carrefours de l'éducation*, (19), 165-188.
- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement: une sociologie du curriculum* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile.

Consulté à l'adresse

http://edu.uamericas.cl/EDU/files/2011/07/la_evaluacion_docente_en_chile.pdf

- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (p. 67-93). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, (18). Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603557/document>
- Maroy, C., & Dutercq, Y. (2017). Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation. In *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation* (p. 13-32). Louvain-La-Neuve, Belgique: De Boeck supérieur.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation: enjeux et incidences des outils d'action publique. *Educação & Sociedade*, 34(124), 1-24.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2014). Une typologie des politiques d'accountability en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 11, 31-58.
- Maurin, E. (2004). *Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil.
- Mayorga, R. (2013). La lecture dans l'école publique chilienne et la construction de l'État-nation (1842-1920): les « manuels officiels » de Sarmiento et Matte. *Histoire de l'éducation*, (138), 95-113. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2658>
- Mena, P., & Corbalán, F. (2010). La selección escolar : una cuestión de libertad, competencia, igualdad et integración. In *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (UNICEF). Santiago de Chile.

- Mendras, H., & Oberti, M. (2000). *Le sociologue et son terrain: trente recherches exemplaires*. Paris, France: Armand Colin, DL 2000.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Vol. 1). Belgique: De Boeck Supérieur.
- MINEDUC. (2002). Bases curriculares Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Consulté à l'adresse <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyname-624.html>
- MINEDUC. (2012a). Bases curriculares Educación Básica. Consulté à l'adresse http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-22394_programa.pdf
- MINEDUC. (2012b). Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación. Consulté à l'adresse http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21322_bases.pdf
- MINEDUC. (2012c). Programa de Estudio Lenguaje y Comunicación. MINEDUC. Consulté à l'adresse <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-49422.html>
- MINEDUC. (2013a). Bases Curriculares Tecnología. Consulté à l'adresse http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21318_programa.pdf
- MINEDUC. (2013b). Programa de Estudio Tecnología. Consulté à l'adresse http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20730_programa.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. Brevet informatique et internet (B2i) école - collège, Pub. L. No. B.O n°42 (2000). Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/default.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Pub. L. No. B.O HS n°1 (2002). Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2002, janvier 25). Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. B.O. Hors série n°1 du 14 février. Consulté à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). Socle de commun de connaissances et de compétences

2006. Consulté à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Pub. L. No. B. O. HS n° 3 (2008). Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm
- Ministerio de Educación. Ley N° 20.248 Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008). Consulté à l'adresse <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001>
- Ministerio de Educación. (s. d.). Estatuto de los Profesionales de la Educación ; Ley no. 19.070. Consulté 28 février 2017, à l'adresse <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=60439>
- Mizala, A., & Romaguera, P. (2003). Capítulo X. Regulación, incentivos y remuneraciones de los profesores en Chile. In *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (p. 519-558). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Moatti, D. (2010). *Le Numérique éducatif, 1977-2009: 30 Ans D'imaginaire Pédagogique Officiel*. Éditions Universitaires de Dijon.
- Mons, N. (2009). *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.
- Mons, N., & Dupriez, V. (2011). Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants. *Recherche et formation [En ligne]*, (65), 45-59.
- Mons, N., Pons, X., & Behrens, M. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone: une analyse comparative*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Muñoz M., M. A., & Sanhueza V., J. A. (2006). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículo del aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3). Consulté à l'adresse <http://www.rieoei.org/deloslectores/1189Sanhueza.pdf>
- Musso, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC. In *L'évolution des cultures numériques: De la mutation du lien social à l'organisation du travail* (FYP editions, p. 201-210). Paris.

