



SLL5000W

Le TBI et l'interactivité en classe de FLE

Nom et prénom	DRUCE Helen
Numéro d'étudiant	DRCHEL001
Département	School of Languages and Literatures
Email	drucehelen@gmail.com
Date	8 février 2019
Responsable du cours	Mme Karin Schmid

Déclaration contre le plagiat

Je certifie qu'il s'agit d'un travail original et que toutes les sources utilisées ont été indiquées en leur totalité. Je certifie, de surcroît, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets. Le style de citation MLA a été utilisé.

Signature :

Signed by candidate

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé et soutenu dans la réalisation de ce projet.

Responsables de la formation du Master FLE (*TFFL – Teaching French as a Foreign Language*) à l'Université du Cap. Je voudrais surtout remercier ma directrice de mémoire, Madame Karin Schmid, pour son soutien et ses conseils précieux pendant les années d'étude.

Responsables à St Mary's Diocesan School for Girls, Pretoria

L'abbé Angus Paterson

Directeur et Aumônier

Mme Jomari Miller

Directrice adjointe et directrice d'études

Mme Youve Singh

Directrice du Département de Langues

Mme Lizelle Bothma

Directrice d'informatique

Mme Kona van Rooyen-Enslin

Responsable du Département de Français

Mme Carla Gordon

Ma collègue à St Mary's School, Waverley

M Anthony Egbers

Directeur d'informatique à Dainfern College, Johannesburg

M Steven Price

Directeur de Bergvliet High School au Cap

Les enseignants et les apprenants qui ont participé dans l'enquête

Ma famille : mon mari Lloyd et mon fils Dylan

TABLE DES MATIÈRES

	Page
CHAPITRE 1 : INTRODUCTION	6
1.1 L'enseignement du FLE dans le monde	6
1.2 L'enseignement du FLE en Afrique du Sud	6
1.3 Problématique et question de recherche	7
1.4 La structure du mémoire	8
CHAPITRE 2 : LE CADRE THÉORIQUE	11
SECTION 1 : Théories historiques de l'apprentissage	11
1.1 Le behaviorisme	12
1.2 Le cognitivisme	12
1.3 Le constructivisme et le socioconstructivisme	13
SECTION 2 : L'évolution des technologies dans les méthodologies de FLE	16
2.1 La méthode traditionnelle	16
2.2 La méthode directe	17
2.3 La méthode audio-orale (MAO), la méthode audiovisuelle (MAV), et la méthode structuro-globale (SGAV)	19
2.4 L'approche communicative et la perspective actionnelle	21
SECTION 3 : Les TICE ou les nouvelles technologies et l'éducation	24
3.1 Les TICE et les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FLE	26
3.2 L'Internet et Le Web 2.0	27
3.3 Les technologies principales du Web 2.0	29
3.4 Les supports multimédia	30
3.5 Les centres de soutien et les outils d'enseignement des langues	34
3.6 L'intégration des TICE	34
3.7 Les compétences dans l'incorporation des TICE	35

SECTION 4 : Le Tableau Blanc Interactif (TBI) en classe de FLE	37
4.1 Les fonctionnalités du TBI	38
4.2 Le potentiel du TBI comme outil d'enseignement et d'apprentissage	39
4.3 L'interactivité et le TBI	40
4.3.1 L'interactivité fonctionnelle et intentionnelle	40
4.3.2 Les niveaux d'interactivité	41
4.3.3 L'interactivité et l'interaction	42
4.4 Les limites du TBI	43
4.5 Le rôle du TBI dans l'enseignement et l'apprentissage	44
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE	46
3.1 La méthodologie d'enseignement et les compétences requises	47
3.2 Les fiches pédagogiques	48
3.3 La séquence pédagogique	49
3.4 L'unité didactique	50
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS ET ANALYSE	57
4.1 L'analyse du questionnaire d'enseignant	57
4.2 L'analyse du questionnaire d'apprenant	65
CHAPITRE 5 : CONCLUSIONS	72
5.1 Le rôle de l'administration et des enseignants	72
5.2 Les compétences acquises par les apprenants	73
5.3 L'interactivité et la collaboration	74
5.4 L'impact du TBI sur l'enseignement et l'apprentissage	75
5.5 Les limites du TBI	76
5.6 Les objectifs identifiés et atteints	77
5.7 Les limites de la recherche	77
5.8 Recommandations	78
5.9 Perspective d'avenir	79

BIBLIOGRAPHIE	82
LES ANNEXES	86
ANNEXE 1 : Transcription du poème	86
ANNEXE 2A : Fiches pédagogiques préparées par l'équipe IEB	87
ANNEXE 2B : Fiches pédagogiques adaptées	103
ANNEXE 3 : Les activités sur le TBI	111
ANNEXE 4 : Les Questionnaires	115
ANNEXE 5 : Les résultats des questionnaires	119

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

1.1 L'enseignement du FLE dans le monde

Dans un monde globalisé, les outils d'enseignement liés aux nouvelles technologies jouent un rôle de plus en plus important dans tous les domaines, et surtout dans un contexte scolaire. Dans la classe de XXI^e siècle, il est évident que les apprenants sont immergés dans les technologies. D'ailleurs, il est incontestable que les technologies influencent l'évolution de l'éducation. Du point de vue des enseignants, il est important que les outils d'enseignement puissent augmenter la réussite scolaire de leurs apprenants, « en améliorant la pratique pédagogique des enseignants, en diversifiant la nature des ressources pédagogiques (graphiques, vidéo, audio, etc.) et en augmentant l'interactivité des activités d'enseignement-apprentissage ». (Karsenti, 2016). Parmi la variété des technologies différentes, nous estimons que le Tableau Blanc Interactif (TBI) se révèle comme un outil d'enseignement et d'apprentissage très utile. L'objectif de notre étude est d'évaluer son potentiel pédagogique dans la classe de français langue étrangère (FLE). Avant de commencer notre enquête sur le TBI, nous visons d'abord à considérer le contexte d'enseignement et d'apprentissage de la langue parlée.

1.2 L'enseignement du FLE en Afrique du Sud

En Afrique du Sud onze langues officielles sont parlées. Les deux langues d'origine européenne, l'anglais et l'afrikaans, ont été les langues officielles en Afrique du Sud jusqu'au changement du régime politique en 1994. Pendant ce changement, neuf autres langues sud-africaines ont été ajoutées comme langues officielles. Les langues sud-africaines sont divisées en deux grandes familles, à savoir le nguni, qui comprend l'isiZulu, l'isiXhosa, le siSwati et l'isiNdebele, et le sotho, qui comprend le setswana, le sepedi et le sésotho. (Teissier et al. 2013) Le français est enseigné en Afrique du Sud comme troisième langue ou langue additionnelle. Dans le contexte plurilingue en Afrique du Sud, le français est considéré comme une langue mondiale et une langue de partage internationale. Pour beaucoup d'apprenants, la langue française est un moyen d'améliorer leur communication professionnelle et diplomatique qui peut faciliter leur participation au monde francophone.

D'après Georges Lory, le directeur des organisations Alliance Française en Afrique Australe, les motivations pour les étudiants du français comprennent les opportunités d'affaires en Afrique francophone, ainsi que l'immersion dans la littérature française et la langue française (Cessou, 2012)

Les relations entre la France et l'Afrique du Sud se sont développées et se sont diversifiées pendant les dernières années. Un réseau de partenariat entre les deux pays a été encouragé par le Service culturel de l'Ambassade de France, l'Institut français en Afrique du Sud (IFAS), et les treize associations d'Alliance Française. Le réseau d'intérêt mutuel pour la promotion du français en Afrique du Sud incorpore les universités, les festivals, les musées et les galeries, les artistes, les entreprises et le gouvernement de l'Afrique du Sud. Ce réseau de partenariats permet à un pays du tiers monde comme Afrique du Sud d'accéder aux technologies avancées, y compris le TBI, dans l'enseignement du FLE. Toutefois, la question demeure si les technologies sont mises en œuvre efficacement, et à leur plein potentiel.

1.3 Problématique et Question de recherche

La problématique de notre recherche est centrée sur l'efficacité de l'enseignement et l'incorporation de l'interactivité dans l'apprentissage du FLE, dans le contexte d'intégration du TBI et les nouvelles technologies dans l'éducation. Nous constatons qu'un nombre limité d'enseignants réalisent le potentiel du TBI comme outil interactif d'enseignement, malgré sa disponibilité dans la salle de classe. En ce qui concerne les enseignants, nous visons d'établir s'ils manquent de volonté d'utiliser le TBI, ou si des lacunes existent dans leur formation.

Ensuite il est important de déterminer dans quelle mesure les enseignants qui utilisent le TBI encouragent l'interactivité et la collaboration dans l'apprentissage, et si la plupart d'enseignants utilisent le TBI comme modèle transmissif ou modèle interactif. Bruno de Vauchelle (2010) nous renvoie aux trois axes de la pédagogie : « le cours magistral enrichi (modèle transmissif), le cours dialogué et participatif (modèle explicite), et le cours collaboratif (modèle socioconstructiviste) ». Ces catégories se lient aux situations pertinentes à l'usage du TBI: quand l'enseignant interagit avec le TBI, (le modèle transmissif), quand les apprenants interagissent individuellement avec le TBI, (le modèle explicite) et quand le TBI

facilite l'interactivité du groupe classe (le modèle socioconstructiviste). Tous les trois modèles sont pertinents à cette étude, car il est évident qu'ils facilitent tous l'apprentissage interactif et collaboratif.

Pour déterminer la contribution du TBI comme outil pédagogique dans la classe de FLE, il est nécessaire de réfléchir davantage à sa pertinence de faciliter la collaboration entre les apprenants, et d'encourager l'apprenant de devenir actif dans son propre apprentissage. Les interactions entre l'enseignant et l'apprenant se déroulent dans trois directions, sur un axe vertical (enseignant-apprenant ou apprenant-enseignant) et sur un axe horizontal (apprenant-apprenant). D'après De Vauchelle (2010), l'idéal serait la réalisation des interactions pédagogiques dans toutes les trois directions.

Les méthodologies d'enseignement ont évolué au fil de temps, et aujourd'hui l'approche communicative et la perspective actionnelle sont favorisées dans l'apprentissage de la langue française. Notre étude s'appuie sur les principes de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. L'objectif dans la perspective actionnelle est d'encourager l'apprenant de devenir plus actif et indépendant dans son propre apprentissage, et de développer sa capacité de s'autoévaluer. Nous constatons que les cours centrés sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignant libéreront la dynamique inhérente du groupe, qui contribuera à la motivation augmentée des apprenants. Ainsi, notre question de recherche est la suivante : Le TBI permet-il de promouvoir l'interaction et la collaboration entre les apprenants en classe de FLE ?

1.4 La Structure de mémoire

Dans le chapitre suivant, nous rappelons tout d'abord des théories historiques d'apprentissage. Ensuite nous visons à donner un aperçu sur les nouvelles technologies et leur évolution par rapport aux méthodologies de FLE, avec une référence particulier à l'approche communicative et la perspective actionnelle. Nous comptons également faire un bilan sur le potentiel du TBI comme outil pédagogique en classe de FLE, ainsi que sur les limites. Finalement nous souhaitons établir si les activités disponibles et conçues sur le TBI encouragent l'interactivité et la collaboration entre les apprenants.

Pour répondre à notre question de recherche, vingt enseignants et vingt apprenants de l'école secondaire interrogée ont participé dans notre recherche. La première étape a été consacrée à la distribution des questionnaires aux enseignants avant le commencement de l'enquête, pour évaluer le degré d'intégration du TBI dans leur enseignement. Ensuite l'étude pratique s'est déroulée et les activités sur le TBI ont été complétées avec un groupe de vingt apprenants du français en grade 12. Finalement, un questionnaire a été distribué aux apprenants pour établir leurs expériences à propos de l'efficacité des activités complétées sur le TBI. L'enquête comprend l'étude du poème *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjo. Le poème a été incorporé dans le syllabus de littérature de français langue étrangère de 2018, pour les apprenants en grade 12 qui écrivent l'examen indépendant de l'IEB (Independent Examinations Board). Le poème a été étudié en incorporant des activités sur le TBI, et des activités interactives supplémentaires sur le TBI ont été créées et insérées dans les fiches pédagogiques du syllabus de littérature de l'IEB 2018. De plus, quelques activités existantes du syllabus IEB ont été adaptées et transformées en activités interactives. Une variété d'activités interactives a été créée dans le *Toolkit* sur le TBI, et incorporée dans l'unité didactique.

Dans l'enquête, nous envisageons que les apprenants auront l'occasion d'interagir physiquement au tableau avec des stylets, en écrivant sur le tableau, ainsi que compléter des activités tactiles. Les contributions verbales, écrites et tapées, créées ensemble en classe par les participants, ont été sauvegardées sur le TBI et partagées par le biais du courriel avec les apprenants. Finalement les apprenants ont participé tactilement dans les quiz sur le TBI, ainsi qu'à partir de leurs propres ordinateurs.

Après le déclenchement de l'étude de poésie sur le TBI, un questionnaire a été distribué aux apprenants pour évaluer leurs expériences des activités interactives sur le TBI. Le succès de l'apprentissage et l'interaction en classe a été discuté et évalué de façon informelle par l'enseignant et les apprenants. Nous avons envisagé nous engager à un moment d'introspection et d'autoévaluation avec les apprenants pour compléter notre analyse de la réussite de l'enseignement, l'apprentissage et le niveau d'interaction entre les participants pendant les activités pédagogiques. L'analyse de données collectées, générées des

questionnaires partagés avec les enseignants et les apprenants, a été complété à la suite d'un compte rendu verbal entre l'enseignant et les apprenants. L'étude s'est terminée avec une réflexion, une évaluation et une réponse à la question posée par la recherche.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Pour commencer ce cadre théorique, nous présenterons les théories historiques d'enseignement et d'apprentissage, d'un point de vue scientifique et linguistique. Nous identifierons les méthodologies d'enseignement du FLE et prendrons en compte leur évolution en termes d'utilisation de technologie. Nous proposons également de mettre en perspective la pertinence des nouvelles technologies aux méthodologies didactiques utilisées dans l'enseignement du FLE. Ensuite nous nous orientons plus en détail sur les méthodologies les plus récentes, c'est-à-dire l'approche communicative et la perspective actionnelle, en établissant leur accent sur l'interactivité et la collaboration en classe de FLE. Finalement, nous considérons le potentiel du TBI comme outil didactique et sa pertinence dans la promotion d'interaction, en cherchant à comprendre conjointement les besoins des apprenants dans leur apprentissage. Dans les sections qui suivent, nous présenterons l'état de la recherche disponible sur le TBI comme outil d'enseignement et d'apprentissage.

SECTION 1 : Théories historiques de l'apprentissage

La discipline de la psychologie nous aide à comprendre l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage des apprenants. Vers la fin du XIXe siècle, une évolution marquante a été évidente dans l'enseignement scolaire, qui a provoqué une rénovation pédagogique significative. Le XIXe siècle a été perçu comme « l'âge d'or » de l'éducation, pendant lequel l'école s'est modernisée avec des courants modernes et la pédagogie a accédé le titre de « science de l'éducation. » (Puren, 2012) Les grandes théories qui ont influencé l'éducation sont le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. Pendant le vingtième siècle, l'évolution de ces théories met en évidence des rapports entre l'enseignement des langues et les technologies. Cette évolution permet une réorientation sur le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant et le déclenchement du processus cognitif dans l'apprentissage. La pertinence et la contribution de ces théories dans l'ère numérique est illuminé par Chekour et al. (2015). Un rappel des théories historiques d'apprentissage et une orientation de leur évolution nous permet à mieux interpréter la valeur attribuée par les méthodologies d'enseignement de nos jours.

1.1 Le behaviorisme

Le behaviorisme est identifié au vingtième siècle par le psychologue américain John Watson, à partir du mot 'behavior'. (Reinbold, 1977) Ce terme, fondé sur la psychologie cognitive, signifie la science du « comportement », et dans le contexte de l'éducation, la maîtrise d'une connaissance dans l'apprentissage, par un stimulus et une réponse. (*Ibid*) Selon cette théorie, l'apprenant « écoute, regarde, réagit et tente de reproduire les connaissances et le savoir, face à un enseignant qui présente, décrit, schématise, planifie et vérifié. » (Feyfant, 2009) Une méthode « complète » de l'apprentissage est proposée, en prescrivant une méthode d'enseignement et apprentissage qui comprend la compréhension, l'esprit d'analyse et la synthèse. Ce comportement prévu est renforcé par une « formation » spécifique. Le niveau de l'apprenant est décrit avec les mots « l'élève devra être capable de... » plus un verbe d'action. (*Ibid*) Les objectifs pédagogiques et les compétences nécessaires à maîtriser sont clairement identifiés.

L'innovation de l'approche behavioriste se trouve dans l'introduction et l'adoption de « la machine numérique » (l'ordinateur) dans l'apprentissage. Dans cette approche, la participation dans les jeux et les quizz est explorée, mais il est évident que les activités pédagogiques se déclenchent dans une façon unilatérale, qui limite la participation de l'apprenant.

1.2 Le cognitivisme

Le cognitivisme ou le rationalisme est une réponse ou une réaction contre le behaviorisme et la notion de stimulus-réponse. Cette théorie n'accepte pas l'apprentissage « conditionné ». Elle se fonde sur la théorie des sciences cognitives qui reconnaît les capacités mentales d'un apprenant, c'est-à-dire la perception, la compréhension et le mémoire. Le cognitivisme implique une volonté de la part de l'apprenant et inclut la fonction de production de langue. Noam Chomsky, le linguiste américain, reconnaît le langage, les réflexions, les raisonnements et le mémoire dans le domaine cognitif. (Spector, 2005) Pour atteindre un niveau cognitif, l'apprenant apprend à organiser, intégrer et réutiliser les informations selon ses propres besoins.

L'enseignant avec une perspective cognitiviste utilise les nouvelles technologies interactivement avec les apprenants. Cette perspective pédagogique comprend des tutoriels compréhensifs, des simulations et des imitations des scénarios. Legault (1992) identifie trois catégories de connaissances, à savoir les connaissances déclaratives, « quoi », procédurales « comment » et conditionnelles « quand » et « pourquoi ». L'enseignant guide l'apprenant à intégrer le savoir, en percevant le rôle de l'apprenant comme une représentation d'un « système actif de traitement de l'information, semblable à un ordinateur ». (*Ibid*) Il est évident que cette perspective favorise un apprentissage moins autonomisé, en négligeant l'individualité en la contribution personnelle de l'apprenant.

1.3 Le constructivisme et le socioconstructivisme

Le constructivisme s'est développé comme théorie de l'apprentissage dans les travaux des psychologues Piaget (1970), Bruner (1962, 1979), Vygotsky (1978, 1986) et Papert (1980, 1983). Dans le constructivisme, l'apprenant est encouragé de participer dans une manière plus active dans la situation d'apprentissage. Dans la première phase d'assimilation, (*Ibid*) l'apprenant interagit dans la situation d'apprentissage sans modifier le contenu. Il organise, intègre et coordonne le nouveau contenu avec ses connaissances actuelles. Dans la deuxième phase de l'accommodation, la situation d'apprentissage dynamique encourage l'apprenant de s'adapter et de modifier ses connaissances, au moyen d'une interaction cognitive avec le contenu et une maîtrise du sujet. (*Ibid*) La méthodologie constructiviste promeut des technologies informatives qui permettent à l'apprenant d'avancer, progresser et coopérer ou collaborer à ses propres besoins, en utilisant l'ordinateur, dans le but de l'encourager d'optimiser son autonomie. Pour illustrer les outils constructivistes, nous citons à titre d'exemple les blogs et les techniques de télécommunication. (Da Costa, 2014)

Le terme « socioconstructivisme » implique que l'apprenant interagit avec l'enseignant et d'autres apprenants dans une situation sociale pour apprendre. Il s'engage dans des activités « sociocognitives » dans la situation didactique, qui facilite des rapports d'interactivité entre l'enseignant et l'apprenant, et entre les apprenants, pour la construction du savoir et le savoir-faire. Le savoir comprend toutes les connaissances apprises par l'apprenant, y compris les connaissances grammaticales et lexicales. L'apprenant développe une capacité à apprendre,

interpréter et maîtriser le contenu, en devenant plus autonome dans son apprentissage. Cette capacité affirme qu'il a acquis le savoir-faire et le savoir-être dans son apprentissage, qui est représenté par sa conduite et ses attitudes envers les autres participants dans la situation pédagogique.

D'après Vygotsky (1980), l'enseignant socioconstructiviste aide l'apprenant à réaliser une tâche et d'atteindre son potentiel et ses attentes dans l'apprentissage. Il encourage le travail en groupes et la collaboration entre les apprenants, en évoquant de l'entraide et du soutien des pairs et du « conflit sociocognitif ». (Chekour et al. 2015) La notion sociale entre les apprenants dans l'*e-learning*, ou l'apprentissage en ligne, optimise la collaboration et l'interactivité par le biais d'un grand choix de contenus, applications, outils et d'activités pédagogiques en ligne. Les environnements *e-learning* facilitent l'appartenance à un groupe par l'apprenant, et augmentent ses capacités de visualiser le contenu, de s'exprimer, de rivaliser, d'offrir et accueillir de l'appui, et de ressentir de l'enthousiasme à l'égard de l'acquisition des contenus ainsi que l'application des techniques technologies. Un exemple d'une application qui relève du socioconstructivisme est *Jottit*. Avec cette application, les apprenants sont en mesure de créer un site ensemble dans un délai très court, pour faciliter le partage des contenus. (Ollivier et al, 2011)

Il est intéressant de noter le changement de rôle de l'apprenant dans l'apprentissage avec les stratégies pédagogiques plus récentes, par exemple le phénomène de « la classe inversée » ou en anglais le *flipped classroom*. Comme illustrée par Stéphanie Barthélémi, (2018) la classe inversée représente une stratégie pédagogique pour transmettre à distance les concepts d'un cours. Un autre exemple d'une application qui illustre une innovation pédagogique interactive est la méthode *Socrative*. (Wash, 2014) Cette application permet à l'enseignant de concevoir et faciliter des quizz, des jeux et des enquêtes interactives, en interrogeant et en recevant les réponses des apprenants par leurs dispositifs numériques, par exemple les ordinateurs, les smartphones et les tablettes. Les réponses et le progrès des apprenants individuels peuvent être visualisés de leurs propres dispositifs numériques, de même que sur le TBI.

À titre illustratif, nous nous référons au schéma d'évolution des théories d'apprentissage, conçu par Armand Lietart (2015), dans lequel il décrit l'évolution du changement du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage, de « l'objet » au « sujet ». Cette évolution de rôle de l'apprenant devient possible grâce aux espaces numériques, qui exploitent les possibilités de communication sur les réseaux informatiques.

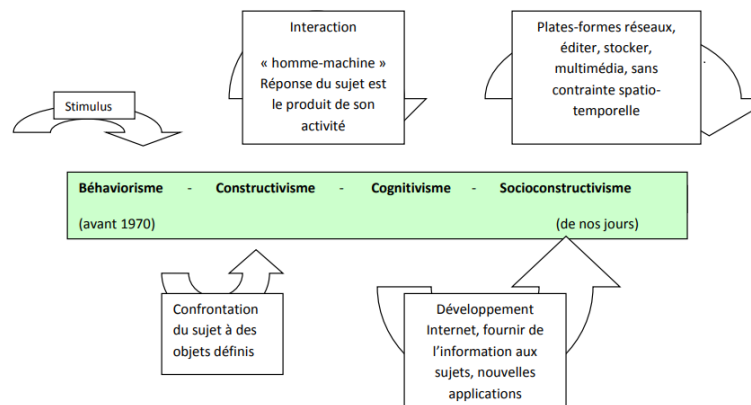


Figure 1:

Évolution des usages, en articulation avec les théories d'apprentissage, dans l'environnement numérique (Lietart, 2015)

Dans la figure 1, Lietart confirme que, dans le behaviorisme, une approche individuelle est évidente dans la conception d'apprentissage, tandis que dans le constructivisme et le cognitivisme, une interaction développe entre le sujet et le produit de son activité. Le cognitivisme et le socioconstructivisme fournissent un espace de collaboration et de co-construction de savoirs, en illuminant l'importance du contexte et de l'interprétation. Comme souligné dans l'approche communicative, l'autonomie de l'apprenant est confirmée quand il se trouve en mesure de s'engager de façon autonome, en assumant la responsabilité pour son propre apprentissage.

Dans ce domaine, nous citons comme exemple, la plateforme informatique l'EAD (Enseignement à Distance), qui contribue au développement des nouvelles applications, en fournissant un espace collaboratif de communication, de l'interaction interpersonnelle à distance, et de partage d'information. Par exemple, l'enseignement à distance pour la communauté Polytech à l'université Savoie Mont Blanc, incorpore toutes les ressources de

l'enseignement, l'autoformation et l'auto-évaluation de la formation en ingénierie, qui est disponible dans 240 pays.

SECTION 2: L'évolution des technologies dans les méthodologies de FLE

Depuis le XIXe siècle, les différentes méthodologies de FLE ont évolué et se sont adaptées aux nouvelles tendances et besoins dans l'éducation. Chaque méthodologie a contribué dans un degré plus ou moins significatif au milieu éducatif. Il importe de réfléchir sur leur évolution dans l'enseignement de FLE, à partir de l'époque de la méthodologie traditionnelle jusqu'au présent, pour comprendre leur contribution, et pour mettre en perspective le rôle qu'a joué la technologie.

Il est évident que, pendant les dernières années, les objectifs d'apprentissage des langues étrangères ont beaucoup évolué. Nous proposons une mise en perspective de cette évolution de la méthode traditionnelle, en s'orientant envers et en l'enchaînant avec les autres méthodologies d'enseignement des langues, à savoir la méthode directe, la méthode audio-orale, (MAO) la méthode audiovisuelle, (MAV), et la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV).

Les nouvelles tendances dans l'éducation suggèrent que le processus et le déroulement de l'enseignement et l'apprentissage se révèlent de plus en plus d'origine numérique. Nous estimons que les modèles de dispositifs en formation plus récents continuent à faciliter la communication, la coordination, et la coopération entre les participants dans le milieu pédagogique. L'influence des nouvelles technologies continue à augmenter dans l'enseignement et l'apprentissage, et elles se sont révélées à jouer un rôle significatif dans la diffusion de la connaissance et dans l'enrichissement des savoirs. (Pagonis, 2008)

2.1 La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle ou la méthode de « grammaire-traduction » (Puren, 1996), prévalait pendant le XVIIIe et XIXe siècle. Les objectifs de cette méthode classique étaient principalement culturels, en favorisant un apprentissage intellectuel et supérieur. Le perspectif langagier était centré sur le grec et le latin, ou les « langues mortes ». Dans la méthode

traditionnelle, le rôle de l'enseignant est dominant en ce qui concerne le savoir et l'autorité. (*Ibid*) Il partage son savoir à l'apprenant au moyen de la lecture, la traduction et l'analyse de textes littéraires. L'enseignant distribue le même contenu aux apprenants et ils travaillent tous au même rythme. L'enseignement linguistique est centré sur la grammaire et l'écrit, qui implique que la compétence de communication est négligée. (*Ibid*) La technique d'enseignement favorise la méthode déductive, qui présente la règle explicitement, avant son application et la présentation des exemples. Le sens de l'enseignement entre l'enseignant et l'apprenant est unidirectionnel. Il est important de noter que la méthode traditionnelle exclut la participation volontaire ou l'engagement critique par l'apprenant, ce qui empêche l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Il y a plusieurs exemples des multimédias qui proviennent des méthodologies de FLE. Un exemple qui relève de la méthodologie traditionnelle est évident dans la méthode *frenchassistant.com*. (Deacon et al. 2015) Le point de départ est une approche thématique, où le lexique est traité explicitement. L'enseignant joue le rôle principal, et il n'invite pas l'apprenant à partager. Il traduit les mots et introduit la règle au début, pour encourager une orientation déductive. La direction de communication et l'interaction est unidirectionnel, de l'enseignant à l'apprenant, ce qui empêche la participation de l'apprenant, en représentant une orientation traditionaliste.

2.2 La méthode directe

Une résistance aux traditionalistes commençait à prendre fin en France à partir de 1870, avec « le coup d'état pédagogique de 1902 » (Puren, 1996) Pendant la révolution industrielle, la polémique de la méthode directe est devenue courante, qui a contribué à la résistance contre le concept de « grammaire-traduction » des traditionalistes. Pendant cette époque, l'avancement des relations internationales et les progrès du commerce et de l'industrie ont exigé les connaissances pratiques des langues modernes. (*Ibid*) D'ailleurs, les recherches en psychologie, notamment la psychologie de l'enfant, se sont multipliées, en mettant l'accent sur la rénovation pédagogique dans l'enseignement scolaire. Dans ce domaine, alors que les traditionalistes ont favorisé l'impression du « sujet » ou l'apprenant, de l'extérieur, les recherches nouvelles ont accentué la réaction de l'apprenant, en introduisant « une rupture

entre la conception d'un sujet passif, en celle d'un sujet actif. » (*Ibid*) Il est évident que la « révolution directe » (*Ibid*) a eu lieu principalement à Paris, à compter la présence de la plupart des méthodologues dans les grandes écoles parisiennes. Cette méthodologie, perçue d'être révolutionnaire par les instructeurs, a été estimée d'avoir été imposée sur les didacticiens. Dans les années 1900, un référendum réclamé par les détracteurs de la méthodologie directe a autorisé aux enseignants de s'exprimer et de débattre « la liberté de méthode » (*Ibid*)

La méthode directe s'est répandue au début du vingtième siècle, en opposition à la méthode traditionnelle. Cette méthode favorise une orientation pratique sur l'enseignement des langues vivantes. (Deacon et al, 2015) L'objectif principal est l'immersion dans la langue cible, ou « penser directement en langue étrangère », (*Ibid*) pour promouvoir l'expression orale et la communication. Pour enseigner la grammaire, une démarche inductive est favorisée, c'est-à-dire les exercices de grammaire sont présentés au début, pour faciliter la découverte des règles par l'apprenant, dans une démarche implicite. L'innovation se trouve dans une réorientation de la méthode envers les besoins et les capacités de l'apprenant, pour augmenter sa motivation. La motivation, la participation active et l'évolution psychologique de l'apprenant au moyen d'un ensemble de méthodes actives et orales sont encouragées.

