

L'impact de l'usage du TBI en activités d'interaction orale sur l'engagement scolaire des élèves dans le cadre de l'enseignement de la langue arabe à l'école élémentaire en France

Abdessamad REDOUANI¹

¹Doctorant en 2^{ème} année de thèse. Equipe de recherche "Technologie et Communication"

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC - EA 2310)

INSPÉ de l'Académie de Strasbourg

abdessamad.redouani@etu.unistra.fr

Résumé. Dans un contexte marqué par l'implantation des tableaux blancs interactifs (TBI) dans les établissements scolaires en France, comme dans plusieurs pays du monde, l'objectif de cette thèse est de mesurer l'impact de l'usage pédagogique de ce dispositif en activités d'interaction orale sur l'engagement scolaire des élèves du cours d'arabe à l'école élémentaire en France. L'arabe est enseigné dans les écoles élémentaires publiques françaises dans le cadre des enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) par des enseignants étrangers affectés et rémunérés par leurs pays d'origines (Maroc, Algérie et Tunisie). Les cours sont organisés en dehors des heures scolaires à la fin de la journée et dans les créneaux réservés aux activités périscolaires. L'inscription est facultative et se fait à la demande des parents qui sont très attachés à cet enseignement (Benhammou, 2017). Mais cet attachement des parents n'est pas toujours suivi de celui des élèves et d'un engagement de ces derniers. Nous cherchons alors à montrer dans cette étude si l'usage du TBI en tant que dispositif techno-sémio-pragmatique (Peraya, 1999), dans cet enseignement, peut s'avérer efficace pour améliorer l'engagement scolaire des élèves. Nous envisageons d'observer des séances réalisées avec le TBI et d'autres réalisées avec le tableau classique pour comparer les comportements des élèves. Nous réaliserons aussi un questionnaire quantitatif, des entretiens individuels et de groupes ainsi que des tests de connaissances.

Mots-clés: Tableau blanc interactif (TBI), Dispositif, Engagement scolaire.

1 Introduction

En France, comme dans plusieurs pays du monde, les salles de classes dans des écoles, collèges et lycées sont de plus en plus équipées des technologies dites « éducatives » tels que les ordinateurs, les tablettes tactiles..., mais aussi par des tableaux blancs interactifs (TBI). Le TBI, appelé aussi TNI (Tableau Numérique Interactif), est un tableau sur lequel il est possible d'afficher l'écran d'un ordinateur et de le contrôler directement à l'aide d'un stylet ou avec le bout des doigts (Karsenti, 2016). Il s'agit d'un dispositif qui « allie les avantages d'un écran tactile et de la vidéoprojection » (Trestini, 2018, p.33). Récemment, l'apparition du VPI (Vidéoprojecteur interactif) permet d'offrir les mêmes fonctions que celle du TBI avec la possibilité supplémentaire de projeter le contenu du cours sur un tableau blanc ordinaire. Le rapport établi par le député parlementaire français Jean-Michel Fourgous considère l'équipement des établissements scolaires par des TBI comme un indicateur primordial de la modernisation de l'école. Ainsi, dans ses 70 mesures pour réussir l'école numérique, Fourgous a mis en deuxième place : « Généraliser à 100% des établissements scolaires les tableaux numériques interactifs associés à un ordinateur et à un logiciel de création de séquences pédagogiques multimédias » (Fourgous, 2010, p. 10).

