SPLENDEURS ET SERVITUDES DE LA TELEMATIQUE

Observation de quelques expériences télématiques
à l'école primaire et secondaire genevoise

Dagmar Hexel, Olivier de Marcellus & Marc Bernoulli

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Socrates-Mailbox

La présente recherche s'inscrit dans le projet de la Communauté européenne Socrates-Mailbox qui se centre sur le thème des mutations dans l'apprentissage produites par l'emploi des technologies de l'information et de la communication (TIC). Le projet vise à étudier, dans les écoles primaires et secondaires, l'utilisation du courrier électronique, d'Internet, du WWW et de la téléconférence et l'impact de ces technologies sur les compétences de communication et d'expression des élèves, les rapports entre enseignants et enseignés, l'émergence d'une nouvelle dynamique de groupe, de nouveaux rapports de pouvoir et les différences de genre face aux technologies nouvelles. Il identifiera également les compétences nécessaires aux enseignants pour employer efficacement les technologies de communication.

Six pays participent à ce projet: la Belgique, la France, la Grande Bretagne, l'Italie, la Norvège et la Suisse, cette dernière à travers trois institutions genevoises: le Centre informatique pédagogique (CIP), l'Université de Genève (TECFA)[1] et le Centre de recherches psychopédagogiques du Cycle d'orientation (CRPP). Dans chacun des pays, il s'agissait d'observer plusieurs expériences intéressantes *(rich environments)*, au moins une au niveau primaire, une au niveau secondaire I et une au niveau secondaire II, selon une méthodologie ethnographique qui a fait l'objet d'un consensus entre les partenaires. A Genève, l'observation des expériences a été confiée à trois chercheurs du CRPP.

Echantillon et procédure d'observation

Bénéficiant de conditions très favorables (ressources humaines et accès aux écoles), nous avons pu observer cinq classes, quatre dans les écoles secondaires (ce qui correspondait à l'ensemble des expériences en cours cette année scolaire)[2] et

---

[1] Technologies de Formation et Apprentissage.

[2] Une cinquième classe a démarré tardivement; nous n'avons pu l'observer qu'une seule fois, mais l'enseignant a été interviewé au même titre que ses collègues.

une à l'école primaire. La recherche s'est déroulée en différentes phases et a intégré différents moyens pour la récolte des données. Dans un premier temps, les enseignants nous ont fourni une description écrite de leur expérience qu'ils ont ensuite pu préciser, notamment concernant leurs objectifs, dans un entretien précédant notre présence en classe. La deuxième phase consistait en des observations directes des classes qui se sont déroulées, conformément au cadre temporel fixé par le projet Socrates-Mailbox, entre janvier et avril 1997. Pendant cette période, les enseignants nous ont accueillis pour toutes les leçons directement consacrées à la préparation et à l'exécution d'une activité télématique. Nous avons ainsi assisté à plus de 40 leçons. Les observations ont été menées par deux chercheurs, simultanément présents en classe. Nous avons relevé des informations sur deux plans: la classe dans son ensemble et l'activité des élèves à l'écran. Nous avons enregistré (protocoles d'observation) les éléments contextuels (nombre d'élèves, équipement et sa localisation, organisation spatiale et temporelle des leçons) et, pour l'activité télématique proprement dite, le type d'activité proposé aux élèves, la gestion de ces activités par l'enseignant, les interactions élèves-élèves et enseignants-élèves ainsi que certains éléments liés à la communication et à l'écriture. Suivant les modalités de travail des classes, nous avons observé soit un élève (ou un couple d'élèves) pour la totalité du temps de rédaction à l'écran, soit plusieurs élèves pour une durée plus courte, de façon à élargir l'échantillon des comportements. Dans une dernière phase nous avons mené des interviews de groupe avec les élèves et des entretiens individuels avec les enseignants.

Les observations qui ont été effectuées s'inscrivent toutes sur l'enseignement de langues: langue maternelle à l'école primaire et langues étrangères à l'école secondaire. Elles englobent deux facettes de la télématique: la correspondance individuelle (essentiellement) et quelques activités plus construites autour de cette correspondance sous forme d'une rédaction de textes prescrits par un réseau, de contributions à un thème commun traité par deux classes, ou d'une prise d'information auprès de plusieurs écoles dans le cadre d'une enquête. L'utilisation de la télématique comme moyen de documentation n'était pas prévue dans ces expériences.

Pratiques télématiques et options pédagogiques des enseignants

Les pratiques télématiques, en tout cas celles que nous avons observées, font partie de la catégorie d'apprentissages "ouverts" où on demande aux élèves de réaliser une tâche globale (et donc complexe) faisant appel à l'intégration de savoirs partiels. Dans ces situations, les élèves exercent un certain degré de contrôle sur les conditions d'exécution de leur travail: rythme de progression, utilisation de sources, modalités de correction et évaluation de la production. A cela s'ajoutent la définition du contenu, le choix du partenaire d'échange et parfois aussi du partenaire de travail. Ces situations impliquent généralement une production qui "sert" à quelque chose et qui, par conséquent, a un sens aux yeux des élèves. On s'attend à ce que ces conditions induisent un intérêt et une adhésion active des élèves au projet qui contraste avec l'obéissance relativement passive qui caractérise souvent les leçons traditionnelles.

