



Les usages des TIC et les représentations des enseignants du primaire : le cas du Chili et de la France

Yara Carreno Valdivia

Université Paris Descartes - Laboratoire EDA (EA4071)

Georges-Louis Baron

Université Paris Descartes - Laboratoire EDA (EA4071)

Résumé : Ce texte expose les premiers résultats d'une recherche doctorale concernant les pratiques des enseignants français et chiliens d'école primaire et leurs représentations quant à l'usage des TIC pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette recherche à caractère qualitatif est fondée sur des entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'enseignants de grande section de maternelle. D'après les premières analyses, il semblerait que les enseignants chiliens se font une image très positive des outils numériques et les envisagent comme palliatifs au caractère traditionnel et routinier de la pédagogie existante - en dynamisant et motivant la classe - et au manque de temps pour planifier leur classe. Au contraire, pour leurs collègues français les TIC s'inscrivent dans une dynamique de complémentarité à la pédagogie déjà existante. Même si les enseignants pensent ces outils comme pratique et attractif pour leurs élèves, ils gardent parfois une certaine méfiance face à leurs usages.

Mots Clés : *Représentations des enseignants, technologies éducatives, école primaire, France, Chili*

1. Contexte

Cette recherche s'inscrit dans une approche comparative France-Chili, ces deux pays étant précurseurs¹ en matière d'orientations politiques concernant les usages des technologies numériques dans un cadre scolaire. Ainsi, le gouvernement chilien a mis en place au début des années 1990 le programme Enlaces, toujours d'actualité aujourd'hui (Cansino & Donoso, 2004; Hepp, 2003). La France, de son côté, a commencé à s'intéresser à ces problématiques depuis les années 1970 grâce à l'agencement des différentes initiatives dont la plus emblématique a été le plan Informatique Pour Tous (IPT) mis en œuvre en 1985. Cependant, la mise en œuvre de leurs orientations politiques s'est réalisée dans des contextes fortement contrastés, non seulement au plan culturel, mais surtout politico-historique, en raison notamment du rôle et de la place de l'État en termes de politiques

¹ 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.

éducatives. Sur ce point, la France se distingue par une intervention directe et uniforme de l'État en matière de programmes éducatifs, de formation des enseignants ou encore de gestion du corps enseignant, tandis que l'État Chilien pratique une politique moins interventionniste dans ces domaines. Ce contraste en matière de pilotage du système éducatif s'explique par l'adoption de modèles différents, à savoir relevant d'un service public pour le premier et d'un système libéral pour le second.

Les travaux menés par G-L. Baron et E. Bruillard à propos des TIC dans l'éducation analysent les enjeux existants dans l'enseignement des TIC au travers des instruments, des acteurs et des usages. Pour ces auteurs les acteurs qui jouent le rôle de prescripteurs sont les professionnels de l'enseignement qui déterminent « *des modes d'usage légitimes et efficaces* » dans un cadre institutionnel précis. Ces modes d'usages vont être guidés par leurs « *représentations, des jugements de valeur et des 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).

Ainsi nous nous interrogeons sur la manière dont les enseignants, prescripteurs « *en bout de chaîne* » (*Ibid.*), perçoivent l'usage de ces technologies dans leur salle de classe pour enseigner la lecture et l'écriture à l'aide de ces outils, compte-tenu des particularités de chaque pays.

En ce qui concerne l'école maternelle, tant la France que le Chili ont mis en place des politiques éducatives visant l'introduction des TIC à ce niveau. Même si les prescriptions officielles sont restées relativement discrètes concernant l'enseignement pré-élémentaire, la recherche relève quelques expériences en France, comme l'utilisation de l'ordinateur à travers le logiciel *Ma Bibliothèque* destiné à la gestion du prêt des livres, créé pour que les enfants d'école maternelle puissent gérer ces prêts en autonomie directement sur un ordinateur (Priniotakis, 1995). Ou plus récemment, celle de robots programmables basés sur le langage type LOGO et destinés à apprendre aux enfants les principes élémentaires de programmation (Komis & Misirli, 2011).

Concernant le Chili, il est difficile de citer des recherches relatant des expériences en école maternelle mais nous pouvons toutefois relever des projets ponctuels soutenus par l'État destinés à équiper et introduire les technologies spécifiquement à ce niveau d'enseignement. Citons par exemple le Plan TEC (plan technologique pour une éducation de qualité) lancé en 2007 et achevé en 2010 après un changement de gouvernement. Ce programme national visait à former les enseignants et équiper les écoles dès la maternelle² pour ainsi réduire la fracture numérique en augmentant le nombre des ordinateurs par élèves. Plus récemment en 2011, l'État a investi dans un programme visant à développer l'usage des technologies à l'école pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Il a octroyé des tableaux blancs interactifs (TBI), des ressources et des formations aux écoles primaires (GS et CP). Enfin un projet pilote a été lancé en 2012 avec des tablettes pour l'apprentissage des mathématiques. Ce projet, qui concerne uniquement les écoles maternelles de niveau moyenne et grande section, vise à former les enseignants et à développer des

2 L'objectif à la fin de ce programme était d'équiper toutes les écoles maternelles au niveau national avec un ordinateur par classe (Enlaces,).

applications pour cette discipline.

2. Problématique

Nous souhaitons ici analyser les représentations que se font les enseignants de grande section de maternelle chiliens et français de la place et du rôle des outils numériques dans la classe, au travers notamment des usages qu'ils en ont dans le domaine de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Comment utilisent-ils les technologies ? Quelles sont leurs représentations de ces usages ? Quelles hétérogénéités sont présentes entre ces deux pays ou plutôt quelles continuités et quelles divergences pouvons-nous constater en matière d'usages ou de non-usages ? Quels sont les mécanismes qui sous-tendent ces similitudes et ces dissemblances ? Voici quelques-unes des questions auxquelles nous nous intéressons ici.

3. Méthodologie

Cette recherche est fondée sur une méthodologie qualitative privilégiant une approche descriptive et comparative. Les données recueillies consistent en des entretiens semi-dirigés³, réalisés auprès de vingt-sept enseignants de grande section de maternelle et de cours préparatoire (CP) travaillant dans des écoles situées en région parisienne et à Santiago du Chili. Le travail de terrain a été effectué durant le second semestre de l'année scolaire 2013/2014. Les entretiens ont duré entre 45 et 75 minutes.

Nous avons voulu aborder différents points tels que : la pratique de l'enseignement de la lecture et de l'écriture et l'éventuel recours aux technologies éducatives dans ce domaine, l'équipement informatique présent dans l'école et dans la classe, la perception des enseignants sur les usages des technologies. Dans le cadre de cette communication, seuls les entretiens réalisés auprès des enseignants de maternelle ont été rapportés (voir tableau ci-dessous).

Prénoms*	Âge	Expérience	Équipement
Macarena	46 ans	22 ans	Vidéo projecteur
Catalina	27 ans	4 ans	TBI Vidéo projecteur
Maria Eugenia	26 ans	3 ans	Vidéo projecteur
Jean	38 ans	14 ans	TBI Ordinateur (3)
Zendé	41 ans	9 ans	TBI
Marceline	28 ans	4 ans	Ordinateur (1)

Tableau I : Constitution du corpus

*En vue de préserver l'anonymat les prénoms ont été changés.

3 Des observations ont également été réalisées en classe, mais elles ne seront pas exploitées dans le cadre de cet article.

4. Résultats

4.1. Les différents types d'usages rencontrés

Au Chili, les principales activités réalisées avec les dispositifs technologiques (TBI et vidéo-projecteurs) sont les projections des leçons et des exercices proposés dans les manuels de la classe. En effet, deux des trois enseignantes interviewées utilisent le manuel de lecture qui a été imposé soit par la corporation⁴ soit par le gouvernement. Cet état de fait reflète la façon qu'ont les enseignants chiliens de travailler avec les outils numériques, la plupart des activités étant limitées à la projection de ces manuels et des cahiers d'exercices journaliers qui les accompagnent. Seule une enseignante ne suit pas un manuel spécifique. Concernant ses pratiques numériques, elle utilise le vidéo projecteur pour les lectures et des jeux sur Internet liées à ces mêmes lectures.

Concernant les enseignants français, les activités déclarées peuvent consister en un travail sur le langage oral - objectif principal de ce niveau dans les programmes – via la création de diaporamas à travers les photos de sortie de classe. Elles peuvent également consister en des jeux phonétiques ou syllabiques, que les enseignants créent eux-mêmes ou en s'aidant de logiciels comme Phonofloc ou Zoom. Ci-dessous un diagramme représentatif des activités réalisées par les enseignants chiliens et français.

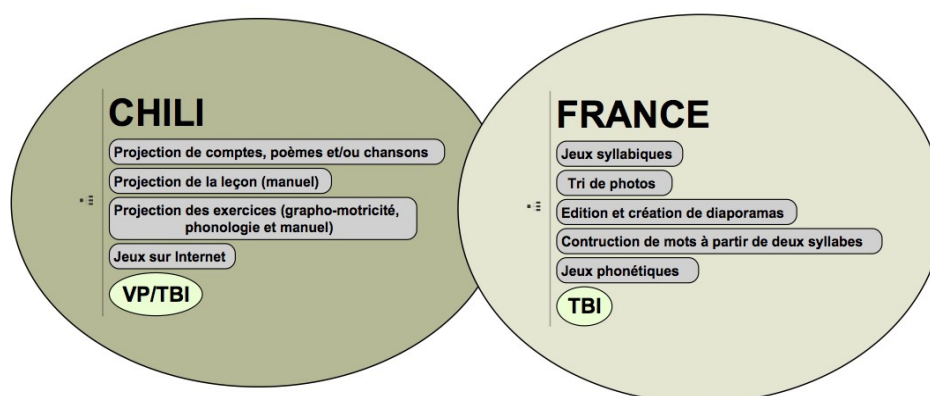


Diagramme I : Usages des TBI/VP en France et au Chili en fonction de l'activité réalisée.

4.2. Les représentations des enseignants vis-à-vis des technologies

L'appréhension des TIC par les enseignants interrogés dans les deux pays est contrastée : d'un côté, les Chiliens interrogés semblent adopter très facilement le discours de l'État concernant la promotion des outils numériques et la nécessité pour l'école de se moderniser. Les discours montrent la préoccupation d'enseigner avec les technologies du fait de la mutation de la société et la nécessité de s'adapter en tant qu'enseignant. Aussi, ces outils aideraient à rompre le côté « routinier » de la pédagogie traditionnelle.

⁴ 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 Constitutionnel des Municipalités N°18.695, Titre VI, Paragraphe I).

« [Les technologies] sont importantes [...] les élèves aujourd'hui ne peuvent pas rester à l'écart car ils naissent dans ce système, eh... globalisé, où il est important d'avoir des connaissances sur les TIC » (Catalina).

« Les objectifs [liés aux technologies]...ça serait... sortir du côté routinier car je crois qu'aujourd'hui ce sont des moyens importants pour enseigner aux enfants » (Maria Eugenia).

À l'inverse, la plupart des Français interviewés ont émis quelques réserves quant à l'utilisation des TICE. Ils gardent une approche plus prudente mais aussi plus réflexive sur les usages de ces outils et la manière de les utiliser mêmes s'ils estiment aussi que le recours à ces outils dans la classe est positif car les enfants sont plus « motivés ».

« C'est pour le côté attractif de l'outil avec le TNI en début d'année, quand les élèves arrivent dans ma classe [...] c'est magique quoi ![...] Et pour finir je ne travaille pas tant que ça ! [avec les technologies] Quand on a refait la mise en place de l'aquarium [...] On se posait des questions, on a fait une recherche, on n'était pas d'accord sur nos conclusions [Alors, j'ai montré un documentaire vidéo] on avait fait une liste de questions [à analyser] dans la vidéo, [...] c'est rechercher l'information. Et ensuit hop ! [...] capture d'une image de la vidéo pour refaire ensuite une fiche technique où on remet en place les différentes étapes de la mise en place de l'aquarium » (Jean).

« En général, je trouve ça bien, sûrement c'est vrai qu'il faut pas trop... l'informatique c'est... c'est un monde que quand on y reste trop, on a tendance à oublier ce qu'est la réalité. Voilà, l'ordinateur, lui, il va tout calculer, donc on perd un peu la notion de calcul, de faire travailler notre mémoire. Il faut que ce soit assez modéré quand même, aussi bien pour les jeux que pour... le tableau numérique. On l'utilise deux fois par semaine pour qu'ils sachent que voilà ! Qu'on est dans la réalité ! la réalité c'est la feuille, le stylo, l'écriture et que, là, ça paraît un peu plus aisé, plus facile plus rapide mais que la vie ce n'est pas tout le temps cela et que toujours en fin d'année je leur dis que dans ces classes il y aura peut-être pas d'ordinateur » (Zendé).

Ainsi, les enseignantes chiliennes vont utiliser ces outils pour introduire une leçon du manuel et/ou motiver les enfants en projetant des ressources imprimées ou en ligne. Nous constatons que l'argumentation pédagogique s'appuie, davantage que pour des supports dits classiques, sur les apports de l'outil en termes d'attraction et de motivation. Dans cette même approche, l'usage des TIC permettrait de faciliter la gestion de classe, compte-tenu du nombre d'élèves, grâce aux projections de manuels.

« Je crois que ça serait mieux si en général les activités se faisaient avec les TIC. Car je crois que les enfants s'ennuient à ne lire que les textes ou de dire « ok, on va aller à nouveau à la bibliothèque » « ok, on va lire à nouveau un autre conte ! » (ton d'ennui) [...] C'est beaucoup plus amusant d'utiliser le vidéo projecteur ou l'ordinateur et sortir de la routine et faire quelque chose qu'ils aiment bien ! » (Maria Eugenia).

« [Les technologies] m'aident par rapport à la quantité d'enfants avec lesquels on travaille [40 enfants] car c'est une bonne façon pour que tous soient concernés. Je n'ai pas besoin de passer un par un avec mon livre, mais je projette celui-là et tout le monde regarde. Aussi, ça attire beaucoup plus l'attention des enfants que d'avoir mon livre dans la main » (Macarena).

Les enseignants français se positionnent face à l'outil en soulignant d'abord l'importance du rôle du

maître et la façon de construire sa pédagogie. Les technologies viennent pour accompagner cette réflexion pédagogique comme les autres supports techniques en dehors du numérique.

« Ah, ben, c'est bien. Moi, j'ai fait un stage en Angleterre quand j'étais à l'IUFM et oui, ça a des avantages mais on peut pas se reposer que sur ça aussi. C'est un outil, voilà » (Magali).

« Alors, elle [la place des technologies] est très importante mais secondaire parce que je me place toujours avant, ah ! Ça c'est vraiment l'outil informatique et numérique. Il est là pour aider à la compréhension, aider à l'apprentissage des matières d'enseignement. C'est pas vraiment de l'informatique en tant que telle c'est plus un outil, on va dire, un troisième bras de l'enseignant pour l'élève afin qu'il puisse se sentir plus à l'aise » (Zendé).

5. Discussion et perspectives

Bien entendu, la recherche présentée ici souffre de limitations importantes. Nous nous appuyons, en effet, sur un échantillon très limité d'enseignantes. Il n'est pas improbable que ce que nous avons observé ici ait une portée plus générale : en effet, les cas analysés ici sont compatibles avec ce qui a été observé régulièrement dans nos autres observations. Rien ne permet cependant de garantir la validité des résultats en dehors de cet échantillon et ce que nous proposons a le statut de conjectures qui restent à étayer plus solidement.

Dans les différents discours recueillis nous avons constaté deux façons distinctes pour les enseignants de se positionner par rapport à l'usage des TIC à l'école. Au Chili, les enseignants interviewés attribuent à l'outil une fonction purement palliative destinée à rendre leur enseignement plus motivant et stimulant pour les élèves. En France les technologies ont semblé davantage jouer un rôle d'outil au service des apprentissages, dont l'usage répond davantage à une réflexion pédagogique, bien en amont de la dimension motivationnelle.

Les particularités des politiques éducatives de ces deux pays pourraient partiellement expliquer ces différences. Les enseignants chiliens sont insérés dans un système éducatif néo-libéral avec des conditions de travail instables et contraignantes : imposition des manuels, évaluations permanentes, contrat à durée déterminée à l'année, emploi du temps surchargé (44 heures de travail en présentiel), effectifs importants (de 35 à 45 élèves), entre autres. On pourrait donc penser que les technologies viennent pallier ces difficultés de travail dans la salle de classe.

La France pour sa part se caractérise par un fort engagement et une régulation de l'État en matière d'éducation : sécurité de l'emploi, formation initiale et continue des enseignants, limitation des effectifs, liberté pédagogique.

A l'avenir, il serait utile d'estimer le rôle que jouent les incidences du contexte social, politique et éducatif propre à ces deux pays en regard de la professionnalisation des enseignants. En France, on parle d'une profession enseignante. Au Chili : sont-ils des techniciens ou des professionnels de l'enseignement ? De quelle façon ces différences de statut – et d'identité professionnelle - vont-elles se répercuter dans les pratiques enseignantes et de quelle manière cela va-t-il influencer l'usage des TIC ?

6. Références

- 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
- Cansino, V., & Donoso, S. (2004). El programa de informática educativa de la reforma educativa chilena: análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36). Consulté à l'adresse <http://www.rieoei.org/rie36a07.htm>
- 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
- 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.
- Komis, V., & Misirli, A. (2011). Robotique pédagogique et concepts préliminaires de la programmation à l'école maternelle : une étude de cas basée sur le jouet programmable Bee-Bot. In *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif Analyse de pratiques et enjeux didactiques*. Université de Patras: New Technologies Editions. Consulté à l'adresse <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00676143>
- Priniotakis, T. (1995). Des nouvelles technologies pour l'école maternelle. *EPI*, (79). Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/index.php?halsid=roq77bl9tip3hitjrrdq0lmfq2&view_this_doc=edutice-00001224&version=1