

***LIENS**, nouvelle série:*

Revue francophone internationale – N°04 / Juillet 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation - **FASTEF**

ISSN : 2772-2392 - <https://fastef.ucad.sn/liens/>



REVUE LIENS

FASTEF

LIENS, ***nouvelle série :*** **Revue francophone internationale -**

-- N°04 --

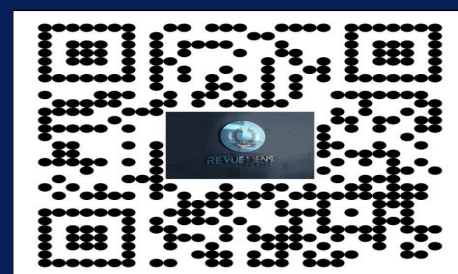
**Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et la Formation
FASTEF**



DAKAR, JUILLET 2023

ISSN 2772-2392

<https://fastef.ucad.sn/liens/>



Copyright © 2023

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

revue.liens@ucad.edu.sn



REVUE LIENS

148111



Dakar – Juillet 2023

ISSN 2772-2392

revue.liens@ucad.edu.sn

Comité de direction

Directeur de publication

Mamadou DRAMÉ

Directeur de la revue

Assane TOURÉ

Directrice adjointe et rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE



Comité de rédaction

Rédactrice en chef

Ndeye Astou GUEYE,

Rédacteur en chef adjoint

Bara NDIAYE

Responsable numérique

Bassirou GUEYE

Assistante de rédaction

Ndeye Fatou NDIAYE

Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Vally, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD).



Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre (E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



SOMMAIRE

Ndéye Astou GUEYE, Rédactrice en chef	ÉDITORIAL	7
Kouamé Armel KOUADIO	IDENTIFICATION DES FACTEURS DE PERFORMANCES SCOLAIRES EN MATHÉMATIQUES ET EN LECTURE COMPREHENSION DES ÉLÈVES AU COURS MOYEN DEUXIÈME ANNÉE EN CONTEXTE IVOIRIEN : PISTES D'INTERVENTIONS PSYCHOSOCIALES.	9
Armel NGUIMBI	ÉTHIQUE, DÉONTOLOGIE ET DIDACTIQUE DANS LES ANNOTATIONS DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES EN FRANÇAIS	25
Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO	RÉPRESENTATIONS DE L'USAGE DE LA TABLETTE NUMÉRIQUE ÉDUCATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	40
René Ndimag DIOUF Adama FAYE Mamadou Yéro BALDÉ	ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES CHANGEMENTS CLIMATIQUES DANS LE PROGRAMME DE GÉOGRAPHIE DU CYCLE SECONDAIRE DU SÉNÉGAL : CAS DE LA CLASSE DE SECONDE.	56
Jean-Claude BATIONO et Charles NAZOTIN	LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES D'ANGLAIS AU POST PRIMAIRE AU BURKINA FASO	65
Ousmane DIAMBANG	LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ALUMNOS DE ELE INICIAL EN SENEGAL: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE	80
Kouassi Clément N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI	MÉTAPHYSIQUE ET TRANSHUMANISME : PENSER L'EXIGENCE D'UNE MÉTAMORPHOSE TRANSHUMAINE INTÉGRAL	93
Bi Drombé DJANDUÉ et Ehua Manzan Monique BEIRA Épse OUABI	<i>BOSOqǎ/BOLA DE FUEGO/BOULE DE FEU</i> DE YAΩ NGĒTÁ: LA PORTÉE DIDACTIQUE D'UNE ŒUVRE ENGAGÉE	105
Secka GUEYE	L'ÉCRITURE « THÉRAPEUTIQUE » DANS <i>IMPOSSIBLE DE GRANDIR</i> DE FATOU DIOME.	116
Éric NDIONE	CORRESPONDANCE SYMBOLIQUE ENTRE VILLE AFRICAINE ET VILLE CUBAINE DANS <i>LES COQS CUBAINS CHANTENT A MINUIT</i> DE TIERNO MONENEMBO	126
Christian Bâle DIONE	LA HAVANE, ESPACE HÉTÉROTOPIQUE DANS <i>LA NADA COTIDIANA</i> DE ZOE VALDES	136
Ousmane GUÈYE	DE L'ESPACE NATUREL À L'ESPACE IMAGÉ DANS LE RECUEIL DES <i>FABLES</i> DE LA FONTAINE	148
El Hadji Malick Sy WONE	LE CONDITIONNEL : CATÉGORISATION POLÉMIQUE ET EMPLOIS ÉPISTÉMIQUES	158
Ousmane DIAO	LES DIFFICULTÉS DE CLASSEMENT DES NOMS COMPOSÉS NN ET NA FRANÇAIS: LE CAS DE DIALOGUE SOCIAL	167



Editorial

Ndeye Astou Guèye, Rédactrice en chef de la revue

Liens, nouvelle série : revue francophone internationale demeure, sans conteste, un cadre dynamique dans le domaine de la recherche. Dans ce numéro quatorze auteurs, de divers pays d'Afrique, nous gratifient de leurs productions scientifiques relevant des sciences de l'éducation et des disciplines fondamentales. C'est ainsi que Kouamé Armel KOUADIO pose, dans son article, le lancinant problème de l'enseignement des mathématiques dans les systèmes éducatifs francophones et plus particulièrement en Côte d'Ivoire : comment faire pour que nos apprenants s'approprient cette discipline ? Son article a pour objectif d'identifier les facteurs individuels influençant les performances scolaires en mathématiques. À sa suite, Armel NGUIMBI revient sur un élément fondamental de l'enseignement à savoir l'évaluation. Il réfléchit sur l'éthique, la déontologie et la didactique qui doivent accompagner les annotations des productions d'élèves en classes de français. Après la Côte d'Ivoire et le Gabon, nous nous retrouvons au Burkina Faso avec Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO. Leur article porte sur l'apparition des tablettes numériques dites « éducatives ». Cette étude questionne les représentations des différents acteurs de l'éducation en relation avec l'apprentissage des élèves. Au Sénégal, des enseignants-chercheurs, René Ndimag DIOUF, Adama FAYE et Mamadou Yero BALDÉ traitent d'un sujet d'actualité : les changements climatiques. En effet, le Ministère de l'Éducation Nationale s'est engagé à promouvoir et à améliorer l'intégration des changements climatiques dans son programme éducatif pour permettre au futur citoyen d'acquérir une culture structurée et raisonnée en matière d'environnement et de changement climatique. Jean Claude BATIONO et Charles NAZOTIN abordent la problématique de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères en général et de la dimension interculturelle dans les programmes d'enseignement de l'anglais au Burkina Faso en particulier. Ils s'interrogent sur les raisons de la non-prise en compte suffisante des cultures de la langue-cible et de la langue locale dans le processus de l'enseignement-apprentissage de l'anglais. De la langue de Shakespeare, nous passons à l'espagnol avec Ousmane DIABANG qui préconise des voies et moyens pédagogiques innovants pour l'enseignement de la production écrite aux apprenants des classes d'initiation au Sénégal.

La deuxième partie de cette édition est consacrée aux disciplines fondamentales. Dans ce numéro, elles vont de la philosophie aux littératures africaine et française sans occulter la grammaire. C'est dans cette optique que Clément Kouassi N'DOUA et Moulo Elysée KOUASSI ont fait une étude analytico-critique d'essence phénoménologique et critique, qui propose un supplément en invitant les transhumanistes à un penser global de la métamorphose humaine, par l'entremise de la sensibilité transcendante. Elle se veut une contribution modeste posant l'exigence de la préservation d'une vision métaphysique, unifiée, de nous-mêmes et du monde qui nous entoure. Est posée, ensuite, la question des langues locales avec Bi Drombe DJANDUE et Ehua Manze Monique BEIRA épouse OUABI. Leur article analyse la portée didactique de l'œuvre *Bosoqé/Bola de fuego/Boule de feu* de l'écrivain ivoirien Yao Ngētā. Les auteurs en appellent à la mobilisation de tous les Agni autour du bien commun qu'est leur langue-culture afin de la préserver. En écrivant dans leur langue maternelle, ils laissent