Les enseignants qui pratiquent la télématique sont favorables à la fois aux techniques informatiques et aux situations globales d'apprentissages. Ils aspirent à transformer leur rôle de source de savoir unique en "facilitateur" d'apprentissages, de quelqu'un qui fournit des directives détaillées en quelqu'un qui organise globalement l'activité. Pour tous, la télématique est un moyen particulier qui reste subordonné à une conception pédagogique d'ensemble. Il y a peu d'apprentissages (hormis celui de la technique elle-même) pour lesquels la télématique leur paraît un passage obligé. Elle n'est pas indispensable au type d'enseignement qu'ils pratiquent volontiers, mais offre un potentiel important pour faciliter et organiser des situations d'apprentissages individualisés et différenciés. *("Je pourrais faire sans, mais je trouve beaucoup plus facile de faire une pédagogie différenciée et active avec....")*

Objectifs associés à l'utilisation de la télématique

Les objectifs visés par l'utilisation de la télématique ne sont pas forcément les mêmes pour chaque niveau scolaire et chaque discipline. Cependant, certains semblent être communs à toutes les expériences. Les enseignants mentionnent comme objectif prioritaire l'amélioration des compétences communicatives à travers des situations de communication authentique et y associent des objectifs linguistiques et interculturels. De plus, ils visent un changement dans les attitudes des élèves et l'acquisition de nouvelles habitudes de travail sur le plan des processus d'apprentissage et sur le plan social. Pour y parvenir, il leur semble indispensable d'amener les élèves vers une plus grande autonomie. Moins clairement exprimée, mais tout de même présente est l'idée de l'égalisation des chances. L'initiation aux nouvelles technologies est considérée comme un objectif en soi afin de ne pas créer des exclus de la modernité, mais aussi comme un moyen pour remotiver les élèves qui ont perdu le goût d'apprendre. Enseignants (et élèves) semblent sous-entendre que ces apprentissages sont acquis "en passant", en tant que sous-produit de la communication: *"On apprend sans le savoir"*.

QUE PEUT-ON - MIEUX - APPRENDRE GRACE A LA TELEMATIQUE ET A LA MESSAGERIE?

Eléments facilitateurs liés au cadre d'apprentissage et au statut de la télématique

Les élèves ont incontestablement du plaisir à travailler avec les machines. L'ordinateur, de par son caractère de "pseudo-interlocuteur intelligent", de par les aides qu'il offre pour le travail, concentre et stimule l'activité. Ceci est particulièrement le cas pour certains élèves agités ou présentant des difficultés scolaires importantes. On demande à l'ordinateur s'il y a des messages, l'ordinateur se charge de se rappeler les adresses, écrit de façon lisible et jolie, envoie des messages d'erreur. Symboliquement, l'ordinateur semble pouvoir fournir une partie de l'attention dont l'élève a besoin. A ceci s'ajoutent l'attrait du gadget et son standing, la vitesse de l'outil, son action à distance. Par la maîtrise de cette technologie, les élèves peuvent souvent se démarquer par rapport aux professeurs "ringards" et aussi se rassurer sur leur propre avenir. Ils ont en effet parfaitement intégré que l'ordinateur est un outil incontournable dans la plupart des professions.

La messagerie en particulier motive fortement les élèves de tout âge. La communication avec un vrai partenaire semble même avoir d'autres fonctions que le partage d'informations ou d'idées. Tout se passe comme si l'échange de messages se rapproche des règles de réciprocité, du "donner-recevoir-rendre" décrites par les ethnologues[3], permettant de créer du lien social qui est source de prestige, de statut. L'attrait pour la correspondance s'observe dès l'école primaire, mais avec l'âge apparaissent quelques exigences additionnelles: les adolescents, en particulier les filles, utilisent la correspondance aussi comme un jeu de séduction qui leur permet de se définir et de se montrer à moitié; chez les élèves les plus âgés s'ajoute enfin un réel intérêt pour le contenu des messages.

Le moment (souvent une heure spécifiquement réservée à la télématique), le lieu (souvent un atelier) et l'équipement (fétiche important de la modernité) constituent une démarcation par rapport au quotidien scolaire et semblent fournir aux enseignants une légitimation de la nouvelle pédagogie. Ils survalorisent d'ailleurs souvent ce contexte, dans le sens qu'ils idéalisent les acquisitions potentielles et réelles qu'il permet. Quand on interroge les enseignants (et aussi les élèves) sur les apprentissages réalisés à travers les activités télématiques, ils s'accordent en général à dire qu'un *"tas de choses"* ont été apprises, sans préciser davantage.

