L'utilisation du TBI en classe de FLE

ou comment susciter des interactions orales

VERTALLIER MONET
Stéphanie

Département Sciences du langage et français langue étrangère (FLE)

Spécialité : Français langue étrangère à distance, orientation professionnelle
Mémoire de master 2 - 60 crédits
Sous la direction de Thierry Soubrié

Année universitaire 2012-2013

Déclaration anti-plagiat

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : VERTALLIER MONET PRENOM : STÉPHANIE

DATE : le 1er juin 2013 SIGNATURE : [redacted]

Mise à jour mars 2013

Je tiens à remercier tout particulièrement M. Thierry Soubrié qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré attentif, disponible et encourageant, malgré la charge de son emploi du temps et de ses responsabilités, et qui a su apporter son aide et ses précieux conseils tout au long de la réalisation de ce mémoire ;

J'exprime ma gratitude à Gabriel Monet et Jacqueline Lalu-Meddour pour leurs conseils et leurs encouragements ; à mes amis et ma famille, en particulier Gosia Monnard, pour leur solide soutien moral ;

Mes remerciements s'adressent également à toutes les personnes du Cavilam ou d'ailleurs, rencontrées lors de mes recherches, qui m'ont accueillie et qui ont accepté de répondre à mes questions avec gentillesse et beaucoup de compétences, en particulier Christophe Freschi, Adeline Gaudel et Bhushan Thapliyal.

Table des matières

Glossaire des acronymes 8
Introduction 9

Première partie

Interaction, Interactivité : qu'est-ce qu'une pédagogie interactive avec le Tableau Blanc Interactif ? 13

A. Les interactions en didactique des langues 13

1. L'interaction comme acte social 13
2. Interaction et apprentissage 14
3. Interaction et didactique 16
4. Interaction et improvisation 18

B. Le TBI générateur d'interactions ? 22

1. De la différence entre interactivité et interaction 22
a. Interactivité et TBI 23
b. Vers l'interaction 25
2. Quel potentiel pour le TBI ? 27
a. Les avantages (supposés) du TBI 27
b. Le TBI support de l'interaction ? 30

C. Les limites du TBI comme générateur d'interactions 33

1. De l'usage des enseignants 33
2. Une approche centrée sur l'enseignant ? 33
3. Un risque de passivité des apprenants ? 34
4. L'interactivité tue-t-elle l'interaction ? 36

Deuxième partie

Choix et analyses de séquences pédagogiques 39

A. Méthodologie 39

1. Les contextes des expériences et des observations 40
a. Présentation du site des expériences : l'IFLE 40
b. Présentation du site des observations : le CAVILAM 42
2. Le recueil de données 43

B. Analyses de séquences pédagogiques **44**

1. Eléments de terminologie **45**
2. Séquences pédagogiques expérimentées : de l'assimilation à l'accommodation **46**
a. Expérience n° 1 - une séquence élaborée : « Automne » *47*
b. Expérience n° 2 - une séquence utilisée : « Portraits » *50*
3. Scénarios pédagogiques observés : de l'accommodation à l'intégration **54**
a. Scénario n° 1 : « L'ortograf en question : les SMS » *55*
b. Scénario n° 2 : « Epicerie fine » *60*

Troisième partie

Réflexions pour développer une pédagogie interactive en classe de FLE avec le TBI **77**

A. Interactivité ou interactions ? **77**

1. Interactivité ou interactions ? **77**
2. L'interactivité sur le TBI **78**
3. Le TBI comme stimulateur d'interactions **79**
4. Le sens de la tâche **82**

B. Quel rôle pour l'enseignant ? **84**

1. L'appropriation du TBI : une approche pédagogique à réaménager **84**
2. L'enseignant comme médiateur **86**
3. Vers une autonomie des apprenants **88**
a. Le lâcher-prise *88*
b. La place de l'enseignant dans l'espace-classe *89*
c. Le TBI pour les apprenants *89*
d. Quelle autonomie pour les apprenants ? *90*

C. Les formes sociales de travail **92**

1. Le travail collaboratif **92**
2. La place de l'improvisation et de la spontanéité dans la classe **93**

Conclusion 97
Bibliographie 99
Annexe 105
Résumé et mots-clés 109

Glossaire des acronymes

ALAO	Apprentissage des langues assisté par ordinateur (voir CALL)
CALL	*Computer-Assisted Language Learning* (voir ALAO)
CMC	*Computer Mediated Communication* (voir CMO)
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CMO	Communication médiatisée par ordinateur (voir CMC)
DLC	Didactique des langues-cultures
EAD	Enseignement à distance
TBI	Tableau blanc interactif
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TNI	Tableau numérique interactif

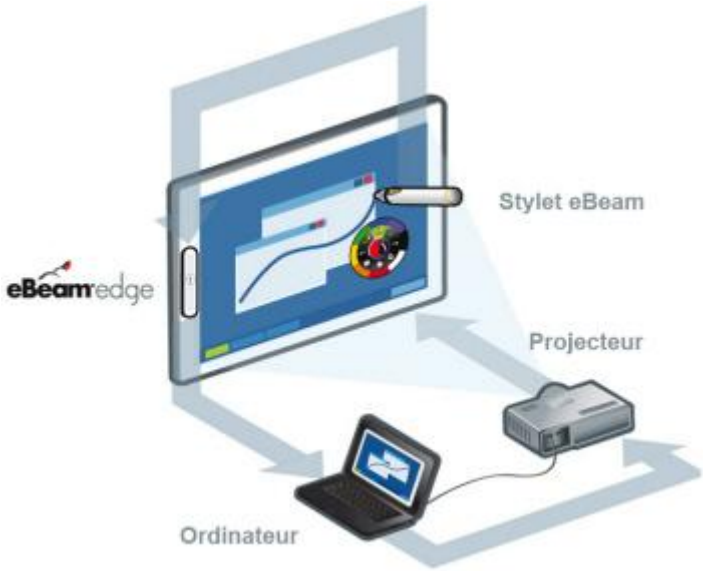
Introduction

Au cours de ma formation et de mes rencontres, j'ai eu l'occasion d'entendre plusieurs fois évoquer le « TBI », ou Tableau Blanc Interactif, sans trop savoir de quoi il retournait, entendant toutes sortes de réactions enthousiastes, réservées, méfiantes, mitigées, jusqu'à ce qu'un ami, professeur des écoles, me fasse une démonstration. Etant toujours en quête de ce qui pourrait rendre un cours plus vivant, j'ai alors commencé à creuser le sujet plus spécifiquement pour le FLE, et en suis venue à effectuer mon stage sur la mise en place d'un TBI en classe de français langue étrangère.

Alors, qu'est-ce que le TBI ? S'il est parfois qualifié de tableau noir ou blanc « amélioré », il me paraît naturel d'en donner une définition plus précise, à titre informatif, ou de rappel pour les initiés. Techniquement, le Tableau Blanc Interactif est un dispositif numérique tactile, qui comprend quatre éléments : un ordinateur, un vidéoprojecteur, un logiciel et un tableau à surface sensible au toucher (par le doigt ou un stylet). Le tableau est connecté à un ordinateur avec ou sans fil (USB ou WiFi par exemple) qui transmet des informations à ce dernier grâce au vidéoprojecteur, qui les projette sur le tableau. Inversement, grâce au logiciel, les données portées au TBI sont retransmises à l'ordinateur grâce à la connexion. Les TBI peuvent être fixes et ancrés à un mur ou mobiles, comme celui que j'ai utilisé. L'utilisateur peut ainsi effectuer sur le TBI (via un stylet ou parfois un doigt), des mouvements et des actions comme sur un écran d'ordinateur avec une souris ; ces opérations seront visualisées sur le TBI et éventuellement enregistrées dans l'ordinateur. Un logiciel pilote les actions effectuées. Les TBI sont généralement livrés avec des progiciels (des logiciels propriétaires, malheureusement souvent exclusifs) permettant, par exemple, de réaliser des séquences pédagogiques interactives. Selon les marques, les TBI sont fabriqués avec des technologies différentes[1]. Il existe également toute une gamme d'accessoires d'interactivité liés au tableau : boîtiers de réponses, tablettes (ou ardoises), caméras, etc. Voici un schéma pour illustrer en quoi cela consiste[2] :

[1] Pour les différentes technologies proposées : http://www.tableauxinteractifs.fr/equipement/choisir-son-tbi/criteres-a-prendre-en-compte/ (consulté le 29.04.2013)

[2] Source de l'illustration : http://www.speechi.net/fr/index.php/home/tbi/tableau-interactif-ebeam-edge/?gclid=CN7k4IX377YCFVMftAodAl0Ahw (consulté le 29.04.2013) publiée avec l'aimable autorisation de Thierry Klein, fondateur et dirigeant de la société Speechi.



Sur le plan pédagogique, le TBI est assez fréquemment associé au vaste domaine appelé CALL, qui s'est développé dans les années soixante lors de l'apparition des premiers ordinateurs. Ceux-ci étaient utilisés pour effectuer des exercices d'entraînement basés sur un modèle d'apprentissage béhavioriste, où l'étudiant apprenait par imitation et répétition. Je ne vais pas m'étendre sur un historique du CALL[3], mais toujours est-il que « le TBI est l'ordinateur que nous utilisons maintenant au quotidien, mais il est collectif et s'introduit au centre de la classe » (Predhom, 2011 : 8), au même titre que le tableau traditionnel. C'est l'utilisation du TBI aujourd'hui qui m'intéresse ici, et plus particulièrement comment il pourrait être utilisé en classe de FLE pour susciter des interactions.

Cependant, la question n'est pas de savoir comment enseigner avec le Tableau Blanc Interactif, mais quelles sont ses potentialités pédagogiques. En effet, le TBI est initialement conçu pour être un outil de diffusion, et il s'agira donc de voir comment il pourrait être détourné de son usage prévu à l'origine. En quoi le TBI pourrait-il contribuer au développement des compétences des apprenants ? Quelles interactions pourraient être générées par l'intégration du TBI dans la classe ? Quels objectifs pédagogiques le TBI pourrait-il aider à atteindre ? Je vais donc plutôt orienter mon travail sur la manière dont cette technologie pourrait être utilisée pour susciter des interactions en classe de FLE, partant du postulat que les interactions en classe de langue favorisent les apprentissages[4].

[3] Pour un résumé complet de l'historique du CALL, cf. Cutrim, 2009 : 9-12 et 27-42.

[4] Jean-Pierre Cuq (2003) présente une synthèse des différentes définitions de l'interaction : l'approche psychosociale définit l'interaction « comme un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-a-face, comme la conversation, le dialogue, etc. » La mouvance de Palo Alto (Californie) des années 1970 insiste sur la « notion de relation, constitutive de toute communication ». Sa définition s'intéresse ensuite plus à la perspective didactique, dans laquelle l'interaction « est vue comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux ». L'accent est aussi

L'approche adoptée s'inspire à la fois de la perspective sociocognitive et de la mouvance vygotskyenne, selon lesquelles l'apprentissage est envisagé comme une construction progressive de savoirs opérée par les interactions verbales et sociales. Cette perspective place l'apprenant au centre d'un apprentissage qui se construit dans l'activité communicative et considère l'enseignement comme un étayage institutionnel de cet apprentissage. Quand l'interaction doit faire partie intégrante de l'enseignement du français langue étrangère, et qu'elle a une visée didactique, il convient de s'interroger sur l'une des modalités de transmission, qui implique les supports, dont le TBI spécifiquement. En quoi son utilisation va-t-elle contribuer à la construction de l'interaction en classe de FLE ? Quand l'interaction est didactique, elle doit être mise au premier plan de l'enseignement. En effet, il ne faut pas perdre de vue que « dans l'action d'enseignement d'une langue, plus encore que pour n'importe quelle autre matière, la raison d'être du cours est l'usage de la langue enseignée en milieu extérieur » (Cicurel, 2011 : 125). L'objectif d'un cours est de permettre aux apprenants d'apprendre et de pratiquer ce qu'ils pourront ensuite utiliser de façon concrète en situation communicative réelle.

Pour tenter de trouver des éléments de réponse à ces questions, ce travail se compose de trois parties. Dans la première, j'aborderai les éléments théoriques qui fondent les interactions en didactique des langues, et en quoi le TBI peut être un enjeu pédagogique en classe de FLE, en faisant la différence entre interactivité et interaction, et en m'interrogeant sur le potentiel du TBI. Dans la deuxième partie, je présenterai et analyserai des séquences et scénarios pédagogiques avec le TBI pour essayer de faire ressortir les facteurs générateurs d'interactions. Les extraits présentés seront chacun suivis d'une discussion qui permettra une analyse des facteurs possibles ayant généré des interactions en classe. Dans la troisième partie, je proposerai une réflexion pour aider à développer une pédagogie spécifique avec le TBI, en mesurant la part d'interactivité et d'interactions envisageable, en interrogeant sur le rôle de l'enseignant et en soulignant la valeur du travail collaboratif. L'objectif de ce travail étant de réfléchir à la valeur ajoutée que le TBI pourrait apporter en classe de langue pour stimuler les interactions orales.

mis sur « les liens entre interaction, acquisition et apprentissage ». Enfin, concernant le FLE directement, J.-P. Cuq développe la notion « d'apprentissage coopératif dans lequel l'interaction est à la fois la fin (acquérir une compétence de communication réelle) et le moyen d'y parvenir ».

Interaction, Interactivité : qu'est-ce qu'une pédagogie interactive avec le Tableau Blanc Interactif ?

Dans cette première partie, je me propose tout d'abord de définir ce que sont les interactions en didactique des langues, puis de considérer de manière plus particulière les enjeux actuels des interactions avec le TBI, et enfin d'apporter quelques nuances en soulignant quelques limites ou risques éventuels concernant l'utilisation du TBI.

A. Les interactions en didactique des langues

Je vais aborder cette partie sur le même schéma qu'un entonnoir, en partant de la notion la plus générale de l'interaction[5] considérée comme acte social, vers des points plus spécifiques à la didactique des langues.

1. L'interaction comme acte social

La définition incontournable, largement citée par de nombreux auteurs, est celle de Goffman :

> « Par interaction (c'est-à-dire l'interaction face à face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme « rencontre » pouvant aussi convenir » (Goffman, 1973 : 23).

L'interaction implique donc la présence de plusieurs personnes qui vont exercer une influence les unes sur les autres par leurs échanges dans un rapport social. Ainsi, « la parole est une activité sociale : tout acte de parole est émis à l'intention d'un destinataire. Lorsque ce dernier répond – ce qui est la plupart du temps le cas –, il devient à son tour un *je* » (Cicurel , 2011 : 19). Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17) allait déjà dans ce sens pour défendre l'idée que lors de cet échange, il y a une influence qui s'exerce entre les locuteurs-interactants : « Tout au long du déroulement d'un échange

[5] Certains auteurs employant le terme « interaction » au singulier et d'autres au pluriel, je l'utilise de manière indifférente au singulier ou au pluriel.

communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des ''interactants'', exercent les uns sur les autres un *réseau d'influences* mutuelles – parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant ». Les interactions sont des paroles échangées, mais pas seulement ; elles s'accompagnent d'attitudes, de comportements, de gestes qui sont également significatifs. Pierre Bange rejoint lui aussi Kerbrat-Orecchioni et Cicurel lorsqu'il écrit qu' « une action sociale renvoie au comportement d'autres personnes, c'est-à-dire qu'elle réalise son but et trouve son sens grâce à l'action d'un partenaire » (Bange, 1996 : 102). Il ajoute que, compte tenu de l'étroite imbrication de ces actions, c'est leur réciprocité qui rend possible l'interaction. Les interactions consistent en échanges, notamment de paroles, entre des personnes, à but d'influencer le comportement de celles auxquelles elles s'adressent.

2. Interaction et apprentissage

Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) définit les interactions dans le cadre des apprentissages en incluant la notion de co-construction :

> « Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (Conseil de l'Europe, 2005 : 60)[6].

L'objectif de ces interactions est d'acquérir les compétences linguistique, discursive, illocutoire et socio-linguistique (Guichon, 2012 : 140-148)[7], qui constituent le fondement de l'approche communicative. La compétence linguistique est la connaissance de la syntaxe, du vocabulaire, de la morphologie et de la phonologie. La compétence discursive renvoie à « un certain nombre de capacités procédurales qui sont en jeu dans l'utilisation du langage […] et qui intègrent à la fois des dimensions plus textuelles et d'autres plus interactionnelles. Ces facultés permettent au sujet parlant de s'engager dans des échanges communicatifs verbaux, de prendre position face à l'autre et de participer à la construction et à la régulation du discours » (Pekarek, 1999 : 11). Cette compétence intègre donc la capacité à prendre part à une conversation mais aussi à influer sur cette conversation par la capacité d'argumenter et de développer. La compétence illocutoire[8] est la capacité à interpréter ou à formuler un énoncé de façon appropriée en fonction du contexte. La compétence sociolinguistique porte sur « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue

[6] Il subdivise en plus l'interaction orale en huit sous-échelles (CECR : 61).

[7] Le CECR propose une autre catégorisation : les compétences linguistiques, sociolinguistique et pragmatique, cette dernière divisée en compétences discursive et fonctionnelle (CECR : 86-101).

[8] Sophie Moirand (1982 : 20) définit cette compétence comme la « composante référentielle » de la compétence de communication. Voir également la typologie d'Evelyne Bérard (1991 : 28-29).

dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2005 : 93). Ces compétences définies ne sont pas cloisonnées, mais sont abordées de manière transversale dans un ensemble recouvrant divers aspects communicationnels. L'apprenant doit donc être impliqué « dans une dynamique interactive qui lui demande de prendre sa part de responsabilité dans la co-construction locale de l'espace interactionnel et l'invite à mettre en œuvre des activités d'adaptation à autrui suffisamment complexes sur les différents plans du discours » (Pekarek, 2002 : 129).

L'acquisition de ces compétences a pour objectif d'être capable de communiquer. Chabanne et Bucheton (2002 : 2) expliquent que « ce sont les interactions langagières dans des contextes chaque fois spécifiques, qui permettent aux sujets d'élaborer progressivement des formes sémiotiques de leurs représentations, au cours de processus complexes de reprise-transformation-assimilation ». Carol, Griggs et Bange abondent aussi dans le sens que la communication est aujourd'hui le « fondement de la pratique pédagogique » et le « but ultime de l'apprentissage des langues » (2005 : 156). Mais dans leur « critique de l'approche communicative », ils soulignent que « l'apprentissage reste un préalable à la communication (2005 : 166), et qu'il « faut, en introduisant la compétence de communication comme but de l'apprentissage, prendre en compte une autre dimension de cette compétence que la seule dimension sociale, sa dimension cognitive. » (2005 : 168) Ils dénoncent le fait que l'on n'ait pris en compte que la finalité sociale de l'approche communicative. Ils ajoutent :

> « La communication doit aussi être regardée comme une activité conjointe assumée par des individus : elle a un aspect interactionnel et elle a aussi un aspect psychologique. Elle est mise en œuvre dans l'interaction et chaque interlocuteur se donne pour but, en produisant du sens, de convaincre son partenaire de penser, de dire ou de faire telle chose qu'il souhaite, afin de modifier la situation existante » (Chabanne et Bucheton, 2005 : 168).

En conséquence, « pour être interlocuteur, le locuteur doit d'abord traiter cognitivement l'information ». Ainsi, la compétence de communication s'acquiert par un savoir-faire individuel dans un processus d'apprentissage[9], qui servira ensuite à « exécuter une performance communicative », qui passe non seulement par une dimension sociale, mais aussi par une dimension cognitive. Pekarek (2002 : 129) aborde déjà le sujet en 2002 lorsqu'elle dit qu' « il ne suffit pas de proposer un dispositif communicatif aux élèves ; il faut les faire Inter-Agir ». Au final, Jean-Pierre Robert (2008 : 51) prend en compte ces critiques lorsqu'il fait la synthèse de l'interaction dans l'apprentissage d'une langue comme « à la fois un but (savoir interagir, c'est savoir communiquer) et un moyen (pour apprendre à communiquer, à interagir) ». L'interaction et la compétence communicative impliquent donc des contraintes socio-cognitives essentielles dans l'apprentissage.

[9] Voir les trois hypothèses de Rod Ellis (1999 : 3-31) qui tente d'unifier différentes théories sur les interactions au lieu de les exclure les unes des autres, pour montrer que celles-ci jouent un rôle majeur pour créer les conditions d'acquisition des langues (la négociation du sens, la théorie socioculturelle et le modèle cognitif).

3. Interaction et didactique

Les interactions en didactique des langues sont définies par Francine Cicurel (2011 : 10-11) comme « une forme dialoguée, une suite d'échanges verbaux constituée par une alternance de tours de parole des co-actants. La particularité de ce dialogue – parce qu'il s'effectue dans une situation explicitement didactique – est qu'il met en contact des participants dont le statut […] est asymétrique. L'un guide les échanges, les autres participent au polylogue et influencent en partie sa dynamique. » Il convient de souligner le caractère asymétrique des interactions didactiques, contrairement à la notion de réciprocité vues dans la définition de l'interaction en tant qu'acte social. Dans le cadre des échanges didactiques, la communication est, par nature, asymétrique, car c'est l'enseignant qui prend l'initiative des échanges, et les apprenants doivent répondre aux sollicitations. Cicurel ajoute que « lorsque l'interaction est didactique, c'est-à-dire qu'elle a pour visée un accroissement des connaissances chez les participants apprenants, les modalités de transmission liées à l'objet enseigné sont à mettre au premier plan. Par conséquent, il faut faire place à ce qui est actions et stratégies d'enseignement, supports, activités pédagogiques, programmes, éléments qui contribuent largement à la construction de l'interaction en classe. ». Il y a indéniablement deux niveaux d'interactants, l'enseignant et les apprenants, dont on n'attend pas qu'ils aient le même rôle. L'enseignant sera à l'initiative des échanges[10]. Ce sera à lui de veiller au temps de parole de l'apprenant, qui devra être le plus élevé possible, et de réduire au minimum le sien, dans la perspective communicative d'une approche actionnelle de la langue telle que la préconise le CECR (2005 : 15) [11]: « Si les actes de paroles se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». L'interaction se décrit comme un échange oral et/ou écrit où « alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse » (Conseil de l'Europe, 2005 : 18). Dans l'interaction didactique, l'apprenant va donc mobiliser toutes ses compétences individuelles pour affiner son savoir-apprendre, à partir de son savoir (ses connaissances résultant de l'expérience ou d'un apprentissage antérieur), de son savoir-faire (ses habiletés linguistiques acquises), et de son savoir-être (ses traits de personnalités et attitudes à un moment donné) en

[10] Jean-Claude Beacco (2007 : 134-143) propose des stratégies d'interaction concrètes pour aider à construire une séquence pédagogique.

[11] Evelyne Rosen (2009 : 489) remarque que les tâches communicatives du CECR sont classées en trois catégories : les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices décontextualisés, les tâches « pédagogiques communicatives », et les tâches « proches de la vie réelle ».

situation d'échange avec un autre apprenant. C'est-à-dire que pour devenir un « utilisateur efficace de la langue », l'approche communicative doit être articulée avec l'approche actionnelle, et que l'apprentissage individuel glisse vers un « apprentissage collaboratif et solidaire misant sur un agir social et communicationnel » (Rosen, 2009 : 489).

Le but des interactions en classe est d'acquérir, ou de faire acquérir par les apprenants, des compétences langagières qui leur permettront ensuite de participer à d'autres interactions sociales en autonomie. Par conséquent, elles entrent dans le cadre d'un contrat didactique, et il faut « accepter de part et d'autre de se plier à certaines activités langagières dans un but d'appropriation de savoirs » (Cicurel, 2011 : 24). Chaque acte de parole aura pour but de faire acquérir une compétence supplémentaire à l'apprenant, de quelque domaine qu'elle relève (linguistique, culturel, oral, écrit, etc.). Concrètement, les interactions peuvent prendre la forme de travail en groupes ou en dyades (ou binômes), de chaînes ou de trames[12], de dialogues libres, d'interviews, dans le cadre d'une pratique dirigée ou initiée par l'enseignant. Fabienne Saint-Germain estime qu'avec des scénarios bien construits, « plus de 80% de l'heure de cours sera remplie de la prise de parole des élèves » (Saint-Germain, 2011 : 81)[13]. Les interactions sont aussi présentes durant les phases de remédiation, où l'enseignant va veiller à laisser de la place à l'autocorrection et l'hétérocorrection par les pairs, ce qui facilite l'apprentissage davantage qu'une correction magistrale par l'enseignant.

Par ailleurs, dans les interactions en classe de langue, les règles ne sont pas les mêmes que pour une conversation ordinaire, et « les échanges sont tirés en longueur dans un but d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 39). Les apprenants sont artificiellement[14] mis en situation de communication,

[12] L'activité de la chaîne consiste à interroger un apprenant qui répond, et qui pose à son tour une question à son voisin qui répond, et ainsi de suite. Le but et que chaque apprenant puis prononcer une forme interrogative et une forme affirmative ou négative, sans que l'enseignant ait à répéter la question pour chaque apprenant. La trame consiste à dire une phrase à laquelle un apprenant va répondre, puis il désignera à son tour un autre apprenant de son choix pour continuer la prise de parole. Cela oblige les apprenants à être attentifs et réactifs, et évite à l'enseignant de mobiliser le temps de parole.

[13] Même si son ouvrage comporte peu d'analyses et qu'il est surtout basé sur des témoignages et des expériences, il permet une certaine approche pragmatique de la manière d'appréhender le TBI en classe.

[14] Christian Puren (2009) défend cette « artificialité » comme nécessaire à l'enseignement/apprentissage : « Dans la perspective de l'agir social, les apprenants agissent réellement avec les autres apprenants – lors de projets menés en classe, bien entendu, mais tout autant lors des exercices collectifs centrés sur l'apprentissage de la langue. Ces tâches d'apprentissage sont en même temps artificielles ; mais que l'on connote négativement cette artificialité est une autre affaire, et qui prête assurément à discussion : une paire de lunettes, une paire de béquilles, un pont routier ou un pontage cardiaque sont assurément des artéfacts, mais ils aident à lire, à marcher, à circuler et même à vivre ceux qui ne pourraient le faire sans cela : il apparaîtrait tout-à-fait saugrenu de critiquer ces artéfacts parce que non ''naturels''. Il devrait en être de même en DLC, parce que l'artificialité y correspond très précisément à l'aide spécifique que peut apporter un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue par rapport à une situation d'acquisition naturelle. On parle

néanmoins cette situation ne correspond pas à une situation communicationnelle ordinaire telle qu'elle pourrait se dérouler en-dehors de la classe. Cicurel (2011 : 40) parle ici d'un « décalage », même si celui-ci se résout assez bien par le fait que l'interaction en classe se déroule « dans un univers socialisé qui a ses règles ; elle se construit avec le vécu d'un groupe qui, outre l'intégration des rôles et des tâches à accomplir, se nourrit de tranches de vie évoquées, d'événements hors classe, de mentions d'un *ailleurs* mis au service du but de l'interaction ».

4. Interaction et improvisation

Le déroulement en pratique d'une classe montre que l'interaction ne se produit jamais comme prévue. Du fait que l'objet d'apprentissage est une langue, les apprenants pourront intervenir par des suggestions, des requêtes, des demandes d'aide, des idées, qui se construisent en continu tout au long des interactions. Mais comme elle figure dans le contrat didactique, « la planification du discours est fatale puisque […] il y a des buts à atteindre, buts dont la réalisation est vérifiée dans et par l'instance institutionnelle » (Cicurel, 2011 : 41). Cependant, l'auteur conclut que « la production discursive se fait dans une instance interactionnelle qui n'est pas strictement cadenassée à l'avance ». Si un cours est forcément programmé, planifié, ses objectifs fixés par le CECR et par une institution, et peut être contrôlé, il n'a pas pour vocation d'être figé, car cela irait à l'encontre des interactions possibles que l'enseignant cherche à susciter. Dejean considère aussi que ces imprévus sont quasiment inévitables :

> « La dimension de co-construction de l'interaction est essentielle car c'est ce qui lui confère son caractère dynamique et plus ou moins prévisible ; même si l'on admet que les participants s'appuient sur des règles pour inscrire leur discours dans des situations interlocutives plus ou moins complexes, il n'en reste pas moins que toute interaction est susceptible de comporter des imprévus » (Dejean, 2001 : 68).

Le comportement et la participation imprévisibles des apprenants constituent un facteur important qui est indépendant de la structure du cours et qui fait la richesse d'un cours de langue. Celui-ci a bien sûr une ligne directrice, mais elle ne peut qu'être suivie avec souplesse et adaptation permanentes. Il y a un modèle de départ, un format défini d'avance, mais qui est susceptible de subir une « distorsion » produite par la parole de l'apprenant, attendue dans l'interaction. Cette parole n'est évidemment pas prévisible, elle peut comporter des erreurs, exprimer des questionnements, être éventuellement à l'origine d'un infléchissement thématique voire même être convertie en données d'apprentissage. Ce sont précisément de tous ces imprévus, ces adaptations, ces improvisations, que découle la dynamique potentielle de l'interaction, car « il semble que la force

---

parfois d'''ingénierie didactique'', parce que l'on considère que l'enseignant, en tant que concepteur de dispositifs d'apprentissage, est d'abord un ingénieur, c'est-à-dire un inventeur d'artéfacts ».

communicative du langage ne puisse se laisser broyer par les contraintes de l'action didactique » (Cicurel, 2011 : 101-102).