C'est dans le cadre de nos interventions en tant qu'enseignant de langue arabe dans des écoles élémentaires publiques en France que nous avons découvert de près ce dispositif. Nous avons ainsi décidé de faire de l'usage du TBI (ou VPI) dans cet enseignement notre objet de recherche dans le cadre de notre thèse avec l'intention d'en évaluer les potentielles plus-values pédagogiques. Ce sont les contextes et les situations d'enseignement qui impactent l'efficacité pédagogique des technologies (Poyet, 2009, cité par Duroisin, Temperman et De Lièvre, 2011). Nous étudions plus particulièrement l'impact de l'usage du TBI dans des activités d'interaction orale sur l'engagement scolaire des élèves du cours de langue arabe. Cette langue est enseignée à l'école élémentaire française dans le cadre des enseignements internationaux de langues étrangères (EILE) par des enseignants étrangers affectés et rémunérés par leurs pays d'origine (Maroc, Algérie, Tunisie). Le dispositif EILE est entrain de remplacer l'ancien ELCO (Enseignement de Langues et Cultures d'Origines). Les langues d'origines des migrants, y compris la langue arabe, seront considérées désormais comme des langues étrangères pour tous les enfants, et leur enseignement sera ouvert à l'ensemble de la communauté scolaire. Les programmes seront élaborés à l'échelle nationale au lieu des programmes provenant des pays étrangers (dans l'ancien dispositif). Ces nouveaux

programmes doivent respecter les principes du système éducatif français et les valeurs de la république. Le CECRL¹ est la principale référence de l'enseignement de ces langues.

2 Etat de l'art

Les différentes recherches portant sur le TBI rapportent que cet outil offre des avantages pour l'enseignant et l'apprenant, malgré l'existence des limites liées à son usage. Ces recherches montrent également que le TBI pourrait favoriser la pratique des pédagogies actives mais qu'il n'est pas souvent utilisé de manière efficace (Lefebvre et Samson, 2015).

Le TBI est un outil technologique connecté à l'internet qui permet à l'enseignant une meilleure présentation de contenus théoriques de façon multi sensorielle (Saltan et Arslan, 2009). Il lui permet, contrairement au tableau classique, de sauvegarder de contenu pour le récupérer ultérieurement et de le partager ou de l'archiver (Dostal, 2011). Le TBI « permettrait d'activer des conflits sociocognitifs susceptibles de favoriser l'apprentissage » (Gilly, 1995, cité par Trestini, 2018, p. 33). Les enseignants peuvent facilement interagir et communiquer avec les élèves et les engager davantage dans la leçon en utilisant les fonctionnalités de TBI (Becta, 2003, cité par Karsenti, 2016).

Le principal avantage sur lequel s'entendent la plupart des recherches reste la motivation accrue des élèves (Boidou, 2019 et Hesto, 2018). Cette motivation ne peut durer dans le temps que s'elle est maintenue par des pratiques et des méthodes diversifiées de l'enseignant. C'est la façon dont l'enseignant utilisera le TBI qui aura un impact positif ou négatif sur la motivation des élèves (Karsenti, 2016). Mais de quelle motivation parlons-nous ? Est-ce de la motivation envers l'outils ou de la motivation vis-à-vis du contenu médié par l'outil ? Peu d'études montrent le type de la motivation éprouvée par les apprenants vis-à-vis le TBI (Boidou, 2019) mais aussi les sources de cette motivation et les facteurs l'influençant. Si au début des années 2000 les élèves étaient attirés par le caractère tactile de l'outil et son aspect multimédia, les élèves d'aujourd'hui, désignés comme « des digital natives » (Prensky, 2001, cité par Dauve-Raeis, 2018) (et donc habitués aux systèmes interactifs), le sont peut-être davantage par la richesse des contenus d'enseignement (et non pas par l'outils en lui-même).

D'importants problèmes liés à l'utilisation du TBI ont été signalés. Les problèmes techniques et la rareté des ressources disponibles sont classés parmi les défis majeurs relatifs à l'usage du TBI en salle de classe. De plus, l'usage d'un tel outil est considéré comme chronophage pour les enseignants dont les responsabilités professionnelles sont déjà importantes (Manny-Ikan, Dagan, Tikochinski et Zorman, 2011). D'autres chercheurs considèrent que le TBI a plus d'avantages que d'inconvénients (Karsenti, 2016).