comprendre que l'Agni est une langue comme toutes les autres, dotée des ressources nécessaires pour signifier le monde et la vie. Au-delà du peuple Agni, les auteurs s'adressent aux Ivoiriens et aux Africains dans leur ensemble, les invitant à la prise de conscience face au risque, si rien n'est fait, de voir leurs langues et cultures disparaître du patrimoine de l'humanité. Secka GUEYE de nous ramener à la littérature avec son étude sur *Impossible de grandir* de Fatou DIOME. Il y traite de la portée thérapeutique de ce roman pour son auteure, en quête de soi. En effet, ce roman pose encore, et avec acuité, le problème de l'identité. À partir de ce moment, se sont mises en place de nouvelles formes d'inspiration littéraire, ce qui n'est pas sans enrichir la praxis romanesque. Quant à Éric NDIONE, il réfléchit sur la « Correspondance symbolique entre ville africaine et ville cubaine dans *Les Coqs cubains chantent à minuit* de Tierno Monenembo ». Cet article traite de l'image de la ville dans le roman africain. Par un procédé comparatif, Éric NDIONE démontre comment le romancier fait correspondre des personnages à travers Cuba et l'Afrique. Il met également l'accent sur les similitudes de leurs espaces, sans occulter la musique, les chants et les danses qui seront des marqueurs culturels et linguistiques de cette correspondance. Nous restons à Cuba avec Christian Bale DIONE, qui avec son article intitulé « La Havane, espace hétérotopique dans *la Nada Cotidiana* de Zoe VALDES ». Cette étude se propose d'analyser l'espace référentiel de *La nada cotidiana* de Zoé Valdés en se fondant sur la théorie foucauldienne de l'hétérotopie. Son objectif est de démontrer que La Havane, espace hétérotopique, participe à la poétique de remise en cause des acquis de la révolution cubaine dans laquelle s'est engagée l'auteure Zoé Valdés. Toujours dans le domaine de l'espace, avec Ousmane GUEYE dont l'article s'intitule « De l'espace naturel à l'espace imagé dans le recueil des *Fables* de La Fontaine ». Cette étude essaie de dresser un panorama de la représentation de l'espace dans le recueil afin de saisir sur le vif une démarche induisant et informant le caractère symétrique, complémentaire et interdépendant des modèles. En effet, l'espace s'impose, ici, comme enjeu diégétique, instance génératrice, agent structurant et vecteur signifiant de la fable. Ainsi, l'examen des significations multiples du traitement des données spatiales appelle deux lectures opposées : l'espace réel et l'espace imagé. En grammaire française, El Hadji Malick Sy WONE réfléchit sur « Le Conditionnel : catégorisation polémique et emplois épistémiques ». Cet article porte sur la nature, la place et les usages épistémiques du Conditionnel français. En effet, il existe un débat au sujet du conditionnel : à savoir si le conditionnel est un mode indépendant ou un temps du mode de l'indicatif. Et en fin d'analyse, le chercheur a revisité les fondamentaux du conditionnel épistémique. L'étude d'Ousmane DIAO intitulée « Les difficultés de classement des noms composés NN et NA en français : le cas de dialogue social ». En effet, le débat sur le procédé de la composition est d'actualité, avec notamment une tendance qui s'intéresse aux mots composés du point de vue de leur identification, et une autre tendance qui s'y intéresse du point de vue de leur mode de formation : morphologie ou syntaxe.

Pour terminer, nous félicitons le Pr. Ousseynou THIAM, ancien directeur de la Revue, pour le travail abattu et renouvelons notre engagement à toujours servir pour le triomphe de notre revue au grand bonheur de la Faculté et de toute la communauté universitaire. Bonne lecture !



Marcel BAGARE et Iphigénie Aidara YAGO

**RÉPRESENTATIONS DE L'USAGE DE LA TABLETTE NUMÉRIQUE
ÉDUCATIVE DANS L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES**

Résumé

Les technologies de l'information et de la communication conquièrent progressivement du terrain ce qui fait dire à Dieu et Rondeaux (2001) qu'elles sont « une composante de plus en plus importante de l'organisation actuelle du travail » (p. 107) et expliquent le slogan de *TIC au service du développement en Afrique* dont parle Loukou (2011). Cette nouvelle tendance justifie également l'apparition des tablettes numériques dites « éducatives ». L'engouement des élèves pour ce nouvel outil interpelle cependant sur ces conséquences réelles sur leur apprentissage. S'inscrivant dans cette lancée, cette recherche questionne les représentations des différents acteurs de l'éducation en relation avec l'apprentissage des élèves. L'objectif principal qui est d'appréhender les représentations des enseignants, des parents d'élèves et des élèves sur l'utilisation de la tablette numérique éducative dans l'apprentissage des élèves explique le recours à une démarche qualitative, à orientation exploratoire. Les résultats révèlent que les tablettes numériques sont perçues comme des outils de divertissement.

Mots - clés : Ecran – Tablette numérique éducative – méthode pédagogique – apprentissage – médias

Abstract

Information and communication technologies are gradually gaining ground, which leads Dieu and Rondeaux (2001) to say that they are “an increasingly important component of the current organization of work” (p. 107) and explains the slogan of ICT for development in Africa mentioned by Loukou (2011). This new trend also justifies the appearance of so-called “educational” digital tablets. The enthusiasm of students for this new tool, however, calls into question these real consequences on their learning. By questioning the representations of the various actors of education in relation to student learning, this research is part of this momentum. The main objective, which is to understand the representations of teachers, parents of students and students on the use of the educational digital tablet in student learning, explains the use of a qualitative approach, with an exploratory orientation. The results show that tablets are perceived as tools for enjoyment.

Keywords: Screen – Educational digital tablet – teaching method – learning – media

INTRODUCTION

« Si le prochain siècle doit véritablement être le siècle de l'Afrique, marqué par le progrès social et économique du peuple africain, le siècle de la paix et du développement durables en Afrique, alors le succès de ce projet est tributaire de celui de nos systèmes d'enseignement. Parce que nulle part au monde le développement n'est survenu sans un système d'enseignement fonctionnant bien, sans un enseignement primaire universel et de haut calibre, sans un secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche efficace, et sans égalité des chances en éducation »³

Au regard des propos de Thabo M'beki (1999), s'établit une corrélation directe entre développement et éducation. Le niveau de développement en Afrique doit questionner le niveau des rapports en termes d'éducation sur l'offre et la demande d'une façon générale. Ainsi, l'offre d'éducation est fonction de la capacité des institutions, du capital humain et

³Thabo Mbeki, 1999 allocution d'ouverture à la Conférence sur l'éducation pour la renaissance africaine au 21e siècle)



du matériel disponibles et à leur répartition quantitative et qualitative entre les différents acteurs sociaux. Elle dépend étroitement des politiques éducatives et surtout du climat politique global, mais aussi du dynamisme de certaines organisations dont la société civile ou de l'initiative privée des individus (Lange & Yaro, 2003). Selon les auteurs, il y a plusieurs façons d'appréhender l'offre d'éducation. Il est question le plus souvent de d'offre scolaire ou d'offre de formation (Duru-Bella & Zanten, 1992) ou encore d'offre d'éducation (Weikart, 2000). L'expression la plus communément utilisée ici orientant notre réflexion est celle de Weikart à savoir l'offre d'éducation qui vise la petite enfance dont les recherches se fondent sur les besoins et opportunités tout particulièrement dans les pays du Sud. Le développement de l'offre éducative concerne tant l'éducation formelle que non formelle.

De ce fait, l'éducation dans la société se transforme à la faveur de l'évolution des structures sociales et des systèmes économiques qui s'inscrit dans la tendance vers la mondialisation, du rythme du changement technologique, du rôle de plus en plus central de l'information et du savoir, et de l'importance des compétences pour avoir accès aux technologies numériques et à l'information et les utiliser plus efficacement. L'objectif de l'éducation s'est par conséquent déplacé. Alors que la connaissance devient elle-même un bien périssable, la capacité des apprenants de réfléchir de façon indépendante, d'exercer un jugement et un scepticisme appropriés, et de collaborer avec les autres pour bien comprendre leur environnement en mutation est le seul but raisonnable de l'éducation (Haddad & Draxler, 2002). C'est dans ce même contexte déjà complexe qu'apparaît les technologies de l'information et la communication (TIC) qui viennent participer à une transformation profonde de l'offre d'éducation notamment dans les systèmes d'apprentissage. Jacques Tardif, psychologue de l'éducation dont les travaux portent sur les effets ressentis par l'apprenant en contact avec les TIC, résume bien dans ses analyses le virage qui pourrait se produire en pédagogie lorsqu'il affirme que :

«les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) provoqueront la disparition du matériel pédagogique qui prétend que tous élèvent d'un groupe d'âge donné sont susceptibles de réaliser des apprentissages similaires à partir d'une même démarche, et dans plusieurs cas, à partir des mêmes exercices, des mêmes pages et de la même séquence»(Tardif, 1998, p.20).