L'enseignant doit alors ici faire face à une « double contrainte », didactique et conversationnelle : « Il faut à la fois tenir l'interaction, remplir les obligations interactives tout en permettant une prise de parole individuée et spontanée, mais qui est alors susceptible de déranger l'ordre interactionnel. Les rôles sociaux professeur/élève sont alors momentanément abandonnés » (Cicurel, 2011 : 46). On voit bien ici que l'interaction en classe est un acte didactique inextricablement lié à l'acte social, et que par nature même celui-ci peut être modifié. Les échanges imprévus qui peuvent avoir lieu entre les apprenants en-dehors du cadre prévus par l'enseignant, placent du coup celui-ci dans une « situation paradoxale »[15] et face à des choix didactiques qui peuvent s'avérer difficiles. L'ordre prédéterminé de l'interaction didactique en classe de langue est perturbé au profit d'une interaction conversationnelle ; il y a passage d'une situation ou d'une action didactique à une situation réelle dans la classe. Ainsi, d'un côté, les apprenants acquièrent des compétences communicatives qu'ils doivent être capables d'appliquer en-dehors de la classe, et de l'autre la situation réelle pénètre le cadre de la classe. En conséquence, soit l'enseignant laisse faire mais perd son rôle d'expert[16], voire son rôle d'enseignant, soit il rompt la dynamique conversationnelle et empêche les apprenants de mettre en pratique ce pourquoi il les forme. Dans l'interaction en classe, Cicurel (2011 : 45) situe, selon un modèle de l'enseignement qui relève de la tradition, l'enseignant dans une position « haute », et l'apprenant dans une position « basse ». Du coup, elle envisage cette situation paradoxale comme étant précaire. Pourtant, on pourrait aussi considérer que lorsque de telles interactions se produisent dans la classe, l'enseignant a atteint son but : permettre à l'apprenant

[15] Cicurel écrit deux fois l'extrait suivant, qu'elle considère sans doute comme très important : « Il arrive que les interactants d'une classe se prennent tant au jeu de leurs échanges qu'ils en oublient les places (asymétriques) qu'ils occupent dans l'interaction. Le dialogue didactique se transforme en conversation. Ce qui conduit l'interactant-**enseignant** vers un nouveau paradoxe. Comment faire face à la double contrainte ? S'il laisse la conversation suivre son cours, il perd sa place d'interactant expert, il n'accomplit plus son rôle d'enseignant (rôle qui se manifeste par des marques discursives comme la direction de l'interaction, la poursuite d'un objectif, la mise en place d'une planification des activités) ; s'il intervient en tant qu'enseignant, il brise l'élan conversationnel et risque d'empêcher le développement d'une compétence de communication. Il renonce alors à laisser les apprenants devenir les protagonistes d'une communication comme on espère qu'ils le seront à l'issue de l'enseignement… (Cicurel, 2011 : 46 et 109-110).

[16] « Mais il faut aussi comprendre que, parfois, quand les échanges ressemblent trop à la vie, l'enseignant s'en méfie car il peut craindre d'être dépossédé de ses prérogatives. Ce glissement du didactique au naturel s'observe assez fréquemment dans les classes et l'enseignant, garant de la didacticité de l'interaction, intervient souvent pour l'empêcher. En effet, si la conversation n'est plus dirigée par l'enseignant, ce dernier peut se sentir en ''danger interactionnel'', avoir peur de perdre sa « place haute », ce qui constituerait une rupture par rapport au contrat didactique de départ. Le plus souvent, l'enseignant, s'il autorise momentanément les digressions hors terrain didactique, met en place des stratégies de reprise en main de l'interaction pour limiter le risque de changement de places interactionnelles. » (Cicurel : 2011 : 109-110).

d'acquérir assez de confiance en lui et d'autonomie, pour gérer seul une situation communicationnelle spontanée, imprévue et authentique. Il me semble que la conception de l'enseignant comme médiateur envisagée par Albero (2010) et Narcy-Combes (2005) par exemple, ne situe pas tout à fait la place de l'enseignant dans cette perspective verticale. Ils ne posent même pas la question de la place de l'enseignant, mais lui attribuent un rôle de médiateur[17], dans une posture pédagogique plutôt horizontale, où cette précarité semble être moins mal vécue.

A l'enseignant alors d'en faire un atout et d'accepter que la langue comme objet d'apprentissage devienne objet langagier. Les apprenants réalisent alors ce que Kerbrat-Orecchioni appelle la « conception interactive de la communication », selon laquelle on peut « considérer que le sens d'un énoncé est le produit d'un ''travail collaboratif '', qu'il est *construit en commun* par les différentes parties en présence – l'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production de sens » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 28). Le but de tout enseignant devrait être de parvenir à susciter ce type d'échanges, car cela démontrerait que les apprenants auraient acquis suffisamment de confiance en eux et d'autonomie pour échapper à une interaction guidée, et se retrouver en situation authentique, naturelle et réelle au sein même de la classe. Si l'enseignant se considère comme un animateur, rien ne l'empêche de poser les bonnes questions pour orienter à nouveau la conversation-interaction dans le sens qu'il le souhaite, avec toujours la possibilité de nouvelles digressions. Il pourra toujours couper court à cette conversation s'il constate qu'elle exclut une partie des apprenants. En effet, on constate souvent, voire inévitablement, des perturbations dans l'ordre prédéterminé du cours[18]. On trouve un certain nombre d'autres types de situations où l'apprenant saisit des occasions d'apprentissage soit en exprimant un besoin d'aide à la compréhension, soit en produisant ou répétant un terme nouveau hors-sujet, soit en vérifiant la cohérence entre une règle énoncée et un usage, soit en défendant sa face, soit en faisant un commentaire personnel. L'apprenant ne se cantonne pas à un rôle passif mais il s'assure aussi de la

[17] Voir en troisième partie, p. 84.

[18] Lors de ma première année d'enseignement à Genève, j'ai été confrontée à ce type de situation. Certaines élèves féminines ont entamé une réelle conversation sur la mode avec l'un des élèves masculins. Je m'en suis tout d'abord réjouie, car ils s'étaient enfin mis à parler sans sollicitation de ma part. Mais au bout d'un moment, j'ai constaté qu'un certain nombre d'autres élèves n'étaient pas intéressés par le sujet et commençaient à s'ennuyer ferme. Il m'a fallu, à regret, interrompre cette interaction-conversation pour pouvoir rééquilibrer le temps de parole de chaque élève. Mais depuis, il m'arrive d'organiser en classe des débats préparés : je donne un sujet quelques jours à l'avance, et demande aux apprenants de se positionner en préparant des arguments pour et contre. En classe, je leur demande de se positionner physiquement à droite ou à gauche dans la salle de classe selon qu'ils sont d'accord ou non avec cette affirmation. Certains s'installent au milieu. Au cours du débat, où il faut parfois solliciter les plus réservés, certains apprenants changent de côté, et ils doivent se justifier. J'ai constaté que ce type d'activité en classe, même si on ne peut pas y avoir recours à chaque cours, permettait de générer des interactions-conversations semi-dirigées, où l'enseignant peut préserver son rôle d'expert en étant une sorte de modérateur.

pertinence de ce qui lui est proposé. L'enseignant ne peut pas tout prévoir, mais il doit être prêt à répondre lui aussi à n'importe quelle sollicitation des apprenants. Ce qui implique deux conséquences pour l'enseignant : « La nécessité d'improviser et de répondre aux attentes spécifiques des apprenants tout en maintenant la didacticité de l'interaction » et « l'obligation de prendre des décisions face aux risques de dérapage : maintien du rôle interactionnel de l'expert ou abandon provisoire, menaces de rupture interactionnelle, détopicalisation » (c'est-à-dire digression ou extension du thème didactique) (Cicurel, 2011 : 51).

L'interaction en classe comporte donc certaines contraintes importantes. Un cours-type en classe de langue n'existe pas, et même si un scénario est défini à l'avance, une interaction inattendue est toujours possible grâce aux contributions de chacun, au phénomène d'associations d'idées, aux réactions spontanées, et c'est ce qui rend l'interaction « vivante ». A ce moment entre en jeu la « flexibilité communicative » du professeur, c'est-à-dire sa capacité à réagir aux situations verbales qui émergent dans la classe, à s'adapter à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en donnée d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du parcours prévu initialement sans pour autant perdre de vue l'objectif pédagogique, et de savoir s'en écarter et saisir les opportunités qui pourraient apparaître de créer un contexte communicatif authentique.

En résumé, on peut définir les interactions en didactique des langues comme une succession d'échanges entre des apprenants, et entre des apprenants et un enseignant, dans l'objectif d'acquérir un savoir. Il faut tenir compte du fait que ces échanges à objectif didactique ne peuvent pas être complètement verrouillés par l'enseignant, et qu'il existe une part de liberté dans l'évolution de ces échanges qui ne lui appartient pas. Les interactions sont très importantes dans la démarche d'apprentissage selon l'approche actionnelle défendue pour l'enseignement-apprentissage d'une langue. Je vais donc maintenant aborder la question de l'utilisation du Tableau blanc interactif comme facteur et outil qui favoriserait les interactions.

B. Le TBI générateur d'interactions ?

Dans cette partie, je rappellerai des éléments développés par certains auteurs sur les modalités de construction des apprentissages à la lumière de leur utilisation du TBI et de la mise en œuvre de séquences pédagogiques avec celui-ci. S'il est d'abord un support, il peut aussi être au cœur de la stratégie pédagogique, en devenant un déclencheur de l'interaction. J'essaierai donc d'identifier quels sont les avantages du TBI en tentant de faire le point sur les recherches actuelles, bien qu'elles soient peu nombreuses. Tout d'abord je soulignerai les différences conceptuelles entre interactivité et interaction, pour définir ce qu'est ou pourrait être le Tableau blanc *interactif* ; ensuite j'expliquerai en quoi le TBI pourrait être un support pour générer des interactions ; et enfin en quoi le TBI, s'il génèrait des interactions, pourrait aussi favoriser le travail collaboratif entre les apprenants.

1. De la différence entre interactivité et interaction

Mangenot (2001 : 12-14) propose deux définitions de l'interactivité et de l'interaction qui ont le mérite d'être concises et claires : l'interactivité est « ce qui se passe entre un utilisateur et un système informatique » ; l'interaction est ce qui se passe « entre utilisateurs d'un système informatique ». Il reprend également la définition de l'interaction selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 17) : « Influence mutuelle exercée par les interactants les uns sur les autres ». Et il précise par ailleurs que l'interactivité peut avoir deux sens : « Système qui réagit en fonction des actions de l'utilisateur » et « système qui permet à des humains distants de communiquer ». Cette définition pourrait aussi convenir pour l'interactivité avec le TBI, à la différence que les humains ne sont pas distants, cependant l'objectif est de voir comment on peut néanmoins utiliser le TBI pour aider les apprenants à communiquer dans la classe.

Quant à l'adjectif « interactif », Jacquinot (1996) met en relief le risque de confusion que l'on pourrait faire sur le sens du terme « interactif », car « dans le langage courant, l'adjectif ''interactif'' désigne aussi bien le processus d'interactivité machinique (médias électroniques interactifs ou multimédias interactifs) que la relation intersubjective d'une interaction entre deux ou plusieurs individus ». Quand on évoque un outil dit « interactif », il faut donc « se méfier des glissements subreptices de l'interactivité à l'interaction ». L'adjectif « interactif » qui qualifie cet outil se rapporte-t-il à l'interactivité ou l'interaction ? Qu'en est-il du tableau blanc *interactif* ? A quelle définition doit-on rattacher l'adjectif ? La réponse n'est pas évidente, mais en fin de compte, ce flou nous laisse toute latitude pour utiliser le terme à notre convenance. Aux enseignants donc de transformer l'outil interactif en outil « interactionnel ».

a. Interactivité et TBI

En 1985, François Rabaté et Richard Lauraire (cités par Julia, 2003 : 206) définissent l'interactivité comme « l'échange de message entre abonné et tête de réseau », la « communication entre interlocuteurs humains et machines », ou même « dialogue entre interlocuteurs humains ». La notion avait donc à ce moment-là un caractère protéiforme, c'est-à-dire que la définition de l'interactivité englobait celle d'interaction. Je m'attacherai donc à différencier ces deux termes afin de bien clarifier leur sens actuel. Julia fait un historique intéressant de l'évolution de la notion d'interactivité, et de sa distinction d'avec la notion d'interaction. Il donne sa propre définition en 2003 : « Un dispositif sera dit ''interactif'' quand il sera susceptible d'être le siège d'une interaction avec l'homme ; l''"interactivité'' mentionnera la qualité d'un tel dispositif » (Julia, 2003 : 206). Il ajoute plus loin que pour qu'un dispositif soit qualifié d' « interactif », il doit être « susceptible de *simuler une interaction réelle ;* l'interactivité marquera cette disposition technique à simuler une telle interaction » (Julia, 2003 : 208). On verra qu'il existe différents degrés d'interactions et que celui-ci est loin d'être atteint. Mais il est intéressant d'associer l'interactivité à une machine de laquelle pourraient découler des interactions.

L'approche de Petitgirard et al. va également dans ce sens. Je vais brièvement la développer, car l'une de leurs séquences pédagogiques sera analysée dans la deuxième partie de ce travail[19]. Ils rappellent une distinction initiée par Eric Barchechath et Serge Poust-Lajus (1990) qui, éclaire la notion d'interactivité. Selon ces derniers, il y a deux sortes d'interactivité : l'interactivité fonctionnelle, où la machine obéit à ce qu'on lui dit de faire, qui « concerne la partie du logiciel qui établit et gère le protocole de communication entre l'utilisateur et le hardware », et l'interactivité intentionnelle, quand la machine fournit une réponse à l'action de l'utilisateur, qui « concerne la partie du logiciel qui établit et gère le protocole de communication entre l'utilisateur et l'auteur du logiciel »). Chanier (2000) reprend aussi ces définitions en termes de « degrés » : le premier degré est « celui où l'utilisateur communique quelque chose au système qui se contente de l'exécuter » ; le deuxième degré « se rencontre lorsque le système ne se contente pas de laisser agir la personne mais offre une rétroaction », il y a une relation de type « bi-directionnelle » entre le système et l'utilisateur. Il ajoute un troisième degré hypothétique de type « conversationnel »[20] : « Un nouveau degré sera atteint lorsqu'il sera réellement possible à l'apprenant de transformer et d'agir sur les informations/représentations mises par le système à sa disposition, lorsque le système sera capable d'analyser les échanges en cours afin de mieux s'adapter à l'apprenant ».

[19] Voir en deuxième partie p. 50.

[20] Voir également les typologies que Rézeau analyse (2001 : 352s).

Pour Petitgirard et al. (2011 : 38-39), ces définitions semblent importantes dans l'usage du TBI, car elles « prennent en compte l'activité humaine : celle de l'apprenant par rapport à l'activité machinique ou fonctionnelle qui se concrétise dans les fonctionnalités techniques que propose l'ordinateur avec les logiciels utilisés et celle de l'auteur-concepteur du logiciel dans l'interactivité intentionnelle. C'est de *l'intention* de ce concepteur (souvent enseignant à l'époque de cette définition) que dépendait la richesse des échanges conçus et programmés que l'apprenant avait le programme qu'il utilisait sur sa machine, et donc l'interactivité proposée. » Petitgirard et al. paraissent donc attribuer un caractère à la fois fonctionnel et intentionnel au TBI. Mais ils se contredisent un peu plus loin en ne lui attribuant qu'une qualité « strictement fonctionnelle » (Petitgirard et al. : 42), ce qui va à l'encontre de Barchechath et Pouts-Lajus (1990), qui affirment qu'il ne s'agit en réalité que des « deux faces d'une même médaille. Ces deux composantes de l'interactivité ne vont jamais, dans aucune machine à communiquer, l'une sans l'autre ». De fait, en tant qu'utilisatrice de TBI, et contrairement à ce qui est affirmé par Petitgirard et al., il existe des fonctionnalités qui permettent à l'apprenant de connaître le résultat de son activité, ne serait-ce qu'un « vrai » ou « faux », ou un encadré rouge des mauvaises réponses[21]. Betcher et Lee (2010 : 68), quant à eux, donnent la définition suivante de l'interactivité : « Que veut-on dire par interactivité ? Interactivité signifie simplement que vos ressources TBI doivent être conçues d'une manière telle que les étudiants puissent interagir avec elles, que ce soit physiquement ou mentalement ». Ils conçoivent donc une forme de réponse de la part du logiciel qui aide à la construction du savoir[22]. Enfin, Jean-François Rouet souligne lui aussi fortement cet aspect de l'apprentissage par l'interactivité :

> « Par définition, l'interactivité suppose que l'élève agisse, c'est-à-dire qu'il traite de l'information, réfléchisse, questionne, réponde, compare, critique, etc., au cours même de l'activité d'apprentissage. Apprendre en interaction permettrait notamment à l'élève d'activer ses connaissances et/ou ses croyances, et de les confronter aux informations délivrées par le ''système'' » (Rouet, 2001 : 53).

On voit donc que la notion d'interactivité peut contribuer à l'apprentissage, mais il faut maintenant considérer la manière dont on pourrait la combiner avec la notion d'interaction.

[21] Ce qui n'est effectivement pas le cas sur le CR-Rom d'activités de Petitgirard et Co, mais cela n'empêche pas cette forme d'interactivité d'exister par ailleurs dans nombre de logiciels pour TBI. Le rôle de médiateur de l'enseignant tend à être réduit à un rôle de « détenteur de la bonne réponse ».

[22] François Mangenot (Bouchard et Mangenot, 2001 : 14-15) rappelle néanmoins les « limites du traitement automatique des langues quand il s'agit d'évaluer un énoncé un tant soit peu ''ouvert'' ». Il souligne que la liberté de navigation proposée par les hypermédias « postule trop vite que l'apprenant est capable de faire les bons choix » et qu'elle a longtemps « fait illusion ». Il fait ainsi revenir au premier plan l'objectif principal qu'est l'apprentissage.

b. Vers l'interaction

Euline Cutrim Schmid rappelle l'historique du CALL (*Computer-Assisted Language Learning* ou apprentissage des langues assisté par ordinateur) :

> « Dans les années soixante, les ordinateurs avaient tendance à être utilisés pour pratiquer des exercices pratiques modélisés, basés sur le modèle d'apprentissage behavioriste qui supposait que chaque étudiant apprenait par l'imitation et la répétition. Plus tard, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, les logiciels de CALL ont commencé à être basés sur les approches cognitives de l'enseignement communicatif des langues, visant à permettre aux apprenants d'avoir le maximum d'opportunités d'être exposés à la langue cible dans un contexte significatif. Les programmes de reconstruction et de simulation sont des exemples de logiciel de CALL dans ce domaine. Dans les années quatre-vingt-dix, l'avancée technologique, l'expansion de l'Internet et l'augmentation de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) ont changé la manière d'utiliser les ordinateurs dans l'apprentissage des langues. Ces développements, combinés aux nouvelles visions socio-cognitives de l'enseignement communicatif, ont contribué à un basculement du centrage de l'interaction de l'apprenant avec l'ordinateur vers un centrage concernant les apprenants interagissant avec d'autres humains via l'ordinateur » (Cutrim Schmid, 2009 : 10)[23].

Il apparaît donc que dès cette période des années soixante-dix, on a commencé à développer l'apprentissage des langues dans une perspective communicative, voire même avec une approche actionnelle puisqu'il est question d'être exposé à la langue cible en utilisant les nouvelles TICE « dans un contexte significatif ». Ensuite, la dernière partie évoquant « un centrage concernant les apprenants interagissant avec d'autres humains via l'ordinateur » illustre parfaitement ce que l'on peut faire avec le TBI actuellement, qui peut être utilisé comme un incitateur d'interactions, pour susciter des échanges entre les apprenants, pour créer des situations communicatives. Le TBI peut ainsi être un moyen, un canal, un déclencheur d'interactions *entre* les apprenants Ces interactions sont donc issues d'échanges verbaux et de comportements qui génèrent des influences mutuelles imprévisibles, à la différence de l'interactivité où l'échange avec la machine est didactique et programmé. Guichon (2012) semble aussi aller dans ce sens puisqu'il considère que l'apport des TIC (il parle plus précisément des outils de CMO, mais on peut considérer que cela peut être valable pour l'utilisation du TBI) n'est pas là pour valoriser le travail sur le code linguistique mais pour développer les compétences langagières.

En effet, avec le TBI, l'apprenant n'est jamais seul devant la machine, il se trouve en classe en compagnie d'autres apprenants et d'un enseignant présent pour le guider, et ce n'est pas l'interactivité qui est recherchée, mais les interactions[24]. Il est important de souligner ici l'aspect

[23] Ma traduction.

[24] Petitgirard, Abry et Brodin proposent des activités pédagogiques sur CD-ROM à utiliser avec un TBI, néanmoins celles-ci sont plus proches de l'interactivité fonctionnelle que réellement génératrices

collectif du TBI, car contrairement à l'autonomie demandée en informatique, le TBI implique une médiation humaine effectuée par l'enseignant. Comme le rappelle Jean-François Rouet, « ce type d'interactivité ne vaut que si elle est encadrée par un tuteur capable d'identifier le niveau initial de connaissances de l'apprenant, de stimuler leur explicitation par des questions appropriées, d'interpréter les réponses et d'en déduire les décisions pédagogiques appropriées » (Rouet, 2001 : 53). L'importance de la médiation humaine est également mise en avant par Jacquinot (1996), pour laquelle les machines interactives ne sont pas la panacée ni la solution miracle à l'apprentissage : « L'interactivité en soi n'est pas un gage d'efficacité de l'apprentissage et les nouvelles machines à représenter ont encore beaucoup de choses à nous apprendre… y compris sur les processus d'apprentissage ». Elle conclut « qu'aucune prothèse communicationnelle, aussi sophistiquée soit-elle, ne remplacera jamais la médiation humaine ». Néanmoins, il est intéressant de noter qu'elle liste quelques potentialités des « machines interactives » dont, notamment celle-ci : « L'interactivité favorise « la multiréférentialité » et « la multimodalité dans l'apprentissage » (Jacquinot, 1996). Il paraît intéressant de souligner ces deux aspects, car on les retrouve dans le TBI, c'est-à-dire l'accès à différentes sources, de différents formats (audio, video, hypertexte), et la sollicitation des différents types d'apprentissage (kinesthésique, auditif, visuel). Le TBI peut alors apparaître comme une « prothèse » interactive qui, avec une médiation humaine intégrée, serait capable en soi d'enrichir les interactions, ce qui lui donne une valeur pédagogique certaine. L'idée est de *combiner* médiatisation technique et médiation humaine. Dans ce sens, le TBI est un instrument au service de l'interaction qui s'établit dans la classe entre l'enseignant et les apprenants, et les apprenants eux-mêmes. . A partir de là, « le recours à l'interaction se fera avec les diverses ressources et en particulier les ressources humaines disponibles, qui fourniront soutien, rétroaction, évaluation… Ces ressources seront mises en action dans le cadre de situations didactiques où l'interactivité fonctionnelle de l'outil est intégrée dans une activité relationnelle qui la complète et la valorise. » (Petitgirard et al., 2011 : 45). Le TBI a donc le potentiel de générer des interactions humaines, et ces interactions sont réalisées par les apprenants, qui ne sont pas dans un mode d'apprentissage passif en train d'obéir à une machine, mais bien actif, dans la construction de relations humaines et d'une communication avec les autres.

d'interactions. S'ils cherchent à mettre en valeur la perspective de l'interaction, ils n'abordent pas précisément la question de *comment* générer des interactions *entre* les apprenants, à travers l'usage du TBI.

2. Quel potentiel pour le TBI ?

Si l'on considère que le TBI a sa place dans la salle de classe, il est bon de s'interroger sur les impacts qu'il peut avoir. J'aborderai donc ici le sujet des avantages que l'on prête au TBI et j'essayerai de déterminer s'ils sont fondés ou non.

a. *Les avantages (supposés) du TBI*

La question des avantages du TBI est encore ouverte. De fait, la plupart des recherches sur les effets possibles de l'introduction du TBI en classe portent sur les ressentis d'enseignants ou d'apprenants. Par exemple, Fabienne Saint-Germain (2011 : 22) constate que cela « génère chez l'enseignant plus de créativité et chez les élèves plus de participation », et Boulc'h et Baron (2011 : 77) émettent l'idée que le TBI « augmenterait les possibilités d'interaction et de discussions avec et entre les élèves ». Mais Karsenti et al. (2012a) démontrent que peu d'études ont cherché à rendre compte des effets réels du TBI sur l'apprentissage, et identifié les facteurs précis qui génèrent les interactions. Euline Cutrim Schmid, s'est intéressée au potentiel pédagogique de l'utilisation du TBI en classe de langue[25]. Les recherches qu'elle a menées dans ce but l'ont été dans le cadre d'écoles primaires au Royaume-Uni. Elle signale cependant aussi que ces études ont leurs limites, car elles concernent plus « l'enseignement avec la technologie que les effets de la technologie sur les apprentissages » (Cutrim Schmid, 2009 : 42-43). En effet, l'accent n'est pas mis spécifiquement sur les interactions en classe, et les recherches n'ont pour l'instant pas mis en évidence un réel impact de la technologie TBI sur les apprentissages. C'est avec cette réserve à l'esprit que je vais donc aborder la question du potentiel du TBI.

[25] Son ouvrage, Interactive Whiteboard Technology in the Language Classroom: Exploring New Pedagogical Opportunities, contient une étude qualitative concernant l'utilisation de la technologie TBI dans l'enseignement de l'anglais en tant que langue étrangère, réalisée à l'université de Lancaster au Royaume-Uni. Son but était de mettre en lumière les potentiels de la technologie TBI comme support des apprentissages. Le résultat de ces recherches révèle plusieurs bénéfices pédagogiques que l'on peut tirer de l'utilisation de la technologie TBI, comme aider les apprenants à s'adapter à de nouvelles formes d'enseignement, d'apprentissage et de travail dans notre société des technologies de l'information, et d'augmenter le niveau de participation active de la part des apprenants. Ses recherches montrent aussi que le système ACTIVote, un système de réponse par l'apprenant qui est souvent utilisé avec la technologie TBI, constitue un outil important pour mettre en place de nouvelles manières de motiver et de faire participer les apprenants. Les résultats montrent aussi que l'exploitation pédagogique de la technologie TBI pose de nombreux défis à la classe, incluant de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre. L'ouvrage aborde ces questions et en tire des leçons pour mieux exploiter le potentiel de la technologie TBI en classe de langue.

TBI et apprentissage

Karsenti et al. (2012a et 2012b) ont investigué sur ce que dit la recherche sur l'efficacité du TBI sur les apprentissages. Ils ont constaté qu'il y avait peu d'études empiriques issues de situations d'enseignement/apprentissage, et peu de méthodologies rigoureuses qui permettent de présenter des résultats empiriques, mais qu'il s'agit surtout des ressentis d'utilisateurs[26]. Pourtant, un certain nombre d'auteurs (Betcher et Lee, 2010 ; Cutrim Schmid, 2009 ; Petitgirard et al., 2011) soulignent le caractère dynamique du TBI dans la formation, puisqu'il suscite plus de participation des élèves même si l'impact sur les apprentissages n'a pas encore été démontré. Pour Betcher et Lee (2010 : 53), l'augmentation de l'interactivité génère l'augmentation de l'implication des apprenants, qui posent parfois des questions inattendues qui elles-mêmes génèrent des réponses plus élaborées et améliorent la compréhension d'un sujet »[27]. Cependant, « l'interactivité en soi n'est pas un gage d'efficacité de l'apprentissage » (Petitgirard et al., 2011 : 32)[28]. Jacquinot va encore plus loin puisque, en évoquant les « écrans » du savoir pour parler des didacticiels, DVD interactifs, CD-ROM, etc. qui sont apparus à foison à la fin des années 90, elle émet un doute quant à leur réelle vocation éducative (Jacquinot, 1996). Peut-on penser que le TBI en ferait partie ? Karsenti et al. (2012a) posent aussi la question de savoir si le TBI a sa place dans la classe. Cependant, ils pensent qu'il est encore trop tôt pour déterminer sa réelle valeur pédagogique, et que cela se fera à l'épreuve du temps. Ils insistent aussi sur le fait que ce n'est pas tant l'outil, mais ses usages par les enseignants qui font – ou non – la différence. L'étude de Somekh (2007 : 7) tend aussi vers cette conclusion lorsqu'elle constate : « Quand les enseignant ont utilisé un tableau blanc interactif pendant une période de temps considérable (depuis au moins deux ans à l'automne 2006), il devient intégré à leur pédagogie en tant qu'artefact de médiation des interactions entre eux et leurs élèves, et entre les élèves ».

TBI et motivation

Il semblerait que le TBI accroitrait la motivation et que son utilisation serait facteur de participation chez les apprenants. Pour un enseignant, il est certain que plus de participation laisse présager un meilleur apprentissage. Cutrim Schmid rapporte, à partir de l'évaluation d'un questionnaire auprès

[26] Il ne mentionne pas l'étude de Bridget Somekh (2007) qui porte pourtant sur cette question et qui révèle des résultats plutôt positifs après deux ans d'utilisation en primaire. Voir aussi les articles de Mônica Macedo-Rouet (2010a et 2010b), qui suscitent des interrogations à ce sujet.

[27] Ma traduction.

[28] L'une des conclusions de l'étude de Dave Miller, Derek Glover et Doug Averis (2008 : 6) sur l'enseignement des mathématiques avec le TBI va dans le même sens : « Nous ne pouvons plus accepter l'hypothèse que le simple fait de placer un TBI dans une classe de mathématiques du secondaire va produire de meilleurs résultats en mathématiques. »

d'apprenants, que l'usage du TBI rend le cours plus vivant (Cutrim Schmid, 2009 : 97), et qu'il facilite la participation des apprenants. De son côté, Fabienne Saint-Germain (2011 : 81) relève que « même les élèves les plus faibles et réticents se laisseront prendre au jeu car la scénarisation de la situation étaye leur participation active ». Ainsi, les apprenants ne sont plus seuls devant la consigne donnée par l'enseignant, mais ils disposent des ressources du TBI. Cependant, si l'analyse de Karsenti et al. (2012a) va aussi dans ce sens, ils la nuancent fortement en constatant que si l'intérêt des apprenants augmente, cet « engouement semble toutefois s'amenuiser avec le temps ». Il s'agirait donc d'un impact positif mais seulement à court terme.

Simplification de la multimodalité

Visuel attrayant, utilisation d'animation, possibilité de déplacer des objets, réutilisation du matériel préparé, enregistrement des leçons en classe… Une multitude de fonctionnalités composent les logiciels qui sont livrés avec les TBI. Pour Betcher et Lee, l'interactivité permet aux apprenants de réaliser une variété de tâches qui les mettent en situation d'interaction :

- L'utilisation d'extraits vidéo est plus efficace qu'une explication théorique
- Les outils interactifs intégrés permettent aux apprenants d'explorer plusieurs possibilités (remettre des objets dans le bon ordre, remplir des blancs…)
- La possibilité d'assister à des démonstrations qu'il ne serait pas pratique de faire en classe (réaliser une recette de cuisine à partir d'un cours à la TV par exemple)
- L'utilisation de la communication vidéo en temps réel, qui permet aux apprenants d'interagir avec des intervenants à distance
- L'utilisation de systèmes de vote interactif, qui permet de mesurer le degré de compréhension d'un concept-clé par un apprenant (Betcher et Lee, 2010 : 53).