3 Cadre théorique

3.1 TBI, dispositif techno-sémio-pragmatique (Peraya, 1999)

Le concept de « dispositif » trouve ses origines dans le domaine technique où il désigne « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan » (Charlier Deschryver et Peraya, 2006). Ce concept est introduit au champ des sciences de l'éducation et de la formation depuis les années 1970. C'est « un ensemble de moyens humains et matériels agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage » (Blandin, 2002, cité par Charlier Deschryver et Peraya, 2006, p.470). Peraya (2009) a enrichi les travaux des chercheurs (Albero, Agamben, Peeters et Charlier...) s'intéressant à l'analyse de ce concept de dispositif, en y intégrant les paramètres cognitifs liés à l'implication des acteurs (Bourdet et Leroux, 2009). Il parle alors d'un dispositif techno-sémio-pragmatique (TPS). C'est l'ensemble des interactions entre trois univers : une technologie, un système de relations, un cadre techno social et un système de représentations de l'ordre du sémio cognitif (Peraya, 1999). En ce sens, le TBI n'apparaît plus comme un outil isolé des autres outils présents dans la classe mais comme un dispositif qui assure l'interaction entre des variables techniques (fonctionnalités, logiciels), sémiotiques (interprétation des contextes par les acteurs) et pragmatiques (déplacements, trajets personnels, modifications ressenties) pour favoriser la communication entre les acteurs dans la salle de classe en permettant de répondre aux attentes de tout un chacun.

3.2 L'engagement scolaire

L'engagement des élèves est l'un des facteurs les plus indispensables dans un processus d'apprentissage. Il mobilise plusieurs capacités telles que l'attention, la motivation, la concentration, le comportement et le flow. Il existe plusieurs définitions variées de l'engagement scolaire. Plusieurs acceptions de ce concept ont été proposées

¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

par les chercheurs. Ces derniers ont aussi cherché à mesurer cet engagement en utilisant différents indicateurs (Brault-Labbé, et Dubé 2010). Si certains auteurs se limitent à percevoir ce concept dans sa dimension comportementale « en étudiant le lien entre désengagement et décrochage » (Finn, Panno, et Voelkl, 1995, Finn Rock, 1997, cité par Bernet, Karsenti et Roy, 2014, p. 21), d'autres cherchent à mesurer l'engagement scolaire de façon homogène en le considérant selon trois dimensions complémentaires : comportementale, affective et cognitive (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004 ; Linnenbrink et Pintrich, 2003 cité par Carrillo, Prié, Leslie, Garrot, 2018). C'est aux travaux de ce dernier courant de chercheurs que nous associons notre étude dans cette thèse.

L'engagement comportemental, appelé aussi engagement socio relationnel (parent, 2014), « touche à la conduite de l'élève, au temps passé à la tâche et au respect des règles établies, à la participation active dans les activités d'apprentissage et d'enseignement et à l'implication dans les activités parascolaires. » (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004, cité par Bernet, Karsenti et Roy, 2014, p. 21). L'engagement affectif réside dans l'intérêt et la valeur qu'accorde l'apprenant à l'apprentissage (Bernet, Karsenti et Roy, 2014). Il se manifeste par le sentiment d'appartenance à la vie scolaire éprouvé par l'élève. L'engagement cognitif concerne l'investissement des élèves dans leur apprentissage avec effort et persévérance, mais aussi leur capacité à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives pour bien apprendre (Alexander, Graham & Harris, 1998; Archambault & Chouinard, 2004; Pintrich & De Groot, 1990, cité par Bernet, Karsenti et Roy, 2014).

3.3 L'interaction orale médiée par le TBI dans l'enseignement de la langue arabe

D'après le CECRL, un cours de langue est composé de 4 activités langagières : réception, production, interaction et médiation. Chacune de ses activités peut être accompli soit à l'oral soit à l'écrit. Les activités de réception et de production sont placées en premier lieu vu leur importance dans l'interaction. Le CECRL a accordé une importance particulière à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue vu son importance dans la communication. Dans une situation d'interaction on alterne des moments de réception et de production comme ils peuvent même « se chevaucher dans les échanges oraux » (CECRL, p.18).