- Consulté à l'adresse <https://hal-imt.archives-ouvertes.fr/hal-00479606/document>
- Najjar, N. (2015). *L'impact de l'usage des Tice sur l'apprentissage des enfants et jeunes dyslexiques, dysorthographiques et dyscalculiques : l'autonomie et l'estime de soi* (phdthesis). Université Toulouse le Mirail - Toulouse II. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01358006/document>
- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2006). Vers un comparatisme critique: regards sur l'éducation. *Regards sur l'éducation*. Consulté à l'adresse https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf
- Numa Bocage, L., Clauzard, P., & Monchaux, P. (2011). Utilisation du TBI et transformations du travail enseignant. In *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Lyon: INRP.
- Núñez, I. (2003). El profesorado, su gremio y la reforma de los años 90: presiones de cambio y evolución de la cultura docente. In *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (p. 455-517). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿ Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
- OCDE. (2015). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : Les réformes en marche*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- OCDE. (2017). *Regards sur l'éducation 2017 : Les indicateurs de l'OCDE* (p. 478). Éditions OCDE. Consulté à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-fr>
- O.C.D.E, & C.E.R.I. (1970). L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire (extrait). Présenté à L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire, Sevrès. Consulté à l'adresse <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h70ocde.htm>
- OECD. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Consulté à l'adresse http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page14

- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 311-328.
- Oliva, M. A. (2012). Dispositivos del orden neoliberal en la política educativa chilena reciente. Imperativos para quien osa enseñar. *Revista Docencia*, (47), 4-19.
- OPECH. (2003). La privatización de la educación en Chile. OPECH. Consulté à l'adresse http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/privatizacion_educacion_en_chile.pdf
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P. (2010). Qui suis-je pour interpréter? In *La méthodologie qualitative: postures de recherche et travail de terrain* (p. 99-123). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P. (2011a). Décrire, analyser, comprendre, interpréter, expliquer. *Expliciter*, (90), 32-51.
- Paillé, P. (2011b). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://sociologies.revues.org/3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Armand Colin). Paris.
- Papadoudi, H. (2000). *Technologies et éducation: Contribution à l'analyse des politiques publiques*. Presses universitaires de France.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Supérieur.
- Paredes, R., & Pinto, J. I. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47-66.
- Pélisset, É. (2002). Pour une histoire de l'informatique dans l'enseignement français. *Revue de l'EPI*, (50). Consulté à l'adresse <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h85ep.htm>

- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants: Entre théorie et pratique*. Editions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux [France: ESF éditeur.
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE : Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista docencia*, 52, 15-29.
- Potashnik, M. (1996). *Chile's learning network*. Washington, D.C: The World Bank. Consulté à l'adresse <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.5412&rep=rep1&type=pdf>
- Puentes Gaete, A., Roig Vila, R., Sanhueza Henríquez, S., & Friz Carrillo, M. (2013). Concepciones sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC y sus implicaciones educativas: Un estudio exploratorio con profesorado de la provincia de Ñuble, Chile. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 8(22), 75-88.
- Pulido, L. (2009). Le discours de maîtres de cours préparatoires sur leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, (43), 129-146.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Raquimán Ortega, P. (2013a). *Représentation du changement dans les pratiques pédagogiques des professeurs de l'enseignement technico-professionnel lié à l'emploi des techniques d'information et de communication (TIC), à partir des récits de leur vie professionnelle*. Université pontificale catholique du Chili-Université de Rouen, Santiago de Chile.
- Raquimán Ortega, P. (2013b). *Représentation du changement dans les pratiques pédagogiques des professeurs de l'enseignement technico-professionnel lié à l'emploi des techniques d'information et de communication (TIC), à partir des récits de leur vie professionnelle*.

- Adjectif. Consulté à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article250>
- Rayna, S., & Plaisance, É. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 119(1), 107-139.
- Rayou, P., & Van Zanten, A. (2015). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 1, 13-39.
- Redondo Rojo, J. (2015a). *La extinción de la educación pública en Chile* (CLACSO). Buenos Aires. Consulté à l'adresse <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150417032543/extincion.pdf>
- Redondo Rojo, J. (2015b). Si no hay equidad, la calidad no existe. In *La extinción de la educación pública en Chile* (CLACSO, p. 343-347). Buenos Aires. Consulté à l'adresse <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150417032543/extincion.pdf>
- Régnauld, E. (2017). *L'éducation comparée, entre mesure et culture, entre global et local*. Paris: L'Harmattan.
- Renaud, P. (2012). Les technologies usuelles de l'information et de la communication au service des élèves autistes et de leurs enseignants. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (59), 195-207. <https://doi.org/10.3917/nras.059.0195>
- Resnik, J. (2010). La globalisation annonce-t-elle la fin de l'éducation comparée ? Reconsidération théorique et méthodologique et nouveaux objets de recherche. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, (3), 7-43.
- Revista Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Revista Docencia*, (38). Consulté à l'adresse <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100730184208.pdf>
- Reyes-Jedlicki, L., Cornejo Chávez, R., Arévalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 269-292.