Les apprenants disposent ainsi de différentes ressources pour répondre aux sollicitations de l'enseignant. Mais Karsenti (2012b) nuance en alléguant que « ce n'est pas le TBI, ce sont les outils autres qui sont mis sur le TBI », c'est-à-dire que ces fonctionnalités pourraient être exploitées de la même manière sans TBI. Boulc'h et Baron donnent également un avertissement dans ce sens, afin que les enseignants évitent de se disperser « en multipliant exagérément les supports et les ressources, en considérant le TNI[29] comme une simple vitrine et en délaissant les temps d'analyse et de réflexion autour des supports présentés » (Boulc'h et Baron, 2011 : 78).

[29] Le TNI (Tableau Numérique Interactif) est l'autre appellation pour le TBI. Il n'y a pas de différence fondamentale, sauf que le mot « blanc » de TBI renvoie davantage à un usage classique du tableau de l'enseignant revisité par la technologie alors que le « N » de l'acronyme TNI implique l'intégration de toutes les ressources et potentialités offertes par le numérique, notamment avec souvent un logiciel intégré. En général, TBI est l'acronyme le plus fréquemment utilisé.

On voit donc que ce qu'on appelle les avantages du TBI sont loin d'être des avantages acquis, et qu'ils sont encore en question. Cependant, deux autres sujets visant directement les interactions doivent aussi être considérés pour faire le tour des différents potentiels du TBI.

b. Le TBI support de l'interaction ?

La question du TBI comme support de l'interaction est posée. Cette interaction va prendre deux formes ici, et toucher aux sujets de l'improvisation en classe et du travail collaboratif. Le TBI peut-il être une réponse à la gestion de l'improvisation en classe, et peut-il servir de plate-forme au travail collaboratif ?

Une réponse à l'improvisation ?

Cicurel pose la question de la digression pendant l'interaction :

> « Que se passe-t-il lorsqu'il y a risque de déviation du thème, en particulier lorsqu'un événement étranger à l'interaction didactique intervient ? Sortira-t-on de l'interaction didactique pour traiter l'événement survenu comme dans le monde ordinaire ? On observe plutôt une tendance à ''s'emparer'' de ces événements pour les transformer en données d'apprentissage. […] On peut ainsi considérer qu'il y a une gradation qui irait :
> - de ''l'événement réels'' (bruits, retards ou interventions non didactiques d'un locuteur apprenant) ;
> - à un ''événement-langage'' lorsque l'événement est remarqué, mis en évidence par l'enseignant ;
> - et qui devient un ''événement didactique'' ou événement d'apprentissage lorsque l'événement-langage donne lieu à un commentaire et devient une donnée d'apprentissage » (Cicurel, 2011 : 60-61).

Lorsqu'une telle situation se présente, l'enseignant a donc tendance à saisir l'occasion pour « didactiser » un événement à l'origine extérieur à l'interaction didactique, pour l'y inclure. Concrètement, avec le TBI, ce type de situation paraît encore plus simple à exploiter, puisque l'on peut immédiatement faire une recherche sur internet s'il s'agit d'un mot ou même d'un événement. Cette pratique rejoint ce que disent également Betcher et Lee sur la digression en classe. Ils soulignent que le fait d'avoir instantanément accès aux ressources internet et de pouvoir partager ces résultats directement avec l'ensemble de la classe, met l'apprenant en situation de pouvoir interagir immédiatement dans la discussion sur le sujet. Ils développent aussi le point de vue qu'apprendre, c'est aussi faire des associations d'idées qui vont nourrir l'apprentissage :

> « Apprendre, c'est souvent associer des idées, où parler d'un concept soulèvera des questions supplémentaires. Dans une salle de classe conventionnelle, un étudiant qui pose une bonne question sur le sujet en cours de discussion dans la classe ne voit souvent sa question que traitée de façon superficielle. Même si l'enseignant avait le temps de se détourner de la leçon pour répondre à la question, il y a des chances que les ressources nécessaires pour explorer pleinement la réponse ne soient pas immédiatement à portée de main. Si la réponse n'est pas dans le manuel, la tentation est de

> passer la question sous silence. Si l'enseignant a la réponse, les étudiants auront juste à écouter l'explication, sans l'aide de visuels ou de ressources médias parce que l'enseignant n'était pas en mesure de planifier la question inattendue à l'avance » (Betcher et Lee, 2010 : 58)[30].

On ne peut pas nier que le recours immédiat à une ressource est très appréciable, et qu'ici le TBI et sa connexion internet pourraient être un atout lors de questions imprévues en classe. Cet imprévu pourrait même être transformé en activité préparée où la recherche immédiate d'informations en ferait partie. Le TBI à lui tout seul ne peut pas remplacer ni simuler une interaction réelle, mais il pourrait avoir ici sa place dans une classe en tant qu'auxiliaire.

Le travail collaboratif

Jacquinot (1996) affirme que « les systèmes multimédias, pourtant interactifs, ne sont pas ''par nature'' des systèmes d'apprentissage ». Elle ajoute : « L'interaction ne nécessite pas l'utilisation de machines interactives et inversement, les machines interactives n'entraînent pas automatiquement des interactions ». Comment le TBI, outil dit « interactif » peut-il générer des interactions ? Même si Petitgirard et al. (2011 : 42) contestent la « qualité intrinsèque d'interactivité » du TBI (on ne peut cependant faire autrement que de lui conserver son qualificatif d'« interactif »), ils répondent néanmoins brièvement à la question en expliquant que contrairement à une séquence avec PowerPoint où « c'est l'enseignant qui manipule l'entité numérique », avec le TBI « ce sont les élèves qui doivent le faire » (Petitgirard et al., 2011 : 32). En effet, le caractère dynamique du TBI permet à l'apprenant de venir lui-même au tableau pour effectuer des manipulations diverses, comme déplacer des textes ou des images, associer des objets, reconstituer des documents sonores. Mais attention à ce qu'il ne réalise pas toutes ces tâches seul et en silence, même devant la classe ; en effet, cela ferait basculer la séquence du côté de l'interactivité et ne génèrerait plus d'interaction.

Ainsi, toutes les fonctionnalités interactives et éléments évoqués ci-dessus au sujet de l'utilisation du TBI comme stimulateur et support des interactions nous ramènent à des perspectives de travail collectif en classe. Pour les apprenants, être au tableau permet de « penser en public », et suscite la co-construction. Le travail en groupe génère l'implication de chaque élève et une démarche pédagogique plus active, centrée sur les apprenants, et qui stimule les échanges[31]. En effet, Jacquinot (1996) rappelle qu' « en psychologie sociale, l'interaction désigne un phénomène essentiel de la psychologie de groupe, la positivité des échanges (*interact*, *interactiveness* en anglais), l'influence

[30] Ma traduction.

[31] Voir le tableau de Charlier, Bonamy et Saunders (2003 : 50) qui distinguent trois approches pédagogiques pour l'EAD (Enseignement à distance) : transmissif, individualiste et collaboratif. Chaque approche est définie en fonction de certains critères sur la connaissance, l'apprentissage et les rôles de l'apprenant.

stimulante que l'idée de l'un a sur les autres et inversement ». Elle précise que « dans le phénomène d'interaction, il y a donc interdépendance entre les partenaires », puisqu'ils doivent réaliser une tâche collectivement. Ici, on peut considérer que le TBI est un média comme l'ordinateur l'est, d'après Mangenot (Bouchard et Mangenot, 2001 : 16), et qu'il « n'est pas sans influence sur les interactions entre personnes ». Il distingue deux cas de figure : premièrement, l'ordinateur, ou ici le TBI, va servir à « étayer ou structurer des interactions entre apprenants », et l'on touche au domaine des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur[32] ; deuxièmement, « on se contente d'utiliser les nouveaux canaux de communication qu'offre le réseau internet pour favoriser les interactions entre apprenants, ou entre enseignants et apprenants, et on est dans le domaine de la communication médiée par ordinateur »[33]. Si ce deuxième domaine, qui touche aux échanges à distance concerne peu le TBI, il paraît possible d'utiliser le TBI comme le premier cas de figure le propose, pour construire des échanges entre apprenants. Dans cette optique, Jacquinot suggère un certain nombre de potentialités des « machines interactives », et je citerai ici celles qui me semblent correspondre particulièrement aux caractéristiques du TBI en matière d'interactions :

> « L'interactivité machinique permet de mettre en interaction […] plusieurs individus et un programme : l'expérience prouve que lorsque les consignes de travail solitaire ne sont pas imposées, les interactions entre pairs sont favorisées par l'utilisation de l'ordinateur et des machines interactives, contrairement à une crainte, souvent exprimée, d'individualisation voire d'isolement de l'apprenant : l'interactivité favorise la mutualisation de l'apprentissage » (Jacquinot, 1996).

Autrement dit, l'interactivité favorise les interactions. On peut donc évoquer concrètement l'utilisation des systèmes de vote interactif, le recours à de courts extraits vidéo, le recours à l'internet pour une recherche immédiate, et la manipulation collective du TBI, toujours dans l'optique non pas de faire *faire* une opération technique aux apprenants, mais de les faire *échanger*. Karsenti (2012b) rappelle que les potentiels du TBI sont immenses, mais que les usages sont simplistes : « 10% de ceux qui utilisent le TBI exploitent son plein potentiel, notamment le fait d'amener les élèves au tableau », alors que c'est l'une des valeurs ajoutées reconnue du TBI.

[32] Voir également la typologie de Mangenot et les études de cas de Dejean et Lamy dans le même ouvrage (Bouchard et Mangenot, 2002 : 105s, 127 et 131s).

[33] Voir également les analyses d'Anis et de Portine (Bouchard et Mangenot, 2002 : 147s et 169s).

C. Les limites du TBI comme générateur d'interactions

Dans cette troisième partie sur les interactions et le TBI, j'aimerais souligner un certain nombre des limites possibles du TBI, qui nécessitent d'être vigilant pour ne pas tomber dans le piège du « tout cuit », ou du « tout fonctionnel ».

1. De l'usage des enseignants

Karsenti et al. (2012a et 2012b) mettent en relief un certain nombre d'aspects négatifs du TBI qu'ils ont relevés dans leur revue de différentes études :

- Le TBI est chronophage en création de ressources : la réalisation de ressources pédagogiques et la mise en œuvre d'activités pour les apprenants prend beaucoup de temps, surtout quand l'enseignant manque de pratique ou de compétences techniques. D'autre part, on dit que les ressources peuvent être réutilisées, mais lorsqu'il s'agit de ressources basées sur de l'actualité, ces ressources demeurent éphémères ;
- Les fonctionnalités sont parfois plus simplistes que d'autres outils : selon le TBI et donc le logiciel utilisés, il semblerait que certaines fonctionnalités techniques du TBI soient réduites ;
- Le TBI est utilisé comme un tableau noir : c'est la manière la plus simpliste d'utiliser le TBI et « rend l'innovation pédagogique caduque… en payant toutefois le prix fort » ;
- Les enseignants passent plus de temps à gérer les défis technologiques liés au TBI que de se préoccuper de savoir si les apprenants apprennent, et finalement la pédagogie est abandonnée au profit de la technologie ;
- Les logiciels des TBI sont propriétaires et non partageables, et donc la mutualisation de ressources entre enseignants reste difficile[34].

2. Une approche centrée sur l'enseignant ?

Certains enseignants considèrent que l'un des grands avantages du TBI est qu'ils peuvent donner leur cours en faisant constamment face aux apprenants. Cependant, ce point de vue renforce leur rôle transmissif en cours magistral et présente l'enseignant comme centre unique de l'attention des apprenants. Mais est-ce bien l'objectif recherché quand on veut susciter des interactions en classe ? Le fait de permettre à l'enseignant de pouvoir donner un cours magistral a même paradoxalement

[34] Voir toutefois le logiciel libre et gratuit Open Sankoré pour créer, enseigner et partager : http://open-sankore.org/fr, compatible avec les logiciels propriétaires.

été présenté comme un avantage du TBI. En effet Karsenti et al. (2012a) citent une étude qui vante le fait qu'avec le TBI on peut enseigner davantage de façon frontale, alors qu'on est actuellement orienté sur une approche centrée sur l'apprenant ! On vante la facilité de présenter du contenu pour l'enseignant devant la classe au détriment de l'activité des apprenants. Cette pratique apparaît plutôt comme un obstacle à l'interaction en classe, et limite celle-ci à une interaction enseignant-apprenants. Elle restreint le temps de parole de chaque apprenant. Cette posture peut être réductrice tant au niveau des interactions que du rôle de l'enseignant, si celui-ci se définit uniquement par ce qu'il veut apporter à la classe. De plus, en réduisant le TBI à l'état de simple tableau blanc/noir, on le prive finalement de sa valeur ajoutée et on risque de mettre l'enseignant au premier plan. Euline Cutrim Schmid souligne même le danger de réification du TBI, dans le sens où, si l'on n'exploite pas son potentiel dynamique, il sera utilisé comme moyen d'accroître le pouvoir et l'autorité de l'enseignant : « Les leçons deviendront centrées sur l'enseignant grâce à l'utilisation d'une technologie plus puissante » (Cutrim Schmid, 2009 : 56). Ainsi, faire une présentation en classe peut avoir son utilité, mais Cutrim Schmid rappelle que l'apprentissage d'une langue se compose « de 90 % de pratique et de 10% de présentation » (Cutrim Schmid, 2009 : 56-57), à l'instar de Fabienne Saint-Germain (2011 : 81) qui propose un rapport de 80% à 20 %. Ce sont les interactions qui vont contribuer à la construction de savoir-faire et de compétences langagières, et qui vont permettre d'atteindre les objectifs communicatifs et linguistiques déterminés par le CECR. On apprend en faisant, et non en regardant.

Par ailleurs, même si l'enseignant peut laisser les apprenants venir au TBI, cet accès sera toujours sous son contrôle. Est-ce que l'apprenant va venir au tableau pour réaliser une tâche interactive (au sens d' « interactivité ») sous la direction de l'enseignant, ou bien l'enseignant va-t-il mettre le TBI à disposition des apprenants avec des consignes assez claires et souples pour qu'ils puissent réellement créer des interactions ? Car les apprenants ont aussi besoin, à certains moments, de pouvoir progresser à leur rythme et entre eux, sans l'intervention systématique de l'enseignant. Ce sont ces moments d'autonomie qui permettront aux apprenants de puiser dans leurs connaissances, de se corriger réciproquement et de s'entraider. A l'enseignant de s'effacer et de n'avoir parfois qu'un rôle consultatif. Cependant, attention à ce que cette autonomie ne soit pas une forme cachée d'exercices automatiques ou moutonniers.

3. Un risque de passivité des apprenants ?

Si le TBI crée une attitude de passivité chez l'apprenant, on se retrouve alors dans une situation complètement paradoxale, puisque le but est au contraire de stimuler les interactions, pour que

l'apprenant soit en situation active. Si toutes les informations sont accessibles immédiatement, les apprenants pourraient être exposés au risque de ne plus être sollicités pour construire leur propre savoir. La technologie peut fournir tellement d'informations que les apprenants pourraient être moins enclins à utiliser leurs ressources personnelles ou à faire un effort pour comprendre des concepts. Cutrim Schmid rapporte effectivement que certains apprenants perçoivent l'utilisation du TBI comme une incitation à la paresse car, toute l'information étant immédiatement disponible, ils n'ont plus alors besoin de construire leurs propres modèles d'apprentissage. Cependant, elle défend aussi l'idée que si, en effet, il peut y avoir une forme de paresse, celle-ci sera plutôt due à des choix méthodologiques qu'à la technologie TBI elle-même (Cutrim Schmid, 2009 : 106-107). Les apprenants doivent être engagés dans le processus de recherche d'information, en groupe, pour répondre à leurs propres questions. Cette approche encouragera d'une part la collaboration entre apprenants, et développera des stratégies de recherche d'information. Elle participera d'autre part à développer leur autonomie. De cette façon, ils ne seront pas « bombardés » d'informations. Il appartient donc à l'enseignant de tirer parti des particularités de l'outil. Boulc'h et Baron (2011 : 77) signalent de leur côté que « l'augmentation des interactions observées entre les élèves serait également à relativiser, si quantitativement les effets semblent positifs, qualitativement, ces interactions correspondent généralement à des questions brèves et factuelles qui ont comme objectif de canaliser les élèves plutôt que de les mener vers une réflexion approfondie et vers des échanges permettant la co-construction des savoirs ». Bien sûr, tout cela est exprimé au conditionnel et reste relatif, mais il semble important d'y être vigilant afin de ne pas perdre son objectif pédagogique de vue. Quand Narcy-Combes aborde le sujet de l'apport des TIC (Technologies de l'information et de la communication) dans l'apprentissage, il élabore une liste de leurs capacités dont je retiens ici le point suivant : « L'ordinateur évite la surcharge cognitive en allégeant la mémorisation, en limitant les consignes contraignantes. L'ordinateur génèrera les opérations et permettra à l'apprenant de se focaliser sur ce qui importe » (Narcy-Combes, 2005 : 173). Si on ne peut pas mettre ordinateur et TBI sur un même pied d'égalisté, voici cependant peut-être un élément de réponse aux interrogations soulevées par Cutrim Schmid ci-dessus.

En outre, Jacquinot (1996) met en doute l'efficacité des machines sur les processus d'apprentissage ; pourtant, elle souligne que « le dispositif interactif – justement parce qu'il présuppose une action, un geste réfléchi – prive l'interactant de la posture propre à la consommation onirique du spectateur de cinéma ou de télévision ». Elle ajoute que « cette privation du régime de consommation onirique (ou au moins impliquante, voire identificatoire) dans le cas des programmes interactifs et plus généralement le blocage de l'émotion suscité par la nécessité d'agir (car l'interactivité suppose une action) n'est peut-être pas requise dans toutes les situations, même d'apprentissage ». Jacquinot ne

considère pas l'interactivité comme indispensable (et elle parle bien d'interactivité ici, pas d'interaction), mais elle reconnaît son intérêt dans le fait que cette interactivité s'oppose à la passivité des apprenants (elle prend même en exemple « la fascination et la jubilation des joueurs de jeux vidéo », qui sont tout sauf passifs devant leur console !). L'interactivité suggèrerait donc plutôt une mise en mouvement de l'apprenant plutôt qu'une attitude consumériste passive. Narcy-Combes (2005 : 172) va dans le même sens puisqu'il considère, en s'appuyant sur Piaget (1970) que « l'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe. Il ''agit'' plus et donc devrait apprendre plus ».

Dans cette partie il est donc bien question de choix méthodologiques et pédagogiques, car tout dépend de la façon dont l'enseignant construit sa séquence pédagogique. Par contre, il est vrai que les dérives sont faciles et normales lorsqu'on travaille avec un nouvel outil. Toutefois, le TBI pourrait favoriser la construction par l'apprenant de son propre modèle d'apprentissage, puisqu'il peut sans autre faire des conjectures, les comparer, revenir à la page précédente, aller sur internet chercher une autre source. Dans ce sens effectivement, le TBI permet bien à l'apprenant de se focaliser sur un point, non pour l'inciter à la paresse, mais pour développer ou renforcer ce point, ou bien alors pour en sortir et faire des digressions qui complètent l'apprentissage.

4. L'interactivité tue-t-elle l'interaction ?

Quand l'objet interactif supplante l'outil d'interactions, il existe un risque. En effet, Narcy-Combes mentionne une autre capacité des TIC qui nous intéresse directement puisqu'elle concerne l'interactivité. Voici ce qu'il affirme : les TIC « favorisent une interactivité permanente » (Narcy-Combes, 2005 : 172). Je me suis interrogée sur le sens de ce constat lapidaire. En effet, quel est l'intérêt d'une interactivité permanente dans une séquence pédagogique ? Il convient plutôt de doser l'interactivité, car trop d'interactivité tue l'interaction. Par conséquent, je préfère comprendre que le TBI donne en permanence la possibilité de faire appel à l'interactivité dans une séquence pédagogique, quand le besoin est réel dans la réalisation d'une tâche, et non comme une fin en soi. D'ailleurs, Narcy-Combes conclut qu' « il convient de ne pas partir de la potentialité technique », mais de chercher à « établir un lien entre une théorie et une potentialité et à postuler ce que cela favorisera dans l'apprentissage » (Narcy-Combes, 2005 : 173). Petitgirard et al. (2011 : 44) vont également dans ce sens ; pour eux « les outils représentent des potentiels latents d'interactivité », qui « s'actualisent dans des situations qui favorisent l'apprentissage ». Faire de l'interactivité une fin en soi plutôt que l'utiliser comme un moyen peut paraître séduisant, car l'enseignant peut dans ce cas faire se succéder des activités au TBI qui occuperont bien les apprenants, mais seront-elles

vraiment des situations pédagogiques à des fins d'apprentissage? Le risque existe donc bel et bien que l'interactivité tue l'interaction, et l'enseignant doit être particulièrement vigilant, car il est essentiel de doser de manière appropriée l'usage que l'on fait des fonctionnalités techniques d'un TBI.

Dans cette première partie, je me suis attachée à définir les interactions didactiques comme des échanges humains en vue de l'apprentissage d'une langue. J'ai donc montré que l'enseignement pourrait être enrichi et rendu plus dynamique grâce au TBI, et qu'une pédagogie est rendue interactive quand le TBI est utilisé non pas pour faire des exercices interactifs (au sens d'interactivité), mais de manière à générer plus d'échanges entre les apprenants, puisque ce sont les interactions qui favorisent l'apprentissage d'une langue étrangère. J'ai aussi exposé les enjeux théoriques de l'interaction liés à l'usage du TBI en classe de langue : il était important de souligner la distinction entre interaction et interactivité. Le TBI est un moyen de susciter des interactions, et pas une fin en soi, et il peut aussi avoir une part dans l'apprentissage collaboratif. Enfin, j'ai montré les limites possibles du TBI en cas d'utilisation inadéquate : créer un apprentissage centré sur l'enseignant, et non sur les apprenants ; être cause de passivité chez l'apprenant livré à lui-même ; abuser de l'interactivité au détriment de l'interaction. Je conclurai par cette citation de Karsenti et al. (2012b), qui soulignent l'importance d'un usage intelligent du TBI :

> « Un usage critique et raisonné est donc de rigueur pour profiter […][du] plein potentiel [du TBI] lequel peut être à la fois cognitif (apprendre plus, notamment en manipulant, virtuellement, une variété d'éléments multimédias), social (apprendre de façon plus interactive, en collaborant avec les autres), et affectif (avoir du plaisir à apprendre). »

Je vais maintenant aborder ces sujets sous un aspect pratique, à travers l'analyse d'observations de cours ayant le TBI comme support. J'essaierai de faire ressortir quels sont les différents éléments, dans un cours, qui peuvent contribuer à générer des interactions en classe de langue. J'expliquerai tout d'abord quelle a été ma démarche méthodologique et je présenterai le contexte de mes observations, puis j'aborderai concrètement dans des discussions la place de l'interactivité et celle de l'interaction dans une séquence ou un scénario pédagogiques.

Deuxième partie

Analyses de séquences pédagogiques

« A l'exception de rares enthousiastes qui explorent les potentialités des TIC et se risquent à des pratiques innovantes, la plupart des enseignants envisagent les TIC simplement comme des outils qui peuvent améliorer des pratiques pédagogiques existantes » (Guichon, 2012 : 65). Comment transformer des pratiques pédagogiques d'enseignement des langues lorsqu'on utilise un Tableau blanc interactif ? Pour tenter de répondre à cette question, j'ai effectué, dans une perspective ethnographique, des observations de classe, puis des descriptions à partir de recueils de séquences de classes, et tenté de comprendre ce qui s'y déroulait en termes d'interactions orales dans des séquences pédagogiques utilisant le Tableau blanc interactif comme support. On verra que les TIC peuvent être complètement intégrées à la séquence pédagogique, et que la pratique en est alors modifiée.

Comme le fait remarquer Francine Cicurel, la « recherche de type qualitatif ne permet pas de dire si systématiquement l'enseignant a recours à telle ou telle stratégie car il faudrait pour cela disposer d'un corpus plus large » (Cicurel, 1996 : 66-67). C'est pourquoi Je vais plutôt essayer de faire ressortir des clés pour voir ce qui crée la dynamique des interactions. J'ai donc choisi des séquences pédagogiques d'origines variées afin de diversifier mes observations : elles ont été conçues dans deux centres de langues très différents quant à leur contexte géographique, à leur taille et aux moyens dont ils disposent. Par ailleurs, certaines descriptions de séquences sont des auto-observations et d'autres relèvent d'observations de classes animées par des enseignants tiers.

Pour commencer, je présenterai les centres de langues où ont eu lieu les observations, puis je décrirai un certains nombre de séquences ou d'extraits de scénarios pédagogiques qui feront l'objet d'analyses et de discussions, centrées sur les interactions orales.

A. Méthodologie

Cette étude vise les situations d'apprentissage et d'interaction spécifiquement liées à l'utilisation du TBI. Elle porte sur les interactions orales en classe, et plus précisément sur les modalités qui permettent aux apprenants d'accomplir des tâches orales en interaction. Il est important de préciser

que je me suis surtout attachée aux processus qui conduisent aux interactions, et non aux résultats en termes d'acquisition ou non, partant du principe que les interactions favorisent les acquisitions, comme l'affirme Cambra Giné dans sa synthèse :

> «Les études interactionnistes ont tenté d'établir la relation entre le travail social des négociations interactives et le travail cognitif de l'acquisition. Ce qui semble mettre en fonctionnement des processus d'acquisition chez l'apprenant, ce sont des procédés tels que, d'une part, la négociation de l'intercompréhension, la formulation d'hypothèses et leur mise à l'épreuve, ainsi que le fait de prendre des risques, et, d'autre part, des procédés interactifs de travail sur la langue, le fait même de jouer avec l'objet d'apprentissage, d'avoir un contrôle cognitif partagé et une responsabilité également partagée dans la construction de la structure interactive et du développement thématique. » (Cambra Giné, 2003 : 129-130).

L'intention de cette étude est triple :

- l'objectif global de ce travail est de contribuer à une meilleure compréhension des modalités d'interaction entre pairs en langue cible, grâce à une approche qualitative et inductive : à partir de l'étude de cas particuliers, comment parvenir à faire ressortir des modalités générales qui suscitent des interactions orales en classe ?
- à travers l'étude de ces modalités, ce travail vise également à montrer en quoi une tâche orientée vers une production orale permet aux apprenants de mobiliser et de développer leurs compétences interactionnelles, et de s'approprier certaines formes de la langue cible.
- il s'agit enfin plus précisément de s'interroger sur les effets potentiels du TBI sur les modalités de production orale. Le TBI influence-t-il la qualité ou la quantité des interactions ? De quel type sont-elles ? Quels sont les facteurs observables qui semblent générer des interactions ?

Cette étude rend compte à la fois d'expériences que j'ai moi-même eu l'occasion de faire en classe, et d'observations de classes dirigées par d'autres enseignants. Je vais donc dans cette partie présenter la méthode d'élaboration du corpus puis quelques constats réalisés à l'issue de l'analyse.

1. Les contextes des expériences et des observations

a. *Présentation du site des expériences : l'IFLE*

L'IFLE (Institut de Français Langue Etrangère) se trouve à Collonges-sous-Salève, en Haute-Savoie (74), sur un Campus privé composé d'un ensemble scolaire qui accueille des élèves de la maternelle à la terminale, d'une Faculté de théologie privée, et de l'IFLE. L'IFLE dispose de 5 enseignants. Il est géré par une directrice de département, elle-même rattachée à la Direction générale du Campus.

Le Campus accueille des étudiants externes ou internes, logés en chambre simple ou double. L'infrastructure offre les services suivants : cafétéria, gymnase, terrains et salles de sport. La bibliothèque du Campus bénéficie d'un équipement audiovisuel et informatique : salle équipée de 20 ordinateurs et salle de projection multimédia. Un auditorium (équipé en audio, vidéo, internet) de 150 places est également à disposition. Les étudiants ont libre accès à l'internet via le wifi. En-dehors des classes traditionnelles, certains cours sont donnés dans un laboratoire de langue, équipé de 20 postes audio. L'IFLE dispose d'un seul TBI mobile E-Beam.

L'IFLE accueille des étudiants venant majoritairement étudier le français pour une année scolaire, divisée en trois trimestres. Il s'agit principalement d'étudiants américains, mais il y a également quelques autres nationalités. La raison en est que l'IFLE est affilié à un consortium américain de quinze universités et institutions d'enseignement supérieur qui valident les cours des étudiants en vue de l'obtention du « Bachelor of Arts » en langues délivré par ces universités. Les étudiants peuvent donc valider en France leurs crédits universitaires. Pour cette raison, le programme s'établit sur trois trimestres universitaires, conformément à un certain nombre d'universités aux Etats-Unis.

L'Institut de français langue étrangère a obtenu en 2007 le label « Qualité français langue étrangère » délivré par les ministères de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Direction de l'enseignement supérieur), des Affaires étrangères (Direction générale de la coopération internationale et du développement), et de la Culture et de la communication (Délégation générale à la langue française et aux langues de France). Il est enregistré par l'Académie de Grenoble sous le n° RNE 0741439M. Il est membre de l'Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE) et centre d'examen du TEF (Test d'évaluation de français), du TEF-EO (Epreuve orale pour l'obtention de la nationalité française) et du TEF-AQ (pour l'administration Québécoise en vue d'une immigration au Canada).

Les cours de l'IFLE sont organisés pour répondre aux exigences des niveaux établis par le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (CECR). Trois niveaux d'enseignement sont assurés simultanément. A leur arrivée, les étudiants passent un test de positionnement, qui permet de déterminer la classe à laquelle ils pourront s'intégrer. Les niveaux suivants sont enseignés chaque trimestre :

Trimestre d'automne : A1, A2 et B1 ;

Trimestre d'hiver : A2, B1 et B2 ;

Trimestre de printemps : B1, B2 et C1.

L'IFLE propose en plus un programme d'été sur cinq semaines au mois de juillet, qui correspond à un demi-trimestre.

A chaque niveau, l'enseignement de l'IFLE couvre les cinq compétences de langue : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite, et l'expression écrite. Il s'appuie pour cela sur l'utilisation de manuels généralement édités par CLE international.

Les classes sont sensées être constituées de 14 élèves au maximum ; au-delà, elles doivent être dédoublées.

b. Présentation du site des observations : le CAVILAM

Le C.A.VI.L.A.M. (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Medias), établissement d'enseignement supérieur privé, est une association à but non lucratif. Il a été créé en 1964 par les Universités de Clermont-Ferrand et la ville de Vichy. Le CAVILAM se trouve sur le campus du Pôle universitaire de Vichy. Il est doté de très nombreux équipements : laboratoires de langue, tableaux blancs interactifs (SMART Board et Interwrite), salles informatiques à configurations multiples, médiathèque, restaurant universitaire, wifi gratuit sur tout le site.