D'après Marie Thevenin (2015), la critique de la méthode directe est qu'elle est trop ambitieuse du point de vue de l'immersion ou le « bain linguistique » Ce concept renforce l'acquisition de la langue par l'apprenant, en fonction des exigences du niveau de la maîtrise orale de la langue étrangère. Dans cette évolution pédagogique, l'enseignant permet plus de participation de l'apprenant et la communication change de direction, mais elle reste unidirectionnelle, de l'apprenant à l'enseignant. Il est certain que ce changement de l'orientation dans la méthode directe encourage plus d'activité de la part de l'apprenant, mais, de notre point de vue, au détriment de la vraie interaction entre les participants dans la situation didactique.

Un exemple d'une application multimédia qui se relève de la méthodologie directe est *Apprenez le français, Talk now*. (Deacon et al. 2015) Cette application s'appuie sur un logiciel

d'entraînement qui traite la mémorisation du vocabulaire, et l'immersion dans la langue étrangère, à l'aide des images et du son, sans avoir recours à la langue maternelle. Elle est fondée sur des activités qui incluent les éléments écrits, sonores et visuels, pour améliorer la compréhension, et pour faciliter la formation de l'écoute et l'oral. L'enseignant attend les réponses verbales ou écrites de l'apprenant et la direction de la communication se déroule dans une direction unique, de l'apprenant à l'enseignant, en optimisant la participation de l'apprenant.

2.3 La méthode audio-orale (MAO), la méthode audiovisuelle (MAV), et la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

Les origines de la méthode audio-orale se trouvent en Amérique du Nord depuis la deuxième guerre mondiale. Suite à l'attaque sur Pearl Harbour et le lancement du *Sputnik* par les russes, un programme de formation, incorporant une quinzaine de langues, le *ASTP (Army Specialised Training Program)* a été lancé par l'armée américaine. (Puren, 1988) D'après Puren, la méthode audio-orale a évolué pendant les années cinquante, en réaction contre la méthode traditionnelle, qui était dominante aux États-Unis. À cette époque en France, la méthode directe parisienne a évolué, qui a entraîné dans les années soixante le développement de la méthode audiovisuelle.

La méthode audio-orale favorisait la communication orale et s'appuyait sur une orientation de stimulus-réponse, comme privilégiée par les behavioristes. Les cours se basaient sur l'imitation, la répétition, la mémorisation et la structuration à travers des exercices grammaticaux. La contribution principale de la méthode audio-orale est l'innovation révolutionnaire des documents multimédias et des audios en classe, qui sont toujours utilisés en classe de FLE. L'émergence du laboratoire de langues renforce le comportement de stimulus-réponse de la théorie behavioriste, et confirme le style d'apprentissage de conditionnement dans la méthodologie audio-orale. (Watt, 2002) Nous citons un exemple d'une application qui relève de la méthodologie audio-orale, *Tell me more, (Ibid)* qui favorise des exercices de répétition, substitution et structuration. Par exemple, une activité demande aux apprenants de formuler une question selon une réponse fournie, mais sans l'inclusion d'aucun contexte. Par conséquent, nous sommes de l'avis que l'exercice de transformation se

déroule hors contexte et se déclenche dans l'objectif uniquement linguistique, en ignorant la compétence de communication.

À partir de la deuxième guerre mondiale, la langue française a été perçue d'être menacée par l'anglais comme langue internationale. Le besoin de renouveler l'enseignement de français langue étrangère et l'enseignement scolaire des langues étrangères en France, ont mené à la renaissance de la DLVE. (La didactique des langues vivantes étrangères) (Puren, 1998) Dans le but de rétablir la notoriété du français à l'étranger, le Ministère de l'Éducation Nationale a lancé une formation et gradation lexicale et méthodique, en Français Fondamental. Trois organismes officiels de recherche attribués à l'enseignement de FLE ont été créés au début des années 1960, pour promouvoir la diffusion de la linguistique appliqué au moyen des revues comme *Le Français dans le Monde*. (*Ibid*)

Après la guerre, l'intégrité de la méthode audio-orale aux États-Unis et la méthode audiovisuelle en France a été mise en question, et par conséquent, les principes de la linguistique appliquée dans la didactique. En réponse, la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) a été formulée au milieu des années 1950. La méthodologie SGAV s'appuie sur la psychologie de l'apprentissage. L'objectif de cette méthodologie est la communication orale, qui reconnaît l'importance du contexte social. (*Ibid*) Les composantes de la grammaire, à savoir la mémorisation et l'imitation d'un dialogue, la morphosyntaxe et la phonétique, et d'autre part, les aspects non-verbaux, c'est-à-dire le rythme, l'intonation, les gestes, l'image et le son, sont enseignées implicitement, et appliquées dans des scénarios de communication. La méthode SGAV s'appuie sur les supports visuels fixes et les supports sonores des enregistrements magnétiques, qui immergent l'apprenant dans la situation de communication. L'apprenant s'engage dans la compréhension orale, en excluant la production orale, qui empêche toute façon de l'interactivité dans l'apprentissage. Un exemple qui relève de la méthodologie SGAV est la méthode Cédérom *Tempo 1*, qui travaille les quatre compétences CO (compréhension orale), EO (expression orale), CE (compréhension écrite) et EE (expression écrite). (Deacon et al, 2015) L'apprenant clique sur les photos fixes des personnes qui communiquent, avant de faire les exercices structuraux d'association.

Dans les années soixante, la langue est finalement devenue un outil de communication. De là, les méthodologies du FLE se sont enrichies avec de nouveaux concepts et priorités. Parler la langue est devenu aussi important que la lire et écrire. « Depuis le XIXème siècle et jusqu'au présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. » (Seara, 2004)

2.4 L'approche communicative et la perspective actionnelle

Dans les années 1970, les méthodologies du FLE ont révélé des lacunes pour répondre efficacement aux besoins des apprenants, en illuminant la nécessité de s'appuyer des méthodologies plus universelles qui incorporent une analyse des besoins des apprenants. Pendant cette période, l'accent s'est déplacé d'une « méthode » vers une « approche », qui intègre des diverses méthodologies. Un aspect plus fonctionnel et souple dans l'enseignement de la langue étrangère devient évident. L'approche communicative s'est développée afin de répondre de façon critique à la rigidité perçue des méthodes audio-oral et SGAV, dans une époque de renouvellement et de la diversification des nouvelles théories dans la sociologie, la psychologie et la linguistique.

L'approche communicative est centrée sur l'apprenant et cette approche est reconnue principalement pour la notion de « l'acte de parole » (Puren, 1996), et ses objectifs de développer les capacités de la communication réelles. Pour acquérir les compétences de communication, les actes de langage maîtrisés par l'apprenant lui permettent d'interagir dans une situation authentique de la vie quotidienne. Le concept de « l'acte de parole » et l'introduction des documents authentiques accentuent le développement des compétences de communication en favorisant la production orale et écrite. Concernant la grammaire, cette approche favorise l'enseignement explicite et inductif pour optimiser la communication, et l'autoévaluation est introduite. Cinq compétences dans l'apprentissage sont identifiées : la compréhension orale (CO), la compréhension écrite, (CE) la production orale (CO), la production écrite (PE) et l'interaction orale (IO). La cinquième capacité, (IO), qui est une capacité plus sociale, a été accentuée dans cette recherche.

On remarque dans l'approche communicative une reconnaissance des besoins langagiers et d'autonomie de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant change. L'apprenant assume la responsabilité de son apprentissage et l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir, mais guide l'apprenant en proposant des tâches, et en encourageant l'apprenant de devenir actif et de faire preuve d'initiative. L'approche communicative donne la priorité à l'interaction multidirectionnelle, à savoir enseignant-apprenant, apprenant-enseignant et apprenant-apprenant. Pour certains, cette méthode reflète « l'éclatement de l'unité didactique et pédagogique de l'enseignement des langues étrangères amorcé » depuis la fin du XIXe siècle. (Beauné, 2010)

Un exemple d'une méthode qui relève de l'approche communicative, est le Cédérom *Je vous ai compris*. Les activités ont été conçues pour répondre à une diversification sociale et les besoins communicatifs des apprenants, par rapport à leur orientation culturelle. La communication authentique dans la vie réelle est encouragée. Les vidéos sont conçues pour illustrer des scénarios interactifs, qui représentent des activités quotidiennes, dans lesquelles l'apprenant participe directement et activement.

En 2001 la perspective actionnelle a été intégrée dans les méthodologies de FLE, en continuité avec l'approche communicative. L'objectif de la perspective actionnelle est de représenter la participation active de l'apprenant dans la situation pédagogique. L'apprenant devient acteur social en complétant des tâches, qui le rend plus actif dans son propre apprentissage. L'intégration de l'approche communicative avec la perspective actionnelle met au point l'action prévue par l'apprenant dans la situation pédagogique d' « action-apprentissage », (Deacon et al, 2015) et sa reconnaissance de l'importance de la tâche à accomplir. D'après Christian Puren, cité dans *Le Français dans le monde no 347(2006)*, la perspective actionnelle « redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies. »

Sans rupture avec l'approche communicative, il est évident dans la perspective actionnelle que la motivation des apprenants est augmentée par les projets collaboratifs, et que la communication amplifiée permet aux apprenants de dépasser leurs limitations possibles en

classe. C'est à partir de ce constat nous pouvons demander à quel point les TICE, et notamment le TBI, a son rôle à jouer dans l'apprentissage. Nous concluons que cette mise en perspective nous permet d'initier l'enquête prévue dans notre recherche.

Un exemple des activités qui relèvent de la perspective actionnelle se trouvent sur la plateforme *TV5Monde*, où l'apprenant a un choix d'activités interactives, conçues des vidéos divers, selon les niveaux d'apprentissage prescrits dans le CECR (le *Cadre européen commun de référence pour les langues*). Le CECR, conçu dans les années 1990 par le Conseil de l'Europe, est un document dont l'objectif est de guider l'enseignement de FLE. L'apprenant est décrit comme « acteur social », et six niveaux de compétences linguistiques sont précisés dans l'apprentissage, à savoir le niveau A1, A2, B1, B2, C1 et C2. Deux types de compétences sont identifiés : Les compétences générales incorporent le savoir, le savoir-faire et le savoir-être chez l'apprenant. Les compétences communicatives comprennent les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

En considérant l'ampleur de la perspective actionnelle dans l'enseignement du FLE de nos jours, et sa focalisation sur l'apprenant en tant qu'acteur social, nous ne pouvons pas nier le rôle de plus en plus important de « l'interaction » dans l'enseignement de la langue. Les stratégies innovantes dans la perspective actionnelle répondent au défi de la diminution de l'interaction pédagogique « face à face », qui est devenu moins important que l'action de l'utilisateur et la construction du savoir. (Cuq, 2003) Christian Puren (2009) précise une « nouvelle perspective d'agir social », en identifiant l'évolution et une nouvelle orientation didactique, sociale, et idéologique, ainsi que l'évolution des technologies. Dans le domaine d'interactivité, la pertinence du « web social » ou le « web collaboratif » est évidente, comme en témoigne l'usage répandu des blogs, wikis, sites communautaires et plateformes interactives.

D'après Petitgirard et al, (2011) il est évident que l'impact des nouvelles technologies sur l'apprentissage se révèle au moyen de l'efficacité des méthodes pédagogiques, mises en place à propos de l'outil technologique. Par conséquent, nous sommes conscients que les outils pédagogiques sont secondaires aux méthodes utilisées par les enseignants. Lebrun (1999)

constate que les outils pédagogiques comme le TBI représentent « les potentiels latents d'interactivité » qui sont actualisés dans les situations pédagogiques plus « riches », en optimisant ainsi l'apprentissage.

SECTION 3 : Les TICE ou les nouvelles technologies et l'éducation

Après avoir étudié les méthodologies de FLE, et ayant considéré leur rapport avec les nouvelles technologies, ainsi que leur rôle dans l'interactivité en classe, nous proposons de mettre en perspective les nouvelles technologies qui sont utilisés dans l'enseignement. Il est important de mieux comprendre leur fonctionnement, avant de considérer en détail la contribution du TBI dans la classe de FLE.

Pour commencer, il est important de distinguer entre les deux concepts, les TICE, ou les Technologies de l'Information et de la Communication, et les multimédias. Les TICE incorporent trois technologies différentes, notamment l'informatique en général, y compris les multimédias, les télécommunications numériques, et l'électronique, incorporant la vidéo et le son. (*Ibid*) Les outils et les réseaux qui se servent des technologies numériques sont les ordinateurs, les réseaux électroniques et les multimédias. Les technologies pertinentes à l'enseignement incorporent les techniques et les outils pour créer, enregistrer, traiter et transmettre l'information.

D'autre part, les multimédias sont un « regroupement, sur un même support informatique, des données de nature différente », par exemple des textes, des images, des vidéos et des sons, qui introduit un aspect ludique et une dimension d'interactivité dans l'apprentissage. (George, 2012) Elles permettent la distribution des savoirs au travers le texte, le lexique, la figure, le schéma, les images, le son, la couleur, la peinture, la photographie, et le mouvement, en permettant aux apprenants de s'exercer à l'oral, et de produire et de partager leur travail en ligne de diverses façons. Un exemple d'un site qui combine une variété de multimédia est *TV5 Monde*. La capacité interactive des multimédia sur ce site permet à l'apprenant de compléter des exercices interactifs en ligne, en lui indiquant son progrès et les mesures nécessaires pour s'améliorer.

Il est nécessaire de reconnaître les potentialités des outils multimédia différentes, et de les intégrer côte à côte d'une démarche pédagogique pertinente. (Deacon et al, 2015) Il est évident que le choix approprié des multimédias aident à résoudre les limites du temps et de l'espace, en facilitant au même temps l'autonomisation de l'apprenant. L'objectif dans l'usage des TICE est d'intégrer l'interactivité dans l'apprentissage en adoptant les stratégies innovantes, et d'encourager les apprenants d'acquérir les compétences prescrites dans le CECR, en réalisant les objectifs visés dans la situation pédagogique.

Il est important de noter que l'incorporation des nouvelles technologies dans la classe de FLE n'est pas une fin en soi, et que la valeur de leur inclusion dans l'apprentissage se trouve plutôt dans utilisation comme un outil pédagogique utile. L'incorporation des technologies ne présuppose pas l'utilisation des méthodologies plus modernes. Comme les courants méthodologiques, les multimédias ont évolué, et il est important pour l'enseignant de choisir les multimédias pertinents pour améliorer le processus d'apprentissage.

La révolution des technologies est devenue une partie intégrante dans la quête d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage sur le plan mondial, et nous illustrons ce point en citant une observation pertinente par Karsenti (2006) à propos de l'amélioration d'éducation en Afrique subsaharienne.

L'intégration des technologies est tout autant inévitable, en particulier dans le domaine de l'éducation, et ce, afin de favoriser l'accès à l'information de même que la réussite des étudiants universitaires, rehausser le professionnalisme du personnel enseignant, encourager le leadership des gestionnaires, favoriser la collaboration entre l'université et le milieu, voire les collaborations Sud - Sud et Nord – Sud. Les TIC sont des puissants outils à potentiel cognitif qui offrent de multiples solutions pour contrer plusieurs problèmes actuels de l'éducation en Afrique.

Le défi pour les enseignants de FLE est de créer et adapter des nouvelles activités pertinentes pour motiver leurs apprenants et les encourager à optimiser leur apprentissage. Ce qui est exigé de l'enseignant, est de concevoir des activités ludiques et créatives pour permettre aux apprenants de mieux exploiter les multimédias. Dans cette optique, nous remettons en cause notre utilisation des TICE, et nous proposons à travers cette recherche une étude du rôle et de la pertinence de l'inclusion du TBI dans la classe de FLE.

3.1 Les TICE et les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage du FLE

Dans le monde globalisé, le WEM (World Education Market) décrit un « marché mondial » de l'éducation. Le savoir est devenu un « produit » pour le monde industrialisé, dans lequel des institutions tertiaires et les sociétés spécialisées participent au moyen des nouvelles technologies. Il est important pour l'enseignant de se repositionner en classe, pour optimiser une synergie entre les activités conventionnelles et les activités en ligne, afin d'actualiser les compétences langagières et linguistiques.

Dans le but d'interroger et illustrer la contribution des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage de FLE, nous avons d'abord revisité les principes de méthodologies de FLE, en examinant les applications pertinentes aux méthodologies différentes. Compte tenu de la dimension interactive des nouvelles technologies et leur exploitation au travers les multimédia, nous nous orientons explicitement sur les objectifs relevés dans l'approche communicative et la perspective actionnelle.

L'autonomie de l'apprenant se trouve au cœur de l'approche communicative et la perspective actionnelle. (Deacon et al, 2015) C'est surtout dans le contexte de l'interactivité, comme préconisé dans la perspective actionnelle, que la pertinence de l'incorporation des nouvelles technologies devient évidente. L'enseignant et l'apprenant découvrent un parcours effectif ensemble, pour optimiser l'autonomisation de l'apprenant. Les informations sont interprétées et construites par l'apprenant dans une façon autonome, individuelle et unique, selon sa motivation et la disponibilité des nouvelles informations. L'Internet rend possible la réalisation de plusieurs tâches, grâce à l'accès aux sources d'information et aux documents authentiques nombreux. Un grand nombre de fonctionnalités de recherche, des dispositifs de communication et des sites de partage sont disponibles dans le domaine des TICE. (Ollivier et al. 2011)

Les nouvelles technologies permettent à l'apprenant de construire le savoir, et de progresser envers la collaboration et l'interaction. Grâce aux sites sociaux professionnels et les sites de rédaction collective, les apprenants peuvent partager en ligne leurs contributions et s'engager dans les actes de collaboration, qui confirme le processus cognitif, et facilite l'occasion de

réflexion par l'apprenant sur ses compétences acquises. L'aspect social dans la construction du savoir est évident dans le partage et l'échange entre les apprenants, qui est rendu possible avec la connectivité en réseau. Nous citons comme exemple l'application *Typewithme*, (*Ibid*) qui encourage le travail à l'intérieur ou en dehors de la classe. Cette application permet aux plusieurs apprenants de contribuer leur travail, et, en fournissant l'option additionnelle de *Tchat*, facilite la communication entre les apprenants pendant leur construction du savoir.

3.2 L'Internet et le Web 2.0

Pour mieux cerner l'impact des technologies, il est important de comprendre le Web 2.0 et ses potentialités didactiques. Le Web 2.0 est une plateforme de travail qui exploite l'intelligence collective, avec la gestion de bases de données. « Sans données, les outils ne servent à rien, sans logiciel, les données sont ingérables. » (O'Reilly, 2005) L'Internet rend les dispositifs informatiques plus utiles, étant donné que tous les outils numériques peuvent être accédés à l'aide d'Internet. (Dalsgaard, 2008) Grâce à l'évolution des logiciels du Web 2.0, les internautes peuvent développer et accéder, ainsi que discuter et partager, leurs documents multimédias avec d'autres internautes.

Nous estimons que notre orientation sur le Web 2.0 confirmera sa pertinence dans le domaine d'interactivité. Le Web 2.0 est un système informatique interactif et collaboratif, qui aide à évoluer et enrichir les pratiques pédagogiques. Grâce aux logiciels qui promeuvent la collaboration, le Web 2.0 encourage l'interaction dans la classe de FLE, qui confirme son lien avec principes de la perspective actionnelle. Pour mettre en œuvre l'apprentissage selon la perspective actionnelle, nous reconnaissons que l'usage du potentiel des technologies du Web 2.0 contribue ou non à modifier les modes d'enseignement et apprentissage.

Depuis l'avènement du Web, l'Internet a évolué d'un espace unidirectionnel et vertical du Web 1.0, à un espace multidirectionnel et horizontal du Web 2.0. (Ollivier et al, 2011) Avec le Web 1.0, les internautes ont accédé l'information publiée sur l'Internet, sans la possibilité de répondre ou interagir avec l'information. La logique a changé avec le Web 2.0, en permettant aux internautes d'accéder les informations, ainsi qu'interagir et même modifier les contenus. Cette plateforme informatique révolutionnaire autorise les sites de collaboration divers, liés

aux technologies différentes, qui est particulièrement utile du point de vue de l'interactivité horizontale, en facilitant la collaboration entre les apprenants.

Le Web 2.0 représente un espace ou une plateforme d'interactions où les internautes peuvent s'engager sur l'Internet et partager ou réagir aux contenus publiés pour effectuer un travail collaboratif. Les contenus ne sont pas toujours fournis, mais sont contribués par les internautes qui agissent dans la construction et réceptions des contenus. Avec cette nouvelle dimension multidirectionnelle, l'Internet s'est transformé en un espace interactif qui permet des interactions entre les internautes. Grâce aux logiciels en ligne, le Web 2.0 permet la collaboration entre plusieurs participants et la co-crédation de savoirs. D'ailleurs, les internautes peuvent contribuer à la régulation des contenus. Par exemple, quand un internaute reçoit et signale comme *Spam* un message électronique sur un service de messagerie comme *Gmail*, sa contribution aide à l'améliorer les filtres imposés par les fournisseurs. (*Ibid*) La fonction de champ de commentaires sur plusieurs sites, par exemple les blogs, permet aux internautes de vérifier les sources et estimer de l'intérêt sur un sujet, ainsi que laisser des articles et des commentaires, et d'interagir avec d'autres internautes.

Le Web s'est évolué du Web actuel des informations accumulées, au Web sémantique, qui utilise un langage informatique le *xml*, pour classer les contenus sur les sites de partage, par exemple les wikis et les blogs. Le domaine sémantique permet la facilitation des classements dans les catégories ou thèmes prédéfinies, ou reclassées. (*Ibid*) Le web 2.0 facilite la coexistence des divers moyens de communication sur un support, par exemple l'intégration d'une vidéo ou un fichier dans une page web. Il est également possible de communiquer sur les plateformes diverses, par exemple les messageries instantanées, les wikis, les blogues, le courriel, et ainsi de suite, ce qui facilite la collaboration.

Les technologies sur le Web 2.0 permettent à l'utilisateur de participer et de créer de nouveaux contenus, en aboutissant à la création du travail collectif. Il est possible de partager et réutiliser des informations sur d'autres sites, soit ouvertement, soit en limitant l'accès à certains utilisateurs. D'ailleurs, le web 2.0 a évolué au point de permettre des pratiques distanciées en ligne. Grace aux logiciels en ligne, les contenus ou les fichiers peuvent être

manipulés librement de n'importe quel ordinateur ou plateforme. L'internaute peut personnaliser son espace et créer des environnements personnalisés dans la classe de langue, pour l'enseignant, et pour les apprenants.

3.3. Les technologies principales du Web 2.0

Pour mieux comprendre le rôle des technologies du Web 2.0, nous visons à présenter les types de sites principaux sur le Web 2.0. Les possibilités dans ces technologies diverses sont pertinentes dans la vie quotidienne, ainsi que dans l'éducation, en permettant la promotion de l'interaction et la collaboration dans la salle de classe. Les technologies du Web 2.0 comprennent les sites et les outils de collaboration, c'est-à-dire les blogues, les wikis, les réseaux sociaux et les forums. Un blogue est un site de gestion des contenus. Le logiciel du site fournit l'accès direct aux contenus publiés dans une espace de navigation pour afficher et naviguer entre des articles publiés. Il est possible de communiquer avec les auteurs de blogue et de laisser ses commentaires. Une page d'accueil fixe permet de créer des pages additionnelles liées ensemble, qui peuvent être accédées en cliquant sur les liens du *widget* de navigation. (*Ibid*) Dans la classe de FLE, les blogues pédagogiques peuvent être créés par les enseignants pour encourager un travail interactif collectif, par exemple pour des projets thématiques, des recherches ou des rédactions de groupe.

Un moteur de wiki est un logiciel qui facilite un espace informatique qui permet à un nombre d'utilisateurs autorisés illimité de créer, interagir, collaborer, commenter et éditer les pages d'un site. Dans la manipulation du site, la page est accédée par un lien à la version de l'interface. Le moteur de wiki interprète le code présenté à l'utilisateur ou l'éditeur, en l'incitant une prévisualisation avec des mots en italique. Deux versions des pages éditées sont gardées dans le mémoire du wiki. Dans la classe de FLE, des activités pédagogiques peuvent être créés et personnalisés selon le niveau des apprenants, en permettant des interactions et des commentaires à distance. Ces activités permettent aux apprenants de pratiquer et utiliser la langue dans une façon ludique, et d'augmenter leur motivation.

Il importe de reconnaître l'impact du Web social, avec lequel les sites des réseaux sociaux se sont développés, qui renforce l'aspect social important du Web 2.0. Ces sites sont disponibles

aux individus et dans les entreprises, dans la vie privée ou professionnelle, et permettent le placement des messages et des commentaires, et le partage des photos et des vidéos. Ces logiciels permettent aux personnes autorisées de communiquer avec les membres individus ou aux membres publics sur la page principale. Toutefois, la gestion des réseaux sociaux est importante pour assurer la confidentialité et la séparation des informations entre la composante privée et public. Il est important d'utiliser les réseaux sociaux avec prudence pour protéger la confidentialité des apprenants, surtout dans le cadre d'interactivité entre les mineurs dans l'apprentissage. Nous estimons que l'utilisation des wikis et des blogues est très utile pour optimiser la collaboration entre les apprenants.

Les messageries instantanées, par exemple les forums, incorporent des thématiques dans la communication et permettent la communication instantanée et simultanée entre les internautes. Le logiciel du forum sauvegarde l'information dérivée des discussions et réponses entre les internautes. En contexte pédagogique, les forums facilitent le partage et l'accès à l'information par les apprenants, qui peuvent demander et offrir de l'aide aux autres apprenants. Il existe plusieurs d'autres sites pour le partage de documents et des fichiers audio et vidéo. Les contenus peuvent être commentées et évaluées, par exemple sur *YouTube* pour les vidéos, *Picasa* pour les photos et *Slideshare* pour les diaporamas. (*Ibid*) Ces sites sont très utiles en contexte pédagogique. Le site de partage *Youtube* est couramment utilisé par les enseignants dans l'enseignement, et bien apprécié et validé par les apprenants. Sur la plateforme *YouTube*, il est possible d'ajouter du texte et des sous-titres, et d'intégrer du son dans les vidéos.

3.4. Les supports multimédia

Avec l'évolution du Web 2.0, plus de fonctions ont été identifiés dans les technologies et leur utilisation est devenue plus fréquente. Les multimédia qui s'appliquent aux nouvelles technologies sont définies dans le dictionnaire Larousse comme « l'ensemble des techniques et des produits qui permettent l'utilisation simultanée et interactive de plusieurs modes de représentation de l'information. (Textes, sons, images fixes ou animées) » Pour mieux situer le domaine d'application des multimédia, nous relevons leurs attributs principaux, comme

identifiés par Thierry Lancien (2008), notamment l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité.

Pour mettre en perspective les supports multimédia, nous les résumons individuellement pour mieux comprendre et connaître leurs caractéristiques, en gardant à l'esprit qu'ils sont directement liés. L'hypertexte permet à l'utilisateur d'accéder un site alternatif, en cliquant sur les liens insérés sur une page web, en permettant à l'utilisateur de s'organiser en réseaux sur le Web. En cliquant sur un lien, l'utilisateur peut accéder des vidéos, des sons ou des images. Par la fonction de multicanalité, il est possible d'intégrer des voies de communication différentes sur un même support. La multicanalité dénote la coexistence des médias diverses sur le même texte, par exemple des images et des sons. Il est possible de relier et mettre en relation des documents, ou de mettre en relation une source document ou d'autres documents en contexte. Par exemple, en cliquant sur un texte ou une image, le son est activé. Les supports de la multicanalité ainsi que l'hypertextualité permettent « la diversification et la multiplication » des sources d'information, au moyen du support de la multiréférentialité. (*Ibid*) La multiréférentialité est interconnecté avec l'hypertextualité et la multicanalité. Cette fonction permet de relier les versions différentes des documents ainsi qu'au texte source.

L'interactivité dans le contexte du Web 2.0 se réfère à la réponse par le système informatique de l'ordinateur à l'utilisateur, en indiquant l'exactitude des informations précisées. L'interactivité se réfère à l'action et réaction entre l'usager et le système informatique, représentées par l'ordinateur et les logiciels, par exemple dans l'interrogation des contenus spécifiques. L'interaction se trouve dans le domaine social où la communication directe entre les internautes est facilitée, y compris les options d'insérer un commentaire ou lancer une discussion. L'interactivité représente la richesse des multimédias facilitée par le web 2.0, qui rend possible des liens divers pour connecter les internautes et le contenu. Il est possible pour l'usager de créer ces liens, avec lesquels il peut naviguer automatiquement à d'autres publications. Les « tags » facilitent l'interaction parmi les internautes et le contenu en proposant des thématiques sur d'autres serveurs qui sont reliés au contenu. La prédominance dans le web 2.0 du « réseau » est vue comme sa force, mais il est essentiel que la confidentialité de l'identité numérique soit sauvegardée. La signification de l'interactivité se

retrouve dans la formation virtuelle, (Naymark, 1999) surtout dans le cadre de rétroaction. Cet outil multimédia fournit du *feedback* et des conseils à l'internaute pour s'améliorer, et propose un système d'évaluation.