- Riesco, M. (2011). La necesidad de reconstruir el sistema nacional de educación público desmantelado por la dictadura y la LOCE. *Pensamiento Educativo. Revista De InvestigacióN Educativa Latinoamericana*, 40(1), 243-261.
- Rival, H. (2010). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar chileno, aproximación a sus logros y proyecciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51/2). Consulté à l'adresse <http://www.rieoei.org/deloslectores/3495Rival.pdf>
- Robert, F. (1985). L'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement primaire : l'exemple de la France. *Enfance*, 38(1), 19-30. <https://doi.org/10.3406/enfan.1985.2857>
- Rusten, E., Contreras-Budge, E., & Tolentino, D. (1999). *Enlaces: Building a National Learning Network*. LearnLink Global Communication & Learning System - U.S. AID. Consulté à l'adresse http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnacr593.pdf
- Salinas Barrios, I. (2012). Mapas de Progreso ¿del Aprendizaje? *Revista Docencia*, (47), 20-33.
- Sánchez, J. J. C., & Alemán, E. C. (2011). Teachers' opinion survey on the use of ICT tools to support attendance-based teaching. *Computers & Education*, 56(3), 911-915. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.005>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santa Cruz, E. (2006). Sobre la LOCE y el escenario actual. *Revista Docencia*, (29).
- Santander, M., & Tapia, Y. (2012). *Modelos de lecto-escritura*. Universidad de Chile, Santiago de Chile. Consulté à l'adresse <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116723>
- Sauvage Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In *Introduction à la recherche en éducation* (p. 124-147). Québec.
- Sfez, L. (1988). *Critique de la communication*. Paris: Editions du Seuil.
- Silva, J. (2009). Estándares en tecnologías de la información y de la comunicación para la

formación inicial docente: una política pública en el contexto chileno. *Universidad de Chile*, 5, 128 – 139.

Sinay, C. B., & De la Maza Michelson, M. L. (2006). Política de equidad en el acceso a la información: avanzando hacia un Chile digital. *Ciência da Informação*, 35(2). Consulté à l'adresse <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n2/a08v35n2.pdf>

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative: techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Academic Press/Saint-Paul.

Szymankiewicz, C. (2013). *Le système éducatif en France* (4e édition).

Talbot, L. (2008). *Les pratiques d'enseignement entre innovation et tradition*. Paris: L'Harmattan. Consulté à l'adresse <http://www.harmatheque.com/ebook/9782296058347>

Talbot, L., & Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(3), 65-95.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.

Teyssède, G. (2012). *Quels obstacles à l'intégration des TICE dans l'enseignement élémentaire ?* Université Bordeaux 2, Bordeaux. Consulté à l'adresse <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=168112116&COOKIE=U10178,Klecteurweb,D2.1,Ec3799e35-34f,I250,B341720009+,SY,A\9008+1,,J,H2-26,,29,,34,,39,,44,,49-50,,53-78,,80-87,NLECTEUR+PSI,R82.238.232.240,FN>

Toro, P. (2010). Capítulo 2. Enlaces: contexto, historia y memoria. In *El libro abierto de la informativa educativa. Lecciones y desafíos de la red enlaces* (Ministerio de Educación, p. 17-50). Santiago de Chile. Consulté à l'adresse <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article8114>

UNESCO. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives* (UNESCO). Paris. Consulté à l'adresse

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136281f.pdf>

UNESCO. (2008). Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes. UNESCO.

Consulté à l'adresse <http://www.eduteka.org/modulos/11/342/868/1>

UNESCO. (2010). *EL impacto de las TIC en la educación* (p. 55). Brasil. Consulté à l'adresse

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>

UNESCO. (2014). *Políticas TIC En Los Sistemas Educativos De América Latina*. Buenos Aires:

UNESCO. Consulté à l'adresse

http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf

Valenzuela, J. M., Labarrera, P., & Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista iberoamericana de educación*, (48), 129-145.