Le CAVILAM accueille tous les ans près de 4000 étudiants de plus de 110 nationalités. Pour cette raison, les 6 niveaux de langues définis par le CECR sont divisés en deux sous-niveaux (par exemple : A1-A et A1-B), ce qui permet aux étudiants de pouvoir intégrer une classe en adéquation plus fine avec leur niveau de langue.

Les enseignants du CAVILAM sont tous diplômés pour l'enseignement du Français Langue Etrangère (F.L.E.) ou des Langues Vivantes Etrangères (L.V.E.). En dehors de leurs activités de cours et de formation, certains enseignants du CAVILAM participent à l'élaboration de méthodes d'apprentissage avec différents éditeurs, à la création de contenus pédagogiques à diffusion mondiale pour le compte de divers médias ou institutions (TV5Monde, Canal Académie, Ministère des Affaires étrangères et européennes) et effectuent régulièrement des missions de formation d'enseignants à l'étranger pour le compte des Instituts français, des Alliances françaises, ou d'universités.

S'agissant du Français langue étrangère, le CAVILAM propose les cours et activités suivants :

- Enseignement du français aux étrangers, en cours intensifs tous niveaux

- Formation de professeurs de français et formation de formateurs
- Centre d'examens du DELF, DALF - Centre de tests de français : TEF, TCF
- Master d'été professionnel de français langue étrangère (pour professeurs)
- Ingénierie pédagogique : création de matériel d'enseignement, élaboration de plans de formation
- Missions d'expertise pédagogique.

2. Le recueil de données

La démarche méthodologique adoptée s'inscrit dans une approche qualitative et elle est double puisque successivement empirique et ethnographique : empirique, car elle s'appuie sur l'analyse de séquences pédagogiques que j'ai expérimentées, et ethnographique car, comme la définit Françoise Dargirolle (2002 : 109), l'analyse qualitative est « une démarche d'observation qui décrit une situation observée selon une approche systémique ». Elle définit l'observation en tant qu'étude d'une situation « dans une perspective systémique en analysant les relations et les interactions entre les éléments » (Dargirolle, 2002 : 112). C'est dans ce sens que j'ai observé et analysé des classes de FLE dans lesquelles le TBI était utilisé pour voir les relations qui pouvaient exister entre TBI et interactions orales. J'ai cherché pour cela à varier les origines des données ; ces dernières proviennent donc d'expériences réalisées en tant qu'enseignante-actrice, d'observations faites en tant qu'enseignante-observatrice, et d'entretiens menés avec d'autres enseignants et concepteurs pédagogiques.

Les observations ont été effectuées selon une méthode ethnographique préconisée par Margarida Cambra Giné, dont le but est « d'accéder aux pratiques éducatives dans une perspective naturaliste, c'est-à-dire telles qu'elles se produisent dans la réalité de la vie quotidienne » (Cambra Giné, 2003 : 97). L'objectif est de comprendre comment les interactions, qui servent à optimiser les conditions d'appropriation de la langue, sont générées dans un cours conçu avec le TBI. Selon les principes ethnographiques, Cambra Giné écarte les grilles d'analyse aux catégories préétablies qui occultent des éléments, et part de la recherche pour aller vers la théorie, selon une démarche inverse qui permet de « laisser les catégories émerger des données observées, en tenant compte du contexte où se produisent les faits » (Cambra Giné, 2003 : 98).

Concernant les expériences réalisées à l'IFLE, le recueil de données a forcément ses limites, car, ne pouvant filmer le déroulement des cours, j'ai du être actrice et observatrice à la fois. Ma démarche est donc une démarche d'essais et d'erreurs, qui s'appuie sur des auto-analyses personnelles

réalisées à partir de vécus, et d'impressions notées après chaque cours. Il convient donc de considérer cette partie plutôt comme une forme de témoignage d'une enseignante. Dans cette démarche, j'ai aussi veillé à respecter le cadre de ma recherche durant ces expériences. Je rappelle que la question principale est de voir en quoi le TBI peut susciter des interactions orales.

S'agissant des observations au CAVILAM, je précise que je n'ai pas réalisé une recherche ethnographique complète, puisque mes relations avec les apprenants se sont limitées à l'environnement de la classe et à mon rôle d'observatrice, et que l'immersion n'a pas été prolongée. Le mode de recueil de données choisi et possible a été l'observation directe avec prise de notes et l'élaboration d'un tableau synoptique complété au fur et à mesure du déroulement des cours observés[35], ainsi que l'enregistrement audio des scénarios.

Enfin, dans le cadre de ce recueil de données, deux entretiens semi-directifs ont été menés avec deux conceptrices pédagogiques. Ces entretiens avaient pour but de recueillir les points de vue de professionnelles travaillant en amont d'une séquence pédagogique en classe, et leurs représentations quant à l'utilisation du TBI. Ces entretiens m'ont permis de prendre du recul par rapport à l'utilisation du TBI et aux pratiques des enseignants.

Après mes premières expériences à l'IFLE, il était clair que certaines stratégies avaient besoin d'être revues ; par conséquent, lors de mes observations au CAVILAM, j'ai surtout cherché à laisser émerger tous les possibles, sans *a priori* ni attentes préconçues. J'avais un objectif général quant à ce que je voulais savoir, mais je voulais aussi laisser à d'autres formes susceptibles de susciter des interactions l'opportunité de se dégager.

B. Analyses de séquences et scénarios pédagogiques

Différentes séquences pédagogiques, et extraits de scénarios seront analysés dans cette partie. Une séquence élaborée par moi-même et une séquence créée par des concepteurs mais que j'ai utilisée font l'objet de mes premières analyses ; les suivantes se fondent sur mon observation de deux scénarios pédagogiques.

[35] Voir deux extraits en Annexe, p. 105.

1. Eléments de terminologie

Avant de décrire les expériences et les observations de classe, je souhaite apporter quelques précisions terminologiques concernant certaines notions, afin d'éviter des incompréhensions ou des ambiguïtés. Ces notions concernent les composantes pédagogiques d'un cours de langues.

Scénario pédagogique : Charlotte Dejean et François Mangenot (2006 : 313) retiennent, même si c'est plus spécifiquement pour la formation en ligne, une conception du scénario pédagogique comme « une tâche combinée avec un *scénario de communication* et prévoyant une *chronologie* des échanges ». « L'intérêt de cette définition est de mettre en avant les interactions pédagogiques, telles que le concepteur peut les anticiper, et de dissocier la tâche du mode de fonctionnement collectif, ce qui permet une plus grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public » (Mangenot, 2008 : 18). C'est cette définition que j'ai adoptée car elle me permet également de considérer d'une manière particulière les interactions orales dans les analyses que je vais effecteur. Je considère aussi qu'un scénario peut être composé d'une ou de plusieurs séquences.

Séquence : « On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps » (Cuq, 2003 : 220, article « Séquence »). Cette première définition correspond aux analyses qui seront faites plus loin, car les expériences et les observations décrites se sont déroulées à chaque fois dans une seule unité de temps. Cependant, la définition que donne Beacco est également intéressante et paraît complémentaire, et je retiendrai surtout celle-ci :

> « Par *séquence méthodologique* (ou *activité d'enseignement*), on entend une succession méthodologiquement cohérente d'activités constituant l'enseignement, prenant appui, en particulier, sur des échantillons de langue langue/discours et visant à l'acquisition d'éléments identifiés d'une composante donnée de la compétence à communiquer langagièrement. Chaque séquence peut comporter, en outre, des activités la reliant à d'autres compétences » (Beacco, 2007 : 144).

Tâche : Jean-Pierre Cuq (2003 : 234) définit la tâche comme un « ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant », les critères principaux étant la nature authentique du support et la production d'interactions entre pairs, en vue de la réalisation d'un objectif, comportant une « dimension de résolution de problème », et devant parvenir à un résultat. Guichon (2006 : 54) va aussi dans ce sens et fait ressortir quatre points : 1. « Une tâche fournit un cadre à l'activité d'apprentissage », c'est-à-dire que la tâche est la mise en œuvre d'un projet ; 2. « Une tâche implique que la priorité soit donnée au sens », en d'autres mots, les apprenants utilisent la langue de façon pragmatique (également Cuq, 2003 : 234, et Mangenot et Soubrié : 2010 : 436-437), car « une tâche contient toujours un problème à résoudre » ; 3. « Une tâche implique que l'utilisation de la

langue se fasse selon des critères se rapprochant de la vie extrascolaire et peut inclure n'importe laquelle des compétences langagières ». Chapelle (2003 : 149) s'interroge également sur les tâches communicatives que l'apprenant va développer à l'extérieur de la classe. 4. « Une tâche débouche sur un *output* (un produit langagier) clairement défini ». François Mangenot et Thierry Soubrié (2010 : 434) vont dans le même sens dans leur synthèse de l'évolution de ces définitions, et soulignent l'importance de l'aspect socialisant de la tâche. Ils mettent l'accent sur « l'une des caractéristiques fondamentales de la tâche, à savoir sa visée actionnelle ».

La différence entre séquence et tâche est que la séquence se situe sur le plan formel de l'organisation du cours, alors que la tâche se situe au niveau pédagogique.

Activité : « Ce terme polysémique peut renvoyer :
1. aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (répérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple) ;
2. aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.) ;
3. au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.) ;
4. à l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné), et l'objectif visé (qu'apprend l'élève ?). » (Cuq, 2003 : 14-15, article « Activité »).
La première acception est appelée « micro-tâche » par Nicolas Guichon, qu'il définit comme une « unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (Guichon, 2006 : 79). Pour ma part, j'appellerai « activité » ou « micro-tâche » la définition globale du point 4 proposée par Jean-Pierre Cuq ci-dessus.

2. Séquences pédagogiques expérimentées : de l'assimilation à l'accommodation

Pour chacune de ces séquences, je donnerai une brève description de la classe, puis je présenterai la séquence en trois parties : une fiche pédagogique, le déroulement de la séquence en classe, et les conclusions sous forme de discussion dans laquelle j'analyserai ce qui était pertinent ou non en termes d'adéquation avec l'approche actionnelle – puisque c'est celle qui est actuellement préconisée par le CECR et qui est sensée favoriser les interactions : la centration sur le groupe, la collaboration et les FST (formes sociales de travail), la situation réaliste, la réalisation de la tâche, et en plus les degrés d'interactivité et d'interaction orale.

a. *Expérience n° 1 – une séquence élaborée : « Automne »*

Il s'agit d'une séquence courte de phonétique que j'ai élaborée moi-même et qui constitue une première expérience : elle est importante, car elle démontre, à titre de contre-exemple, à peu près tout ce qu'il ne faut pas faire avec un TBI.

Niveau : B1.

Classe : 17 apprenants, dont 14 Américains anglophones (dont une bilingue anglais-polonais et 3 hispanophones), 2 Portugais (bilingues anglophones résidant aux USA, une B1+ et l'autre A2) et 1 Allemand (très bon niveau d'anglais), âgés entre 18 et 22 ans, tous étudiants. La classe est plutôt homogène sur le plan social. Par contre, on observe des disparités assez importantes sur le plan linguistique : un certain nombre sont bilingues de langues différentes, une jeune fille du Texas a plutôt un niveau A2 (par expérience, les Américains texans ont de grosses difficultés à apprendre le français et à le prononcer correctement !), et 2 autres ont plutôt un niveau B1+. L'anglais est donc leur seconde langue de communication entre eux. Leur degré de motivation d'apprentissage de la langue est lui aussi très inégal ; il faut souvent en reprendre certains pour leur demander de reformuler en français.

Fiche pédagogique de la séquence

Type d'activité : exercice de discrimination des sons à partir du poème « Chanson d'automne », de Paul Verlaine.

Objectifs fonctionnel et culturel : ce court poème « présente les qualités fondamentales exigées pour l'apprentissage (oral/écrit) de la langue : unité de sens, de forme, de beauté ! […] Beaucoup d'émotion et de sensibilité en peu de mots. » (F. Desmond, F. Ferchaud, D. Godin et al., 2005 : 242).

Objectif linguistique : discrimination auditive et identification des voyelles nasales [õ], [ã] et [ɛ̃].

Matériel : TBI mobile, ordinateur, vidéoprojecteur, enceintes audio connectées à l'ordinateur.

Support : poème audio de Paul Verlaine

« Chanson d'automne », Paul Verlaine

Les sanglots longs
Des violons
De l'automne,
Blessent mon cœur
D'une langueur monotone.

Tout suffocant
Et blême, quand
Sonne l'heure,
Je me souviens
Des jours anciens et je pleure ;

Et je m'en vais
Au vent mauvais
Qui m'emporte
Deçà, delà
Pareil à la feuille morte.

Durée : 30 mn environ

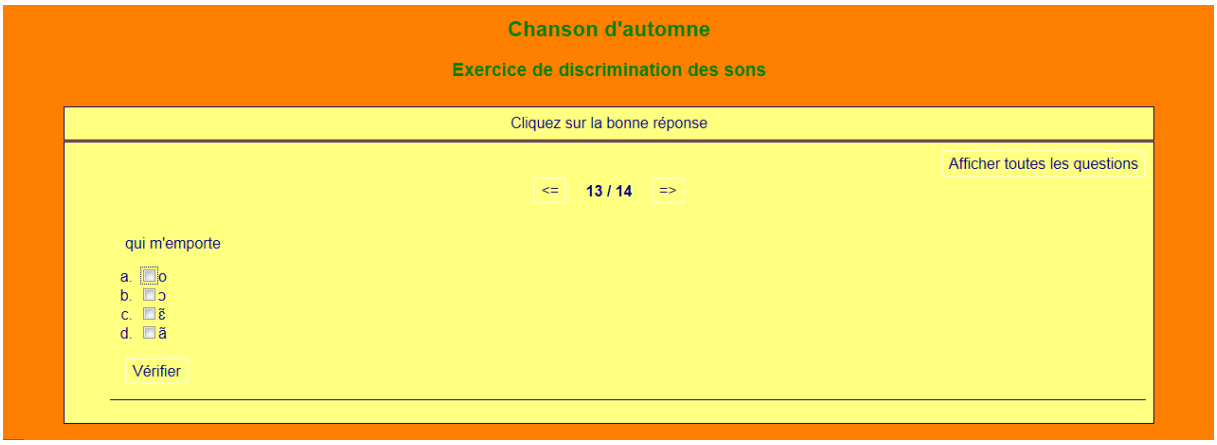
Disposition de la classe : à cause du grand nombre d'apprenants, la classe est disposée de façon traditionnelle avec trois rangées de tables avec un ou deux apprenants par table, faisant face au tableau et à l'enseignante.

L'exercice est fabriqué avec Hot Potatoes et apparaît sur le TBI exactement de la même manière que l'illustration jointe ci-dessous ; il consiste à proposer des mots ou expressions du poème, après quoi les étudiants doivent identifier les sons qu'ils entendent. Les réponses sont proposées sous forme de choix multiple, avec des cases à cocher.

Déroulement de la séquence

Le poème est d'abord écouté une fois, puis je réponds brièvement aux questions de vocabulaire. Puis il y a une deuxième écoute et à nouveau quelques questions de compréhension orale.

Ensuite, chaque mot est affiché au TBI avec une liste de sons à sélectionner dans les cases à cocher.
Je demande aux apprenants d'essayer de lire le mot à haute voix, puis à l'un d'entre eux de venir au tableau pour identifier formellement les sons. Par exemple :



Un apprenant vient au TBI. Les cases sont très petites[36]. Il hésite. Je lui demande de prononcer le mot « sanglot », ce qu'il fait assez correctement. Il essaie de cocher une case. Le stylet ne fonctionne pas, c'est la première fois qu'il l'utilise. Rires dans la classe. Un autre étudiant se lève spontanément pour l'aider à cocher une case. Ce n'est pas la bonne. Pour la décocher, même scénario, le stylet ne répond pas bien, car les cases sont trop petites. Au final, les bonnes réponses sont données, sans un mot de la part des apprenants, mais des rires.

Discussion

Cet exercice a duré en tout plus d'une demi-heure, dans la joie et la bonne humeur heureusement ! Les étudiants devaient apprendre le poème par cœur pour la semaine suivante.

La raison pour laquelle j'ai choisi de présenter en premier ce contre-exemple est qu'il illustre assez bien certaines erreurs à éviter avec un TBI en classe de FLE. En effet, l'implication des apprenants dans ce cours avec le TBI s'est limitée à répondre aux objectifs de ma leçon, qui était d'identifier des sons, ce qui a créé une forme très limitée d'interaction. Cela m'a fait prendre conscience concrètement que les interactions doivent faire partie des objectifs du cours, et être préparées en amont dans le scénario de communication. Charlotte Dejean et François Mangenot (2006 : 313) considèrent comme « capital d'inclure dans la conception pédagogique […] une prévision des échanges […] susceptibles de se produire ». Elles ne pourront pas être suscitées spontanément durant le cours si elles n'ont pas été anticipées et si elles n'ont pas été incluses dans les objectifs lors de l'élaboration de la séquence pédagogique.

[36] Il aurait fallu aller dans le code du programme pour changer la taille de police, mais cela dépassait mes compétences du moment.

On pourrait dire que cette séquence avait été élaborée sur le mode « *doing old things in old ways* », défini par Betcher et Lee (2009 : 50), Walker (2003), et par Cutrim-Schmid (2009 : 57). Selon ces auteurs, l'enseignant utilisateur de TBI passe par trois phases[37], la première étant l'utilisation du tableau pour continuer à faire la même chose que ce qu'il faisait antérieurement avec un tableau traditionnel. C'est ce que l'on appelle également « l'effet diligence », où des protocoles anciens sont appliqués à de nouveaux outils (Perriault, 2000). Guichon (2012 : 78) quant à lui divise cette première étape en deux phases : la « phase de balisage », durant laquelle l'enseignant prépare sa séquence à partir du manuel, « faisant ainsi le lien avec ce qui est habituel et ce qui est inédit […] car il n'y a pas à proprement parler d'innovation », et la « phase d'expérimentation », où il met l'accent non pas sur l'innovation pédagogique, car il n'y en a pas[38], mais sur le principe de l'essai : « Ce qui est ici en jeu, en réalité, n'est pas le caractère novateur d'une pratique, mais le fait même qu'il y ait essai. L'innovation se situe au niveau de la pratique de l'enseignant, qui ose tester un nouvel outil, une nouvelle technologie. Guichon ajoute que « l'innovation apportée par les TIC ne se situe donc pas tant au niveau du contenu de la pratique qu'à celui de l'élargissement du champ de la pratique ». On peut mettre ces différentes définitions en parallèle avec la phase d'assimilation dans l'apprentissage au sens de Piaget (1967). D'une certaine manière, dans cette phase d'expérimentation de l'outil – ici du TBI – j'ai utilisé celui-ci, mais en l'adaptant simplement à mes pratiques existantes. J'ai donc élargi le champ de ma pratique au plan technique, mais sans remettre en question mon modèle pédagogique. Il n'y avait rien de novateur, à part en effet dans l'essai lui-même.

b. Expérience n° 2 - une séquence utilisée : « Portraits »

Niveau : A1.

Classe : 15 apprenants, dont 14 Américains anglophones, parmi lesquels deux sœurs bilingues anglais-portugais et une dame d'une cinquantaine d'années d'origine coréenne, plus une Australienne. La classe est donc assez homogène par le pays d'origine des étudiants et le fait qu'ils

[37] Phase 1 : « Doing old things in old ways » : le TBI est utilisé pratiquement de la même manière qu'un tableau traditionnel.

Phase 2 : « Doing old things, but in new ways » : l'enseignant commence à adapter ses leçons aux potentiels du TBI. Cela correspondrait à la phase d'accommodation de Piaget, où l'on remet en question ses modèles.

Phase 3 : « Doing new things in new ways » : l'enseignant réinvente sa démarche pédagogique. (Betcher et Lee, 2009 : 50-53). Il est alors dans une phase d'intégration.

Coen et Schumacher (2006) parlent eux aussi de trois niveaux d'intégration : l'adoption (décision), l'implantation (concrétisation) et la routinisation (intégratoin achevée).

[38] Il s'agit dans l'exemple cité de « l'écoute individualisée à partir de fichiers sons téléchargés sur un ordinateur » (Guichon, 2012 : 78). Il ne s'agit donc effectivement pas réellement d'innovation technologique mais d'innovation dans la pratique de l'enseignant.

sont tous anglophones. Mais sur le plan linguistique, il y a un assez fort décalage entre les vrais et les faux débutants. L'anglais est leur première langue de communication entre eux, leurs compétences en français étant bien évidemment encore limitées à ce niveau. La séquence se déroule lors d'un stage linguistique de 5 semaines en été. La motivation des étudiants est variable selon qu'ils sont là par choix ou envoyés par leurs parents pour « voir du pays » et passer des vacances « utiles ».

Fiche pédagogique de la séquence

Activité tirée intégralement du *Tableau Blanc Interactif* de Jean-Yves Petitgirard, Dominique Abry et Elisabeth Brodin : « Enseigner le lexique : Portraits » (Petitgirard et al., 2011 : 62-63)[39].

Objectif fonctionnel : « Décrire quelqu'un »

Objectif linguistique : « Lexique des couleurs et des vêtements – prononciation et morphologie (genres) »

Activité langagière : « Production orale »

Matériel : TBI mobile, ordinateur, vidéoprojecteur.

Support : CD-Rom « Le Tableau Blanc Interactif » de Petitgirard et al.

Durée : 30 mn environ.

Disposition de la classe : la classe est disposée de façon traditionnelle avec trois rangées de tables et un ou deux apprenants par table, faisant face au tableau et à l'enseignante.

Description de l'activité 1 :
« 1ère étape. Décrire des personnages.
Travailler avec l'image et les étiquettes.
Le professeur clique sur un personnage et braque le projecteur sur lui.
L'enseignant ou les apprenants, en se déplaçant au tableau, le décrivent en sélectionnant des éléments dans les colonnes du tableau sous l'image. »

[39] Les explications entre guillemets sont extraites de la fiche pédagogique de Petitgirard et al. (2011).

Description de l'activité 2 :

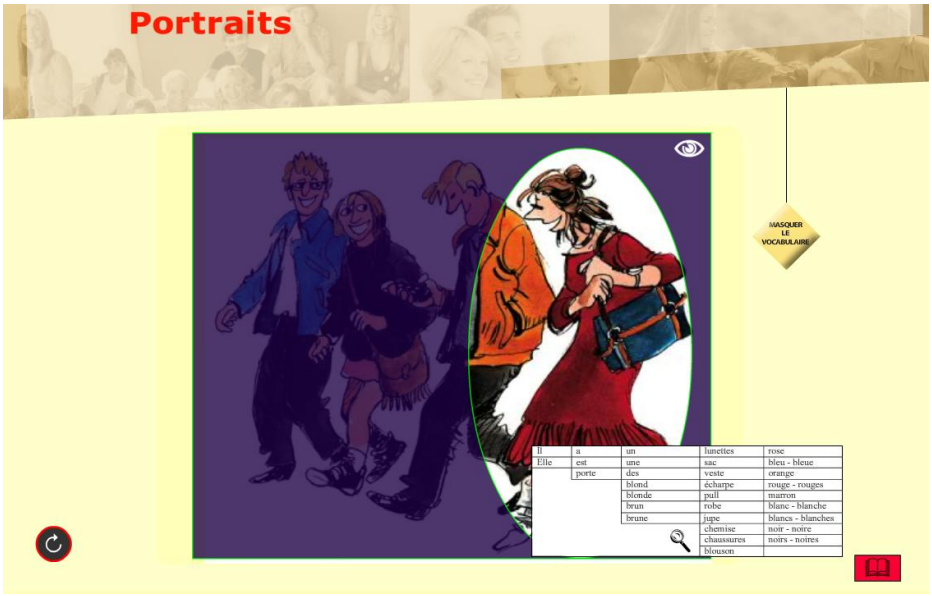
« 2e étape. Qui est-ce ?

Mise en place du jeu consistant à décrire un personnage et à le retrouver sur la photo. »

Description de l'activité 3 :

« 3e étape.

Prolongement du jeu avec les apprenants de la classe. » Un apprenant fait la description d'un autre apprenant présent, et le reste de la classe doit deviner de qui il s'agit.



Déroulement de la séquence

Activité 1 « Décrire des personnages » :

Après explications, la première activité interactive se déroule bien techniquement, dans le plus grand silence ! En fait, il suffit aux apprenants de venir au tableau, de *lire* silencieusement les propositions et de cliquer sur ce qui leur convient.

A la fin d'une phrase complète, je demande aux autres apprenants s'ils sont d'accord : hochements de têtes. Je demande alors à l'apprenant au tableau de lire sa phrase à haute voix.

C'est seulement en cas d'erreur qu'un apprenant intervient pour faire une autre proposition.

Activité 2 « Qui est-ce ? » :

Cette fois-ci, c'est un apprenant qui vient choisir l'un des quatre personnages affichés, et qui le décrit aux autres apprenants pour qu'ils devinent duquel il s'agit. L'apprenant s'exécute, en utilisant les structures proposées dans la première étape, et formule une phrase. En fait, tous les apprenants qui viennent devant réutilisent ces structures, en lisant les énoncés de la première étape qu'ils ont notés sur leurs feuilles ou cahiers. Je leur demande alors de cacher leurs notes, et ils essaient de reformuler par cœur ces structures. Mais celles-ci et le lexique qui les accompagne sont assez réduits, par conséquent les descriptions deviennent rapidement répétitives.

Activité 3 : « Prolongement »

Un apprenant commence à décrire un autre apprenant présent, mais au premier indice les autres trouvent. Après trois autres tentatives identiques, je leur demande s'ils peuvent donner des indices plus difficiles, mais leur lexique des couleurs et des vêtements est encore trop réduit et ne correspond pas encore au niveau A1 des compétences communicatives langagières définies par le CECR (Conseil de l'Europe, 2005 : 88 et 90) : « Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières » (Etendue du vocabulaire) ; « A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé » (Correction grammaticale).

Discussion

Cette séquence pédagogique est construite sur un schéma en trois phases : une phase de découverte (activité 1 : découverte du lexique et de la syntaxe d'une phrase simple pour décrire quelqu'un) : une phase de structuration ou d'institutionnalisation (activité 2) ; une phase de réinvestissement (activité 3). Lors de l'activité 1, il y a eu un peu d'interactivité avec le tableau, mais pas de réelles interactions. L'activité était tellement figée sur le TBI que tout dépendait du visuel, et aucune marge de manœuvre n'était laissée aux apprenants. De plus, un seul élève à la fois venait faire l'activité au tableau, les autres restaient spectateurs, même s'ils pouvaient essayer de faire l'activité mentalement. Cette manière d'introduire du lexique et des structures est intéressante, mais elle demande un travail individuel et non des interactions. Ensuite, pendant l'activité 2, il y a eu une forme d'interaction entre les apprenants, assez artificielle, qui se rapprochait timidement d'une situation de communication, mais là, le TBI servait surtout de tableau d'affichage d'une illustration. Avec un montage Powerpoint, ou en décrivant les vêtements des apprenants eux-mêmes, il était possible de faire la même chose. Il n'y avait pas vraiment de valeur ajoutée du TBI dans cette activité. De plus, on ne peut réellement pas parler de production orale, car on constate que les énoncés sont

tellement formatés que le but semble en être l'emploi automatisé de structures grammaticales. Par ailleurs, le niveau A1 était vraiment un niveau débutant. Il aurait pu être envisageable de changer de méthode et de demander aux apprenants de poser des questions à celui qui était devant, mais ils ne connaissaient pas encore la forme interrogative (et elle ne pouvait pas être introduite de façon improvisée, cela aurait semé la confusion). Comme l'analysent Hall et Higgins (2005 : 113), l'implication des apprenants se limite en fait principalement à répondre aux objectifs de la leçon de l'enseignant, ce qu'ils considèrent comme une forme très limitée d'interaction. C'est seulement lors de la troisième étape qu'il y a un début de production orale, mais sans interactions. La fonction d'interactivité du tableau permet d'avoir un support visuel attractif, mais n'étant pas doublée de la fonction « collaboration », l'utilisation du TBI ne se justifie pas, et la technologie ne contribue pas particulièrement au processus de co-construction des connaissances par l'interaction, voire même l'entrave. On constate que s'il y a seulement de l'interactivité dans la conception de la séquence pédagogique, et que l'interaction n'est pas spécifiquement pensée et prévue à l'avance, il en sera de même lors du cours. Les interactions doivent aussi être préparées lors de l'élaboration. Le danger du support visuel et de l'interactivité est qu'ils peuvent remplacer, voire inhiber la participation orale. Enfin, l'activité 3 aurait pu ou dû permettre un peu plus d'interactions, mais elle était trop répétitive par rapport à l'activité 2, et arrivait trop tard car les deux activités précédentes avaient établi une lassitude. En conclusion, on constate trois raisons à l'origine de ces difficultés de générer des interactions dans cette séquence pédagogique : tout d'abord, l'absence de scénario de communication a empêché de prévoir des échanges ; un objectif pédagogique mal ciblé qui, de la description et du lexique a dérapé vers l'apprentissage de structures syntaxiques ; une activité trop difficile compte tenu du niveau des apprenants. Il semble que dans ce cas, l'utilisation de l'outil a primé sur les principes pédagogiques et qu'il en a résulté une forme d'échec des objectifs de départ.

3. Scénarios pédagogiques observés : de l'accommodation à l'intégration

Pour les analyses qui suivent, j'ai sélectionné des extraits de deux scénarios pédagogiques que j'ai observés et qui s'étalaient chacun sur deux heures. Les scénarios étaient composés d'activités successives, durant lesquelles les apprenants avaient des tâches à effectuer. Les extraits présentés sont des activités qui ont été isolées de l'ensemble du scénario et ont été choisis parce qu'ils étaient significatifs par rapport au sujet de mon observation, le but étant de montrer comment les interactions étaient suscitées entre les apprenants, le rôle attribué à l'enseignant, et l'importance accordée au travail collaboratif et à l'autonomie des apprenants. L'interactivité était évidemment un élément majeur à observer, mais je me suis surtout focalisée sur les unités qui comportaient des interactions importantes et pertinentes afin d'analyser comment elles étaient générées. Après une

présentation des scénarios, je décrirai le déroulement de chaque activité retenue puis j'en ferai l'analyse.

a. *Scénario n° 1 : « L'ortograf en question : les SMS »*

Présentation

Niveau : B1.
Apprenants : 12 apprenants - une Mauritanienne, un Japonais, un Kurde, une Chinoise, un Suisse, une Allemande, une Mexicaine, quatre Coréens.

Classe animée par un enseignant doctorant.
Présence du professeur habituel. Présence de trois observateurs.

