

Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel

Thierry Karsenti
Professeur

François Larose
Professeur

Yves Daniel Garnier
Professionnel de recherche

Université de Montréal Université de Sherbrooke Université de Montréal

Résumé – Cet article traite d'une expérience d'intégration des technologies de l'information et de la communication menée auprès de quatre enseignants du primaire, de leurs élèves et des parents de ces élèves, provenant de milieux socioéconomiques moyens ou faibles. L'objectif est de mieux comprendre comment les TIC peuvent favoriser une meilleure collaboration école-famille. Les auteurs analysent l'impact d'une utilisation accrue du courriel sur la communication enseignant-parent, enfant-enfant et parent-enfant, mais aussi sur la réussite scolaire des élèves. Les résultats sont présentés en lien avec les défis inhérents à la formation pratique des futurs enseignants qui, lors de leurs stages, ne peuvent plus simultanément répondre aux besoins multiples des élèves et favoriser leur réussite scolaire sans une collaboration marquée des parents.

Introduction

En décembre 2001, selon le Centre francophone de recherche en informatisation des organisations (CEFRIO)¹ le Québec comptait 2,9 millions d'internautes, jeunes et moins jeunes. Il s'agit d'un nombre impressionnant annonçant une révolution depuis longtemps anticipée dans le monde de l'éducation. À l'ère d'Internet, les technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent une option de soutien à l'apprentissage fascinante et unique en raison de ses nombreux avantages en termes de flexibilité, de variété, d'accessibilité, de communication et d'interactions. Profiter de l'engouement suscité par les nouvelles technologies de l'information et de la communication devient impératif pour l'école: mettre à profit les possibilités nouvelles, prometteuses et diversifiées que les TIC confèrent à la formation des jeunes est désormais incontournable. Les TIC donnent aussi l'occasion de repenser et de délocaliser, dans le temps et dans l'espace, par le recours aux fonctions synchrones et asynchrones, les échanges entre les personnes et elles ouvrent ainsi de nouvelles avenues pour accroître la participation des parents à la vie scolaire

de leur enfant. Les collaborations peuvent être plus nombreuses, plus diversifiées et, surtout, mieux adaptées aux réalités sociales actuelles de l'école et de la famille.

Contexte et objectif

Selon Grolnick, Gurland, Jacob et Decourcey (2002), plusieurs études indiquent qu'un des facteurs clés du succès scolaire des élèves est l'appui et le soutien des parents. Les enfants des parents qui participent de façon active à leur cheminement scolaire sont en général plus motivés pour l'école, et ils obtiennent aussi de meilleurs résultats scolaires (*Ibid.*). En fait, l'attention donnée par les parents et la qualité des interactions enfants-parents durant le temps accordé à la supervision des travaux et leçons agissent comme facteur de protection contrebalançant certains facteurs de risque d'échec et de désertion scolaire précoce, entre autres, chez les élèves de populations vulnérables (Terrisse, Larose et Lefebvre, 1998 ; 2001). Le Gouvernement du Québec (2001*b*) affirme aussi que l'école et la famille sont des déterminants qui exercent une influence fondamentale sur le développement des élèves. De surcroît, dans le contexte social actuel, l'école fait face à des besoins de plus en plus complexes. Dans certains milieux scolaires, les agents de l'éducation : enseignants, orthopédagogues et autres professionnels ne peuvent plus répondre seuls aux besoins des élèves, tant ces nécessités sont importantes. C'est pourquoi, l'école doit trouver des façons novatrices d'accroître ses collaborations avec la famille, notamment par l'entremise des nouvelles technologies.

L'objectif général de cette étude était, à l'origine, de mieux comprendre différents aspects de l'intégration pédagogique des TIC au primaire, dans des milieux dits moyens sur le plan socioéconomique. Dans la présentation des résultats, nous nous attarderons surtout à l'impact que peut avoir eu l'utilisation du courriel sur la communication famille-école et sur la communication parent-enfant. Les TIC, sans les considérer comme une panacée en éducation, peuvent-elles favoriser une collaboration accrue entre l'école et la famille? C'est ce que nous avons tenté de saisir dans cette recherche. Cet objectif se situe en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001*a*) qui précise que «les technologies de l'information et de la communication, instruments aujourd'hui incontournables, sont considérées dans le Programme de formation comme des outils et des ressources au service de l'apprentissage et de l'enseignement» (p. 10).

Problématique

Les deux principaux problèmes sous-jacents à l'objectif de cette étude résident dans la collaboration entre l'école et les parents, et dans l'intégration des TIC à l'école primaire.

Favoriser la collaboration entre l'école et les parents: un défi de taille

Comme nous l'avons souligné, l'implication des parents dans le travail scolaire de leur enfant serait un facteur de réussite scolaire important. Pour Montandon (1996), la collaboration entre l'école et la famille satisfait non seulement à l'idéal démocratique, mais elle peut aussi améliorer la qualité des décisions prises par les agents scolaires ou même par les parents. En fait, une des conditions pour une école «gagnante» se situe dans la relation dynamique entre la famille et l'école (Seely, 1985, cité par French, 1996, p.335).

Mais comment favoriser cette participation de la famille au cheminement scolaire de l'enfant? Epstein (1995) indique qu'une des façons d'amener les parents à s'intéresser au travail scolaire de leur enfant serait de maximiser les possibilités de collaboration entre l'école et la famille. Elle précise toutefois qu'en milieu scolaire il est souvent difficile d'amener les parents à participer à la vie de l'école. Pour Eccles et Harold (1991), la collaboration des parents à la vie scolaire de leur enfant diminue substantiellement à mesure que ce dernier grandit, et cette situation se détériorerait à l'approche de l'adolescence. Ce phénomène est lié au sentiment de compétence limitée et à l'impression d'étrangeté que ressentent les parents face au contexte scolaire et aux contenus curriculaires à l'arrivée du secondaire (Larose, Lenoir, Grenon, Émond et Ratté, 2002). Cette situation, plus fréquente lorsque les parents viennent de milieux socioéconomiques faibles, affecte la motivation de l'élève, notamment lors de la transition du primaire au secondaire. Plus le sentiment d'éloignement entre la réalité domestique et la réalité scolaire est grand chez les élèves, plus ils ressentent une dissonance entre les deux mondes, surtout lorsque la famille se sent démunie vis-à-vis de leur vécu scolaire. Plus ils perçoivent une telle dissonance, plus la chute du rendement scolaire et la fréquence de conduites sociales peu adaptées sont systématiques (Arunkumar, Midgley et Urdan, 1999).

Les parents ont une place de choix au cœur de la mise en place du nouveau Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001*a*). Ils ont, entre autres, pour rôle d'accompagner leur enfant à travers son parcours scolaire. À la maison, ils sont invités à tout mettre en place pour favoriser sa réussite scolaire. Pour leur part, les enseignants sont conviés à collaborer de façon systématique avec les familles. Les travaux d'Epstein (1995) mettent d'ailleurs en évidence que lorsque le personnel enseignant perçoit une valeur ajoutée dans la collaboration entre l'école et la famille, et l'intègre de façon systématique à sa pratique professionnelle, cela a des impacts positifs à plusieurs égards.

Sur le plan de la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant, plusieurs recherches montrent, entre autres, l'importance d'une communication accrue entre les parents et l'enfant sur des sujets scolaires et d'une plus grande prise de conscience chez les parents de l'aide qu'ils peuvent apporter à l'enfant dans la

réalisation de ses devoirs ou travaux scolaires (Danic, 2001 ; Imbert, 2001 ; Rochex, 1998). Les parents prennent ainsi conscience de l'importance et de la diversité des pratiques éducatives familiales qu'ils peuvent mettre en œuvre pour contribuer à la réussite scolaire de leur enfant. Dye (1989) fait aussi remarquer que les enseignants qui encouragent la collaboration des parents contribuent à un plus grand sentiment d'efficacité professionnelle chez ces derniers et favorisent aussi chez eux l'impression que les enseignants sont une ressource à laquelle les élèves peuvent faire appel en cas de besoin. Les parents auraient aussi tendance à évaluer plus positivement que les autres les enseignants qui promeuvent la collaboration avec les parents.