Cette pensée de Tardif illustre bien la complexité du sujet. Approfondir la compréhension de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) est une démarche qui s'apparente à un voyage que l'on commence sans savoir exactement où il va nous conduire, ni quand il va se terminer (Charlier & Peraya, 2003).

1. Problématique

Dans le système classique traditionnel, l'apprenant reçoit les consignes de l'enseignant. Désormais, avec les approches nouvelles qui se base sur des théories telles que le constructivisme, l'apprenant participe activement en construisant ses propres schémas d'apprentissage. C'est dans la même dynamique qu'en 2002, un appel de l'UNESCO tendait à une révision des systèmes éducatifs jugés rigides et normatifs pour ouvrir la voie à davantage de flexibilité et d'adaptation des manières d'enseigner (*pédagogie différenciée, méthodes actives*), de sélectionner et d'évaluer (*cycles longs, évaluation formative*), et de décider (*partenariats, décentralisation*). L'objectif était de construire une « éducation faite sur mesure, adaptée aux besoins, à la culture et aux moyens des apprenants », sans valoriser d'emblée une forme d'éducation plus qu'une autre, le plus important étant la finalité (le contenu visé) sur le moyen (la forme utilisée) (Maulini & Montandon, 2005).



Cet appel de l'Organisation des Nations Unies en charge de l'éducation sera facilité par l'arrivée, ces dernières années, des tablettes tactiles sur le marché du loisir multimédia, marqué par un succès incontestable auprès du grand public, a conduit à l'émergence d'une offre matérielle et logicielle sans cesse renouvelée et étoffée⁴. L'engouement pour ces nouveaux artefacts mobiles s'est accompagné d'un intérêt grandissant au sein de la communauté éducative, de la part de ses acteurs et décideurs. Des initiatives institutionnelles ou plus individuelles, à différents niveaux d'échelle, se sont multipliées en vue d'en explorer et d'en identifier les usages pédagogiques potentiellement pertinents, à tous les niveaux du cursus scolaire.

Au Burkina Faso, si nous ne sommes pas encore à l'ère du "*tout numérique*" dans le système éducatif primaire, certaines organisations et les familles commencent à favoriser les rapports entre les TICE et l'enfant dans le cadre du processus éducatif. A cet effet, Barrette conclut que les TICE se révèlent efficaces quand elles s'intègrent à une didactique diversifiée qui articule finement les activités d'apprentissage et les approches pédagogiques. En d'autres termes, les programmes d'études proposent l'apprentissage de connaissances, de notions, de concepts en termes de *savoirs* et le développement de compétences (*savoir-faire, savoir-être*). Le pédagogue est ici invité à savoir utiliser les TIC de façon judicieuse pour atteindre tous ces objectifs (Barrette, 2005). Dans cette perspective, l'utilisation des tablettes numériques viendrait contribuer à l'amélioration du niveau scolaire des enfants. Les principales caractéristiques de ces outils tactiles, mobiles et souvent connectées donnent lieu à des représentations d'activités possibles chez les utilisateurs (*les enfants*) : la portabilité, la connectivité, la mobilité, les interfaces tactiles, les fonctions facilitant l'accès et le partage de l'information. Interviennent également l'imaginaire social de la technique (Flichy, 2001). Les intentions et les stratégies projetées dans ce média s'apparentent un peu à la réflexion de certains chercheurs qui le voient comme un dispositif instrumenté par les utilisateurs (Hamon, 2012). D'autres y voient la possibilité de mieux individualiser les apprentissages et la mise en œuvre de tâches collaboratives (Bernard et al., 2013). Les tablettes contribuent au soutien aux élèves en difficulté (Retter, Anderson et Kieran, 2013). Avec ces instruments, les apprentissages peuvent s'envisager de façon moins formelle, personnalisée, dans une continuité entre des contextes d'utilisation différents (*école, maison, d'autres lieux*) (Michel, Andoz-Guermond et Serna, 2011).

Au vu de ce qui précède, cette recherche poursuit deux objectifs :

- appréhender les raisons qui expliquent l'achat par les parents des tablettes éducatives pour les élèves ;
- analyser les représentations des acteurs (enseignants, parents d'élèves, élèves etc.) sur l'usage de la tablette numérique éducative dans l'apprentissage des élèves.

Il est donc nécessaire à cet effet de porter une réflexion sur les représentations individuelles car chaque individu a « *sa réalité* » sur l'usage d'un objet, mais aussi à travers celle des représentations communes. Les représentations sociales qui sont des systèmes de pensées, des façons de voir le monde, permettent de simplifier un fait ou une chose pour mieux l'appréhender et le partager avec d'autres. Les représentations sociales ont donc à la fois un caractère créatif et autonome, car elles ont permis à l'individu d'élaborer un univers de croyances au fur et à mesure de ses expériences dans les mêmes situations, de son rôle et de son statut, mais elles sont aussi des constructions mentales qui cristallisent (*notamment à travers le langage*) les idées, les normes et les valeurs

⁴Académie du Limousin (2012). Tablettes et pédagogie. Scéren, CNDPCRD, <http://ipad.crdp-limousin.fr/> (consulté le 18 janvier 2013)



du groupe social auquel il appartient (Jodelet, 2003). Ce travail de problématisation aboutit à la formulation de deux questions essentielles :

1. Les tablettes numériques éducatives contribuent -elles à l'amélioration du niveau des élèves et partant du son cursus scolaire ?
2. Quelles représentations les acteurs (*élèves, parents et enseignants*) se font-ils de ces tablettes numériques éducatifs ?

2. Approche théorique

Selon une des théories développées par Leontiev sur le système d'activité humaine, l'apport des outils technologiques dans l'apprentissage et l'intérêt croissant pour les méthodes pédagogiques de type socioconstructiviste, associant l'intégration des TIC aux modes d'apprentissage jouent un rôle de catalyseur en termes de développement personnel chez les usagers. La relation entre l'être humain et les objets de son environnement est médiatisée par des outils et des signes, qui correspondent à des moyens culturels. Cette relation, et tout le développement qu'elle a suscité, est décrite par les psychologues avec les concepts *d'artifact-mediated and object-oriented action* (Vygotsky, 1978). Si Vygotski formule la réflexion selon laquelle la pensée, en tant que produit du sujet, ne peut être partagée qu'à condition qu'elle soit médiatisée au travers de l'instrument que constitue le langage, il me semble que l'on doit y ajouter d'autres formes de médiatisation, comme celles que constituent les objets. On pourrait s'interroger sur le rôle que jouent certains objets techniques notamment les tablettes numériques éducatives dans les relations entre les hommes, et surtout dans la construction des savoirs.

« Comme le montre Bruner, les relations aux objets font partie des « premiers universaux » dans le développement de l'enfant. Pour comprendre la construction de ces relations, il nous faut donc nous placer dans une perspective génétique, et décrire le processus de construction des schèmes d'utilisation des objets et des répertoires instrumentaux depuis son origine, c'est-à-dire depuis la petite enfance. Pour simplifier, je me contenterai de présenter, ici, cette construction à travers un cas particulier, depuis la « première rencontre » avec un objet d'une catégorie donnée, jusqu'à la construction d'un répertoire instrumental pour l'objet en question, résumant au passage le processus général » (Blandin, 2001, p. 6).

La connaissance par l'objet selon Léontiev (1984) à travers les supports numériques dont la tablette numérique suffit-il pour comprendre l'apport des technologies (TICE) dans l'apprentissage chez l'enfant ? Dans le but de rendre compte du processus d'appropriation des tablettes tactiles chez les élèves et d'étudier la manière dont elles s'intègrent progressivement à l'activité d'apprentissage, nous nous référons à la théorie du déterminisme des usages des technologies en éducation. Cette approche se fonde sur le postulat selon lequel « *technology shapes society in some way – which includes social practices such as learning* » (Oliver, 2011, p.374), c'est-à-dire la capacité qu'ont les TICE d'influencer le processus éducationnel des usagers en société. (Selwyn, 2012). Le caractère éducatif des tablettes numériques dotera de potentialités qui, une fois opérationnalisées sur le plan pédagogique, faciliteraient, ou amélioreraient le cadre d'apprentissage des usagers. Au regard de cette dynamique, l'approche déterministe repose en grande partie sur un biais « *jovialiste* », où la fin (c'est-à-dire l'apprentissage bonifié) justifie les moyens (c'est-à-dire l'opérationnalisation du potentiel éducatif des technologies) (Pouts-Lajus, 2000). A cet effet, il est distingué deux versions du déterminisme. Dans sa version forte, cette approche considère que les propriétés éducatives des technologies sont telles qu'il suffit aux apprenants d'y avoir accès et d'y réagir pour que l'apprentissage se fasse. Moins naïve, la version douce considère non seulement l'accès mais également les usages, notamment les bons usages et les pratiques exemplaires, comme des conditions à l'opérationnalisation efficace du potentiel éducatif des technologies. Dans un cas comme dans l'autre, puisque la prémisse initiale pose que les technologies ont des propriétés éducatives inhérentes, l'approche déterministe est principalement orientée vers l'anticipation des impacts positifs des technologies (aussi appelés « effets », « apports » ou « avantages » dans la littérature du domaine) au moyen de l'opérationnalisation de leur potentiel éducatif (Kerr, 1996). On peut ajouter dans la perspective

que la théorie déterministe tend à faire penser que les usages des technologies en éducation sont nécessairement des usages éducatifs. Pourtant, il semble raisonnable de penser que tous les usages technologiques prenant place en contexte scolaire n'ont pas la même valeur éducative, et, en outre, que certains usages technologiques en contexte social (à domicile, notamment) peuvent avoir une valeur éducative (Furlong & Davies, 2012). Dans cette perspective, il apparaît que le contexte scolaire ne suffit pas, à lui seul, à rendre compte de l'ensemble des usages éducatifs possibles des technologies (Leander, Phillips, & Taylor, 2010).

Parallèlement, à la théorie que nous venons d'évoquer, nous avons également mobilisé la théorie du comportement simplifié (Ajzen, 1991) qui est une évolution de la théorie de l'action raisonnée (TAR) de Fishbein et Ajzen (1975) dont le but est d'expliquer, de prédire et de modifier le comportement social des individus. Ces deux théories ont été largement utilisées bien que critiquées depuis quelques années. Elles enseignent sur le fait qu'avant tout comportement, l'individu réfléchit.

« ...il prend en compte toutes les informations dont il dispose, il examine les implications de son acte et il en évalue les conséquences possibles. La conduite sociale est donc envisagée comme le produit d'une prise de décision raisonnée, planifiée et contrôlée. Toutefois, le terme raisonné ne signifie pas pour autant que la décision est rationnelle, non biaisée ou basée sur des règles objectives et logiques. Il indique simplement que l'individu s'engage dans une délibération si minime soit-elle avant d'agir » (Ajzen & Fishbein, 2000, cité par Giger, 2008, p. 110).

Son action est ici déterminée par l'intention comportementale qui dépend de l'attitude et de la norme subjective. L'attitude est l'évaluation qui peut être favorable ou défavorable si le comportement est réalisé ou non. La norme subjective est quant à elle, « la pression sociale perçue par l'individu à effectuer ou non le comportement » (Giger, op. cit., p. 110). Selon ces théories, le comportement de l'individu est volontaire et dépend des résultats de son analyse, de sa réflexion, que celle-ci soit ou non biaisée. Les représentations des élèves des tablettes numériques dépendent ainsi de leur propre paradigme. C'est pourquoi, cette théorie peut expliquer le comportement développé par un enfant face à la tablette numérique éducative et les incidences sur le processus d'apprentissage. Cette théorie rejoint celle de Bandura (2004), qui évoque également les représentations sociales et dans une certaine mesure, la pression sociale. La théorie socio cognitive de Bandura nous éclaire sur les aspects des représentations sociales. Cette théorie comprend l'apprentissage par observation, les représentations sociales et l'efficacité personnelle. Elle suggère que l'individu apprend par imitation en observant. Il ne s'agit pas d'une observation dans le but de reproduire systématiquement ce que fait le modèle (personne imitée) mais d'une observation systématique qui permet de s'appuyer sur ce que fait le modèle et faire plus (Bandura, 1971). Les fonctions qui interviennent dans l'observation sont l'attention, la mémorisation, la motivation et la répétition. Le choix du modèle dépend des conséquences de l'action sur le modèle mais aussi de nos représentations.

3. Éléments de méthodologie

Notre recherche est purement qualitative à visée exploratoire. Selon De Ketele & Roegiers (2009) « La recherche exploratoire est une démarche inductive qui comporte par moment de microprocessus de déduction et de vérification » (2013, p. 86). L'exploration a nécessité le recours aux témoignages des différents acteurs que sont les élèves, les parents d'élèves, et les enseignants. Un guide d'entretien (différent selon l'acteur concerné) a permis de comprendre leurs logiques de représentations et de recueillir leur point de vue sur l'usage des tablettes comme outil d'apprentissage.

Le choix de notre démarche méthodologique s'appuie également sur le projet '*Approche anthropologique du numérique dans les collèges*' (2ANC) qui prend en compte l'évolution des pratiques numériques des enfants, des adolescents et des enseignants dans ses articulations avec les parcours scolaires des jeunes et les modèles pédagogiques des



professeurs (Masson, 2017). Rappelons que cette approche se donne pour objectif de répondre à une double problématique, scientifique et opérationnelle, d'amélioration de l'appropriation du numérique par les élèves et par les enseignants grâce à l'accompagnement et la formation. Cela nécessite dans un premier temps d'étudier l'intégration effective des instruments numériques dans la co-construction des connaissances par les usagers apprenants (*élèves*). La mise en place d'une recherche socio-anthropologique faisant appel à des enquêtes de terrains cumulatives et à des modèles complexes doit permettre de répondre à ce double objectif. Il s'agit de partir des besoins exprimés par les acteurs (*élèves, parents, enseignants etc.*), de repérer des pratiques et dispositifs pouvant y répondre et de penser conjointement la recherche et les modalités du changement opérées par les TICE. Ici, le recueil de l'opinion des acteurs de l'étude à travers les entretiens est important pour appréhender les mutations opérées sur les usagers grâce aux TICE. Le choix de la démarche permettra de caractériser les différents modes d'appropriation en termes de pratiques, et d'établir la corrélation avec les résultats de l'utilisateur apprenant (*l'élève*) et la tablette numérique éducative. Analyser la façon dont s'organisent pour eux l'ensemble des objets et des enjeux auxquels ils sont impliqués et le sens que prend le projet d'apprentissage en rapport avec les technologies de l'information et la communication (Nordmann, 2014).

En nous intéressant aux acteurs comme « *producteurs de sens* » (Jodelet, 2003), nous cherchons à dégager les logiques individuelles qui sous-tendent les pratiques, des significations partagées, leur fondement (*culture, jeu de contraintes, pressions assignables, prégnance des systèmes de normes et de valeurs*) (Jodelet, 2008). Nous avons procédé à un traitement sémantique et transversal des entretiens prenant en compte pour les acteurs (*élèves, parents, enseignants, etc.*) interrogés individuellement, la dynamique de la pensée, propre à chaque personne (*lecture syntagmatique et paradigmatique*) (Bardin, 2003). Nous avons eu comme échantillon, une population de 62 acteurs dont 28 élèves, 17 Parents (*12 mères et 5 pères*), 8 Enseignants, 6 Répétiteurs (*encadreur à domicile*) et 3 Conseillers pédagogiques. Des entretiens ont été menés avec ces 62 acteurs. Initialement, nous avons voulu enquêter autant de parents que d'élèves. Pour des raisons diverses, les parents d'élèves n'étaient pas disponibles et nous avons été obligé de nous contenter de 17 parents d'élèves. Nos travaux se sont déroulés du mois de septembre au mois de décembre 2021. Cette période marque la fin de vacances où, l'enfant a eu le temps de marquer sa proximité quotidienne avec la tablette numérique jusqu'à la fin du premier trimestre de l'année qui est sanctionnée par une évaluation trimestrielle (*Les compositions/évaluation de premier trimestre*). Les élèves que nous identifions dans cette recherche ont été sélectionnés dans trois (3) établissements primaires (*Les petits Poucets (1), Ecole Primaire Bangré (2), et Ecole de la Circonscription de base Wemtenga-2 (3)*). Cette période nous permet de rendre compte de l'effet des usages des tablettes numériques sur les rendements scolaires mais aussi comprendre la place et le rôle de cet outil dans les processus d'apprentissages des usagers notamment les élèves mais aussi les autres acteurs qui y interfèrent.

4. Résultats et analyses

Nous rappelons que l'objectif de cette recherche est d'appréhender les transformations opérées par les TICE et surtout les représentations des acteurs (*enseignants, des parents d'élèves et des élèves et autres assimilés*) sur l'utilisation de la tablette numérique éducative dans l'apprentissage des enfants. L'analyse des discours des acteurs rapporte plusieurs traits définissant les transformations ou les mutations dans le cadre d'apprentissage impacté par les tablettes numériques qui concernent le rapport aux



savoirs, le rapport aux autres et l'évaluation des apprentissages. La tablette numérique éducative est fréquemment utilisée pour examiner comment le cadre social composé des acteurs (*comme les enseignants, parents, autres assimilés*) entretient certains besoins psychologiques essentiels et, par le fait même, mobilise une certaine motivation plus autodéterminée d'apprentissage (Tarabulsky, et al., 2012). Pour une technologie comme la tablette éducative, on peut questionner les caractéristiques de cet outil qui favorisent l'apprentissage. En effet, contrairement à une pratique issue d'un individu (enseignant, parent ou pair), la tablette ne dispose ni de la capacité de différencier son intervention en fonction des besoins de l'élève ni d'exprimer une intentionnalité qui signifierait à un élève que l'on reconnaît son autonomie, son appartenance à un groupe ou sa compétence pour réaliser une tâche. À partir du concept de « *motivational affordance* » (Ciampa, 2013), des auteurs ont expliqué que les caractéristiques et les fonctionnalités de la tablette numérique éducative ont le potentiel de susciter la motivation autodéterminée chez les élèves. Cette section présente ces éléments qui font le lien entre la fréquence d'utilisation de la tablette numérique éducative à des fins pédagogiques et la motivation autodéterminée des élèves.

4.1. Les tablettes numériques chez les élèves : outil de jeux ou support pédagogique ?

La tablette numérique est-elle un outil de divertissement ou un support pédagogique ? Le tableau et le graphique qui suivent nous donnent un aperçu général.

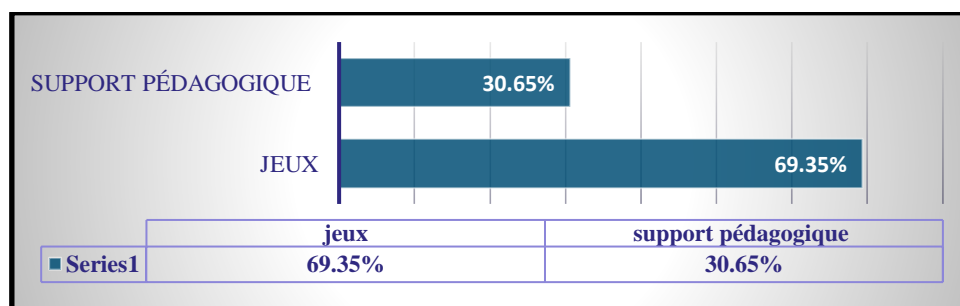
Tableau n°1 : Nature de l'usage de la tablette numérique par les différents acteurs de l'étude

Usages \ Acteurs	Acteurs			
	Parents d'élèves	Acteurs éducatifs scolaires	Elèves	TOTAL
Jeux	11 = 17,74%	14 = 22,58%	18 = 45,16%	43 = 69,35%
Support pédagogique	6 = 9,67%	3 = 4,83%	10 = 16,12%	19 = 30,65%
TOTAL	17	17	28	62

Source : Données statistiques de l'étude (L'élève et l'écran), Bagare et Yago, Décembre 2021

Pour mettre davantage en évidence les représentations de nos enquêtés sur l'usage de la tablette numérique, nous résumons les données du tableau dans le graphique qui suit, sans considérer les types d'acteurs que sont les élèves, les acteurs de l'éducation scolaire et les parents d'élèves.

Graphique n°1 : Représentations des usages de la tablette numérique par nos enquêtés



Source :

Données statistiques de l'étude (L'élève et l'écran), Bagare et Yago, Décembre 2021

L'outil numérique est plus représenté comme un support de jeux par les acteurs (69,35%) qu'un instrument pédagogique 30,65%. La technologie des tablettes étant devenue plus accessible, elle pénètre dans les familles et les jeunes enfants y sont très tôt exposés. Ces appareils tactiles n'étant pas utilisés de façon formelle à l'école, ils deviennent pour les

apprenants en dehors du cadre d'apprentissage formel qui est l'école (*à domicile*) des supports parallèles pour des activités d'apprentissage ou autres (Amadiou & Tricot, 2014). Les jeunes enfants commencent à utiliser ces appareils numériques seuls à domicile. Les conditions de dotation de ces supports aux enfants nous renseignent un tant soit peu sur l'usage des tablettes. Certains des usagers notamment les élèves que nous avons enquêté affirmaient que : « Mon père m'a offert ma tablette numérique à l'occasion de mon anniversaire de naissance ». Extrait d'entretien de O.K, élève à l'école primaire les 'petits poucets, un autre élève rapportait que :

« J'aimais jouer avec le téléphone de mes parents, chose que mes parents n'appréciaient pas du tout, car je les privais de leurs outils de communication et cela créait beaucoup de disputes. Ils estimaient qu'ils m'avaient laissé trop de liberté avec leur téléphone, c'est pour cette raison que ma mère a décidé de m'acheter une tablette numérique en m'interdisant formellement de ne plus utiliser les leurs (...) ». Extrait d'entretien de K.M, élève au l'école primaire Bangré.

Dans une telle perspective, la tablette numérique des enfants rentre-t-elle dans une dynamique d'apprentissage ? Comprendre les répercussions des TICE sur l'apprentissage des élèves n'est pas chose facile car il n'est pas toujours possible de déterminer avec précision les causes des changements de résultat en matière d'apprentissage des élèves. Sans remettre en cause le fait qu'il est parfois bénéfique d'accorder une certaine l'autonomie à l'élève dans le processus d'acquisition de connaissances, cette étude attire l'attention sur deux faits. La première est que les tablettes n'étant pas un outil pédagogique formel, elles sont utilisées par l'apprenant sous recommandation des parents et l'enseignant n'a pas un contrôle sur son usage. La deuxième est que le contenu des tablettes numériques est en inadéquation avec les programmes scolaires dans les écoles classiques mais aussi avec la culture locale. Les contenus reflètent le niveau de la culture occidentale comme l'affirme un enseignant interrogé à cet effet :

« Les tablettes numériques dites éducatives que possèdent les enfants sont importants pour les enfants en ce sens qu'il suscite la curiosité constructive de l'enfant apprenant. Cependant, il faut relativiser car, quand on regarde la configuration des tablettes et leurs contenus, ils sont contraires au programme dans nos écoles voire même que certaines tablettes numériques ne contiennent aucun programme à caractère éducationnel. Elles sont truffées de films (*dessin animés*) ou extrait de clips vidéo etc.). En réalité ces tablettes numériques n'ont rien d'éducatifs, ils sont conçus pour un autre milieu social (occident) et reconverti dans notre contexte pour divertir les enfants et rien d'autre à mon avis (...) », Extrait d'entretien de B. V, Enseignant au Complexe scolaire Bangré.

Tout comme à une certaine époque médiévale où les adultes illettrés ont trouvé le besoin d'apprendre à compter, à reconnaître des symboles et à développer des compétences cognitives par le biais des médias, l'usage de jeux (*vidéo*) dans les tablettes numériques permet aujourd'hui d'accroître certaines compétences telles la coordination entre le geste et l'œil (*coordination visiohaptique*), l'analyse et la gestion de données complexes, la communication interpersonnelle, la résolution de problèmes et la littératie⁵(Frete, 2002). Il est question ici d'une façon générale de l'impact psychosocial généré par l'usage des jeux des tablettes numériques et comment ces derniers, au-delà des clichés usuels en la matière, peuvent contribuer favorablement au développement d'habiletés personnelles

⁵La littéracie concerne l'ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société. Le seuil de connaissances nécessaires pour être fonctionnel change au fil du temps et est variable d'une société à l'autre. L'ensemble des connaissances acquises doit permettre à une personne de lire et de comprendre des textes de trois types : des textes suivis (articles de journaux), des textes schématiques (cartes routières) et des textes à contenu quantitatif (calcul de l'intérêt sur un emprunt). Office québécois de la langue française. <http://w3.granddictionnaire.com>. Consulté le 25 décembre 2005.



et sociales ainsi que de compétences utiles pouvant être réutilisés dans d'autres sphères de la vie quotidienne des jeunes.

« Depuis que nous avons offert cette tablette éducative à notre gamin, on peut affirmer que ça l'a beaucoup aidé sur le plan de la construction des connaissances. Il pose beaucoup de questions sur ce qu'il voit dans sa tablette. En ce qui concerne les animaux qui sont utilisés pour les jeux mais aussi les fruits. On peut dire que ça l'a beaucoup éveillé qu'avant ou il passait des heures et des heures devant la télévision souvent dans un silence inquiétant ; (...) Le seul souci si on pouvait adapter le contenu à nos réalités africaines. Sans me tromper, je peux même dire que les résultats de mon enfant sont meilleurs à l'école, est-ce à cause de la tablette je n'en sais rien, mais je peux bien croire ça(...) » Extrait d'entretien de P.H, parent d'élève usager de la tablette numérique.

Les propos de ce parent d'élève illustrent bien la pensée de la majeure partie de nos enquêtés et nous ramènent à la réflexion de (Prensky, 2001) selon laquelle les enfants nés avec la révolution informatique « *grand public* » auraient une façon différente de traiter l'information de celle de leurs aînés ; ils sont des « *natifs de l'ère numérique* » (digital natives) alors que leurs aînés seraient des « *immigrants de l'ère numérique* » (digital immigrants). Les personnes nées depuis cette période ont grandi et changé leurs habitudes de consommation culturelle entre autres avec les jeux vidéo sur les tablettes éducatives. La technologie aurait donc, chez ces jeunes, accentué et renforcé certaines capacités cognitives et comportementales. Ils seraient ainsi plus prompts à passer d'une information à une autre et mieux capables de s'adapter à de fréquents changements de rythme. Conséquemment, le traitement de l'information en parallèle serait devenu pour eux une habitude triviale. On constate d'ailleurs qu'ils peuvent faire leurs devoirs tout en regardant la télévision ou en écoutant allègrement de la musique sur leur tablette numérique (Frété, 2002). La représentation de la tablette comme objet attractif pour les élèves serait liée en grande partie à leurs pratiques extrascolaires, porteur d'environnements ludiques et ludoéducatifs, et facilitant leur pratique en tout lieu. Au-delà de la diversité des jeux énoncés, les valeurs de rapidité, de performance semblent émerger des discours. Les élèves disent que ces jeux les aident à s'entraîner, à progresser tout en s'amusant et à augmenter leur rapidité d'exécution et leur capacité d'attention. Ces représentations ne sont pas partagées par les enseignants de notre échantillon, en témoigne cette affirmation :

« Le contexte burkinabè, il faut dire l'utilisation de tablettes numériques comme un outil pédagogique reste utopique. Combien de parents d'élèves peuvent s'offrir une tablette pour leur enfant ? Cela appartient à une classe privilégiée de la société. La majorité des parents d'élèves appartient à la classe la plus modeste, nous n'en tenons pas compte. Quand bien même certains peuvent les offrir à leurs enfants, j'estime, qu'ils sont fortement inadaptés au contexte et leur contenu encore plus, ils sont plutôt des outils abrutissant nos enfants au lieu de les éduquer ; (...) nos autorités gagneraient à jeter un coup d'œil sur ces outils afin d'en adapter leur usage pour les enfants. Ils y sont tellement dépendants comme une drogue de laquelle ils ne peuvent s'en passer (...) » Extrait d'entretien de O .C, Conseiller pédagogique.

Ainsi, en dépit de tous les justificatifs donnés par les enfants pour expliquer leur attachement aux tablettes éducatives, des risques quant à leur utilisation existent selon leurs enseignants. Ces risques font que l'utilisation n'est plus pédagogique mais serait plutôt une forme de violence.

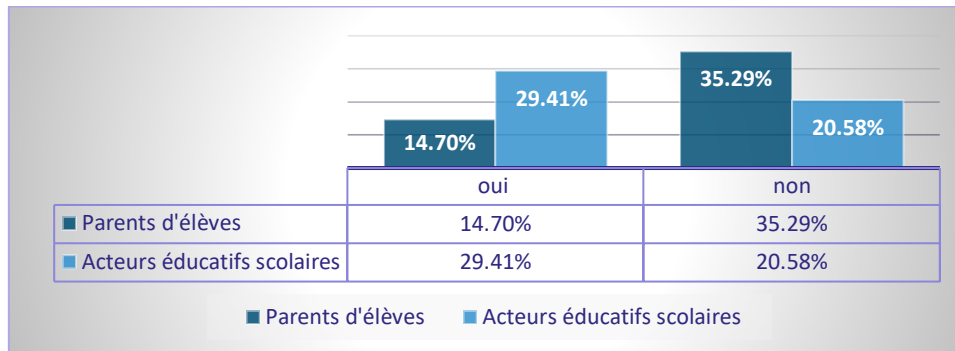
4.2. De l'écran à la violence symbolique

Dans la présente recherche, nous invoquons ici comme violence le rapport de l'enfant à l'écran. Le graphique suivant nous rapporte la représentativité de l'opinion générale des



acteurs sur la notion de la violence symbolique due à l'usage de la tablette numérique par l'élève.

Graphique n°2 : perception des acteurs sur la violence symbolique due à l'usage de la tablette numérique par les élèves



Source : Données statistiques de l'étude (L'élève et l'écran), Bagare et Yago, Décembre 2021

Si les parents d'élèves ne perçoivent pas la violence suscitée par l'usage des tablettes numériques soit 35,29% de l'ensemble des acteurs interrogés, les enseignants et autres acteurs éducatifs scolaires estiment le contraire c'est-à-dire que l'outil numérique peut générer cette violence symbolique (29,41%). Nous avons en effet observé chez certains enfants (élève), un usage important et préoccupant des écrans (tablettes éducatives), véritable mésusage en termes de temps passé devant l'écran (plusieurs heures par jour). D'un usage récréatif à un usage utilitaire, on passe à un usage à visée exclusivement « calmante », proposé puis maintenu par les parents. Quand on observe que les enfants sont passionnés par l'écran et ses attributs (les bruits et les lumières vives etc.), totalement passif, l'enfant peut apparaître comme déjà victime d'une violence de trouble comportemental : surexposition chez l'enfant « *scotché* » à l'écran et réactions de colère lors du retrait de la tablette numérique dite éducative. La question est posée du retentissement de ce comportement sur le développement psychomoteur et relationnel du jeune enfant, ainsi que sur ses capacités d'apprentissage. S'agit-il d'une véritable addiction ? C'est ce qu'affirme ce Parent d'élève :

«J'ai observé chez mon enfant un certain attachement à sa tablette numérique, chaque fois qu'il est en contact avec son appareil, plus rien ne compte pour lui. Avant, quand je rentrais du boulot c'est lui qui se précipitait au portail pour m'accueillir, et on partageait une certaine complicité, mais depuis lors, c'est fini plus aucune attention. Même pour aller manger il faut agir avec la force, lui arracher sa tablette et je peux vous dire souvent il faut vraiment agir avec fermeté voire même dans la violence, sinon c'est impossible. Il est vraiment dépendant de sa tablette (...) », Extrait d'entretien de P.L, père d'un élève usager de la tablette numérique.

D'après les théories de la pédagogie constructiviste, tout apprentissage implique un conflit cognitif entre ce que l'enfant sait déjà et ce qu'on lui impose comme apprentissage. Ce conflit génère un inconfort, un sentiment d'insécurité, voire une certaine violence car, l'apprenant doit renoncer à des représentations mentales antérieures pour s'en construire des nouvelles, et cela ne va pas de soi. Ainsi, les parents ont de plus en plus de mal à rivaliser avec le spectacle et les activités audiovisuels qu'offrent les tablettes numériques éducatives. Ces types d'accès à la connaissance peuvent devenir des marqueurs sociaux. Le spectacle audiovisuel est particulièrement bien fait pour séduire, c'est-à-dire séduire les enfants du côté des pulsions, des sensations et des émotions, et savoir les fidéliser. Ils sont donc captivés et ne sont pas emmenés à produire des efforts pour aller vers ce qui leur est proposé. Ils doivent juste se laisser glisser, régresser au plaisir, à l'habitude. C'est l'inverse de ce qui est requis pour les apprentissages et l'éducation qui consistent au contraire à faire l'effort d'aller vers ce qui est inconnu, difficile, canaliser le pulsionnel, lutter contre la régression, investir le compliqué dont on ne sait trop comment l'appréhender et qui parfois crée une forme de conflit entre son monde virtuel, auquel il

s'accroche et sa vie sociale. Tout cela entraîne une forme de violence symbolique sur l'enfant. Une des manifestations de cette forme de violence symbolique établie par l'écran sur l'apprenant est sa dépendance caractérisée par une exposition longue du temps passé devant son écran. Plusieurs travaux mettent en évidence un effet des doses de l'exposition aux écrans sans qu'il soit possible de distinguer la surexposition de la surconsommation, d'identifier un seuil d'effet négatif, et de déterminer une différence d'effet de la dose en fonction de l'âge des enfants et du type d'écran. Autrement dit, quel que soit l'effet ou le risque étudié, plus le temps passé devant l'écran est élevé et plus le risque est élevé et/ou l'effet est important (HCSP, 2019). Mais les parents sous-estiment l'impact négatif de cette exposition précoce aux écrans sur de nombreuses dimensions. « Cette surexposition précoce entraînait également une moindre autonomie, une moindre persévérance et une intégration sociale plus difficile, avec notamment un risque accru de souffrir d'une mise à l'écart par les camarades (...) » (Pagani, Fitzpatrick et Tracie, 2010). Il semblerait aussi, selon les mêmes auteurs, qu'une surexposition précoce aux écrans même devant des programmes dits adaptés les priverait d'apprentissages fondamentaux. C'est à peu près dans le même sens qu'un de nos enquêtés affirme ce qui suit :

« J'ai offert une tablette à mon fils tout en croyant je l'aidais pour son épanouissement intellectuel, je ne suis rendu bien trop tard. Mon fils est devenu beaucoup. Un peu comme une drogue tant qu'il n'est pas en contact avec sa tablette, il devient soit nerveux, soit trop calme ce qui prouve qu'il est en manque de quelque chose, vraiment c'est un regret car c'est une addiction à la tablette numérique ce qui va nécessiter une cure qui va le rendre moins dépendant, ça sera douloureux, mais on a plus le choix car ça influence négativement ses études. Sa moyenne du premier est en baisse comparativement à l'année dernière où il faisait de bon résultats (...) » extrait d'entretien de O. I, Parent d'élève

Cette situation (*la surexposition de l'enfant à l'écran*) est imputable aux parents. Si certains le font par choix raisonné (*pour stimuler leur éveil, développer l'acquisition des savoir-faire ou les préparer à un futur où l'hyperconnexion sera la norme*), un grand nombre d'entre eux le font car ils se sentent dépassés par les difficultés du quotidien. L'écran incarne alors une nouvelle forme de renonciation parentale. La représentation que l'on a des écrans dépend des acteurs concernés. Pour l'élève, l'écran est plus un outil de divertissement. Pour les enseignants, les contenus des tablettes éducatives ne sont pas adaptés aux élèves et doivent être culturellement adaptés pour une utilisation optimale. Les parents ont un point de vue plus mitigés car ils estiment que non seulement elles divertissent les enfants mais en plus elles les aident à être plus éveillés. Les parents soulignent aussi que des dépendances à la tablette peuvent apparaître. Ces données nous amènent à émettre les observations suivantes :

1. Les tablettes numériques éducatives ne sont pas adaptées aux apprentissages des élèves au Burkina Faso
2. Les tablettes éducatives influencent négativement la sociabilité des élèves
3. La démission des parents explique l'utilisation de plus en plus fréquente des tablettes éducatives.

5. Discussion des résultats

Pour comprendre le phénomène auquel nous sommes confrontés, l'enfant face à l'écran, dans une approche pédagogique, il faut introduire la notion d'*habitus* (Bourdieu, 1980). L'*habitus* consiste en un ensemble de dispositions à penser et à agir que l'individu a intégré dans son environnement et qui déduit des modèles d'action et de perception qui lui semblent naturels. Avant de fréquenter l'école, chaque individu est doté d'un *habitus*, l'« *habitus primaire* ». Ce dernier permet à l'individu de reconnaître et d'évaluer les

expériences qu'il vit au présent. A l'habitus primaire de certains enfants/élèves vient « *s'opposer* » l'habitus scolaire. Les habitus peuvent effectivement rentrer en opposition à partir du moment où l'enseignant et l'élève ne partagent pas le même environnement.

Au regard de ce qui précède, on peut affirmer que si les tablettes ont un rôle éducatif c'est-à-dire une continuité pédagogique, la réalité est tout autre car, ces tablettes deviennent pour ses usagers des instruments de divertissement ou une façon d'occuper les enfants à leur temps libre. C'est donc la question du divertissement qui est mise en cause ici. Le divertissement a-t-il une visée pédagogique ? Les jeux que regorgent les tablettes numériques éducatives peuvent-ils être utilisés dans des environnements d'apprentissages ? Qu'apprennent les élèves lorsqu'ils participent à des jeux ? Comment les jeux vidéo influencent-ils les enfants ? Les jeux existants peuvent-ils rencontrer les exigences pédagogiques associées à un curriculum particulier, tout en tenant compte des ressources humaines et matérielles disponibles, du niveau d'informatisation et de la culture associée à l'univers des jeux ? Comment évaluer de quelle manière un joueur aura réussi à développer une stratégie, à prendre des décisions ou à travailler de façon collaborative ? La vraie problématique développée ici dans ce cas de figure est l'apprentissage par le jeu. « Nous façonnons des outils qui, à leur tour, façonnent nos esprits », affirmait Marshall McLuhan à propos du petit écran en 1964. Aujourd'hui, certains chercheurs considèrent que les jeux vidéo permettent de développer les capacités cognitives des enfants, et qu'en ce sens, ils façonnent leur esprit (Facer, 2005). Les jeux vidéo sont des environnements propices pour supporter l'apprentissage situé dans l'action et cette nouvelle génération d'apprenants seraient en quelque sorte reprogrammée par l'usage des jeux vidéo.

Au terme de cette réflexion, les constats effectués nous paraissent aller dans le sens d'une appropriation effective de la tablette numérique éducative par les apprenants (les élèves) au cours de la période de l'étude. Ces derniers ont semble-t-il intégré peu à peu la tablette à leur activité, en n'ayant recours à celle-ci qu'à des fins spécifiques, en s'affranchissant pour certains des difficultés d'ordre matériel et fonctionnel rencontrées dans son utilisation et en gagnant en autonomie par rapport à l'apprentissage classique en classe. Telles sont les principales évolutions que nous avons constatées au travers de l'analyse de leurs échanges, entre eux et avec l'enseignant. Ce constat d'ensemble, au-delà de la question de leur efficacité, montre que les artefacts informatiques et pédagogiques - tels que des tablettes tactiles -, utilisés dans des situations d'apprentissage, peuvent être appropriés par les élèves. Ces derniers apprennent graduellement à en exploiter les caractéristiques et les complémentarités, en organisant progressivement leur conduite au fil de leur utilisation de ces outils.

Cependant des limites ont été observées et sur lesquelles nous allons nous appuyer pour avancer quelques perspectives. D'abord, comme souvent dans une approche de type qualitatif, réside dans l'effectif restreint de l'échantillon considéré c'est-à-dire 68 acteurs toutes catégories confondues. A cet effet, les traits particuliers de la situation d'apprentissage observée aux plans matériel et pédagogique, notre travail ne nous permet donc de prétendre à une quelconque généralisation des constats avancés, ni même de nous prononcer sur les potentialités éducatives des tablettes et sur l'apport de cet outil pour l'apprentissage car les tablettes dont disposent les enfants (élèves) n'ont pas les mêmes propriétés techniques encore moins le même contenu. Cela étant, l'intérêt principal de ce travail réside, nous semble-t-il, dans le fait de proposer une posture originale et inédite quant au regard porté sur les situations spécifiques d'apprentissage impliquant des tablettes numériques éducatives. Plus que d'avancer des résultats se limitant souvent à la seule prise en compte de l'interactivité fonctionnelle apprenant(s)/interface dans ce type de situation, nous avons fait le choix de développer une méthodologie, à l'appui d'un modèle d'analyse spécifique, relevant d'une approche plus systémique englobant



l'activité des élèves, les interventions des acteurs (*parents, enseignant, répétiteur, etc.*) et le contexte d'utilisation de l'outil. Finalement notre constat fondamental, à l'issue de la recherche décrite dans ces lignes, est que la question de l'utilisation de la tablette numérique comme outils d'apprentissage, doit être appréhendée de manière globale en tant que transformation d'un système impliquant des relations entre les différents acteurs, leurs conduites. En effet, si on ne conteste pas que la tablette numérique peut-être utile pour l'enfant (l'élève), il n'en demeure pas moins qu'elle représente plus un outil de divertissement qu'un outil pédagogique c'est-à-dire d'apprentissage formel. Pire encore, elle est une certaine forme de violence pour les enfants mais aussi, nuit à leur dynamique de socialisation.

Conclusion

L'arrivée des technologies numériques dans les activités sociales, économiques, politiques, culturelles, scientifiques, éducatives vient perturber puis interpeller l'Ecole et les modes d'apprentissage. Comment associer l'outil numérique à une pédagogie adaptée aux « natifs numériques » ? Quels savoirs et connaissances transmettre ? Quelles compétences développer ? La recherche que nous avons menée vise à identifier les raisons qui suscitent l'achat des tablettes et surtout, analyser les représentations qui sous-tendent leur utilisation. L'intégration du numérique (la tablette numérique éducative) comme méthode active à des fins pédagogiques n'est pas faite dans le contexte burkinabè notamment auprès des acteurs que nous avons identifiés dans 3 établissements d'enseignement primaire. Sans remettre en cause son aspect utilitaire, on doit reconnaître que la tablette exerce une certaine forme de violence sur les enfants mais aussi, nuit à leur dynamique de socialisation.

Ces constats justifient certainement la réserve affichée de la majorité des enseignants. Ainsi, quelles stratégies mettre en place pour permettre l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à des fins pédagogiques ? ces stratégies passeront certainement par l'adoption des contenus des tablettes à nos cultures, mœurs et programmes scolaires mais tiendront aussi compte du temps d'utilisation des tablettes par les élèves pour éviter une certaine addiction. Cette entrave levée, il faudra aussi intégrer les parents dans cette nouvelle forme d'apprentissage. En effet, ne faut-il pas envisager que, le temps d'une reconversion professionnelle, les acteurs (les parents, les enseignants etc.) redeviennent « élève » ? Dorénavant, grâce au contrôle du numérique, ne faudrait-il pas accepter que l'élève participe activement à sa propre formation ? Concevoir un modèle d'éducation intégré aux TICE, dans un environnement numérique porteur des missions d'apprentissages scolaires et humains, est le défi que l'Ecole et le corps enseignant se doivent de relever.

Références bibliographiques

Lange, M.-F., & Yaro, Y. (2003). L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique . Tunis : Fond Documentaire IRD .

Duru-Bella, M. t., & Zanten, A. H.-v. (1992). *Sociologie de l'école* (éd. Armand Colin). Paris: Armand Colin.

Weikart, D. P. (2000). *L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande* (éd. UNESCO,). Paris : Institut international de planification de l'éducation.

Blandin, B. (2001). Des hommes et des objets. Pour une approche écosociologique de la formation . *Pour une écoformation. Former à et par l'environnement Education Permanente*, pp. 235-246.

Leander, K. M., Phillips, N. C., & Taylor, K. H. (2010). The changing social spaces of learning : Mapping new mobilities. *Review of Research in Education*, pp. 329-394.



- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information; quel cadre pédagogique*. Paris : ESF Editeur.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2003). *Technologies et innovation en pédagogie*. Bruxelles : Ed. De Boeck.
- Haddad, W. D., & Draxler, A. (2002). *Technologies for Education*,. Paris : UNESCO, et Academy for Educational Development.
- Maulini, O., & Montandon, C. (2005). *Les Formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De boeck .
- Barrette, C. (2005). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *Bulletin Clic*, pp. 18-23.
- Flichy, P. (2001). La place de l'imaginaire dans l'activité technique : le cas de l'Internet. *Réseaux*,, pp. 52-73.
- Hamon, D. (2012). *Le sens des dispositifs d'enseignement-apprentissage instrumentés par les TICE pour les collégiens*. Récupéré sur SpiraleE: <http://www.spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1115>
- Bernard, F.-X., Boulc'H, L., Arganini, & Gregory. (2013). *Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage*. Récupéré sur STICEF,: http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/03-bernard-atame/sticef_2013_NS_bernard_03.htm
- Retter, S., Anderson, C., & Kieran, L. (2013). Ipad Use for Accelerating Gains in Reading Skills of Secondary Students with Learning Disabilities. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, pp. 4025-4030. Récupéré sur Society for Information Technology & Teacher Education International Conference,.
- Michel, C., Andoz-Guermond, F., & Serna, A. (2011). *Revue de littérature sur l'évaluation des usages des dispositifs mobiles tactiles ludoéducatifs sur les jeunes enfants*. Récupéré sur EIAH2011 Workshop sur les « IHM avancées pour l'apprentissage ».: <http://liris.cnrs.fr/Documents/Liris-5385.pdf>
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* . Paris : PUF.
- Nordmann, J.-F. (2014). Au prisme de la mutation-bilan et perspective. *M. Meskel-Cresta, J.-F. Normann et al., École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*, pp. 329-341.
- Masson, S. (2017). *Appropriation des environnements socio-techniques par les enseignants du primaire (Journée des doctorant.e.s du CREAD)*. Consulté le Février 2, 2022, sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01719033>
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*,, pp. 25-46.
- Oliver, M. (2011, mai 27). Technological determinism in educational technology research : Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *J. Journal of Computer Assisted Learning*, pp. 373-384.
- Selwyn, N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology : The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*,, pp. 81-96.
- Pouts-Lajus, S. (2000). *Une question impossible : l'efficacité pédagogique*. Consulté le Février 2, 2022, sur Archive EduTice Education et technologies de l'information et de la communication.



- Kerr, S. T. (1996). Toward a sociology of educational technology. *D. Jonassen (dir.), Handbook of Research on Educational Technology*, pp. 113-142.
- Furlong, J., & et Davies, C. (2012). Young people, new technologies and learning at home : Taking context seriously. *Oxford Review of Education*, pp. 45-62.
- Léontiev, A. N. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Ed. du Progrès.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harward : Harward University Pres.
- Chris, S. (2015 , Octobre 20). *Langage et autres artefacts: dynamique socioculturelle de la construction de niches*. Consulté le Fevrier 7 , 2022, sur Frontiers en Psychologie : <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01601/full>
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique: Mythes et réalités*. Paris : Retz.
- Facer, K. (2005). *Computer games and learning- Why do we think it's worth ta/king about computer games and learning in the same breath?*. Bristol, England: NESTA Futurelab.
- Henri, F. (1997). *Le multimédia permet-il d 'apprendre ? Module T213 : support pédagogique au cours TEC 6205 Environnements d'apprentissages multimédia* . Montréal: Télé-université et École de technologie supérieure.
- Frete, C. (2002). *Le potentiel du jeu vidéo pour l'éducation.Mémoire du DESS STAF*,. Genève: Mémoire du DESS STAF,.
- Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York:: McGraw-Hill Education.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : , Droz.
- Bourdieu, P. (1980.). *Le sens pratique*. Paris: Edition de Minuit.
- HCSP. (2019). *Avis relatif aux effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans*. Paris: Ministère des solidarités et de la santé.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., & Tracie, A. B. (2010). "Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, pp. 425-431.
- Le Blevenec, N. (2017, Juillet 17). *Serge Tisseron : "Avant les écrans, on mettait les enfants devant la fenêtre"*. Consulté le Fevrier 10, 2022, sur L'OBS avec la rue 89: <https://www.nouvelobs.com/rue89/rue89-nos-vies-connectees/20170703.OBS1517/serge-tisseron-avant-les-ecrans-on-mettait-les-enfants-devant-la-fenetre.html>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Loukou, A. F. (2011). *Les TIC au service du développement en Afrique: Simple slogan, illusion ou réalité ?, TIC et Société*. Consulté le 02 12, 200, sur Open Editions Journals: URL : <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1047> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/>
- Dieu, A.-M., & Rondeaux, G. (2001). *Les technologies de l'information et de la communication: un instrument imparable de motivation des fonctionnaires*. Consulté le 02 11, 2022, sur Pyramides, Open Editions Journals: <https://journals.open.edition.ord/pyramides/514>
- Tarabulsy, G. M., Provost, M. A., & Lemelin, J.-P. (2012). *Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents*. Dans G. M. Tarabulsy, M. A. Provost, J.-



P. Lemelin, A. Plamondon, & C. Dufresne (dir.), Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, tome 2 : Applications. Québec: QC: Presses de l'Université du Québec.

Ciampa, K. (2013). Learning in a mobile age: An investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, pp. 82–96.