Ollivier et al (2011) complète la liste de supports multimédia identifiées par Lancien, en précisant encore huit supports. Ces supports sont identifiés comme l'interaction, la connectivité, la participation, l'ouverture et le partage, la mobilité, la personnalisation, la durabilité et l'instantanéité. L'interaction se réfère au domaine social du Web, qui permet aux internautes de communiquer. La connectivité entre les internautes comprend les liens créés par les internautes, ainsi que les connections aux informations établies automatiquement. Grâce à la participation des internautes, certains sites existent pour faciliter le partage des informations, par exemple *Wikipedia*. Pour protéger les informations sur certains sites comme *Youtube*, l'accès peut être limité aux utilisateurs spécifiques. Les logiciels de la fonction de mobilité permet à l'utilisateur d'accéder ses documents de n'importe quel dispositif, La personnalisation des pages d'accueil d'un site et l'incorporation des thèmes dans sa conception est rendue possible selon les préférences personnelles des internautes individuels ou en groupe, par exemple sur *Wikipedia*. La durabilité d'un site dépend de la puissance des serveurs et les problèmes techniques avec le disque dur, et l'option d'effacer un site en permanence se limite parfois à la clôture de l'inscription. Finalement la fonction d'instantanéité permet aux internautes de suivre l'activité des personnes, ou de rester connectés et de communiquer instantanément avec des utilisateurs suivis, par exemple sur le site *Twitter* et les réseaux sociaux.

Pour illustrer les supports multimédias, nous souhaitons nous référer aux deux sites français qui utilisent des multimédias, et qui contiennent une grande richesse de ressources. Le site interactif *TV5 Monde* est un exemple excellent d'un site sur lequel plusieurs multimédias ont été intégrés. Le site est destiné aux francophones ainsi qu'aux étudiants de français. Le contenu numérique sur *TV5Monde Afrique* est pertinent au continent d'Afrique et disponible en Afrique du Sud. Le site représente une approche pédagogique innovante et motivante, et un exemple de l'usage impressionnant des spécificités des multimédias, par exemple l'hypertexte, la multicanalité, et l'interactivité. Le site *TV5 Monde* incorpore les

programmes de télévision, les actualités, et les formations de français selon les niveaux de compétences spécifiés dans le CECR, comme nous le voyons dans la figure 1 ci-dessous.



Figure 1 : Le site interactif *TV5Monde*

Un autre site novateur est celui de RFI ou Radio France International. Ce site interactif, disponible en 15 langues, permet d’écouter la radio, tout en apprenant le français. Le site comprend la diffusion en direct, des actualités, de l’information politique, culturelle, et sportive en intégrant les multimédias diverses, par exemple des émissions musicales et les podcasts. Les attributs des multimédias identifiés dans la figure 2 ci-dessous, permettent l’interconnectivité et l’interactivité des utilisateurs avec les contenus.



Figure 2 : Le site interactif *RFI*

3.5 Les centres de soutien et les outils d'enseignement des langues

L'incorporation des nouvelles technologies dans l'enseignement a aidé la conception des ressources numériques qui peuvent être réutilisées en dehors de la classe. Il est possible pour l'enseignant de diversifier son enseignement, en adaptant, repartageant et réutilisant les ressources conçues en classe sur d'autres plateformes de communication et dans des lieux supplémentaires d'apprentissage. Pour optimiser l'entraînement et l'apprentissage, beaucoup d'institutions académiques ont investi à un coût considérable dans des sites supplémentaires et pratiques, comme un laboratoire de langues, une salle médiatique, une vidéothèque, et ainsi de suite. Ces outils de communication divers permettent des projets communs additionnels entre les enseignants et les apprenants. Historiquement, il n'a pas été possible de partager les ressources créées en réseau dans la classe de cours traditionnelle. L'incorporation des ordinateurs, tablettes et les smartphones, ainsi que le TBI dans la salle de classe, ont révolutionné l'enseignement et l'apprentissage des langues, en éliminant la nécessité d'utiliser des sites alternatifs après les cours. Il est possible pour les apprenants de commencer une activité dans la classe, et de continuer avec des activités interactives et collaboratives après les cours.

3.6 L'intégration des TICE

Une fois qu'un enseignant a décidé d'intégrer les technologies dans ses cours, il est nécessaire de reconfigurer les leçons. Ainsi il se trouve en mesure de faire quelques activités en classe, et d'autres en dehors de la classe, en utilisant les multimédias pertinentes. Les scénarios d'intégration des nouvelles technologies dans la formation ont été identifiés dans le projet « Compétice », une recherche gouvernementale française effectuée en 2001. Ce projet de pilotage a été conçu par la Direction de la Technologie, et dirigé par Frédéric Haeuw, pour classifier des compétences des TICE. L'objectif a été d'offrir une formation professionnelle aux participants pour les aider avec des stratégies d'intégration des TICE pour promouvoir l'enseignement supérieur.

D'après le scénario du *présentiel enrichi*, l'enseignant utilise des supports multimédia comme un soutien technologique pour enrichir le contenu dans une situation de classe traditionnelle. La stratégie comprend des ressources textuelles de l'Internet et des extraits audio ou vidéo. Le

scénario du *présentiel amélioré* encourage l'enseignant d'améliorer la formation en dehors des cours, en encourageant des discussions dans un forum et en mettant des supports additionnels à la disposition des apprenants. La formation selon le scénario du « présentiel allégé » se concentre sur la présentation de l'information essentielle sur place par l'enseignant, ou de permettre l'accès aux apprenants à une formation additionnelle autonome, qui peut être complétée à distance. Dans le scénario du « présentiel réduit », la plupart de l'information pertinente à la formation est présentée dans une façon de promouvoir une formation plus autonome, où l'apprenant peut accéder aux séquences d'autoformation, aidé par le soutien des tuteurs ou des tutorats. Une formation à distance au présentiel *quasi-existant* est facilitée par une plateforme de formation, ainsi qu'un forum électronique et des rendez-vous sur place pour optimiser l'échange des informations.

3.7 Les compétences dans l'incorporation des TICE

Il est évident que l'introduction des TICE dans l'enseignement permet plus d'autonomie et exige plus de responsabilité aux apprenants, ainsi que facilite plus de partage et de collaboration dans l'apprentissage. De plus, les TICE aident aux apprenants à participer individuellement ou collectivement dans l'apprentissage, et nous sommes persuadés que l'usage des TICE dans l'enseignement se révèle comme une source de motivation et d'encouragement pour les apprenants, quelle que soit leur niveau ou leur aptitude. Nous constatons qu'il devient de plus en plus nécessaire pour les enseignants de motiver les apprenants dans l'apprentissage de FLE, en présentant les informations dans une façon plus dynamique et interactive. Nous recommandons que l'enseignant interroge les méthodes et les plateformes de nouvelles technologies qui se lient avec les méthodologies recommandées en classe de FLE, pour optimiser l'interactivité et la collaboration dans l'apprentissage.

L'importance de l'incorporation des TICE dans l'éducation est illuminée dans un article par Le Ministère d'Education Nationale. Dans l'article, *Les plus-values des TICE*, (2009) cinq niveaux de compétences sont identifiés.

- L'apprenant est acteur de son apprentissage, il utilise lui-même les outils et crée son propre savoir.

- La motivation et la valorisation: La diversité et les échanges des idées et la contribution au savoir collectif motivent les apprenants.
- L'apprentissage est facilité par les outils de technologies de l'information et de la communication, une fois que l'enseignant ait pris en main les défis de l'usage des TICE.
- La continuité pédagogique et des échanges électroniques en dehors de la classe sont facilités au moyen des blogs, forums, et ainsi de suite.
- La connaissance immédiate des résultats permet plus de précision et l'occasion pour les apprenants de s'évaluer et s'améliorer.

L'importance de l'autonomie dans l'apprentissage avec le numérique est soulignée par Marcel Lebrun. (2002) Il identifie l'effet « spiralé » de la mise à disposition des occasions d'apprendre à l'apprenant, qui'il identifie comme « pilote » de son apprentissage. Il importe que les multimédias soient sélectionnés soigneusement et utilisés judicieusement, pour assurer leur pertinence aux apprenants et à l'activité pédagogique, et pour réaliser leur potentiel efficacement, afin d'« engendrer une évolution en profondeur de l'acte de l'apprentissage. » (Hirschprung, 2005) Nous nous référerons à un tableau par Marcel Lebrun pour illustrer la variété et l'étendue des supports des nouvelles technologies multimédia.

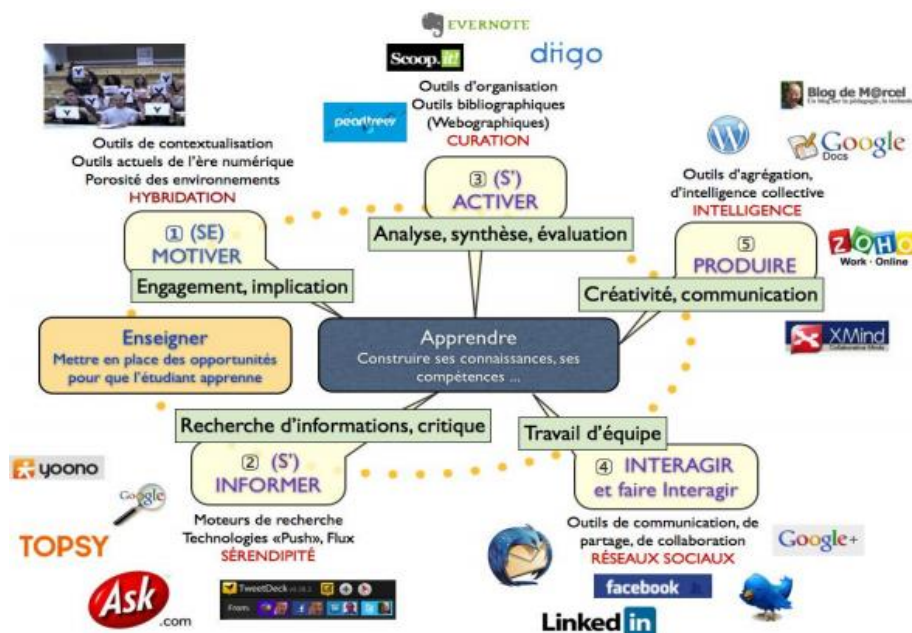


Figure : Évolution du modelé d'apprentissage : tableau Lebrun (2002)

Nous estimons que l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage est devenue indispensable et nous sommes persuadés que l'importance de l'innovation dans la didactique est indisputable.

Dans l'ère du numérique, on reconnaît le besoin chez les apprenants pour plus de motivation, de confiance en soi, autonomie, acquisition de compétences sociales et cognitives, et l'amélioration des résultats scolaires. Pour améliorer les résultats scolaires, les supports numériques ne font plus débat

(Mission Fourgous, 2011).

SECTION 4 : Le Tableau Blanc Interactif (TBI) en classe de FLE

Au cours des dernières années, les formateurs et les enseignants ont entretenu leur intérêt pour améliorer leurs connaissances, explorer des innovations pédagogiques et introduire dans leurs classes les dispositifs techniques à jour. L'arrivée du TBI dans le domaine de l'éducation a été considérée par certains comme une simple évolution technologique et pour d'autres, elle représente une révolution pédagogique. (Petitgirard et al, 2011) Beaucoup d'éducateurs sont d'accord que l'incorporation du TBI introduit une dimension d'authenticité dynamique dans l'enseignement, et qu'elle souligne la dimension motivante et sociale nécessaire pour l'apprentissage. Cela dit, il va sans dire que l'utilisation du TBI n'est pas une fin en soi. Nous estimons que le TBI, comme outil d'enseignement, s'avère secondaire aux démarches et méthodes professionnelles réalisées par les enseignants. D'après Marcel Lebrun, (1999) les outils pédagogiques technologiques sont les « potentiels latents d'interactivité », qui doivent être rendus « dynamisés par les situations pédagogiques et didactiques, dans lesquelles les savoirs, les apprenants et les enseignants entrent en interaction. » C'est en partant du principe que le TBI permet d'améliorer l'interactivité et la collaboration en classe, que nous avons conçu notre enquête.

Nous proposons que la valeur du TBI dans l'enseignement et l'apprentissage se trouve dans son usage comme outil pédagogique collectif. Pour libérer le potentiel inhérent au TBI, il est essentiel pour l'enseignant d'utiliser toutes les ressources disponibles sur son ordinateur au moyen de l'Internet, du son, des images, des textes et des vidéos. Ceci lui permettra de créer une situation ouverte et complexe entre les participants en classe. Cela reste le choix de

l'enseignant de rester debout devant la classe, ou de gérer l'espace pour l'apprenant, son objectif principal étant d'encourager la motivation et l'enthousiasme de ses apprenants. La contribution du TBI dans l'apprentissage est de « voir, entendre, comprendre et analyser », et dans l'enseignement pour « guider, faire des analyses de réponses, suggérer ». (Irigoyen et al. 2012)

Les éléments essentiels pour compléter le dispositif interactif du TBI sont le tableau, le vidéoprojecteur, l'ordinateur et les haut-parleurs, et le logiciel nécessaire pour son exploitation. Le TBI est un tableau à fonction dédiée ou fixe. Trois technologies sont disponibles, à savoir un tableau à surface tactile, magnétique ou à ultrasons. Le TBI à surface tactile permet tous deux la touche et l'écrit avec des stylets spécifiques. Ce tableau permet à l'enseignant et aux apprenants d'interagir au même temps sur le tableau. Le matériel informatique inclut le vidéoprojecteur et les haut-parleurs, qui permettent l'expérience audiovisuel dans le déroulement des actions informatiques. L'ordinateur et les logiciels sont les éléments essentiels de rendre accessibles les ressources et les plateformes de communication. Deux logiciels sont installés sur le tableau. Le logiciel de pilotage assure la communication entre l'ordinateur et le tableau. En plus, il permet à l'utilisateur de réaliser le calibrage du tableau pour perfectionner la précision de la souris. Le logiciel pour la création d'une série d'écrans complète les fonctionnalités uniques du logiciel, en permettant à l'utilisateur de créer et activer des séquences pédagogiques et des présentations, et d'interagir avec les apprenants.

4.1 Les fonctionnalités du TBI

Les fonctionnalités du TBI sont considérables et variées. La fonction du tableau permet d'ajouter de multiples pages dans un document, qui peuvent être modifiés, sauvegardés et revisités après un cours. La méthodologie SGAV a facilité la création des activités utiles d'association, reconstruction et déconstruction, grâce à la fonctionnalité *glisser-déposer*. La fonction de projection est incontestablement essentielle au dispositif TBI. Cette fonction s'est développée de l'opascope et le transparent, au rétroprojecteur, le magnétoscope et le lecteur de DVD, qui facilitent la projection des images animées via le vidéoprojecteur. La fonction du rétroprojecteur permet de projeter, écrire, et masquer le texte sur le même support. Avec la

fonction magnétoscope, il est possible d'arrêter ou avancer une image animée. Le TBI présente une étendue de fonctions pour capturer, annoter et modifier l'image. (Petitgirard et al., 2011)

4.2. Le potentiel du TBI comme outil d'enseignement et l'apprentissage

Le potentiel du TBI comme dispositif pédagogique se lie aux niveaux de son usage. Le premier niveau permet d'ouvrir, compléter et sauvegarder plusieurs pages dans un document. Le deuxième niveau permet un travail collectif grâce à des ressources visuelles et sonores de l'Internet, partagées entre l'enseignant et les apprenants ou parmi les apprenants avec un choix de logiciels. Le troisième niveau facilite plus de créativité en permettant la préparation et la réalisation des séances en avance, au moyen des logiciels favorisés pour contribuer à une séquence complétée par les participants dans la formation. Les fichiers ou les liens peuvent être partagés avec les participants pendant ou après la séance de formation. Un nouveau développement est le *Multi-touch* qui permet à plusieurs apprenants de travailler en même temps sur un tableau, sur place et à distance. La singularité du TBI permet de regrouper toutes les fonctions du tableau ensemble, l'ordinateur, le vidéoprojecteur et le tableau.

Le caractère dynamique du TBI le permet de se distinguer des autres plateformes, comme les tablettes, les ordinateurs et les smartphones, en permettant à l'enseignant d'incorporer toute la classe dans la construction du savoir. Ainsi les apprenants sont en mesure de travailler et partager en classe visuellement et en groupe, ainsi qu'individuellement en dehors de la classe, sur leurs propres dispositifs. Le TBI se confirme comme outil pédagogique adaptable, et permet de « déplacer des images ou des textes, d'associer des objets entre eux, de démonter et reconstruire des entités sonores. » (*Ibid*) La distinction principale dans l'apprentissage avec le TBI est que cet outil pédagogique ne permet pas exclusivement à l'enseignant, mais aussi à l'apprenant, de manipuler et interagir sur la plateforme technologique, en confirmant sa contribution à l'interaction dans la classe de FLE.

4.3 L'interactivité et le TBI

4.3.1 L'interactivité fonctionnelle et intentionnelle

L'interactivité dans la classe de FLE représente la perspective fondamentale de notre recherche, et se définit comme « un état potentiel dynamisé par les situations pédagogiques et didactiques dans lesquelles les savoirs, et surtout les apprenants et les enseignants entrent en interaction ». (Lebrun,1999) Le potentiel d'interactivité du TBI comme « générateur d'interactions » (Petitgirard, 2011) est seulement possible à l'aboutissement d'une situation pédagogique favorable où l'enseignant a réalisé des activités pertinentes pour déclencher l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Les fonctionnalités permettent l'interactivité fonctionnelle ou machinique, comme identifiée par Barchechath et Pouts-Lajus, cités par L'interactivité fonctionnelle comme cité par Demaizière et Dubuisson, (1992) se réfère à l'utilité des échanges d'information avec l'ordinateur, à la suite de la gestion des informations. Par exemple, quand l'utilisateur clique sur un lien hypertexte, le système informatique répond en actionnant la fonction demandée.

D'autre part, l'interactivité intentionnelle précise l'engagement de l'auteur du logiciel, qui gère la communication entre l'ordinateur et l'apprenant. Par exemple, dans l'utilisation du TBI, les logiciels gérés précédemment par les informaticiens permettent aux enseignants de concevoir les activités pédagogiques. L'interactivité intentionnelle permet la facilitation de l'échange entre l'apprenant, l'enseignant et le dispositif numérique. La programmation des objectifs d'apprentissage permettent à l'apprenant de répondre aux directives des activités. Le didacticiel anticipe la communication optimale entre l'apprenant et le dispositif numérique, qui est rendu possible grâce à l'occasion donnée à l'apprenant de rétroagir et diriger son apprentissage au moyen de la fonction de « feedback ».

Le TBI comme outil d'enseignement et apprentissage se trouve dans le domaine de l'interactivité fonctionnelle et intentionnelle, en incorporant les échanges d'informations entre l'utilisateur et le machine, ainsi que la gestion des contenus par l'informaticien entre la machine et l'apprenant. Le rôle du TBI est de renforcer la dimension sociale dans l'enseignement en l'apprentissage. Lebrun (1999) identifie l'interactivité relationnelle, qui implique la coopération entre l'apprenant et l'enseignant, et entre les apprenants, autour du

TBI. C'est l'enseignant qui, en préparant les activités sur le TBI et en motivant l'apprenant, promeut la vraie interactivité entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir dans la salle de classe.

4.3.2 Les niveaux d'interactivité

Les niveaux d'interactivité se réfèrent au degré ou des cycles de l'interactivité. Dans le contexte du TBI, l'interactivité est la relation ou communication entre l'utilisateur et l'application informatique. D'après Chanier (2000) le premier degré d'interactivité se déroule quand le système répond à l'interactivité fonctionnelle par l'utilisateur. Le deuxième degré d'interactivité représente la rétroaction par le système dans une relation bidirectionnel entre l'apprenant et un système informatique. Le troisième degré d'interactivité est lié à notre recherche et représente l'interactivité verbale ou non-verbale immédiate entre le dispositif, l'information et l'apprenant. Ce niveau d'interactivité facilite un mode de communication conversationnel entre l'apprenant et les informations mises à sa disposition.

Afin de mettre en perspective notre recherche sur le TBI, nous nous orientons sur l'étude par Thierry Karsenti : *Le tableau blanc interactif: usages, avantages et défis.* (2016) Dans cette recherche au Canada, 11,683 apprenants et 1,131 enseignants ont participé, au moyen des questionnaires et des entrevues individuelles et en groupe. Cette recherche a intégré les usages, les avantages et les défis du TBI en contexte scolaire. Elle intègre les conclusions ci-après. L'intégration du TBI pendant les dernières années a été substantive. Bien que l'incorporation du TBI présente des défis techniques aux enseignants, il présente un véritable potentiel.

D'après Karsenti, plusieurs recherches sur le TBI ont été publiées jusqu'à 2016, dont nombreuses ont été contradictoires. L'impact présumé et anticipé sur la réussite scolaire avec le TBI n'a pas vraiment été conclu, et s'est présenté dans quelques recherches comme plutôt modeste. D'après certaines études, il s'agit soit de l'usage dans une façon exemplaire par certains enseignants, soit les enseignants qui réussissent à intégrer le TBI dans leur enseignement. Il semble que, comparativement, les travaux de recherche sur les échecs sont plus rares. Pour mettre en perspective notre recherche, nous proposons de résumer la recherche effectuée par Karsenti en 2012.

Tableau : Le TBI, ses avantages et défis d'après la recherche de Karsenti (2012)

Enseignants	Apprenants	Défis techniques
Les résultats sur les usages du TBI illustrent que les enseignants s'en servent surtout comme projecteur électronique.	Plus les apprenants manipulent le TBI, plus ils perçoivent que cela a un impact positif sur leurs résultats scolaires, leur motivation à l'école, et leur concentration en classe.	La recherche a souligné que certains outils technologiques, comme le TBI, sont possiblement plus complexes et chronophages à intégrer que d'autres en salle de classe.
Les enseignants ont besoin d'un soutien technique et pédagogique adéquat.	L'enjeu actuel de l'usage du tableau blanc interactif en éducation consiste en grande partie à savoir comment rendre effectif son potentiel pédagogique, et d'apprendre aux apprenants de manipuler cet outil.	92,6 % des enseignants rencontrent des problèmes techniques qu'ils ne sont pas en mesure de gérer sans une aide externe.
Seulement quatre pourcent des enseignants affirment laisser leurs élèves utiliser le TBI.	La question de la perte de motivation a été invoquée par plusieurs apprenants.	Les enseignants utilisent le TBI quand ils ont du temps disponible, car cet outil ne fonctionne pas toujours.
Il y a beaucoup d'apprenants au secondaire, alors c'est compliqué pour la gestion de classe d'amener tout le monde à l'avant.	Les apprenants n'ont pas d'objection à la petite taille de l'écran.	Selon quelques enseignants le TBI est souvent hors service, par conséquent ils préfèrent le tableau traditionnel.
L'usage du TBI est chronophage pour les enseignants, et leurs responsabilités professionnelles sont plus importantes.	Les enseignants des mathématiques utilisent le TBI le plus souvent.	

4.3.3 L'interactivité et l'interaction

Le concept « l'interactivité » dénote « la faculté d'échange entre l'utilisateur d'un système informatique et la machine par l'intermédiaire d'un terminal doté d'un écran de visualisation. » (Larousse) Le « I » dans le sigle TBI évoque notre intérêt sur le sens et la signification du concept qui illustre ce dispositif « techno-pédagogique ». (Petitgirard, 2011) Les notions d'interactivité et d'interaction sont au cœur de notre recherche et nous amènent de remettre en question leur pertinence dans le contexte de cet outil pédagogique. Il nous est

important de distinguer entre ces deux concepts, en précisant leur pertinence à l'activité humaine des participants dans l'apprentissage. La notion d'interactivité dénote la nécessité de l'intervention humaine pour faire fonctionner un programme informatique. La notion d'interaction se réfère à l'interaction interpersonnelle entre les participants dans la situation pédagogique. D'après Vertallier Monet, (2013) l'interaction est « la présence de plusieurs personnes qui vont exercer une influence les unes sur les autres par leurs échanges dans un rapport social. » L'intégration du TBI en classe permet optimiser les interactions sociales et langagières en classe. Dans la classe de FLE, l'interaction se produit entre l'enseignant et le TBI, entre les apprenants et le TBI, qui contribuent physiquement ou électroniquement au tableau, et entre les apprenants sur un niveau de collaboration. (De Vauchelle, 2010).

Sur le niveau d'interaction, l'apprenant est encouragé d'interagir avec l'enseignant et les autres apprenants, en optimisant son apprentissage des compétences langagières, Ainsi l'autonomie de l'apprenant est encouragé, qui l'aide à construire les savoirs, les savoir-faire et le savoir-être, comme préconisé par la perspective actionnelle. D'après Monet (2013), l'acte didactique est étroitement lié à l'acte social, et pour réaliser le potentiel de l'interaction, il suggère que l'enseignant abandonne le rôle enseignant/apprenant pour quelques instants, en communiquant interactivement, et en permettant aux apprenants de communiquer spontanément.

4.4 Les limites du TBI

Malgré les nombreux avantages du TBI, il y a aussi des limites. Du point de vue de l'enseignant, utiliser le TBI lui oblige à passer plus de temps à créer des ressources et des activités à utiliser en classe. Dans certains cas, il existe un manque de formation ou des compétences chez les enseignants, qui limite leur capacité et leur confiance. Quand certaines fonctionnalités du TBI ne sont pas courantes ou modernisés, l'usage optimal du TBI est limité. Il se peut que les enseignants éprouvent des problèmes techniques et qu'il existe un manque de soutien et de l'entretien du TBI de la part de leur administration. La première étape de notre enquête sert à identifier les défis liés à la formation dans la technologie des enseignants. Il devient une possibilité que l'acte pédagogique soit dépassé par une préoccupation par l'enseignant de gérer les défis technologiques. La réalité dans le contexte

d'utilisation du TBI, est que l'usage de cet outil pédagogique est pertinent dans une situation de classe en présentiel, ce qui limite le travail individualisé et le respect de rythme de l'apprenant individuel. (Petitgirard et al, 2011).

4.5 Le rôle du TBI dans l'enseignement et l'apprentissage

Comme nous avons déjà précisé, l'intérêt principal du TBI, ainsi que le rôle de l'enseignant, est d'encourager l'interactivité entre l'enseignant et l'apprenant, rendu possible par une dimension ludique et interactif du TBI. Historiquement, et même aujourd'hui, il y a des enseignants qui préfèrent enseigner dans un rôle plus transmissif ou magistral. Cette préférence est plus pertinente en fonction de certaines institutions, par exemple les universités, qui nécessitent la gestion d'un nombre plus élevé d'étudiants. En plus, l'importance croissante de la technologie dans la situation pédagogique peut nécessiter un rôle assez prédominant par l'enseignant et des interventions plus fréquentes. Enseigner avec le TBI d'une manière frontale privilégie ce type d'enseignement, ce qui limite l'autonomie de l'apprenant. Dans ce cas, le rôle du TBI devient réduit au tableau blanc traditionnel, qui est principalement utilisé comme un écran de projection, en augmentant la possibilité que les apprenants restent assez passifs dans leur apprentissage.

Il est préférable que le TBI soit utilisé comme outil d'enseignement pour promouvoir des interactions, et « pas une fin en soi » (Vertallier Monet, 2013) Dans une perspective socioconstructiviste, l'apprenant devient plus actif dans l'acte pédagogique, qui incorpore l'interaction avec d'autres participants. L'interaction sociale et verbale est importante pour que l'apprenant puisse co-construire les savoirs et les savoir-faire dans son apprentissage. En actualisant le plein potentiel du TBI, et en motivant les apprenants de participer dans toutes les activités, l'enseignant peut réussir à encourager ses apprenants d'optimiser leur réussite scolaire.

En conclusion, le TBI fait partie d'une évolution technologique et pédagogique, et cet outil est perçu par certains comme une révolution didactique. La responsabilité de libérer le potentiel du TBI et de stimuler l'interactivité dans la classe de FLE reste avec l'enseignant. Le TBI facilite des « enjeux cognitifs » (Petitgirard et al, 2011) de la part de l'apprenant, qui est

responsabilisé d'apprendre la langue. Ensuite le TBI contribue aux « enjeux constructifs » (*Ibid*) de la part de l'enseignant, qui l'aide à se développer professionnellement.

Nous constatons qu'il serait possible pour un enseignant engagé de libérer le potentiel du TBI comme outil pédagogique et réussir à surpasser les attentes de ses apprenants. « Se servir d'un TBI, c'est devenir membre d'une communauté qui met en œuvre des pratiques sociales de référence, les manières de faire des enseignants de langues, héritées d'un patrimoine culturel mais aussi des pratiques en mutation constante... » (*Ibid*)

CHAPITRE 3

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE

Ce chapitre consistera d'une explication de notre méthodologie de recherche, les outils utilisés et notre public cible. Pour commencer, nous rappelons la question de recherche formulée au départ de notre étude, dans laquelle nous proposons d'établir si l'incorporation du TBI dans la classe de FLE aide à promouvoir l'interaction et la collaboration dans la classe de FLE.

La première étape de l'enquête visait à découvrir la situation actuelle concernant l'utilisation du TBI en classe, sur la question si les enseignants réussissent à utiliser pleinement le potentiel du TBI. La deuxième étape visait à évaluer dans quelle mesure le TBI permet de l'interactivité et de la collaboration entre les participants dans la classe de FLE.

Concernant les formalités administratives, il a fallu obtenir l'autorisation préalable nécessaire pour mener l'enquête. Ensuite une demande d'approbation a été demandée au comité éthique et d'intégrité de la recherche à l'Université du Cap. Une fois l'approbation reçue, l'autorisation pour l'enquête a été requise de la gestion exécutive de l'école secondaire interrogée. D'abord l'objectif de recherche a été partagé et expliqué, pour clarifier la recherche et pour justifier l'approbation de la distribution des questionnaires aux participants dans l'enquête. Un engagement a été convenue de rendre disponible les données et les conclusions à la direction et au personnel de l'école, une fois que l'étude soit terminée.