Van Zanten, A. (Éd.). (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

Vasconcellos, M., & Bongrand, P. (2013). *Le système éducatif*. Paris, France: La Découverte.

Consulté à l'adresse <https://www-cairn-info.frodon.univ-paris5.fr/le-systeme-educatif--9782707177506.htm>

Vasconcellos, M.-D. (2000). L'évolution des politiques éducatives. In *L'École, l'état des savoirs* (p. 85-93). Paris: La Découverte.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes*. La Découverte.

Villemonteix, F. (2011). *Informatique scolaire à l'école primaire: Spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*. Editions L'Harmattan.

Villemonteix, F., & Baron, G.-L. (2012). L'informatique à l'école: le modèle du «pair-expert» en mutation? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(16), 59-72.

Villemonteix, F., & Béziat, J. (2013). ÉTIC : un colloque sur l'école primaire et les TIC. Adjectif. Consulté à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article262>

Wallet, J. (2010). Chapitre 5. Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. In *Apprendre*

avec les technologies (Presse Universitaire de France (PUF), p. 71-80). Paris: B. Charlier et F. Henri (Dir).

Winzenried, A., Dalgarno, B., & Tinkler, J. (2010). The interactive whiteboard: A transitional technology supporting diverse teaching practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.1071>

Zapata, N., & Valdivia, J. (2011). Perspectiva de la tecnología educativa en Chile. Sus avances y sus proyecciones hacia la sociedad del conocimiento. *Educación y Futuro*, 25, 63-95.

Index

4. Index des tableaux

Tableau 1: Caractéristiques du premier échantillon.....	21
Tableau 2: Circonscriptions contactées et bilan des réponses.....	132
Tableau 3: Écoles contactées et écoles participantes.....	134
Tableau 4: Caractéristiques de l'échantillon français.....	134
Tableau 5: Bilan des écoles contactées via Enlaces-CET.....	137
Tableau 6: Bilan des départements d'éducation municipaux contactés.....	137
Tableau 7: Caractéristiques de l'échantillon chilien.....	139

5. Index des illustrations

Illustration 1: Schéma de la gestation et évolution de la problématique.....	18
Illustration 2: Évolution de l'éducation en période de dictature.....	32
Illustration 3: Évolution des politiques éducatives après la dictature (entre 1990 et 2006).....	38
Illustration 4: Évolution de l'éducation après les années 2006.....	43
Illustration 5: Logiciel "La Plaza".....	67
Illustration 6: Exemple de l'Objectif d'Apprentissage n°4. Extrait du programme.....	76
Illustration 7: Récapitulatif du terrain en France et au Chili.....	130
Illustration 8: Fonctions et déclinaisons du concept d'instrumentalisation.....	158

Table des matières

Remerciements.....	7
Introduction.....	13
Première partie : Problématique et référents théoriques.....	19
Chapitre I. Construction de la problématique et dimension historique.....	21
1. Une problématique construite par étapes.....	21
1.1. Mission exploratoire au Chili et délimitation du corpus.....	22
1.2. Genèse de la problématique : terrain exploratoire en France et au Chili.....	23
1.2.1. Composition du premier échantillon.....	24
1.2.2. Les premiers résultats et restructurations de la problématique.....	25
1.3. Évolution de la problématique et du corpus lors de notre travail de terrain.....	27
2. Éléments du contexte : un bref panorama historique des deux systèmes éducatifs.....	29
2.1. Aspects historiques des politiques éducatives françaises.....	30
2.2. Les politiques éducatives chiliennes : ses origines et évolutions.....	33
2.2.1. L'éducation durant la dictature (1973-1990).....	34
2.2.2. Les politiques éducatives après la dictature : un changement dans la continuité.....	40
2.2.3. Les années 2006 : la révolution <i>Pingüina</i> et ses conséquences.....	45
2.3. La situation éducative aujourd'hui : un panorama.....	49
3. En guise de conclusion : quelques éléments permettant d'asseoir notre problématique.....	51
Chapitre II. Les initiatives politiques pour l'introduction des TIC à l'école en France et au Chili.....	53
1. Initiatives politiques françaises.....	53
1.1. Les débuts de l'informatique en France : phases de premières expérimentations et fondation.....	53
1.2. La phase d'expansion jusqu'au plan Informatique Pour Tous.....	55
1.3. Le plan Informatique Pour Tous (IPT) et au-delà.....	56
1.4. Les années 2000 : les certificats des compétences en informatiques.....	58
1.5. Le numérique à l'école après 2010.....	61
2. Politiques chiliennes liées à l'implémentation des technologies de l'information et de la communication.....	62
2.1. Les années 1990 : Les origines du programme <i>Enlaces</i>	62
2.2. Expansion du programme et institutionnalisation.....	64
2.3. Les politiques publiques et les technologies depuis 2010.....	65
2.4. L'évolution d'Enlaces en matière de formation, équipement et ressources informatiques.....	67
2.4.1. Volet « formation ».....	67
2.4.2. Volet « équipement ».....	68
2.4.3. Volet « ressources logicielles ».....	69
3. Conclusion du chapitre.....	71
Chapitre III. Les usages des TIC à l'école primaire pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	73
1. L'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	73
1.1. Les programmes français et chilien.....	74
1.1.1. Quelques recommandations dans les programmes français et chiliens pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	75
1.2. La structure du curriculum chilien pour enseigner la lecture et l'écriture : quelle espace de liberté pour les enseignants dans la classe.....	76