Apprentissages réalisés - apprentissages amorcés

Les premiers apprentissages à assurer sont ceux de la **manipulation de l'ordinateur et de la procédure spécifique à la télématique**. Nous avons observé deux manières de faire. L'une consiste à répondre aux demandes réitérées des élèves (ce qui accapare généralement l'enseignant pour une bonne partie de la leçon), l'autre est plus structurée par l'enseignant qui fournit la démarche à suivre et exige qu'on s'y réfère. Quelle que soit la stratégie adoptée, vu l'intérêt des élèves pour l'ordinateur et pour la correspondance électronique, cet aspect est assez rapidement acquis, en effet "en passant".

La communication télématique passe par l'écriture. Le simple fait de lui réserver un moment et un lieu spécifiques suffit à **donner à l'écriture une place plus importante** qu'en classe normale, à la valoriser aux yeux des élèves. L'écriture apparaît aussi sous une forme nouvelle, qui est plus accessible, dans le sens qu'elle tolère des phrases assez simples et s'éloigne des contraintes de la rédaction purement scolaire. Elle permet aux élèves de mobiliser les acquis dans le contexte d'une vraie communication, contexte qu'ils déplorent de ne jamais rencontrer dans le cadre de l'école. Pour les plus jeunes (et peut-être pas seulement pour eux), la messagerie est souvent la première occasion d'une écriture spontanée et autonome, voire une introduction à la correspondance et les élèves s'y

---

[3] Malinowski, Boas, Mauss; voir aussi les tenants de la Revue MAUSS (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales).
Voir à ce sujet: de Marcellus, O., Bernoulli, M. & Hexel, D. (1997). Does telematic communication follow rules of "primitive" societies? (Messagerie et formes traditionnelles d'échange social: une esquisse). http://tecfa.unige.ch/socrates-mailbox.

investissent très volontiers. Le couple ordinateur-messagerie semble même capable de favoriser une écriture relativement suivie en dehors du moment organisé par l'enseignant. Nous avons en effet rencontré plusieurs cas où les élèves ont pris goût à la correspondance, à l'écriture de petites histoires ou d'un journal.

En général, les enseignants ne précisent pas les objectifs linguistiques qu'ils poursuivent avec la pratique télématique. L'idée d'une progression linguistique est pourtant sous-jacente à cette opération qui repose sur la faculté de l'élève de conduire son propre apprentissage. Certains enseignants estiment que grâce à la messagerie les élèves acquièrent une plus grande aisance dans la rédaction, d'autres remarquent davantage d'effets sur l'expression orale, comme si cette écriture permettait aux élèves de surmonter une inhibition dans l'expression en général. Les élèves sont plus hésitants à mentionner un progrès ou ne l'attribuent pas forcément aux TIC. Le *"on apprend sans se rendre compte"*, répété par certains, ressemble davantage à un propos intéressé (faire plaisir à l'enseignant et s'aménager un moment de tranquillité) qu'à une réelle conviction.

Les apprentissages au niveau de la réception et de la production échappent largement à l'observation directe, en particulier lorsqu'elle est aussi globale et limitée dans le temps que la nôtre[4]. On relève pourtant des **habitudes de travail** qui s'installent timidement et spontanément: quelques utilisations du dictionnaire bilingue (surtout chez les élèves les plus âgés qui réalisent que l'expression de leurs idées souffre d'un manque de lexique), quelques recours à d'autres sources tel qu'un cahier de conjugaison, quelques réutilisations d'éléments contenus dans les messages reçus (mots, structures de phrases, locutions). A cela s'ajoutent des corrections assez nombreuses relatives à l'orthographe, au choix et à l'ordre des mots. Tout se passe comme si le fait de dactylographier très lentement donne lieu à une dissociation des moments d'écriture et de relecture ou au moins à un ralentissement du processus qui se traduit par une attention accrue et un monitoring immédiat. Il est évident que la machine facilite le retour sur le produit qui est beaucoup plus difficile voire impossible à obtenir par l'écriture à la main.

Le processus de correction formelle d'un texte dépend de plusieurs facteurs, dont un est certainement la crainte de la critique - virtuelle dans la plupart des cas - du correspondant. Les enseignants sont convaincus que le fait de s'adresser à quelqu'un motive les élèves à écrire assez correctement. Par ailleurs, les exigences d'exactitude en vigueur à l'école ne sont pas complètement effacées. Même si les enseignants se font discrets, les élèves savent que leurs productions sont en général lues. Nous avons aussi observé que la finalité attribuée à la messagerie par l'enseignant détermine la stratégie qu'il adopte pour la correction.