Les participants de l'enquête sont les enseignants de toutes les matières et les apprenants du français de Grade 12 d'une école secondaire à Johannesburg. Cet établissement a beaucoup investi dans l'acquisition des TBI et les ordinateurs dans les salles informatiques, ainsi que dans les salles de classe. Nous estimons que l'enquête serait valable et utile du point de vue de la direction, en fournissant une occasion de mesurer l'efficacité et l'impact de l'utilisation du TBI au nom de l'école.

3.1 La méthodologie d'enseignement et les compétences requises

Pour répondre à notre question de recherche, le questionnaire a été utilisé comme outil de recueil de données. Le questionnaire représente une méthode quantitative et qualitative pour recueillir et analyser les données reçues des participants dans l'étude, à savoir les enseignants et les apprenants du français de Grade 12 de l'école interrogée. Cet outil nous aide à collecter les données, qui nous permettent de tirer des conclusions au moyen d'un échantillon représentatif d'un groupe de répondants. Dans le questionnaire des questions ouvertes et fermées ont été utilisées.

L'enquête s'est déroulée en trois étapes. La première étape consistait de la distribution des questionnaires aux enseignants. Les questions dans le questionnaire aux enseignants portaient pour la plupart sur l'intégration du TBI en classe. Il a été important d'établir la fréquence de l'utilisation du TBI, l'exploration et l'exploitation de ses fonctionnalités, et quelles sont les activités préférées. En plus, nous avons voulu mesurer la confiance des enseignants dans leur utilisation du TBI. La deuxième étape a consisté de la conception et la mise en œuvre des activités qui intègrent le TBI, dans une classe de français Grade 12. Les activités portaient sur un poème par Véronique Tadjo, *La lumière de tes yeux*. Finalement, à la suite de la séquence pédagogique sur le TBI, les questionnaires ont été distribués aux apprenants, dont l'objectif était de recenser leur opinion de l'intégration du TBI en classe, ainsi que leur perception des activités conçues sur le TBI. Les questions dans les deux questionnaires ont été préparées en considérant les contributions anticipées des participants en ce qui concerne l'utilisation du TBI en classe, et elles interrogent les opinions et les représentations des participants dans le contexte didactique et pédagogique. L'enquête s'est déroulée pendant environ trois semaines. et les questionnaires ont été conçus sur *Google Forms*. Les questionnaires aux enseignants ont été envoyés par courriel trois semaines avant le commencement de l'étude du poème. Les questionnaires aux apprenants ont été envoyés par courriel suite à la conclusion des activités sur le TBI. Une date limite d'une semaine après l'envoi des questionnaires a été précisée pour l'enregistrement des données. Les questionnaires se trouvent dans l'Annexe 4 de ce mémoire. Les connaissances linguistiques identifiées dans l'unité didactique, et les connaissances linguistiques préalables chez les apprenants, ont été identifiées comme les

prérequis pour la séquence de travail. Ces compétences auraient été acquises auparavant par les apprenants lorsqu'elles étaient en Grade 10 et 11.

À la conception de l'unité didactique, les compétences générales et communicatives des apprenants ont été mobilisées pour accélérer l'accomplissement d'une tâche. Les compétences générales individuelles intègrent le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être*. (Goullier, 2006), y compris les compétences langagières. Les compétences générales se réfèrent aux connaissances, comportements et capacités de l'apprenant de devenir acteur dans son propre apprentissage. Les compétences communicatives ou langagières comprennent les composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Les compétences linguistiques incorporent les compétences grammaticales, lexicales, phonologiques et orthographiques. Les compétences pragmatiques intègrent les compétences discursives, fonctionnelles et interactionnelles. Ces compétences identifiées permettent à l'enseignant de guider l'apprenant de comprendre, produire, interagir et interpréter le savoir ou l'ensemble de connaissances (le poème). D'ailleurs, il l'aide à réaliser des tâches (les activités dans les fiches pédagogiques) d'atteindre le savoir-faire (les activités sur le TBI), et d'initialiser le savoir-être, (la capacité de l'apprenant d'agir et interagir socialement d'une façon appropriée). Les compétences pertinentes à l'enquête sont représentées par les certifications des niveaux A2 (niveau intermédiaire ou de survie) et B1 (niveau seuil ou indépendant) selon les principes dans le CECR.

3.2 Les fiches pédagogiques

L'intention dans la conception des fiches pédagogiques dans l'enquête a été l'adaptation et la réutilisation des fiches préexistantes, qui ont été préparées avant le commencement du nouveau syllabus de 2017-2019 de l'IEB (*International Examinations Board*) pour la littérature et la poésie de Grade 12. Les fiches pédagogiques ont été préparées avant le changement du syllabus en 2017, par une équipe d'enseignants bénévoles des écoles IEB. Ces enseignants se sont engagés aux ateliers de préparation et de coopération initiés pour concevoir les fiches pédagogiques pour le nouveau syllabus au nom de l'IEB. Les fiches sont conçues dans le but d'aider les enseignants dans les écoles IEB avec la préparation et l'interprétation du syllabus, et de rendre disponible des ressources utiles.

Les séances de travail, qui ont lieu tous les trois ans, sont facilitées par l'Alliance Française, et vérifiées et confirmées par l'IEB. Les activités sont disponibles en ligne après leur achèvement aux enseignants employés par les écoles privées sous l'administration de l'IEB. Les activités comportent les fiches pédagogiques pour les enseignants, les vidéos, et les discours par les poètes. Pour répondre à notre question de recherche, nous avons décidé de proposer les activités interactives alternatives sur le TBI. Dans le déroulement des cours, les fiches pédagogiques adaptées, incorporant les activités intégrant le TBI, ont été utilisées. Les fiches pédagogiques sont disponibles dans l'Annexe 2 de ce mémoire.

3.3 La séquence pédagogique

Pendant les séances déroulement de l'enquête, le développement de la dynamique du groupe est encouragé pour optimiser l'interactivité et la collaboration. Les interactions horizontales entre apprenants ont été encouragées. La découverte, la confiance, l'union et l'unification du groupe et des sous-groupes ont été priorisées pour promouvoir la coopération, la participation et la collaboration entre les apprenants. Nous avons incorporé une activité sur le TBI dans chaque étape de l'unité didactique.

La séquence pédagogique portait sur le poème, *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjo. Nous estimons que ce poème représente une dimension culturelle d'échange qui a aidé à évoquer de l'enthousiasme et la motivation des apprenants. Le poème évoque les enjeux humanitaires et les questions sociales et culturelles qui touchent beaucoup de gens dans le monde et en Afrique du Sud. Nous estimons que le contenu dans le poème est bien adapté au public visé, surtout si l'on prend en compte le fait qu'un grand nombre d'apprenants interrogés dans notre enquête sont les immigrées des pays voisins. La poétesse Véronique Tadjo, une africaine immigrée elle-même, est sensible aux thèmes porteurs, avoir vécu en plusieurs pays africains, y compris l'Afrique du Sud. Elle a complété sa thèse de doctorat dans la Civilisation Africaine Américaine, l'acculturation des Noirs et la souffrance de l'esclavage.

L'objectif communicatif porte sur l'identité sociale, la tolérance entre les races, et comprendre la xénophobie, qui se rapporte profondément au thème de l'identité culturelle dans le poème. Nous avons anticipé une participation active et dynamique du groupe, optimisée par

l'incorporation des activités interactives sur le TBI. La méthodologie d'enseignement de la perspective actionnelle comprend les contenus linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, qui faisaient partie de la séquence pédagogique. Les contenus sont liés aux compétences linguistiques et communicatives visées pour l'apprenant, une notion qui sera expliquée dans l'analyse de l'unité didactique qui suit.

Nous anticipons que les activités sur le TBI, supplémentaires aux fiches pédagogiques et incorporées dans l'unité didactique, contribueraient à améliorer la dimension ludique dans les cours. Dans l'étape de sensibilisation de l'unité didactique, l'usage des vidéos et images pour encourager les apprenants d'exprimer des hypothèses spontanées, ont représenté une activité ludique. Dans l'étape de compréhension détaillée et de traitement, l'activité de lexique *Glisser-Déposer* sur le TBI a représenté un component ludique. Dans l'étape de fixation-appropriation, les Quiz conçus au moyen du *Smartlab* sur le TBI ont représenté les activités ludiques, qui ont été utilisés pour vérifier les connaissances avant le déclenchement de l'évaluation formative. En incorporant les stratégies d'apprentissage pertinentes, par exemple en reconnaissant une vision de l'apprenant comme un participant actif, et en prenant compte de l'impact de ses pratiques de l'enseignement, ainsi qu'en précisant des ressources qui favorisent le déroulement des tâches ludiques bien conçues, l'enseignant crée un espace sociale détendue et une atmosphère propice à l'apprentissage qui favorise la collaboration. (Del Olmo, 2016) Le rôle de l'enseignant dans l'enquête a été de guider les apprenants dans la découverte du poème et de faciliter les activités sur le TBI, en reconnaissant que la notion d'interaction se trouve au cœur de notre recherche.

3.4 L'unité didactique

Dans la conception de l'unité didactique, nous adhérons aux principes de l'approche communicative et la perspective actionnelle. La perspective actionnelle reconnaît l'importance du niveau social dans l'apprentissage. La méthodologie socioconstructiviste et la perspective actionnelle approfondissent ces notions en précisant que l'apprenant devient actif et autonome dans son apprentissage. Il est attendu que l'apprentissage se déclenche sur un niveau cognitif selon les propres besoins de l'apprenant. Il est possible d'intégrer les TICE pour aider à l'apprenant de coopérer, collaborer, interagir et réaliser une tâche, dans une situation

pédagogique sociale et dynamique. Dans la situation d'enseignement, il est attendu que les apprenants deviennent des « acteurs sociaux », en mettant en œuvre les activités langagières et communicatives. Chaque objectif communicatif désigne un acte de parole, qui s'achève dans l'accomplissement d'une tâche. Les tâches possibles à accomplir sont variées et diversifiées, et peuvent être simples ou compliquées, ludiques ou créatives. Elles peuvent être effectuées comme des présentations, interprétations, discussions, des projets, et ainsi de suite.

Les objectifs de l'unité didactique incorporent la découverte des thèmes dans le poème, notamment la xénophobie et la comprendre la tolérance entre les cultures différentes. Comme nous avons déjà précisé, la séquence pédagogique portait sur le poème *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjo. Le niveau visé est A2/B1, et le public consistait de filles adolescentes en grades 12. Dans l'enquête, nous nous sommes orientés explicitement sur l'inclusion des activités conçues sur le TBI, en adaptant les fiches pédagogiques existantes du syllabus du français pertinente au système scolaire indépendant, représenté par l'IEB. Nous visons à déterminer si l'incorporation des activités sur le TBI ont amélioré l'interactivité dans les cours et le plaisir d'apprendre du groupe. Il est évident que le TBI, comme outil d'interaction pédagogique, est fondé sur la technologie interactive qui facilite la conception des activités interactives, en optimisant la collaboration entre les apprenants. Suite à la réalisation de la séquence pédagogique, nous avons interrogé notre public en nous servant du questionnaire que nous avons préparé à cette fin. Ce questionnaire visait à recenser leur avis sur l'impact des dispositifs interactifs du TBI, à savoir la visualisation du contenu numérique, l'interaction avec le contenu au moyen d'un stylet ou d'un doigt, la création du nouveau contenu individuellement et en groupe, et l'enregistrement et le partage du contenu.

Les thèmes du poème comprennent la prévalence de la xénophobie, la discrimination raciale, et l'intolérance entre les cultures différentes. La poétesse donne des conseils aux lecteurs pendant tout le poème, en utilisant l'impératif au début des phrases, qui renforcent l'intention de la poétesse d'influencer ses lecteurs avec ses conseils et sa sagesse. Les exemples des verbes à l'impératif sont les mots « regarde, va, n'aie pas peur, plonge, reprends, bats-toi, et garde », Les contenus et paramètres sociolinguistiques sont représentés dans l'emploi du registre informel par la poétesse, qui est illustré dans les conseils exprimés. Elle essaie de

créer la confiance en limitant la distance entre elle-même et les lecteurs, et en les invitant de suivre ses conseils. Elle invoque d'abord une atmosphère sympathique et chaleureuse, et conclut avec un sentiment d'urgence plus stricte vers la fin du poème.

Les compétences sociolinguistiques aux apprenants sont pertinentes à leur savoir et expérience de l'emploi du registre de politesse du vouvoiement et tutoiement dans la langue française. Ainsi ils peuvent comprendre les subtilités de l'emploi de l'impératif, par rapport aux thèmes dans le poème. En constituant les groupes en classe, l'enseignant doit accommoder la composition des groupes hétérogènes pour assurer le déroulement efficace des cours. Il est pertinent pour l'enseignant d'encourager la connaissance culturelle qui se lie au thème de l'identité dans l'étude, pour développer la capacité des apprenantes de communiquer en langue étrangère, et d'interagir avec les apprenants d'autres cultures dans une façon à éviter des malentendus possibles.

Dans le poème, les conseils par la poétesse se déclenchent au moyen d'un ordre polis et informel, mais en même temps discrètement ironique. L'acte de parole a été représenté par les conseils dans l'emploi de l'impératif, pour confirmer l'aspect fonctionnel du contenu pragmatique. Pour confirmer les compétences pragmatiques chez les apprenants, l'enseignant demande aux apprenants de repérer les actes de parole inhérents aux concepts, et d'interpréter les nuances d'ironie sous-jacentes aux conseils offerts par la poétesse. L'objectif pragmatique comprend l'encouragement par la poétesse aux lecteurs du poème d'essayer de comprendre et d'apprécier ses semblables.

La séquence didactique commence avec une activité de préparation dans laquelle les apprenants ont effectué de la recherche sur l'Internet, d'abord pour se familiariser avec la poétesse Véronique Tadjo, et ensuite pour préparer pour une discussion en groupe classe. Dans la phase d'exposition les apprenants ont fait un remue-méninge et se sont sensibilisés aux thèmes dans le poème avec les photos sur le TBI, en regardant la vidéo de la chanson par Tiken Jah Fakoly, qui s'appelle « Africain à Paris ». La chanson reprend le thème et la mélodie connue de la chanson « Englishman in New York » par le chanteur Sting. La

participation spontanée des apprenants dans la chanson a représenté une dimension ludique dans l'activité, qui a facilité la compréhension globale du poème.

Dans la phase d'anticipation et de compréhension globale, la dynamique de groupe a été encouragée. Les apprenants ont exprimé en deux groupes les hypothèses sur les thèmes représentés dans la vidéo et les photos. Ensuite ils ont confirmé leurs hypothèses avant de lire le poème, et se sont engagés dans la compréhension détaillée du poème. Les compétences sociolinguistiques requises par les apprenants sont pertinentes aux paramètres socioculturels, par exemple leur comportement envers les autres apprenants pendant le travail en groupes ou en paires. Ces compétences sont aussi pertinentes à l'enseignant dans la gestion du groupe, qui a pris soin de sélectionner les membres des groupes d'une façon juste et appropriée. Il fallait expliquer à tous participants le déroulement des activités et clarifier leur participation sur le TBI, pour gérer des interactions et contributions calmes et organisées, pour être acceptées par tous.

Les activités de quizz de *Smartlab* sur le TBI ont été introduites à partir de l'étape de la compréhension détaillée. Les activités interactives ont été conçues pour développer la dynamique du groupe. Dans la première activité, l'enseignant a utilisé la fonctionnalité de *Screen Hide* sur le TBI pour initier, discuter et révéler la traduction du poème sur le TBI. Cette fonctionnalité a autorisé l'enseignant d'accélérer ou de ralentir le rythme de l'activité et d'inviter plus de participation des apprenants. Ensuite, le lexique a été interrogé dans le premier quizz, une activité tactile *Glisser-Déposer (Match 'em up)* du *Smartlab* sur le TBI. La version originale imprimée de l'activité dans la fiche pédagogique a été modifiée en une activité interactive. Les apprenants ont été invités au tableau interactif pour participer tactilement devant la classe, qui a introduit un élément ludique dans l'activité.

Dans la phase du traitement, l'enseignant a rappelé l'objectif communicatif et demande aux apprenants d'identifier les éléments correspondants à cet objectif. Ensuite les contenus pragmatiques, grammaticaux et socioculturels ont été repérés et conceptualisés. Dans l'activité 2, les apprenants ont fait un remue-méninge en groupe, en partageant leurs idées après leur discussion avec tous les participants. L'enseignant et les apprenants ont discuté le titre et les

contenus stylistiques du poème, en identifiant les thèmes, les symboles, les figures de style, les images et les techniques poétiques. L'enseignant et les apprenants ont analysé le poème ensemble en utilisant la fonctionnalité *Dual View* sur le TBI. L'enseignant a tapé les propositions par les apprenants à côté du poème, et le surligneur sur le TBI a été utilisé pour coder en couleur les thèmes différents identifiés. Suite à l'analyse, le document a été sauvegardé et partagé par courriel avec les apprenants. Le dispositif interactif du TBI a rendu l'activité interactive et ludique, en encourageant le perfectionnement et le partage du travail collectif à tous les participants.

Dans la phase de conceptualisation, les contenus grammaticaux, à savoir l'emploi du subjonctif, le verbe « falloir » suivi par l'infinitif, et l'impératif ont été identifiés, révisés et analysés. L'emploi de l'impératif se repose sur les formes grammaticales du présent de l'indicatif, et quelques formes du présent du subjonctif. L'activité grammaticale avec le verbe « falloir » suivi par l'infinitif se lie avec les conseils donnés, et l'activité *Vrai* ou *Faux* a été complétée. L'emploi des verbes dans l'impératif comme objectif linguistique se lie avec le thème de la tolérance et les contenus sociolinguistiques. La poétesse donne des conseils et s'adresse aux lecteurs en invoquant leur compassion et leur humanité commune, pour encourager l'esprit d'*Ubuntu*.

Dans la phase de systématisation et fixation-appropriation, les règles grammaticales ont été confirmées et les éléments stylistiques dans le poème sont révisées et appropriées en travail collectif par l'enseignant et les apprenants. Les thèmes de l'acceptation et la tolérance et les besoins universelles ont été repérés et approfondis. Le lien entre le registre de météo, les sens, les symboles et l'imagerie a été identifié et traité en relation aux thèmes identifiés auparavant. Les techniques poétiques ont été révisées et repérés, à savoir la métaphore, l'allusion, la personnification, l'allitération et l'assonance et la métonymie.

Dans la troisième activité un schéma heuristique a été conçu et complété ensemble par l'enseignant et les apprenants en se reposant sur leurs connaissances et leurs compétences numériques en groupe. Le diagramme est projeté sur le TBI et les apprenants ont été invités au TBI à tour de rôle pour le compléter, en écrivant avec les stylets. L'interaction et la

collaboration entre les apprenantes et la dynamique du groupe a été augmentées dans cette activité ludique. Le schéma à travail collectif a été sauvegardé et partagée avec les apprenants par courriel.

Dans la quatrième activité, les exercices d'appariement imprimées dans les fiches pédagogiques originales, qui ont traité les thèmes, les symboles et les images, ont été retravaillées, modifiées, et intégrés dans cinq quizz tactiles et interactifs sur le TBI qui s'appellent *Supersort*. Du point de vue de l'enseignant, les quizz ont été faciles à concevoir, car les modèles des choix des activités ont été prédéterminés et inhérents à la barre d'outils, et les quizz ont pu facilement accédés et adaptés. Ce qui est resté pour l'enseignant à faire, a été de transférer les contenus directement dans les espaces interactives disponibles et de sauvegarder le document jusqu'à son utilisation.

Les questions de compréhension générales, ainsi que les thèmes, les symboles et les images identifiés pendant l'effort collectif des participants, sont transformées en activités interactives sur le TBI. Les apprenants ont été divisés en deux groupes, qui ont participé aux quizz à tour de rôle. La collaboration et la motivation des apprenants ont été optimisées avec le stimulus d'un prix offert au groupe gagnant. Les quizz ont incorporé les activités ludiques pédagogiques, qui nous ont aidés à vérifier les connaissances acquises par les apprenants en les préparant pour l'évaluation formative à la conclusion de l'unité didactique. Le quatrième quizz comprend des questions à choix multiple sur le poème et document authentique *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjou. Le quizz *Supersort*, (*Glisser/Déposer*) a été utilisé pour inviter les apprenants dans deux équipes concurrentes à compléter le quizz tactile sur le TBI.

Le cinquième quizz a été conçu pour aider les apprenants à se préparer pour l'évaluation formative après l'enquête. Dans l'activité, le poème pertinent à l'enquête, *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjou, et le poème *Le Dormeur du Val* par Arthur Rimbaud, complété avant l'enquête, ont été comparés. Dans ce quizz, l'activité interactive a été conçu dans le quizz *Response 2* du *Smartlab* du TBI. Dans cette activité, le travail interactif collectif en deux

groupes a été évalué, avec une activité interactive dynamique de comparaison des deux poèmes, dans laquelle les apprenants ont participé de leurs propres ordinateurs.

Dans la préparation des activités/quizz interactives, les thèmes, les symboles et images des deux poèmes ont été comparés pour préparer les apprenants pour l'évaluation à la fin de l'enquête. Au début, le code d'accès pour les apprenants a été rendu disponible via smartlab.com. Chaque apprenant a participé dans le quizz interactif de son propre ordinateur, qui a été déterminé par une durée limitée. Le progrès des apprenants a été interprété dans un schéma de participation collectif, visible sur l'écran du TBI. La préparation pour l'évaluation se déclenche dans une atmosphère détendue et informelle, au moyen des activités interactives sur le TBI, qui a présenté aux apprenants l'occasion de collaborer et d'apprendre en groupe.

Pendant la phase de fixation-appropriation, les objectifs grammaticaux ont été traités. Dans la phase de production les apprenants ont réalisé une tâche. Dans le contexte de l'enquête, une tâche orale a été conçue pour vérifier si les compétences visées ont été atteintes. Pour déclencher la compétence de la production et l'interaction orale, les apprenants ont été demandés de préparer un jeu de rôle qui illustre le thème de la tolérance. L'évaluation formative après l'achèvement de l'unité didactique a compris pour la plupart les questions fermées, qui a demandé des réponses explicites, et un mémorandum avec les réponses fermées a été proposé.

Après le déroulement de l'unité didactique, un questionnaire a été distribué aux apprenants, pour évaluer l'impact des activités de TBI insérées dans l'unité pédagogique. L'analyse et les résultats dans le prochain chapitre nous aideront à évaluer l'efficacité du déroulement de l'unité didactique, ainsi que la signification des composantes numériques représentés par les activités sur le TBI.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET ANALYSE

La conception, la mise en œuvre et l'évaluation des activités complétées nous permettent de répondre à notre question de recherche. Dans ce chapitre nous présenterons les résultats de notre enquête, ainsi que l'analyse de l'efficacité d'implémentation des activités sur le TBI.

L'enquête et la récolte de données se sont déroulées en trois étapes, pendant environ un mois. Comme méthodologie d'enquête, deux questionnaires ont été conçus sur Google Forms. Avant le commencement de l'unité didactique, le premier questionnaire a été distribué aux enseignants. Ensuite le déroulement de l'unité didactique a eu lieu, et après son achèvement le deuxième questionnaire a été distribué aux apprenants. En analysant les réponses aux questions fermées et ouvertes dans les questionnaires, nous avons été en mesure de parvenir aux conclusions et de faire des analogies.

L'analyse s'est faite à partir des graphiques visuelles des réponses aux questions fermées, réalisées dans Google Forms, ainsi qu'une prise en compte des opinions des participants aux questions ouvertes. Les tableaux d'interprétation peuvent être consultés en Annexe 5. Les tableaux examinent les questions et les réponses dans les deux questionnaires.

4.1 L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE D'ENSEIGNANT

Dans la conception du premier questionnaire aux enseignants, les questions ouvertes ont été privilégiées. Le questionnaire aux enseignants comprend quatre questions fermées, qui représentent 28.6%, et dix questions ouvertes ou 71.4% des questions posées. La raison pour ce biais est que nous nous penchons sur l'expérience préalable des enseignants à propos du TBI, et nous nous appuyons sur les réponses plus détaillées attendues des enseignants.

D'autre part, la démarche dans la conception du deuxième questionnaire aux apprenantes a été de mettre plus d'accent sur les questions fermées, qui représentent 66.6% des questions posées, et 33.3% des questions ouvertes. L'appui sur les questions fermées dans ce questionnaire est important dans le cadre de l'enquête, car, du point de vue des apprenants, les

réponses aux questions fermées sont plus faciles, convenables et pertinentes à compléter. Les questions fermées nous aident surtout à recueillir de données plus chiffrées, qui nous permettent de faire les inférences plus fidèles et parvenir à une synthèse fonctionnelle et détaillée dans l'analyse des données. Les réponses aux questions fermées ont été interprétées selon les graphiques générées sur Google Forms, les réponses aux questions ouvertes ont été interprétées dans le contexte de la thématique de l'enquête. Il peut y avoir des limitations dans l'enquête, étant donné que quelques participants n'ont pas répondu au questionnaire. Treize sur vingt enseignants ont répondu au premier questionnaire, et huit sur vingt apprenantes ont répondu au deuxième questionnaire, avec un taux de participation de 60% des enseignants et 40% des apprenants.

Les réponses au premier questionnaire ont été traitées individuellement et selon les thématiques principaux de l'étude. Les opinions des enseignants sur l'efficacité du TBI, et leur utilisation des fonctionnalités du TBI ont été considérées. Les fonctionnalités du TBI sont déterminées par les logiciels de pilotage du TBI. Ces fonctionnalités facilitent le déplacement, l'association, la reconstruction et déconstruction des mots et des phrases. Nous estimons que la mesure dans laquelle les fonctionnalités du TBI sont exploitées par les enseignants, influenceraient leurs propres perceptions, ainsi que celles des apprenants, à propos de l'efficacité du TBI. Il va sans dire que l'étendue de la facilitation de l'interactivité et la collaboration des apprenantes, entraînera à influencer leurs expériences pédagogiques, ainsi que leurs perceptions de l'efficacité du TBI comme outil pédagogique interactif.

Le premier questionnaire interroge les expériences des enseignants à propos de leur propre utilisation du TBI. En ce qui concerne la fréquence d'utilisation, il est évident dans les réponses à la première question *How often do you use the interactive smartboard?*, que huit sur treize ou 61% des répondants utilisent le TBI quotidiennement. Ce résultat confirme que le TBI est devenu un outil incontesté dans l'enseignement. Il est toutefois intéressant que, selon les réponses, 23.1% ou trois sur treize répondants n'utilisent jamais le TBI, et 15.4% ne l'utilisent qu'une fois par semaine. Cela veut dire que 38.5% de répondants n'utilisent pas au quotidien le TBI. Dans le contexte de l'école interrogée, les résultats cités sont surprenants. Nous nous serions attendus un usage plus significatif dans une institution qui rend disponible

les TBI aux enseignants. Ainsi, nous nous demandons si l'incorporation du TBI dans les cours est activement encouragée dans l'école, et si le soutien et la formation interne offerte aux enseignants répondent aux besoins professionnels des enseignants.

Les résultats de la deuxième question *Do you use the interactive smartboard mainly to project or do you use the tactile features?* confirment que 25% ou trois sur douze répondants utilisent uniquement la fonction de projection, alors que 75% ou neuf sur douze, utilisent la projection ainsi que les fonctions tactiles, par exemple les fonctions de *glisser-déposer*, et *coller-copier*. Ces chiffres sont prometteur dans le contexte de la recherche, en confirmant que la plupart des enseignants utilisent le TBI pour la projection, ainsi que les autres fonctionnalités. Dans la troisième question, les répondants sont demandés de fournir des explications plus détaillées à la question précédente. Dix réponses ont été reçues, qui confirment qu'une variété des fonctions simples et plus compliqués a été utilisée. Deux sur dix répondants avouent de ne jamais utiliser le TBI. Les réponses de la plupart de répondants confirment une volonté d'expérimenter avec les fonctionnalités. Les fonctions spécifiées par les répondants sont diverses : utiliser la fonction de projection du TBI, utiliser les fonctionnalités tactiles et de dessin, utiliser les stylets pour ajouter les notes dans Powerpoint, créer, sauvegarder et envoyer les activités aux apprenantes par courriel, utiliser les technologies interactives pour enseigner les mathématiques, accéder aux vidéos interactivement par le manuel pédagogique, projeter des éléments visuels, et concevoir des activités interactives dans le *Smartlab*, par exemple *Shout it Out*. Il est intéressant de noter que les enseignants ne précisent pas la variété de fonctionnalités sur la barre d'outils. Nous nous demandons si les enseignants se servent de toutes les fonctionnalités spécialisées disponibles.

La quatrième et cinquième question *Which interactive smartboard features do you use?* et *Please could you elaborate on the option you selected above?* portent sur les fonctions et les activités préférées par les enseignants. 41.7% ou cinq sur douze répondants, notent leur utilisation des outils d'écriture et de surlignage sur le TBI, et les activités tactiles de *glisser-déposer*. À la cinquième question, neuf répondants fournissent plus d'information à propos des activités priorisées. Trois sur neuf répondants avouent de ne jamais utiliser des activités sur le TBI. Parmi les autres, les préférences concernant les fonctionnalités sont : La variété de

marqueurs de couleur pour concevoir des notes codées en couleur, l'outil de masquer l'écran pour faciliter la progression du cours, le quiz *Shout it out* pour faciliter les remue-méninges, les captures d'écran, les liens hypertexte pour révéler des réponses, et les liens directs aux adresses URL et aux ressources.

Les réponses à la sixième question *In your classroom, who uses the interactive smartboard most?* illuminent la mesure dans laquelle les enseignants permettent aux apprenants de participer interactivement sur le TBI. Les résultats confirment une durée de participation de moins de 20% par les apprenants sur le TBI, contrairement à 80% par les enseignants. Ce chiffre implique un style d'apprentissage assez traditionnaliste chez quelques professeurs, ce qui limite l'interactivité et l'autonomie des apprenants.