Scénario pédagogique : « L'ortograf en question ». Initiation au langage SMS, discrimination entre ce que l'on écrit et ce que l'on entend.

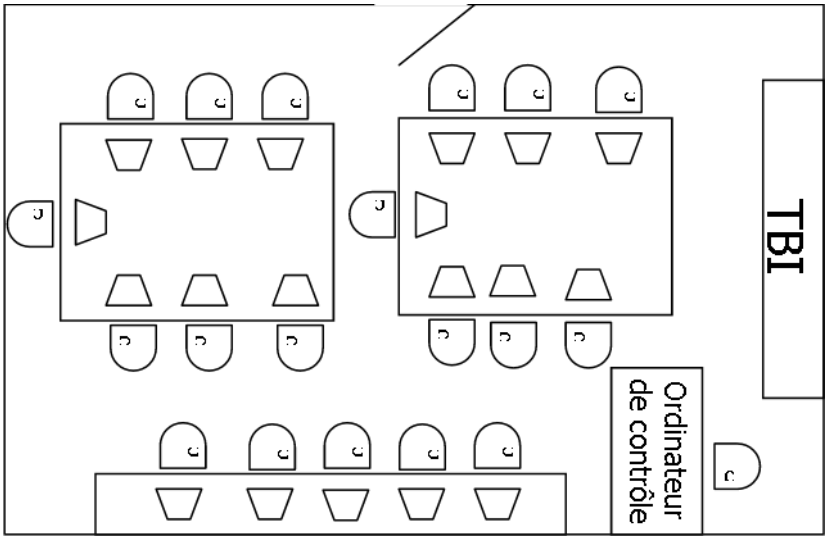
Matériel : TBI SMART Board, ordinateur, vidéoprojecteur fixes, enceintes audio (la salle est équipée).

Support : scénario pédagogique numérique pour TBI élaborée par Bushan Thapliyal.

Durée : 2 heures

Disposition de la classe : les apprenants se trouvent dans une salle équipée d'ordinateurs. Ils sont regroupés autour de deux sortes d'îlots (deux grandes tables équipées respectivement de six et huit ordinateurs). Les ordinateurs ne seront pas utilisés. L'enseignant exploitera cette configuration quand il cherchera à former des groupes.

Plan de la classe :



Observation : extrait n° 1

Objectif : découvrir et caractériser le langage SMS en comparant les différents registres de la langue française.

Déroulement de l'activité

L'enseignant fait apparaître deux volets à l'écran du TBI : à gauche une caricature de Victor Hugo et à droite une photo de Victor Hugo.

L'enseignant demande aux apprenants de décrire la caricature : « Casquette »,… puis la photo : « Chic »…

L'enseignant informe que Victor Hugo a écrit un roman célèbre. Il fait apparaître le titre : « Le d'Rnier jr d'1 kondané ».

L'enseignant demande aux apprenants de déchiffrer, puis fait apparaître le titre original sur une couverture de livre comportant le portrait de Victor Hugo. Un apprenant essaie de prononcer « condamné ». L'enseignant demande où l'on peut trouver ce genre d'écrits.

Un apprenant répond : « Sur le téléphone », l'enseignant approuve : « Eh oui, les SMS ».

L'enseignant explique qu'il existe le français standard et le langage SMS. Il fait répéter : « Standard/SMS ».

L'enseignant demande quelle est la différence entre la caricature et l'illustration représentant la couverture originale du livre.

Un apprenant répond : « C'est moderne », en désignant la caricature.

L'enseignant demande de venir écrire « moderne » au TBI.

Il demande ensuite aux apprenants de travailler en groupes pour qualifier les deux images (deux groupes travaillent sur la caricature et un groupe sur le portrait de Victor Hugo) (durée : 2 minutes). Les apprenants discutent entre eux.

L'enseignant demande aux apprenants de venir au tableau pour écrire les mots qu'ils ont trouvés pour qualifier la caricature.
Le premier groupe propose : « Fou ». Un apprenant demande comment on écrit « bizarre », un apprenant répond en épelant.
L'enseignant demande au deuxième groupe de venir au TBI pour compléter : « Jeune », « différent ».
Il demande au troisième groupe de compléter la colonne de droite (portrait de Victor Hugo). Un apprenant écrit : « Difficile », « ennuyeur » (un autre apprenant le corrige en lui disant que c'est avec un « x »), « classique ».
Un autre apprenant écrit « séreaux ». L'enseignant demande : « Comment ça s'écrit, ça ? »
Les apprenants discutent pour trouver. L'un d'entre eux trouve : « Sérieux ».
Puis un autre propose « réal ». Un observateur corrige : « Réel ». L'apprenant efface « réal » et réécrit « réel ».
Puis un autre apprenant essaie : « Drol, droul ». Un autre lui dicte : « D-R-O-L-E ». L'enseignant signale l'accent circonflexe sur le o.

L'enseignant relit l'ensemble à haute voix et récapitule : « A gauche (caricature) on qualifie le langage SMS, à droite (portrait) le français classique ».

Discussion

Dans cette activité, l'enseignant a cherché à illustrer les caractéristiques du langage SMS par rapport au français standard en faisant le parallèle avec des images, pour que les apprenants comprennent la différence. L'exercice de qualification par les apprenants eux-mêmes les a amenés à définir quelque chose d'abstrait en se basant sur un exemple concret. L'activité a certainement permis des interactions entre les apprenants, pour produire du lexique écrit et discuter de son orthographe. Il s'agissait donc plutôt d'interactions métalinguistiques. De plus, l'utilisation du TBI était centrée sur les apprenants, qui venaient partager au tableau les fruits de leurs échanges. Malgré cela, on pourrait penser que l'usage du TBI n'avait ici qu'une simple fonction d'affichage, ou de support pour écrire. L'écriture au tableau aurait pu se faire sur un tableau blanc classique. Il y aurait pu y avoir une

certaine valeur ajoutée, si l'enseignant avait envoyé par courriel aux apprenants les pages sur lesquelles ils ont écrit tout le vocabulaire. Cependant, on ne peut pas en rester à une simple critique partielle ; il est nécessaire de considérer le scénario dans son ensemble. En effet, cette activité correspond exactement à ce que Serge Priniotakis appelle l'activité d'amorce, qui correspond selon lui à la première des cinq phases[40] d'une démarche pédagogique avec le TBI :

> « La caractéristique d'un document déclencheur est de ne pas être (principalement) linguistique : il s'agit le plus souvent (mais pas uniquement) d'un visuel ou d'un ensemble de visuels […] qui fonctionnent le plus souvent en réseau (le sens vient de la juxtaposition même des visuels) et dont la fonction principale est de déclencher la parole et des prises de position chez l'apprenant, le préparant ainsi (thématiquement et lexicalement) à ce qui va suivre. C'est un moment essentiellement collectif, pendant lequel les interactions dans la classe ne sont pas soumises à la validation du professeur (pas de bonne ou de mauvaise réponse) mais sont accueillies pour ce qu'elles sont : les expressions spontanées d'une première impression » (Priniotakis, 2009 : 293).

Lorsque l'on a une vue d'ensemble du scénario pédagogique, cette activité correspond en effet parfaitement à l'objectif de générer des interactions libres à partir d'un document déclencheur.

Observation : extrait n° 2

Objectif : comprendre le langage SMS

Déroulement de l'activité

L'enseignant demande aux apprenants s'ils ont déjà envoyé des SMS ou textos. Les apprenants acquiescent. Il fait alors apparaître quatre séries d'exemples au tableau :

[40] Serge Priniotakis considère que la démarche pédagogique dans la perspective actionnelle se construit en 5 phases :

1) L'amorce, à partir d'un document déclencheur ;

2) La compréhension, à partir de documents principaux sur un thème défini ;

3) L'observation, le repérage, la conceptualisation : analyse d'un document en vue de construire des règles linguistiques provisoires ;

4) La systématisation : s'entraîner au maniement de nouvelles formes pour se les approprier ;

5) La production de contenus linguistiques liés à la réalisation de la tâche.

Cependant il considère que l'usage du TNI (ou TBI) n'est pas vraiment approprié pour les phases 4 (qui est une activité strictement individuelle) et 5 (car le TNI ne peut pas prendre en charge une production orale ou écrite) (Priniotakis, 2009 : 292-295). A mon sens, et comme nous le verrons dans le scénario n°2 « Epicerie fine » p. 59, ces phases pourraient être incluses, du moins partiellement, dans un scénario avec le TBI.

tabitou	bizz	poa	balaD
2day	bap	po1	bavarD
tjr	bjr	poz	bi1
tt	bsr	pt	bi1sur
tr1	boC	4me	bi1tot

L'enseignant demande comment s'épèle « rendez-vous » en abrégé. Les apprenants répondent : « Rdv ».
Il demande ensuite aux apprenants de faire la lecture des séries d'exemples, puis les répartit en quatre groupes. Les apprenants doivent reconnaître le sens des sms en discutant entre eux.

Il passe ensuite à la correction et affiche les bonnes réponses en les commentant : « T'habites où ? » est du français familier.
Il y a ensuite une discussion sur la prononciation de « train/tr1 », de « bap » (bon après-midi) et de « 4me » (qui vient de l'expression anglaise « for me ») qui signifie « pour moi ».

L'enseignant montre qu'il existe un dictionnaire SMS sur internet et ouvre la page sur le TBI.

Il annonce ensuite que les apprenants vont devoir écrire une phrase en SMS. Il demande à un apprenant de venir taper son texte intégral au clavier du TBI. L'enseignant informe qu'il existe également un traducteur de SMS : il faut aller sur internet et faire du copier-coller du texte que l'on veut traduire dans le cadre prévu à cet effet sur le site de traduction. L'enseignant utilise le texte de l'apprenant comme exemple pour effectuer une conversion en ligne. L'enseignant précise que cette activité sert à apprendre à envoyer des SMS, mais surtout à comprendre ceux que l'on reçoit.

Discussion

La séquence complète a été élaborée pour développer les quatre compétences du CECR soit alternativement, soit simultanément pour certaines d'entre elles. Les interactions orales ne sont pas systématiques, mais elles sont intégrées à l'ensemble. Cette activité est une activité de compréhension qui sera suivie immédiatement après d'une activité de conceptualisation, durant laquelle les apprenants devront venir au TBI essayer d'écrire un SMS. S'il s'agit plutôt de compréhension et de production écrite, l'activité a cependant généré des interactions orales, tant sur le sens des mots proposés par l'enseignant que sur des questions de phonétique. La valeur ajoutée du TBI n'est peut-être pas flagrante ici concernant les interactions orales proprement dites,

mais elle l'est concernant l'activité elle-même de conversion de texte en SMS, car les liens internet sont instantanés, ce qui permet aux apprenants de faire des essais immédiats en classe quand ils écrivent un SMS, et de voir le résultat. Il est également pratique de pouvoir envoyer le fichier aux apprenants après le cours. Il y a des chances qu'ils l'utilisent et que cela stimule leur assiduité puisque les apprenants pourront rattraper le cours et revenir (au lieu de « décrocher »).

b. Scénario n° 2 : « Epicerie fine »

Présentation :

Fiche pédagogique

Niveau : B1.

Apprenants : 14 apprenants - de nombreux Coréens, une Libyenne, un Iranien, un Russe, un Suisse, une Indonésienne.

Classe animée par un enseignant, concepteur pédagogique au Cavilam.
Présence du professeur habituel. Présence de trois observateurs.

Extrait de la fiche pédagogique :
« Dans le cadre d'une approche pédagogique actionnelle, les apprenants sont investis dans une mission authentique composée d'une tâche principale, de micro-tâches et de défis à relever. Les élèves manipulent le TBI, le professeur les accompagne, les oriente et favorise le travail collaboratif. Les fiches pédagogiques sont basées sur l'exploitation de génériques et de sommaires d'émissions de TV5Monde. De format court, ceux-ci permettent de repérer le style, le rythme et l'ambiance de l'émission et proposent un condensé des principaux sujets traités. »[41]

« Descriptif de la mission : **Faire un générique d'une émission de télévision qui fait la promotion d'un produit alimentaire typique de votre pays ou de votre région**. »

[41] Extrait de la fiche pédagogique du scénario élaboré par Christophe Freschi, concepteur pédagogique au Cavilam.

Objectifs :

« Tâche finale : Faire un générique d'émission de télévision

- Choisir un produit typique de sa région ou de son pays
- Faire un scénario en s'inspirant de la vidéo
- Produire un texte
- Créer une vidéo
- Publier la vidéo sur un blog ou YouTube

Objectifs de communication :

- Présenter et décrire un produit
- Argumenter, donner son opinion
- Utiliser un texte comme modèle
- Faire un petit résumé d'une séquence

Objectifs (socio-) linguistiques :

- Travailler avec le futur proche
- Structurer son générique avec des mots outils

Objectifs (inter-) culturels :

- Découvrir le générique d'une émission
- Comprendre la structure d'un générique

Éducation aux médias :

- Travailler sur les différentes prises de vue

Quiz de séquence :

- Jeu de l'oie pour contrôler les acquis »[42]

Six défis[43] sont à relever, composés chacun d'une à quatre activités différentes : Préparons-nous – Observons - Découvrons la langue – Pratiquons - Passons à l'action - Evaluons-nous[44].

[42]Même source que précédemment.

[43] Les « défis » correspondent à des tâches et sont composés de plusieurs activités.

Afin de permettre un repérage des différents extraits analysés, voici le plan du scénario :

Défi 1, Act. 1 : Consigne/ Visionnage de la vidéo/A discutent entre eux/Ecriture sur le TBI.

Matériel : TBI SMART Board, ordinateur, vidéoprojecteur fixes, enceintes audio (la salle est équipée).

Support : scénario pédagogique numérique « Epicerie fine » élaborée par Christophe Freschi et Bushan Thapliyal.

Durée : 2 heures

Disposition de la classe [45] : les apprenants se trouvent dans une salle équipée d'ordinateurs inutilisés. Ils sont regroupés autour de deux sortes d'îlots (deux grandes tables équipées respectivement de six et huit ordinateurs). L'enseignant exploitera cette configuration quand il cherchera à former des groupes.

Affichage d'une photo d'aliment/E demande opinion personnelle des A sur un aliment.

Défi 1, Act. 2 : Consigne : signification de « Epicerie fine » et « produits ». E demande des exemples et demande aux A de trouver une illustration.

Parfois un document ou un exercice sert de support pour lancer l'interaction, d'autres fois c'est le contraire, on part de ce que les A proposent pour aller trouver l'information sur Google au TBI pour que tout le monde visualise et comprenne, de manière improvisée.

Défi 1, Act. 3 et 4 : Préparer en groupe la présentation d'un aliment d'un pays : pas d'interactivité, uniquement de l'interaction initiée par une consigne. Puis production orale avec la présentation du produit en utilisant les ressources Internet par la TBI pour illustrer sa présentation. La ressource est disponible immédiatement pour étayer la production orale des apprenants.

Défi 2, Act. 5 : Utilisation d'un document authentique, la vidéo, observation. Les activités sont différenciées selon des groupes, mais elles restent similaires à l'activité 1, c'est-à-dire faire la liste de choses vues dans la vidéo. Le travail en groupe permet le partage des connaissances lexicales entre les apprenants plutôt qu'un apport magistral par l'enseignant. Leur écriture sur le TBI permet ensuite un partage général et une correction collective.

Défi 2, Act. 6 : Visionnage de la vidéo sans le son/Reconstitution des vignettes de la vidéo par groupe/Déplacement des images sur le TBI : le TBI sert clairement de support ici pour une activité d'interaction d'abord, puis le résultat est donné par les apprenants par l'interactivité au TBI. Le fait qu'un groupe ait négligé l'interaction le pénalise ensuite au TBI, car les échanges ont été insuffisants et ils ne parviennent pas à résoudre l'activité proposée.

Défi 3, Act. 7. : Donner un titre à chaque vignette en utilisant la transcription de la vidéo.

Défi 4, Act. 8 : Activité similaire à l'Activité 6, mais cette fois, au lieu d'être visuelle elle est audio : reconstitution de la bande-son du générique. Le schéma d'interactions est également le même.

Défi 4, Act. 9 : Chacun va écrire un produit d'épicerie fine au tableau : renforcement du lexique appris pendant le reste du scénraio. Puis utilisation de ces mots pour improviser une devinette. Le TBI sert à mutualiser les connaissances des apprenants et à en faire le bilan en interactions.

Défi 5, Activité 10 : Tâche finale correspondant à la perspective actionnelle : faire le générique d'un produit, qui sera présenté sur le TBI.

Défi 6, Act. 11 : Jeu de l'oie interactif avec le renforcement des acquis pour objectif.

[44] Ces défis correspondent aux cinq phases citées plus haut par Priniotakis, plus une sixième phase d'évaluation.

[45] Voir plan de classe p. 56.

Observation : extrait n° 1

Déroulement de l'activité

Défi 1, activité 1[46] : Introduction du scénario pédagogique aux apprenants :

L'interaction se fait dès la découverte de la consigne, qui est d'abord orale : c'est un apprenant qui déclenche l'écoute sur le TBI, par deux fois. L'enseignant demande à un apprenant de reformuler cette consigne. Ensuite seulement il y a lecture de cette consigne : « *En petits groupes*, *listez tous les produits alimentaires que vous voyez sur la vidéo. »*

L'enseignant forme les groupes (trois groupes de six environ).

Il y a visionnage de la vidéo. L'enseignant laisse les apprenants discuter entre eux de ce qu'ils ont observé. L'enseignant passe dans les groupes. Certains cherchent un mot, ou l'orthographe d'un mot. L'enseignant habituel, observateur ce jour-là, aide à la prononciation quand un apprenant le lui demande.

L'enseignant affiche une page blanche sur le TBI et crée trois colonnes. Il écrit à la main « groupe 1 », etc. puis convertit le texte en script par OCR (reconnaissance de caractères).

La répartition par groupes permet aussi aux apprenants d'interagir entre eux, sur le lexique de la nourriture et sur l'orthographe, puisqu'ils devront ensuite écrire ces mots au tableau.

La suite de l'activité consiste à écrire les noms des produits trouvés par chaque groupe au tableau. Le groupe qui en a trouvé le plus a gagné ce premier défi.

L'enseignant demande alors aux apprenants combien de mots ils ont trouvés. Il demande à un représentant de chaque groupe de venir écrire au tableau le nombre (en chiffres) de mots. L'enseignant demande à la classe quel est le groupe qui a trouvé le plus de mots. Un groupe se manifeste, l'enseignant annonce qu'il est le meilleur groupe, mais annonce que l'on va vérifier. Chaque apprenant vient alors écrire un mot à son tour sur le TBI. Un apprenant se trompe dans

[46] Voir l'extrait en Annexe p. 105.

l'orthographe d'un mot, un autre le corrige et essaie d'effacer, mais n'arrive pas à faire fonctionner la « brosse »[47]. Rires. Deux apprenants se retrouvent devant le TBI pour écrire.
L'enseignant intervient pour expliquer comment fonctionne la brosse, car un apprenant tenait à la fois le stylo et la brosse en main, ce qui causait des interférences. L'interactivité devient alors ici le sujet de l'interaction. L'enseignant stimule les apprenants à continuer d'aller au TBI : « Plus vite ! » en frappant des mains.

Un apprenant écrit « pasthèque ». L'enseignant ne dit rien. Un apprenant appelle l'enseignant pour lui dire qu'il a mis un mot qui n'était pas dans le film. L'enseignant laisse faire les erreurs. Un apprenant va au TBI, corrige en effaçant le « h » de « pasthèque », et écrit un autre mot. Un apprenant corrige à nouveau en « pasthèque » et ajoute un mot. Un apprenant enlève à nouveau le « h ». L'enseignant n'intervient pas pendant tout ce temps.

A la fin de l'activité, on procède à la correction : l'enseignant propose qu'on lise chaque mot. Chaque mot est analysé linguistiquement par des questions posées par l'enseignant : genre, nature, fonction, utilisation du partitif, sens... L'enseignant s'assure systématiquement que les apprenants ont compris le mot. Un apprenant demande ce qu'est une coquille Saint Jacques. L'enseignant revient au TBI, ouvre Google Images, sélectionne une photo, et demande à un apprenant de venir écrire « Coquille Saint Jacques » au TBI. L'enseignant demande systématiquement aux apprenants s'ils connaissent, aiment, ou mangent les produits listés, ce qui génère des réponses simples affirmatives ou négatives, et quelques commentaires. L'enseignant demande également aux apprenants de l'aider à corriger l'orthographe des mots écrits. Grâce au « crayon magique », il écrit un mot sur le TBI qui s'efface tout seul après quelques secondes. Les apprenants doivent ensuite réécrire ce mot de mémoire.

L'enseignant demande qui a gagné le défi, c'est-à-dire qui a trouvé le maximum de produits alimentaires apparaissant dans le générique. Le premier groupe lève la main, tout content. L'enseignant procède aux vérifications en visionnant la vidéo, et fait des arrêts sur image. Il affiche un double écran : à droite, le film, à gauche les réponses des apprenants. Certains mots sont incorrects, car ils n'apparaissaient pas dans le film. L'enseignant enchaîne sur l'activité suivante…

[47] Il s'agit bien sûr d'une brosse et d'un stylo numériques.

Discussion

La priorité est clairement donnée à l'interaction orale dès le début, même si la démarche est plus communicative qu'actionnelle dans cette activité. Le recours à la langue écrite respecte deux conditions : rester très limité et n'intervenir qu'après une présentation orale des éléments. Il n'y a recours à la consigne écrite qu'après plusieurs écoutes et reformulation par les apprenants eux-mêmes, ce qui permet à l'enseignant de s'assurer que la consigne est bien comprise.

La vidéo sert de support visuel et de déclencheur des interactions, tout comme l'écriture collective au TBI qui oblige les apprenants à se mettre d'accord ; même le « problème » technique va devenir sujet d'interactions.

Le TBI permet d'obtenir des ressources immédiates sur Internet pour étayer une explication (ici la coquille Saint Jacques). Pour faire face à l'improvisation, ne vaut-il pas mieux, comme le suggèrent Betcher et Lee (2010 : 58) que les questions posées en classe soient traitées par le groupe ? Et que toute la classe soit impliquée dans un processus de découverte et de discussion commune, surtout quand la question vient d'un apprenant, plutôt que de promettre une hypothétique réponse pour le prochain cours ? La résolution d'un problème appartient à toute la classe et est inscrite dans les interactions voulues par l'enseignant.

Le « crayon magique » n'est pas utilisé ici comme un simple gadget, même si la fonctionnalité est originale : on peut écrire un mot au tableau, et ce mot s'efface automatiquement au bout de quelques secondes. Le crayon magique est utilisé dans le but de stimuler la mémoire photographique des apprenants, en particulier quand le lexique ou l'orthographe sont complexes. Il est utilisé ici comme outil cognitif.

Il y a dans cette activité à la fois des interactions et de l'interactivité, et plus précisément, toutes les interactions découlent d'une interactivité : document vidéo, écriture des mots au tableau (chaque groupe sur sa page respective), crayon magique, recherche d'images agissent comme déclencheurs des interactions orales. On constate que la manière dont l'enseignant anime sa classe favorise l'autonomie et l'hétérocorrection entre les apprenants. L'enseignant est présent pour donner un rythme soutenu à l'activité, pour donner des explications techniques sur les fonctionnalités interactives du TBI, et pour conduire la remédiation quand elle est nécessaire. Cette remédiation est effectuée à la fin de l'activité. Si des apprenants ont fait des erreurs pendant l'activité (donner le nom d'un produit alors qu'il n'est pas apparu dans le générique, faute d'orthographe), il n'interrompt

pas l'activité systématiquement pour corriger, mais laisse les apprenants corriger eux-mêmes ces erreurs à la fin lors de la correction collective. Il a adopté un rôle qui correspond assez à ce que Trevor Millum et Chris Warren (2008 : 5) appellent joliment « the guide on the side »[48], par opposition au rôle traditionnel de l'enseignant devant la classe qui représente « the sage on the stage »[49], et qu'ici l'enseignant se refuse à avoir.

Observation : extrait n° 2

Déroulement de l'activité

Défi 1, activité 2[50] **:** *« Que signifie pour vous '' épicerie fine '' et quels produits associez-vous avec '' épicerie fine '' ? »*

Durée : environ 10 minutes

L'enseignant demande tout d'abord à un apprenant d'appuyer sur le bouton « son » de la page affichée sur le TBI, afin d'écouter une première fois la consigne oralement. L'enseignant demande ensuite aux apprenants de reformuler la consigne. Il demande alors à un autre apprenant de « tirer » l'Aide (un onglet sur le tableau) et de lire la consigne : *« En petits groupes. Que signifie pour vous ''épicerie fine'' et quels produits associez-vous avec ''épicerie fine'' ? »* Les apprenants disposent des consignes concernant la forme sociale de travail et la tâche elle-même. Ils se répartissent donc en groupes et discutent entre eux pendant quelques instants, en faisant des déductions à partir des produits qu'ils ont vus dans le générique précédent.

L'enseignant reformule la consigne et demande d'expliquer au TBI les deux expressions : « Epicerie fine » et « Produits ». Il dit aux apprenants de faire attention et souligne qu'il y a une différence avec « épicerie normale ». Que veut dire « fine » ?
Les apprenants donnent plusieurs réponses : « Une seule [épicerie] en ville », « plus cher », « de meilleure qualité », « magasin de produits gourmets », « choses rares », « notion de plaisir ».
L'enseignant complète en disant qu'il s'agit de produits de luxe. Il demande quels sont les autres produits de luxe que l'on trouve en France.
Les apprenants répondent : vin, foie gras, fromage, escargot, thé, moutarde…

[48] « Le guide sur le côté » (ma traduction).

[49] « Le sage sur l'estrade » (ma traduction).

[50] Voir l'extrait en Annexe p. 105.

L'enseignant demande quels sont les produits de luxe dans les pays respectifs des apprenants.

L'apprenant suisse répond : « Tous », ce qui déclenche des rires.

Une apprenante coréenne dit : « Ginseng rouge ».

Une observatrice demande d'expliquer ce que c'est.

L'enseignant cherche sur Google Images et demande à l'apprenante coréenne de choisir une image.

Un apprenant iranien dit : « Faloodeh ». Comme il ne sait pas expliquer ce que c'est[51], et comme personne ne comprend le mot, l'enseignant lui demande de l'écrire au TBI puis il fait une recherche d'images. On apprend par la suite de quoi il s'agit.

Discussion

Dans cet extrait les apprenants sont amenés à discuter entre eux pour définir deux expressions ; ils doivent mettre en commun leurs connaissances lexicales en échangeant entre eux. La collaboration[52] est ici obligée, et ils doivent ensuite être capables d'expliquer les produits qu'ils ont cités, en interaction avec l'enseignant qui stimule les apprenants à répondre et à donner des précisions, en leur posant des questions. Le TBI sert à la fois de support comme un simple tableau pour lister les aliments proposés par les apprenants, et de support visuel pour rechercher des ressources immédiates en fonction des besoins de l'instant (les photos des aliments cités par les apprenants) ; il apparaît ici comme irremplaçable pour que les apprenants obtiennent des réponses claires instantanément. Dans cet extrait, l'interaction précède l'interactivité, qui vient en appoint vers la fin de l'activité. On peut regretter cependant que l'enseignant ne leur ait pas laissé un peu plus la parole pour expliquer oralement leurs spécialités avant de fournir un visuel qui a systématiquement

[51] Il ne connaît pas les mots « sorbet », « nouilles », « eau de rose », qui sont les composants de ce dessert typique.

[52] Dejean et Mangenot (2006 : 311-312), Mangenot (2008 : 13-26) et George (2001 : 46-49) proposent une distinction entre coopération, collaboration, discussion et mutualisation :

Coopération : « la production est collective mais les sous-buts différents » (il s'agit d'actions individuelles coordonnées entre elles) ;

Collaboration : « action collective synchrone » où le but global, les sous-buts-immédiats et la production sont identiques ;

George ajoute : « la collaboration et la coopération ne sont pas mutuellement exclusives et sans relation. En effet, selon nous, les activités collectives se caractérisent par une succession de phases collaboratives et de phases coopératives. Par exemple, des acteurs peuvent très bien se trouver en coopération, chacun réalisant une production individuelle et « basculer » en collaboration pour intégrer ces productions individuelles pour former une production collective plus importante (l'intégration étant un sous-but commun à ce moment précis). Cette alternance de phases coopératives et de phases collaboratives est pour nous essentielle à toute activité collective. »

Mutualisation : George définit en tant que « co-action » ce que Dejean et Mangenot appellent « mutualisation » : sous-buts immédiats différents, activités individuelles, et partage éventuel ;

Discussion : aucun travail ni production communs, mais une « conception partagée » (Dejean et Mangenot).

remplacé une production orale possible. A la fin, l'interactivité a quelque peu évincé une interaction plus vivante également possible, mais il fallait aussi avancer dans le scénario. L'enseignant a su en plus intégrer des éléments interculturels, en s'écartant de la question principale des produits français et en demandant à chaque apprenant de parler de produits de son propre pays. L'objectif de l'activité a néanmoins été réalisé complètement et dans les conditions attendues par l'enseignant : en petits groupes, ce qui a généré des interactions entre apprenants lors de la réalisation de la tâche, et entre les apprenants et l'enseignant lors de la présentation finale de cette tâche.

Observation : extrait n° 3

Cet extrait sélectionné comprend deux activités successives.

Déroulement des activités

Défi 1, activité 3 : *« En petits groupes.*
Proposez une spécialité ou un produit de votre pays (ou de votre région).
Où peut-on le trouver ? (pays, région,…)
Décrivez-le. (Couleur, odeur, forme,…)
Comment l'utilise-t-on ?
Demander à deux rapporteurs de chaque groupe de venir au tableau blanc interactif *».*

Défi 1, activité 4 : *« Présentez à deux la spécialité choisie. Vous pouvez noter les éléments importants sur le TBI. Collez une image sur la page suivante du TBI qui représente le produit choisi à l'aide de Google Images. »*

Ces deux activités s'enchaînent.
Durée : environ 8 minutes

Activité 3 :
Première écoute de la consigne. L'enseignant demande de reformuler, mais les apprenants hésitent. Il demande ensuite à un apprenant de retourner appuyer sur le bouton « son » pour une deuxième écoute de la consigne, et aide à reformuler : « Il faut travailler ensemble par petits groupes, choisir un produit de votre pays et le décrire. Et nous, on va devoir deviner ». L'enseignant donne un exemple avec le caviar : « Bonjour, bienvenue à Epicerie fine, aujourd'hui je vais vous parler d'un produit exceptionnel. C'est un produit que l'on trouve en Russie. C'est un produit qui est noir, qu'on

mange souvent, euh, souvent avec de la vodka. C'est très très bon et très très cher. C'est un produit qui est créé grâce au poisson. Qu'est-ce que c'est ? », Les apprenants trouvent « caviar ». L'enseignant lance le compte à rebours sur le TBI (5 minutes de préparation).
Les apprenants échangent entre eux pour préparer leur présentation.
A la fin du compte à rebours, ils demandent quelques minutes de plus.

Activité 4 : Présentation d'un produit par groupe.

Groupe 1 : les apprenants vont au TBI sur Google pour sélectionner une image (le lien est accessible directement de la page de TBI préparée par l'enseignant)
L'enseignant explique la fonction « appareil photo[53] » pour que tous puissent faire leur présentation.
L'enseignant rappelle l'objectif : être capable de présenter l'épreuve d'oral du DELF, sans notes.
Il fait également un rappel culturel à l'intention des apprenants asiatiques : ils ont le droit de regarder le public dans les yeux.
Un apprenant explique où se trouve le nord du Japon. L'enseignant intervient pour l'inviter à trouver une carte du Japon sur Google. L'apprenant explique ensuite la récolte des algues en montrant la carte. L'enseignant lui demande d'écrire « récolter » (à partir de la phrase « on récolte des algues à Hokkaido »).

Groupe 2 : les apprenants ont vite compris le fonctionnement de l'appareil photo sur le TBI. Comme produit, ils ont choisi les dattes. Un apprenant explique qu'on peut faire une cure de dattes. L'enseignant lui demande d'écrire « cure de dattes » au tableau. Un autre apprenant continue et prend l'initiative d'écrire « palmier » au tableau.
Un enseignant observateur demande alors quand et comment on mange traditionnellement des dattes en France. Les apprenants l'ignorent, et l'enseignant leur montre des dattes fourrées sur le TBI en expliquant qu'on en mange à Noël. La réaction des apprenants exprime l'étonnement et ils semblent enregistrer l'information.

Groupe 3 : les apprenants vont spontanément sur Google choisir une image de chocolat et expliquent brièvement ce que c'est, car tout le monde a compris.

[53] Fonction de capture d'image grâce à laquelle on peut soit enregistrer ce que l'on a écrit au tableau, soit sélectionner une partie de l'écran et l'enregistrer en tant qu'image. On peut donc aller sur Google Images, choisir une illustration et la copier sur le TBI.

Groupe 4 : l'enseignant invite un apprenant à aller sur Google Images ; le groupe 4 a choisi l'huile d'olive. Une apprenante explique que l'huile de sa ville est très connue. L'enseignant demande de quelle ville il s'agit. Comme on ne comprend pas le nom, l'enseignant l'invite à chercher sur Google. Elle montre alors sa ville sur une carte de la Libye.

Discussion

L'enseignant qui a conçu ce scénario pédagogique m'a répété à plusieurs reprises que dans un scénario il fallait « 30% d'interactivité et 70% d'interaction ». Les deux activités décrites me paraissent bien respecter cette règle. Elles se rapprochent de ce que préconise Fabienne Saint-Germain, déjà citée dans la première partie, à savoir que « plus de 80% de l'heure de cours peut et doit être remplie de la prise de parole des élèves » (Saint-Germain, 2011 : 81). En effet, la première activité est centrée sur l'interaction (pendant la préparation de la tâche) et la production (présentation du produit choisi) orales ; une fois terminée la préparation de la tâche, l'interactivité est utilisée en appoint pour illustrer la production des apprenants, pendant leur présentation orale, avec l'utilisation de l' « appareil photo », fonctionnalité du TBI et le recours à Google Images. On constate donc que cette partie du scénario entre tout à fait dans la démarche actionnelle, et que l'interaction a pour but une tâche de production orale et d'interactivité collectives utilisant le TBI comme outil et comme support pour sa réalisation immédiate.

Observation : extraits n° 4

Cette partie est composée de deux activités similaires que j'ai regroupées afin de pouvoir les comparer.

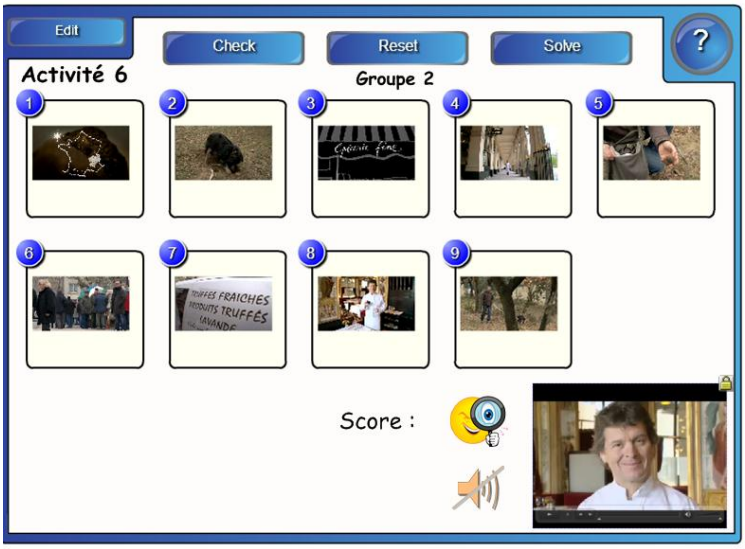
Déroulement des activités

Défi 2, activité 6 : *« Regardez la vidéo sans le son et par petits groupes remettez les vignettes de la page suivante dans le bon ordre »*

Durée : 7 minutes

Il faut remettre les images de la vidéo dans l'ordre : les apprenants doivent observer et discuter en groupes (4 groupes), puis aller au tableau pour faire leur proposition. Chaque groupe dispose de sa

propre page. Les images ne sont pas dans le même ordre pour chaque groupe, ils doivent donc les définir non pas par leur numéro mais par leur contenu :

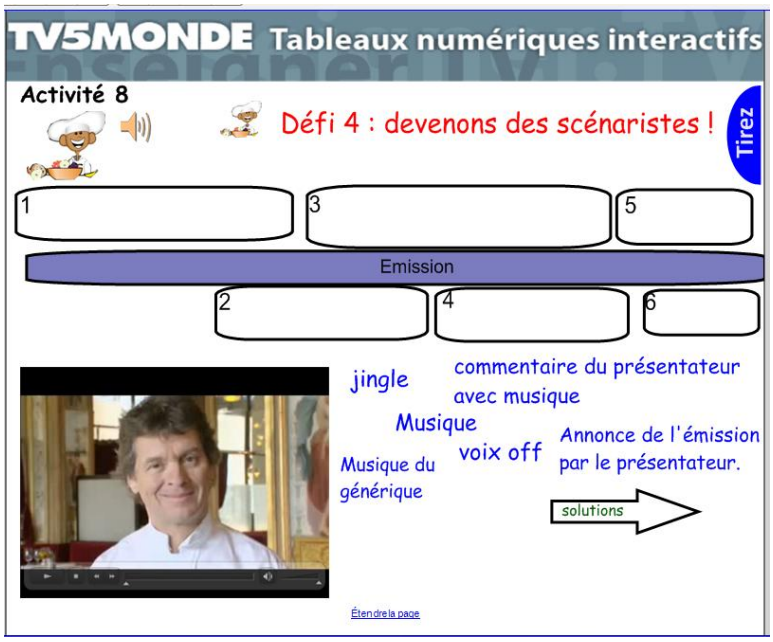


L'enseignant demande à un apprenant d'aller appuyer sur le bouton « son » pour écouter la consigne. Première écoute.
L'enseignant demande de démarrer la vidéo. Visionnage.
L'enseignant demande de faire avancer à la page suivante, reformule la consigne et invite les apprenants à former des groupes. L'enseignant demande si les apprenants veulent encore voir la vidéo. Comme ils acquiescent, il y a un deuxième visionnage, sans le son cette fois. L'enseignant leur demande de prendre des notes et de réfléchir, ils ont 2 minutes.
Après 30 secondes (!), il envoie un groupe entier au TBI. Les apprenants déplacent les images.

Le deuxième groupe qui va au tableau a plus de difficultés, car les apprenants n'ont pas discuté suffisamment entre eux et cherchent encore la solution une fois au tableau.

Le troisième groupe met les images dans l'ordre rapidement. L'enseignant clique sur « check » pour vérifier l'ordre.

Défi 4, activité 8 : *« Ecoutez les éléments sonores du générique. A l'aide des éléments ci-dessous, recréez la bande-son du générique ».* Cette activité et son déroulement sont similaires à l'activité 6, mais avec une bande son, et il faut placer les mots-clés dans les espaces blancs :



Discussion

Ces deux activités mettent en évidence le rôle d'animateur de l'enseignant, qui assigne un rythme au travail, motive et encourage les apprenants à réaliser leur tâche de manière très autonome. Par ailleurs, les apprenants sont obligés d'interagir entre eux pour trouver les solutions et se mettre d'accord, et les fonctionnalités interactives du TBI sont utilisées pour proposer des activités qui seront les déclencheurs de ces interactions. Les interactions génèrent ici une tâche d'interactivité, et inversement la réalisation de la tâche dépend du degré et de la qualité des interactions en amont. Bien sûr, ces activités auraient être pu réalisées sur une feuille de papier et la correction faite avec une simple présentation Powerpoint, mais le travail aurait été individuel alors que la consigne était de travailler en groupe ; car chaque apprenant se serait penché sur sa feuille, et le visionnage de la vidéo comme l'écoute du générique auraient été faits de manière figée par l'enseignant pour l'ensemble de la classe et non par groupe. Le tout aurait plutôt ressemblé à une séance « bricolée ». Ou bien, les activités proposées auraient aussi pu être faites en petits groupes devant un ordinateur. Il aurait tout simplement fallu concevoir le travail un peu différemment. Mais les apprenants auraient au bout du compte dû travailler davantage en autonomie. Brigitte Albero (2010 : 6-7) fait à ce sujet la différence entre trois types de pédagogies, qui « se retrouvent sous des formes hybrides sur tous les terrains éducatifs ». Tout d'abord, dans le premier type, auquel elle attribue les pédagogies de la transmission, « les artefacts[54] sont utilisés en tant que supports et visent à concentrer l'attention des

[54] D'après Albero (2010 : 12), « la notion d'artefact présente l'avantage de ne pas focaliser l'analyse de la situation pédagogique sur les seuls objets matériels. »

apprenants sur les contenus et les discours de référence ». Cela signifie que l'enseignant utilise un support technique pour présenter son cours de façon magistrale, qu'il contrôle l'espace, les moyens techniques et le déroulement du cours, et que « c'est à lui que reviennent l'initiative des échanges, la planification des activités et en conséquences, le plus grand volume d'interventions » (Albero, 2010 : 7). Elle propose ensuite un deuxième type qui comprend les pédagogies de l'entraînement, dans lesquelles « les supports techniques offrent des activités très structurées, voire programmées, qui visent à faire acquérir des contenus, mais surtout à modifier des comportements ou des modes de raisonnement, à partir de progressions méthodiques ». Ce type s'appuie sur les modèles béhavioriste et cognitiviste. Le troisième type englobe les pédagogies du développement, qui « renversent les perspectives en focalisant la structuration des environnements sur les processus mêmes de l'apprentissage. La mise en scène et l'organisation des éléments (modes de présentation et d'exploitation des contenus, disponibilité des artefacts, interactions entre humains et machines, contrôle et évaluation) sont conçues pour favoriser le travail indépendant et inciter les sujets à prendre des initiatives » (Albero, 2010 : 7).

Elle ajoute que ces trois types de pédagogies « se retrouvent sous des formes hybrides sur tous les terrains éducatifs », et on le retrouve dans ce scénario sur TBI. En effet, d'une certaine manière, le fait d'utiliser le tableau trahit la volonté de l'enseignant de contrôler les apprentissages, puisque le cours est construit par l'enseignant qui a planifié les activités (premier type). Mais il s'agit également d'activités structurées dans un scénario construit avec des activités successives en vue d'une progression méthodique (deuxième type). Enfin, le travail en petits groupes, le fait d'interagir ensemble en faisant des propositions sur le tableau, et de vérifier ensemble le résultat, les activités semi-guidées voire autonomes, l'utilisation du TBI par les apprenants eux-mêmes, nous renvoient aux pédagogies du développement (troisième type).

Observation : extrait n° 5

Déroulement de l'activité

Défi 4, activité 9 : *« Notez au tableau des produits d'épicerie fine que vous connaissez (environ une vingtaine).*

Choisissez un produit et présentez-le sans le nommer sur le TBI à la manière de Guy Martin. Faites deviner à la classe le produit choisi sans le citer. A vous de jouer ! »

Durée : environ 10 minutes

L'enseignant demande à un apprenant de déclencher la consigne audio.
Il n'y a qu'une seule écoute, puis l'enseignant « tire » la consigne écrite (un onglet sur le TBI) et la lit. Il encourage ensuite tous les apprenants à se lever pour aller écrire le nom d'un produit d'épicerie fine au tableau : « Allez ! »
L'enseignant donne ensuite l'exemple en présentant un produit sans le nommer ; il utilise le futur proche, pour faire deviner un des mots inscrits au tableau. On procède ensuite par élimination des produits écrits sur le TBI par les apprenants, au fur et à mesure que les apprenants viennent : chaque apprenant doit barrer le mot une fois qu'il a été trouvé par un camarade. Les apprenants doivent aussi utiliser le futur proche (objectif linguistique du scénario). Ils se « battent » pour aller au tableau ! Cette activité suscite un certain nombre de questions de la part des apprenants qui demandent des précisions à celui qui présente le produit.

Discussion

Il s'agit d'un exercice d'improvisation sur la base du lexique acquis tout au long du scénario. Après une courte activité de production écrite (écrire les noms des produits), l'interaction devient collective, entre à chaque fois un apprenant et le reste du groupe. On constate ici l'absence d'interactivité et pourtant une interaction importante. Cette activité qui, finalement, se déroule sur le même modèle que les activités 2 et 3 de la séquence « Portraits » génère plus d'interactions que durant l'expérience de « Portraits » pour plusieurs raisons : la première est qu'elle est précédée de nombreuses activités qui ont permis aux apprenants d'acquérir un lexique considérable au moment où elle est mise en place ; la deuxième est que les apprenants doivent réinvestir eux-mêmes le lexique acquis, celui-ci n'est pas figé sur le tableau ; la troisième raison s'explique par le niveau des apprenants, qui étaient ici en B1 assez avancé.

<u>Observation : extrait n° 6</u>

Cette activité est la dernière avant la réalisation de la tâche finale qui sera réalisée en-dehors de la classe. Elle peut aussi être réalisée ultérieurement pour renforcer les acquis.

Déroulement de l'activité

Défi 6, activité 11 : *« Faites le jeu de l'oie. La première équipe qui passe la ligne d'arrivée a gagné. »*

Durée : 20 minutes environ.

Chaque équipe doit « lancer » le « dé » et déplacer son « pion » à son tour, pour répondre aux questions et avancer.



L'enseignant demande aux apprenants s'ils ont appris quelque chose. « Oui ! » collectif.

Discussion

Cette activité est l'activité finale de renforcement, de révision et de remédiation. Son aspect ludique et compétitif par équipe crée une émulation et montre aussi l'importance d'écouter les autres pour faire un choix collectif. A chaque question, les équipes doivent se concerter avant de proposer une réponse. L'usage du TBI permet ici une visibilité et un confort indispensables pour capter l'attention et la participation de toute la classe.

Il faut aussi souligner qu'à aucun moment l'enseignant ne s'est trouvé devant la classe pour faire un cours magistral. Il était *au milieu* des apprenants, et considérait que le TBI était *leur* TBI.

En conclusion, même si nombre de ces activités auraient pu être réalisée sous une autre forme, en salle informatique, sans présentiel, l'intérêt de procéder ainsi avec le TBI, est de pouvoir intervenir lorsque les apprenants ont des questions, ne comprennent pas ou font des erreurs à l'oral.

L'enseignant est présent afin d'opérer une médiation, pour ne pas limiter les activités à une forme uniquement médiatisée. La simple médiatisation aurait réduit l'usage du TBI à un vulgaire support, la médiation de l'enseignant a permis l'accompagnement de l'activité par l'enseignant pour que l'apprenant transforme l'information en connaissance.

Dans cette troisième partie, je ferai une synthèse des points importants qui ressortent et qui sont pertinents pour générer des interactions orales avec le TBI. J'analyserai les enjeux de l'interactivité et de l'interaction dans l'élaboration d'un scénario ou d'une séquence pédagogiques en soulignant l'importance du sens que l'on donne aux tâches ; j'aborderai ensuite la question du rôle de l'enseignant, puis celle de l'autonomie des apprenants pour finir par évoquer les formes sociales de travail dans la classe de langue. Nous verrons que tous ces éléments sont liés et interdépendants entre eux.

Troisième partie

Réflexions pour développer une pédagogie interactive en classe de FLE avec le TBI

Les quatre analyses qui ont été présentées ici ne prétendent pas à l'exhaustivité. Il convient plutôt de les considérer comme une incursion dans des pratiques, avec un regard subjectif, pour tenter d'identifier en quoi le TBI peut réellement représenter une valeur ajoutée dans l'acquisition des compétences langagières. Je vais tenter dans cette dernière partie de proposer des lignes directrices pour générer des interactions avec le TBI à partir des analyses que j'ai faites précédemment. Je m'interrogerai aussi sur les facteurs à prendre en compte lorsque l'on veut élaborer un scénario ou des séquences pédagogiques avec le TBI, et sur les objectifs qu'il conviendrait de viser. En premier lieu je ferai le lien entre interactivité et interactions pour essayer de faire ressortir les enjeux de leur mise en commun lors de l'emploi du TBI ; ensuite je m'interrogerai sur le rôle que l'enseignant devrait ou pourrait avoir lorsqu'il utilise le TBI dans la classe ; enfin j'aborderai la question du rôle des apprenants dans la classe avec le TBI. Je conclurai chaque partie par une proposition de questions qui pourront servir de pistes réflexives lors l'utilisation du TBI.

A. Interactivité ou interactions ?

Dans cette partie nous nous interrogerons sur le rapport direct entre interactivité et interactions, sur la proportion et sur la place de l'une par rapport à l'autre.

1. Interactivité et interactions

En fin de compte, la première question à se poser est celle-ci : « Qu'est-ce qui a permis l'interaction, ou qu'est-ce qui ne l'a pas permise ? » Dans la première séquence élaborée (« Automne »), on observe une utilisation du TBI pour lui-même, comme fin et non comme moyen. Le résultat a été l'absence d'interactions réelles. Le choix de faire une activité de phonétique n'était peut-être pas le plus judicieux non plus. En revanche, dans le deuxième scénario observé (« Epicerie fine »), on remarque une alternance d'interactivité et d'interactions sur une thématique tout au long de la

macro-tâche. On constate qu'il n'y a pas eu d'interactions dans les séquences « Portraits » et « Automne » pour différentes raisons : lorsque l'activité interactive était proposée pour elle-même, sans préparation préalable des interactions ; lorsque l'activité interactive était individuelle ; lorsque l'activité interactive était une activité d'exposition ou de systématisation. Il y a eu des interactions entre les apprenants et l'enseignant, ou entre les apprenants, lors d'activités où des illustrations étaient montrées sur le TBI (SMS extrait n° 1, Epicerie extraits n° 5 ; toutefois la fonctionnalité interactive du TBI n'en était pas la cause, puisqu'il n'avait à ces moments-là qu'une fonction d'affichage et l'interactivité sur le TBI n'était pas exploitée. Il y a eu des activités interactives sur le TBI qui précédaient des interactions (Epicerie extraits n° 1 et 4), et des interactions qui précédaient une interactivité (Epicerie extraits n° 2 et 3). Pour ces dernières, on relève un facteur commun : chaque activité était proposée sous la forme d'une activité en petits groupes pour rendre le travail collaboratif. Les activités interactives comme les interactions devaient être réalisées en petits groupes, afin que les apprenants puissent échanger entre eux.

2. L'interactivité sur le TBI

Selon Brigitte Albero (2010 : 9), les objets techniques ou *artefacts*[55] par ont une fonction différente selon le type de pédagogie adoptée Elle en distingue trois. Tout d'abord, dans les pédagogies de la transmission centrées sur la présentation magistrale de contenus, le TBI assure une fonction d'*auxiliaire.* C'est ce que l'on retrouve dans la séquence « Automne » par exemple. Ensuite, dans les pédagogies de l'entraînement orientées vers le modelage des comportements, il est utilisé comme « *outil* d'exercice et d'apprentissage d'unités prédéterminées ». Cet outil est « intégré dans un *système* qui conserve les caractères essentiels de la structure magistrale en y ajoutant une dimension dynamique par la prise en compte de certaines caractéristiques individuelles ». On identifie assez bien cette fonction dans la séquence « Portraits ». Enfin, dans les pédagogies de l'enseignement, qui favorisent l'accompagnement de l'activité des apprenants, Albero (2010) attribue à l'artefact des fonctions « à la fois techniques et sémiotiques ». Ici, le TBI est « un *instrument* au service des

[55] Dans un précédent article, Brigitte Albero définit ainsi la notion d'artefact : « Par sa définition large venant de l'anthropologie, la notion d'artefact présente l'avantage de ne pas focaliser l'analyse de la situation pédagogique sur les seules technologies en les isolant, mais d'ouvrir la perspective à tous les autres éléments matériels et symboliques qui constituent un système d'interactions finalisées : technologies nouvelles et anciennes, outils, matériaux, techniques professionnelles.
Il s'agit moins de porter son attention sur l'objet que sur la relation à laquelle il contribue et qu'il médiatise en apportant une dimension sociale à une relation parfois très individualisée. Intégré dans un système d'interactions, l'artefact est transcendé en instrument, lorsqu'il est transformé par l'activité des acteurs et leurs schèmes respectifs d'utilisation. Elle fonctionne donc également comme un concept. En ne renvoyant pas à un objet matérialisé particulier (une technologie donnée), elle permet d'appréhender une situation singulière dont peuvent, à certaines conditions, être dégagés certains universaux. » (Albero, 2003).

dimensions symboliques (langages, codes, méthodes) et des processus individuels d'appropriation des apprenants », et cette fonction est présente dans le scénario « Epicerie fine », même si on peut également y identifier les deux autres. Il convient cependant de nuancer en rappelant que d'une manière générale on retrouve des combinaisons hybrides de ces différentes pédagogies et donc des différents usages que l'on peut faire du TBI-artefact. Il me semble que les trois fonctions évoquées peuvent se superposer, mais que la qualité du scénario dépendra de la couche sur laquelle on s'arrête. Il paraît donc nécessaire de s'interroger sur le *pour quoi* de l'utilisation du TBI et de sa fonction prédominante. En effet, comme tout objet technique, on peut utiliser le TBI à différents niveaux. Il peut être utile comme *auxiliaire* multimédia pour présenter des informations (documents vidéo authentiques, documents audio) ; comme *outil* pour des activités spécifiques de systématisation par exemple ; mais aussi comme *instrument* puisqu'il dispose de suffisamment de potentialités techniques pour être exploité et actualisé dans le cadre d'un scénario pédagogique. L'essentiel est de ne pas perdre de vue la finalité pédagogique de l'activité créée[56].

3. Le TBI comme stimulateur d'interactions

L'objectif premier de l'enseignement des langues est de générer des interactions. Cicurel (2011 : 14) explique que « dans la classe, s'établit une interaction qui a un but essentiel, celui de donner ou d'améliorer des connaissances ou des compétences ». La question à se poser quand on élabore une séquence ou un scénario pédagogiques doit donc être celle-ci : des interactions pour améliorer quelles connaissances ou quelles compétences ? Dans cette partie je voudrais mettre l'accent sur l'utilisation du TBI comme stimulateur d'interactions. D'après le CECR (2001 : 15), l'apprenant est considéré comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules [leur] donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » Le modèle pédagogique de l'enseignement par les tâches préconisé par le CECR se résume par l'importance accordée au travail de groupe, aux situations réalistes, et aux processus de réalisation collectives en vue de l'accomplissement de la tâche.

[56] Albero (2010 : 10) met en garde contre la tentation d'utiliser tout le potentiel technologique qui envahit le monde de la formation : « Les ressorts de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'intégration sociale se trouvent donc doublement affectés par l'expansion des méthodes et des objets techniques : par la richesse de leurs potentiels et par les dérives de leur surconsommation ».

Nicolas Guichon définit la tâche comme « une trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose aux apprenants des éléments linguistiques et culturels à traiter et détermine un type de production langagière » (Guichon, 2012 : 114). On constate que les activités langagières du scénario « Epicerie fine » s'inscrivent bien dans une trame cohérente thématique, comprenant des activités linguistiques (lexique de la gastronomie et des aliments, futur proche), culturelles (la gastronomie en France), interculturelles (la gastronomie dans les pays des apprenants), communicatives, voire même techniques. La production langagière finale qui est de faire un générique vidéo (production orale) se conçoit comme l'aboutissement, la synthèse de toutes les activités précédentes qui ont servi de préparation. Et comme le rappellent Mangenot et Soubrié (2010), « dans l'approche par tâches, les documents sont utilisés pour leur fonction première : celle de transmettre de l'information [et] leurs caractéristiques formelles passent au second plan ». Ils ajoutent : « On peut dire que ce ne sont plus les tâches qui sont instrumentalisées par les enseignants au service des documents, mais les documents, choisis par les apprenants ou présélectionnés par les enseignants, qui sont instrumentalisés au service de la tâche ». Dans toutes les séquences et activités analysées, on retrouve effectivement ce souci d'utiliser des documents supports pertinents contenant des informations à l'intention des apprenants. Dans le scénario « Epicerie fine », la vidéo qui sert de modèle de générique pour les apprenants afin qu'eux aussi en réalisent un, allie le fond et la forme : elle est un bon support pour l'élaboration de ce que Beacco (2007 : 24) appelle des « activités de systématisation », qui permettent « d'organiser, de manière plus ou moins réflexive, l'acquisition des régularités de la langue cible […] Cet ensemble d'activités a pour fonction de démultiplier ce que l'on peut apprendre/comprendre d'une langue à partir des contacts, nécessairement limités, créés par l'exposition à des occurrences régulières et à la perception de leur fonctionnement à l'emploi de celles-ci, jusqu'à leur automatisation ». Cette focalisation linguistique se retrouve dans les occurrences régulières qui seront ici l'emploi du futur proche et le lexique des aliments. Les deux scénarios observés sont conformes aux objectifs que propose Chapelle (2003 : 57) et que Guichon (2012 : 131) reprend et résume ainsi en français :

1. « ménager des opportunités pour que les apprenants soient pleinement mis en situation d'agir lors d'une tâche requérant l'utilisation de la L2 », c'est-à-dire : observer, chercher des illustrations, reconstituer des images ou des sons, faire un générique ;
2. « ménager des opportunités pour que les apprenants soient amenées à produire des messages compréhensibles » : décrire, expliquer, donner son opinion, négocier ;
3. « rendre certaines caractéristiques linguistiques saillantes » : pour « Epicerie fine » : le futur proche, le lexique des aliments ; pour « Ortograf en question » : les registres de langue ;
4. « ménager des opportunités pour que les apprenants puissent repérer leurs erreurs » : certains exercices interactifs de remplissage de blancs par exemple ;

5. « ménager des opportunités pour que les apprenants puissent corriger leurs productions langagières » : hétérocorrection, ou remédiation par l'enseignant, le jeu de l'oie final d' « Epicerie fine » qui permet une évaluation et une remédiation finales.
Pourtant, si le scénario « Epicerie fine » inclut effectivement la notion d'interculturel, et répond assez bien aux critères communicatifs, il ne s'inscrit pas complètement dans la perspective actionnelle, car le critère de socialisation de cette tâche finale n'est pas rempli dans la mesure où les productions finales sont certes partagées, mais au sein de la classe seulement.

Nicolas Guichon déplore la faible intégration des TIC dans les modèles pédagogiques. Il dénonce le fait que le vidéo-projecteur et le TBI sont des « technologies *a priori* séduisantes », mais qui « confinent les professeurs dans un type d'enseignement basé sur la diffusion des connaissances et le contrôle des apprentissages plutôt que sur la construction du sens et le développement des compétences langagières dans toutes leur variété » (Guichon, 2012 : 66-67). Il exprime le souhait que les enseignants puissent être « en mesure de dépasser l'utilisation des technologies de diffusion comme le vidéo-projecteur et le TBI ». Cette critique est pertinente lorsque le TBI est utilisé à des fins de présentation uniquement, mais ce n'est pas toujours le cas. L'enseignant en effet peut construire un scénario pédagogique avec le TBI basé sur la construction de sens et sur le développement des compétences langagières. Dans le scénario « Epicerie fine », on observe en effet que les limites soulignées par Nicolas Guichon ont été dépassées : le scénario relève globalement de la perspective actionnelle. Pour la réalisation des sous-tâches, l'enseignant fait appel aux quatre compétences de compréhension et production orales et écrites, ainsi qu'à l'interaction orale. L'apprenant a été placé au centre du scénario, qui comprend un objectif de départ poursuivi tout au long, ce qui a permis d'intégrer le TBI dans la pédagogie sans le réduire à un outil de diffusion. L'accent a en effet été mis sur la définition de la consigne, le déroulement cohérent des activités, les objectifs des tâches et sur l'apprentissage lui-même.

Il est important d'insister sur le fait que le TBI n'est pas seulement un apport technologique dans la classe de langue, mais qu'il peut être mis au service d'une pédagogie du développement : comment donc cette pédagogie peut-elle être élaborée au profit de plus d'interactions en classe ? Comment va-t-on utiliser cet objet technique de manière pédagogique ? Nicolas Guichon propose de ne pas partir des fonctionnalités du TBI, mais au contraire de se baser sur les objectifs pédagogiques et l'intégrer au TBI. Il synthétise comme suit la marche à suivre[57] :

[57] Dans un précédent ouvrage, Guichon propose déjà cinq conditions à la réalisation d'un scénario d'apprentissage médiatisé :
La tâche doit être réaliste ;

- « Déterminer la macro-tâche et les objectifs en termes de compétences langagières visées ;
- Concevoir le scénario pédagogique en déterminant les documents à exploiter, les moments de réflexion sur la langue, les différentes activités intermédiaires que va comporter la séquence didactique et leur nature, le type de production langagière attendue en fin de séquence et les critères d'évaluation pour cette production finale mais aussi pour les productions intermédiaires […] ;
- Choisir les outils [ou les fonctionnalités du TBI adéquates] et réajuster éventuellement le scénario pédagogique » (Guichon, 2012 :156-157).

Cutrim Schmid complète cette approche en expliquant que le TBI peut devenir plus qu'un simple outil de présentation et favoriser une approche centrée sur les apprenants, telle que :

> « a) une interaction véritable avec l'utilisateur via l'utilisation de tablettes interactives ou du système de vote, b) la construction de connaissance pour les élèves et non l'accumulation de connaissance, c) l'implication active des élèves dans la leçon à travers la production de ressources via le tableau qui démontreront leur compréhension du sujet » (Cutrim Schmid : 2009 : p. 57).

Il s'agit de bien s'assurer de l'adéquation entre les fonctionnalités du TBI et les objectifs pédagogiques, et non pas d'utiliser la technologie pour elle-même. L'interactivité doit être au service des interactions, et non l'inverse. C'est pour cela que, selon les activités, l'interactivité précèdera l'interaction, et que pour d'autres elle la suivra.

4. Le sens de la tâche

Dans l'approche par compétences, Beacco (2007 : 144) considère que « chaque séquence peut comporter […] des activités la reliant à d'autres compétences, dans des articulations maîtrisées ou justifiées ». Dans un scénario ou une séquence pédagogiques, les différentes compétences seront donc intégrées. Par conséquent, la tâche devrait permettre de structurer la séquence pédagogique en intégrant les compétences de manière transversale : « Si […] la tâche dessine les contours d'une séquence didactique, le développement des compétences langagières peut en effet constituer l'objectif à partir duquel une tâche d'apprentissage médiatisée pourra être conçue » (Guichon, 2012 : 138). Si les interactions sont envisagées de manière transversale, comme cela est évoqué dans la première partie, elles seront mises en œuvre également de manière transversale dans la réalisation de la macro-tâche, ce que l'on observe dans les scénarios « Ortograf » et « Epicerie fine ». En effet, cette approche « permet de fonder théoriquement la notion de micro-

---

La tâche doit être assez ouverte pour laisser place à l'expérience et à la construction par l'erreur ;

Le scénario doit constituer un univers de référence pour établir des « associations entre des informations anciennes et nouvelles » ;

Le scénario doit ménager plusieurs entrées « soit par la tâche principale […] soit […] par les tâches secondaires qui correspondent à la construction de compétences »

Le scénario doit présenter un « enjeu intellectuel véritable » (Guichon, 2006 : 76-77).

tâche qui dépend essentiellement de l'intervention de l'enseignant pour guider l'apprenant dans son apprentissage linguistique par des opérations de repérage tandis que des macro-tâches servent plus particulièrement à développer les aspects discursifs, illocutoires et sociolinguistiques de la compétence langagière » (Guichon, 2012 : 149).

Pour Icy Lee, une tâche est concrètement :

> « (1) Une activité en classe ou un exercice qui a : a) Un objectif réalisable seulement par l'interaction entre les participants, b) un mécanisme de structuration et de séquençage de l'interaction, et c) l'accent mis sur le sens des échanges ;
> (2) un effort d'apprentissage de la langue qui exige des apprenants de comprendre, de manipuler, et/ou de produire la langue cible comme ils exécuteraient un ensemble de plans de travail »[58] (Lee, 1998 : 282).

Le scénario pédagogique sera donc un ensemble de tâches structurées qui génèreront des échanges, et les tâches seront réalisées dans l'interaction. Elles seront donc constituées d'activités que les apprenants réaliseront entre eux, en autonomie, avec l'enseignant présent en tant que guide, ou médiateur. Ces activités en interactions construites sur le TBI devront permettre aux apprenants de développer toutes les compétences langagières.

Réflexion

En résumé[59], voici quelques pistes de réflexion et quelques questions à se poser, qui peuvent contribuer à situer la place des interactions et le rôle de l'interactivité lors de l'élaboration d'un scénario pédagogique avec le TBI :

1. L'interactivité précède ou suit l'interaction : quelle que soit sa place, le but de l'interactivité, dans le cas présent, est de générer des interactions. Est-ce que les activités interactives créées sont susceptibles de susciter des interactions de la part des apprenants ?

2. Le TBI peut être utilisé à son plein potentiel comme instrument à finalité pédagogique. Peut-on identifier à quel niveau on utilise le TBI, quelles fonctions il a selon les activités, et pour quoi ?

[58] Ma traduction.

Texte original : « (1) a classroom activity or exercise that has : a) an objective attainable only by the interaction among participants, b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavor that requires learners to comprehend, manipulate, and/or produce the target language as they perform some set of workplans ».

[59] Cet encadré, comme les deux qui vont suivre à l'issue de chacun des points de cette troisième partie, ne font pas à proprement parler partie de l'argumentation de mon mémoire, mais dans une dynamique prospective, ils se veulent être des pistes réflexives sous forme d'interrogations pour aider à se positionner en tant qu'enseignant utilisateur du TBI.

3. Le TBI peut contribuer à la construction de sens. Est-ce que des opportunités d'interagir sont ménagées pour les apprenants ?

4. Le TBI peut proposer des tâches de manipulation de la langue. Est-ce que les apprenants peuvent développer toutes les compétences langagières dans les tâches proposées ?

B. Quel rôle pour l'enseignant ?

L'enseignant utilisateur du TBI va voir son rôle transformé par la place que va prendre l'outil dans la classe et la fonction qu'il aura. Après différentes phases d'appropriation, le rôle de l'enseignant pourra être conçu comme un rôle de médiateur, dans le dessein d'accorder le maximum d'autonomie aux apprenants.

1. L'appropriation du TBI : une approche pédagogique à réaménager

Lors de l'utilisation du TBI, l'enseignant passera par différentes phases d'appropriation : 1. utilisation du TBI comme un tableau géant pour les applications déjà utilisées dans le passé ; 2. découverte et exploitation des fonctionnalités spécifiques de cette technologie ; 3. utilisation du TBI comme « une plate-forme de collaboration en faisant venir les étudiants au tableau » (Cutrim, 2009 : 57). C'est cette dernière phase qui fait que les pratiques de l'enseignant sont amenées à être transformées lors de l'intégration du TBI dans un scénario ou une séquence pédagogiques : en amont, pendant, et en aval de l'interaction pédagogique.

En amont, l'enseignant va évidemment élaborer une tâche en mettant la priorité sur l'objectif pédagogique. Les cours doivent être préparés de façon à ce que les apprenants soient aussi autonomes que possible (Guichon, 2012 : 84). Guichon met aussi en garde contre le fait de se lancer dans l'utilisation des TIC sans avoir défini les objectifs tant en ce qui concerne les apprentissages visés que l'intervention et le rôle des technologies. Le TBI doit servir à l'élaboration de la tâche une fois les objectifs définis précisément, et non pas l'inverse. Il rappelle que la tâche doit présenter un enjeu authentique, car de cela dépendra l'engagement de l'apprenant (Guichon, 2012 : 123). Il faut prévoir le type de tâche : l'échange d'information, l'échange d'opinion, la prise de décision, la résolution de problème (Guichon, 2012 : 116), et donc le type d'interaction, en fonction de l'objectif pédagogique, de la macro-tâche et de la production finale. Il ne faut pas hésiter à se fonder sur le

CECR et à en utiliser les descripteurs pour préparer des scénarios qui amèneront les apprenants à développer leurs compétences interactionnelles. En aval, il pourra être question d'une forme d'évaluation. Il s'agira de donner des outils ou des fiches d'autoévaluation ou d'hétéroévaluation pour que les apprenants puissent mesurer l'écart entre leur production finale et le ou les objectifs qui étaient définis (le jeu de l'oie dans « Epicerie fine » peut être une option).

Enfin, Beacco (2007) invite à lier le fond et la forme[60], à utiliser des documents riches en contenu linguistique, à pratiquer la systématisation communicative et formelle. Dans un exemple que donne Guichon (2012 : 81) d'un enseignant qui a intégré les TIC à sa pratique, il constate que si cette pratique n'a pas été révolutionnée, elle a quand même évolué vers une extension du répertoire de l'enseignant, vers le fait de trouver un langage commun avec des élèves dont les habitudes communicationnelles passent justement par les TIC. En effet, la pratique ne va pas se transformer instantanément[61], car il faut toujours un temps plus ou moins long pour intégrer le changement et s'approprier un nouvel outil, ou un instrument en devenir.

En outre, il importe de souligner la question de l'adéquation entre une activité d'apprentissage médiatisée et les besoins et pratiques d'apprentissage des apprenants (Guichon, 2012 : 152). Même si son discours concerne ici les outils de la CMO, la même question se pose avec tout outil entrant dans le domaine des TICE, et donc le TBI. De la même manière, Mondada (1999 : 4) fait la distinction entre « les pratiques [de CMO] qui ne font que transférer dans le domaine des nouveaux médias des compétences traditionnelles [, et] de nouvelles pratiques émergentes qui s'ajustent aux technologies employées, à leurs contraintes et à leurs possibilités, à leurs contextes d'usages particuliers ». Autrement dit, il faut absolument éviter de faire du neuf avec du vieux, mais plutôt réajuster ses

[60] Il propose même un schéma possible de séquence didactique :

« - Exposition à des échantillons de conversation ;
- compréhension de ces échantillons ;
- systématisation communicative par apport d'informations descriptives ;
- systématisation communicative au moyen d'exercices de conversation ;
- production par paires ;
- systématisation formelle par apport d'informations descriptives ;
- systématisation formelle au moyen d'exercices morphosyntaxiques et lexicaux ;
- production ;
- (auto-évaluation ou évaluation, immédiate ou différée) » (Beacco, 2007 :164).

[61] Francine Cicurel donne des pistes réflexives sur les pratiques d'enseignement : quelles questions se poser sur les activités didactiques que l'on propose, la participation des apprenants, les difficultés que l'on rencontre, sur le déroulement d'une activité, sur la place des interactions dans la classe, etc. Elle suggère de faire un bilan a posteriori de son scénario pédagogique concernant les activités didactiques, la participation des apprenants, les difficultés rencontrés, les contenus langagiers proposés, les méthodes utilisées, l'inventivité de l'enseignant, quelles autres solutions trouver ? Elle invite aussi à se poser la question du déroulement de la distribution de la parole, de la progression du cours, etc. (Cicurel, 2011 : 53-54).

pratiques en fonction de l'outil. Pour cela, il est important de négocier « le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage […] ou, pour le dire autrement, le passage du schéma transmissif […] vers une approche sociocognitive de l'apprentissage d'une langue médiatisé par ordinateur » (Guichon, 2012 : 153). De façon identique, il faut parvenir à sortir du schéma transmissif auquel on peut céder si facilement avec l'utilisation du TBI, pour donner le TBI à utiliser aux apprenants dans un schéma sociocognitif, et tendre vers une pédagogie du développement (Albero, 2010), ou encore une fois : « Sharing, not staring » (Millum et Warren, 2008).

Il ne s'agit plus de savoir comment le TBI peut amener à transformer les pratiques, mais comment élaborer un scénario actionnel qui soit adapté au TBI, et qui respecte, au même titre que d'autres outils de CMO, les conditions citées par Warschauer :

a) « centrer les activités sur l'apprenant, celui-ci ayant un certain degré de contrôle sur leur planification et leur réalisation ;
b) fonder ces activités sur une communication authentique, d'une manière discursive appropriée au medium utilisé ;
c) s'attacher à valoriser l'apprenant ;
d) fournir aux apprenants l'occasion d'explorer et d'exprimer leur identité en évolution constante »[62] (Warschauer, 2000 : 57).

Dans ce cas, ce n'est plus le seul enseignant qui utilise et contrôle l'outil, mais les apprenants qui l'utilisent pour communiquer, pour réaliser leurs tâches et pour construire leurs compétences langagières. Par contre, la comparaison commence à se réduire ici, car Guichon va plus loin dans sa conception de la CMO, puisqu'il la définit comme « un *contenant* [et non comme un *contenu* mis en forme par l'enseignant] qui, en raison de ses contraintes et possibilités propres (un forum ne fonctionne pas comme un dispositif de viosioconférence), rend possible la mise en place de certaines tâches intermédiaires au sein d'une séquence didactique » (Guichon, 2012 : 155). En effet, concernant le TBI, le scénario sera toujours mis en forme par l'enseignant, même s'il contient des tâches intermédiaires qui seront prises en main par les apprenants.

2. L'enseignant comme médiateur

Médiateur, animateur, guide, tuteur, conseiller, concepteur, organisateur… les mots pour qualifier l'enseignant sont pléthores. Les auteurs semblent cependant être d'accord sur un point : l'approche

[62] Ma traduction.

Texte original : « In summary, then, for electronic learning activities to be most purposeful and effective, it would seem that they should (a) be learner-centered, with students having a fair amount of control over their planning and implementation, (b) be based on authentic communication in ways rhetorically appropriate for the medium, (c) be tied to making some real difference in the world or in the students' place in it, and (d) provide students an opportunity to explore and express their evolving identity » (Warschauer, 2000 : 57).

pédagogique ne doit plus être centrée sur l'enseignant. Fabien Saint-Germain (2011 : 81) pose la question : « Serez-vous '' the sage on the stage '' ou plutôt '' the guide on the side[63] '' ? » Pour Francine Cicurel (2011 : 132), « l'enseignant assume un rôle interactionnel à part, c'est lui qui interroge, explique, donne le thème, etc. Responsabilité, guidage, étayage et évaluation incombent au professeur ». Jacques Tardif (1998 : 17) estime qu'il a une fonction « d'entraîneur[s] et de médiateur[s] afin de soutenir les élèves » Pour Jean-Pierre Narcy-Combes (2005 : 150), « un enseignant est facilitateur, concepteur, pourvoyeur, et organisateur. Il est aussi interlocuteur en L1 et L2 ». Il définit le rôle de l'enseignant comme celui d'un « *counsellor* », qui doit laisser « toute initiative à l'apprenant » et limiter ses propres interventions directives. Il explique que l'idéal « serait ne jamais dire à l'apprenant ce qu'il convient qu'il fasse tant qu'il n'a pas formulé une demande justifiée à laquelle il n'est pas possible qu'il trouve de réponse par lui-même. S'il peut trouver cette réponse, des pistes lui seront données, et il y reviendra autant de fois qu'il l'estimera nécessaire. » (Narcy-Combes, 2005 : 149). J'interprète ce point de vue comme le souhait de laisser un espace aussi large que possible aux apprenants afin qu'ils puissent construire leurs propres modèles d'apprentissage dans la réalisation de leurs tâches, et bénéficier d'un temps d'interactions libre et suffisamment important pour s'assurer de l'acquisition d'une notion. Dans ce sens, si un scénario pédagogique sur TBI est bien conçu, avec des aides et des références suffisantes pour préserver l'autonomie des apprenants, l'enseignant pourra alors être seulement accompagnant, et non plus transmetteur central du savoir ; il devient « conseiller-organisateur » (Narcy-Combes, 2005 : 150). Narcy-Combes ajoute plus loin que l'enseignant a un rôle de tuteur, qui s'adapte fort bien aux exigences d'un scénario pédagogique utilisant le TBI pour favoriser les interactions orales : « Le tuteur est médiateur de l'apprentissage (au niveau des positionnements didactiques), facilitateur (au niveau des connaissances spécifiques qui permettent de mener l'apprentissage), et il est évaluateur de la progression » (Narcy-Combes, 2005 : 160). En tant que médiateur, l'enseignant va construire son scénario pédagogique de façon à ce que les apprenants puissent interagir entre eux ou avec l'enseignant de la manière la plus efficace possible (ici, le positionnement didactique se situe au niveau des interactions orales) ; en tant que facilitateur, l'enseignant va proposer des contenus en adéquation avec les besoins des apprenants, toujours avec le souci de l'interaction ; et en tant qu'évaluateur, l'enseignant va définir une tâche finale qui sera en mesure d'être réalisée par les apprenants, et qui attestera ou non de leur acquisition de connaissances.

[63] Elle s'inspire de la formule de Trevor Millum et Chris Warren (2008).

3. Vers une autonomie des apprenants

L'enseignant est médiateur, ou guide, et fait progresser l'activité ; il invite les apprenants à venir au TBI ; néanmoins, son rôle risque d'être limité par les propres limites de l'activité (comme dans les séquences observées « Automne » et « Portraits »). L'enseignant animateur fait avancer l'activité, stimule les apprenants, est disponible pour répondre aux questions. Il favorise l'hétérocorrection et n'intervient qu'après, pour la remédiation si celle-ci est encore nécessaire. Il s'assure très fréquemment que les apprenants ont bien compris, quitte à répéter une consigne ; il la reformule ou la fait reformuler systématiquement ; il lui arrive même de montrer l'exemple (« Epicerie fine », extraits d'observation n°3, Activité 3). Un certain nombre d'éléments doivent ainsi composer le rôle de l'enseignant pour mettre les apprenants en situation d'autonomie.

a. *Le lâcher-prise*

On remarque que dans « Epicerie fine » l'enseignant adopte le plus possible une attitude de lâcher-prise. Les apprenants sont amenés à participer davantage, à un autre niveau, à la situation pédagogique. En effet :

> « Il est tentant de vouloir jouer à la maîtresse et de garder un rôle dominant dans la classe. Mais les enseignants ont besoin d'apprendre à se mettre de côté et de permettre aux étudiants de prendre le relais. Laissez les élèves contrôler le TBI. Laissez-les suggérer des façons dont il pourrait être utilisé. Apprenez à lâcher prise et à confier le tableau à vos élèves. Apprenez à lâcher prise et à confier toute la leçon à vos élèves lorsque cela est approprié. Vous pourriez être surpris de voir à quel point ils s'engageraient dans le processus d'apprentissage si seulement on le leur permettait » (Betcher et Lee, 2010 : 72).

Betcher et Lee proposent ni plus ni moins de faire confiance aux apprenants et de laisser la place à une forme de délégation. Carol, Griggs et Bange (2005 : 181) soulignent eux aussi que « les tâches dans l'apprentissage doivent permettre au novice de faire l'observation d'un phénomène dans une grande variété de circonstances, afin de rendre possible la démarche inductive de généralisation ». Cependant, il ne faut pas oublier que même ce faisant, l'enseignant exercera toujours une part de contrôle sur le contenu des apprentissages et la façon dont ces apprentissages sont réalisés. Il importe de doser ce contrôle pour laisser autant que faire se peut le maximum d'autonomie aux apprenants[64]. Dans cette optique, Carol, Griggs et Bange opposent les notions de « guidage » et d' « étayage » :

[64] Guichon (2012 : 83) donne le contre-exemple d'un enseignant qui cherche à focaliser l'attention pour mieux contrôler la situation pédagogique, et qui va utiliser le TBI et le vidéoprojecteur pour l'y aider. Or, justement, et au contraire, l'usage du TBI doit pouvoir conduire à une pratique défocalisée de l'enseignant.

> « Le ‘‘guidage’’ est une intervention extérieure en vue d'obtenir un résultat conforme aux attentes conventionnelles. Au guidage s'oppose l'étayage, que nous concevons comme un soutien au processus cognitif réel d'apprentissage, dont l'apprenant est le véritable maître. L'apprenant doit accomplir une tâche avec un maximum d'autonomie » (Carol, Griggs et Bange, 2005 : 181).

Il ressort donc que l'enseignant doit vraiment prendre du recul par rapport aux types d'interventions qu'il pourrait faire dans la classe, et que son rôle et les tâches qu'il propose doivent être pensés par rapport à l'autonomie des apprenants. Attention cependant à ne pas confondre lâcher-prise et laisser-aller, car la présence de l'enseignant dans la classe reste un des éléments-clés de l'enseignement avec le TBI.

b. La place de l'enseignant dans l'espace-classe

Cambra Giné (2003 : 88) définit la relation enseignant-apprenant, comme inégalitaire et verticale. Mais la conception d'enseignant comme médiateur se situe sur un autre plan. L'enseignant s'efface du « centre de l'attention des apprenants au profit d'une posture plus périphérique » (Guichon, 2012 : 90). En effet, la place qu'occupe l'enseignant dans l'espace de la classe sera elle-même symptomatique du rôle qu'il y tient et de la place qu'il veut donner aux apprenants. Enfin, la consigne orale enregistrée sert aussi à répartir les apprenants en groupes, mais elle leur laisse l'autonomie : ils y procèdent seuls. L'enseignant sera là pour les encourager à agir, et aura une fonction d'étayage. Cependant, il ne faut pas que sa présence se réduise à une ombre, car cette présence physique fait toute la différence avec un cours à distance ou un travail en autonomie dans une salle informatique. C'est l'enseignant qui va gérer les interactions entre les apprenants, entre lui et les apprenants, et qui va également gérer l'utilisation du TBI par les apprenants, en particulier lorsque différents groupes devront se succéder au TBI. Il aura pour cela un rôle de coordinateur.

c. Le TBI pour les apprenants

Betcher et Lee (2010 : 68) l'affirment clairement : « Contrairement au tableau noir, le Tableau blanc interactif n'est pas un outil pour l'enseignant ; c'est une ressource qui doit être utilisée par toute la classe ». L'enseignant est là aussi pour servir de guide technique aux apprenants. Il les aide à utiliser eux-mêmes les fonctionnalités du TBI. A ce propos, Guichon (2012 : 64) évoque le besoin d'un « repositionnement identitaire » pour les enseignants contraints d'accepter d'être « dessaisis de la maîtrise d'une partie des contenus » et d'assister « à une technicisation de leurs compétences ». Autrement dit, il perçoit un rejet des TIC de la part des enseignants, qui estimeraient qu'elles n'ont pas à entrer dans leurs pratiques. Cependant, l'adoption des TIC doit maintenant faire partie du répertoire professionnel des enseignants, même si cela demande un changement des

représentations de leur métier. On observe, dans le scénario « Epicerie fine », que l'enseignant laisse les apprenants découvrir eux-mêmes la consigne, et tout ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes à la place de l'enseignant, ils le font : à eux d'activer les fonctions de déclenchement d'un document audio ou vidéo, d'écrire au tableau, de faire les corrections, de réaliser les tâches… D'une certaine manière donc, la tâche est en partie « technicisée » sur le TBI. On constate par conséquent que les TIC participent à la pédagogie, et que même leur enseignement relève de la compétence technique de l'enseignant.

Betcher et Lee insistent beaucoup sur l'autonomie des apprenants, car c'est en leur permettant de conceptualiser eux-mêmes des connaissances qu'ils pourront se les approprier. L'usage du TBI sera certes différent selon l'enseignant, le sujet enseigné, le type de groupe, « mais l'important est d'utiliser les ressources numériques de façon à ce qu'elles permettent aux étudiants de s'impliquer, d'interagir et de manipuler les idées et concepts-clés, même s'ils ne sont pas toujours en train de se lever de leur siège pour venir toucher le tableau » (Betcher et Lee 2010 : 69).

d. Quelle autonomie pour les apprenants ?

Pour les apprenants, selon Betcher et Lee, l'autonomie visée est rendue possible grâce à l'évolution du rôle de l'enseignant : de « source de la connaissance », l'enseignant devient un « architecte de l'information » chargé de concevoir des parcours d'apprentissage stimulants pour les élèves :

> « Cette idée d'un enseignant concepteur de la formation fait de l'enseignement beaucoup plus qu'une simple gestion des flux d'informations préfabriquées qui découlent des manuels scolaires à l'intention des étudiants. Cela signifie que les enseignants ont besoin de travailler avec les étudiants pour concevoir des tâches à même de leur assurer un processus d'apprentissage significatif ; cela signifie aussi que les enseignants doivent créer des contenus de cours sur mesure pour répondre aux besoins individuels et aux intérêts de leurs élèves (Betcher et Lee : 2010 : 77)[65] ».

L'importance du rôle de l'enseignant pour aboutir à l'autonomie attendue des apprenants est donc évidente. Par ailleurs, il faut retenir qu'en matière d'apprentissage, l'autonomie n'est pas synonyme d'individualisme, mais se réfère à la capacité de réaliser une tâche en collaboration et par répartition. D'où le rôle de tuteur que propose Narcy-Combes :

[65] Ma traduction.

Texte original en anglais : « the role of the teacher in the twenty-first century has evolved away from being the 'source of all knowledge' to being more of an 'information architect' charged with the task of designing engaging learning pathways for their students. This idea of the teacher as a designer of learning makes the job of teaching so much more than simply managing the flow of pre-made information from textbook to students. It means that teachers need to work alongside students to design tasks that will lead them through the process of meaningful learning; that teachers must tailor course content to the individual needs and interests of their students » (Betcher et Lee : 2010 : 77).

> « De l'organisation de l'apprentissage, et de la conception de la relation pédagogique […], on arrive à la proposition suivante : tout dispositif gère l'individualisation des apprentissages qu'il organise, en particulier sous forme de tâches, qui pourront néanmoins impliquer plusieurs apprenants à la fois, si chacun a un point spécifique de la tâche à accomplir. L'enseignant ne sera plus le meneur du jeu, en conséquence le concept de tutorat paraît fort pertinent comme base de réflexion sur ce qui est attendu de cet enseignant. Pothier (2003 : 94-97) attribue au tuteur trois rôles majeurs qu'il remplira, selon ce qui précède, en fonction de sa posture et du style dominant que celui-ci induit. Le tuteur est médiateur de l'apprentissage (au niveau des positionnements didactiques), facilitateur (au niveau des connaissances spécifiques qui permettent de mener l'apprentissage), et il est évaluateur de la progression » (Narcy-Combes, 2005 : 159-160).

Finalement, la diversité des qualificatifs qui définissent l'enseignant importe peu puisqu'ils relèvent tous des mêmes principes. Il est et reste enseignant. Ce qui compte n'est pas l'appellation mais ce qu'il *fait*.

Réflexion

1. Les phases d'appropriation du TBI :

- A quel niveau d'appropriation du TBI l'enseignant se situe-t-il ?
- Les objectifs pédagogiques sont-ils définis avant d'utiliser les fonctionnalités techniques du TBI ?
- L'activité répond-elle aux besoins des apprenants et est-elle centrée sur lui ? L'apprenant peut-il utiliser le TBI à des fins communicationnelles ?
- L'apprenant peut-il utiliser le TBI pour réaliser ses tâches ?
- Des stratégies sont-elles prévues pour faire face aux obstacles techniques ?

2. La place et le rôle de l'enseignant :

- L'enseignant se considère-t-il comme un enseignant médiateur ?
- L'enseignant laisse-t-il les apprenants essayer de trouver leurs propres réponses ?
- Les apprenants peuvent-ils interagir entre eux ?

3. L'autonomie des apprenants :

- L'autonomie des apprenants est-elle favorisée ?
- Quelle est la place physique de l'enseignant dans la classe ?
- L'enseignant fait-il confiance aux apprenants ?
- Les apprenants peuvent-ils utiliser le TBI indépendamment de l'enseignant ? Comment ?
- Est-ce que les tâches proposées permettent l'autonomie et la collaboration ?

C. Les formes sociales de travail (FST)

1. Le travail collaboratif

Le travail en groupe favorise l'entraide, la collaboration et l'interdépendance, et ceci génère forcément des interactions. Celles-ci ont lieu entre les apprenants soit pour préparer une tâche, soit lors de la réalisation de la tâche elle-même. Cambra Giné rappelle que l'objectif d'une séquence pédagogique est l'acquisition, et elle est convaincue que c'est grâce aux interactions que celle-ci peut se réaliser:

> « L'interaction en classe de langue est constitutive de l'acquisition (Kraft et Dausendschön-Gay, 1994). La langue s'acquiert dans des pratiques telles que la négociation de la relation entre partenaires, l'ajustement à la parole de l'autre, le cadre participatif, la tâche à faire, l'organisation de l'interaction, etc. Cette interaction est modelée de manière à favoriser ces processus d'acquisition, ce qui lui donne des traits spécifiques qui la distinguent d'autres types d'interactions sociales. Ce rôle fondamental attribué à l'interaction […] structure le processus cognitif car l'activité sociocognitive d'apprentissage d'une langue est indissociable des contextes, des conduites et des pratiques sociales (Pekarek, 2000). L'étayage, ou mécanisme d'échange entre expert-novice ou entre partenaires, offre un cadre permettant à l'apprenant aussi bien le repérage d'indices pour interpréter la situation et le comportement de l'autre, que la saisie et l'appropriation en contexte de la langue. » (Cambra Giné, 2003 : 69).

L'originalité pédagogique du scénario « Epicerie fine » réside dans différents facteurs. Tout d'abord, le fait qu'une tâche dont l'objectif est finalement assez banal (décrire un produit alimentaire) acquiert une valeur sociale importante du fait que de nombreuses activités sous-jacentes doivent être réalisées de manière collective. Ensuite, le résultat sera fixé sur un support durable, et ne se résume pas à un exposé éphémère en classe. Enfin, la production finale sera présentée au reste du groupe, ce qui implique une prise de parole en public. On peut cependant regretter deux choses dans ce scénario : la première est que la tâche finale est réalisée individuellement, et n'est donc pas une tâche socialisée comme le préconise François Mangenot (2008) ; la seconde est qu'elle est présentée uniquement au groupe et donc qu'elle reste dans le cadre de la classe, sans opportunité d'être présentée ailleurs. Toujours est-il que si les tâches collaboratives sont bien le meilleur moyen de générer des échanges, des négociations, des participations entre les apprenants, qui favorisent l'acquisition, comme le suggère Cambra Giné[66], elles paraissent avoir été mises en pratique de nombreuses fois dans ce dernier scénario.

[66] Elle définit les formes de travail social (FST) selon les critères suivants :

- « Le travail de groupe, sans la présence contraignante de l'enseignant, oblige les participants à prendre en charge la réalisation de la tâche ; le cadre spécifique de relation sociale qui se met en place […] implique une plus grande autonomie due à la nécessité d'assumer et de partager les responsabilités ;

2. La place de l'improvisation et de la spontanéité dans la classe

Narcy-Combes souligne « l'importance de la prise de responsabilité et d'initiative de l'apprenant. Il s'agit d'apprendre par soi-même et non de suivre ou de subir la parole magistrale ou les choix de l'enseignant sans marge de manœuvre » (Narcy-Combes : 2005, p. 161). Même si bien sûr il n'est pas question de laisser libre cours aux apprenants, le scénario pédagogique permet tout à fait de leur accorder une certaine autonomie, car il fait la part belle à l'improvisation et à l'adaptation en fonction des besoins qui peuvent apparaître lors de la réalisation d'une activité ou d'une tâche.

La question du *double bind*, ou double contrainte, est soulevée par Francine Cicurel : « La classe peut-elle être considérée comme une « maquette de la vie » selon la conception goffmanienne ? Du fait de la discipline enseignée – une langue –, la classe tend vers un idéal utopique, qui est à l'extérieur, et qui représente la vie que l'on veut atteindre, imiter, produire, partager. Mais cette imitation ne peut se faire que très imparfaitement car la classe elle-même est un cadre contraint et ne peut que contraindre » (Cicurel, 2011 : 112) [67]. En quoi le TBI permet-il de faire le pont entre ces deux contraintes ? En effet, dans les observations effectuées, la place accordée à l'improvisation ou à la spontanéité est quand même toujours restée cantonnée au sujet du cours, les questions soulevées sont demeurées en lien avec l'activité pédagogique, et il n'y a pas eu de réelle digression ou

---

- Les participants ont en principe le même statut, même s'ils endossent des rôles différents ; la redistribution et l'alternance des rôles fait leur complémentarité ;
- La négociation du sens doit être faite entre eux ainsi qu'avec le professeur, les interactions en petits groupes de pairs comportant plus de négociation qu'avec la présence d'un expert ;
- Les interlocuteurs recherchent ensemble et de façon complémentaire les connaissances dans leurs interlangues qui sont diverses. L'autonomie les pousse à réactiver, récupérer et appliquer leurs savoirs faire propres et ceux des autres et à exercer ainsi plus de contrôle sur ces compétences (Griggs, 1998) ;
- L'intégration des connaissances est plus grande lorsque l'individu doit justifier et défendre ses idées, ce qui se fait de façon plus naturelle et plus motivante entre pairs ;
- Les apprenants ne se sentent pas gênés devant la manifestation de leur incompétence car ils sont dans la même situation et les relations de pouvoirs diffèrent de l'interaction avec un professeur ; ils sont plus détendus dans la mesure où ils ne s'exposent pas à l'ensemble de la classe et au professeur ;
- or, si je support d'un expert investi d'autorité est accepté sans l'ombre d'un doute, les apports entre pairs sont considérés avec une attitude plus critique – parfois très dure et avec une portée plus grande, qui d'ailleurs peut poser des problèmes de figuration – ; les participants étant plus « ouverts » ; mais pour cette même raison, le progrès cognitif est potentiellement majeur ;
- les apprenants ont plus de chance (et de temps) de participer ; ils peuvent énoncer sans élever la voix, donc plus aisément ; la régulation des tours de parole fonctionne surtout par autosélection ;
- le premier « jet » de leurs énoncés ne doit pas être nécessairement très élaboré, car le travail coopératif se chargera de travailler dans ce sens. A cause de ceci et aussi parce que l'activité évaluatrice entre pairs n'a pas les mêmes conséquences, les réparations ont une autre valeur. » (Cambra Giné, 2003 : 160-161)

[67] Pour Goffman (1991 : 57), « une activité n'est pas plus transformée qu'il ne paraît habituel et normal de le faire ».

d'interventions complètement hors-sujet. Cependant, malgré le fait qu'il s'agissait d'interactions en contexte didactique, certaines caractéristiques propres aux interactions en contexte extra-didactique étaient néanmoins présentes ; Goffman (1981 : 267) apparente ces dernières au « dialecte corporel », qui s'exprime lorsque « l'individu tend à se comporter en fonction du caractère public de sa conduite » : rupture thématique, chevauchement de paroles, et part importante accordée aux mimiques, aux gestes et postures. Par exemple, durant le scénario « Epicerie fine », l'enseignant a demandé aux apprenants de nommer un produit d'épicerie fine de leur pays. Un des apprenants, de nationalité suisse, a déclaré, sur un ton humoristique mais avec une certaine fierté dans la voix et sur le visage, que toute la nourriture en Suisse était de l'épicerie fine, ce qui a déclenché des rires de la part de ses camarades. Mais on peut aussi remarquer que les fois où il y a eu des interactions orales improvisées, le TBI a été utilisé comme ressource d'information (« Epicerie fine », extrait d'observation n°1, Activité 1, et extrait d'observation n°2, Activité 2). Par exemple, dans le Défi 1, Act. 2 (« Epicerie fine »), l'enseignant avait demandé spontanément aux apprenants quels étaient les produits d'épicerie fine que l'on trouvait dans leur pays. Cela a déclenché un échange interculturel.

Dans la même perspective, Cambra Giné soulève la question de la planification des cours, dont l'enseignant peut s'écarter face à des changements imprévus dans la classe, car « les apprenants conduisent eux aussi la dynamique de la classe par la pression de leurs initiatives et leurs réactions verbales et non verbales. L'habileté des enseignants est donc dynamique, et inclut des macro-décisions ainsi que des micro-décisions […], ne serait-ce que par la possibilité permanente d'irruption de faits langagiers non prévus » (Cambra Giné, 2003 : 228). Guichon et Beacco vont dans le même sens en proposant des séquences planifiées au départ et tendant à progresser vers une liberté de manœuvre pour les apprenants : « Il semble important de penser la séquence didactique en terme de progression en amenant les apprenants à construire leurs compétences interactionnelles en partant de formats très planifiés à des formats laissant davantage de marge à l'improvisation » (Guichon, 2012 : 172) ; « Il s'agit bien de mener l'apprenant d'interactions planifiées à des interactions improvisées, l'improvisation constituant un des traits essentiels de cette forme de communication langagière » (Beacco, 2007 : 138). Curieusement, les séquences et scénarios pédagogiques expérimentées ou observées sur TBI n'ont pas particulièrement été détournées de manière aussi forte. J'expliquerais cela par le fait que le TBI sert de fil conducteur visuel tout d'abord, et que l'attention visuelle des apprenants est captée en permanence. Il faut aussi noter le fait que, même dans des longs scénarios pédagogiques de plus de deux heures comme « Ortograf en question » et « Epicerie fine », les facteurs suivants permettent de garder le fil : un objectif final annoncé dès le début, et qui donne un sens aux activités et micro-tâches, une variété dans la forme de ces activités qui sont toujours courtes (entre 5 et 10 minutes environ), et une cohérence

thématique, qui permet aux apprenants de progresser de façon tangible au fur et à mesure du déroulement du scénario, et qui les cadre en quelque sorte, et surtout, un format pédagogique visuel défini à l'avance qui justement crée une forme de contrôle, et rend peut-être plus ardue la digression. A l'enseignant d'être vigilant afin de saisir les opportunités qui pourraient se présenter.

Réflexion

1. La ou les tâches sont-elles socialisées ?
Sont-elles réalisées en groupes ?

2. Comment l'improvisation et les digressions sont-elles gérées par l'enseignant ? Sont-elles favorisées ? Sont-elles contrôlées ? Comment ?
Est-ce l'enseignant qui utilise le TBI ou le laisse-t-il utiliser par les apprenants de manière spontanée ?
Le scénario est-il suffisamment planifié pour pouvoir s'en détacher et y revenir ensuite ?

Conclusion

Ce travail avait pour but de montrer tout d'abord que les interactions participent de la co-construction des apprentissages, et quel est le potentiel du TBI pour y contribuer. Il s'agissait de faire la distinction entre « interaction » et « interactivité », cette dernière n'étant pas un gage d'apprentissage. En effet, le TBI semble présenter un certain nombre d'avantages, mais il comporte également des limites dont il faut tenir compte. L'enseignant a donc plusieurs défis à relever pour être capable d'élaborer des séquences ou des scénarios pédagogiques qui aient du sens. En deuxième partie, une étude basée sur l'approche ethnographique a permis d'analyser des séquences et des scénarios pédagogiques pour dégager concrètement des éléments pouvant favorisant les interactions en classe. Il est apparu que l'utilisation du TBI pour générer des interactions n'est pas systématiquement réussie, selon les choix pédagogiques qui sont faits par le concepteur de séquences pédagogiques. Enfin, la troisième partie aboutit à une proposition de réflexions faisant ressortir les enjeux de l'usage du TBI pour générer des interactions. Il ressort que la présence de l'enseignant en tant que médiateur dans la classe, et le travail collaboratif des apprenants, sont des facteurs importants dans le déroulement des interactions. La question du sens se pose également, car même s'il ne s'agit pas de tomber dans le « il faut », il est indispensable de penser en termes d'adéquation du TBI avec la pédagogie recherchée.

En effet, au travers des ouvrages cités, de nombreux auteurs sont unanimes pour affirmer que la place doit être donnée à la pédagogie et aux apprentissages avant la technologie, cela revient un peu comme un leitmotiv chez tous ceux qui parlent du TBI. Il est important d'intégrer et pas seulement d'insérer le TBI (Guir, 2002 : 95), afin qu'il reste « au service d'un apprentissage » (Guichon, 2012 : 6). Car ce sont les tâches qui vont générer des interactions, et non pas les options technologiques : « La simple mise à disposition d'outils de communication n'amène pas les étudiants à échanger entre eux : la perception d'une claire finalité à l'échange s'affirme comme une nécessité incontournable » (Degache et Nissen, 2008). Il existe effectivement un risque de se limiter à utiliser le TBI comme un objet d'interactivité, car parfois les scénarios pédagogiques préparés ne sont finalement que des exercices interactifs entre l'apprenant et la machine. En conséquence, on ne peut pas faire des moyens une fin :

> « L'intégration des technologies de l'information et de la communication, quoiqu'elle soit inéluctable, ne saurait apporter de réponses appropriées aux problèmes de l'école si elle est considérée comme une fin en soi. L'intégration des technologies doit se faire en prenant appui sur un cadre conceptuel précis relatif à l'acte même d'apprendre » (Tardif, 1998 : 31-32).

Le défi pour un enseignant est donc réellement de savoir incorporer la technologie TBI à son enseignement :

> « Il ne s'agit donc clairement pas […] de caractériser l'interactivité ou l'interaction par rapport à tel ou tel système envisagé uniquement sous son versant technologique mais bien d'en considérer la portée en termes d'usage et plus précisément d'usage d'apprentissage » (Thierry Lancien, 2001 : page 191).

Betcher et Lee (2010 : 58) insistent eux aussi sur le fait que le TBI doit être « used wisely », c'est-à-dire être utilisé avec sagesse. Il est donc important de préciser la place du TBI dans la relation entre les apprenants eux-mêmes et entre les apprenants avec l'enseignant, dans les activités et les finalités, et sur la répartition dans le scénario pédagogique du rôle du support et de ce qui revient à l'enseignant, car « derrière les machines se cachent toujours les Hommes et un outil ne vaut que par ce qu'ils en font » (Guir, 2002 : 95).

Cependant, si ce travail peut contribuer modestement à poser quelques jalons pour élaborer des scénarios pédagogiques avec le TBI qui favorisent les interactions, il reste à l'avenir à étudier la qualité de ces interactions et à considérer les impacts réels sur les apprentissages. On peut espérer que des études à venir apporteront des éléments complémentaires pour optimiser les apprentissages de notre belle langue de Molière.

Bibliographie

Albero, B. (2003). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. Dans S. Anoot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (p. 253-294). Paris, France : L'Harmattan.
Texte disponible en ligne :
http://cread.bretagne.iufm.fr/IMG/pdf/Albero_2003_chapitre_ouvrage.pdf

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique* [En ligne], vol. 4 (1), mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 3 avril 2013 : http://educationdidactique.revues.org/715

Bange, P. (1996). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, France : Didier.

Bange, P., Carol, R. et Griggs P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris, France : L'Harmattan.

Barchechath, E. et Pouts-Lajus, S. (1990). Sur l'interactivité. Postface dans K. Crossley et L. Green, *Le design des didacticiels. Guide pratique pour la conception de scénarios pédagogiques interactifs (*p. 155-157). Paris, France : ACL Editions.
Consulté sur internet le 10 octobre 2012 :
http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/lombard/green/surl_interactiviT.html

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, France : Didier.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques.* Paris, France : CLE International.

Betcher, C. (dir.) et Lee, M. (2010). *The Interactive Whiteboard Revolution : Teaching With Iwbs.* Victoria, Australian Council Educational Research (ACER).

Bouchard, R. et Mangenot, F. (dir.). (2002). *Interactivités interactions et multimédia.* Lyon, France : ENS Editions.

Boulc'h, L. et Baron, G.-L. (2011). Connaissances et représentations du Tableau Numérique Interactif chez les futurs professeurs des écoles : Réflexions sur la formation aux technologies éducatives. Dans G.-L. Baron, E. Bruillard et V. Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques. Actes du 4e colloque international DIDAPRO* (p. 75-86). Université de Patras, Grèce : New Technologies. Consulté sur internet le 15 avril 2012 : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/67/61/75/PDF/Boulch-BaronDidapro2011.pdf

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue.* Paris, France : Didier.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (dir.). (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* Paris, France : Presses Universitaires de France.

Chanier T. (2000). Hypermédia, interaction et apprentissage dans des systèmes d´information et de communication : résultats et agenda de recherche. Dans L. Duquette, & M. Laurier (dir.). *Apprendre une langue dans un environnement multimédia*, Montréal, Canada : Editions Logiques. Consulté sur internet le 12 novembre 2013 : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/dev/00/00/08/20/HTML/

Chapelle, C. A. (2003). *English Language Learning and Technology*, Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.

Charlier, B. et Peraya, D. (2002). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Charlier, B., Bonamy, J. et Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. Dans B. Charlier et D. Perraya (dir.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (p. 43-64). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Cicurel, F. (1996) La dynamique discursive des interactions en classe de langue. Dans S. Moirand (dir.), *Le discours : enjeux et perspectives* (p. 66-77). Le français dans le monde. Recherche et applications, numéro spécial, juillet. Vanves, France : Edicef.

Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris, France : Didier.

Coen, P.-F. et Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3). Consulté le 12 mars 2013 : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/43/46/PDF/coen.pdf

Conseil de L'Europe. (2005). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)*. Paris, France : Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : Fernand Nathan.

Cutrim Schmid, E. (2009). *Interactive Whiteboard Technology in the Language Classroom: Exploring New Pedagogical Opportunities.* Sarrebruck, Allemagne : Verlag Dr. Müller (VDM).

Dargirolle, F. (2002). *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères* (Thèse de doctorat Université Paris-III Sorbonne Nouvelle). Consulté sur internet le 22 novembre 2010 : http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/035/

Degache, C. et Nissen, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *Alsic*, *11*, (1), 61-92. Consulté sur internet le 20 avril 2013 : http://alsic.revues.org/797#text

Dejean, C. (2001). Intérêts et limites des « simulations d'interaction ». Dans R. Bouchard et F. Mangenot, (dir.). *Interactivités interactions et multimédia, 5*, 65-85. Lyon, France : ENS Editions.

Dejean, C. et Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle,* (17), 310-321. Paris, France : Association de didactique du FLE.

Desmond, F., Ferchaud, F., Godin, D. et Guerrieri, C. (2008). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe.* Paris, France : Belin.

Ellis, R. (1999). Learning au second language through interaction. *Studies in Bilinguism, 17*. Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins Publishing Company.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi (1).* Paris, France : Les éditions de Minuit.

Goffman, E. (1981). Engagement. Dans Y. Winkin (dir.), *La nouvelle communication* (267-278). Paris, France, Seuil.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. New York : Harper and Row..

George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet* (Thèse de doctorat, Université du Maine, Le Mans, France). Consulté sur internet le 22 mars : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/22/PDF/these_sebastien_george.pdf

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia.* Paris, France : Ophrys. Internet Texte disponible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/37/66/45/PDF/1._Livre_Guichon_version_finale_.pdf

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris, France : Didier.

Guir, R. (dir.). (2002). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages.* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Hall, I. et Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning, (21*), 102-117. Consulté sur internet le 09 avril 2013 : http://faculty.ksu.edu.sa/Alhassan/2503/primery%20students%20perception%20of%20whiteboards%202005.pdf

Jacquinot, G. (1996). Les NTIC. Écrans du savoir ou écrans au savoir ? Dans *Outils multimédia et stratégies d'apprentissage du Français Langue étrangère* (actes de colloque organisé à Lille par le CREDIF et l'Université Lille 3, 22-23 mars 1996). Consulté sur Internet le 23 novembre 2013 : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/03/PDF/jacquino.pdf.

Julia, J.-T. (2003). Interactivité, modes d'emploi. Réflexions préliminaires à la notion de document interactif. *Documentaliste-Sciences de l'information 3*, (40), 204-212. Consulté sur Internet le 22 novembre 2013 sur : http://www.adbs.fr/interactivite-modes-d-emploi-reflexions-preliminaires-a-la-notion-de-document-interactif-15137.htm?RH=REVUE

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2012a). L'envers du tableau: ce que disent les recherches de l'impact des TBI sur la réussite scolaire. *Vivre le primaire, 25*, (2), 30-32. Consulté le 15 décembre 2012 : http://karsenti.ca/pdf/scholar/ARP-karsenti-98-2012.pdf .

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2012b). *L'envers du tableau: ce que disent les recherches de l'impact des TBI sur la réussite scolaire*. Conférence retransmise sur Youtube, consulté sur Internet le 15 décembre 2012 : http://www.youtube.com/watch?v=XKaYm6PwJkk&feature=player_embedded

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales (1*). Paris, France : A. Colin.

Lancien, T. (2001). Synthèse/Ouvertures. Dans R. Bouchard et F. Mangenot, (dir.). *Interactivités interactions et multimédia, 5*, 189-195. Lyon, France : ENS Editions.

Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, *52*, (4), 282-290. 1998.

Levy, M. et Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions. Options and issues in Computer-Assisted Language Learning*. New-York : Lawrence Erlbaum Associates.

Macedo-Rouet, M. (2010a) L'usage du TBI : une amélioration des résultats des élèves. Consulté sur internet le 13 novembre 2012 : http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/l-usage-du-tbi-une-amelioration-des-resultats-des-eleves-42.htm

Macedo-Rouet, M. (2010b) L'usage du TBI : formation et étapes à franchir. Consulté sur internet le 13 novembre 2012 : http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/l'usage-du-tbi-formation-et-etapes-a-franchir-43.htm

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. Dans *Les Langues Modernes, 3*, 38-44.
Texte disponible en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm

Mangenot, F. et Bouchard, R. (dir.). (2001). *Interactivités, interactions et multimédia, 5.* Lyon, France : ENS Editions.

Mangenot, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (Jocair 2008)*, 13-26. Consulté sur internet le 10 février 2013 : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/scenario-communication.pdf

Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Classer des cybertâches : quels critères ? quels obstacles ? Dans *Etudes de linguistique appliquée, 4*, (160), 433-444. Consulté sur internet le 10 février 2013 : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/mangenot-soubrie-ela.pdf

Miller D., Glover, D. et Averis, D. (2008). *Enabling enhanced mathematics teaching with interactive whiteboards Final report for the National Center for Excellence in the Teaching of Mathematics*. Keele, Royaume-Uni : Keele University. Texte disponible en ligne : http://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/fachumsocsci/sclpppp/education/interactivewhiteboard/ncetmreport-1.pdf

Millum, T. et Warren, C. (2008). *Sharing Not Staring: Seventeen Interactive Whiteboard Lessons for the English Classroom.* Sheffield, Royaume-Uni : National Association for the Teaching of English (NATE).

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.

Mondada, L. (1999). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. Dans *Alsic*, *2*, (1), 3-25. Consulté sur internet le 3 janvier 2013 : http://alsic.revues.org/1571#text

Narcy-Combes, J.- P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris, France : Ophrys.

Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation*. Fribourg, Suisse : Editions universitaires de Fribourg.

Pekarek, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 ». Dans F. Cicurel et D. Véronique (dir.), *Discours, action et appropriation des langues*. Paris, France : Presses Sorbonne Nouvelle.

Perriault J. (2000). *Effet diligence, effet serendip et autres défis pour les sciences de l'information.* Consulté sur internet le 21 mars 2013 : http://perso.limsi.fr/Individu/turner/DCP/Paris2OOO/Perriault.pdf

Petitgirard, J.-Y., Abry, D. et Brodin E. (2011). *Le Tableau Blanc Interactif*. Paris, France : CLE International.

Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris, France : Gonthier Denoël.

Piaget, J. (1967). *Biologie et connaissance*. Paris, France : Gallimard.

Pica, T., Kanagy, R. et Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. Dans G. Crookes et S. Gass (dir.), *Tasks and Language learning : Integrating theory and practice*, 9-34. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.

Predhom, M.-H. (2011). *Enseignants et Tableau Blanc Interactif – Enjeux de la motivation pour l'appropriation de l'outil* (Mémoire de Master 1 non publié. Université Stendhal, Grenoble, France).

Puren, C. (dir.). (1999). L'observation de classe. Dans *ELA : revue de didactique des langues cultures*, *114*. Paris, France : Didier Érudition.

Puren, C. (2009). Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. Dans *Les Langues Modernes, revue de l'APLV.* Consulté sur internet le 21 mars 2013 : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_agir_social_v_site_APLV.pdf

Priniotakis S. (2009). TNI et perspective actionnelle : quelques pistes pour réellement intégrer le TNI à une pédagogie de la tâche. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris, France : Maison des langues.

Rabaté F. et Lauraire R. (1985). L'interactivité saisie par le discours. Dans *Bulletin de l'IDATE. Interactivité(s)*, *20*, 17-81.

Rézeau J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia* (thèse de doctorat, Université de Bordeaux II, France). Consulté sur internet le 21 mars 2013 : http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf

Robert, J.-P. (dir.). (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, France : Ophrys.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. Dans *Le Français dans le Monde/Recherches et applications, n° 45*, 487-498.

ROUET, Jean-François (2001). Opacité, transparence, réflexion… Des modèles cognitifs à la conception d'outils multimédias centrés sur les besoins des apprenants. Dans R. Bouchard et F. Mangenot, (dir.). *Interactivités interactions et multimédia, 5*, 51-62. Lyon, France : ENS Editions.

Saint-Germain, F. (2011). *Utiliser le tableau numérique.* Paris, France : Delagrave.

Somekh, B. *et al.* (2007). *Evaluation of the Primary Schools Whiteboard Expansion Project - - Report to the Department for Children, Schools and Families.* Royaume-Uni : BECTA. Consulté sur internet le 10 octobre 2012 : http://downloads01.smarttech.com/media/research/international_research/uk/becta_executive_expansion_summary.pdf

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information. Quel cadre pédagogique ?* Paris, France : ESF Editeur.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage.* Paris, France : La Dispute.

Walker, R. (2003). Interactive whiteboards in the MFL classroom. Dans *TELL & CALL, 3*, 14–16.

Warschauer, M. (2000). On-line learning in second language classrooms : An ethnographic study . Dans M. Warschauer et R. Kern (dir.), *Network-based language teaching : Concepts and practice*, 41-58. Royaume-Uni : Cambridge University Press. Consulté en ligne le 20 avril 2013 : http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/online_learning.pdf

Annexe

Grille d'observation de classe

Institution/Lieu : CAVILAM, Vichy, Labo 24
Date de l'observation : 22 mai 2012
Enseignant : Christophe Freschi
Classe/Niveau : B1, nbx Coréens, Libyenne, Iranien, Russe, Suisse, Indonésienne
Nombre d'élèves : env. 14 personnes
Leçon observée : Epicerie Fine

Abréviations utilisées :

FST / Formes sociales de travail :

I : Travail individuel	Q : Questions-Réponses
D : Dyades	M : Cours magistral, explications de l'E
G : Groupes	I° : Interactions orales
	Ié : Interactivité

Acteurs :

E : Enseignant
é : élève
és: élèves

Matériel et ressources :

φ : photocopies	DA : Document audio
TBi : tableau Blanc Interactif	DV : Document vidéo (sans le son)
M : Manuel pédagogique	C : Caméra
AV : Audio-Visuel	

Niveaux	Repères chrono	FST	Repère TBI	Compétences / Types d'activité	Objectifs / Consigne	Description narrative (tours de parole, comportements et attitudes	Stratégie didactique (rôle de l'E)
1.1. Défi 1 Act. 1		I°, Ié	Page 2	CO, CE	Lister tous les produits alimentaires que vous voyez dans la vidéo	**Défi 1**. E demande aux 1 de lire le 1er défi. « comment on fait pour trouver la consigne ? » Un A va cliquer sur le bouton son. 2 écoutes. **Activité 1** : E demande de reformuler (pas entendu, car arrivée de retardataires), donc 3e écoute, puis lecture de la consigne	*Démarche plus communicative qu'actionnelle. Consigne orale+symbole+aide à tirer. Tjrs cv° typographique*
		G, I°				E forme des groupes (3 groupes de 6 env) Visionnage de la vidéo. E les laisse discuter entre eux de ce qu'ils ont vu	CO de la consigne, puis CE
	9H15 env					E passe dans les groupes. Certains cherchent un mot, ou orthographe. Autre E (Hervé) aide à la prononciation. E affiche une page blanche sur le TBI et fait 3 colonnes. Ecrit à la main groupe 1, 2, 3, puis OCR. Tire des traits.	Etayage ? Autonomie des A, E peut anticiper activité suivante tranquillement
		Ié					
	24 :40					E demande aux A combien de mots ils ont trouvés. Demande à un représentant de chaque groupe de venir écrire au tableau le nombre (en chiffres) au tableau. E constate qui est le meilleur, mais dit qu'on va vérifier. Chaque A va écrire un mot à son tour. Un A se trompe dans l'orthographe d'un mot, un autre A le corrige et essaie d'effacer, mais n'arrive pas à faire fonctionner les brosse. Rires. Sont 2 au TBI pour écrire. E intervient pour expliquer comment fonctionne la brosse, car A avait brosse et stylo en main, donc interférences. E stimule les A à continuer d'aller au TBI. « Plus vite ! » en tapant des mains.	hétérocorrection Explications techniques Tentative de donner un rythme plus soutenu à l'activité Hétérocorrection
		I°				A écrit « pasthèque ». E ne dit rien. Un A appelle E pour lui dire qu'il a mis un mot qui n'est pas dans le film. Un A corrige « pastèque » et écrit un autre mot Un A corrige « pasthèque » et rajoute son mot Un A enlève le « h » E propose qu'on lise chaque mot. Correction : genre, partitif, vocab (E s'assure qu'A ont compris), précisions	Remédiation Ressource immédiate sur Internet (place à l'impro)
	35 :55					E revient au TBI, ouvre Google Images pour expliquer ce qu'est une coquille Saint Jacques. E choisit une photo, la sélectionne. Demande à un A de venir écrire « coquille Saint Jacques » E demande aux A s'ils en mangent, s'ils aiment. E utilise le « crayon magique » pour l'écrire, s'efface ensuite tout seul. A aident à corriger. E demande aux A de réécrire	Fonctionnalité TBI E explique que c'est pour travailler la mémoire photographique, et que c'est bien pour le vocab compliqué

Niveaux	Repères chrono	FST	Repère TBI	Compétences / Types d'activité	Objectifs / Consigne	Description narrative (tours de parole, comportements et attitudes	Stratégie didactique (rôle de l'E)
	43 : 11					[E explique à Hervé que le « crayon magique » a 3 fonctions : - Encercler pour mettre en valeur - Encadrer en 3D - Auto-effaçage] E demande qui a gagné. Le 1er groupe. Vérification avec le film. E fait des arrêts sur images. Affiche un double cadre : A droite, le film, à gauche, le tableau avec les réponses des A. Certains mots sont incorrects (n'apparaissaient pas dans le film)	Remédiation visuelle cette fois
1.2. Act. 2	46 : 16 […] 47 : 58	G (5,3, 3,3) I° Ié	Page 3		Quelle est la signification d' « Epicerie fine » ? Quels sont les autres produits associés ?	**Activité 2**. E demande à un A d'appuyer sur le bouton son. 1ère écoute. E demande de reformuler la consigne. E demande à un A de « tirer » l'aide et de lire la consigne. Suspension de l'enregistrement pendant que A discutent E demande d'expliquer les 2 expressions au TBI : « Epicerie fine » et « produits » E dit de faire attention et souligne la différence avec épicerie normale. Que veut dire « fine » ? As : une seule en ville, plus cher, de meilleure qualité, magasin de produits gourmets, choses rares, notion de plaisir. E : produits de luxe. E demande qules sont les produits de luxe en France. As : vin (E demande des précisions, d'autres exemples) As : foie gras, fromage, escargots, thé, moutarde (E demande quels sont les produits dans les pays des A) A suisse : tous A coréenne : ginseng rouge. Adeline demande d'expliquer ce que c'est. E cherche sur Google Images. E demande à A de choisir une image. E demande quel produit de luxe il y a au Japon. Un A iranien : Faloodeh Recherche sur Google Image. E demande à A d'écrire le mot. A vont à l'ordi pour taper le mot. E demande….	*Travail collaboratif avec aide de l'E* Compréhension de la consigne orale, reformulation, puis lue. Interculturel Impro
1.3. Act. 3	57 :27	G	Page 4	I° *Interactivité*	En petits groupes, choisissez un produit d'un pays	1ère écoute. E demande de reformuler. E demande à un A de retourner appuyer sur le bouton son. E aide à reformuler = créer une présentation	Reformulation, étayage par l'exemple

Niveaux	Repères chrono	FST	Repère TBI	Compétences / Types d'activité	Objectifs / Consigne	Description narrative (tours de parole, comportements et attitudes	Stratégie didactique (rôle de l'E)
	59 :58 […] 01:00:00				de la classe. Où peut-on le trouver ? (pays, région, ville…) Décrivez-le. (couleur, odeur, forme…) Pourquoi et comment l'utilise-t-on ?	E donner un exemple avec le caviar. E lance le compte à rebours ! (5 minutes) Alarme de fin de compte à rebours ; Pause E invite à reprendre. A demandent quelques minutes de plus.	

Résumé et mots-clés

Ce mémoire est une étude des potentialités du Tableau Blanc Interactif (TBI) en classe de langue, en particulier concernant la manière de susciter des interactions orales. Il présente dans la première partie les éléments théoriques qui fondent les interactions en didactique des langues, et en quoi le TBI peut être un enjeu pédagogique en classe de FLE, en faisant la différence entre interactivité et interaction. Dans la deuxième partie, il décrit et propose des analyses de séquences et scénarios pédagogiques avec le TBI pour essayer de faire ressortir les facteurs générateurs d'interactions. Les extraits présentés sont chacun suivis d'une discussion qui permet une analyse des facteurs possibles ayant généré des interactions en classe. Dans la troisième partie, se trouve une réflexion pour aider à développer une pédagogie spécifique avec le TBI, en mesurant la part d'interactivité et d'interactions envisageable, en interrogeant sur le rôle de l'enseignant et en soulignant la valeur du travail collaboratif. L'objectif de ce travail est de réfléchir à la valeur ajoutée que le TBI pourrait apporter en classe de langue pour stimuler les interactions orales.

Tableau Blanc Interactif – TBI – Interactions – Interactivité – Scénario pédagogique – Pédagogie – Travail collaboratif – Enseignant (rôle) – Autonomie des apprenants