Chez les élèves, une collaboration accrue entre l'école et les parents se traduit par un accroissement des résultats scolaires, de la persévérance dans les tâches scolaires difficiles, de l'assiduité dans la réalisation des devoirs, de la motivation envers l'école en général, et une diminution des absences. De plus, une attitude de collaboration encourage fortement l'enfant «à bien faire à l'école» (Coleman, 1998, p. 15).

Même les enseignants bénéficient de la participation de la famille à la vie de l'école. Ainsi, par une collaboration accrue des parents en classe, les enseignants n'apprennent pas seulement plus sur les enfants et leur famille, mais ils ont aussi la chance d'acquérir des connaissances et des compétences de toutes sortes (Dye, 1989 ; Kherroubi, 1999). Certains enseignants se placent en position d'apprenant et accordent à des parents la possibilité d'enseigner, ce qui montre le respect pour le parent et la volonté d'établir un rapport qui excède les limites traditionnelles (Dye, 1989).

Le Gouvernement du Québec (2001*b*) mentionne toutefois qu'il ne faut pas demander au parent, déjà à bout de souffle dans plusieurs milieux, de se conformer aux pratiques de l'école, mais plutôt de trouver des façons qui correspondent à son mode de vie pour l'intégrer activement dans la vie scolaire de son enfant. Pour Davies (1991), il faut adopter des attitudes nouvelles pour inclure un maximum de parents dans la collaboration avec l'école. Dans la classification des formes de collaboration entre l'école et la famille, développée par Epstein (1995), on retrouve notamment, améliorer la communication entre les parents et l'école. Il s'agit, selon cette autrice, de mettre en place des moyens de communication efficaces et variés pour informer les parents et, éventuellement, les encourager à participer à la vie de l'école. La communication devrait permettre aux parents d'être mieux informés des progrès de l'enfant, du programme de formation, des règlements, des événements qui se déroulent, etc. Enfin, il importe que la communication entre l'école et la famille se produise fréquemment, sur une base régulière et de multiples façons.

Intégration des TIC au primaire: un besoin incontournable dans la réforme

Plusieurs enseignants craignent les technologies et se sentent souvent intimidés, voire trop débordés, pour prendre «le virage technologique». Pour certains

jeunes, nés à l'ère d'Internet, qui peuvent avec une facilité déconcertante tout à la fois naviguer sur le web, tenir des conversations dans plusieurs cybersalons de discussion, en écoutant de la musique en format mp3, la technologie n'est pas l'apanage des technologues, et certes pas celles de leurs enseignants. Pour les jeunes, les technologies ne sont qu'un outil au service de leurs besoins sociaux ou scolaires (Piette, Pons, Giroux et Millerand, 2001).

En éducation, domaine pourtant au centre de l'économie du savoir, l'introduction de ces technologies s'avère beaucoup trop lente (Harvey et Lemire, 2001). En fait, il y a, semble-t-il, un écart trop important entre le milieu scolaire et la société imprégnée de technologie dans laquelle baignent les jeunes. L'école n'a pas complètement réussi à arrimer les transformations technologiques et sociales qui se vivent au sein de la société et le contexte de l'enseignement. Si l'école a pour mission de mieux préparer les futurs citoyens aux défis du troisième millénaire, elle a aussi le rôle de favoriser une intégration habituelle et continue des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques des enseignants.

L'école a un mandat social important : celui de modèle ou de source d'innovation. Néanmoins, sur le plan de l'intégration des technologies, c'est souvent le contraire qu'on observe. Bibeau (1999) prétend même que les TIC sont présentes partout dans la société, sauf en éducation. De nombreuses études, dont Karsenti et Larose (2001), font ressortir que plusieurs enseignants ont certains « savoirs » en ce qui a trait aux TIC, mais que trop peu disposent de savoir-faire ou encore d'habiletés à intégrer les TIC de façon pédagogique à leur pratique professionnelle. Ce constat n'est toutefois pas particulier aux enseignants du Québec et se retrouve également chez d'autres enseignants du continent américain (Levin, 1999) ou européen (Scottish Executive Education Department, 2000). Haughey (2000) abonde dans le même sens et précise que l'éducation, jusqu'à très récemment, s'est surtout préoccupée « d'apprentissage à propos des technologies au lieu de travailler avec les technologies dans le cadre d'expériences d'apprentissage » (p. 121). Selon elle, il est impérieux de ne pas considérer les TIC comme une extension de la salle de classe traditionnelle, mais plutôt comme un outil favorisant l'utilisation de stratégies d'apprentissage, selon des perspectives épistémologiques de type constructiviste. Sans cela, les apprenants acquièrent des notions théoriques et décontextualisées sur les technologies, sans pouvoir les appliquer en contexte de pratique. Dans un monde où l'explosion des technologies numériques bouleverse les modes d'accès aux savoirs, le caractère international de l'intégration pédagogique des TIC semble donc venir renforcer encore plus la pertinence de porter une attention particulière à cet aspect des défis inhérents à l'école primaire.

Selon plusieurs, les difficultés sous-jacentes à la pénétration des TIC à l'école seraient en bonne partie attribuées à l'absence de modèles pour les futurs enseignants lors de leur formation (Karsenti et Larose, 2001). Duchâteau (1996) est plus nuancé :

il prétend que la formation des futurs enseignants tout comme la structure actuelle de l'école seraient une enclave à l'intégration réussie des TIC. De plus, il soutient que l'échec des technologies à l'école, dont les promoteurs s'empressent de vanter les mérites, parfois de façon excessive, s'explique aussi par l'écart entre les promesses et la réalité. Des technologies sont introduites dans les classes sans vraiment changer le reste de l'école ou la pédagogie qui s'y pratique: le véritable défi de l'intégration des TIC à l'école serait là. Selon lui, seule une profonde réforme de la formation à la profession enseignante et de l'école pourrait permettre une pénétration pédagogique et réussie des TIC dans les salles de classe.

Communication entre l'école et les parents: les TIC à l'heure de la réforme

Les avantages potentiels des TIC ne peuvent se concrétiser que dans la mesure où les enseignants sont conscients de leur importance et de leur apport spécifique à la collaboration entre l'école et la famille. Le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a) mise ainsi sur le développement d'un nouveau type de communication entre l'école et les parents. Il propose d'utiliser les technologies de l'information et de la communication afin d'établir un lieu de contact entre le milieu scolaire et la maison. «Par exemple, un élève pourrait déposer un travail sur le site Internet de sa classe et ses parents pourraient aller le consulter. Il pourrait aussi enregistrer une présentation orale pour la présenter à ses parents» (*Ibid.*, p. 120).

Pour la communication écrite, l'élève a recours à l'écriture scripte ou cursive, ou à un logiciel de traitement de texte. Il devrait être en mesure d'apprécier petit à petit l'utilité et l'efficacité des TIC pour diverses tâches: rédaction, révision, correction et diffusion de ses textes. Il a l'occasion d'écrire tous les jours, individuellement ou en sous-groupe. Il peut ainsi rédiger des textes de plus en plus diversifiés pour lui-même ou pour différents destinataires tels que sa famille (*Ibid.*, p. 77) Les parents prennent de ce fait conscience des réalisations de leur enfant à l'école, ce qui occasionne des situations propices à la discussion et à la collaboration entre la famille et l'école.

Les technologies de l'information et de la communication offrent aux divers partenaires de l'équipe école de nouveaux moyens pour faciliter le contact avec les parents. Cet outil vient répondre à un besoin particulier. Avec la présence de plusieurs parents sur le marché du travail à l'extérieur de la maison, il devient parfois difficile pour l'enseignant, lui-même occupé, de prendre directement contact avec les parents, par téléphone par exemple. Les messages transmis aux parents par les élèves arrivent parfois en retard ou en mauvais état à la suite d'oubli ou de perte. À ce titre, Perrenoud (1987) a mis en évidence la faible place de la communication directe entre parents et enseignants. Pour lui, «l'essentiel de la communication

entre la famille et l'école passe par l'enfant» (*Ibid.*, p. 50). Il illustre son postulat de multiples exemples, comme le transfert de messages écrits ou oraux qui, en général, est assuré par l'enfant qui, ainsi, possède un pouvoir relatif à travers la place qu'il occupe entre l'école et ses parents dont il peut tirer avantage par divers moyens, notamment en modifiant les messages ou en en retardant le transfert. Néanmoins, il ne faut pas non plus perdre de vue que l'intégration de l'enfant dans les contacts intersystèmes est une occasion de développement social pour lui. Montandon (1996) indique d'ailleurs que ce pouvoir de l'enfant est souvent important pour lui, même si l'enseignant du primaire n'hésitera pas, en cas de besoin, à entrer directement en contact avec le parent (souvent, par téléphone).

En général, les moyens traditionnels de communication supportent plutôt mal une communication systématique et continue entre parents et enseignants. De plus, l'utilisation du téléphone nécessite une présence synchrone de l'enseignant et du parent, ce qui n'est pas toujours possible. Les TIC, quant à elles, favorisent une possibilité de communication asynchrone avec les courriels. Les avantages d'un tel type de communication sont nombreux. Les messages peuvent être expédiés à n'importe quel moment, autant le jour que la nuit. Les messages ne peuvent pas être reçus directement par l'élève, comme cela arrive lorsqu'un message est laissé sur le répondeur téléphonique par exemple. De plus, il est possible d'avoir accès à ses messages de presque partout, notamment du travail, s'il y a un accès à Internet. On peut aussi éditer le message, à l'avance, sur traitement de texte, et l'envoyer à une liste bien précise de personnes. L'enseignant peut également conserver des messages pour les réutiliser par la suite. Plusieurs types d'informations peuvent être transmis aux parents par un tel moyen de communication : activités de la classe, événements prochains, consignes de devoirs et activités générales de l'école. Il est possible d'envoyer des messages individuels pour souligner les réussites de l'élève ou les problèmes auxquels il fait face. Selon Cameron et Lee (1997), ce type de contact permet une communication accrue, régulière qui serait impossible par le téléphone seul dont l'usage peut être contraignant, surtout sur les lieux de travail. Avec une telle collaboration, rendue possible par l'usage du courriel, plusieurs parents seraient en mesure de mieux jouer leur rôle dans l'éducation de leur enfant.

Méthodologie

Étude multicas

La présente étude vise à mieux comprendre différents aspects de l'utilisation du courriel sur la communication famille-école. En raison de l'objectif initial de l'étude, le devis utilisé est celui que Yin (1994) décrit comme l'étude multicas. Contandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle (1992) nomment également ce type d'investigation recherche synthétique de cas. Yin (1994) précise qu'une

étude multicas, par rapport à l'étude du cas simple, a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en étudiant les particularités de chacun des cas. Merriam (1988) ainsi que Miles et Huberman (1984) signalent les avantages incontestables de l'étude multicas par rapport à l'étude d'un seul cas.

Sélection des cas

Pour Merriam (1988) et Yin (1994), le choix des éléments d'investigation (ici, les enseignants et leurs classes) est important lors d'une étude multicas. L'échantillon de notre étude est dit de convenance, c'est-à-dire qu'il est formé des enseignants qui ont participé au projet sur une base volontaire après un appel diffusé auprès de maîtres œuvrant dans le réseau d'écoles associées à une université au Québec.

Caractéristiques des sujets (cas)

Quatre enseignants (n=4) et leurs élèves de quatrième année (n=107) ont été choisis. Chacune des classes participant à l'étude était équipée de 4 ordinateurs connectés à Internet. De plus, tous les élèves étaient amenés à la salle d'ordinateur (où il y avait un poste par élève) de 60 à 120 minutes par semaine. Pour mieux comprendre les résultats obtenus, un bref profil de chacun des enseignants sélectionnés a été dressé (tableau 1), à partir d'un questionnaire qui leur a été administré.

Tableau 1
Profil des enseignants sélectionnés pour participer à l'expérience pilote

	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D
Nombre d'élèves	29	26	28	24
Nombre d'allophones présents dans la classe	19 %	12 %	24 %	18 %
Niveau socioéconomique des élèves	Moyen	Moyen	Moyen- faible	Moyen
Sexe	Femme	Femme	Femme	Femme
Tranche d'âge	30-39	20-29	30-39	40-49
Nombre d'années d'expérience en enseignement	10-15	5-10	10-15	15-20
Ordinateur personnel au domicile	Non	Non	Oui	Oui
Adresse de courriel	Oui	Non	Oui	Oui
Nombre d'heures consacrées à la navigation sur Internet par semaine	1 à 3	0	1 à 3	4 à 6
Maîtrise d'un logiciel de traitement de texte	4/5	2/5	4/5	3/5
Maîtrise d'un logiciel de présentation (PowerPoint, etc.)	1/5	1/5	1/5	1/5
Maîtrise d'un logiciel tableau (Excel, etc.)	1/5	1/5	1/5	1/5

Contexte de l'intégration des TIC

Même si nous étions conscients des écueils qui accompagnent l'intégration des TIC au primaire, surtout à cause du manque de temps et de ressources que déplorent les enseignants, l'objectif initial de cette étude était de comprendre divers aspects inhérents à l'intégration pédagogique des TIC au primaire, dans des milieux moyens ou faibles sur le plan socioéconomique. Nous avons étudié ce phénomène en favorisant cette intégration pédagogique par un soutien technique substantiel donné aux enseignants qui acceptaient de participer à ce projet. Nous avons conçu un site web de classe avec les enseignants et la création d'adresses courriel pour chaque élève, sur une plateforme publique et gratuite (www.moncourrier.com). Ce site devait permettre aux enseignants, aux élèves et aux parents d'accéder à nombre de ressources et d'informations: planification scolaire, devoirs, règlements, travaux des élèves, etc.

Une des étapes importantes de la participation des enseignants et de leurs élèves au projet a été la création d'adresses de courriel. Au début, les enseignants voulaient, à l'instar de certains « modèles » de leur commission scolaire, des adresses courriel de classe, soit une seule adresse pour toute la classe. Nous les avons toutefois incités à opter pour la création d'adresses de courriel individuelles pour chacun de leurs élèves. Ce faisant, nous voulions observer les interactions entre les élèves et comprendre mieux l'impact du courriel sur la communication, tant entre l'enseignant et les élèves qu'entre l'enseignant et les parents. Nous avons configuré chacune des adresses de courriel des élèves pour que l'enseignant reçoive, dans une boîte distincte, une copie clairement identifiée des messages reçus et envoyés par chaque élève. Cette mesure a été mise en place pour des raisons de sécurité et d'éthique, pour rassurer les parents et la direction de l'école, mais surtout afin que l'enseignant puisse intervenir si des messages « douteux » étaient envoyés à un élève. Cette mesure nous a aussi facilité l'analyse des courriels électroniques expédiés (ou reçus) tant par les enseignants que par les élèves. Nous avons informé de cette mesure les enseignants, les parents, les élèves et la direction de l'école. Les administrateurs scolaires, mais surtout les parents ont semblé rassurés de cette précaution qui s'est par ailleurs révélée inutile. Au début, nous pensions que les élèves seraient embêtés d'apprendre que leur enseignant allait recevoir une copie de tout ce qu'ils recevaient, mais un seul élève sur 107 a soulevé cet élément lors de la présentation du projet aux quatre classes. Mentionnons, enfin, que cette expérience pilote a duré deux mois et demi.

Collecte de données de type qualitatif

Courriers électroniques

Les résultats sont issus de l'analyse de messages électroniques reçus, tant par les enseignants participant à l'expérience (4 enseignants; un total de 1078 courriels

reçus et de 2343 envoyés, en deux mois et demi) que par ceux reçus par leurs élèves (107 élèves; un total de 12 533 courriels reçus et de 10 702 envoyés).