À propos de la septième question, *Do you create your own activities on the interactive smartboard or do you download activities online? Please could you give details*, qui demande si les enseignants préfèrent leurs propres activités ou les activités et les ressources disponibles sur le TBI, les préférences des répondants sont intéressantes. Sept sur douze répondants préfèrent créer leur propres activités, trois utilisent les activités prescrits dans les *Ebooks* ou les manuels pédagogiques interactives prescrits, et deux ne créent ni utilisent d'activités sur le TBI. Il est évident que les répondants n'utilisent pas toutes les ressources ou les activités disponibles sur le TBI. Il est intéressant de noter que la plupart d'enseignants n'exploitent pas les liens à la multitude d'activités disponibles prêtes à utiliser ou adapter, et régulièrement partagées en ligne par d'autres enseignants du monde entier. Il se peut que les activités et les ressources en ligne ne soient pas adaptées à leurs cours, et qu'ils puissent créer leurs propres activités plus enrichissantes.

La huitième question *Do you believe that the interactive smartboard is more relevant to teaching some subjects compared to others? Please could you clarify.*, est posée sur l'opinion si l'utilisation du TBI est plus pertinent aux certaines matières que d'autres. Neuf sur onze répondants ont répondu par l'affirmative à cette question, dont trois croient qu'enseigner sur le TBI pourrait être bénéfique dans l'enseignement de toutes les matières. Trois répondants trouvent que l'enseignement sur le TBI se prête surtout aux mathématiques et aux sciences,

mais à ce propos, un autre répondant trouve que les fonctionnalités sur le TBI sont trop limitées dans le domaine de sciences. Un nombre limité de trois sur onze répondants reconnaissent l'importance de l'interactivité et la collaboration au moyen du TBI. Un enseignant des mathématiques cite un exemple de la collaboration, où les apprenants en groupe ou en équipe peuvent contribuer et collaborer interactivement à la résolution de problèmes. Un autre répondant reconnaît l'avantage de pouvoir créer, sauvegarder et partager un bilan de travail interactif et coopératif aux apprenants. Deux répondants estiment que le TBI est inutile et non pertinent à leurs disciplines. Une réponse représente le point de vue d'un enseignant des arts, qui croit qu'enseigner avec le TBI est plus approprié à l'enseignement de langues, et le deuxième représente l'opinion d'un enseignant des mathématiques. D'après neuf sur onze répondants, l'enseignement est amélioré lorsque le TBI est incorporé dans les cours, alors qu'un autre répondant reconnaît l'importance d'approcher leur enseignement d'une perspective ouverte et novatrice. Nous arrivons à la conclusion que le potentiel du TBI d'encourager la collaboration entre les apprenants a été reconnu par les enseignants.

La neuvième et dixième questions *Do you use additional features or applications when using the interactive smartboard? If so, which ones do you prefer or recommend?* et *Do you or your learners use any other devices together with the interactive smartboard in your class?*

confirment que, en ce qui concerne la disponibilité des ordinateurs en classe, la plupart d'enseignants incorporent des activités sur l'ordinateur dans leurs cours. Dans l'école interrogée, le wifi est disponible et un ordinateur pour chaque apprenant est compris dans les frais de scolarité. Il est évident que la plupart d'enseignants n'utilisent pas des applications additionnelles ou les tablettes, et seulement les enseignants de mathématiques confirment leur utilisation des outils mathématiques et géométriques, par exemple l'éditeur d'équation et la calculatrice partagée.

La onzième question, *Do you believe it is essential to have an interactive smartboard in the classroom? Please could you clarify your answer?* vise à déterminer les perceptions de l'importance du TBI en classe, et si les répondants croient que l'utilisation du TBI est essentielle en classe. Trois enseignants sur neuf sont de l'avis qu'il soit essentiel d'utiliser le TBI en classe. Parmi les raisons fournies sont les avantages pour les apprenants plus visuels,

qui aiment écrire sur et participer au tableau, et l'utilité de garder et revisiter le travail collectif. Six répondants qui ont dit non reconnaissent que le TBI représente une valeur ajoutée dans l'enseignement. Les justifications fournies comprennent que le TBI rend l'apprentissage plus rapide et répond plus efficacement aux besoins des apprenants. Trois autres trouvent la fonctionnalité de projection suffisante, et deux enseignants ne s'intéressent pas à intégrer le TBI dans leur enseignement. Compte tenu des opinions, nous nous demandons si le potentiel du TBI comme outil pédagogique est exploité au maximum dans les salles de cours des répondants.

Les réponses à la douzième question, *In your opinion, is there a need to evolve the use of the interactive smartboard in the classroom? Please could you clarify your answer ?*, qui sont très significatives à notre recherche, confirment qu'il existe un besoin d'évoluer l'utilisation du TBI en classe. Neuf sur onze répondants affirment qu'il est nécessaire pour les enseignants d'améliorer leurs compétences sur le TBI. Trois répondants expriment un besoin de continuer à développer leurs compétences, et un troisième croit que le TBI n'est pas utilisé de façon optimale. Deux répondants reconnaissent l'importance de tenir compte des apprenants visuels dans l'ère numérique en améliorant leurs propres connaissances et compétences. Les contraintes temporelles dans la conception des cours innovateurs sont relevées par un répondant, et un autre constate qu'un enseignant utilisera toujours un outil technologique conformément à ses compétences. Nous pouvons constater qu'une forte majorité d'enseignants reconnaissent l'importance d'évoluer leur utilisation du TBI et d'améliorer leurs compétences.

La treizième question, *In your view, does the use of the interactive smartboard in the classroom encourage interactivity and/or collaboration amongst learners?* porte directement sur la problématique de notre recherche. En interrogeant l'interactivité et la collaboration entre les apprenants, des confirmations enthousiastes et des contributions détaillées ont été évoquées des enseignants. Neuf sur onze répondants ont affirmé la contribution positive du TBI dans l'interactivité et la collaboration, alors qu'un répondant préfère les applications sur les tablettes. Dans le contexte de l'école interrogée, l'ordinateur comme dispositif interactif a été privilégié. Il est évident, selon le consensus, que l'ordinateur comme dispositif permet

plusieurs applications et activités sur le TBI, et que les tablettes ne sont pas favorisées dans l'école secondaire. Les observations très significatives reçues des répondants sont que le TBI permet d'augmenter l'interactivité, et se révèle très utile dans l'application *Socrative*. Dans cette application, sur l'ordinateur ou l'iPad, les activités ludiques sont encouragées au moyen des jeux compétitifs. D'après les répondants, les quizz sur le TBI, par exemple *Shout it out*, aident les apprenants à résoudre des problèmes en groupe ou en équipe en facilitant la collaboration, l'encouragement et le soutien entre les apprenants.

La contribution la plus significative du TBI, a été perçue comme l'occasion pour les apprenants de contribuer, et de partager l'espace devant la classe avec l'enseignant et les autres apprenants. La commodité de partager le travail collectif au moyen du courriel après les cours est reconnait par les répondants. Ils reconnaissent l'accès aux activités interactives et aux composants visuels, la disponibilité des fonctionnalités diverses, par exemple masquer l'écran pour ralentir la progression d'information, capturer l'écran, encoder en couleur le texte, sauvegarder et partager le travail collectif complété aux apprenants. Les réponses reçues confirment que la plupart d'enseignants reconnaissent l'importance et l'utilité d'encouragement de l'interactivité et collaboration en classe.

La dernière question *Do you have any comments or suggestions regarding the use of the interactive smartboard in the classroom?*, invite d'autres commentaires et suggestions des enseignants, en ce qui concerne l'utilisation du TBI en classe. Six sur huit répondants ont généreusement pris le temps de contribuer leurs connaissances et leurs avis. Trois répondants soulignent l'importance d'augmenter le niveau de la formation et la formation de suivie. En ce qui concerne la formation des enseignants, la disponibilité et la gestion des formations régulières ont été questionnées par quelques enseignants. D'autres limites associées avec le TBI sont la diversification des activités pour toutes les matières et les contraintes de temps dans la préparation des activités. En ce qui concerne la contribution du TBI, les activités interactives et les composants visuels sont appréciées, ainsi que la disponibilité des fonctionnalités diverses, par exemple masquer et capturer l'écran, encoder en couleur le texte, et sauvegarder et partager le travail collectif complété par les apprenants.

Pour résumer, les réponses données par les enseignants nous ont donné un aperçu et une orientation intéressante en ce qui concerne l'intégration des activités sur le TBI. Nous percevons une volonté de la part des enseignants de découvrir le potentiel des fonctionnalités et les activités interactives incorporées au TBI.

Pour illuminer les pratiques et les préférences révélées par les enseignants dans les questionnaires, nous entreprenons un résumé des données en proposant un tableau de conclusions :

Tableau 1: Enseignants
Les pratiques, préférences, opinions et suggestions des enseignants

Utilisation quotidien 61%	Préfèrent utiliser le TBI 80%, avec la participation des apprenants 20%	L'interactivité et la collaboration est promue avec le TBI 87.5%	Il faut améliorer la formation sur le TBI. 33%
N'utilisent jamais le TBI 23%			
Le TBI est utilisé seulement pour la projection 25%	Préfèrent préparer leurs propres activités 75%	Le TBI est essentiel 33%	Il faut évoluer l'usage du TBI 73%
Téléchargent des activités de l'Internet.	N'utilisent pas d'autres applications 78%	Le TBI est pertinent aux certaines matières 91%	Il faut plus expérimenter avec le TBI 25%
N'utilisent/ n'adaptent pas les activités sur <i>Smart Exchange</i> sur le TBI 56%	Utilisent un pourcentage de fonctionnalités sur le TBI 66%	Défis du temps passé de préparer des activités additionnelles sur le TBI 25%	Il faut utiliser, ne pas éviter le TBI, et apprendre d'autres enseignants 37.5%

4.2 L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE D'APPRENANT

Dans le deuxième questionnaire le taux de réponses est 40%, représenté par huit répondants sur vingt apprenants. Le questionnaire comprend dix-huit questions fermées ou 66.6% et neuf questions ouvertes ou 33.3% des questions posées. Le taux de réponses aux questions ouvertes est 100%, alors que quelques questions ouvertes ont été négligées par quelques répondants.

Les six premières questions dans le questionnaire traitent les opinions des répondants sur le TBI comme outil d'apprentissage. À partir de la septième question, les activités dans l'unité didactique, complétées sur le TBI par les participants, sont traitées. La première question, *Do you enjoy using the Interactive Smartboard in class?* a évoqué une réponse enthousiaste de huit sur huit répondants. Le taux d'approbation convaincant de 87.5% confirme que la plupart des apprenants aiment utiliser le TBI en classe, contre 12.5% de ceux qui ont répondu « parfois ». Dans la deuxième question les justifications pour la question précédente sont offertes par six sur huit répondants. Les réponses confirment une reconnaissance par les répondants de l'utilité des composantes interactives, visuelles, et pratiques des activités sur le TBI. Deux sur huit répondants reconnaissent l'aspect divertissant et ludique des activités. Deux autres répondants apprécient la participation du groupe dans les activités. Un répondant sur huit exprime de la frustration et la nécessité de l'équité dans le groupe, en ce qui concerne l'organisation des équipes. Ses commentaires révèlent des expériences et conseils pertinents de la part des apprenants sur la gestion des groupes pendant le déroulement des activités interactives et ludiques.

La troisième question, *Do you believe it is essential to incorporate technology when learning French?*, interroge s'il est essentiel d'incorporer la technologie dans l'apprentissage d'une langue. Le taux de réponses à cette question est huit sur huit ou 100%, dans laquelle 87.5% ont répondu oui, et 12.5% non. Ces chiffres nous amènent à conclure que la technologie est devenue très importante dans le XXI^e siècle. Dans la quatrième question les justifications pour les réponses dans la question précédente sont fournies par cinq sur huit répondants. Parmi les réponses sont: Les activités sur le TBI aident aux apprenants à s'adapter aux changements dans le monde aujourd'hui, et de comprendre et de faire l'expérience des interactions sociales authentiques. Selon les répondants, la participation augmentée des

apprenants aux activités ont abouti à plus de pratique et d'internalisation de la langue. de la langue. Un sur cinq répondants croit qu'il n'est pas essentiel d'apprendre sur un TBI, étant donné qu'il est toujours possible d'apprendre le français dans d'autres façons divertissantes. En ce qui concerne l'utilisation du TBI dans la question, *Do you believe it is essential to have a smartboard in the classroom?*, 75% des répondants croient qu'il est essentiel d'avoir un TBI dans la classe de langue. Les justifications pour la question précédente par les répondants dans la sixième question incorporent des réponses judicieuses et révélatrices. Les propositions avancées par cinq sur huit répondants sont que le TBI rend l'apprentissage plus interactif et effectif. Deux sur huit répondants croient que le TBI accélère l'apprentissage et apporte un rythme et progression dynamique aux cours. Les répondants trouvent que le TBI rend l'apprentissage plus divers et accéléré, ce qui permet une évolution et amélioration de l'apprentissage du français, grâce à l'évolution constante de la technologie. Un répondant se réfère à l'utilité du TBI comme outil d'apprentissage. Deux sur huit répondants pensent que l'utilisation du TBI n'est pas essentiel, et qu'il est possible d'apprendre sans le TBI.

À partir de la septième question, les activités liées à l'apprentissage du poème, « *La lumière de tes yeux* » par Véronique Tadjo, sont traitées. Dans la septième et huitième questions, la valeur du travail collectif et la collaboration entre l'enseignant et les apprenants sont interrogées. La septième question *Please answer the following questions after having studied the poem "La Lumière de tes yeux" by Véronique Tadjo. Rate your experience of the typed activities on the smartboard*, porte sur les activités tapées et écrites sur le TBI, alors que la huitième question porte sur les activités interactives et tactiles sur le TBI. Dans ces questions, la valeur pédagogique prévue dans les activités de collaboration a été représentée par l'interactivité verticale entre l'enseignant et les apprenants, l'interactivité horizontale entre les apprenants, et la commodité du partage du travail collectif aux apprenants par courriel.

Les activités conçues sur le TBI sont liées aux phases de l'unité didactique. Dans la phase d'*exposition*, l'enseignant et les apprenants ont traduit le poème ensemble, pendant laquelle l'enseignant a tapé la traduction sur le TBI, en utilisant la fonctionnalité *Dual View*. Dans la phase de *traitement*, l'enseignant et les apprenants ont analysé le poème en collaboration, en utilisant le surligneur sur le TBI, en codant en couleur les thématiques, les techniques

poétiques, les symboles et les images. Ensuite les questions de compréhension ont été discutées en groupe, ensuite partagées avec l'enseignant, et tapées sur le TBI par l'enseignant. Pour faciliter l'analyse de question 7, un tableau représentatif a été conçu pour les réponses.

Résultats des réponses à la septième question

Activités de collaboration sur le TBI	Excellent *(Activité préférée)	Bien	Moyen
7.1 Projection et traduction du poème tapé sur le TBI	50%	37.5%	12.5%
7.2 L'analyse du poème	*62.5%	25%	12.5%
7.3 Questions de compréhension	37.5%	62.5%	0%

La septième question a porté sur l'efficacité de la direction de l'enseignant du point de vue des apprenants et leur opinion du travail collaboratif avec les autres apprenants. Dans le questionnaire, les options disponibles aux répondants ont été classées comme *Excellent*, *Good* et *Average*. Huit sur huit apprenants ont répondu à ces trois questions. Dans l'analyse collaboratif, y compris le codage couleur du poème dans *Dual View* sur le TBI, le taux d'approbation des répondants a été *Excellent* (62.5%), *Bien* (25%) et *Moyen* 12.5%. Les chiffres confirment que, parmi les trois activités, l'analyse du poème, la deuxième composante, a été le plus apprécié par les apprenants. 62.5% des répondants l'ont qualifiée *Excellent*, contre leur évaluation de 50% pour la traduction et 37.5% pour les questions de compréhension. Nous sommes confiants que la plupart des apprenants ont apprécié le travail collectif dans l'analyse du poème. Nous estimons que l'occasion de collaborer avec leurs camarades aurait donné aux apprenants plus de confiance pour contribuer à l'effort du groupe.

Dans la phase de *systématisation*, les activités interactives et tactiles conçues dans le *Toolkit* du Smartlab sur le TBI ont été complétées. L'utilité de ces activités interactives et tactiles conçues sur le TBI est évaluée dans la huitième question. La huitième et la neuvième questions *Rate your experience of the smartboard toolkit interactive activities in which you and your peers participated on the smartboard* et *Which of the smartboard interactive toolkit activities (which quiz) did you enjoy the most?* portent sur les quizz interactives conçus dans le

Toolkit du TBI, à propos du poème et document déclencheur dans l'enquête, *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjou, et le poème complété auparavant, *Le Dormeur du Val*, par Arthur Rimbaud. Ces activités interactives ont représenté le déclenchement de la phase de *fixation-appropriation* dans l'unité didactique, et ont été conçues pour aider les apprenants à distinguer les thématiques, les symboles et les images dans les deux poèmes du syllabus. Ces activités ont aidé les apprenants à se préparer pour l'évaluation des deux poèmes, qui a été intégrée dans leur portfolio de travail de Grade 12. Pour faciliter l'analyse des réponses, un tableau représentatif a été conçu.

Résultats des réponses à la huitième question

Quizz	Activités interactives sur le TBI	Excellent *(Activités préférées)	Bien	Moyen
1	8.1 <i>Match them up - Glisser-déposer</i> : Lexique	50%	37.5%	12.5%
2	8.2 <i>Supersort - Glisser-Déposer</i> : Symboles positifs : Deux poèmes comparés	*62.5%	37.5%	-
3	8.3 <i>Supersort - Glisser-déposer</i> : Symboles négatifs : Deux poèmes comparés	57.1%	42.9%	-
4	8.4 <i>Supersort - Questions à Choix Multiple</i>	50%	37.5%	12.5%
5	8.5 <i>Response 2 - Activité interactive – propres appareils</i>	*62.5%	25%	12.5%

Les résultats des réponses confirment que, parmi les trois quizz, l'activité *Réponse 2*, une activité interactive effectuée des propres ordinateurs des apprenants, a été préférée par 62.5% des répondants. 62% et 57.1% des répondants ont apprécié les deux activités *glisser-déposer Supersort*, et 50% ont aimé les questions à choix multiple. Dans la neuvième question, les répondants ont préféré les activités qui ont traité le lexique, l'analyse et la comparaison des poèmes. 25% des répondants ont choisi les activités de lexique *glisser-déposer*, 25% les activités d'analyse des thèmes et des symboles positifs, 25% les activités d'analyse des thèmes et des symboles négatifs, et 25% les activités interactives effectuées sur les ordinateurs des apprenants. Aucun répondant n'a exprimé une préférence pour l'activité qui représente les questions générales du premier poème, dans les questions à choix multiple.

Dans la dixième question, cinq sur huit répondants ont indiqué les raisons pour leurs préférences à la question fermée précédente. Les répondants se sont exprimés favorablement sur les occasions pour chaque apprenant de pouvoir participer à tour sur le TBI, de participer dans les activités *glisser-déposer*, et de s'amuser pendant l'apprentissage.

La onzième question *Rate your experience of participants writing on the smartboard with the smartboard pens to assist in completing the mind map*, a interrogé les points de vue des apprenants sur leur participation en groupes pour mettre en application leurs connaissances acquises pendant l'analyse, en complétant la carte heuristique avec les stylets sur le TBI. 50% des répondants ont évalué cette activité *Excellent*, pendant que 37.5% ont répondu *Bien* et 12.5% *Moyen*. Les participants ont bien aimé écrire sur le TBI avec les stylets. La carte heuristique a été une activité assez intensive, qui a demandé un effort et une démarche concertée des apprenants.

La douzième question, *Did the Smartboard activities assist you to learn and retain more knowledge about the poem?* affirme que 87.5% des répondants croient que les activités sur le TBI les ont aidés à assimiler et retenir leurs connaissances du poème. Nous estimons que les activités sur le TBI ont amélioré la confiance et la préparation pour pouvoir réussir dans l'évaluation à la fin de l'unité didactique. Les justifications reçues de quatre des huit répondants dans la treizième question, confirment l'acquisition des connaissances, l'appréciation des composantes interactives et visuelles et le plaisir d'apprendre en utilisant le TBI.

Les réponses de huit sur huit répondants à la quatorzième question, *Please indicate which aspects of the poem became clearer as a result of the Smartboard activities?*, confirment les activités sur le TBI spécifiquement appréciées par les répondants. 62% des répondants ont indiqué leur appréciation des quizz sur l'identification des symboles et des thèmes dans les deux poèmes, alors que 37.5% ont aimé les activités sur la langue figuré, et 12.5 % les activités de compréhension. La seizième question a interrogé les impressions des répondants sur leur apprentissage sans l'incorporation du TBI du premier poème, *Le Dormeur du Val*, et le poème pertinent à l'enquête, *La lumière de tes yeux*, dans lequel des activités sur le TBI ont

été incorporées dans chaque phase de l'unité didactique. Un taux d'approbation de 100% a été reçu des répondants, qui ont confirmé que l'intégration du TBI a amélioré leur apprentissage et compréhension du poème. Dans les explications subséquentes par trois répondants à la dix-septième question, *When comparing the study of this poem (including interactive smartboard activities) with the previous poem study, (excluding interactive smartboard activities), did the increased use of the smartboard assist you more with your understanding of the poem?*, les répondants ont exprimé leur appréciation de l'effort collectif dans les groupes, partagé avec les autres participants et l'amélioration de l'interaction avec le poème et son contenu.

Les bénéficiaires de l'apprentissage sur le TBI ont été interrogés dans la dix-huitième et vingtième question, ce qui est très pertinent à notre recherche. Ces questions ont évoqué huit sur huit réponses des répondants, dans lesquelles ils ont été invités à choisir plus d'une réponse. Nous proposons d'examiner les réponses très significatives dans l'ordre des préférences. Dans la dix-huitième question *In your view, what are the main benefits of projecting work onto a smartboard?*, les apprenants ont indiqué leurs préférences en ce qui concerne l'incorporation du TBI, en choisissant les options suivantes : *Paperless, more current learning, Improved time management, Immediate feedback, Opportunity for self-study, Group and pair work, Virtual classroom, Receiving an email after the lesson which includes the combined effort of the group*. Dans la dix-neuvième question, les apprenants ont qualifié leur choix dans la question précédente en exprimant leur opinion sur l'incorporation du TBI en classe. Dans leurs observations de la valeur du TBI, 70% des répondants ont cité l'apprentissage informatisé et courant sur le TBI, et 62% l'occasion pour s'autoformer et de s'autoévaluer, 50% ont apprécié la classe virtuelle et la réception du courriel après le cours incorporant le travail collectif des participants, 37.5% ont aimé le travail en équipe et en groupe, 25% ont profité de l'amélioration de la gestion du temps et 12.5% le commentaire et la rétroaction immédiate.

La vingtième question, *In your view, what was the most enjoyable aspect of learning the poem by means of the Smartboard activities?*, s'est reposée sur l'aspect ludique et le plaisir d'apprendre pendant le déroulement de l'unité didactique. Une fois de plus, les répondants ont pu choisir plus d'une réponse. Huit sur huit répondants ont contribué leurs avis à cette question. 87.5% des répondants ont valorisé les activités interactives avec des réponses

immédiates. 62.5% ont dit qu'ils ont eu du plaisir en effectuant les activités interactives, 50% ont apprécié la collaboration avec leurs pairs et la variété des activités, et 25% ont aimé collaborer avec l'enseignant.

Pour resumer notre analyse des données obtenus dans le deuxième questionnaire, nous proposons un tableau comparatif des préférences des apprenants.

Tableau 2: Apprenants

L'importance du TBI dans l'apprentissage	Expériences d'activités préférées	Expériences de l'apprentissage sur le TBI
Approbation de l'apprentissage sur le TBI 87.5%	Les activités interactives avec des réponses immédiates 87.5%	L'apprentissage courant, numérique 75%
La technologie est essentielle dans l'apprentissage 87.5%	La collaboration 50%	L'occasion pour autoapprentissage et autoévaluation 62.5%
Le TBI est essentiel dans l'apprentissage 75.5%	La variété et le plaisir d'apprendre 62.5%	Soutien pédagogique et travail collectif partagé par courriel

Les données démontrent clairement que l'incorporation du TBI dans les cours de FLE et l'intégration des activités interactives jouent un rôle significatif dans l'apprentissage du point de vue des apprenants. Nous constatons que les expériences des apprenants à propos du TBI dans leur apprentissage dépassent celles des enseignants, en confirmant leur appréciation de l'apprentissage collaboratif et leur approbation de l'incorporation du TBI dans leurs cours.

CHAPITRE 5

CONCLUSIONS

Dans ce dernier chapitre, nous présenterons les conclusions tirées de l'enquête que nous avons menée, et nous partagerons nos recommandations concernant l'utilisation du TBI en classe de FLE. Notre proposition au départ de l'étude a été d'évaluer le potentiel du TBI comme outil pédagogique, en ce qui concerne son utilisation interactive dans la classe de FLE. La problématique portait sur l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans le cadre de l'intégration des nouvelles technologies, et plus particulièrement le TBI.

Les données sur l'utilisation du TBI ont été collectées au moyen des questionnaires distribués à vingt enseignants et vingt apprenants. Le questionnaire pour les apprenants a porté sur l'intégration des activités interactives sur le TBI au cours de la réalisation de l'unité didactique sur la poésie, dans laquelle le poème *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjo, a été étudié en intégrant des activités sur le TBI. Les activités sur le TBI ont été intégrées dans les fiches pédagogiques pour le syllabus de littérature IEB de 2018. Les résultats des données reçues pendant l'enquête nous ont aidés à évaluer l'efficacité du TBI du point de vue des enseignants et ses apprenants de l'école interrogée. Les limites de la recherche se trouvent dans le faible taux de participation aux questionnaires, qui s'élevait à 60% pour les enseignants et 40% pour les apprenants. En dépit de cela, les réponses fournis étaient riches et constructives.

5.1 Le rôle de l'administration de l'école et des enseignants

Comme nous l'avons souligné auparavant dans l'analyse du questionnaire aux enseignants, les résultats de l'enquête confirment le fait que le potentiel du TBI et la totalité de ses fonctionnalités ne sont pas pleinement explorés et exploités par les enseignants. Néanmoins, il y a une bonne volonté de la part des enseignants de se former. Par ailleurs, nous avons observé avec intérêt les recommandations des enseignants aux autres enseignants. Pour résumer, ils les ont conseillé de ne pas éviter le TBI, mais de l'utiliser, d'apprendre des autres enseignants, d'améliorer et adapter des leçons précédentes et d'expérimenter avec de nouvelles activités, ainsi que d'utiliser le TBI conjointement avec d'autres outils et applications technologiques. Dans nos recommandations, nous nous référons surtout aux

données dans lesquelles la plupart d'enseignants ont exprimé le besoin d'approfondir leurs connaissances sur le TBI, en notant l'importance de la formation améliorée.

Nous ne pouvons pas sous-estimer la valeur de l'encouragement et l'engagement par la direction de l'école aux programmes de formation pour les enseignants de vingt-et-unième siècle. En créant une vision de coopération commune et continue avec les enseignants, et en encourageant le développement en continu de leurs compétences numériques, la direction de l'école réussira à inciter et guider les enseignants à s'engager à la formation continue et l'avancement professionnel, pour mener à bien la vision et la mission de l'école, au bénéfice des apprenants.

Nous recommandons une reconsidération et évolution de la formation individuelle disponible à l'école, et un plan de perfectionnement professionnel. Cela peut se faire en promouvant la formation des enseignants en groupe ainsi qu'individuel, avec les objectifs bien définis. Il est important que les enseignants soient encouragés d'améliorer et développer continuellement leurs compétences, en partageant leurs connaissances et leur créativité avec leurs collègues. Les connaissances et la confiance nouvellement acquises par les enseignants entraîneront à une diversification, intégration et partage des ressources avec leurs collègues, et le partage en ligne avec d'autres institutions. Après le succès de nos activités sur le TBI, nous comptons partager les fiches pédagogiques modifiées (qui intégreront les activités pour le TBI) avec nos collègues qui enseignent le même syllabus. Pour ce faire, il existe un choix de plateformes de partage disponibles par exemple l'application de *Google Classroom*. Ce plateforme d'apprentissage interactif ou « classe virtuelle », développée pour les écoles, met en relation un enseignant et ses apprenants, et permet de simplifier la conception et la diffusion des cours et des exercices de façon numérique. Il a été observé que, en ce qui concerne le partage des ressources avec les enseignants d'autres écoles, le TBI fournit des liens directs aux plateformes d'échange.

5.2 Les compétences acquises par les apprenants

Pour déterminer si les compétences nécessaires ont été acquis par les apprenants, nous commençons en rappelant les principes de la théorie socioconstructiviste et la perspective

actionnelle comme méthodologie d'enseignement. Les deux perspectives soulignent l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage, et l'importance de l'interaction et la collaboration en classe. De plus, la réalisation d'une tâche est anticipée, grâce à l'interaction de l'apprenant dans une situation sociale d'apprentissage.

Dans le chapitre 4, nous avons confirmé dans l'analyse des données du questionnaire aux apprenants, que les objectifs communicatifs et langagiers anticipés dans la séance pédagogique ont été réalisés. Les critères de succès de 100% confirmés par les apprenants dans la seizième question, représentent leur confiance à propos de l'apprentissage du poème étudié incorporant des activités sur le TBI. En ce qui concerne les compétences générales décrites dans la perspective actionnelle, les apprenants ont fait preuve de leur savoir (la connaissance des thématiques du poème), le savoir-faire (l'action et l'exécution des apprenants des activités interactives sur le TBI), et le savoir-être (leur participation comme acteur social en groupes dans les activités. Les résultats valident les compétences communicatives réalisés par les apprenants, à savoir la compétence linguistique dans l'apprentissage du poème, la compétence sociolinguistique dans le domaine d'interaction avec les autres apprenants, et la compétence pragmatique dans la réalisation des actes de parole et l'achèvement des activités interactives sur le TBI. La composante numérique a été réalisée par l'acquisition des compétences tactiles et interactives sur le TBI.