---

[4] Certains enseignants nous ont bien transmis les échanges épistolaires de leurs élèves en fin d'année, mais le contexte de production variable et la quantité produite en général très faible ne permettent aucune conclusion sur le progrès réalisé.

Ceux pour qui la messagerie est essentiellement un moyen de "débloquer" l'écriture, de faire perdre la peur de la page blanche, sont peu enclins à pousser les élèves à la correction. Ils veillent en principe à ce que les premiers envois (présentations) soient corrects, partant de l'idée qu'il s'agit là de la carte de visite de l'élève qui va déterminer le succès de la correspondance ultérieure. Les messages suivants par contre sont corrigés de manière peu systématique, au moment où l'élève appelle l'enseignant pour demander un mot ou une locution. Quand cette tendance est poussée à l'extrême *("de toute manière, on vous comprend!")*, les élèves réagissent en conséquence et finissent par ne plus demander qu'on les corrige. Les enseignants qui accordent plus de poids à l'apprentissage de la langue guident plus étroitement la correction et révisent souvent les messages avec les élèves avant l'envoi. Un cas assez exemplaire d'intervention, dans un rapport socratique, a été observé à l'école primaire, pour la correspondance en langue maternelle. La correction d'un message se déroule en deux phases. D'abord l'enseignant rend les élèves attentifs à certains aspects de la langue (accord des verbes ou des adjectifs) pour qu'ils identifient leurs erreurs. (Les élèves sont parfaitement au clair sur ses intentions *"...il est méchant, il veut me faire faire de la conjugaison!")*. Dans un second temps, il relit les productions avec les élèves pour éliminer les inexactitudes restantes. Ainsi, les élèves intériorisent les normes de correction et deviennent plus soucieux de la précision de leur texte.

Les corrections des élèves (et celles des enseignants) portent surtout sur les aspects "micros" ou "cosmétiques"[5] des textes. Ce n'est qu'exceptionnellement que les élèves
effectuent des révisions au niveau du contenu et mettent en question la logique dumessage. Citons ici l'exemple d'une élève de l'école primaire qui participe à un tournoi de tennis et qui veut savoir si cela est aussi le cas pour son partenaire. Elle commence sa lettre par un implicite qu'on pourrait qualifier d'égocentrique: *"Salut Steve, quel tournoi va tu faq..."* En corrigeant sa faute de frappe, elle finit par tout effacer et reprend le contenu de manière plus séquentielle: *"Salut Steve, c'est Sonia. Moi, je vais faire un tournoi de tennis le 15 mars. As-tu...?"*

Communiquer à distance, en particulier dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères, comporte nécessairement une **dimension interculturelle**[6]. Chez les enseignants, la notion d'interculturel semble recouvrir des acceptions différentes. Pour les uns, le fait de correspondre avec un partenaire lointain est déjà un acte interculturel, quel que soit le contenu de l'échange; pour les autres, il est nécessaire d'articuler l'échange autour de thèmes qui devraient permettre l'émergence et la discussion de différences.

---

[5] Perrenoud Aebi, C. (1997). *Enseigner l'écriture. Paroles d'enseignants*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahiers de la section des sciences de l'éducation no 84.
Zammuner, V. L. (1995). Individual and Cooperative Computer-Writing and Revision: Who Gets the Best Results? *Learning and Instruction*, *5*, 101-124.

[6] La convergence des objectifs de l'éducation multiculturelle, des technologies d'information et de l'enseignement des langues étrangères a été mis en évidence par Tella. Tella, S. (1997). *An "Uneasy Alliance" of Media Education and Multiculturalism, with a View to Foreign Language Learning Methodology*. Helsinki: University of Helsinki. Department of Teacher Education.

Dans nos classes, de véritables apprentissages (inter)culturels ont été pour ainsi dire inexistants. Les élèves sont généralement beaucoup plus intéressés par les similitudes qu'ils peuvent avoir avec leurs correspondants, leurs goûts en musique, les sports, les hobbies, que par les différences. (Cette tendance est d'autant plus marquée que les élèves sont jeunes.) Même s'ils remarquent des dissemblances, il leur manque tout simplement les connaissances générales pour les interpréter et il est assez rare qu'ils engagent d'eux-mêmes un échange autour d'un étonnement.

Il est souvent avancé que la télématique permet l'émergence de **comportements sociaux** nouveaux. Parmi ces comportements figurent la collaboration, l'aide mutuelle et les rapports différents entre enseignants et élèves.

La collaboration nécessite une certaine organisation, une négociation et un partage des tâches, ce qui ne va pas de soi pour les élèves. Les enseignants l'instaurent surtout en amont de l'utilisation de la machine, au moment de la préparation d'une production. Il faut toutefois souligner que ce type de collaboration n'est souvent qu'indirectement lié à la communication et ne se distingue en rien de ce que l'on peut mettre en place dans une classe normale. Dans les cas où les enseignants se limitent à la simple correspondance, donc à l'échange de messages sans thème à élaborer collectivement, une collaboration est plus difficile à obtenir. En particulier à l'école secondaire, les élèves tiennent à avoir leur propre partenaire. Bien que la technique, l'orthographe, le vocabulaire et même les idées puissent faire l'objet de consultations de poste en poste, on observe dans ces cas une prédominance des interactions élève-enseignant. En revanche, à l'école primaire, la rédaction de messages à deux est encouragée par l'enseignant et souvent préférée par les enfants. La complémentarité entre élèves fonctionne bien et donne lieu à de nombreuses négociations sur la forme du message. Dans ce cas, les interactions élève-élève sont bien plus importantes que les interactions élève-enseignant. On constate aussi que les productions rédigées en duo sont quantitativement et qualitativement supérieures aux textes rédigés individuellement.

Le discours qui lie la télématique à une conception de l'enseignant comme "facilitateur" d'apprentissage se concrétise jusqu'à un certain point dans les classes observées. En effet, les enseignants interviennent en tant que consultant, spontanément ou sur demande des élèves. On peut toutefois observer que le passage d'une partie du pouvoir aux élèves ne se fait ni facilement ni sans effets pervers. En effet, certains enseignants pensent avoir changé de rôle alors qu'ils se sont simplement retirés de la scène du point de vue de l'organisation et des exigences. Pour les élèves, le changement de rôle ne fait aucun doute. Le simple fait de ne plus donner le cours et de ne plus parler tout le temps (sous-entendu à toute la classe) leur suffit pour voir l'enseignant sous un autre jour. Ils lui attestent non seulement d'avoir changé de rôle, mais même de statut. *("Elle est ... comme une maman!")*

QUELLES SONT LES CONDITIONS QUI FAVORISENT LE DEVELOPPEMENT DES APPRENTISSAGES?

Les enseignants ont tendance à sous-estimer la complexité de l'activité télématique en général et de la messagerie en particulier, comme si elle était censée s'organiser d'elle-même. Ceci n'est évidemment pas le cas. Certaines mesures doivent être prises, certaines conditions remplies pour dépasser le stade d'amorce et pour permettre à des apprentissages plus substantiels de se développer.

... au niveau de la technique

Comme nous l'avons déjà relevé, l'apprentissage de la technique ne semble pas poser de problèmes aux élèves à condition qu'ils utilisent régulièrement et relativement fréquemment les machines. Toutefois, organiser cet apprentissage avec des explications claires et bien délimitées et des illustrations données à l'ensemble de la classe (retrodata, pense-bêtes), gagne du temps, dispense l'enseignant de répondre à des demandes réitérées et lui permet d'intervenir sur d'autres plans, où une aide individualisée se justifie davantage. Une autre démarche pour organiser l'apprentissage technique (qui n'est d'ailleurs pas incompatible avec la première), consiste à faire recours à des élèves "experts". Dans une des classes observées, l'enseignant avait mis en place un système assez ingénieux de "chefs de file" où deux élèves ont expliqué les démarches à suivre à deux autres et ainsi de suite. L'apprentissage des manipulations de l'ordinateur peut ainsi être une bonne occasion pour l'enseignant d'instaurer un rapport différent avec les élèves et de quitter son rôle central. Cela constitue un premier pas pour atteindre un objectif pédagogique global visé: l'autonomie des élèves.

... au niveau de l'échange

Pour que les élèves puissent s'engager d'une manière durable dans la correspondance, l'enseignant doit d'abord assurer la stabilité de celle-ci. Livrés à eux-mêmes et face à un nombre quasi illimité de partenaires potentiels, certains élèves préfèrent collectionner des correspondants, envoyant chaque fois pratiquement le même message à des adresses différentes. Dans une situation d'atelier, ce manège peut totalement échapper à l'enseignant. Pour cette raison, la correspondance qui se déroule à l'intérieur d'un réseau ou entre deux classes est préférable à des échanges dans tous les azimuts. Un réseau offre en plus certains avantages: souvent une structure pour l'écriture (thèmes, échéances) mais surtout un choix contrôlé et suffisamment large de partenaires. Nous avons observé un cas de travail en réseau qui permettait aux élèves de facilement choisir, au moyen de mots-clé, un partenaire de leur âge et qui partageait leurs intérêts. Cela a suffi pour maintenir une correspondance stable pendant toute l'année scolaire.

Il est plus difficile de tenir compte des intérêts spécifiques des élèves lorsqu'on apparie deux classes. Dans un des sites observés, les élèves avaient de la peine à trouver une âme soeur, d'autant plus qu'il y avait une différence d'âge importante entre les partenaires. L'échange était ressenti comme restrictif par les plus âgés en raison d'un manque d'intérêts communs; ils se sentaient un peu dévalorisés de devoir en partie rentrer dans une thématique qui n'était pas la leur. Dans le cas de correspondance entre deux classes, il est de plus essentiel que

les enseignants planifient en commun (occasion idéale d'apprentissage social...!) l'ensemble des activités en tenant compte des contraintes de l'année scolaire (jours fériés, vacances, voyages, examens). Nos observations laissent supposer que même les enseignants experts ont tendance à sous-estimer ce paramètre.