Dans le cas de la langue arabe, l'enseignement et l'apprentissage de l'orale suscite une difficulté particularité qui réside dans le fait que l'arabe parlé à la maison et dans la rue est différent de celui enseigné à l'école. Cette difficulté s'aggrave davantage lorsqu'il s'agit d'enseigner cette langue comme langue étrangère. Cela sollicite chez l'enseignant un effort énorme au niveau de la diversification de ses méthodes, de ses pratiques et des moyens pour aider ses élèves à surmonter leurs difficultés. L'usage du TBI pourrait favoriser l'apprentissage de cette langue en permettant de créer des interactions indispensables pour l'apprentissage des langues et en offrant à l'enseignant la possibilité de diversifier ses méthodes et d'enrichir ses cours par des activités ludiques et attrayantes. « Les sons, les images, les caricatures et les différentes animations disponibles dans le logiciel des TBI offrent un apprentissage plus persistant et une meilleure capacité à se souvenir du contenu enseigné » (Kirbas, 2018, p.2555, traduction libre).

4 Problématique et hypothèses de recherche

Dans cette étude nous cherchons à répondre à la question principale suivante : en quoi l'usage du TBI, en tant que dispositif techno-sémio-pragmatique, en activités d'interaction orale impacte-t-il l'engagement scolaire des élèves dans le cadre de l'enseignement de la langue arabe à l'école élémentaire en France ?

Les cours de langue arabe sont organisés en dehors des heures scolaires et dispensés par des enseignants étrangers. Les classes sont composées des élèves de différents niveaux (de CE1 jusqu'au CM2) avec des différences d'âges et des compétences linguistiques. L'inscription à ces cours est facultative et se fait à la demande des parents qui sont très attachés à cet enseignement (Benhammou, 2017). Mais cet attachement des parents n'est pas toujours suivi d'un engagement des enfants. Ce sont les pratiques pédagogiques, les méthodes et les outils utilisés par les enseignants qui sont potentiellement susceptibles d'attirer les élèves et les conduire à s'engager dans le cours. Nous nous intéressons particulièrement à l'activité l'interaction orale. L'apprentissage de l'oral en langue arabe pose une difficulté particulière due à la différence remarquable entre l'arabe enseigné (littéral) et l'arabe parlé. L'usage du TBI dans cette activité pourrait être efficace pour contribuer à l'amélioration de l'apprentissage de cette langue et encore mieux à un meilleur engagement des élèves dans cet apprentissage.

De ces différentes considérations posons les hypothèses de recherche suivantes:

- Les interactions créées par l'usage du TBI permettent d'améliorer l'engagement scolaire des élèves selon les dimensions à la fois cognitives, affectives et comportementales. Elles permettraient ainsi d'augmenter leur motivation leur attention et leur comportement.

- Les effets supposés de l'hypothèse précédente ne s'observent qu'en considérant le TBI comme un dispositif à part entière.

5 Méthodologie

Pour vérifier nos hypothèses, nous allons réaliser une étude expérimentale basée sur une méthodologie mixte. L'enquête sera réalisée sur le terrain composé des écoles élémentaires publiques accueillant un cours d'arabe et équipées en TBI dans plusieurs régions de France pour mesurer l'impact de l'usage du TBI dans des activités d'interaction orale sur l'engagement scolaire des élèves du cours d'arabe dans le cadre des EILE. Nous envisageons donc d'observer des séances réalisées avec le TBI et d'autres réalisées avec le tableau classique pour comparer les comportements des élèves. Nous mettrons en relation deux types de variables : variable indépendante (ou explicative) et variable dépendante (ou expliquée). Le TBI étant la variable explicative et les variables expliquées seront les scores obtenus par les élèves dans chaque dimension de l'engagement sur la grille d'observation que nous avons préparée en nous inspirant de celle conçue par l'académie de Paris². Les observations seront suivies des entretiens auprès des enseignants, des focus groupe et d'un questionnaire auprès des élèves. Un test de connaissance nous sera aussi utile pour mesurer le progrès des élèves par l'usage du TBI dans l'activité en question.