5.3 L'interactivité et la collaboration

L'interactivité est évidente quand « l'utilisateur d'un programme informatique peut agir sur son déroulement en choisissant son propre cheminement. » (Petitgirard et al., 2011) En ce qui concerne la contribution du TBI à l'interactivité dans l'unité didactique, il est important de reconnaître qu'un dispositif peut être définie comme interactif, quand il est « susceptible de simuler une interaction réelle. » (*Ibid*) L'interactivité dans l'usage du TBI implique le choix des logiciels et du contenu pertinents à l'interactivité par l'enseignant dans la conception des activités pédagogiques. Pour réaliser l'interactivité fonctionnelle de l'apprenant, l'intervention intentionnelle par l'enseignant est nécessaire pour optimiser l'interactivité dans le contexte de l'apprentissage en autonomie.

La contribution du TBI dans l'enquête a été évaluée selon sa contribution à la stimulation de la dimension sociale dans l'apprentissage, aux interactions sociales et langagières, et aux relations entre les participants. Dans l'unité didactique, une variété d'activités interactives ont été conçues sur le TBI, qui ont favorisé les interactions et la collaboration entre les participants. Les résultats des données reçus des apprenants confirment leur appréciation des activités interactives sur le TBI. Les réponses confirment leur approbation de l'occasion d'interagir avec les autres apprenants, et de concevoir et en partager l'apprentissage et la révision collective pour améliorer leur apprentissage du poème.

5.4 L'impact du TBI sur l'enseignement et l'apprentissage

Les résultats de l'analyse des données confirment que, du point de vue des enseignants et des apprenants, l'incorporation du TBI dans les activités du syllabus a amélioré l'apprentissage. Dans l'unité didactique, la conception et le partage des ressources, la maîtrise des fonctionnalités sur le TBI, et l'apprentissage et la révision des contenus ont été optimisés, grâce à l'incorporation des activités interactives sur le TBI. En incorporant le TBI dans l'enseignement du syllabus, nous avons pu adapter et personnaliser les ressources disponibles, créer des nouvelles ressources, dans le but de faciliter la collaboration en classe. Les activités sur le TBI ont permis de répondre au besoin des apprenants de s'engager dans un travail collaboratif. En plus, le TBI s'est montré comme un outil versatile et dynamique, encourageant l'apprentissage visuel et ludique. Pendant le déroulement des activités, les apprenants ont été attentifs et enthousiastes. En ce qui concerne la motivation, les réponses reçus des apprenants dans l'enquête confirment que l'interaction avec les autres apprenants sur le TBI a augmenté leur motivation. Ils se sont exprimés sur l'occasion d'avoir pu contribuer au travail collectif et montrer leurs compétences dans une façon spontanée et détendue. D'ailleurs, les apprenants ont valorisé leur participation aux activités sur le TBI en équipes concurrentes et ont apprécié l'occasion d'apprendre en s'autoévaluant.

À l'issue de notre recherche et la réalisation de nos conclusions à propos de l'étude, nous visons d'affirmer l'efficacité du TBI comme outil pédagogique en classe de FLE. Il est évident que le TBI a le potentiel d'introduire et améliorer l'interactivité et la collaboration dans les cours. Toutefois, nous constatons que la portée et l'abondance des échanges

interactives et sociales dépendent de l'intervention, la médiation et l'engagement de l'enseignant.

5.5 Les limites du TBI

Comme attesté dans l'enquête, les limites du TBI sont d'abord liées au degré de son utilisation par les enseignants. Nous avons confirmé que les défis du temps de préparation des appuis interactifs, ainsi que l'expérimentation et la maîtrise des fonctionnalités du TBI, sont des facteurs qui limitent le niveau d'investissement par une proportion non négligeable des enseignants. Nous estimons que l'hésitation perçue de la part de certains enseignants comprend la maîtrise des nouvelles technologies. Il se peut qu'il existe un manque de formation spécifique dans certaines écoles, qui s'avèrent inhiber l'enthousiasme et la progression des enseignants. Néanmoins, nous sommes de l'avis qu'il faut en réalité la volonté d'apprendre et l'investissement personnel des enseignants pour améliorer leur niveau de l'utilisation du TBI, et pour atteindre une qualité d'enseignement amélioré.

Finalement, d'autres limites se trouvent dans le domaine technique. Les défis de connectivité, la défektivité du matériel informatique et des logiciels, et le bruit et la puissance du projecteur, sont évidents. Malgré ces limites, nous constatons que les avantages de l'apprentissage sur le TBI dépassent considérablement les défis rencontrés par les utilisateurs. En ce qui concerne le coût du TBI, il est évident que l'investissement financier dans l'incorporation du TBI dans les écoles contribue de façon importante aux défis de sa diffusion dans beaucoup d'écoles. Du point de vue des écoles, le prix est considérable et un facteur limitant chez quelques écoles en Afrique du Sud. La priorité accordée par certaines écoles est d'investir dans la connectivité et d'aider les apprenants avec la gestion du matériel informatique, en encourageant les apprenants d'apporter leurs propres ordinateurs et tablettes. Dans l'école interrogée, un investissement considérable a été fait. Les TBI ont été installés, les ordinateurs sont fournis aux apprenants, et le soutien informatique est disponible.

5.6 Les objectifs identifiés et atteints

Notre proposition au départ de l'étude a été d'évaluer le potentiel du TBI comme outil pédagogique, en ce qui concerne son utilisation interactive dans la classe de FLE. Nous avons

pu confirmer que, « seule une minorité d'enseignants font un usage vraiment interactif du tableau et ses différentes fonctionnalités. » Nous avons confirmé que la majorité des enseignants à l'école interrogée incorporent le TBI dans leur enseignement. Toutefois, il s'agit plutôt d'une utilisation de base, en ce qui concerne les fonctionnalités, et la plupart des enseignants n'expérimentent pas avec toutes les fonctionnalités. La plupart d'entre eux se limitent à leurs propres activités, et ne se servent pas avec des activités disponibles dans le *Toolkit* du TBI, rendus disponible par d'autres enseignants du monde entier.

En ce qui concerne l'unité didactique, les principes de la perspective actionnelle ont été mis en œuvre. Les apprenants ont eu l'occasion d'agir d'une façon autonome dans leur apprentissage, en collaborant avec leurs pairs. Dans leur préparation pour l'évaluation à la fin de l'unité didactique, les apprenants ont réalisé les activités langagières d'interaction orale comme acteurs sociaux, et ils ont confirmé le plaisir d'apprendre. Nous constatons que les activités incorporées sur le TBI ont facilité l'apprentissage du poème, et que les objectifs communicatifs et langagiers ont été atteints.

5.7 Limites de la recherche

Nous visons de présenter notre perception des limites de la recherche, qui sont devenues apparentes suite au déclenchement de l'enquête. Dans l'analyse des données, il a été confirmé que les activités interactives sur le TBI ont amélioré l'interaction horizontale entre l'enseignant et les apprenants, et l'interaction verticale entre les apprenants, au moyen des activités ludiques en groupe. Toutefois, nous sommes conscients que les interactions grâce au TBI ont été limitées à la classe de FLE, et qu'il pourrait être avantageux d'envisager les interactions en dehors de la classe, en franchissant les limites de la classe, et en optimisant l'apprentissage assisté par la technologie.

Dans cette optique, nous proposons une continuation de l'interaction dans la classe au moyen de l'utilisation des plateformes d'échange supplémentaires. En incorporant les technologies du web 2.0, c'est-à-dire les moteurs de logiciels, à savoir les wikis, les blogues et les forums, les apprenants peuvent s'engager dans les échanges d'information après l'école. Les contenus de Web 2.0 sont la conséquence de l'effort participatif et l'intelligence collective par les

internautes. Un blogue permet la gestion de contenus, et un moteur de wiki permet à plusieurs personnes d'éditer ensemble les pages web. (Ollivier, 2011) Dans le contexte d'amélioration de l'interactivité et d'interaction, l'enseignant peut initier un wiki ou un blogue, dans lequel les apprenants peuvent participer comme des acteurs dans la conception, la publication et l'évaluation des contenus. Nous sommes d'avis que, gérée efficacement et sécurisée, l'incorporation des wikis ou des blogues dans l'apprentissage aboutiront à l'amélioration du niveau d'interaction et le travail collectif entre les apprenants. L'occasion de participer à l'effort collectif sans les limites de temps en classe sera bien appréciée par les apprenants. Leurs contributions peuvent être discutées, incorporées et évaluées postérieurement dans un compte-rendu en classe sur le TBI par tous les participants, qui optimisera l'interactivité et l'interaction horizontale.

5.8 Recommandations

Les résultats de l'enquête accentuent la reconnaissance de l'importance du développement professionnel des enseignants dans la classe de FLE. Il est également important pour les enseignants d'améliorer leurs compétences dans les nouvelles technologies, y compris le TBI. Dans l'enquête, les apprenants ont confirmé leur besoin pour les cours motivants et ludiques dans leur apprentissage. Dans l'ère numérique, la responsabilité incombe aux enseignants de toutes matières de répondre aux besoins de leurs apprenants, en s'engageant aux formations pour leur développement professionnel et leur motivation constante, au bénéfice de leurs apprenants. Il est important d'encourager les enseignants à considérer des stratégies innovantes pour continuer à augmenter la motivation de leurs apprenants et d'instaurer le plaisir d'apprendre. Il suffit de dire qu'il n'est plus suffisant pour les enseignants d'informatique d'assumer la responsabilité pour inculquer les connaissances informatiques aux apprenants. Il est également important pour les enseignants d'autres matières de continuer leur développement numérique pour améliorer leur enseignement et d'optimiser leur propre épanouissement professionnel.

Pour compléter les formations internes aux écoles, nous recommandons la distribution de ressources supplémentaires, disponibles sur les sites pédagogiques qui facilitent la conception des ressources et formations numériques pour les enseignants. Pour citer un exemple, nous

nous référons au site d'*InteractiFLE*, circulé sur le site *La Salle des Profs*. Ce site pédagogique a été conçu en partenariat entre l'Institut Français, l'Alliance Française de Durban et trois enseignants de FLE. Sur le site, les activités interactives sur le TBI, ainsi que les formations sur l'utilisation du TBI en classe de FLE, et la création et partage des ressources TBI, sont disponibles.

L'apport de l'élaboration de ce mémoire sur l'efficacité du TBI en classe de FLE nous a fourni avec une orientation renouvelé envers l'importance des formations continues pendant la durée de vie professionnelle des enseignants. Il est impératif pour les écoles et les institutions pédagogiques de mettre en place des formations régulières pour leurs enseignants. Dans l'école interrogée, les spécialistes en informatique sont disponibles pour aider les apprenants et les enseignants avec leur développement professionnel sur l'Intranet ainsi que le TBI, ainsi que les problèmes techniques du matériel informatique. Le système d'information d'Intranet est priorisés pour la gestion administrative, la distribution des devoirs et les notes, et la conception des contrôles. Ce qui manque sur cette plateforme est le domaine collaboratif. Au-delà de l'orientation sur les formations spécifiques sur l'Intranet, nous proposons une orientation révisée du TBI et une reconnaissance de l'importance de l'incorporation de la composante ludique dans l'apprentissage. Nous recommandons le développement des stratégies d'incitation pour motiver plus d'enseignants de devenir plus créatifs et d'augmenter l'interactivité dans leurs cours. Nous réfléchissons aux mots sages de Dewey (1916). "If we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow".

5.9 Perspective d'avenir

Notre recherche a porté sur la pertinence du TBI en classe de FLE, et sa contribution à l'apprentissage interactif et collaboratif. Les résultats de l'enquête nous amènent à reconnaître la signification du TBI et de renouveler l'enseignement et d'apprentissage dans la classe de FLE. L'étude a confirmé que les enseignants profiteront des formations améliorées, et que les apprenants bénéficieront de l'utilisation améliorée et plus innovateur sur le TBI. Dans cette optique, nous proposons deux pistes de recherche qui méritent d'être considérées.

La première proposition porte sur l'amélioration de l'interactivité dans l'école interrogée. À cet égard, nous recommandons un élargissement de la formation envers d'autres domaines numériques, par exemple « *la classe virtuelle* ». Au présent, l'Intranet est la plateforme de communication administrative et académique à l'école, ne partagé qu'avec les enseignants, les apprenants et les parents dans l'école. Les limites de cette plateforme se trouvent dans sa destination exclusive des informations, qui sont partagées uniquement avec les apprenants et le personnel dans l'école. La portée étendue d'une plateforme d'Internet comme, par exemple, *Google Classroom*, permet la communication améliorée et personnalisée entre les enseignants et leurs apprenants. D'ailleurs, cette plateforme permet également inclure d'autres écoles dans le partage de ressources et des leçons virtuelles.

Il importe de souligner la pertinence de la conscience interculturelle dans le contexte de l'éducation mondiale. En Europe, un programme de partage, qui s'appelle eTwinning, existe pour les établissements scolaires. Ce programme existe depuis 2005, et permet aux enseignants des 33 pays de participer dans les projets d'échange à distance avec leurs apprenants, à l'aide des TICE. Le projet facilite des événements et des parcours académiques et des formations en ligne. À présent, 197,215 établissements scolaires européens sont inscrits dans 79,020 projets *eTwinning*. Le programme est validé par plusieurs organisations internationales pédagogiques, y compris le Ministère de l'Éducation Nationale de France. Le projet d'eTwinning se révèle pertinent et innovateur dans le domaine de multiculturalité.

Dans le cas d'Afrique de Sud, cette dernière proposition évoque la pertinence de l'enseignement à distance (EAD). Ce programme d'enseignement envisage le partage et l'accessibilité en ligne des informations entre les institutions différentes, en optimisant l'apprentissage des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Citons par exemple la stratégie de facilitation de l'EAD et TICE par la Banque mondiale en 2002, qui a été instituée en Afrique par le département du développement humain, pour initier et promouvoir l'amélioration de l'éducation. Il est évident que « la gestion des programmes d'EAD, de même que l'utilisation des nouvelles TICE, mettent en jeu toute une gamme de fonctions et de ressources techniques qui ne relèvent pas du système éducatif et sont encore peu développées en Afrique. »

La réalité de la diversité, la multiculturalité et l'inégalité dans les écoles est significative en Afrique du Sud. Pour répondre aux défis d'égalité des chances et la manque des ressources dans certaines institutions scolaires, le besoin existe pour les stratégies innovantes pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage inclusifs dans l'éducation. Nous souhaitons à conclure en nous référant à la citation par G. Jacquinet (1985), dans son œuvre, *L'école devant les écrans*. «..les développements technologiques, loin de remplacer l'enseignant...ne font qu'exiger de lui plus de maîtrise dans la connaissance des processus d'apprentissage et toujours plus d'imagination...»

BIBLIOGRAPHIE

- Barthélemy, S. *La Classe Inversée : Une Méthode d'enseignement au Service des Activités d'apprentissage*. Université de Lorraine, 2018.
- Beauné, A. *Perspective Actionnelle et TICE*. Université Paris 5 Sorbonne Descartes, 2010.
- Betcher et al., *The Interactive Whiteboard Revolution*. Acer Press, Victoria, 2009.
- Camilleri, R. Global Education and Intercultural Awareness in eTwinning. *Cogent Education*, vol. 3, no. 1, 2016.
- Cessou, S. *Le Français à la Côte en Afrique Du Sud*, slateafrique.com, 2012.
- Chekour et al., L'Évolution des Théories de l'apprentissage à l'ère de numérique. *Association EPI*, no. Creative Commons, 2015.
- Chen, Y. L'usage d'Internet dans un Dispositif d'autoformation en FLE : Le Cas d'un Public en Immersion. *Revue Internationale Des Technologies en Pédagogie Universitaire*, vol. 7, no. 1, 2010, pp. 18.
- Conseil de l'Europe. *Le Cadre Européen Commun De Références Pour Les Langues*. Didier, Paris, 2001.
- Creswell, J W. *Educational Research*. Pearson, Harlow, 2014.
- Cuq, J. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Clé International, Paris, 2010.
- Cuq. *L'Oral en Classe De FLE*. Clé International, 2003.
- Dalsgaard, C. *From Transmission to Dialogue: Personalised and Social Knowledge Media.*, 2008.
- Darcos, Xavier. *Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement*. Ministère de l'Éducation, 2007.
- De Vauchelle, B. *L'Interactivité/Interaction en classe avec le TBI. Veille et Analyse TICE* , 2010.
- Deacon, A et al. *Apprentissage des Langues et Nouvelles Technologies. Mise en page par Shelly Hanslo, L'Université du Cap*, 2015.
- DeGrandmont, N. *Pédagogie du Jeu*. De Boeck, Bruxelles, 1997.
- Demaizière et Debuissou, *De l'EAO aux NTF. Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Ophrys, Paris, 1992.
- Desmons, F. *Enseigner Le FLE (Français Langue Étrangère) : Pratiques De Classe*. Edited

by Fabienne Desmons. Belin, Paris, 2005.

Dumont, A et al. *La Pédagogie Inversée*. De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, Belgique, 2017.

Feyfant, A. *Usages des TIC Et Pédagogie*. <http://eduveille.hypotheses.org/1561>, FLICHY, 2009.

George, G. *Multimédia Et Didactique Du Fle*. La Salle des profs, Institut Français, Inde, 2012.

Goullier, F. *Les Outils du Conseil de L'Europe en Classe de Langue*. Didier, Paris, 2006.

Haeuw F. *Outil De Pilotage par les Competences des Projets Tice dans l'enseignement Supérieur*. Direction de la Technologie, Compétice, Algora, 2001.

Hartsell, T et al. Improving Teachers' Self-Confidence in Learning Technology Skills and Math Education through Professional Development.(Report). *International Journal of Information and Communication Technology Education*, vol. 6, no. 2, 2010, pp. 47.

Hirschsprung, N. *Apprendre et Enseigner avec Le Multimédia*. Hachette, Paris, 2005.

Holec, H. Qu'est-ce Qu'Apprendre à Apprendre? Article de Mélanges, 1990.

Irigoyen, M et al. Le tableau blanc interactif: un nouvel outil en classe de FLE. *Synergies Argentine*, (1), 61-66. Retrieved from ProQuest Central database.

Jacquinet, G. *Nouveaux Écrans Du Savoir ou Nouveaux Écrans Au Savoir? , Apprendre Avec Les Multimédia – Où En Et-on? , 1997*.

Karsenti, T. *Le Tableau Blanc Interactif (TBI) : Usages, Avantages Et Défis*. CRIFPE, Montréal, 2016.

L'ambassade de France à Pretoria. *Le Réseau Culturel Français En Afrique Du Sud*, 2017.

Lancien, T. *De La Vidéo À Internet*. Hachette, Paris, 2004.

Lebrun, Marcel. *Des Technologies Pour Enseigner et Apprendre*. De Boeck Univ, Bruxelles, 2002.

Lietart, Armand. *Les TICE et L'Innovation Pédagogique dans L'Enseignement Supérieur : Comment et Pourquoi Les Modes de L'interaction Humaine Évoluent-ils dans les Systèmes d'information Pédagogique ?* Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III, 2015.

Macedo-Rouet, Mônica. *L'Agence Des Usages: Intégrer le Numérique dans sa pratique pédagogique*. Réseau Canopé, 2006.

Martins, Maria L. How to Effectively Integrate Technology in the Foreign Language Classroom for Learning and Collaboration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol.

174, 2015.

Masendeke, Lovejoy. *Vers Une Perspective Techno-Pédagogique Dans L'Enseignement Du Français Langue Étrangère (FLE) En Afrique Du Sud? Une Réflexion Sur La Place Et Le Rôle Des Nouvelles Technologies De L'Information Et De La Communication (TIC) Dans L'Enseignement Du FLE Dans Les Institutions D'Éducation Supérieure : Le Cas De L'Université De Pretoria*, University of Cape Town, 2014.

Mattioli - Thonard, A. *Pour une Intégration en Douceur des TICe dans la classe de FLE ; Université de Liège*, 2015.

Merrick, L. *Les Médias Sociaux Dans La Classe De FLE: Une (R)Évolution Pédagogique ?* University of Cape Town, 2014.

Moirand, Sophie. *Enseigner À Communiquer En Langue Étrangère*. Hachette, Paris, 1982.

Monet Vertallier, S. *L'Utilisation Du TBI En Classe De FLE Ou Comment Susciter Des Interactions Orales*, HAL CCSD, 2013.

Murphy Paud, Anzalone Steve, Bosch Andrea, Moulton Jeanne. *Améliorer Les Possibilités d'apprentissage en Afrique*, Worldbank.org., 2002.

Nolin, Raymond, et al. *Le Tableau Blanc Interactif En Classe De Français. Québec Français*, no. 160, Université de Québec, 2011.

Ollivier, Christian, and Laurent Puren. *Le Web 2.0 En Classe De Langue*. Maison des langues, 2011.

Olmo, Claire D. *Comprendre Les Enjeux Des Stratégies D'apprentissage Pour Devenir Enseignant De FLE. Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité – Cahiers De L APLIUT*, no. Vol. 35 N° 1, 2016. *CrossRef*, doi:10.4000/apliut.5315.

Pagonis, Daniel. *Les Nouveaux Dispositifs Pedagogiques*. Grenoble, 2008.

Petitgirard, Jean-Yves, Dominique Abry, and Élisabeth Brodin. *Le Tableau Blanc Interactif*. Edited by Isabelle Walther, 2011.

Porcher, Louis. *Le Français Langue Étrangère*. Hachette, Paris, 1995.

Puren, Christian. *Explication De Textes Et Perspective Actionnelle : La Littérature entre le Dire Scolaire et le Faire Social*. Université de Tallinn (Estonie), Université Jean Monnet de Saint-Étienne (France), 2009.

Histoire Des Méthodologies De L'Enseignement Des Langues. Nathan, Paris, 1988.

Puren, C. *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. Recherche et pratiques*

pédagogiques en langues de spécialité, (2004) , 10-26. doi:10.4000/apliut.3416 Retrieved from <http://journals.openedition.org/apliut/3416>.

Reinbold, J. Le behaviorisme et les psychologues sociaux. *Philosophiques*, 4(2), 335-340. doi:10.7202/203084ar Retrieved from CrossRef database. Retrieved from <http://id.erudit.org/iderudit/203084ar>. (1977)

Riquois, Estelle. Évolutions Méthodologiques Des Manuels Et Matériels Didactiques Complémentaires En FLE. *Education - Formation*, Université de Mons, 2010.

Rosen, Évelyne. Perspective Actionnelle Et Approche Par Les Tâches En Classe De Langue. *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, vol. 66, no. 4, 2010.

Seara, Ana R. *L'Evolution des Methodologies dans L'Enseignement de Français Langue Étrangère Depuis La Methodologie Traditionnelle Jusqu'à Nos Jours*, Centro Asociado de la Uned de Tudela, 2001.

Sharan, Yael. Meaningful Learning in the Cooperative Classroom. *Education 3-13*, vol. 43, no. 1, 2015, pp. 83-94. doi:10.1080/03004279.2015.961723.

Tagliante, C. *La Classe De Langue*. International CLE. Nouvelle Edition, 2006.

Thevenin, M. *Quelle(s) Langue(s) Médiatrice(s) En Cours De FLE* , Institut Français du Japon, Université du Maine, 2015.

Wash, P D. Taking Advantage of Mobile Devices: Using Socrative in the Classroom. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, vol. 3, no. 1, 2014, pp. 99. CrossRef, doi:10.14434/jotlt.v3n1.5016.

Watt, L. *L'apprentissage Du Français Langue Étrangère Facilité Par La Technologie*, University of Pretoria, 2002.

LES ANNEXES

ANNEXE 1 : TRANSCRIPTION DU POÈME

La lumière de tes yeux, par Véronique TADJO

- 1 Regarde les autres avec la lumière de tes yeux
Donne-leur une seconde chance
Un bouquet de sourires
Une poignée de main
5 Un petit bout de ton cœur

- Va, n'aie pas peur
De rejoindre ceux qui habitent le monde
L'esprit ne connaît pas de frontières
Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu
10 Plonge dans la foule de tes semblables

- Perdus au fond de la forêt
Les grands arbres nous cachent la vue
Le soleil ne parvient plus à percer l'obscurité
Il fait sombre, il fait froid
15 Nous cherchons notre chemin

- Je ne comprends pas pourquoi
Dans la ville pleine de rêves multicolores
Le vent tourne soudain violemment
Et la vie est emportée par un ouragan
20 Qui ravage les jours heureux

- Des nuages noirs aveuglent nos espoirs
Tout dérive et s'abîme
L'intolérance donne des fruits-poison
La ville devient une prison
25 Où nous nous cachons les uns des autres

Reprends courage,
Bats-toi contre l'inacceptable

Le meilleur est en toi
Garde intact le rêve inaltérable
30 D'un monde nouveau et juste

ANNEXE 2 A : FICHES PÉDAGOGIQUES PRÉPARÉES PAR L'ÉQUIPE IEB

Objectif principal

- Découvrir le thème du poème.

Objectif linguistique

- Enrichir son lexique sur le thème du poème.

Objectifs grammaticaux

- Impératif, subjonctif.
- Il faut + infinitif.

Activités pour le portfolio

- Rédaction sous condition contrôlée 200-300 mots

Matériel

- Clip vidéo x 2

Activité 1

Première approche

Cette activité se fera à partir de la vidéo téléchargée de YouTube au lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=cfbpj63PYQ8> une chanson de Tiken Jah Fakoly « Un Africain à Paris ».

Ou

<https://www.youtube.com/watch?v=jBIWL9S32QQ> Une chanson d'Alain Souchon « c'est déjà ça ».

Voir les Annexes 2 et 3 pour les paroles des chansons.

Ces vidéos sont également accessibles sur ce CD-Rom dans le dossier :

(POÈME/RESSOURCES/VIDÉO – à Voir)

Diviser la classe en deux grands groupes. Une moitié de la classe se retournera pour faire dos à l'écran tandis que l'autre moitié regardera l'écran et se bouchera les oreilles.

Nommer ces deux groupes les «entendants» et les «voyants ». Pour chaque étape qui suit, donner deux minutes aux apprenants.

Passer la vidéo une première fois.

Faites l'activité 1 de la fiche apprenant.

Passer la vidéo une deuxième fois.

Complétez vos réponses.

Réorganiser la classe par binômes composés d'un entendant et d'un voyant. Donner 2 minutes pour faire une première mise en commun par binôme de ce qui a été vu et entendu.

Complétez le tableau suivant selon votre groupe.

Donner 2 minutes pour faire une première mise en commun de ce qui a été vu et entendu.

Pistes de correction :

VOYANTS	ENTENDANTS
<i>Qu'est-ce que vous avez vu ?</i>	<i>Qu'est-ce que vous avez entendu ?</i>
Un homme/ un étranger/une ville/ que fait-il ? / heureux / malheureux/ errer/ déambuler.../ un avenir meilleur/ espoir/ papiers/ tristesse/ mal du pays. (Pour les deux chansons)	1ère chanson. Il écrit à sa mère/ que lui dit-elle ? Pourquoi ? Deuxième chanson. Quel est le thème ? on parle de papiers ? de quels papiers s'agit-il ? Carte de séjour. Ces deux hommes dans les deux clips ont-ils quelque- chose en commun ? Expliquez.

Deuxième approche

Photos



Projeter les photos sur un écran ; décrire ce que l'on voit.

Où ont été prises ces photos ? Pourquoi ? Et quand ?

Vos réactions ? C'est quoi la xénophobie ?

Pistes de correction :

En Afrique du Sud le 24/04/2015.



Xénophobie, émeutes, violences.

Activité 2

Étape 1.

Qui est Véronique Tadjou ?

Faire une recherche sur Internet.

Véronique Tadjó

Née à Paris d'un père ivoirien et d'une mère française, Véronique Tadjó est née à Paris et a grandi en Côte d'Ivoire. Elle est poète, romancière, peintre et auteur de livres pour la jeunesse qu'elle illustre elle-même.

Elle a fait l'essentiel de ses études à Abidjan, puis s'est spécialisée dans le domaine anglo-américain à la Sorbonne Paris IV. Sa thèse de doctorat en Civilisation Africaine Américaine porte sur le processus d'acculturation des Noirs à travers l'esclavage. Après avoir enseigné l'anglais au Lycée Moderne de Korhogo dans le Nord de la Côte d'Ivoire, elle a occupé le poste d'assistante au département d'anglais de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire.

Elle a écrit plusieurs romans et recueils de poèmes. Ses livres revisitent l'histoire familiale (Loin de mon père), l'histoire nationale (Reine Pokou) et l'une des tragédies africaines les plus cruelles de notre temps que fut le génocide des Tutsi au Rwanda (L'ombre d'Imana).

Il y a une dizaine d'années, Véronique Tadjó s'est lancée dans la littérature pour la jeunesse afin d'apporter sa contribution à l'émergence d'une production africaine. Elle a animé plusieurs ateliers d'écriture et d'illustration, notamment au Mali, au Bénin, au Tchad, en Haïti, à l'île Maurice et au Rwanda.

Elle a vécu dans plusieurs pays d'Afrique et d'Europe. Après quatorze ans à Johannesburg où elle a dirigé le département de français de l'université du Witwatersrand à Johannesburg (2007-2015), elle est maintenant basée entre Londres et Abidjan.

Grand Prix d'Afrique Noire en 2005, ses œuvres sont traduites en plusieurs langues.

Extrait de son propre site <http://veroniquetadjo.com/biographie/>

Étape 2.