1.3.Le libre choix méthodologique <i>versus</i> l'usage répandu de manuels de lecture.....	80
1.3.1.Le manuel et sa fonction « instrumentale ».....	81
1.3.2.L'usage du manuel en France et au Chili.....	82
2.Le numérique au service de l'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	85
2.1.Les TIC dans l'enseignement primaire : le cas de la lecture et de l'écriture.....	85
2.2.L'enseignement des TIC dans le curriculum en tant qu'objet d'apprentissage.....	88
2.2.1.Le B2i dans les écoles françaises.....	88
2.2.2.L'apprentissage de « <i>Tecnología</i> » au Chili.....	91
3.Conclusion de chapitre.....	93
Chapitre IV.Le panorama éducatif actuel : quelles conséquences pour ces deux systèmes ?.....	95
1.Les conditions de travail des enseignants.....	95
1.1.Quelques repères théoriques.....	95
1.2.Les conditions de travail des enseignants au Chili.....	96
1.3.Les conditions de travail des enseignants en France et les nouvelles politiques de management.....	99
2.Les acteurs du système éducatif et leur rôle à l'école.....	102
2.1.Le niveau macro et méso systémique : le rôle de l'état et des figures intermédiaires.....	103
2.2.Au niveau micro systémique : les acteurs au sein de l'école, leur spécificité et leur fonction.....	104
2.2.1.Les enseignants.....	104
2.2.2.Les directeurs.....	105
2.2.3.L'Unité Technique Pédagogique (UTP).....	106
3.Système d'évaluation au Chili.....	106
3.1.Le système national qui mesure la qualité de l'éducation ou SIMCE.....	108
3.2.Le système national d'évaluation de performances professionnel des enseignants.....	109
3.3.La Loi de subvention d'éducation préférentielle ou Loi SEP.....	110
4.Conclusion du chapitre.....	112
Deuxième partie : Recherche empirique.....	115
Chapitre V.Méthodologie.....	117
1.Choix fondateurs.....	118
1.1.L'éducation comparée.....	118
1.2.La recherche qualitative.....	120
2.Les outils méthodologiques.....	122
2.1.L'entretien.....	122
2.2.L'observation.....	124
3.Analyse qualitative des données.....	126
3.1.Posture.....	126
3.2.Le travail descriptif et compréhensif de notre recherche.....	127
3.2.1.Description des usages des TIC.....	127
3.2.2.L'analyse des usages : création des concepts.....	129
Chapitre VI.Le travail de terrain.....	133
1.Le terrain en France.....	133
1.1.Les difficultés rencontrées lors de notre intervention sur le terrain.....	133
1.2.Première partie : choix du terrain et démarches administratives.....	134
1.3.Deuxième partie : suite de la prospection.....	136
1.4.Constitution du corpus	137