Entrevues semi-dirigées

Les résultats découlent aussi de l'analyse d'entrevues individuelles (transcrites), semi-structurées, réalisées auprès de chaque enseignant (après deux et dix semaines), de huit élèves (deux par classe) et de huit parents (deux par classe). Les entrevues effectuées auprès des enseignants ont duré environ 30 minutes chacune. En tout, deux entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de chaque enseignant. Elles avaient pour but de connaître l'impact de l'utilisation du courriel sur la communication avec les parents et les élèves et nous permettre aussi de percevoir leurs attitudes face à l'intégration des TIC dans leur pratique professionnelle, à l'impact que cela semblait avoir sur la collaboration entre l'école et la famille, à l'effet inféré des TIC sur la réussite scolaire de leurs élèves, et à leur impact sur leur propre pratique professionnelle. Les entrevues réalisées auprès des élèves étaient d'une durée moyenne de 15 minutes. Elles visaient à dégager l'impact de l'utilisation du courriel sur la communication avec leur enseignant, leurs pairs et leur(s) parent(s). Les entrevues réalisées auprès des parents, d'une durée moyenne de 30 minutes, concernaient l'impact de cette expérience pilote sur leur communication avec l'école et leur enfant, mais aussi sur l'effet inféré des TIC sur la réussite scolaire de leur enfant.

Enquêtes par questionnaire

Des enquêtes par questionnaire ont été réalisées auprès des enseignants de chacun des sous-échantillons. L'enquête avait pour but de prendre connaissance de certaines de leurs caractéristiques individuelles et de leur niveau d'alphabétisation informatique. Les résultats de cette enquête sont présentés dans le tableau 1.

Traitement et analyse des données

Nous avons privilégié une approche de type «analyse de contenu». L'analyse des données s'est inspirée des démarches proposées par L'Écuyer (1990), Sedlack et Stanley (1992) et Huberman et Miles (1991; 1994). Comme nous l'avons déjà souligné lors de travaux précédents (Karsenti, Savoie-Zajc, Larose et Thibert, 2001), l'analyse de contenu est une «méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification» (L'Écuyer, 1990, p. 9). L'Écuyer (1990) propose un modèle d'analyse de contenu comportant six étapes (tableau 2). C'est surtout ce cadre qui a été retenu pour analyser la nature des messages envoyés ou reçus par les divers groupes de participants (enseignants, parents et élèves).

Tableau 2
Modèle général des diverses étapes de l'analyse de contenu
pour la présente étude (adapté de L'Écuyer, 1990)

Étapes	Caractéristiques
I	Lecture des données recueillies
II	Définition des catégories de classification des données recueillies
III	Processus de catégorisation des données recueillies ou Classification finale des données recueillies (les catégories doivent être uniques et non redondantes)
IV	Quantification et traitement statistique des données
V	Description scientifique des cas étudiés
VI	Interprétation des résultats décrits à l'étape V (À cette étape, L'Écuyer (1990, p.23) parle de «découvrir le sens voilé, le contenu latent» des données recueillies.)

Triangulation des données recueillies

Selon Bogdan et Biklen (1992), la validité d'une recherche consiste principalement à savoir si les données récoltées par le chercheur correspondent réellement au phénomène étudié. Une méthode courante, pratique et pertinente pour contrer les biais de validité, consiste à procéder à une triangulation (Stake, 1995). La triangulation est l'utilisation de diverses méthodes pour vérifier les hypothèses formulées par le chercheur à partir de ses observations, dans le but de les valider. Selon Stake (1995), outre l'utilisation de différentes méthodes (analyse de courriers électroniques, d'entrevues semi-dirigées et de questionnaires, dans notre cas), le fait de retourner voir le sujet étudié avec les résultats recueillis pour s'assurer que cela corresponde bien à sa perception du phénomène étudié est une excellente façon de trianguler les résultats d'une recherche. Dans cette étude, des résultats préliminaires propres à chacun des cas ont été présentés à chacun des enseignants sous forme écrite (synthèse de deux pages). Les enseignants avaient alors la possibilité de réagir (par écrit, par courrier électronique) à l'analyse préliminaire des résultats afin qu'elle représente bien, selon eux, leur expérience d'utilisation du courriel pour favoriser la communication entre l'école et la famille. Aucun des quatre enseignants à qui les données ont été présentées n'a fait de commentaires allant à l'encontre de ce qui leur a été proposé. Seules de petites précisions ou questions ont été reçues.

Résultats et discussion

Intégration des TIC au primaire: meilleure communication enseignants et parents

Sur un plan quantitatif, l'expérience pilote mise en place dans quatre classes a semblé hautement favoriser la communication, même si les enseignants avaient

toute liberté quant à la quantité et au type de courriels envoyés aux parents. Le tableau 3 présente le nombre total de courriels reçus et envoyés par chacun des quatre enseignants participant au projet, selon différentes catégories. Il ressort que les enseignants envoient plus de courriels qu'ils n'en reçoivent (2343 contre 1078), qu'ils écrivent relativement peu aux élèves (en moyenne, à peine plus d'un courriel par élève) et, quand ils le font, il s'agit souvent de copies de messages envoyés aux parents. Dans le tableau 3, on peut noter aussi une correspondance entre le nombre de courriels envoyés et le nombre de courriels reçus. Les élèves, quant à eux, semblent écrire plus souvent aux enseignants. Dans cette expérience pilote, plusieurs enseignants ont demandé aux élèves de leur acheminer par courriel des travaux réalisés. Cela explique possiblement cette disparité.

Tableau 3
Courriels envoyés et reçus par les enseignants de l'étude

	Enseignant A	Enseignant B	Enseignant C	Enseignant D	Total
Nombre total de courriels envoyés ^a	575	657	518	593	2343
Nombre de courriels envoyés aux parents ^b	539	601	472	564	2176
Nombre de courriels envoyés aux élèves ^c	62	109	57	51	279
Nombre moyen de courriels envoyés aux élèves et aux parents (copie conforme)	36	56	46	29	167
Nombre de courriels envoyés uniquement aux élèves	26	53	12	22	113
Nombre moyen de courriels envoyés par jour de classe (51)	11,3	12,9	10,2	11,6	-
Nombre total de courriels reçus	265	309	217	287	1078
Nombre de courriels reçus des parents	193	225	166	207	791
Nombre de courriels reçus des élèves	72	84	51	80	287
Nombre moyen de courriels reçus par jour de classe (51)	5,2	6,1	4,3	5,6	-

- a) Les courriels envoyés ou reçus de personnes autres que les élèves, les enseignants ou les parents d'élèves ont été exclus de l'analyse. Les courriels envoyés au groupe de discussion (parents, parents élèves ou élèves) étaient considérés comme un seul courriel envoyé.
- b) Certains courriels étaient envoyés en copie conforme aux élèves et aux parents. Ils sont donc considérés comme « un seul courriel envoyé », dans le nombre total; toutefois, ils peuvent apparaître dans deux catégories (envoyés aux parents et aux élèves), ce qui explique que le total des courriels envoyés aux parents et aux élèves dépasse le nombre total de courriels envoyés.
- c) Voir b.

Même si certains de ces chiffres peuvent paraître impressionnants, notamment les 2343 courriels envoyés, une observation minutieuse de la moyenne de courriels envoyés ou reçus, par jour d'école, met en évidence que ce nombre est bien plus modeste. En fait, les enseignants ont reçu, en moyenne, 5,3 messages par jour. Ils ont aussi envoyé, en moyenne, 11,5 messages par jour de classe.

Enfin, le nombre de courriels expédiés aux parents ou reçus de ces derniers témoigne d'une communication régulière et soutenue entre l'école et la famille, communication favorisée par les technologies de l'information et de la communication. D'ailleurs, lors de la deuxième entrevue effectuée auprès des enseignants – nous notons cela par l'abréviation «EEn» suivie du numéro de l'enseignant –, tous ont souligné que l'utilisation du courriel avait augmenté de façon très significative leur communication avec les parents, que ce soit pour «expliquer des devoirs [...] ou rappeler des activités spéciales comme des sorties» (EEn3). Néanmoins, les enseignants ont souligné que les TIC leur permettaient aussi d'aller plus loin que cet échange d'informations avec les élèves.