... au niveau des contenus

Il ne suffit pas d'avoir trouvé un partenaire, encore faut-il le garder, ce qui est déjà plus difficile. Les enseignants croient souvent à tort que, une fois établi, l'échange se prolongera et s'enrichira de lui-même. Nos observations montrent pourtant que les apports de l'enseignant sont essentiels pour assurer une certaine substance à la correspondance.

A l'école primaire, l'intérêt pour l'échange en soi est particulièrement manifeste (c'est l'âge des échanges de billes, d'autocollants) et se reflète dans les contenus des messages. On y rencontre en effet beaucoup d'excuses de ne pas avoir écrit et beaucoup de promesses d'écrire prochainement. Cet intérêt pour l'échange en soi est encore bien présent à l'école secondaire, où il se combine avec le désir des adolescents à se présenter sous un certain éclairage et se créer un personnage, à imaginer le correspondant, à séduire. Les contenus des messages se présentent sous la forme de (faibles) variations sur un thème: moi![7]

Dans la classe de l'enseignement postobligatoire que nous avons observée, les élèves genevois correspondaient avec des élèves d'un kibboutz israélien. Ceci devait leur permettre de se renseigner personnellement sur les conditions socio-politiques existantes dans les communautés du nord de ce pays, un des points chauds de la planète actuellement. En retour, les élèves israéliens pouvaient discuter de première main avec des élèves vivant dans un lieu où les projets de paix se discutent. Cette expérience était intéressante dans sa conception, mais s'est avérée trop ambitieuse par rapport au cadre général. Les élèves s'attendaient à un échange sur des sujets qui n'ont pas ou peu été abordés: la politique, la religion, mais en même temps, ils n'ont pas pris l'initiative de les développer. Lorsqu'ils découvraient à travers cette correspondance des éléments d'une situation sociale et politique différente de la leur, ils manquaient de repères pour en faire un objet de discussion. Des documents qui auraient pu les aider à approfondir le sujet n'ont apparemment pas été mis à leur disposition et, d'eux-mêmes, ils n'ont pas beaucoup investi pour s'informer. Pour que ce thème se développe spontanément, trop peu de séances, et à cadence trop espacée, étaient consacrées à la messagerie. Ces élèves, qui n'ont utilisé l'ordinateur que toutes les trois semaines, recevaient un nouveau message avant d'avoir répondu au précédent et finissaient par s'y perdre. L'enseignante avait aussi prévu de faire alterner des échanges individuels et des échanges collectifs afin de prévenir un tarissement prématuré de la correspondance. Cette alternance, qui devait donner plus de cohésion au projet, a eu l'inconvénient d'interrompre la continuité des quelques échanges individuels qui fonctionnaient.

---

[7] Il faut dire que le répertoire dans la langue étrangère ne permettait que difficilement aux élèves de passer à des sujets plus exigeants. Les élèves des deux classes avaient étudié la langue étrangère (respectivement l'allemand et l'anglais) pendant deux ans.

Dans d'autres classes, différentes activités accompagnant la correspondance ont été proposées, comme la construction d'une page Web, qui permettait un travail par thème (ville, école, classe). Dans les cas que nous avons vus, l'élaboration était relativement modeste et l'objectif principal était d'attirer des correspondants et de séduire les élèves, qui étaient très fiers de se voir apparaître en "virtuel". Dans une de ces classes, une enquête sur les habitudes télévisuelles des jeunes a été l'occasion de développer d'autres types d'échanges et d'écriture. L'enseignante préparait la rédaction par une lecture de textes, ce qui offrait une excellente occasion d'exercer la compréhension écrite et fournissait en même temps des éléments factuels et linguistiques qui pouvaient être réintégrés dans les productions. Ce type d'apports paraissent nécessaires, cependant, s'ils sont trop importants et mal intégrés dans la correspondance, ils peuvent l'étouffer au lieu de l'enrichir, les élèves étant principalement motivés pour et par l'échange.

... au niveau interculturel

Dans l'ensemble des expériences, l'apprentissage interculturel est resté trop implicite ou au niveau de l'intention, de la déclaration idéologiquement teintée. Nos observations tendent à démontrer que, quel que soit l'âge des élèves, la dimension interculturelle ne se construit pas sans le maître qui doit en faire un objet d'enseignement et d'apprentissage. L'espoir qu'un intérêt potentiel des élèves se concrétise progressivement, utilisant les informations reçues pour développer une connaissance de l'autre, ne se réalise qu'exceptionnellement.

A l'école primaire, où la plupart des messages se sont échangés dans un réseau régional, l'objectif interculturel n'a pas été mis en avant. L'enseignant est toutefois conscient des potentialités qu'offre la correspondance. A un moment donné, les élèves de cette classe recevaient des messages du Canada francophone. Ils étaient séduits par cet échange lointain, mais le contenu des missives ne différait pas de celles envoyées à un partenaire proche. Dans un cas toutefois, une élève avait reçu un message demandant les mots typiquement suisses. L'enseignant estime qu'il aurait été possible de partir de là pour développer une activité interculturelle intéressante. Il souligne aussi qu'il n'est pas nécessaire d'engager une correspondance avec un partenaire à l'étranger pour être confronté à l'interculturalité. Tout ce qui relève localement des différences sociales est à la portée des élèves et peut être développé.

Lorsque la correspondance se déroule en langue étrangère, la dimension interculturelle ne peut pas être ignorée. Dans les situations observées, les élèves étaient confrontés à des informations de tout ordre qui méritaient d'être relevées. Cela commence déjà par la situation géographique. En effet, les élèves n'ont pas toujours des connaissances suffisantes pour localiser, même globalement, leurs partenaires; ce n'est donc pas un luxe de mettre à leur disposition une carte géographique et de les inciter à la consulter. Ils peuvent aussi rencontrer des notions qui ne leur sont pas familières, tels que les systèmes de mesures, les différences légales (il était notamment question des réglementations de la consommation de boissons alcoolisées, de l'âge d'obtention du permis de conduire), les coutumes et les structures sociales (notamment l'organisation scolaire). Laissés seuls avec ces informations, les élèves se contentent facilement

d'un intérêt relatif ou, au mieux, les interprètent en fonction des paramètres qu'ils connaissent. Dans un des messages par exemple, un élève américain avait écrit qu'il possédait six chevaux et qu'il faisait du rodéo. L'élève genevois était impressionné par l'apparente richesse de ce partenaire, comme s'il s'agissait d'un contexte social identique au sien.

Dans certains cas, la communication réelle, interculturelle, dépasse les compétences émotionnelles (et aussi linguistiques) des élèves. La classe de collégiens qui correspondait avec Israël a été confrontée à un accident tragique survenu au moment des échanges: deux hélicoptères militaires étaient tombés non loin du préau de l'école des partenaires, tuant de nombreux jeunes soldats. L'enseignante a demandé aux élèves de réagir à cet événement. Très peu de messages y ont fait allusion et ceux qui s'y référaient traduisaient l'embarras des élèves et, par leur maladresse, pouvaient paraître froids et indifférents aux partenaires et de ce fait ériger des barrières plutôt que les supprimer.

... au niveau de la production

Les enseignants s'accordent à dire que la qualité des messages produits reste relativement modeste *"c'est peu, c'est mince, c'est banal ... mais c'est la langue que les élèves nous reprochent de ne pas parler"*. Bien que la correspondance électronique représente la forme d'apprentissage individualisée par excellence, l'amélioration des productions, la conscience de l'élève de faire des progrès, peut conférer plus de crédibilité à cette opération qui a un statut encore très ambivalent. Les enseignants seront donc obligés de concilier la liberté des élèves avec les attentes clairement formulées concernant la production.

Nos observations montrent d'abord que la quantité de textes produite est faible dans l'ensemble (huit à dix lignes en moyenne), mais varie encore considérablement d'un message à l'autre, d'un élève à l'autre. Certains élèves produisent si peu qu'on a l'impression qu'ils considèrent la correspondance comme relevant d'un travail à option. Ces cas (tout de même relativement rares) ont échappé au contrôle des enseignants pour qui un élève apparemment concentré à l'écran est un élève actif et productif. Il est pourtant important de repérer ces cas assez tôt, afin d'éviter une dynamique négative qui peut s'installer facilement pour les élèves qui n'arrivent pas à s'imposer un objectif pour la leçon. En effet, se dérober à l'écriture marginalise l'élève sur le plan de l'apprentissage et de la communication (en général, il perd son partenaire) et, de ce fait, crée des frustrations et des inégalités qu'on espérait effacer avec l'activité télématique. S'il ne paraît pas judicieux de définir la quantité exacte à produire (comme c'est souvent le cas dans les rédactions scolaires et qui serait contraire à l'idée d'une progression individuelle), les enseignants avertis fixent au moins un cadre temporel. Lire un message et y répondre au cours d'une leçon peut être considéré comme une exigence fonctionnelle minimale pour maintenir la correspondance. Dans le cas où une telle exigence a été formulée, les élèves n'ont apparemment eu aucun problème à s'y conformer.