Références

1. Benhammou, A. Les attentes des parents vis-à-vis l'enseignement de la langue arabe dans trois écoles élémentaires à Strasbourg. Mémoire de fin d'étude en master 2 (mémoire non publié) (2017).
 2. Bernet, E., Karsenti, T., Roy, N. Mesure de l'engagement scolaire en milieux défavorisés: traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure. (2014).
 3. Boidou, B. N. Facteurs d'influence de l'impact d'un usage partagé du tableau blanc interactif sur la performance scolaire dans un établissement d'enseignement secondaire général de côte d'ivoire. Thèse de doctorat. (2019).
 4. Bourdet J F. et Leroux P. Dispositifs de formation en ligne : de leur analyse à leur appropriation, Distance & Savoir, Vol. 7 n°1, p. 11-29. (2009).
 5. Brault-Labbé, A. Et I. Dubé. Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. Canadian journal of behavioural science, vol. 42, no 2, p. 80-92. (2010).
 6. Carrillo, R., Prié, Y., Guillaume, L., Garrot. Suivre l'engagement des apprenants dans l'activité de construction de cartes mentales. In: Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation, volume 25 n°1, 2018. Numéro spécial : Sélection de la conférence EIAH. pp. 93-120. (2017)
 7. Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. Distances et savoirs, vol. 4(4), 469-496. (2006).
 8. Dauve-Raeis, V. E. C. (2018). Etude de cas sur l'intégration des tablettes et du tableau blanc interactif dans un établissement primaire genevois: facteurs d'appropriation chez les enseignants (Doctoral dissertation, University of Geneva).
 9. Dostal, J. Reflections on the use of interactive whiteboards in instruction in international context. The New Educational Review. (2011).
 10. Duroisin, N., Temperman, G., De Lièvre, B. Effets de deux modalités d'usage du tableau blanc interactif sur la dynamique d'apprentissage et la progression des apprenants. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Conférence EIAH'2011, 2011, Belgium. Editions de l'UMONS, Mons 2011, pp.257-269. <hal-00692008>
 11. Fourgous, J. M. Réussir l'école numérique. Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique. Paris : Mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous sur l'école numérique. (2010).
 12. Hesto, J. L'impact du TBI sur la motivation et la réussite scolaire chez les élèves. Education. dumas-01938967. (2018).
 13. Karsenti, T. Le tableau blanc interactif (TBI) : usages, avantages et défis. Montréal : CRIFPE (2016).
 14. Kirbas, A. The Effect of Interactive Whiteboard Applications Supported by Visual Materials on Middle School Students' Listening Comprehension and Persistence of Learning. Universal Journal of Educational Research 6(11): 2552-2561. DOI: 10.13189/ujer.2018.061120. (2018).
 15. Lefebvre, S., Samson, G. Le tableau numérique interactif : Quand chercheurs et praticiens s'unissent pour dégager des pistes d'action. Presses de l'université de Québec (2015).
 16. Manny-Ikan, E., Dagan, O., Tikochinski, T. B. & Zorman, R. Using the interactive white board in teaching and learning An evaluation of the SMART CLASSROOM pilot project. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 7, 249-273. (2011).
 17. Peraya, D. Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Hermès, La Revue, 25, 153167. (1999).
 18. Saltan, F. & Arslan, K. A new teacher tool, interactive white boards : A meta-analysis. (2009).
 19. Trestini, M. La modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération. Londres : ISTE Editions (2018).
- Autre référence** : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR). <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr>

² https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1362587/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe.