

## LA MESSAGERIE ÉLECTRONIQUE DANS LA CLASSE CHEZ LE MAÎTRE « ORDINAIRE »

### QUELS USAGES POUR QUELS EFFETS ?

*Il ne suffit pas seulement d'acquérir une formation aux outils et un savoir faire technique. Il est également important de mettre en perspective les nouvelles technologies dans le cadre de pratiques pédagogiques innovantes et de les intégrer dans les disciplines pour favoriser l'interdisciplinarité.*

Extrait de la communication de la commission au conseil et au parlement européen, plan d'action « elearning, penser l'éducation de demain », Bruxelles, le 28 mars 2001.  
[http://europa.eu.int/comm/education/elearning/doc\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/elearning/doc_en.html)

*C'est bien de mettre des ordinateurs dans les écoles mais personne ne nous dit ce qu'on doit en faire.*

PE sortant en poste, mai 2001.

## A. Introduction

Cette étude tente de combler partiellement le fossé qui existe entre le discours des prescripteurs et ceux qui ont la charge de sa réalisation sur le terrain. De manière plus générale, elle interroge l'intégration des nouvelles technologies à l'école primaire et plus précisément, les modifications susceptibles d'être apportées aux compétences didactiques<sup>1</sup> et pédagogiques du maître, à son "faire ordinaire" (CHARTIER A-M., 1991), aux stratégies qu'il risque de développer pour s'approprier ou non ces technologies : obstacles et résistances diverses mis en place de manière consciente et/ou inconsciente, pour finir, à la transformation éventuelle du climat de la classe et aux relations maître(s)/élèves.

Notre objectif, à l'issue de cette étude, est de pouvoir proposer des éléments d'intelligibilité et de dégager des pistes de réflexion susceptibles d'être utilisées pour la formation initiale et continue des enseignants.

## B. Pourquoi avoir choisi la messagerie électronique ?

Cet outil, d'introduction récente, peut apparaître comme le digne successeur d'une tradition bien ancrée à l'école primaire : la correspondance scolaire. A condition bien évidemment que les classes soient équipées, ce qui va rapidement devenir une obligation institutionnelle puisque Le B2i va arriver dans les écoles dès 2002-2003<sup>2</sup>. L'école devra alors permettre, à chaque élève de cycle 3, d'acquérir des compétences liées à l'utilisation d'outils informatiques (dont la messagerie électronique<sup>3</sup>).

---

<sup>1</sup> Compétences didactiques, nous prenons la définition donnée par le dictionnaire Bordas de la Pédagogie. La pédagogie serait plus englobante, s'attachant aux relations affectives dans la classe, au climat de la classe incluant dans les savoirs du maître ou du professeur des savoir-faire, voire des tours de métier ; la didactique serait, elle, plus rigoureuse dans le sens où elle s'attache davantage à une discipline déterminée et à son enseignement.

Dans son acception moderne, tiré de « Pédagogie : dictionnaire des concepts clés » de Françoise Raynal et d'Alain Rieunier, chez ESF éditeur, on parlera davantage d'une étude des interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir.

<sup>2</sup> Cet ensemble de dispositions doit permettre une mise en œuvre progressive du brevet informatique et internet tenant compte à la fois de l'équipement des écoles et des collèges, des possibilités de connexion et de leur maîtrise par les enseignants. Dès 2000-2001, le brevet informatique et internet peut concerner l'ensemble des collèges tandis qu'il sera mis en œuvre de manière facultative dans les écoles. En 2002-2003, il sera généralisé à l'ensemble des écoles (BO n° 23-11-2000 N°42).

<sup>3</sup> Communiquer au moyen d'une messagerie électronique

Dans le cadre d'une correspondance authentique, l'élève doit être capable :

- d'adresser (à un ou plusieurs destinataires), recevoir, imprimer un message électronique, y répondre ou le rediriger, au moyen du logiciel de messagerie habituel, déjà configuré ;
- d'utiliser les codes d'identification des interlocuteurs et les règles de la correspondance sur internet ;
- de recevoir et exploiter un fichier (texte, image ou son) comme pièce jointe (ou attachée) au moyen du logiciel de messagerie habituel, déjà configuré ;
- de comparer pour choisir à bon escient le service apporté par internet, à d'autres services de communication (téléphone, télécopie, courrier postal) (BO n° 23-11-2000 N°42).

C'est un outil qui n'est spécifique à aucun domaine disciplinaire précis, ne relève d'aucune philosophie pédagogique particulière<sup>4</sup> (MEANS, 1994) et qui apparaît d'utilisation facile sans modification des pratiques (pas de remise en cause).

### **C. Pourquoi avoir choisi un public cible constitué en partie de professeurs des écoles et d'instituteurs "ordinaires" ?**

Nous entendons par "ordinaires", le fait que les enseignants sélectionnés n'aient pas été particulièrement signalés par leur hiérarchie ou par la communauté éducative comme des pionniers ou des maîtres innovants. Le fait d'utiliser la messagerie électronique dans la classe a été le seul critère de sélection.

Ces enseignants sont très représentés au sein du système éducatif et sont particulièrement touchés par la vague d'équipement massif qui touche actuellement les écoles. Les maîtres pionniers ou innovants ont su, la plupart du temps, équiper leur classe par des voies parfois semi-officielles et ne reçoivent actuellement, le plus souvent, qu'un complément de matériels.

Les maîtres interviewés et observés appartiennent aux deux corps qui constituent le personnel enseignant 1<sup>er</sup> degré.

Les professeurs des écoles (désormais PE) ont une formation de deux années à l'IUFM qui les conduit à produire un mémoire (dûment dactylographié avec un traitement de texte) et à recevoir une formation aux TICE (20 heures optionnelles à l'IUFM de Lyon). Ils sont donc tous sensibilisés à l'utilisation des nouvelles technologies alors qu'un instituteur peut très bien avoir "échappé" aux formations qu'on voit s'organiser un peu partout et qui n'ont aucun caractère obligatoire<sup>5</sup>. Paradoxalement en tant que public instable (le plus souvent ils sont nommés à titre provisoire), les PE sortants présentent la caractéristique d'avoir un rapport investissement/durée qui n'est pas favorable à une démarche visant à utiliser un nouvel outil ; ils ont, en outre, dans le cadre de leur prise de fonction, d'autres priorités (gestion de classe, reconnaissance par l'équipe en place et par les parents d'élèves) que celle de vouloir utiliser les nouvelles technologies. C'est donc là un public qui réunit un ensemble de cohérences et d'incohérences assez représentatives de la fonction enseignante.

Ce sont statistiquement les maîtres expérimentés, dont une large majorité est encore constituée d'instituteurs, qui utilisent le plus les nouvelles technologies en général et la messagerie électronique en particulier.

Il est donc apparu intéressant de construire un panel constitué d'une part d'enseignants novices mais potentiellement informés et sensibilisés, d'autre part d'enseignants expérimentés mais n'ayant pas reçu de formation spécifique ou ayant été obligés d'aller la chercher.

---

<sup>4</sup> Means souligne qu'aucune philosophie pédagogique particulière n'est inscrite dans les technologies de l'information et de la communication (...). Dans la perspective de l'intégration de ces technologies à l'école, il faut donc éviter le piège de leur octroyer des caractéristiques qui ne leur sont pas inhérentes.

<sup>5</sup> En 2000-2001, au plan académique de formation de l'académie de Lyon, 15% des stages proposés concernent les technologies nouvelles (gestion de l'image et vidéo comprises).

## D. Cadre de référence

Nous nous référons à la sociologie des organisations<sup>6</sup> dans un premier temps, nous appuyant sur l'idée du pouvoir et des limites de la puissante ordonnatrice des règles dans les organisations, sur la capacité des acteurs à se jouer des règles et autres formalités en les retournant à leur profit. Plus particulièrement à la théorie de l'action située : définir une action comme située<sup>7</sup> signifie généralement que l'on doit concevoir l'organisation de l'action comme un système émergent *in situ* de la dynamique des interactions. Mais cette dynamique peut en effet résulter de deux processus : soit de la compréhension que chaque participant a des actions de l'autre, soit de la perception des indices provenant directement de l'environnement immédiat. C'est cet aspect-là que nous privilégierons. Dans un deuxième temps, nous nous appuierons sur l'ethnographie de l'action<sup>8</sup> et à la place de l'observation du détail.

## E. Question de recherche

En quoi l'introduction d'une technologie informatique, qui permet l'accès rapide à un espace de communication ouvert, est-elle susceptible d'infléchir les pratiques du maître ?

## F. Les hypothèses de recherche

La toute première hypothèse qui consistait à penser qu'une proportion de PE sortants utilisaient la messagerie électronique a été rapidement invalidée par la recherche même des terrains d'observation. L'utilisation des outils informatiques de communication en général et de la messagerie électronique en particulier ne semble pas être prioritaire pour ces enseignants. On peut avancer alors l'hypothèse que, faute de réelle présentation de l'outil et de ce qu'on peut en faire dans la classe dans le cursus de formation des PE dans les IUFM, les étudiants n'ont pas l'idée de l'utiliser (quand bien évidemment la classe ou l'école est équipée, ce qui était un préalable à l'observation). Cette hypothèse a été vérifiée par les travaux de Michel LAISNE<sup>9</sup>, nous n'y reviendrons donc pas.

---

<sup>6</sup> Un système socio-technique est en interaction constante avec son environnement. En ce sens, il est ouvert. C'est dire qu'il est nécessaire, non seulement d'analyser les forces modifiant cet environnement économique, technique et humain, mais qu'il faut préparer le système à recevoir le choc de ces modifications constantes.

<sup>7</sup> « Situé » peut recouvrir deux emplois selon la nature des interactions considérées :  
-un premier qui concerne l'activité de parole ;  
-un second qui veut comprendre comment des environnements équipés d'artefacts et d'objets peuvent jouer le rôle de guide pour l'action en facilitant l'exécution.

<sup>8</sup> PIETTE A. (1996).-Ethnographie de l'action, l'observation des détails. Paris, 202 p.

<sup>9</sup> LAISNE D. (1998).- L'informatique dans la formation des enseignants, thèse de doctorat.

### **F.1. Hypothèses liées à l'outil :**

- c'est un outil plus fréquemment utilisé que les autres outils informatiques car il ne nécessite pas une formation longue ;
- il est facile à mettre en place au niveau de l'organisation et de l'utilisation ;
- c'est une ouverture sur la société "économique"<sup>10</sup>.

### **F.2. Hypothèses liées au contexte :**

- la messagerie électronique entre en concurrence avec le discours du maître, l'information n'étant pas toujours maîtrisée au préalable par celui-ci ;
- a une place privilégiée dans la classe ;
- s'intègre facilement dans les pratiques car ne les remet pas en cause.

### **F.3. Les modifications envisagées :**

- L'outil modifie le savoir-faire ordinaire ;
- Modifie les relations maîtres/élèves ;
- Modifie les compétences didactiques et pédagogiques du maître.

## **G. Méthodologie de la recherche**

Un canevas d'entretien qualitatif (10 enseignants : 4 professeurs des écoles sortants, 2 professeurs des écoles confirmés et 4 instituteurs, soit 3 femmes et 7 hommes de 25 à 52 ans), une observation de classe (grille séquentielle d'observation) et une analyse du contenu des entretiens ont été utilisés. Il nous est apparu indispensable de compléter l'entretien par une observation<sup>11</sup> pendant laquelle l'enseignant centré sur la réalisation de la tâche (PERRIAULT, 1989) ne se masque pas derrière le discours qu'il pense de bon ton d'utiliser devant le chercheur. Ces outils visent à mettre en place une typologie qui prendrait en compte le rôle et la place réels du maître par rapport à cette nouvelle technologie, sa conception affichée des situations d'enseignement et d'apprentissage, la pratique<sup>12</sup> qui en découle à travers les usages de l'outil (NORMAN D.A., 1993).

---

<sup>10</sup> Dans le sens où elle ne mobilise pas une grande énergie en termes de préparation pour le maître et qu'elle peut contribuer à enrichir les différents champs disciplinaires.

<sup>11</sup> L'acte de se servir d'un appareil est souvent impossible à décrire car il est complexe et en partie machinal. La personne observée n'a souvent qu'une conscience partielle de ce qu'elle est en train de faire. L'entretien ne suffit donc pas. Il faut regarder et, pour comprendre ce qu'on voit, savoir pratiquer soi-même (PERRIAULT, 1989, p 253).

<sup>12</sup> Nous nous référons à Donald A. Norman : « Les artefacts (les ordinateurs et leur interface) ne transforment pas seulement les capacités d'un individu, ils changent en même temps la nature de la tâche que la personne accomplit ». Plus loin : « C'est en changeant la nature de la tâche exécutée par la personne qu'ils améliorent le niveau de performance ». in les artefacts cognitifs, Les objets dans l'action, EHESS, pp 15 à 34.  
« Un artefact cognitif est un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle ». in les artefacts cognitifs, Les objets dans l'action, EHESS, pp 15 à 34.

## Exploitation des résultats/premiers constats

### A. Remarque préalable :

Cette étude ne peut avoir une portée générale en raison du nombre même d'enseignants interrogés et observés et de la difficulté de pouvoir rencontrer ceux qui sont réticents et qui, le plus souvent, se soustraient, d'une manière ou d'une autre au regard du chercheur. "impossible, d'établir des lois ou de classer les différentes "espèces" sociales si l'on attend d'avoir passé en revue tous les faits (...) Il s'agit donc de viser les faits descriptifs et cruciaux" (DURKHEIM, 1993, p 79).

Néanmoins, à partir du corpus constitué, nous voyons se dessiner trois grands profils.

### B. Une tentative de typologie qui ne se veut pas exhaustive

#### B.1. "Les traditionnels technicistes"

Cette première catégorie concerne les maîtres qui sont plus intéressés par le côté performance de l'outil que par son aspect pédagogique. L'ordre de la classe n'est pas perturbé et ils ne voient guère de modifications quant à leur manière d'enseigner. De manière générale, ces enseignants ne remettent pas en cause leurs pratiques et adaptent systématiquement toute méthode ou tout outil à leur manière d'enseigner, qui est le plus souvent très frontale :

*Il y a l'expérimentation et il y a les contingences de plages horaires et d'effectifs qui font que je fais souvent du collégial. Avec les TIC, je fais du collégial avec une demi-classe, c'est l'avantage.(I 1)*

Le logiciel est utilisé dans sa niche d'usage. La messagerie électronique permet un échange scolaire avec une ou plusieurs classes. Les textes sont saisis en classe, envoyés par le maître. Il n'y a pas de préparation en amont de l'activité et pas d'exploitation en aval :

*Le travail envoyé n'est pas évalué, c'est de l'acte gratuit, je dirai. On corrige leur texte et je leur montre qu'il a été envoyé c'est de la communication pure et simple entre deux enfants. Il y a peut-être d'autres façons de faire (...) Les enfants ont tendance à parler d'eux mais à la limite c'est des questions de politesse : comment allez-vous ? J'essaie de respecter leur espace de liberté à condition que ce soit écrit correctement. Ça a capoté assez tôt cette année. (I 1)*

On communique et on se contente de communiquer, illustrant ainsi le propos : « à l'école, n'importe qui écrit pour personne » (DUNETON, 1982) avec comme conséquence, au bout d'un certain temps, une baisse de la motivation chez les élèves :

*Il vaut mieux peut-être écrire collectivement, ne serait-ce que pour orienter le sujet des lettres, parce que les enfants, c'est : « Connais-tu le dernier Pokémon ? Quel est ton âge ? » C'est bien dans un premier temps puis après... (I 1)*

*Je ne pense pas que ça ait modifié quoi que ce soit. La seule chose que je veux par rapport à ça : c'est que chaque élève ait une adresse électronique, je veux qu'il gère son temps pour aller la consulter. La seule chose c'est qu'ils aient une certaine autonomie. Sur ma pratique, c'est un support de plus, je ne pense que ce soit un outil qui puisse modifier. Je ne vais pas vérifier les courriers qu'ils reçoivent et qu'ils envoient. Ça peut changer si je vois qu'il y a des débordements. Ils peuvent écrire à n'importe qui mais pour eux n'importe qui, c'est l'environnement proche. (PE 5)*

Le plus souvent même si le regroupement des ordinateurs dans un même espace est critiqué, rien n'est fait pour mener une réflexion sur une nouvelle organisation.

## **B.2."Les appliqués inconditionnels"**

Ceux-là voient dans l'outil un apprentissage de l'ordre de la maîtrise technique avec peu d'influence sur leurs pratiques de classe, si ce n'est l'organisation plus régulière de travail en groupes et une motivation supplémentaire. Néanmoins, ils sont plus ouverts au discours actuel que les précédents et prennent conscience de la nécessité, pour un enseignant, de s'adapter en permanence :

*Je reviens toujours au fait que c'est un petit groupe et la relation est donc meilleure. Sinon je ne pense pas que ça aurait pu changer si j'avais eu quelque chose dans la classe parce que là, il faut faire un déplacement. Mon idéal c'était un poste dans la classe. Le matin comme on marque la date, on va relever le courrier. Je voulais plus l'installer sous forme de rituel. Peut-être que l'attrait aurait été différent. (PE 2)*

Ils ont une représentation restreinte de ce que peut être un acte authentique de communication :

*Je comprends qu'à court terme des "instits" puissent se dire que c'est une perte de temps. On cherche, on n'est pas satisfait du résultat. Mais c'est ça la communication. Du coup, on peut pas se permettre d'envoyer des messages bourrés de fautes d'orthographe ou des phrases qui ne veulent rien dire. On va être obligés de revenir en classe et de retravailler telle ou telle notion. Je suis complètement convaincue qu'on est dans le vrai mais comment tout faire en même temps. Définir des priorités... (PE 5)*

L'outil n'est pas intégré mais se superpose aux activités plus traditionnelles :

*C'est des moments en plus. L'orthographe, la grammaire, il faut que j'en fasse.(PE 2)*

Ils expriment un certain nombre de doutes quant à l'utilisation classique de la messagerie et se réfèrent alors au manque de formation:

*On n'utilise donc pas le courrier électronique tous les jours et toutes les semaines. Mais peut-être que c'est parce qu'il n'est pas dans la classe aussi. Moi, je manque de formation. Tout de suite on me demanderait comment l'utiliser, à qui écrire, comment recevoir des messages, je ne saurais pas. Faut avoir un projet précis.(PE 5)*

Ces maîtres se réfèrent au constructivisme, même si beaucoup n'utilisent pas le terme exact et parlent de situations problèmes amenant les enfants à réfléchir et à ne plus attendre une réponse à leurs questions par le maître. Néanmoins le délai laissé à la résolution d'une situation qui pose problème par les élèves est toujours aussi court, même si les conditions de fonctionnement pourraient permettre que l'on prenne le temps de s'arrêter pour réfléchir :

*Quand ils tapent un texte, au début ils ne cherchent pas à comprendre, ils disent, maîtresse, j'ai un problème et moi je peux pas les laisser trois heures là-dessus. Je les laisse pas trop longtemps face à une difficulté. Petit à petit, ils sont de plus en plus autonomes, au début, c'était la catastrophe.(PE 2)*

*Des modèles oui, par rapport à ce qu'on a appris à l'IUFM. Le grand mot : socio-constructivisme. La réalité de la classe fait que... Enfin moi j'aime bien travailler en projets quand même. Avoir un projet de départ et puis après faire des maths par rapport à ça. C'est pas toujours possible en primaire. Il y a le travail de groupe, partir des représentations des enfants, toutes ces choses là quoi ! mais parfois il y a la réalité et je leur donne un exercice. Les contraintes font que j'ai pas toujours le temps de faire comme j'aimerais faire réellement.(PE 1)*

En situation de classe, ces mêmes maîtres pratiquent le plus souvent une pédagogie frontale. La messagerie est alors encore utilisée dans sa fonction « correspondance ». Des tentatives sont faites pour exploiter les productions (affichage des messages, tenue d'un registre), même si cela n'est pas réutilisé. Ils ont conscience que cela développe les interactions entre enfants mais n'exploitent guère cet aspect :

*On se retrouve à cinq ou six élèves derrière un poste. En général, je choisis toujours celui que je sens le moins habile. « Tu vas relever la boîte », les autres sont autour et moi je n'interviens plus. S'il n'y arrive pas, il se fait corriger de manière spontanée par les autres élèves : « fais ci, fais ça ! » et ils n'ont pas cette attitude en classe. C'est peut-être lié au nombre et peut-être au fait que si ça va pas assez vite, ils ont envie de voir les messages. J'ai une certaine frustration : je pensais que ça les motiverait plus que ça les a motivés. Ils sont pressés d'aller voir mais quand on leur dit bon maintenant il faut répondre (...) On correspondait avec une classe mieux équipée que nous, ils nous avaient envoyé un dossier avec des photos. Je l'ai tiré et affiché, il n'y a pas eu un attrait... Ils sont contents d'aller sur l'ordinateur, ils le font surtout en périscolaire et en périscolaire il y a des jeux. Ils attendent surtout cet aspect ludique alors que la messagerie électronique c'est plus scolaire.(PE 2)*

Ils utilisent peu les fonctionnalités spécifiques de l'outil car elles ne correspondent pas à leur mode d'enseignement :

*Le correcteur orthographique, c'est pas le top ! Il y a des mots qu'il ne connaît pas. Quand j'ai tapé mon mémoire, il m'a souligné un tas de mots.(PE 2)*

A aucun moment les deux premiers types d'enseignants rencontrés n'envisagent une spécificité<sup>13</sup> pour cet écrit en tant que communication qui nécessite des émetteurs/récepteurs actifs, capables de concevoir des messages courts, allant à l'essentiel et suffisamment précis pour ne pas porter à confusion ainsi que l'apprentissage spécifique qui en découle.

### **B.3. "Les praticiens réflexifs"**

Ces derniers voient dans l'outil un moyen au même titre que les autres. L'apprentissage de l'outil n'est pas alors une priorité et vient avec la pratique. Ils ont conscience que l'acte d'enseigner est en perpétuel devenir et se posent systématiquement des questions sur leur manière d'aborder tout nouvel outil :

*En gros ce n'est pas apprendre les nouvelles technologies pour apprendre les nouvelles technologies mais se servir des nouvelles technologies pour apprendre tout le reste en termes de lecture, d'écriture, d'apprendre à compter. Plus support que finalité.(PE 4)*

Ils se hérissent contre certains de leurs collègues :

*Encore aujourd'hui pour ceux qui sortent de l'IUFM, l'ordinateur reste une finalité en soi, j'apprends à mes élèves à utiliser le traitement de texte mais pas je me sers du traitement de texte pour leur apprendre à écrire.(PE4)*

Cependant ils expriment des doutes sur leur capacité à l'utiliser :

*Je sais qu'il faut le faire mais je ne sais pas comment le faire.(PE 6)*

Beaucoup, et ce sont ceux-là qui ont une pratique la plus fine, évoquent le socio-constructivisme mais aussi d'autres modèles pédagogiques en fonction des situations rencontrées :

*Le frontal pur et dur c'est quelque chose que j'ai du mal à mettre en place car je sais que ça s'adresse à un tiers des gamins. Y a un tiers pour lesquels je tombe juste, y a un tiers pour lesquels j'enfoncé des portes ouvertes et un tiers où je suis hors de portée. J'en fais pas énormément. J'essaie de faire ça dans tous les champs disciplinaires, ce que je vous ai dit c'est ce vers quoi je tends.(PE 6)*

*J'ai tendance à ne pas m'inscrire dans une démarche didactique particulière on va dire que j'aime beaucoup tout ce qui est constructiviste, ma classe est organisée en groupes depuis le départ. En français, en vocabulaire je suis beaucoup moins constructiviste qu'en maths.(PE 4)*

Ils ont conscience, comme les maîtres précédents, que les TICE favorisent l'autonomie des élèves mais ajoutent :

---

<sup>13</sup> Ils ne se penchent à aucun moment sur ses aspects syntaxiques, sémantiques, lexicaux et typographiques.

*La configuration idéale c'est avoir un ordinateur pour deux : avoir deux demi-groupes. Un en autonomie, l'autre avec moi. Mettre un enfant en autonomie, ça veut dire qu'il a été formé pour...(PE 6)*

Ils sont de manière générale plus sensibles au fond qu'à la forme, voyant dans l'outil un moyen de faire passer rapidement des idées sans que la forme ne s'interpose comme un frein :

*C'est vrai qu'il n'y a pas souvent des textes d'auteurs mais ça renforce le désir d'écrire et de comprendre. Je trouve que l'attitude des élèves par rapport à ça, elle a changé.(I 4)*

Ils considèrent que la messagerie ne peut fonctionner en dehors d'un support permettant des échanges authentiques :

*On va essayer de développer un petit site qui fonctionne et qui sera mis à jour quotidiennement et qui provoque des réactions, des réactions de parents ou d'autres classes et à ce moment-là la messagerie électronique devient intéressante.(I 2)*

Ils utilisent davantage que les autres maîtres les fonctionnalités de l'outil (notamment le correcteur orthographique) et s'en servent pour interroger la langue :

*L'informatique en français, elle lève le verrou de l'orthographe qui bloque nos gamins. Je fais une faute d'orthographe, l'ordinateur va me proposer des solutions et il n'y en a qu'une seule de valide, il va m'obliger à faire une démarche intellectuelle : parmi ces solutions laquelle est la bonne ? Et ça je n'ai pas d'autres moyens pour le faire. L'ordinateur, là, les oblige à réfléchir sur la langue. Ça, la lecture et le correcteur orthographique.(I 2)*

La correspondance scolaire classique est souvent donnée en contre-exemple avec la nécessaire mise en forme, la rédaction et l'envoi par la poste pour un délai de réponse non garanti :

Sur la correspondance classique : *Qui dit allongement du temps de réponse, dit démotivation des enfants (...)* La messagerie électronique : *la notion de temps n'existe plus, on peut écrire plusieurs fois dans la même journée, c'est un plus par rapport au courrier ordinaire. (I 2)*

Ils la pratiquent cependant mais ont conscience de ses limites comme ils ont d'ailleurs conscience de ce qu'on pourrait faire avec l'outil et qu'ils ne font pas :

*Le problème, c'est d'envoyer autre chose qu'un simple courrier : des images, ou des sons tout simplement. Je pense que ça va se développer ça mais c'est vrai qu'envoyer un message sonore plutôt qu'un message écrit, ça doit être intéressant.(I 2)*

Ces mêmes utilisateurs "avertis" posent alors des contraintes de temps à leurs correspondants pour la réponse. Ils jouent sur quelques aspects originaux de l'outil : la rapidité notamment, en mettant en place un échéancier pour les activités de réécriture.

*Ils (les élèves) savent que leur texte fini doit répondre à un certain nombre de critères. Par rapport à la correspondance scolaire, le fait que le retour se fasse si rapidement il*

*y a une sorte de proximité qui se crée entre les élèves. C'est tellement plus facile d'écrire.(I 4)*

Aucun n'évoque cependant le travail en réseau. "Ils ont conscience que questionner le monde avec les élèves est une situation pédagogique susceptible de modifier la position frontale de celui qui sait face à ceux qui ne savent pas. C'est affronter en même temps que les élèves, de nouveaux documents, de nouvelles questions auxquelles on n'est pas forcément préparé."(CHENEVEZ, 98).

Pour l'un de ces enseignants, la maîtrise d'un champ disciplinaire favorise l'introduction de l'outil dans ce même champ. La polyvalence du maître n'est pas alors confortée ou améliorée mais sa valence renforcée.

Parmi ces maîtres, certains pensent qu'avec la messagerie électronique, on s'achemine vers un autre type d'écrit où les règles traditionnelles sont mises de côté. L'aspect instantané de la réponse ne permet plus de passer des heures sur un écrit qui a comme fonction essentielle de véhiculer une, voire deux idées. On ne s'acharnera alors pas sur le style. « C'est un peu comme si, pendant une conversation téléphonique nous consultions constamment notre grammaire et notre dictionnaire tout en discourant avec notre interlocuteur » (BIBEAU, 1999). Le lire/écrire mis en œuvre dans les situations où la messagerie électronique est utilisée est défini comme une situation de résolution de problèmes par les élèves.

Parfois sont mis en place des usages originaux telle cette classe de CM2 où les élèves connectés à domicile envoient à leurs parents, depuis l'école, les notes d'informations de l'enseignant.

Les relations avec les élèves ne sont guère modifiées, à l'exception des travaux en petits groupes pendant lesquels le maître est plus sensible aux difficultés individuelles que rencontrent les élèves et les laissent s'exprimer plus longuement. Mais cela n'est pas spécifique à l'utilisation de la messagerie électronique.

Il y a cependant un affichage clair d'un changement de pratiques au niveau du discours qu'on ne retrouve pas toujours en situation de classe :

*J'ai l'impression de travailler davantage en groupes. Les enfants sont plus en situation de recherche qu'avant. Ils ont plus droit à l'erreur qu'avant. L'erreur est plus facteur de progrès qu'avant, où on faisait un peu les questions et les réponses même si on les mettait en situation de groupes. On ciblait tellement les choses qu'il n'y avait plus qu'à suivre le chemin et on débouchait. On met les enfants en situation de recherche et de communication de leur démarche aux autres. Alors ça, avant ça n'existait pas tellement. Avant, on commençait la phrase style QCM ou bien phrase à trous, bien que par rapport à certaines situations, on ait cet enseignement frontal où le maître va vous apporter la science.(I 2)*

Ce qui n'empêche pas ces enseignants d'être lucides sur leurs pratiques réelles :

*On a encore beaucoup beaucoup la situation frontale où on écoute le maître, je pense qu'on a encore beaucoup de travail à faire là-dessus.(I 2)*

### **Remarque intermédiaire**

L'âge, l'expérience et le sexe ne semblent pas des critères significatifs<sup>14</sup>, c'est la capacité à s'interroger en permanence sur sa pratique qui est le facteur de loin le plus déterminant. Les maîtres qui tentent d'intégrer l'outil sont des maîtres qui ont une utilisation personnelle de la messagerie électronique, qui ont un regard critique sur leur façon d'enseigner (ils affirment le plus souvent que leur enseignement est perfectible jusqu'à la retraite). La tendance première est d'utiliser l'outil dans sa niche d'usage (PERRIAULT, 1989). La messagerie remplace alors la correspondance scolaire traditionnelle. « Ainsi quand apparaît une nouvelle technologie, on s'en sert d'abord pour faire avec son aide ce qu'on avait toujours fait auparavant, d'une manière un peu différente. Il a fallu des années pour que les automobiles soient conçues comme des automobiles et non comme des « voitures à chevaux sans chevaux » » (PAPERT, 1989, p 51).

---

<sup>14</sup> Enquête menée par le département TECNE de l'INRP à la demande de la Direction de la Prospective et du Développement du MEN, juin 2000.

Tableau récapitulatif

	Utilisation du logiciel dans sa niche d'usage de correspondance scolaire	Fonctionnalités de l'outil en partie utilisées	Prise de conscience de la nécessité d'une communication authentique	Prise de conscience de la spécificité de l'écrit produit	Activité perçue comme un moyen	Mode pédagogique transmissif	Référence au constructivisme dans le discours	Référence au constructivisme et à d'autres modalités d'apprentissage	Superposition de l'activité aux activités traditionnelles	Modification de l'organisation du travail	Préparation en amont	Préparation en amont et en aval	Intégration des messages reçus dans la séquence	Travail en réseau
Traditionnels technicistes	✓					✓	✓		✓					
Appliqués inconditionnels	✓						✓		✓	✓				
Praticiens réflexifs		✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓			

## C. Validation ou invalidation des hypothèses

### C.1 liées à l'outil :

- c'est un outil plus fréquemment utilisé que les autres outils informatiques car il ne nécessite pas une formation longue.

Les maîtres qui s'engagent dans l'utilisation de la messagerie électronique en classe ont déjà une pratique de l'outil à domicile, outil qui ne leur pose pas de difficultés de gestion particulière lorsqu'ils sont chez eux :

*Moi, personnellement j'ai Internet chez moi. C'est un outil que je pratique. Elles (les autres maîtresses) n'envoient pas leurs élèves parce qu'elles maîtrisent pas. J'ai une collègue qui s'est achetée un ordinateur et petit à petit elle s'y met. (PE 2)*

Pour beaucoup, c'est là une condition indispensable avant une utilisation en présence d'élèves.

- il est facile à mettre en place au niveau de l'organisation et de l'utilisation.

Cette hypothèse est vérifiée quand l'outil est utilisé de manière à ne pas avoir d'impacts sur les pratiques :

*Parce que c'est quelque chose que j'utilisais personnellement et que je trouvais ça intéressant. Je l'utilise beaucoup moins avec les élèves que je ne l'utilise personnellement. La messagerie dans un premier temps c'est plus facile, parce que internet, si je veux amener les enfants à faire des recherches il faut que je fasse une certaine sélection. Internet, il y a plein de travail à faire avant. La messagerie électronique, j'ai passé une annonce pour chercher des correspondants, ils répondent et hop ça marche ! Puis pour les histoires de pédophilie, c'est plus facile de trouver des sites pas recommandables sur internet que d'avoir un contact pas recommandable avec la messagerie électronique. Moi, à titre personnel ça m'est jamais arrivé alors... (PE 2)*

On constate que les maîtres développent des stratégies qui rendent l'utilisation de l'outil facile : arrivée des messages sur un seul poste alors que parfois plusieurs sont connectés à internet, relève des messages à l'avance mais non modification des activités ou du calendrier de la classe en fonction de la teneur des informations, relève du courrier en présence des élèves mais traitement de l'information différé voire neutralisé.

- c'est une ouverture sur la société « économique »<sup>15</sup>.

Cette hypothèse est vérifiée car le maître, même s'il prend connaissance du message avant ses élèves, ne modifie pas ce qu'il avait initialement prévu.

Dans le cas où il accepterait la prise de risques en découvrant le message en même temps que ses élèves et en le prenant en compte (situation réellement plus authentique), cela demanderait que le reste de la séance soit construit avec les élèves, ce qui n'a guère été observé.

---

<sup>15</sup> Dans le sens où elle ne mobilise pas une grande énergie en termes de préparation pour le maître et qu'elle peut contribuer à enrichir les différents champs disciplinaires.

Deux maîtres ont conscience de la nécessaire préparation en amont de la relève du courrier mais ne le font pas :

*l'outil pour l'enseignant comme pour l'élève d'ailleurs est une chose très rigoureuse. On se rend compte qu'on ne peut pas partir à l'aveuglette. Ça nous oblige au niveau de la pratique à penser à tout. On a un outil et le seul lien qu'on a avec lui, c'est qu'on lui donne des ordres. Si c'est mal formulé, on a une fin de non recevoir. Nécessité de bien construire ses séances car on se retrouve avec quelque chose à gérer auquel on n'a pas pensé.*(PE 4)

et qu'on ne peut dispenser les élèves d'une phase d'apprentissage technique :

*Il faut que l'enseignant leur apporte une certaine méthodologie pour entrer dans l'outil.*(PE 5)

## **C.2. liées au contexte :**

- la messagerie électronique entre en concurrence avec le discours du maître car l'information n'est pas toujours maîtrisée au préalable par celui-ci.

Cette hypothèse n'est pas vérifiée chez le maître ordinaire car celui-ci développe des stratégies conscientes ou inconscientes pour lutter contre cette « concurrence » du discours de l'autre. Le plus souvent, le maître relève les messages avant les élèves et les « traite », tantôt il les découvre en même temps qu'eux mais n'en tient que très peu compte. Or cette « intrusion » pourrait être l'occasion de passer du statut d'enseignant au statut d'apprenant pour le maître dans la mesure où ses élèves pourraient prendre la décision en interaction avec d'autres élèves, un autre maître ou des intervenants extérieurs d'explorer une problématique ou un domaine qu'il ne maîtrise pas forcément (TARDIF, 1998). Non seulement, le discours véhiculé par la messagerie entre en concurrence avec le discours du maître mais il est d'une autre nature. Il diffère de la « communication scolaire en chausse-trappe » dénoncée par Michel DEVELAY, communication dans laquelle la question posée par le professeur l'est le plus souvent pour évaluer la qualité du langage, la forme l'emportant trop souvent sur le fond.

Cette attitude, soulignée par TARDIF, même si elle est évoquée par quelques maîtres, n'a jamais été observée.

- la messagerie électronique a une place privilégiée dans la classe.

3 maîtres, sur les 10 interrogés, accordent un statut spécifique ou une place particulière aux messages reçus et envoyés. Ces maîtres les archivent dans le dossier « lecture » pour les messages reçus et dans la partie « production écrite » pour les messages envoyés. 2 enseignants affichent dans la classe les messages reçus mais ne s'y réfèrent jamais :

*On ne laisse rien sortir sans que j'ai vu et qu'on se soit posé des problèmes de compréhension. On imprime les réponses quand on reçoit, je considère que c'est un texte de lecture. Celui qu'on envoie, c'est de la production d'écrit.*(I 4)

Tous les maîtres rencontrent des difficultés à situer le type d'écrits produits :

*Non, ce n'est pas un écrit au même titre que les autres (écrits prescriptifs, écrits narratifs) c'est simplement la trace de la communication. Ils n'ont pas le réflexe de se référer à cette trace, vu que le nombre d'envois, c'est assez réduit. On n'a pas abordé le problème en classe.(I 4)*

Tout ce que les enfants envoient, reste dans le classeur dans la partie « productions d'écrits ». Les écrits ne s'inscrivent pas dans une suite cohérente de production, il n'y a pas de référence aux envois antérieurs :

*Il n'y a pas de consultation des écrits antérieurs. On met les courriers reçus dans le classeur de lecture, c'est vrai qu'il est rare de revenir en arrière et de se dire on a déjà écrit à ce monsieur, on va aller voir...(I 2)*

Les "praticiens réflexifs" ne voient pas l'intérêt de stocker des informations qui n'ont de sens que dans l'acte même de communication :

*Finally le texte n'a jamais été écrit pour autre chose que pour être mis dans le dossier des « éléments envoyés ». Il pourrait être effacé car je ne garde pas ma carte postale que j'écris quand je fais une correspondance. Par rapport au courrier standard, ça pourrait avoir de l'intérêt de garder systématiquement une trace du courrier que j'envoie. C'est le lien qu'on pourrait faire avec la correspondance courte parce que la correspondance courte quotidienne on n'en garde pas une trace. Ça, ça pourrait être intéressant.(PE 4)*

Ces mêmes maîtres envisagent la réception du courrier comme un rituel à mettre en place au même titre que l'écriture de la date, rituel qui pourrait constituer le socle d'activités de la journée mais aucun n'est passé à l'acte. Parmi ceux-ci, un seul s'interroge sur le statut particulier de ce type d'écrit qui mériterait qu'on s'y arrête :

*On n'a pas de messages tous les jours et ce qui est intéressant dans le courrier c'est la multitude de mini messages. Futiles mais intéressants, on doit pouvoir en faire quelque chose en classe mais je n'y ai pas encore réfléchi. (...) C'est pas je t'écris et puis je reçois la réponse deux mois après, c'est vraiment je t'écris et le lendemain tu me réponds et on échange. Il faudra peut-être mettre moins de contenus pour qu'on puisse avoir un échange plus rapide car un des intérêts de la messagerie c'est la rapidité de communication.(PE 4)*

Stockage parfois archivage des messages reçus et envoyés, cela s'arrête le plus souvent là. Les fonctionnalités de l'outil sont peu utilisées notamment : date et heure automatiquement indiquées, identification des destinataires, création de dossiers, etc. Tout au plus garde-t-on les messages (lorsque l'aide-éducateur ne les efface pas pour faire de la place), jamais on ne s'y réfère (même si une enseignante les affiche) dans ce qui pourrait être une amorce de communication authentique s'appuyant sur les échanges passés.

Les maîtres de type I et II voient dans les messages produits un écrit de forme simplifiée qui ne présente guère d'intérêt pour un autre type d'utilisation. Les maîtres de type III s'interrogent, ont conscience qu'il y a là matière à creuser, n'ont pas de réponse et ne savent surtout pas comment exploiter ce type de document.

- La messagerie électronique s'intègre facilement dans les pratiques car ne les remet pas en cause.

L'outil est utilisé le plus souvent ponctuellement et devient une source de motivation supplémentaire pour les élèves. Deux enseignants interrogés sur les dix y voient une possibilité de production d'écrits et d'interactions différentes mais ce qui est souligné par la majorité des enseignants, ce sont les modifications des modalités d'organisation de la classe :

*L'évaluation, c'est clair j'en ai pas fait. J'ai fait de l'observation, j'ai vu des enfants qui étaient mal à l'aise et qui écrivaient de manière plus spontanée grâce à l'informatique. Au niveau du traitement de texte et de la messagerie, quand c'est souligné ils savaient qu'il y avait une faute. Quant à ma manière d'enseigner c'est pas qu'elle soit différente mais comme j'ai des petits groupes... C'est le seul moment dans la semaine où j'ai cinq ou six enfants avec moi. Les échanges sont plus proches. Au niveau relationnel et puis j'ai plus de temps. On a une heure à six ou sept, ça fait dix minutes par enfant. Je leur explique comment ça fonctionne.(PE 2)*

L'outil dans tous les cas n'est guère réellement intégré et ses capacités sont le plus souvent sous employées lorsqu'elles ne sont pas phagocytées voire neutralisées parce qu'on ne sait pas faire et qu'on ne souhaite pas s'exposer... :

*Sorti des problèmes matériels, la messagerie électronique en soi, je dirai non pour une utilisation quotidienne ou du moins régulière car je ne verrai pas du tout comment l'intégrer dans ma pratique pédagogique. Je m'en sers actuellement comme d'un outil mais je ne vois pas comment l'intégrer. Ce serait pas une résistance, je n'ai pas actuellement de vision globale.(PE 4)*

On ne peut pas actuellement parler d'intégration de l'outil dans la pratique du maître, tout au plus la messagerie électronique suscite-t-elle un certain nombre d'interrogations.

## **D. Les compétences pédagogiques et didactiques sont-elles infléchies ?**

### **D.1. En ce qui concerne les compétences pédagogiques et didactiques chez les maîtres de type I et II :**

La motivation à écrire est soulignée par tous les maîtres. Tous, en effet, même les plus traditionnels s'appuient sur cet aspect. C'est là une approche de situations authentiques de communication, certes bien imparfaites mais qui n'est pas toujours à l'ordre du jour chez ce type d'enseignant :

*En termes de motivation des gamins. Des élèves qui sont incapables de produire des écrits, on leur dit : on va écrire aux correspondants, on va rédiger et j'ai des choses superbes avec des difficultés, tout de même on est là pour ça. Ça enclenche pour les gamins au niveau des processus d'apprentissage où tout d'un coup ils se mettent à avancer.(PE 2)*

En raison du nombre restreint d'ordinateurs et quand ceux-ci sont placés dans la classe (situation optimale pour une intégration effective), le maître organise davantage de travail en groupes mais un travail de groupe différent de celui habituellement pratiqué dans la mesure où les enfants ne font pas tous la même chose. Il n'y a pas de transfert de cette modalité d'organisation à d'autres situations pédagogiques plus traditionnelles.

L'enseignant parle alors de la nécessité d'avoir des élèves autonomes (ceci est valable pour les nouvelles technologies en général) mais il n'y a pas de réflexion particulière sur ce que peut être l'autonomie chez un enfant et pas d'apprentissage particulier de cette compétence.

Le tutorat est également abordé lors des entretiens mais les échanges entre les enfants ne semblent pas être pris en compte en tant que fonction « méta ».

Néanmoins l'outil, à ce niveau d'utilisation et de réflexion, suscite des interrogations :

*On affiche les messages, comme ça, il y a une trace de la chronologie. Tous ceux qu'on a reçus ils y sont. Les enfants n'ont pas le réflexe de s'y référer. De temps en temps ils vont regarder, mais moi la première je ne m'y réfère pas assez. La seule fois c'est lorsque j'ai été absente et là je suis allée voir, c'est la seule fois où je l'ai fait devant eux. C'est affiché mais je ne l'utilise pas, j'aurais pu le faire mais j'en ai pas eu l'idée (utiliser le texte comme un support de dictée). Je n'affiche pas tellement les autres types d'écrits. Les autres sont dans le cahier du jour. C'est affiché dans la classe mais pas dans les cahiers des élèves, il n'y a rien qui transparait au niveau des parents, ils doivent se dire que je ne fais rien. Mais quel intérêt de faire transparaitre c'est de la correspondance, de la correspondance dans les cahiers ?  
On fait des petites fiches pour la lettre comment ça s'écrit mais je me force. Pour les mél, je ne vois pas comment faire transparaitre du reste! (PE 2)*

## **D.2. En ce qui concerne les compétences pédagogiques et didactiques chez les maîtres de type III**

Le discours du maître est centré explicitement sur la possibilité qu'il laisse ou qu'il pense laisser à l'élève de communiquer sa démarche de réflexion. Dans la pratique, peu de maîtres laissent réellement du temps aux enfants pour "parler" sur leur communication. Néanmoins, et cela apparaît clairement, les échanges entre élèves sont plus facilement autorisés face à la multitude des situations qui posent problème et pour lesquelles le maître n'a pas forcément de réponse. La fonction « méta » est davantage prise en compte (exemple de critiques sur son propre discours, de discussions autour des propositions faites par le correcteur orthographique, sur ce que peut être une communication réussie avec une autre classe et d'autres élèves).

Les enseignants, notamment les plus avertis, reconnaissent qu'ils font davantage pratiquer l'écriture collective à leurs élèves :

*C'est différent dans le sens où je travaille en ateliers mais aussi en français, je pratique une pédagogie globale du français. Moi, je n'ai plus de séances de grammaire, de conjugaison et donc on travaille avec ma collègue (celle avec qui il*

correspond) en ce sens. Les collègues, que je rencontre, continuent à saucissonner. Tout devient outil pour l'activité d'écriture. Les gens qui acceptent de prendre des risques sur ce type d'activité acceptent d'en prendre avec les TIC, c'est un état d'esprit.(I 4)

Ainsi avec la messagerie, le maître n'est plus le seul dispensateur de savoirs mais le tuteur, entre les élèves qui sont équipés ou ont une certaine pratique et ceux qui découvrent, se renforce et se développe :

*Oui parce que le fait de travailler en petits groupes ça les responsabilise. Il y a toujours un responsable. Il y a un tutorat qui s'exerce entre les CM1 et CM2. Les CM2 sont deux ans dans ma classe, les CM1 sont plus en situation d'apprenants. Les élèves relèvent le courrier tout ce qui concerne l'école, ils le réceptionnent et me le donnent. Ce sont eux qui font le tri.(I 4)*

*Dans la mesure où quelque part on est au même stade, je suis parfois au même stade qu'eux, on a construit quelque chose ensemble, moi avec mon rôle de l'enseignant qui est là pour transmettre du savoir mais aussi aux yeux des enfants : toi et nous on va construire quelque chose, on a ça à faire et tu nous apportes les éléments nécessaires pour qu'on puisse faire ensemble. C'est très valorisant pour les liens qu'on peut avoir avec les enfants, c'est à dire des liens de complicité mais de complicité saine. On a un vrai triangle. Je suis vraiment un médiateur entre les savoirs et les besoins en termes d'apprentissage des enfants. Ce n'est pas forcément spécifique aux nouvelles technologies. Je ne sais pas je n'ai pas testé autre chose. Les enfants qui voient un enseignant motivé dans ce qu'il fait accrochent plus.(PE 4)*

Là encore, comme pour les maîtres du type I et II la spécificité des échanges comme manifestation du discours de l'apprenant n'est pas prise en compte.

L'enseignant évolue progressivement d'une organisation du travail en groupes dans laquelle tout le monde fait la même chose vers une organisation où, au sein de chaque groupe, les élèves ont des activités différentes. Cette modalité est parfois transférée à d'autres situations d'apprentissage :

*Si on veut l'intégrer dans nos pratiques, ça veut dire qu'il faut travailler davantage en ateliers, évidemment ça nous amène à modifier, ça n'est plus le maître avec la classe, c'est le maître avec un groupe.(I 2)*

L'évaluation n'est plus également du seul domaine de compétences de l'enseignant. Les enfants qui échangent, acceptent de se soumettre au regard de leurs pairs, d'être lus et d'être lisibles. L'évaluation du travail est en partie faite par la qualité des informations en retour et par sa rapidité ou par des remarques pas toujours agréables de leurs correspondants sur le côté incompréhensif des messages envoyés :

*C'est différent ! On écrit pour quelqu'un, ça signifie qu'il faut être lu et lisible il y a donc un certain nombre de critères à respecter. Écrire pour des élèves d'une autre école qui ont des attentes, ça modifie l'attitude des élèves par rapport à la tâche.*

*L'évaluation se fait automatiquement parce que chaque fois que les élèves écrivent, il y a un retour, parfois de l'ordre de la critique. Le regard des autres est prépondérant par rapport à l'évaluation du maître qui est banalisée par le quotidien.(I 3)*

Les situations de communication réellement authentiques sont mieux perçues et mieux analysées ainsi que la posture de l'élève par rapport aux exigences du maître et aux exigences canoniques de l'institution :

*Pour moi, ça m'a permis d'engager des choses sur lesquelles je n'étais pas particulièrement à l'aise. Quand on voit en français qu'on doit proposer des situations réelles et authentiques de productions d'écrits. Il faudra m'expliquer comment on fait. L'informatique, ça permet de créer des situations authentiques de communication. L'avantage, c'est que c'est vrai, j'écris vraiment pour quelque chose. Ça nécessite de se remettre en cause car pour certains élèves, j'étais persuadé qu'ils avaient compris. Lorsqu'on les met en vraie situation de communication, ça ne colle plus mais parce qu'ils ne sont plus dans une situation dans laquelle ils répondent à une attente du maître. C'est intéressant parce que ça permet de travailler des situations qui posent problème. Quand ils sont dans des situations fausses, ils sont plus malins qu'on ne croit, ils savent ce qu'on attend d'eux à la fin. » (...) "On a un problème parce qu'on ne peut plus mobiliser des procédures intégrées depuis longtemps et qui correspondent à ce que l'institution scolaire a toujours attendu d'eux. Expliquer à son voisin ce qu'on a découvert hier n'a aucun sens puisque le voisin était là hier...(PE 4)*

La nature même des envois et l'utilisation des textes suscitent maintes interrogations et les obligent à réfléchir davantage encore sur le travail scolaire et ses finalités :

*Ces textes-là ont été écrits pour être envoyés donc à la limite on n'a pas à en garder une trace on a le brouillon car garder le brouillon a un intérêt car cela illustre comment je suis arrivé à produire mon texte. Finalement le texte n'a jamais été écrit pour autre chose que pour être mis dans le dossier des « éléments envoyés ». Il pourrait être effacé car je ne garde pas ma carte postale que j'écris quand je fais une correspondance. Par rapport au courrier standard, ça pourrait avoir de l'intérêt de garder systématiquement une trace du courrier que j'envoie. C'est le lien qu'on pourrait faire avec la correspondance courte parce que la correspondance courte quotidienne on n'en garde pas une trace. Ça, ça pourrait être intéressant.(PE 4)*

Ce qui caractérise également ces maîtres, c'est le doute qu'ils manifestent en permanence :

*C'est pareil et en même temps c'est différent. Je n'arrive pas à savoir pour la classe ce que ça peut apporter. Là, je suis en recherche. Si je veux arriver à m'en servir en tant qu'outil spécifique il va falloir que je creuse. Cet aspect communication très rapide presque simultanée est à exploiter et peut-être que j'associerai la messagerie électronique à du chat.(PE 4)*

Chez ces maîtres, l'utilisation de l'outil interroge plus qu'elle n'apporte de réponses. Il y a une réelle prise de conscience de la nécessité de fonctionner autrement. Mais on ne sait pas faire et on n'appelle pas à la rescousse une éventuelle formation tant l'alchimie envisagée paraît difficile à cerner.

## **E. L'utilisation de l'outil et son intégration :**

De manière générale, les spécificités de l'outil sont peu utilisées : rapidité de la communication avec transfert immédiat et éventuellement accusé de réception, capacité automatique d'enregistrement, exploitation des mini messages, fonctions automatisées, envoi unique ou multiple de fichiers textes, sons et images.

Quelques-unes de ces spécificités sont néanmoins quelquefois envisagées ainsi qu'une ébauche de réflexion sur la nature des textes.

A aucun moment un enseignant ne met l'accent sur la forme du texte : celle de la lettre que l'on contrôle et qui est porteuse de sens, celle du message électronique qui change assez souvent entre l'émission et la réception, qui n'est pas signifiante et qui peut perturber les destinataires. On se référera à Evelyne CHARMEUX : « Même le courrier électronique demande des compétences de lecture différentes de celles du courrier papier. En particulier, des problèmes de compatibilité imparfaite entre logiciels provoquent des mises en page curieuses - dont l'étrangeté, contrairement au courrier papier, n'est pas à interpréter - et font apparaître des signes insolites, dus aux lettres accentuées que tous les logiciels n'interprètent pas de la même façon », (CHARMEUX, 1998).

Pour qu'une intégration puisse se faire, il faut une utilisation autre que l'envoi de lettres à des correspondants mais d'authentiques situations de communication fédérées par un projet et réfléchies en classe en amont et en aval. Les vrais projets d'écriture ou de réécriture sont également un facteur de réussite. Le simple envoi de mini exposés ne suffit pas. Si l'ordinateur est dans la classe, la relève du courrier par les élèves devient un rituel au même titre que l'écriture de la date au tableau (LEVINE et MOLL, 2001). Les correspondants doivent être nombreux pour qu'un grand nombre de messages soient reçus et envoyés. Le fait de n'utiliser l'outil que pour la correspondance scolaire freine l'intégration plutôt qu'il ne le développe car l'investissement en temps n'est pas rentabilisé par des activités scolaires qui pourraient être sources d'apprentissage.

## **F. Les blocages évoqués :**

- L'absence de formation est évoquée en premier mais les enseignants ont des difficultés à identifier ce qui pourrait en constituer le fond. Apparaissent néanmoins deux points :

Une formation technique : les maîtres se refusent à prendre des risques (risques d'ordre technique dans un premier temps) en situation de classe.

Une formation pédagogique : les enseignants mettent également en avant la peur de ne plus contrôler une séance dans laquelle les enfants seraient amenés à découvrir ou à questionner des problèmes non initialement prévus. Ils voient bien l'utilisation première du logiciel mais expriment des difficultés à en voir son exploitation dans une séquence

pédagogique, c'est à dire une suite de séances. Ils n'abordent pas la nécessité parfois, pour bien se faire comprendre, de réfléchir sur l'élaboration de règles communes.

- Des questions émergent

Problèmes en cours d'identification que l'on se pose et pour lesquels on n'appelle pas à la rescousse une quelconque session de formation car on n'arrive pas à cerner, identifier ce qui en constitue la substance.

- Refus de changement de statut :

Le maître doit tout savoir : il se refuse à endosser, ne serait-ce que temporairement, un statut d'apprenant face à ses élèves.

- Le manque d'équipement apparaît second :

Le regroupement des matériels dans une seule salle, de type salle informatique de collège, est présenté comme un frein à l'intégration : disposer d'un créneau à heures fixes va à l'encontre des fonctionnalités et des spécificités de l'outil. Néanmoins, on peut se poser la question de savoir si cela n'est pas source de modification des pratiques dans la mesure où les matériels peu nombreux, installés dans la classe, obligent les maîtres à organiser une gestion du travail en groupes avec le nécessaire développement de l'autonomie que cela implique. Cette disposition permet alors de travailler en demi-groupes avec la participation de l'aide-éducateur à qui sont le plus souvent confiées les tâches de gestion matérielle et parfois... d'enseignement.

## Conclusion/discussion et perspectives

### Conclusion :

- De ce qui ne relève pas spécifiquement de la messagerie électronique.

En tant que nouvelle technologie, la messagerie électronique reprend à son compte quelques-uns des avantages mentionnés par les enseignants qui utilisent les TICE (internet, cédéroms et logiciels). Ainsi, tous les enseignants mettent en avant le fait que le travail en groupes est plus fréquent, que l'outil apporte une motivation supplémentaire. Les échanges entre élèves sont davantage tolérés voire encouragés. Le rapport maître élève est dédramatisé car plus orienté vers la réalisation de la tâche. Autonomie et tutorat sont également cités.

Mais à aucun moment, à l'exception d'un enseignant, on ne s'interroge sur le fait que l'autonomie ne se décrète pas mais se construit. Il en est de même pour le tutorat qui permet des échanges d'un autre type, échanges qui sont constatés mais non étudiés pour ce qu'ils peuvent apporter au maître comme révélateurs de l'état des connaissances et des représentations des apprenants.

- Une utilisation limitée de l'outil

L'outil est principalement utilisé dans sa niche d'usage en remplacement de la traditionnelle correspondance scolaire mais ses fonctionnalités sont peu utilisées, même si des comparaisons avantageuses pour ce dernier sont soulignées. On met en avant la rapidité de l'échange mais on n'exploite peu cet aspect ; on souligne le travail sur la communication que cela permet mais on ne s'interroge guère sur l'authenticité réelle de cette communication.

Quant aux fonctions automatisées, elles ne sont pas exploitées. La notion de travail en réseau n'est abordée par aucun enseignant.

- Un outil qui conforte ou qui interroge

L'outil chez les maîtres des types I et II renforce une pratique de classe en lui donnant le vernis de la modernité. Des stratégies plus ou moins conscientes sont mises en œuvre pour que l'équilibre traditionnel ne soit pas bouleversé : pas de préparations en amont et en aval des messages reçus qui fausseraient certes l'aspect « authenticité de la communication » mais qui auraient l'avantage de prendre en compte dans la vie de classe cette ouverture sur le monde que permet l'outil ; peu de prise en compte réelle des messages quand ceux-ci sont découverts en même temps que les élèves.

Cette manière d'appréhender l'outil a pour conséquence l'émergence progressive d'un doute quant à l'opportunité de son utilisation dans la mesure où il n'apporte pas plus qu'un outil dit « traditionnel ».

L'outil chez les maîtres qui relèvent du type III pose plus de questions qu'ils n'apportent de réponses : spécificité des écrits qui n'ont pas à être traités comme les autres écrits de la classe, spécificité des échanges qui se tiennent autour de l'outil mais spécificité qu'on n'arrive guère à identifier encore moins à utiliser, nécessité de préparer en amont et en aval mais

difficultés dans la mise en œuvre de ces préparations, potentialités de l'outil envisagées mais non exploitées, réflexion sur ce que peut et doit être une situation authentique de communication, possibilité de mettre en place un autre type d'évaluation qui viendrait non plus du maître mais des pairs et d'adultes extérieurs à l'univers de la classe. De manière générale, l'outil renforce la lucidité de ces enseignants quant à la nature du travail conduit en classe, à la pertinence de leur statut et de celui de leurs élèves.

La messagerie électronique apparaît alors comme un catalyseur de réflexions pédagogiques et didactiques.

- Quelques transferts mais aussi une prise de conscience

Pour l'un des maîtres interrogés, l'outil aurait tendance à renforcer une valence plutôt qu'à enrichir une supposée polyvalence dans la mesure où, très littéraire, il a privilégié son utilisation dans le domaine du français (utilisation assez poussée) abandonnant par ailleurs les autres champs disciplinaires. Dans la majorité des autres cas, il n'y a guère de modifications observées.

L'utilisation de l'outil conduit maîtres (de type III) et élèves à envisager ensemble dans quelques cas la résolution de situations problèmes ; cette situation déjà relativement fréquente, se trouve étendue à d'autres situations qui jusque là n'étaient pas concernées par ce type de fonctionnement.

Le travail de groupes plus fréquent voit sa nature évoluer dans la mesure où les enfants ne font pas tous la même chose au sein de chacun des groupes.

Certains maîtres y voient une modification du statut de l'enseignant, un statut moins rigide pouvant même glisser jusqu'à une situation dans laquelle le maître pourrait au même titre que les élèves se retrouver en situation d'apprenant.

- Une intégration qui devra s'appuyer sur une formation initiale et continue

Il n'y a pas à proprement parler de réelle intégration de l'outil dans la pédagogie du maître. Les pratiques de classe ne sont guère modifiées mais dans certains cas l'outil, sans intervenir directement, permet d'accélérer une prise de conscience sur la nécessité de mettre en place des changements si on souhaite s'adapter à un public d'élèves de plus en plus exigeants. Pour que l'outil puisse s'intégrer il est nécessaire de permettre aux enseignants de réfléchir dans le cadre de formation sur les aspects suivants :

En ce qui concerne l'organisation pédagogique :

1. Passer de l'usage décontextualisé de l'outil à la mise en scène d'une séquence de classe intégrant l'outil et prenant en compte les problèmes de gestion de classe et les interactions entre les élèves et les enseignants.
2. Reprise des scénarios antérieurs. Critiques (parfois après utilisation en classe) et modification des scénarios.
3. Prise en compte des discours extérieurs pour mieux les intégrer dans le discours du maître, aller ainsi de la polyvalence à la polyphonie.
4. Sacrifier le « comment utiliser l'outil » à une réflexion didactique préalable notamment sur le nouveau rôle que doit jouer l'enseignant face à cette technologie.

5. Réduire le décalage entre la formation entre adultes décontextualisée et la pratique de la classe en permettant le temps d'une séance au formateur d'être avec l'enseignant dans la classe sur un des usages de l'outil.
6. Orienter la maîtrise des outils sur la gestion des dysfonctionnements.
7. Gestion du travail en groupes (notamment diversification et différenciation des tâches) sur le temps long et travail en collaboration et en réseau.

En ce qui concerne les contenus :

1. Réflexion sur ce que peut être une situation authentique de communication en langue (approche communicative en langue).
  2. Typologie des textes et notamment des textes générés par la messagerie électronique et le « chat ».
  3. Apprentissage et médiation.
- Une interrogation du statut de maître ordinaire

La notion de « maître ordinaire » est quelque peu réinterrogée par cette étude dans la mesure où les enseignants concernés sont des enseignants qui ont fait la démarche de s'équiper à titre personnel, la plupart du temps pour suivre l'évolution de l'école, qui ont ensuite pris le risque d'importer cette technologie éducative dans la classe avec les limites que nous avons indiquées. Même les plus « traditionnels », notamment ceux relevant du type I se posent des questions. Ce questionnement porte davantage sur l'utilisation de l'outil que sur leur manière d'enseigner mais c'est là, me semble-t-il, un premier pas.

Il semble que les technologies éducatives, et en ce qui nous concerne la messagerie électronique facilitent une mise à distance qui ne peut qu'être salubre pour les conceptions pédagogiques et didactiques des maîtres.

## **Perspectives**

Dans un premier temps, sur le court terme, nous voyons un prolongement possible de cette étude en nous associant, d'une part, à un maître formateur en IUFM ayant en charge des formations TIC et d'autre part, à des maîtres prêts à expérimenter des approches innovantes de l'outil. Notre objectif serait alors de concevoir un recueil de pratiques articulées à une réflexion théorique sur les apports de la messagerie électronique. Apports à définir en termes d'enseignement chez le maître et en termes d'apprentissage chez l'élève. Pour ces derniers, la focalisation porterait alors sur le méta discours en tant que manifestation du discours de l'apprenant qui s'élabore et sur la spécificité des types d'écrits qui sont ainsi produits.

Dans un deuxième temps, et cette fois dans le cadre d'un travail de plus grande envergure, la typologie que nous avons indiquée (avec ses limites) reste à tester avec un échantillon plus large comprenant maîtres ruraux, urbains plus ou moins expérimentés, de zones sensibles ou privilégiées et avec d'autres outils TICE.

## Références bibliographiques

AUDRAN J. (2000). "Formation des enseignants et TIC à l'école primaire : "un bricolage" pédagogique", 5<sup>e</sup> biennale de l'Éducation et de la formation, Paris : INRP.

BARON G.L., BLANCHET A., BRUILLARD E. [et al.] (1997). L'Ordinateur à l'école : de l'introduction à l'intégration. INRP.

BARON G.L., BRUILLARD E. (1996). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Paris, PUF, 312 p.

BETHUYS A., BOURISSOU A. (1998). "La messagerie électronique, un enjeu pour les enseignants", in Internet au quotidien : communiquer, CNDP-DIE, Direction de la Technologie, bureau DT B1, MENRT.

BIBEAU R. (1999). "Le courrier électronique comme outil de travail en projet"  
<http://ntic.org/vitrine/veille/Textes/BIBcourrier.html>

BOUYASSE V. (1996). La polyvalence des maîtres de l'école élémentaire : une nécessité devenue vertu ? mémoire de DEA, Université René Descartes, 1995-1996

CHARTIER A.M. (1991). "Les "faire ordinaires" de la classe : un enjeu pour la recherche et pour la formation" Colloque "Société et Communication", Lyon 12 au 12 décembre 1991.

CHARMEUX E. (1998). Apprendre à lire : échec à l'échec, Toulouse Milan. 138 p.

CHENEVEZ O. (1998). "Faut-il poster un surveillant derrière chaque ordinateur ?" in Internet au quotidien : communiquer, CNDP-DIE, Direction de la Technologie, bureau DT B1, MENRT.

CONEIN B., JACOPIN E. (1994). "Action située et cognition : Le savoir en place" in Sociologie du travail, XXXVI (4), p. 475-500.

Documents d'accompagnement des nouveaux programmes, BO spécial n° 7 du 26 août 1999.  
BO n° 42 du 23 novembre 2000

DUNETON C. (1982). A hurler le soir au fond des collèges. Paris. : Editions du Seuil :

GOFFMAN E. (1974). Les rites d'interaction, Paris : Minit.

LEVINE J., MOLL J. (2001). Je est un autre. Paris, ESF éditeur, pp 246-251.

MEANS B. (1994). "Introduction : Using Technology to Advance Educational Goals", in B. Means (dir.), *Technology and Education Reform : The Reality Behind the Promise* (p. 1-22), San Francisco, Jossey-Bass.

NORMAN D.A. (1993). "Les artefacts cognitifs", in B. Conein, N. Dodier & L. Thévenot (eds), *Les objets dans l'action*. Paris, Ed. de l'EHESS ("Raisons pratiques" 4), p. 15-34.

PAPERT S. (1989). *Le jaillissement de l'esprit*. Paris champs Flammarion, 304 p

PERRIAULT J. (1989). *La logique de l'usage*. Paris Flammarion, 255 p.

PERRIAULT J. (1990). L'empreinte de l'ordinateur sur les modes de pensée des utilisateurs. *Culture technique* n° 21, juillet 1990, pp. 236-245.

PIETTE A. (1996). *Ethnographie de l'action, l'observation des détails*. Paris, 202 p.

TARDIF J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : ESF.

## DONNÉES CONCERNANT LES ENSEIGNANTS INTERROGES

**I 1 : Instituteur directeur d'école, plus de 20 ans d'ancienneté, formation à l'école normale, enseigne dans un CM1/CM2 de 25 élèves, à titre définitif en zone rurale.**

### *Configuration et répartition des équipements*

En tant que directeur a choisi de regrouper les huit ordinateurs de l'école dans une salle, chaque classe a ainsi un créneau horaire qu'elle utilise plus ou moins. 50 % des familles sont équipées (environnement social très favorisé).

### *Utilisation des TICE en classe*

Il utilise de nombreux logiciels en classe. En ce qui concerne la messagerie électronique, le maître envoie et réceptionne les messages, considère que la messagerie est un acte gratuit : « c'est de la communication pure et simple entre deux enfants ». Les élèves échangent avec une classe du Canada. Le maître se rend en salle informatique avec l'aide-éducateur. Se considère comme personne-ressource au niveau de l'école.

### *Données relatives à la formation*

Possède un ordinateur à titre personnel, bénéficie des conseils d'un « gendre très expert ». Prépare sa classe avec son ordinateur et considère que si on n'en fait pas chez soi, on n'y arrive pas en classe.