Plusieurs enseignants et parents ont indiqué qu'ils n'avaient «jamais tant communiqué entre eux avant» (EEn2). Trois enseignants ont d'ailleurs dit se surprendre à «communiquer plusieurs fois par jour avec les parents d'élèves avec le courrier électronique: le matin avant l'école, à la récréation et pendant les périodes libres [...] après l'école [...] et aussi le soir à la maison» (EEn1). Certains ont même souligné ne jamais avoir envisagé une si grande communication avec les parents:

Si on m'avait dit un jour que j'allais communiquer plus que dix fois par jour à des parents, je vous aurais dit que c'est impossible [...]. Mais là, j'ai l'impression d'être vraiment en contact tout le temps avec eux [...]. C'est intéressant, même si ça prend du temps à s'habituer au début [...] (EEn2).

Pour plusieurs, c'était aussi une façon intéressante d'atteindre tous les parents en même temps, en particulier, grâce au groupe de discussion électronique.

Le groupe de discussion, c'était vraiment bien. Je m'en servais pour envoyer des informations sur les sorties à tous les parents en même temps [...]. C'était utile pour envoyer les devoirs de la semaine aux élèves et aux parents (EEn4).

Les enseignants ont également su tirer profit de cette communication directe avec les parents, sans intermédiaire, avec des traces écrites. Pour d'autres enseignants, l'utilisation du courriel allait de pair avec l'agenda que les règlements de l'école obligeaient le parent à signer.

Avant, c'était toujours compliqué de faire signer l'agenda par les parents [...]. On peut comprendre les élèves, des fois, quand ils ne veulent pas le montrer [...]. Mais là, je n'avais plus ce problème, tous les parents étaient au courant des devoirs [...] (EEn3).

Aux dires des enseignants, l'usage du courriel libérait beaucoup des appels téléphoniques et des rencontres ponctuelles avec les parents, le soir après l'école.

Avec le e-mail, j'ai eu plus de temps après l'école [...] après quelques semaines, moins de parents venaient me voir [...], j'avais surtout moins de téléphones à faire [...] (EEn2).

Moi, avec ce projet, je suis devenue populaire [...] par e-mail! D'habitude, j'avais toujours un ou deux parents à [qui] téléphoner après l'école ou sur l'heure du midi. Avec le courrier électronique, ç'a beaucoup diminué [...] même si je recevais en bout de ligne plus de messages (EEn4).

Ce mode de communication a, en général, grandement plu aux enseignants qui, après quelques semaines d'utilisation, voyaient dans le courriel un « outil pour garder un contact constant avec les parents des élèves » (EEn1), un atout pour favoriser leur réussite scolaire. Notons que l'adaptation à ce nouveau mode de communication n'a pas été instantanée pour tous les enseignants; il a même fallu quelques semaines à un enseignant pour s'y habituer: « Au début, c'était difficile [...], je trouvais difficile de devoir répondre tous les jours [...] mais après quelques semaines, j'avais hâte de prendre mes messages le soir [...] je suis devenue pro » (EEn3).

Intégration des TIC au primaire: une communication accrue pour les élèves

Même si la communication accrue entre l'école et la famille semble être un des résultats les plus intéressants de notre expérience pilote, il appert important de souligner que ce projet d'utilisation du courriel à l'école primaire a tout autant favorisé une communication considérable pour les élèves (tableau 4). En fait, les chiffres de ce tableau montrent que les élèves ont communiqué de façon modeste avec leur enseignant: 287 courriels envoyés aux enseignants pour la durée de l'expérience pilote (107 élèves), soit une moyenne de 2,7 courriels pour 51 jours d'école, y compris les travaux. Mais les élèves ont grandement communiqué avec leurs pairs ou avec leurs parents, un résultat que nous n'avions pas prévu. Ainsi, ils ont envoyé, en moyenne par groupe, un courriel par jour à un de leurs parents. Ils ont également reçu, toujours en moyenne pour tous les groupes, 1,3 courriel par jour de classe de la part d'un parent.

En général, les parents (ci-après, EPa suivi du numéro de l'entrevue signifie entrevue avec un parent) avouaient communiquer du travail, le jour, avec leur enfant, soit à un moment où ils n'avaient pas l'habitude de communiquer avec leur enfant.

En général, j'envoyais un message du travail, sur l'heure du midi [...], jamais je ne communiquais avec [nom de l'enfant] pendant la journée avant [...] sauf pour des urgences; là, ça me permettait d'être en contact avec lui tous les jours; j'ai développé cette routine (EPa1).

Selon Karsenti et Garnier (2002), dans une société où, bien souvent, les deux parents travaillent, quittant la maison tôt le matin pour ne revenir que le soir, cette possibilité d'échange entre parents et enfants ouvre de nouveaux horizons de communication et de rapprochement pour la famille. Non seulement cette expérience pilote a-t-elle favorisé une plus grande communication entre l'école et la famille,

Tableau 4
Courriels envoyés et reçus en deux mois et demi par les élèves

	Élèves de la classe A	Élèves de la classe B	Élèves de la classe C	Élèves de la classe D	Total
	(n = 29)	(n = 26)	(n = 28)	(n = 24)	
Nombre total de courriels envoyés ^a	2308	3194	2915	2285	10702
Nombre de courriels envoyés aux parents ^b	917	1428	1587	1249	5181
Nombre moyen de courriels envoyés aux parents par élève	31,6	54,9	56,7	52,0	48,8
Nombre moyen de courriels envoyés aux parents par élève, par jour de classe	0,6	1,1	1,1	1,0	1,0
Nombre de courriels envoyés aux enseignants	72	84	51	80	287
Nombre de courriels envoyés aux autres élèves de la classe ^c	1319	1682	1277	956	5234
Nombre moyen de courriels envoyés aux autres élèves, par élève	45,5	64,7	45,6	39,8	48,9
Nombre moyen de courriels envoyés par élève	79,6	122,8	104,1	95,2	100,4
Nombre moyen de courriels envoyés par jour de classe (51)	45,3	62,6	57,2	44,8	52,5
Nombre moyen de courriels envoyés par élève, par jour de classe	1,6	2,4	2,0	1,9	2,0
Nombre total de courriels reçus	2541	3771	3214	3007	12533
Nombre de courriels reçus des parents	1186	2033	1891	2022	7132
Nombre moyen de courriels reçus des parents, par élève	40,9	78,2	67,5	84,3	67,7
Nombre moyen de courriels reçus des parents, par élève, par jour de classe	0,8	1,5	1,3	1,7	1,3
Nombre de courriels reçus des enseignants	36	56	46	29	167
Nombre de courriels reçus des autres élèves de la classe	1319	1682	1277	956	5234
Nombre moyen de courriels reçus des autres élèves, par élève	45,5	64,7	45,6	39,8	48,9
Nombre moyen de courriels reçus des autres élèves, par élève, par jour de classe	0,9	1,3	0,9	0,8	1,0
Nombre moyen de courriels reçus par élève	87,6	145,0	114,8	125,3	118,2
Nombre moyen de courriels reçus par jour de classe (51)	49,8	73,9	63,0	59,0	61,4
Nombre moyen de courriels reçus par élèves, par jour de classe	1,7	2,8	2,3	2,5	2,3

a) Les courriels envoyés ou reçus de personnes autres que les élèves, les enseignants ou les parents d'élèves ont été exclus de l'analyse. Les courriels envoyés au groupe de discussion (parents, parents élèves ou élèves) étaient considérés comme un seul courriel envoyé.

b) Certains élèves envoyaient leur courriel à leurs deux parents, c'est-à-dire à deux adresses de courriel différentes. Ces courriels ont été comptabilisés comme un seul courriel.

c) Les courriels envoyés en copie conforme à d'autres élèves ou encore les courriels envoyés par l'entremise du groupe de discussion n'ont été comptabilisés que pour un courriel envoyé.

mais aussi à l'intérieur même de la famille, entre les parents et l'enfant. Cette communication virtuelle du parent avec l'enfant a semblé avoir un effet sur la motivation et la réussite scolaire de l'enfant : « le fait que j'écrive à [nom de l'enfant] presque tous les jours [...], il mettait plus d'effort dans ses devoirs et dans ses travaux, il avait l'air plus intéressé par l'école. Je pense que ses notes étaient meilleures » (EPa3).

Le tableau 4 montre que les élèves ont profité de l'intégration des technologies à l'école pour s'en servir comme moyen de communication, entre eux, alors qu'ils étaient tous dans la même classe. Aux dires des élèves interrogés (ci-dessous, EÉI suivi du numéro d'entrevue signifie entrevue avec un élève), les messages qu'ils s'envoyaient entre eux étaient le plus souvent transmis de leur foyer, le soir après l'école : « À l'école, on n'a pas de temps pour écrire à l'ordinateur. J'écris à mes amis de chez moi. Après l'école » (EÉ2). D'autres élèves ont indiqué aimer écrire à leurs amis « même à l'école » (EÉ1).

Les entrevues réalisées, comme en témoignent le nombre de courriels envoyés ou reçus des enseignants et des élèves, mettent en évidence la grande satisfaction des parents, des enseignants et des élèves pour un tel projet pilote d'utilisation des TIC au primaire. Plusieurs parents ont mentionné que cette expérience leur a même permis de mieux aider leur enfant et d'être « au courant » (EPa7) de ce que fait l'enfant à l'école, de façon régulière et continue.

Nature des courriels envoyés et reçus

L'analyse de contenu réalisée selon le modèle de L'Écuyer (1990) a permis de mettre en évidence la nature des messages envoyés et reçus par les enseignants quand ils communiquent avec les parents (tableau 5), et la nature des messages envoyés et reçus par les élèves quand ils communiquent avec leur(s) parent(s) (tableau 6).

Au début, nous pensions analyser aussi la nature des messages envoyés et reçus par les enseignants quand ils communiquent avec les élèves, mais les enseignants ont très peu communiqué (tableaux 3 et 4), avec les élèves par courriel (à peine plus d'un message reçu en moyenne par élève pour toute la durée de l'expérience, soit 51 jours), ce qui ne nous a pas permis de réaliser une analyse de contenu significative.

Tel que la présente le tableau 5, l'analyse des courriels reçus ou expédiés par les enseignants lorsqu'ils communiquent avec les parents révèle quatre principaux types d'échanges : la transmission ou la demande d'informations générales vient en tête avec 43,2 %, la transmission ou la demande d'informations relatives au rendement scolaire des élèves suit avec 41,1 % des messages. Puis viennent l'expression ou la réponse à un « besoin d'aide » (13,7 %) et les remerciements (12,5 %). Quelque 9,3 % des messages n'ont pu être classés. Il pouvait s'agir de messages d'erreur, de

photos envoyées par les parents ou d'autres messages ne pouvant constituer une catégorie distincte représentant plus de 3% des messages reçus.

Tableau 5
Nature des principaux messages envoyés et reçus par les enseignants
lors de leur communication avec les parents²

Types d'interaction	Exemples	Taux de présence*
Transmission ou demande d'informations générales	«N'oubliez pas la sortie au Musée canadien des civilisations vendredi [...] les enfants doivent apporter leur lunch [...]» (courriel envoyé par un enseignant). «[...] Je vous rappelle qu'il y aura une rencontre avec les parents mardi soir prochain [...]» (courriel envoyé par un enseignant). «[...] pouvez-vous me dire s'il y a un cours d'éducation physique cette semaine [...] ?» (courriel reçu d'un parent). «Ma fille, Monique [nom fictif] sera absente demain. Elle est malade et [...]» (courriel reçu d'un parent).	41,1%
Transmission d'informations relatives au rendement scolaire ou au comportement d'un enfant	«Mathieu [nom fictif] s'est bien comporté cette semaine. Il a bien réussi à son quiz de mathématiques et à son test de vocabulaire [...]». «Bonjour madame Thérien [nom fictif], j'aimerais savoir si Nathalie [nom fictif] a eu une bonne semaine [...]». «[...] Oui, Nathalie a eu une bonne semaine [...]. Elle semblait fatiguée parfois, mais elle a très bien réussi [...] et elle a fait tous ses devoirs».	41,2%
Expression d'un besoin d'aide ou réponse à un besoin d'aide	«Pierre [nom fictif] a des difficultés à se concentrer cette semaine. [...] Vous serait-il possible de voir ce qui ne va pas avec lui [...] ?» (courriel envoyé par un enseignant). «Lucie [nom fictif] a de la misère avec son devoir de mathématiques [...] même moi, je ne suis pas certain de comprendre [...]. Est-ce que c'est possible de lui expliquer [...]» (courriel reçu d'un parent).	13,7%
Remerciements	«Merci de l'aide apportée à Nicolas [nom fictif], c'est très apprécié [...]» (courriel reçu d'un parent). «Chers parents [...] je vous remercie d'avoir participé au succès de la rencontre [...]» (courriel envoyé par un enseignant).	12,5%
Autres	«The following addresses had permanent fatal errors»	9,3%

* Certains messages envoyés ou reçus par les enseignants pouvaient, à la fois, être classés dans plusieurs catégories. Certains messages étaient particulièrement longs et contenaient, par exemple, des informations générales, des «demandes d'aide», etc. Le tout, de façon simultanée.

Le tableau 6 présente la nature des messages envoyés et reçus par les élèves quand ils communiquent avec leurs parents. Les échanges entre les parents et les élèves semblent le plus souvent porter sur une demande ou une transmission d'information portant habituellement sur le déroulement de la journée (59,5% des courriels reçus ou envoyés). On remarque que le courriel permet au parent, dans ce contexte, d'être mieux informé des activités de son enfant à l'école.

Les informations relatives au rendement scolaire (résultats à des tests en classe) occupent le deuxième rang avec 21,9% des courriels reçus ou envoyés. Puis, on retrouve l'expression ou la réponse à un « besoin d'aide » (19,0%). Les encouragements, messages envoyés exclusivement par les parents comptent pour 12,6% des échanges entre les élèves et les parents.

Intégration des TIC au primaire: quand les parents ne sont pas en ligne

Une lettre avait été envoyée aux parents afin de leur faire part de l'expérience pilote, pour leur demander l'autorisation de la réaliser dans la classe de leur enfant, et les inviter à donner leur adresse de courriel pour participer à ce projet. Y avait-il des parents non branchés? Au début de l'expérience, 90,7% des enfants avaient au moins un parent branché à Internet, soit à la maison, soit au travail (97/107). À la fin des deux mois et demi, 97,2% des élèves comptaient au moins un des deux parents qui avaient accès à Internet, soit à la maison, soit au travail (104/107). Après notre enthousiasme initial pour les résultats de ce projet pilote, nous nous sommes questionnés sur l'exclusion possible que nous faisons des parents et des élèves les plus démunis. Car, même si toutes les précautions avaient été prises pour

Tableau 6
Nature des principaux messages envoyés et reçus par les élèves
lors de leur communication avec leur(s) parent(s)³

Types d'interaction	Exemples	Taux de présence*
Transmission ou demande d'informations générales (ayant souvent trait au déroulement de la journée)	«As-tu pris ton lunch ce matin [...]?» (courriel reçu d'un parent). «Qu'est-ce que tu as fait à l'école le matin [...]?» (courriel reçu d'un parent). «Aujourd'hui, on a eu un test et la récréation [...]» (courriel envoyé par un élève).	59,5%
Transmission d'informations relatives au rendement scolaire ou au comportement	«Miguel [nom fictif], as-tu eu une bonne note à ton test de français?» (courriel envoyé par un parent). «[...] je ne sais pas quelle note j'ai eue [...] le test n'est pas corrigé et [...] on n'a pas échangé les copies [...]» (courriel envoyé par un élève).	21,9%
Expression d'un besoin d'aide ou réponse à un besoin d'aide	«J'ai besoin d'un costume pour lundi [...] c'est possible [...]» (courriel envoyé par un élève). «Salut toi. Oui, c'est possible. On s'en reparle ce soir. Passe une bonne journée [...]» (courriel reçu d'un parent).	19,0%
Encouragements	«Bonne chance pour le test de vocabulaire! Ta maman qui pense à toi [...]» (courriel reçu d'un parent). «Bravo pour la belle note que j'ai reçue de ton enseignante [...]» (courriel reçu d'un parent).	12,6%
Autres	«Voici la photo de [...]» (courriel reçu d'un parent).	6,1%

* Certains messages envoyés ou reçus par les enseignants pouvaient, à la fois, être classés dans plusieurs catégories. Certains messages étaient particulièrement longs et contenaient, par exemple, des informations générales, des « demandes d'aide », etc. Le tout, de façon simultanée.

que les familles qui n'avaient pas accès à Internet reçoivent les documents imprimés, nous étions certains que la collaboration entre l'école et ces parents était moindre. Nous avons questionné les enseignants sur cet aspect. Tous ont indiqué avoir été «très préoccupés d'offrir un service égal pour tous les parents» (EEn2). Néanmoins, l'ensemble des enseignants qui ont pris part à cette expérience pilote ont souligné que l'utilisation accrue des TIC pour communiquer avec les parents leur a permis «d'être plus en contact avec les parents qui n'avaient pas de *e-mail*» (EEn1), surtout parce qu'ils avaient plus de temps à leur consacrer. Deux enseignants ont même relevé que l'utilisation du courriel pour communiquer avec les parents leur permettait une «gestion scolaire plus efficace» (EEn3), ce qui leur donnait «plus de temps pour communiquer avec des parents qui ne se sentaient pas du tout concernés» (EEn4). Ainsi, contrairement à certaines de nos craintes, les enseignants indiquent que l'utilisation du courriel pour communiquer avec la majorité des parents leur permet d'être «plus efficaces dans la communication avec des parents moins favorisés [...] qui n'ont pas accès à Internet» (EEn2). L'intégration des TIC au primaire a donc eu un impact positif sur la collaboration entre l'école et la famille, même pour les familles non branchées. On peut aussi noter que deux parents, non branchés au début de l'expérience pilote, ont justement été incités à se brancher à cause de cette initiative d'intégration des TIC dans l'école de leur enfant: «Ça faisait un bout que mon mari et moi, on hésitait pour s'abonner à Internet quand madame [nom de l'enseignante] nous a envoyé la lettre, on s'est décidés» (EPa6).

Conclusion

Plusieurs chercheurs font remarquer avec raison qu'on ne peut justifier la présence des TIC à l'école que si elles apportent une valeur ajoutée dans l'atteinte de sa mission éducative (Perrenoud, 1998). L'effort d'intégration des TIC n'aurait d'ailleurs d'intérêt que dans la mesure où les technologies permettent de modifier le rapport à l'intervention éducative par l'enseignant, ou encore la relation à l'apprentissage par l'élève. Cette expérience met en évidence qu'une utilisation relativement modeste des technologies de l'information et de la communication – le courriel – permet de favoriser une collaboration privilégiée entre l'école et la famille. Les aspects positifs d'un tel type de projet où les TIC ont été intégrées au primaire sont importants, en particulier quand on sait que la participation des parents dans la vie scolaire de l'enfant a un impact des plus significatifs sur sa motivation et sa réussite.

Notons aussi que les résultats de notre recherche suggèrent que les TIC peuvent favoriser non seulement un rapprochement entre l'école et la famille, mais également au sein même de la famille, entre le parent et l'enfant. Les TIC ont certes accru la fracture numérique pour certains parents, mais elles ont néanmoins permis à certains enseignants de leur consacrer plus de temps. Selon les enseignants interrogés, l'utilisation du courriel comme moyen de communication et de collaboration

avec les parents favorise en général une meilleure gestion du temps qui permet aux enseignants de communiquer avec ces parents, non branchés, qui participaient déjà peu à la vie scolaire de leur enfant. En effet, l'économie de temps qu'occasionne parfois le courriel par rapport à d'autres moyens de communication traditionnels comme le téléphone peut être réinvestie pour certains enfants.

Plusieurs recherches d'envergure sur l'intégration des TIC à l'école (Becker, 1999; Scottish Executive Education Department, 2000) mettent en évidence que l'un des premiers problèmes que les enseignants rencontrent dans l'intégration des TIC est le manque de temps. Comme l'a montré notre expérience pilote, la mise en place d'un système de communication par courriel avec les élèves et les parents n'est pas chronophage. Certes, les enseignants ayant participé ont bénéficié d'un soutien technique privilégié, mais ce soutien était surtout inhérent à la réalisation d'un site web, aspect que nous n'avons pas abordé dans cet article. Notre expérience se veut donc un moyen simple, relativement efficace pour l'augmentation de la collaboration entre l'école et la famille – rappelons ici que le Québec compte près de 3 millions d'internautes, qui possèdent tous un courriel –, et peu coûteux sur le plan des ressources nécessaires et de l'investissement en temps. Il s'agit également d'une stratégie qui pourrait contribuer au développement du modèle d'école efficace et améliorée, préconisé par la réforme actuelle de l'éducation au Québec.

Lors de recherches futures, il serait judicieux d'expérimenter un tel projet en formation pratique des futurs enseignants. En effet, pour nous, il s'agit aussi d'un modèle qui pourrait être facilement intégré aux stages en contexte scolaire que réalisent les futurs enseignants du Québec. Les stages de formation pratique rendent souvent difficile le développement de la collaboration entre l'école (le stagiaire) et la famille, en particulier à cause de leur durée, trop brève, pour tisser des liens avec les parents des élèves. Néanmoins, un projet pilote comme celui que nous avons expérimenté laisse entrevoir des pistes prometteuses pour la formation pratique des enseignants, en particulier lorsque les stages se déroulent dans des milieux dits socioéconomiquement faibles, des écoles à bout de souffle et de ressources, où la participation des parents à la vie scolaire est un besoin pressant quotidien. De plus, on remarque que les futurs enseignants ont toujours un retard important en ce qui a trait à leur collaboration avec les parents ou à l'intégration des TIC dans leur pratique professionnelle, difficulté qui semble issue d'un transfert de leurs compétences informatiques dans leur pratique d'enseignement (Larose et Karsenti, 2002).

Sur le plan des recherches futures, il faudrait étudier, à la lumière de la documentation portant sur la collaboration entre l'école et la famille, l'impact négatif que pourrait avoir la mise en place d'un moyen de communication par courriel sur le pouvoir relatif de « transmetteur de message » qu'a, en général, l'enfant du primaire. Pour Perrenoud (1987), l'enfant qui se retrouve comme messager, comme intermédiaire entre ses parents et l'école, peut user de ce pouvoir pour une multi-

tude de raisons. Il peut, par exemple, vouloir éviter un affrontement avec ses parents ou le retarder à un meilleur contexte. Une des questions à poser lors de futures recherches est de savoir s'il faut trouver des moyens, comme l'utilisation du courriel, pour éviter cet intermédiaire que Perrenoud qualifie parfois «d'embarrassant» pour les adultes. Ces moyens peuvent-ils contribuer à déresponsabiliser l'enfant au profit d'une communication directe parents-enseignants? Selon Montandon (1996), priver l'enfant de ce pouvoir serait lui enlever une partie de son autonomie scolaire. Pour lui, c'est uniquement s'il est considéré comme un véritable partenaire que la collaboration entre ses parents et ses enseignants prend un sens. La communication entre les enseignants et les parents gagnerait donc en profondeur lorsque les élèves sont directement engagés dans cet échange.

Lors de recherches futures, il y aurait aussi lieu de voir si l'utilisation accrue du courriel ne viendrait pas mettre en péril la séparation entre «espace scolaire» et «espace familial»? Quelles seraient alors les conséquences de cette absence de séparation? L'enseignant, à plus long terme, ne serait-il pas appelé à «surjustifier» ses pratiques pédagogiques à des parents qui pourraient être tentés de les remettre en cause plus facilement par l'entremise du courriel, sorte de porte ouverte sur la salle de classe? Il y aurait lieu de chercher à mieux saisir dans quelle mesure l'utilisation accrue du courriel nécessite une modification profonde des rapports humains entre l'école et la famille. Dans quelle mesure les parents sont-ils réactifs à un courriel de l'enseignant? Dans quelle mesure sont-ils proactifs? Dans quelle mesure l'utilisation du courriel est-elle contraignante pour la communication entre la famille et l'école? Est-ce que la distribution des parents qui participent aux échanges est équilibrée? Est-elle liée au facteur socioéconomique? Ces questions demeurent toutes des pistes de recherche qu'il semble nécessaire d'explorer ultérieurement.