Lire le poème : **La lumière de tes yeux** de Véronique Tadjó

La lumière de tes yeux

Véronique Tadjo

Regarde les autres avec la lumière de tes yeux
Donne-leur une seconde chance
Un bouquet de sourires
Une poignée de main
Un petit bout de ton cœur

Va, n'aie pas peur
De rejoindre ceux qui habitent le monde
L'esprit ne connaît pas de frontières
Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu
Plonge dans la foule de tes semblables

Perdus au fond de la forêt
Les grands arbres nous cachent la vue
Le soleil ne parvient plus à percer l'obscurité
Il fait sombre, il fait froid
Nous cherchons notre chemin

Je ne comprends pas pourquoi
Dans la ville pleine de rêves multicolores
Le vent tourne soudain violemment
Et la vie est emportée par un ouragan
Qui ravage les jours heureux

Des nuages noirs aveuglent nos espoirs
Tout dérive et s'abîme
L'intolérance donne des fruits-poison
La ville devient une prison
Où nous nous cachons les uns des autres

Reprends courage,
Bats-toi contre l'inacceptable
Le meilleur est en toi
Garde intact le rêve inaltérable
D'un monde nouveau et juste

Faire des hypothèses

Travailler le lexique.

Pistes de correction :

1. Une poignée : Geste de salutations qui consiste à serrer la main.
2. Semblables : Être humains
3. Plonger : Sauter dans l'eau la tête en première.
4. La foule : Ensemble de personnes.
5. L'obscurité : Absence de lumière.
6. Percer : Ouverture qui permet un passage. Faire un trou
7. Sombre : Il y a peu de lumière.
8. Chemin : Une route.
9. Ravager : Dégâts.
10. Ouragan : Très violente tempête.
11. Dériver : Être emporté et s'écarter de la route.
12. S'abimer : Détériorer, gâter.
13. Inaltérable : Qui ne peut pas changer.
14. Se battre : Lutter.
15. Esprit : La pensée.

Etape 2

Chercher les mots qui évoquent la lumière et l'obscurité.

Pistes de correction :

<i>Lumière (positifs)</i>	<i>Obscurité (négatifs)</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Le soleil.2. Rêves multicolores. (Couleurs brillantes)	<ol style="list-style-type: none">1. Au fond de la forêt.2. Sombre.3. Nuages noirs.4. Aveugler.5. Cachent la vue.

Analyse du poème :

- Tout le long du poème Véronique Tadjo utilise l'impératif. Elle donne des conseils aux gens.
Regarde, donne, va, n'aie pas peur, plonge, reprends, bats-toi, garde. Pour renforcer l'idée du poème.
- Métaphore vers 3 « *un bouquet de sourire* » Les sourires sont comparés à un bouquet de fleurs.
Les sourires de l'espoir et de la joie.
- Vers 4 « *une poignée de main* » allusion à la chaleur humaine, le toucher, la solidarité, c'est tendre la main vers l'autre et aller vers l'autre. La tolérance.
- Vers 5 « *Un petit bout de ton cœur* » (Métonymie) Le cœur est la personne toute entière.
Allusion à l'amour, fraternité, comprendre l'autre, le tolérer, l'aimer, l'accepter.

- Vers 6 « *Va n'aie pas peur* » L'invitation, l'incitation au voyage, la découverte d'autres choses.
- Vers 7 « *De rejoindre ceux qui habitent le monde* » Allusion aux différents pays, différentes cultures.
- Vers 8 « *L'esprit ne connaît pas de frontières* » La pensée est universelle. Personnification l'esprit est comparé à une personne qui connaît....
- Vers 9 « *Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu* » les hommes sont toujours attirés par l'inconnu.
Allusion à l'être humain curieux et avide de connaître et découvrir des nouvelles choses.
- Vers 10 « *Plonge dans la foule de tes semblables* » Métaphore la poète compare la foule à la mer dans laquelle on peut plonger. Ici, surtout elle veut dire de nous adapter, d'essayer de nous plonger, de nous imbiber de la culture d'autrui. Il ne faut pas avoir peur d'échanger et de partager idées et pensées. « *Semblables* » ce sont les êtres humains comme nous.
- Vers 11 « *Perdus au fond de la forêt* » allusion à l'obscurité. Il fait sombre, on s'isole, on n'échange pas et on se renferme sur soi – même, On ne communique pas et surtout on ne s'épanouie pas.
- Vers 13 « *le soleil n'arrive pas à percer l'obscurité* » personnification le soleil est comparé à une personne qui ne parvient pas à percer afin d'atteindre la lumière.
- Vers 14 « *Il fait sombre et froid* » (gradation -) connotation négative.
- Vers 15 « *Nous cherchons notre chemin* » Nous, ce sont les êtres humains, toujours en quête.
On doute, on cherche, on essaye de trouver des réponses à nos questions.
- Vers 16 « *Je ne comprends pas pourquoi* » Le poète intervient personnellement. Elle ne comprend pas pourquoi tant de violences.
- Vers 17 « *Dans la ville multicolores* » allusion aux différentes races et cultures.
Multicolores exprime l'espoir l'arc en ciel.
(Afrique du Sud).
- Vers 18, 19 « *le vent tourne, violemment, ouragan* » mouvement et changement soudain négatif.
Allusion aux difficultés et violences qu'on peut affronter dans la vie.
- Vers 20,21 « *ravage les jours heureux, des nuages noirs* » contradiction.
- Vers 22 « *Tout dérive et s'abime* » La violence, l'intolérance aveuglent les hommes.
- Vers 23, 24 « *fruits poison, La ville devient prison* » Comparaison la ville est comparé à une prison.
Le fruit comparé à un poison idée contradictoire.
- Vers 26 à 29 « *Bats-toi* » Véronique Tadjou implore, conseille, supplie les gens de se battre contre l'intolérance, le racisme et l'inacceptable afin de vivre dans un monde juste et meilleur.

En général, de vers 1 à 18 : tout ce qui est positif. De vers 18 à la fin : le négatif.
Registre météo, le froid, sombre, vent, ouragan, ravager, emporter, dérive, abime.

Activité 3

Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

		Vrai	Faux
1.	Il faut aller vers les autres	X	
2.	Il faut se méfier des étrangers		X
3.	Il faut essayer de comprendre les autres	X	
4.	Il faut accepter la violence		X
5.	Il ne faut pas perdre courage	X	
6.	Il faut voyager et découvrir d'autres cultures	X	

Activité 4 - Compréhension

Répondre aux questions.

Corrigés :

1. Qui a composé ce poème ? Et pourquoi ?
Véronique Tadjo. Pour dénoncer la violence et l'exclusion en Afrique du Sud et dans le monde.
2. A qui la poétesse s'adresse-t-elle dans ce poème ?
Elle s'adresse aux jeunes qui vivent dans un monde très perturbé.
3. Relevez le vers où Véronique Tadjo demande aux gens de pardonner et d'aller vers les autres.
«Donne-leur une seconde chance »
4. Pourquoi la poétesse utilise-t-elle l'impératif ?
Pour nous inciter, pour renforcer l'idée du pardon, d'aller vers autrui.
5. Vers 3 la poétesse utilise une métaphore. Expliquez.
«Un bouquet de sourire » les sourires sont comparés à un bouquet de fleurs qui représente la beauté et la joie.
6. Vers 10 « Plonge dans la foule de tes semblables » Expliquez ce vers.
Il faut aller vers les autres ; il faut s'adapter, ; il faut essayer de comprendre les autres car ils sont comme vous.
7. Vers 17 « Dans la ville multicolores » A quoi Véronique Tadjo fait-elle allusion ?
Allusion aux différentes races et cultures.
8. Relevez une personnification et expliquez-la.
« Le soleil n'arrive pas à percer l'obscurité ». Le soleil est comparé à un être humain qui n'arrive pas à faire quelque chose.
9. Véronique Tadjo utilise des mots à connotation négative tout le long du poème.

Citez-en 4.
Sombre, nuit, obscurité, peur.

10. Vous avez aimé ce poème ? Selon votre réponse expliquez pourquoi.
Réponse personnelle.

Activité 5 - Portfolio

Section A Partie 1 : Rédaction créative sous conditions contrôlées (200-300 mots)

5(a) Dans votre classe, certains tiennent des propos racistes. Vous décidez d'écrire **une lettre ouverte** à votre classe dans laquelle vous donnez des conseils. Écrivez environ 200 – 300 mots.

5(b) Imaginez que vous avez quitté votre pays afin de chercher un meilleur avenir. Vous écrivez **une lettre** à vos parents pour leur raconter ce que vous faites, vos espoirs, vos craintes, et ce que vous ressentez. 200 – 300 mots.

Section A Partie 2 : Rédaction discursive - écriture approfondie (300-350 mots)

5(c) Êtes-vous pour ou contre l'accueil des réfugiés, et des émigrés dans votre pays ? A votre avis, quel est l'impact social et économique dans le pays d'accueil ? Quels sont les avantages ou les inconvénients. Écrivez **une rédaction discursive** de 300 -350 mots

Pour s'amuser : On propose deux films :

« Rien à déclarer » de Dany Boon.

ou « District 9 » de Neill Blomkamp, Afrique du Sud.

(Ces deux films traitent la xénophobie d'une manière différente.)

Fiche réalisée par :

Caroline MALAUZAT, Deutsche Schule Pretoria

Tanya LANGLEY, Cornwall Hill College

La lumière de tes yeux, Véronique TADJO

FICHE APPRENANT

Niveaux A2 /B1

Activité 1

Première approche

Regardez la vidéo et complétez le tableau suivant.

☺ Aide : Essayez de répondre aux questions : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?

VOYANTS	ENTENDANTS
<i>Qu'est-ce que vous avez vu ?</i>	<i>Qu'est-ce que vous avez entendu ?</i>

Deuxième approche



Décrivez ce que vous voyez.

Où ont été prises ses photos ? Pourquoi ? Et quand ? Vos réactions ?

Activité 2

Étape 1.

Qui est Véronique Tadjo ?

Faites une recherche sur Internet.

Étape 2.

Lisez le poème.

La lumière de tes yeux

Véronique Tadjo

Regarde les autres avec la lumière de tes yeux
Donne-leur une seconde chance
Un bouquet de sourires
Une poignée de main
Un petit bout de ton cœur

Va, n'aie pas peur
De rejoindre ceux qui habitent le monde
L'esprit ne connaît pas de frontières
Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu
Plonge dans la foule de tes semblables

Perdus au fond de la forêt
Les grands arbres nous cachent la vue
Le soleil ne parvient plus à percer l'obscurité
Il fait sombre, il fait froid
Nous cherchons notre chemin

Je ne comprends pas pourquoi
Dans la ville pleine de rêves multicolores
Le vent tourne soudain violemment
Et la vie est emportée par un ouragan
Qui ravage les jours heureux

Des nuages noirs aveuglent nos espoirs
Tout dérive et s'abîme
L'intolérance donne des fruits-poison
La ville devient une prison
Où nous nous cachons les uns des autres

Reprends courage,

Bats-toi contre l'inacceptable
 Le meilleur est en toi
 Garde intact le rêve inaltérable
 D'un monde nouveau et juste

Travaillez le lexique. (Liez les mots avec les définitions appropriées).

16. Une poignée	a. Lutter.	1
17. Semblable	b. Être emporté et s'écarter de la route.	2
18. Plonger	c. Qui ne peut pas changer.	3
19. La foule	d. Détériorer, gâter.	4
20. L'obscurité	e. La pensée.	5
21. Percer	f. Ensemble de personnes.	6
22. Sombre	g. Dégâts.	7
23. Chemin	h. Très violente tempête.	8
24. Ravager	i. Sauter dans l'eau la tête en première.	9
25. Ouragan	j. Ouverture qui permet un passage.	10
26. Dériver	k. Il y a peu de lumière.	11
27. S'abimer	l. Geste de salutation qui consiste à serrer la main.	12
28. Inaltérable	m. Être humain.	13
29. Se battre	n. Absence de lumière.	14
30. Esprit	o. Une route.	15

Activité 3

Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

	Vrai	Faux
Il faut aller vers les autres.		
Il faut se méfier des étrangers.		
Il faut essayer de comprendre les autres.		
Il faut accepter la violence.		
Il ne faut pas perdre courage.		
Il faut voyager et découvrir d'autres cultures.		

Activité 4 -Compréhension

Répondez aux questions.

11. Qui a composé ce poème ? Et pourquoi ?

12. À qui la poétesse s'adresse-t-elle dans ce poème ?

13. Relevez le vers où Véronique Tadjo demande aux gens de se pardonner et d'aller vers les autres.

14. Pourquoi la poétesse utilise-t-elle l'impératif ?

15. Vers 3 la poétesse utilise une métaphore. Expliquez.

16. Vers 10 « Plonge dans la foule de tes semblables » Expliquez ce vers.

17. Vers 17 « Dans la ville multicolores » À quoi Véronique Tadjo fait-elle allusion ?

18. Relevez une personnification et expliquez-la.

19. Véronique Tadjo utilise des mots à connotation négative tout le long du poème.

Citez-en 4.

20. Vous avez aimé ce poème ? Selon votre réponse, expliquez pourquoi.

Activité 5 - Portfolio

Êtes-vous pour ou contre l'accueil des réfugiés, et des émigrés dans votre pays ? A votre avis, quel est l'impact social et économique dans le pays d'accueil ? Quels sont les avantages ou les inconvénients. *Écrivez une rédaction discursive de 300 -350 mots.*

Addendum A

La lumière de tes yeux

Poème et notes de Véronique Tadjo

Regarde les autres avec la lumière de tes yeux

Donne-leur une seconde chance

Un bouquet de sourires

Une poignée de main

Un petit bout de ton cœur

Cette strophe est un appel. Il faut regarder les autres, les gens qui nous entourent, sans les enfermer dans des préjugés mais en faisant l'effort de découvrir qui ils sont véritablement. La lumière vient de l'âme en quelque sorte et c'est elle qui éclaire le regard comme une flamme. Donner une seconde chance aux autres, c'est accepter de s'approcher d'eux, même si des erreurs ont été commises. Il y a une idée de pardon et de tolérance.

Va, n'aie pas peur

De rejoindre ceux qui habitent le monde
L'esprit ne connaît pas de frontières
Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu
Plonge dans la foule de tes semblables

On a trop tendance à être replié sur soi-même et à rester dans son petit coin parce que c'est plus simple. Rejoindre ceux qui habitent le monde, c'est découvrir d'autres réalités enrichissantes. La fraternité se retrouve sous tous les cieux. Refuser le changement, c'est ne pas se rendre compte qu'il est bon au contraire de s'y préparer car il est inévitable. Notre corps est le premier à changer en permanence. C'est en mêlant notre destin à celui des autres que nous comprenons mieux notre humanité.

Perdus au fond de la forêt
Les grands arbres nous cachent la vue
Le soleil ne parvient plus à percer l'obscurité
Il fait sombre, il fait froid
Nous cherchons notre chemin

Cette strophe parle de l'angoisse que nous éprouvons souvent en songeant à l'avenir. Il n'y a pas de visibilité. Nous avons l'impression d'être perdus dans une forêt profonde où l'obscurité nous empêche de voir dans quelle direction nous allons. De nombreux obstacles se dressent sur notre chemin. L'image de la forêt a une connotation universelle tout comme la peur de se perdre.

Je ne comprends pas pourquoi
Dans la ville pleine de rêves multicolores
Le vent tourne soudain violemment
Et la vie est emportée par un ouragan
Qui ravage les jours heureux

Ce qui est déroutant dans la vie, c'est qu'il y a sans cesse des hauts et des bas. Rien ne semble stable. Si bien qu'on peut se sentir bien et être heureux pendant un moment, et puis soudain, tout s'écroule et plus rien ne semble rester de cette joie. Tout semble remit en question. En entrant dans notre vie, la violence nous fait cet effet. Elle détruit la stabilité et les rapports humains entre les individus. La ville est ici hautement symbolique parce qu'elle est généralement cosmopolite et aussi parce que toutes les grandes questions du Vivre Ensemble se retrouvent multipliées dans cet espace clos. Pourtant, toutes les villes ne sont pas condamnées. Bien gérées, elles peuvent être agréables.

Des nuages noirs aveuglent nos espoirs
Tout dérive et s'abîme
L'intolérance donne des fruits-poison
La ville devient une prison
Où nous nous cachons les uns des autres

Cette strophe reprend le même thème que la précédente mais en l'accentuant. Les mots

deviennent plus précis : « dérive », « intolérance », « poison », « prison » et surtout le dernier vers qui exprime la déchirure du tissu social lorsqu'un manque total de confiance règne entre les individus et qu'ils se mettent à vivre séparément, et à éviter tout contact.

Reprends courage,
Bats-toi contre l'inacceptable
Le meilleur est en toi
Garde intact le rêve inaltérable
D'un monde nouveau et juste

La dernière strophe reprend l'appel contenu dans la première. Il faut aller plus loin. Quand tout va mal, c'est à ce moment-là qu'on doit se souvenir de ses rêves afin de ne pas les abandonner. L'inacceptable, c'est un monde injuste et intolérant.

J'ai écrit ce poème en pensant à tous les jeunes d'aujourd'hui qui vivent dans un monde très perturbé, et plus particulièrement à ceux d'Afrique du Sud. Ce pays a connu la violence et l'exclusion par le passé. Une période d'euphorie s'est installée après 1994. Mais malgré tous les progrès, la transition démocratique est loin d'être terminée. Cela entraîne des remous de toutes sortes dont la xénophobie, par exemple. Face à cela, les jeunes doivent continuer à être porteurs d'espoir et de changement.

Voir aussi la présentation PowerPoint de Joëlle Harding sur le CD.

Addendum B

Chansons : Proposition pour apprenants (Les paroles)

Tiken Jah Fakoly : «Un Africain à Paris»

Maman je pense à toi, je t'écris
D'un trois étoiles à Cachan.
Tu vois faut pas que tu trembles ici
J'ai un toit et un peu d'argent.
On vit là tous ensemble, on survit
On n'y manque presque de rien.
C'est pas l'enfer ni le paradis
D'être un Africain à Paris.

Oh oh
Un peu en exil
Etranger dans votre ville
Je suis africain à Paris

Oh oh
Un peu en exil
Etranger dans votre ville
Je suis africain à Paris

Sais-tu qu'ils nous ont promis des places
Mais c'est par la voie des airs
Elles ne sont pas en première classe

C'est un oiseau nommé charter
En attendant que l'oiseau s'envole
Des mains noires aux doigts de fée
Font tourner autour des casseroles
Un soleil au goût de mafé

Oh oh
Un peu en exil
Etranger dans votre ville
Je suis africain à Paris

Oh oh
Un peu en exil
Etranger dans votre ville
Je suis africain à Paris

Et du dimanche au dimanche aussi
Je ne fais que travailler
Tu vois j'en ai de la chance ici
J'aurais bientôt mes papiers
Maman, j'sais que tu as l'habitude
De trop vite t'affoler
Surtout n'aie pas d'inquiétudes
Si un hôtel a brûlé

Oh oh (x3)
Un peu en exil
Etranger dans votre ville
Je suis africain à Paris

Addendum C

Alain Souchon : C'est déjà ça.

Je sais bien que, rue d'Belleville,
Rien n'est fait pour moi,
Mais je suis dans une belle ville :
C'est déjà ça.
Si loin de mes antilopes,
Je marche tout bas.
Marcher dans une ville d'Europe,
C'est déjà ça.

Oh, oh, oh, et je rêve
Que Soudan, mon pays, soudain, se soulève...
Oh, oh,
Rêver, c'est déjà ça, c'est déjà ça.

Y a un sac de plastique vert
Au bout de mon bras.
Dans mon sac vert, il y a de l'air :
C'est déjà ça.
Quand je danse en marchant

Dans ces djellabas,

Ça fait sourire les passants :

C'est déjà ça.

Oh, oh, oh, et je rêve

Que Soudan, mon pays, soudain, se soulève...

Oh, oh,

Rêver, c'est déjà ça, c'est déjà ça.

C'est déjà ça, déjà ça.

Déjà...

Pour vouloir la belle musique,

Soudan, mon Soudan,

Sur un air démocratique,

On s'casse les dents.

Pour vouloir le monde parlé,

Soudan, mon Soudan,

Celui d'la parole échangée,

On s'casse les dents.

Oh, oh, oh, et je rêve

Que Soudan, mon pays, soudain, se soulève...

Oh, oh,

Rêver, c'est déjà ça, c'est déjà ça.

Je suis assis rue d'Belleville

Au milieu d'une foule,

Et là, le temps, hémophile,

Coule.

[Refrain] x2

C'est... dé... jà... ça.

<http://www.paroles.net/alain-souchon>

ANNEXE 2B : FICHES PÉDAGOGIQUES ADAPTÉES

La lumière de tes yeux, Véronique Tadjo

FICHE ENSEIGNAN

Objectif principal

- Découvrir le thème du poème.

Objectif linguistique

- Enrichir son lexique sur le thème du poème.

Objectifs grammaticaux

- L'impératif, subjonctif.
- Il faut + infinitif.

Activités pour le portfolio

- Rédaction sous condition contrôlée 200-300 mots

Matériel

- Clip vidéo x 1
- Activités sur le TBI

- **Niveau : A2/B1**

Activité de préparation

Les apprenants font une recherche sur l'Internet et se préparent pour une discussion sur Véronique Tadjo.

Qui est Véronique Tadjo ? Faire une recherche sur Internet.

Véronique Tadjo

Née à Paris d'un père ivoirien et d'une mère française, Véronique Tadjo est née à Paris et a grandi en Côte d'Ivoire. Elle est poète, romancière, peintre et auteur de livres pour la jeunesse qu'elle illustre elle-même.

Elle a fait l'essentiel de ses études à Abidjan, puis s'est spécialisée dans le domaine anglo-américain à la Sorbonne Paris IV. Sa thèse de doctorat en Civilisation Africaine Américaine porte sur le processus d'acculturation des Noirs à travers l'esclavage. Après avoir enseigné l'anglais au Lycée Moderne de Korhogo dans le Nord de la Côte d'Ivoire, elle a occupé le poste d'assistante au département d'anglais de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire.

Elle a écrit plusieurs romans et recueils de poèmes. Ses livres revisitent l'histoire familiale (Loin de mon père), l'histoire nationale (Reine Pokou) et l'une des tragédies africaines les plus cruelles de notre temps que fut le génocide des Tutsi au Rwanda (L'ombre d'Imana).

Il y a une dizaine d'années, Véronique Tadjo s'est lancée dans la littérature pour la jeunesse afin d'apporter sa contribution à l'émergence d'une production africaine. Elle a animé plusieurs ateliers d'écriture et d'illustration, notamment au Mali, au Bénin, au Tchad, en Haïti, à l'île Maurice et au Rwanda.

Elle a vécu dans plusieurs pays d'Afrique et d'Europe. Après quatorze ans à Johannesburg

où elle a dirigé le département de français de l'université du Witwatersrand à Johannesburg (2007-2015), elle est maintenant basée entre Londres et Abidjan.

Grand Prix d'Afrique Noire en 2005, ses œuvres sont traduites en plusieurs langues.

Extrait de son propre site <http://veroniquetadjo.com//biographie/>

EXPOSITION

Activité 1 : Sensibilisation (20 minutes)

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=cfbpj63PYQ8>: Une chanson de Tiken Jah Fakoly « Un Africain à Paris». (Cette chanson est pareil à la chanson bien connue par Sting « An Englishman in New York.»)

Première étape : a. Passer la vidéo deux fois

Deuxième étape: Les photos sont montrées sur le TBI.

Faire des hypothèses.

Photos



En Afrique du Sud le 24/04/2015. Xénophobie, émeutes, violences.

Activité 2a: Compréhension globale

Lexique (30 minutes)

Première étape Lecture du poème : *La lumière de tes yeux* de Véronique Tadjo.

Deuxième étape **Activité sur le TBI** L'enseignant utilise **DUAL VIEW** et **SCREEN HIDE** sur le TBI pour révéler la traduction du poème sur le TBI. Après le cours elle sauvegarde et envoie le document par courriel aux apprenantes

La lumière de tes yeux par Véronique Tadjo

Regarde les autres avec la lumière de tes yeux
Donne-leur une seconde chance
Un bouquet de sourires
Une poignée de main

Un petit bout de ton cœur

Va, n'aie pas peur
De rejoindre ceux qui habitent le monde
L'esprit ne connaît pas de frontières
Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu
Plonge dans la foule de tes semblables

Perdus au fond de la forêt
Les grands arbres nous cachent la vue
Le soleil ne parvient plus à percer l'obscurité
Il fait sombre, il fait froid
Nous cherchons notre chemin

Je ne comprends pas pourquoi
Dans la ville pleine de rêves multicolores
Le vent tourne soudain violemment
Et la vie est emportée par un ouragan
Qui ravage les jours heureux

Des nuages noirs aveuglent nos espoirs
Tout dérive et s'abîme
L'intolérance donne des fruits-poison
La ville devient une prison
Où nous nous cachons les uns des autres

Reprends courage,
Bats-toi contre l'inacceptable
Le meilleur est en toi
Garde intact le rêve inaltérable
D'un monde nouveau et juste

Activité 2b: (15 minutes)

Lexique

Les apprenants participent dans l'activité sur le TBI :

QUIZ 1 Glisser-Déposer Activité sur le TBI : Match them up

1. *Une poignée : Geste de salutations qui consiste à serrer la main.*
2. *Semblables : Être humains*
3. *Plonger : Sauter dans l'eau la tête en première.*
4. *La foule : Ensemble de personnes.*
5. *L'obscurité : Absence de lumière.*
6. *Percer : Ouverture qui permet un passage. Faire un trou*
7. *Sombre : Il y a peu de lumière.*
8. *Chemin : Une route.*

9. *Ravager* : Dégâts.
10. *Ouragan* : Très violente tempête.
11. *Dériver* : Être emporté et s'écarter de la route.
12. *S'abimer* : Détériorer, gâter.
13. *Inaltérable* : Qui ne peut pas changer.
14. *Se battre* : Lutter.
15. *Esprit* : La pensée.

Activité 3: Compréhension détaillée (50 minutes)

Première étape : Activité sur le TBI

Identifier les thèmes, la langue figuré, les techniques poétiques:

Activité sur le TBI : Les apprenants insèrent les thèmes identifiés sur la carte heuristique, en écrivant sur le TBI

la tolérance	la compassion
le respect	la chaleur humaine
l'acceptation	la reconnaissance
le toucher	la solidarité
l'espoir	de la joie
l'amour	la fraternité
la découverte	l'invitation

Deuxième étape

Les images. Chercher les mots qui évoquent la lumière et l'obscurité.

Activité sur le TBI : Les apprenants font un remue-méninges en groupe sur les images de lumière et de l'obscurité, et il partagent leurs idées en écrivant sur le TBI avec les stylets.

<i>Lumière (positifs)</i>	<i>Obscurité (négatifs)</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le soleil. 2. Rêves multicolores. (Couleurs brillantes) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Au fond de la forêt. 2. Sombre. 3. Nuages noirs. 4. Aveugler. 5. Cachent la vue.

Troisième étape:

Compléter la carte heuristique

Activité 4 : Conceptualisation

Activité sur le TBI : Projeter le poème avec « DUAL VIEW » Les apprenants participent dans l'analyse du poème en insérant leurs contribution sur le TBI. L'enseignant envoie par courriel tout le travail collectif complété sur le TBI aux apprenants.

Analyse du poème :

- Tout le long du poème Véronique Tadjo utilise l'impératif. Elle donne des conseils aux gens.
Regarde, donne, va, n'aie pas peur, plonge, reprends, bats-toi, garde. Pour renforcer l'idée du poème.
- Métaphore vers 3 « *un bouquet de sourire* » Les sourires sont comparés à un bouquet de fleurs.
Les sourires de l'espoir et de la joie.
- Vers 4 « *une poignée de main* » allusion à la chaleur humaine, le toucher, la solidarité, c'est tendre la main vers l'autre et aller vers l'autre. La tolérance.
- Vers 5 « *Un petit bout de ton cœur* » (Métonymie) Le cœur est la personne toute entière.
Allusion à l'amour, fraternité, comprendre l'autre, le tolérer, l'aimer, l'accepter.
- Vers 6 « *Va n'aie pas peur* » L'invitation, l'incitation au voyage, la découverte d'autres choses.
- Vers 7 « *De rejoindre ceux qui habitent le monde* » Allusion aux différents pays, différentes cultures.
- Vers 8 « *L'esprit ne connaît pas de frontières* » La pensée est universelle. Personnification l'esprit est comparé à une personne qui connaît...
- Vers 9 « *Ton corps s'en va toujours vers l'inconnu* » les hommes sont toujours attirés par l'inconnu.
Allusion à l'être humain curieux et avide de connaître et découvrir des nouvelles choses.
- Vers 10 « *Plonge dans la foule de tes semblables* » Métaphore la poète compare la foule à la mer dans laquelle on peut plonger. Ici, surtout elle veut dire de nous adapter, d'essayer de nous plonger, de nous imbiber de la culture d'autrui. Il ne faut pas avoir peur d'échanger et de partager idées et pensées. « *Semblables* » ce sont les êtres humains comme nous.
- Vers 11 « *Perdus au fond de la forêt* » allusion à l'obscurité. Il fait sombre, on s'isole, on n'échange pas et on se renferme sur soi – même, On ne communique pas et surtout on ne s'épanouie pas.
- Vers 13 « *le soleil n'arrive pas à percer l'obscurité* » personnification le soleil est comparé à une personne qui ne parvient pas à percer afin d'atteindre la lumière.
- Vers 14 « *Il fait sombre et froid* » (gradation -) connotation négative.
- Vers 15 « *Nous cherchons notre chemin* » Nous, ce sont les êtres humains, toujours

en quête.

On doute, on cherche, on essaye de trouver des réponses à nos questions.

- Vers 16 « *Je ne comprends pas pourquoi* » Le poète intervient personnellement. Elle ne comprend pas pourquoi tant de violences.
- Vers 17 « *Dans la ville multicolores* » allusion aux différentes races et cultures. Multicolores exprime l'espoir l'arc en ciel.
- Vers 18, 19 « *le vent tourne, violemment, ouragan* » mouvement et changement soudain négatif.
Allusion aux difficultés et violences qu'on peut affronter dans la vie.
- Vers 20,21 « *ravage les jours heureux, des nuages noirs* » contradiction.
- Vers 22 « *Tout dérive et s'abime* » La violence, l'intolérance aveuglent les hommes.
- Vers 23, 24 « *fruits poison, La ville devient prison* » Comparaison la ville est comparé à une prison.
Le fruit comparé à un poison idée contradictoire.
- Vers 26 à 29 « *Bats-toi* » Véronique Tadjo implore, conseille, supplie les gens de se battre contre l'intolérance, le racisme et l'inacceptable afin de vivre dans un monde juste et meilleur.
- En général, de vers 1 à 18 : tout ce qui est positif. De vers 18 à la fin : le négatif.
- Registre météo, le froid, sombre, vent, ouragan, ravager, emporter, dérive, abime.

Activité 5 - Compréhension écrite

Activité en oral : Les apprenants complètent les questions chez eux. Le lendemain, ils partagent leurs réponses en groupe.

Répondre aux questions.

Activité de choix multiple sur le TBI (Smartlab) : QUIZ 2: Activité interactive – les apprenants participent en groupe en utilisant leurs ordinateurs. Le groupe gagnant gagne un prix.

Corrigés :

1. Qui a composé ce poème ? Et pourquoi ?
Véronique Tadjo. Pour dénoncer la violence et l'exclusion en Afrique du Sud et dans le monde.
2. A qui la poétesse s'adresse-t-elle dans ce poème ?
Elle s'adresse aux jeunes qui vivent dans un monde très perturbé.
3. Relevez le vers où Véronique Tadjo demande aux gens de pardonner et d'aller vers les autres.
«Donne-leur une seconde chance »
4. Pourquoi la poétesse utilise-t-elle l'impératif ?

Pour nous inciter, pour renforcer l'idée du pardon, d'aller vers autrui.

5. Vers 3 la poétesse utilise une métaphore. Expliquez.
«Un bouquet de sourire » les sourires sont comparés à un bouquet de fleurs qui représente la beauté et la joie.
6. Vers 10 « Plonge dans la foule de tes semblables » Expliquez ce vers.
Il faut aller vers les autres ; il faut s'adapter, ; il faut essayer de comprendre les autres car ils sont comme vous.
7. Vers 17 « Dans la ville multicolores » A quoi Véronique Tadjo fait-elle allusion ?
Allusion aux différentes races et cultures.
8. Relevez une personnification et expliquez-la.
« Le soleil n'arrive pas à percer l'obscurité ». Le soleil est comparé à un être humain qui n'arrive pas à faire quelque chose.
9. Véronique Tadjo utilise des mots à connotation négative tout le long du poème.
Citez-en 4.
Sombre, nuit, obscurité, peur.
10. Vous avez aimé ce poème ? Selon votre réponse expliquez pourquoi.
Réponse personnelle.

Deuxième étape

Langue : Révision de l'impératif.

Revision du subjonctif et la phrase « Il faut »

Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.

	Vrai	Fau
Il faut aller vers les autres	X	
Il faut se méfier des étrangers		X
Il faut essayer de comprendre les autres	X	
Il faut accepter la violence		X
Il ne faut pas perdre courage	X	
Il faut voyager et découvrir d'autres cultures	X	

Activité 5 – Production écrite pour le portfolio.

Section A Partie 1 : Rédaction créative sous conditions contrôlées (200-300 mots)

5(a) Dans votre classe, certains tiennent des propos racistes. Vous décidez d'écrire **une lettre ouverte** à votre classe dans laquelle vous donnez des conseils. Écrivez environ 200 –

300 mots.

POUR ALLER PLUS LOIN On propose un film :

« District 9 » de Neill Blomkamp, Afrique du Sud.

Activités sur le TBI (Smartlab) : QUIZ 3-6

Complété avant l'évaluation sur les deux poèmes

Quiz 3 : Thèmes et Symboles Poème 1 (Supersort)- quiz tactile.

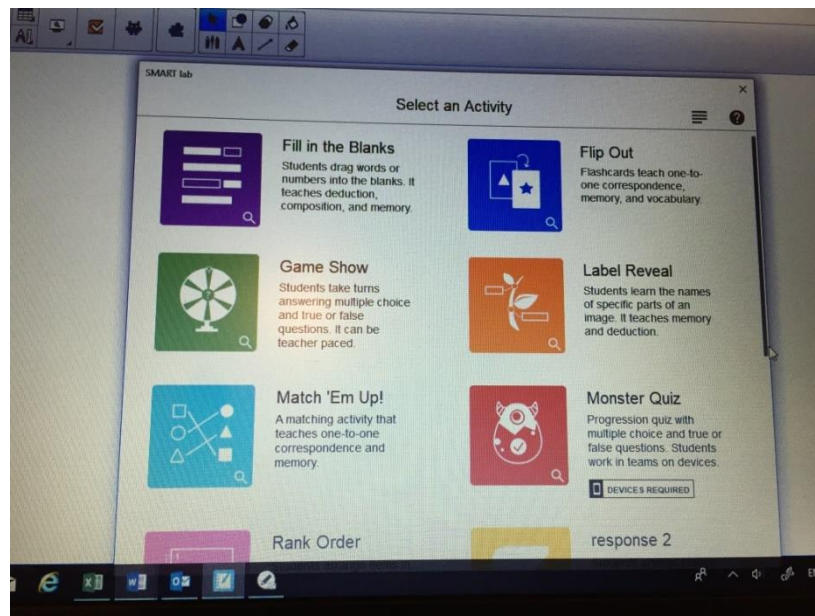
Quiz 4 : Thèmes et Symboles Poème 2 (Supersort)- quiz tactile.

Quiz 5 : Comparaison entre les deux poèmes (Supersort) – quiz tactile

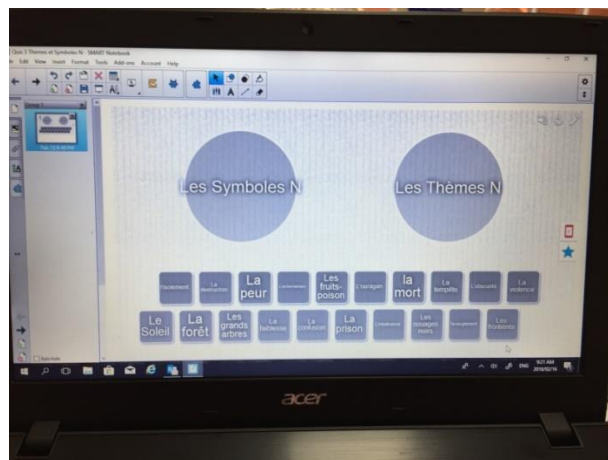
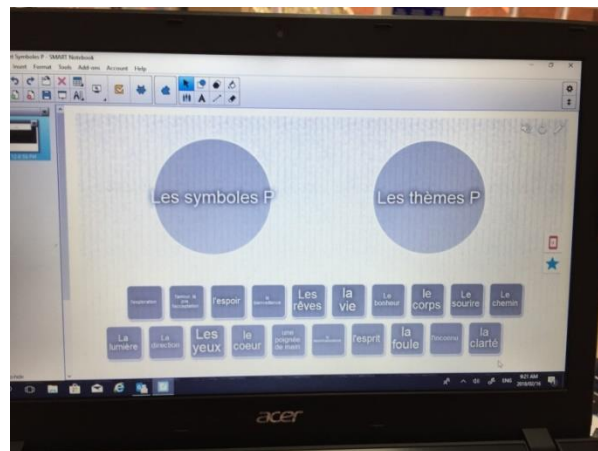
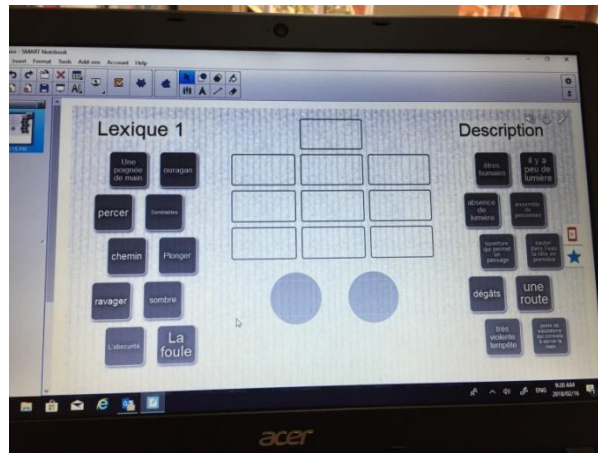
Quiz 6 : Langue figuré (Response 2) – activité interactive individuelle, des propres ordinateurs des apprenants.

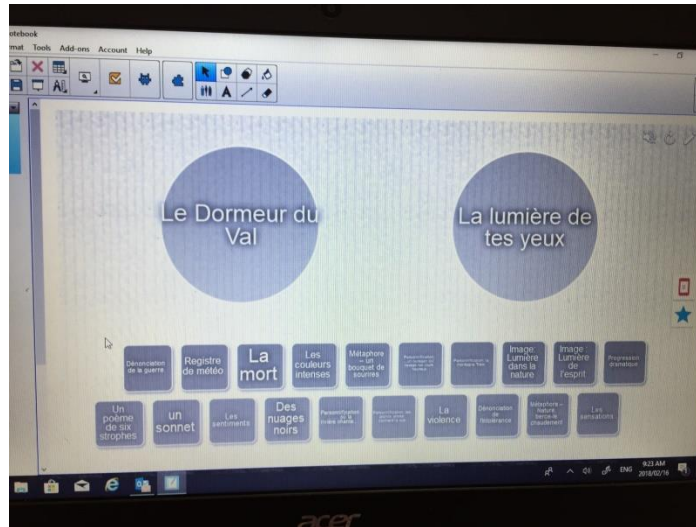
ANNEXE 3 : LES ACTIVITÉS SUR LE TBI : Photos

1. Exemples des activités du *Smartlab* sur le TBI

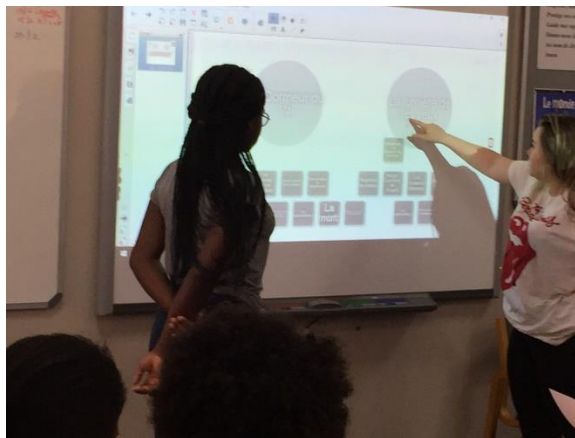
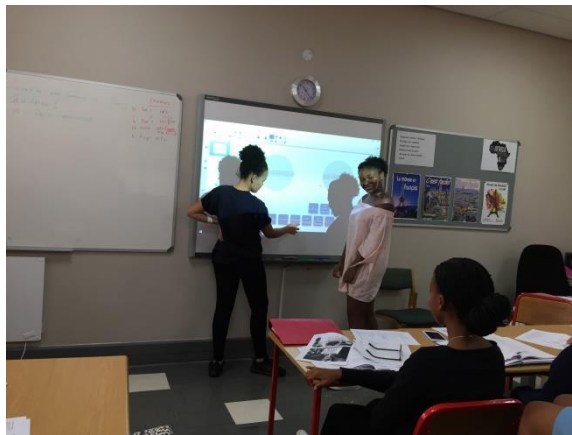


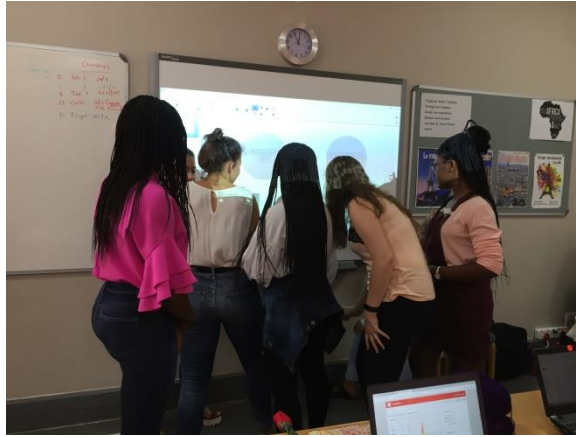
2. Screenshots des activités *Glisser-Déposer* du *Smartlab* du TBI



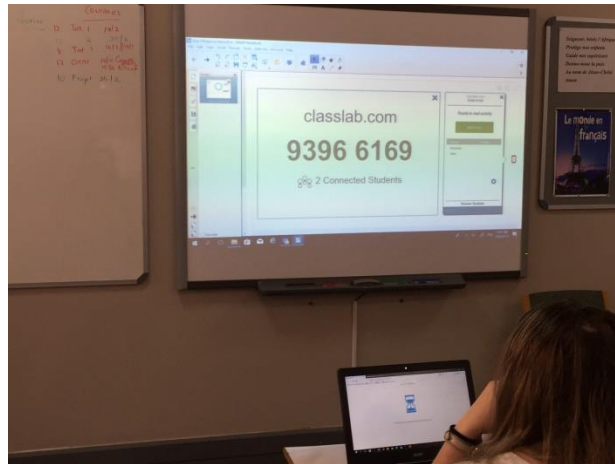


3. Photos des apprenants en train de compléter des activités tactiles *Drag and Drop* sur le TBI





4. Photos des apprenants en train de participer dans les activités interactives sur leurs ordinateurs



ANNEXE 4: LES QUESTIONNAIRES

4.1 QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Dear Colleagues

Thank you for participating in the questionnaire below. The purpose of the study is to evaluate the relevance of the interactive smartboard in 21st century teaching and learning. As collection of relevant background information is essential for the study, utmost sensitivity will be shown to ensure the data collected will remain confidential. Your responses will be treated with the strictest confidentiality and your anonymity will be preserved. No data obtained will be revealed to any other parties unless with the consent of the participating teachers. I understand and respect that you are free to withdraw from the study at any time.

Questionnaire

Le TBI: Toujours pertinent dans la classe de FLE du 21^e siècle?

The Interactive Smartboard: Is it still relevant in teaching and learning in the 21st Century?

1. How often do you use the interactive smartboard?
2. Do you use the interactive smartboard mainly to project or do you use the tactile features?
3. Please expand on your answer above.
4. Which interactive smartboard features do you use?
 - Smartboard pen and eraser
 - Highlighter
 - Drag and drop
 - All
 - Other
5. Please could you elaborate on the option you selected above? How do you use the functions/tools in the classroom and what types of activities do you use them for?
6. In your classroom, who uses the interactive smartboard most?
 - Me, the teacher
 - My learners
7. Do you create your own activities on the interactive smartboard or do you download activities online?

Please could you give details?

8. Do you believe that the interactive smartboard is more relevant to teaching some subjects compared to others? Please could you clarify.
9. Do you use additional features or applications when using the interactive smartboard? If so, which ones do you prefer or recommend?
10. Do you or your learners use any other devices together with the interactive smartboard in your class? (Laptops, Tablets, etc).
11. Do you believe it is essential to have an interactive smartboard in the classroom? Please could you clarify your answer.
12. In your opinion, is there a need to evolve the use of the interactive smartboard in the classroom? Please could you clarify your answer.
13. In your view, does the use of the interactive smartboard in the classroom encourage interactivity and/or collaboration amongst learners? Please could you clarify your answer.
14. Do you have any comments or suggestions regarding the use of the interactive smartboard in the classroom?

4.2 QUESTIONNAIRE AUX APPRENANTS

Dear Grade 12 learners

Thank you for participating in the questionnaire below. The purpose of the study is to evaluate the relevance of the interactive smartboard in 21st century teaching and learning. Utmost sensitivity will be shown to ensure the data collected will remain confidential and anonymous. I understand and respect that you are free to withdraw from the study at any time.

Questionnaire

Content : Poem study - *La lumière de tes yeux* par Véronique Tadjó

1. Do you enjoy using the Interactive Smartboard in class?
2. Give a reason for your answer.
3. Do you believe it is essential to incorporate technology when learning French?
 - a. Yes
 - b. No
 - c. Sometimes
4. Give a reason for your answer.

5. Do you believe it is essential to have a smartboard in the classroom?

a. Yes

b. No

6. Give a reason for your answer.

7. Please answer the following questions after having studied the poem “La Lumière de tes yeux” by Véronique Tadjo.

Rate your experience of the typed activities on the smartboard, whilst studying the poem, when:

7.1 The teacher projected the poem and typed the translation of the poem on the smartboard.

7.2. The teacher, with input from learners, projected and completed the analysis of the poem on the smartboard.

7.3. The general questions were projected and completed on the smartboard.

8. Rate your experience of the smartboard toolkit interactive activities in which you and your peers participated on the smartboard:

Quiz 1: Vocabulary/Lexique (Match them up) – tactile quiz.

Quiz 2: Positive Themes and Symbols (Supersort)- tactile quiz.

Quiz 3: Negative Themes and Symbols (Super sort)- tactile quiz.

Quiz 4 – Multiple choice questions (Supersort) – tactile quiz. (Questions for test preparation on both poems studied: *La lumière de tes yeux* and *Le Dormeur du Val*.)

Quiz 5 - Figurative language (Response 2) – interactive, from own devices.

9. Which of the smartboard interactive toolkit activities (which quiz) did you enjoy the most?

10. Give a reason for your answer.

11. Rate your experience of participants writing on the smartboard with the smartboard pens to assist in completing the mind map.

12. Give a reason for your answer.

13. Did the Smartboard activities assist you to learn and retain more knowledge about the poem?

a. Yes

b. No

c. Sometimes

14. Give a reason for your answer.

15. Please indicate which aspects of the poem became clearer as a result of the Smartboard activities?

You may tick more than one answer.

- a. Vocabulary
- b. Figurative language
- c. Symbols
- d. Themes
- e. Comprehension
- f. Other

16. If you selected “Other”, please explain your answer.

17. When comparing the study of this poem (including interactive smartboard activities) with the previous poem study, (excluding interactive smartboard activities), did the increased use of the smartboard assist you more with your understanding of the poem?

- a. Yes
- b. No

18. Give a reason for your answer.

19. In your view, what are the main benefits of projecting work onto a smartboard? You may tick more than one answer.

- a. Paperless, more current learning
- b. Improved time management
- c. Immediate feedback
- d. Opportunity for improved learning and understanding.
- e. Group and pair work
- f. Virtual classroom (extension of the classroom)
- g. Receiving an email after the lesson which includes the combined effort of the group.
- h. Other

19. If you selected “Other”, please clarify your answer.

20. In your view, what was the most enjoyable aspect of learning the poem by means of the Smartboard activities? You may tick more than one answer.

- a. More fun

- b. Variety of activities
- c. Interactive exercises with immediate responses.
- d. Collaborating with peers
- e. Collaborating with the teacher

Thank you very much for your contribution!

ANNEXE 5 : RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES : RÉSULTATS DES QUESTIONS FERMÉES

5.1 QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Résultats des questionnaires aux enseignants

Question	Résultat
1. How often do you use the Interactive Smartboard?	
<input type="checkbox"/> Daily	61.5%
<input type="checkbox"/> Weekly	15.4%
<input type="checkbox"/> Monthly	0%
<input type="checkbox"/> Never	23.1%

Tableau 1: Résultats à la question 1

Question	Résultat
2. Do you use the Interactive Smartboard mainly to project or do you use the tactile functions?	
<input type="checkbox"/> Projection	25%
<input type="checkbox"/> Tactile functions	0%
<input type="checkbox"/> Both	75%
<input type="checkbox"/> Other	8.3%

Tableau 2: Résultats à la question 2

Question	Résultat
3. Please expand on your answer above.	

Tableau 3: Résultats à la question 3

Question	Résultat
4. Which Interactive Smartboard functions do you use?	
<input type="checkbox"/> Smartboard pen and eraser	41.7%
<input type="checkbox"/> Highlighter	33.3%
<input type="checkbox"/> Drag and drop	16.7%
<input type="checkbox"/> All	41.7%
<input type="checkbox"/> Other	66.7%

Tableau 4: Résultats à la question 4

Question	Résultat
5. Please could you elaborate on the option you selected above? How do you use the functions/tools in the classroom and what types of activities do you use them for?	

Tableau 5: Résultats à la question 5

Question	Résultat
6. In your classroom, who uses the Interactive Smartboard most?	
<input type="checkbox"/> Me, the teacher	81.8%
<input type="checkbox"/> My learners	18.2%

Tableau 6: Résultats à la question 6

Question	Résultat
7. Do you create your own activities on the	

Interactive Smartboard or do you download activities online?	
--	--

Tableau 7: Résultats à la question 7

Question	Résultat
8. Do you believe that the Interactive Smartboard is more relevant to teaching some subjects compared to others? Please could you clarify?	

Tableau 8: Résultats à la question 8

Question	Résultat
9. Do you use additional features or applications when using the Interactive Smartboard? If so, which ones do you prefer or recommend?	

Tableau 9: Résultats à la question 9

Question	Résultat
10. Do you or your learners use any other devices together with the Interactive Smartboard in your class? (Laptops, Tablets, etc)	

Tableau 10: Résultats à la question 10

Question	Résultat
11. Do you believe it is essential to have an Interactive Smartboard in the classroom ? Please could you clarify your answer?	

Tableau 11: Résultats à la question 11

Question	Résultat
12. In your opinion, is there a need to evolve the use of the Interactive Smartboard in the classroom? Please could you clarify your answer.	

Tableau 12: Résultats à la question 12

Question	Résultat
13. In your view, does the use of the Interactive Smartboard in the classroom encourage interactivity and/or collaboration amongst learners? Please could you clarify your answer?	

Tableau 13: Résultats à la question 13

Question	Résultat
14. Do you have any comments or suggestions regarding the use of the Interactive Smartboard in the classroom?	

Tableau 14: Résultats à la question 14

5.2 QUESTIONNAIRE AUX APPRENANTS

Question	Résultat
1. Do you enjoy using the Interactive Smartboard in class?	
<input type="checkbox"/> Yes	87.5%
<input type="checkbox"/> No	0%
<input type="checkbox"/> Sometimes	12.5%

Tableau 1: Résultats à la question 1

Question	Résultat
2. Give a reason for your answer.	0%

Tableau 2: Résultats à la question 2

Question	Résultat
3. Do you believe it is essential to incorporate technology when learning French?	
<input type="checkbox"/> Yes	87.5%
<input type="checkbox"/> No	12.5%

Tableau 3: Résultats à la question 3

Question	Résultat
4. Give a reason for your answer.	0%

Tableau 4: Résultats à la question 4

Question	Résultat
5. Do you believe it is essential to have a smartboard in the classroom?	
<input type="checkbox"/> Yes	75%
<input type="checkbox"/> No	25%

Tableau 5: Résultats à la question 5

Question	Résultat
6. Give a reason for your answer.	0%

Tableau 6: Résultats à la question 6

Question	Résultat
----------	----------

<p>7. Please answer the following questions after having studied the poem « La lumière de tes yeux” by Véronique Tadjo. Evaluate your experience of the typed activities on the smartboard by ticking the appropriate answer.</p> <p>7.1 The teacher projected the poem and typed the translation of the poem on the smartboard</p> <p><input type="checkbox"/> Excellent</p> <p><input type="checkbox"/> Good</p> <p><input type="checkbox"/> Average</p> <p><input type="checkbox"/> Other</p>	<p>37.5%</p> <p>50%</p> <p>12.5%</p> <p>0%</p>
--	--

Tableau 7: Résultats à la question 7.1

Question	Résultat
<p>7.2 The teacher, with input from learners, projected and completed the analysis of the poem on the smartboard.</p> <p><input type="checkbox"/> Excellent</p> <p><input type="checkbox"/> Good</p> <p><input type="checkbox"/> Average</p> <p><input type="checkbox"/> Other</p>	<p>62.5%</p> <p>25%</p> <p>12.5%</p> <p>0%</p>

Tableau 8: Résultats à la question 7.2

Question	Résultat
<p>7.3 The general questions were projected and completed on the smartboard.</p> <p><input type="checkbox"/> Excellent</p> <p><input type="checkbox"/> Good</p> <p><input type="checkbox"/> Average</p> <p><input type="checkbox"/> Other</p>	<p>37.5%</p> <p>62.5%</p> <p>0%</p> <p>0%</p>

Tableau 9: Résultats à la question 7.3

Question	Résultat
8. Please answer the following questions after having studied the poem « La lumière de tes yeux” by Véronique Tadjo. Evaluate your experience of the smartboard toolkit tactile and interactive activities on the smartboard by ticking the appropriate answer.	
8.1 Quiz 1: Vocabulary/Lexique (Match them up) – tactile quiz.	
<input type="checkbox"/> Excellent	50%
<input type="checkbox"/> Good	37.5%
<input type="checkbox"/> Average	12.5%
<input type="checkbox"/> Other	0%

Tableau 10: Résultats à la question 8.1

Question	Résultat
8.2 Quiz 2: Positive Themes and Symbols (Supersort) – tactile quiz.	
<input type="checkbox"/> Excellent	62.5%
<input type="checkbox"/> Good	37.5%
<input type="checkbox"/> Average	0%
<input type="checkbox"/> Other	0%

Tableau 11: Résultats à la question 8.2

Question	Résultat
8.3 Quiz 3: Negative Themes and Symbols (Supersort) – tactile quiz.	
<input type="checkbox"/> Excellent	57.1%
<input type="checkbox"/> Good	42.9%
<input type="checkbox"/> Average	0%

<input type="checkbox"/> Other	0%
--------------------------------	----

Tableau 12: Résultats à la question 8.3

Question	Résultat
8.4 Quiz 4: Multiple choice questions (Supersort) – Tactile quiz. (Questions for test preparation on both poems studied : “La lumière de tes yeux” and previous poem studied “Le Dormeur du Val”).	
<input type="checkbox"/> Excellent	50%
<input type="checkbox"/> Good	37.5%
<input type="checkbox"/> Average	12.5%
<input type="checkbox"/> Other	

Tableau 13: Résultats à la question 8.4

Question	Résultat
8.5 Quiz 5: Multiple choice questions (Response 2) – Interactive activity completed on own devices.	
<input type="checkbox"/> Excellent	62.5%
<input type="checkbox"/> Good	25%
<input type="checkbox"/> Average	12.5%
<input type="checkbox"/> Other	0%

Tableau 14: Résultats à la question 8.5

Question	Résultat
9. Which of the interactive toolkit activities did you enjoy the most?	
<input type="checkbox"/> Quiz 1	25%
<input type="checkbox"/> Quiz 2	25%
<input type="checkbox"/> Quiz 3	25%

<input type="checkbox"/> Quiz 4	0%
<input type="checkbox"/> Quiz 5	25%

Tableau 15: Résultats à la question 9

Question	Résultat
10. Give a reason for your answer.	0%

Tableau 16: Résultats à la question

Question	Résultat
11. Evaluate your experience of the opportunity for participants to write on the smartboard with smartboard pens, to assist in completing the mind map.	
<input type="checkbox"/> Excellent	50%
<input type="checkbox"/> Good	37.5%
<input type="checkbox"/> Average	12.5%
<input type="checkbox"/> Other	

Tableau 17: Résultats à la question 11

Question	Résultat
12. Did the smartboard activities assist you to retain more knowledge of the poem?	
<input type="checkbox"/> Yes	87.5%
<input type="checkbox"/> No	12.5%

Tableau 18: Résultats à la question 12

Question	Résultat
13. Give a reason for your answer.	0%

Tableau 19: Résultats à la question 13

Question	Résultat
14. Which aspects of the poem became clearer as a result of the smartboard activities? You may tick more than one answer.	
<input type="checkbox"/> Vocabulary	37.5%
<input type="checkbox"/> Figurative language	37.5%
<input type="checkbox"/> Symbols	62.5%
<input type="checkbox"/> Themes	62.5%
<input type="checkbox"/> Comprehension	12.5%
<input type="checkbox"/> Other	0%

Tableau 20: Résultats à la question 14

Question	Résultat
15. If you selected «Other», please explain your answer.	0%

Tableau 21: Résultats à la question 15

Question	Résultat
16. When comparing your study of this poem, « La lumière de tes yeux” (including smartboard activities, with the previous poem “Le Dormeur du Val” (excluding smartboard activities), did the increased use of the smartboard in the second poem assist you more with your understanding of the poem?	
<input type="checkbox"/> Yes	100%
<input type="checkbox"/> No	0%

Tableau 22: Résultats à la question 16

Question	Résultat
----------	----------

Tableau 23: Résultats à la question 17

Question	Résultat
18. In your view, what are the main benefits of the smartboard? You may tick more than one answer.	
<input type="checkbox"/> Paperless, more current learning	75%
<input type="checkbox"/> Improved time management	25%
<input type="checkbox"/> Immediate feedback	12.5%
<input type="checkbox"/> Opportunity for self-study	62.5%
<input type="checkbox"/> Group and pair work	37.5%
<input type="checkbox"/> Virtual classroom (extension of the classroom)	50%
<input type="checkbox"/> Receiving an email after the lesson which includes the combined effort of the group.	50%
<input type="checkbox"/> Other	0%

Tableau 24: Résultats à la question 18

Question	Résultat
19. If you selected “Other”, please clarify your answer.	0%

Tableau 25: Résultats à la question 19

Question	Résultat
20. In your view, what was the most enjoyable aspectg of learning the poem by means of the smartboard activities? You may tick more than one answer.	
<input type="checkbox"/> More fun	62.5%
<input type="checkbox"/> Variety of activities	50%
<input type="checkbox"/> Interactive exercises with immediate responses	87.5%

<input type="checkbox"/> Collaborating with peers	50%
<input type="checkbox"/> Collaborating with the teacher	25%
<input type="checkbox"/> Other	0%

Tableau 26: Résultats à la question 20