**I 2 : Instituteur plus de 20 ans d'ancienneté, formation à l'école normale, enseigne dans un CM2 de 22 élèves, à titre définitif.**

### *Configuration et répartition des équipements*

Deux ordinateurs non connectés à internet en fond de classe. L'école est équipée d'une salle informatique. Présence d'un aide éducateur.

### *Utilisation des TICE en classe*

Utilise la messagerie électronique, soit pour communiquer avec les parents, soit pour dialoguer avec des personnes extérieures à l'école (journalistes, associations, demandes de renseignements). Considère que ce qu'il reçoit est un texte de lecture et ce que les enfants émettent, une production écrite ; Ne laisse rien sortir de la classe qui n'ait été vu par lui. Utilise également la vidéo, a en projet la création d'un site WEB. A intégré dans le livret

scolaire un certain nombre d'items se rapprochant de ce qu'exige le B2i : ouvrir, fermer, enregistrer un fichier.

#### *Données relatives à la formation*

Sort d'une formation longue TICE de six semaines.

### **I 3 : Instituteur plus de 20 ans d'ancienneté, enseigne en PS/MS/GS/CP en zone rurale.**

#### *Configuration et répartition des équipements*

Quatre ordinateurs dans une salle proche de la salle de classe. L'école étant à deux classes, il n'y a pas de créneaux horaires fixes. Les ordinateurs sont en libre service. Lorsqu'un enfant a terminé une activité, il peut utiliser un cédérom.

#### *Utilisation des TICE en classe*

La messagerie fait partie d'un ensemble : cédéroms, exercices, etc. La classe étant à plusieurs niveaux, les quatre ordinateurs permettent aux élèves de se mettre en autonomie sans le visa de l'enseignant. Le maître utilise la messagerie électronique pour préparer son voyage de fin d'année et organiser les rencontres USEP. Pas de correspondance scolaire classique.

#### *Données relatives à la formation*

Pas de souhaits particuliers en termes de formation. Prépare ses supports de cours avec son ordinateur personnel, est connecté à internet.

### **I 4 : Instituteur directeur d'école plus de 25 ans d'ancienneté. Enseigne dans un CM1/CM2 de 29 élèves en zone rurale.**

#### *Configuration et répartition des équipements*

Deux ordinateurs dans la classe dont un connecté à internet.

#### *Utilisation des TICE en classe*

A mis en place avec une collègue qui partage les mêmes conceptions pédagogiques que lui un échange qui porte essentiellement sur les activités de français. L'approche globale du français et la messagerie électronique sont arrivées en même temps. Les élèves relèvent le courrier,

mettent de côté tout ce qui concerne l'école, font le tri et le remettent au directeur. Ce dernier a en projet une répartition des compétences listées par le B2i sur l'ensemble du cycle III

#### *Données relatives à la formation*

Demande un stage école et a inscrit à l'ordre du jour de ce stage l'utilisation du chat. Prépare depuis longtemps sa classe avec son ordinateur personnel, a même utilisé ce dernier pour gérer administrativement son école.

**PE 1 : PE sortie de l'IUFM depuis deux ans, enseigne dans un CM1/CM2 de 28 élèves, à titre provisoire en zone rurale.**

#### *Configuration et répartition des équipements*

Il n'y a pas d'ordinateurs dans la classe mais l'école dispose d'une salle informatique constituée de huit postes. L'enseignante peut utiliser cette salle à raison de deux heures par semaine en deux séances.

#### *Utilisation des TICE en classe*

La classe est dédoublée lors de l'utilisation de la salle informatique. Tantôt l'enseignante s'y rend et prend en charge la séance, tantôt elle reste en classe et en « profite » pour faire du soutien.

Les élèves correspondent avec des élèves de sixième dans le cadre d'une liaison CM2/sixième impulsée par l'IEN et avec des élèves d'une ville d'Italie dans le cadre d'un jumelage.

L'enseignante, lorsqu'elle a mis en place un livret d'évaluation, a réservé une place pour quelques items liés à l'utilisation des TICE, notamment "envoyer un message" et "l'archiver".

Le projet d'école mentionne l'utilisation des TICE comme moyen mis au service de la maîtrise de la langue.

#### *Données relatives à la formation*

Elle considère que son manque de formation l'empêche réellement de prendre des initiatives. Elle a reçu par le biais de la municipalité une formation de quinze heures lorsque la salle informatique a été mise en place. Elle souhaiterait une formation qui porterait sur comment utiliser les nouvelles technologies avec un projet précis ou comment les aborder avec les élèves. Possède un ordinateur à la maison, prépare quelques supports de cours et se sert de la messagerie électronique pour des usages privés.

**PE 2 : PE sortie de l'IUFM depuis un an, enseigne dans un CE1 de 23 élèves, à titre provisoire en zone urbaine.**

#### *Configuration et répartition des équipements*

Il n'y a pas d'ordinateurs dans la classe mais l'école dispose d'une salle informatique constituée d'une dizaine de postes.

#### *Utilisation des TICE en classe*

La salle informatique étant peu utilisée, l'enseignante a pu « négocier » une heure par jour en début d'après-midi. Elle se rend donc en salle informatique tous les jours avec un groupe de sept à huit élèves. L'aide-éducatrice prenant en charge le reste des élèves. La classe entretient une correspondance avec trois autres classes. L'enseignante affiche les messages reçus dans la classe après les avoir agrandis.

#### *Données relatives à la formation*

Reconnaît qu'elle manque de formation mais n'exprime pas de souhait particulier. Possède ordinateur à la maison et prépare quelques supports de cours avec un traitement de texte.

**PE 3 : PE sortie de l'IUFM depuis quatre ans, enseigne dans un CE2/CM1/CM2 de 20 élèves, à titre provisoire en zone rurale.**

#### *Configuration et répartition des équipements*

Il n'y a pas d'ordinateurs dans la classe mais l'école dispose d'une salle informatique constituée de cinq postes. En raison du nombre réduit de classes (trois), il n'y a pas de planning d'occupation de la salle.

#### *Utilisation des TICE en classe*

Les enfants sont émetteurs et récepteurs de messages mais les échanges concernent les maîtres qui appartiennent à un réseau associatif

#### *Données relatives à la formation*

N'exprime pas de souhait particulier tant du point de vue des manques que du point de vue des souhaits. Possède un ordinateur chez elle et s'en sert pour préparer quelques supports de cours.

**PE 4 : PE sorti de l'IUFM depuis un an, enseigne dans un CM2 de 24 élèves, à définitif en zone urbaine. L'école fait partie d'un R.E.P.**

#### *Configuration et répartition des équipements*

Deux ordinateurs dont un connecté à internet sont installés dans la classe et l'école bénéficie d'une salle informatique très performante.

#### *Utilisation des TICE en classe*

La messagerie électronique est utilisée régulièrement (ouverture du courrier tous les matins par les élèves) mais c'est l'activité TICE la moins développée. Le tri des messages reçus est effectué par les enfants qui jugent en groupe de l'importance ou non du message et de son traitement (réponse immédiate ou archivage pour traitement ultérieur). A cela s'ajoutent la construction et l'alimentation d'un site WEB et l'utilisation dans les séquences de produits multimédias (logiciels de lecture, encyclopédie). Les élèves font également des recherches sur internet. L'école bénéficie d'un maître supplémentaire (R.E.P.) ce qui facilite le dédoublement de la classe pour les activités de construction ou d'alimentation du site WEB ou la recherche sur internet.

#### *Données relatives à la formation*

Pas de besoin exprimé pour une éventuelle formation. Le mémoire PE2 a porté sur l'utilisation des TICE à l'école.

Possède un ordinateur à la maison, se sert de la messagerie électronique pour communiquer avec des amis éloignés, prépare de nombreux supports de cours avec le traitement de texte.

<b>PE 5 : PE sorti de l'IUFM depuis deux ans, enseigne dans un CM1 de 22 élèves, à titre provisoire en zone urbaine (Z.E.P.)</b>
--

#### *Configuration et répartition des équipements*

Il n'y a pas d'ordinateurs dans la classe mais l'école dispose d'une salle informatique constituée de sept postes.

#### *Utilisation des TICE en classe*

Chaque enfant possède une adresse électronique. Les élèves sont autonomes par rapport à la gestion de leurs courriers (ils en reçoivent très peu). Il n'y a pas d'utilisation quotidienne car le maître avoue qu'il ne voit pas comment l'intégrer dans sa pratique de classe. L'entrée dans les TICE s'est faite par internet puis la messagerie s'est mise progressivement en place. Le maître considère que cela ne peut remplacer la correspondance papier car selon lui « il y a une part d'affectif avec le papier ».

#### *Données relatives à la formation*

Pas de souhaits particuliers. Possède un ordinateur à la maison et prépare ses supports de leçons à l'aide du traitement de texte.

**PE 6 : PE sortie de l'IUFM depuis huit ans, enseigne dans un CE1 de 25 élèves, à titre définitif en zone urbaine (Z.E.P.)**

*Configuration et répartition des équipements*

Trois ordinateurs récupérés sont en fond de classe, aucun n'est connecté à internet. Les autres ordinateurs de l'école sont rassemblés dans une salle, décision prise par l'ancien directeur et qui n'a jamais été remise en question.

*Utilisation des TICE en classe*

A pratiqué la messagerie électronique en atelier hors temps scolaire avec des groupes de cinq à six élèves. La boîte aux lettres était relevée tous les lundis. Chaque enfant avait un correspondant. Considère que correspondance classique et correspondance numérique peuvent être menées de front. Utilise les autres technologies dans sa classe.

*Données relatives à la formation*

Maîtrisait les TICE avant son entrée à l'IUFM, déclare que la formation reçue à l'IUFM lui a apporté 10 % de ce qu'il sait. Est considéré comme personne-ressource par ses collègues. N'exprime pas de souhaits particuliers en termes de formation. Possède un ordinateur à domicile connecté à internet et prépare ses leçons avec sa machine.