Enfin, des études exploratoires comme celle-ci devraient permettre de déblayer le terrain pour que des recherches plus systématiques et sur une plus longue période (par exemple, une année scolaire tout entière) arrivent à cibler précisément les pratiques les plus efficaces. Ceci ne pourrait que contribuer à mieux comprendre les différents aspects inhérents aux avantages et aux écueils de l'utilisation du courriel pour la communication entre la famille et l'école. Ces réflexions ne semblent toutefois pas incompatibles avec l'intégration des TIC au primaire qui paraît, au contraire, être une voie prometteuse pour favoriser une meilleure collaboration entre l'école et la famille, tout en étant réalisable à très court terme et avec peu de ressources.

NOTES

1. <<http://www.cefr.io.qc.ca/>>.
2. Le but de l'étude n'étant pas de mettre en évidence les écarts linguistiques écrits dans les échanges de courriel, une révision orthographique a été réalisée.
3. Voir la note 2.

Abstract – This article describes a project for integrating information and communication technologies (TIC) at the primary school level and involves four primary teachers, their students, and parents belonging to «middle» and «low» socio-economic classes. The objective of this research is to better understand how TIC can promote better collaboration between the school and family. The authors analyze the impact of an increased use of e-mail on communication between teacher-parent, student-student, and parent-student, as well as indirectly, on students' school success. The results are presented in relation to the inherent challenges to the practical training of future teachers who have difficulty in responding to various student needs and, simultaneously, to improve school success without increased parent collaboration.

Resumen – Este artículo trata de una experiencia de integración de las tecnologías de la información y de la comunicación llevada a cabo con cuatro docentes de primaria, con sus alumnos y con los padres de estos alumnos, provenientes de medios socioeconómicos «medios» o «débiles». El objetivo es comprender de una mejor manera cómo las TIC pueden favorecer una mejor colaboración escuela-familia. Los autores analizan el impacto del incremento de la utilización del correo electrónico sobre la comunicación profesor-padres, niño-niño y padres-niños, pero también, de forma indirecta, sobre el éxito escolar de los alumnos. Los resultados son presentados en relación con los desafíos inherentes a la formación práctica de los futuros docentes que, al momento de sus prácticas de terreno, no pueden responder al mismo tiempo a las múltiples necesidades de los alumnos y favorecer su éxito escolar si no cuentan con la estrecha colaboración de los padres.

Zusammenfassung – Dieser Beitrag berichtet von einem Integrationsexperiment mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), das mit vier Grundschullehrern sowie deren Schüler und Eltern (letztere aus mittelständischem und einkommensschwachem Milieu) durchgeführt wurde. Die Autoren wollten verstehen lernen, wie mit den IKT eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erreicht werden könnte. Sie analysierten den Einfluss einer häufigen E-Mail-Verwendung auf die Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern, Eltern und Kindern sowie auf die Kommunikation der Schüler untereinander, und dies unter besonderer Berücksichtigung des Schulerfolgs. Die Ergebnisse wurden auch im Hinblick auf die Herausforderungen betrachtet, die sich für die Ausbildung der künftigen Lehrer ergeben. Diese werden in Zukunft auf die Unterstützung durch die Eltern angewiesen sein, um den wachsenden Bedürfnissen ihrer Schüler gerecht zu werden und deren Schulerfolg zu gewährleisten.

RÉFÉRENCES

- Arunkumar, R., Midgley, C. et Urda, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence*, 9(4), 441-466.
- Becker, H.J. (1999). *Internet use by teachers*. Irvine, CA : University of California.
- Bibeau, R. (1999). *L'élève rapaillé*. Montréal: Université de Montréal. Document électronique téléaccessible à l'URL: <http://netia59.ac-lille.fr/ref/pedagogie/Robert_Bibeau/rapil2.htm>.
- Bogdan, R.C. et Biklen, S.K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Cameron, C.A. et Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 182-191.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration*. London: Corwin Press.
- Contandriopoulos, A.P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J.-L. et Boyle, P. (1992). *Savoir préparer une recherche: la définir, la structurer, la financer*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Danic, I. (2001). L'aide scolaire des parents: un facteur ambivalent et partiel de l'articulation famille-école. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 71-78.
- Davis, W.E. (1991). *Promoting effective communication between schools and parents of disadvantaged students*. ERIC Publication n° ED334536.
- Duchâteau, C. (1996). *Pourquoi l'école ne peut intégrer les nouvelles technologies?* Contribution au symposium « L'école de demain à l'heure des technologies de l'information et de la communication ». Colloque du REF Montréal, septembre. Document téléaccessible à l'URL: <<http://bigbox.det.fundp.ac.be/~cdu/articles/ref2.html>>.
- Dye, J.S. (1989). Parental involvement in curriculum matters. *Educational Research*, 31(1), 20-35.
- Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1991). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-87.
- Epstein, J.L. (1995). Paths to partnership: What we can learn from federal, state, district, and school initiatives. *Phi Delta Kappan*, 72(6), 344-49.
- French, N.K. (1996). Connecting teachers and families: Using the family as the lab. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 335-346.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Grégoire, R., Bracewell, R., Laferrière, T. (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire*. Revue documentaire. Ottawa: Réseau scolaire canadien (RESCOL). Document téléaccessible à l'URL: <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/apport/apport96.html>.
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., Jacob, K.F. et Decourcey, Y.W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield et J. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 148-174). San Diego, CA: Academic Press.
- Harvey, J.-L. et Lemire, G. (2001). *La nouvelle éducation. NTIC, Transdisciplinarité et communautaire*. Paris: L'Harmattan.
- Haughey, M. (2000). *Pan-Canadian research options: New information technologies and learning. Pan-Canadian education research agenda* (p. 121-136). Toronto: Canadian Association of Education.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Imbert, J. (2001). Des missions/démission des parents? Quelques réflexions sur la relation famille-enseignants. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 79-88.
- Karsenti, T. et Larose, F. (dir.) (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. et Garnier, Y.D. (2002). Quand les TIC font mouche. *Éducation Canada*, 42(1), 21-28.

- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. (2001). Changement des attitudes, des perspectives et des pratiques enseignantes: le cas de futurs maîtres confrontés aux TIC. *Éducation et francophonie*, 29(1). Document téléaccessible à l'URL: www.acef.ca/revue/index.html.
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. et Larose, F. et Thibert, G. (2001). TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants. In T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 209-244). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kherroubi, M. (1999). Des compétences spécifiques pour les ZEP? Quelques éléments d'analyse. *Recherche et formation*, 30, 69-84.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Larose, F. et Karsenti, T. (dir.) (2002). *La place des TIC en formation initiale et continue*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F., Lenoir, Y., Grenon, V., Émond, H. et Ratté, S. (2002). Les représentations des compétences attendues ou détenues par les élèves lors de leur transition au secondaire: enjeux dans un contexte de réforme curriculaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(2).
- Levin, B.B. (1999). *Is the class of 1998 ready for the 21st century school? Longitudinal study of computer-using teacher candidates*. ERIC Publications n° ED432556.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Montandon, C. (1996). Les relations familles-école. In « Les sciences de l'éducation face aux interrogations du public ». *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, numéro spécial, 15-25.
- Perrenoud, Ph. (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. In C. Montandon et Ph. Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (p. 49-87). Paris: Peter Lang.
- Piette, J., Pons, C.-M., Giroux, L. et Millerand, F. (2001). *Les jeunes et Internet (représentation, utilisation et appropriation)*. Rapport final de l'enquête menée au Québec dans le cadre du projet de recherche international. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Rochex, J.Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Scottish Executive Education Department (2000). The impact of information and communications technology initiatives. *Interchange*, 63. Edinburgh: SEED.
- Sedlack, R.G. et Stanley, J. (1992). *Social research: Theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (1998). L'évaluation des facteurs de vulnérabilité et de protection dans la famille. Le questionnaire sur l'environnement familial. *Revue internationale de l'éducation familiale: recherche et interventions*, 2(2), 39-62.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (2001). La résilience: facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129-172.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research, design and methods* (2^e éd.). Beverly Hills, CA : Sage Publications.