La qualité des productions finales dépend fortement de la manière dont les élèves se servent des sources à disposition et du degré de contrôle qu'ils exercent sur l'écriture. Nous avons relevé que les aides à l'écriture disponibles n'étaient pas

toujours clairement indiquées et même si ceci était le cas, les élèves n'étaient pas obligés d'y recourir étant donné que les enseignants faisaient office *"d'encyclopédie"*. Les enseignants sont assez conscients qu'ils ne rendent pas service aux élèves, mais résistent assez mal à la tentation de répondre à toutes les demandes. Les élèves d'autre part ne se donnent pas toujours les moyens de leurs ambitions et, spontanément, manifestent peu l'envie de *"fouiller dans le dico"*.

Quand les élèves utilisent directement une messagerie, les possibilités de correction machine ne sont pas données. Mais le correcteur orthographique n'a pas toujours été installé sur les machines, même dans les cas d'utilisation d'un traitement de texte. Les enseignants semblent sous-estimer l'attrait (et le potentiel) du correcteur, pourtant intéressant à plus d'un titre. Les élèves se trouvent souvent à un stade qu'on pourrait qualifier de "doute constructif": ils hésitent sur l'orthographe d'un mot au moment de l'écriture, mais sont parfaitement capables d'en reconnaître la forme correcte parmi un choix donné. Ce choix ne reste toutefois pas au niveau de la reconnaissance simple puisque la forme sélectionnée s'intègre ensuite dans le co-texte. Les élèves qui utilisent régulièrement le correcteur l'appréciaient beaucoup. Ils pensent aussi que l'affichage répété d'un mot mal orthographié les aide à retenir la forme correcte. L'utilisation du correcteur fait en plus partie intégrante d'une situation réelle d'écriture avec la machine à laquelle on veut initier les élèves. Dans le processus général de l'amélioration du texte, le correcteur orthographique peut être géré seul par l'élève et, comme pour les apprentissages techniques, l'enseignant peut quitter une partie de sa position centrale pour intervenir à des moments où sa présence est davantage requise.

Une correction systématique des messages par un autre élève n'a pas été mis en pratique dans les classes observées. Un second regard sur les messages pourrait toutefois considérablement améliorer leur qualité (et c'est certainement le but principal de la collaboration) puisque les élèves ne voient souvent pas leurs propres erreurs.

REMARQUES FINALES

Tous les enseignants ont avancé dans leur projet assez intuitivement, mais ont su créer des situations très motivantes pour les élèves. L'activité favorite est sans aucun doute la correspondance. Il est donc essentiel d'assurer qu'elle se déroule dans de bonnes conditions. Les enseignants ont tendance à sous-estimer les difficultés liées à la mise en place et à l'encadrement de la correspondance électronique et à surestimer les résultats qui peuvent être obtenus par des échanges de courte durée, souvent assez chaotiques. La correspondance offre certes de bonnes conditions pour des apprentissages individualisés; ceux que nous avons pu observer sont toutefois restés peu substantiels, au stade d'amorces, de "premiers pas dans la bonne direction".

Pratiquées par un petit groupe d'enseignants pionniers très à l'aise dans la technologie, l'activité télématique et la messagerie se situent pour l'instant en marge des apprentissages scolaires. Aussi, les contradictions avec les exigences habituelles de l'école sont latentes, dans la mesure où l'activité télématique constitue un "îlot" protégé, sans exigences clairement définies, sans progression

visible et à l'abri de la contrainte de l'évaluation, presque un moment de détente pour les professeurs et les élèves. Les enseignants ne savent d'ailleurs pas comment ces activités, souvent mal ou très approximativement intégrées dans les programmes qu'ils sont censés tenir, sont perçues par les autres partenaires de l'école: les collègues, les directions, les parents. Sont-elles considérées comme respectables, intéressantes et prometteuses ou comme un passe-temps qui doit être constamment justifié? Une différence par rapport au fonctionnement habituel de l'école est assez clairement perçue par les élèves qui situent les activités télématiques entre le travail et le jeu.

Il semble aussi nécessaire d'arriver à plus de clarté sur la finalité même de la télématique. Doit-elle servir de cadre et de support aux apprentissages des disciplines, notamment linguistiques, ou se justifie-t-elle avant tout comme un moment qui déclenche des attitudes et des comportements nouveaux dont on espère qu'ils soient transférables et transférés à d'autres situations d'apprentissage. L'absence de résultats tangibles sur le plan linguistique et interculturel et le poids donné aux objectifs pédagogiques généraux par les enseignants semble plutôt appuyer la deuxième tendance. Pour légitimer la place des nouvelles technologies, il serait pourtant essentiel de les ancrer clairement dans les disciplines, de spécifier les objectifs disciplinaires visés en donnant plus de contour au concept prégnant de "communication". En effet, nos observations mettent en évidence une acception presque naïve de la communication comme clé des apprentissages linguistiques et interculturels, sans beaucoup de développement au niveau didactique.

Une version anglaise du présent article paraîtra dans *Educational Media International*, septembre 1998, sous le titre "Potentials and Constraints of ICT in Schools".