1.5.Déroulement des entretiens et des observations.....	138
2.Le terrain au Chili.....	138
2.1.Choix du terrain.....	138
2.2.Démarches administratives.....	139
2.3.Constitution du corpus	141
2.4.Déroulement des entretiens et des observations.....	142
Chapitre VII.Cadre descriptif : les usages des TIC dans la salle de classe.....	145
1.France.....	145
1.1.Caractéristiques des écoles.....	145
1.1.1.Contexte général de l'école.....	145
1.1.2.Équipement matériel des écoles.....	145
1.2.Caractéristiques des enseignants observés.....	145
1.2.1.Condition de travail des enseignants français.....	145
1.2.2.La formation des enseignants.....	146
1.3.Les pratiques d'enseignement dans la salle de classe.....	146
1.3.1.L'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	146
a. <i>Grande section</i>	146
b. <i>Cours préparatoire</i>	147
1.3.2. <i>Usages des TIC dans la salle de classe</i>	147
a.Grande section.....	147
b.Cours préparatoire.....	148
2.Chili.....	148
2.1.Caractéristiques des écoles.....	148
2.1.1.Contexte général de l'école.....	148
2.1.2.Équipement matériel des écoles.....	149
2.2.Caractéristiques des enseignants observés.....	149
2.2.1.Condition de travail des enseignants chiliens.....	149
2.2.2.La formation des enseignants.....	150
2.3.Les pratiques d'enseignement dans la salle de classe.....	151
2.3.1.L'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	151
a. <i>Segundo nivel de transición</i>	151
b. <i>Primero básico</i>	151
2.3.2. <i>Usages des TIC dans la salle de classe</i>	153
a.Le vidéoprojecteur (VP) et Internet.....	153
-Segundo nivel de transición (2° NT).....	153
-Primero básico (1° básico).....	153
b.Usages du TBI.....	154
c.Usages des classes mobiles.....	154
2.4.Les pratiques d'enseignement à l'extérieur de la salle de classe.....	154
2.4.1.Usages du TBI en bibliothèque.....	154
2.4.2.Usages des salles informatiques.....	155
a.Par les enseignants en charge du cours.....	155
-Usage de la salle par Matilde – école Jazmín, 1° básico.....	155
b.Par les enseignantes spécialisées.....	156
-Segundo nivel de transición (2° NT).....	156
-Primero básico (1° básico).....	157

Chapitre VIII. Analyse des résultats.....	159
1. L'instrumentalisation des technologies.....	159
1.1. Fonction d'assistance.....	162
1.2. Fonction de « complémentation ».....	169
1.3. Fonction épistémique.....	173
2. Le rôle des enseignants.....	175
2.1. La perception des technologies à l'École.....	178
2.1.1. Les TIC considérés comme des instruments au service de l'apprentissage.....	179
2.1.2. Le monde considéré comme un environnement technologique auquel il faut s'adapter.....	182
2.2. La perception des enseignants au-delà des technologies : les conceptions pédagogiques centrées sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	185
3. Contextualisation des pratiques enseignantes.....	189
3.1. Le macro contexte.....	191
3.1.1. Les politiques d'évaluation : le SIMCE versus le B2i comme dispositifs régulateur des usages des TIC.....	191
3.1.2. La dotation d'équipements.....	195
a. <i>Enlaces</i> : retour sur un programme national.....	195
b. Les enseignants chiliens et l'équipement des écoles.....	197
c. La dotation dans les deux pays : des initiatives qu'impliquent différents espaces.....	200
3.2. Le méso contexte :.....	201
3.2.1. La dotation d'équipement par la mairie : le contexte français.....	201
3.2.2. Le rôle des assistantes TIC ou responsables de la salle informatique à l'école au Chili.....	205
3.2.3. L'école.....	210
a. Les usages des TIC : quel investissement de l'école dans la dotation et maintien des équipements ?.....	210
b. L'intervention des écoles en matière d'enseignement avec les technologies.....	214
3.3. Le micro contexte.....	219
3.3.1. Rôle des directeurs concernant l'équipement matériel des écoles.....	219
3.3.2. Quel rôle des enseignants dans les décisions liées à l'enseignement.....	220
Conclusion et perspectives.....	223
Bibliographie.....	237
Index.....	263
4. Index des tableaux.....	263
5. Index des illustrations.....	263