

Usages des TICE dans la lecture à l'école primaire : apports, pratiques et réflexions

Nolwenn Groleau

▶ **To cite this version:**

Nolwenn Groleau. Usages des TICE dans la lecture à l'école primaire : apports, pratiques et réflexions. Education. 2013. dumas-00938745

HAL Id: dumas-00938745

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00938745

Submitted on 29 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes

Année universitaire 2012-2013

Usages des TICE dans la lecture à l'école primaire : Apports, pratiques et réflexions

Nolwenn GROLEAU

Directrice de mémoire : Martine DORDAIN

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Sommaire

Introduction.....2

I- En quoi les textes officiels concernant les TICE permettent-ils de revisiter les démarches d'apprentissage ?.....4

1.Bref historique de l'introduction des TICE dans l'enseignement.....4
2.TICE et apprentissage : discours scientifiques.....9
3.TICE et apports didactiques.....11

II – Comment les TICE ont-elles une influence sur ce qui fait la spécificité du cycle 2, l'entrée dans l'écrit ?.....14

1.Conception de la lecture et de son enseignement, d'hier à aujourd'hui.....14
2.Numérique et enseignement du français 23
3.Numérique et nouvelles pratiques de lecture.....24
4.Logiciels de lecture/ manuels électroniques.....27
5.Remédiation des difficultés de la lecture par le numérique 41

III- Comment les TICE s'imposent-elles comme outil complémentaire dans l'apprentissage de la lecture pour les enseignants ?.....45

1.Conditions générales de fonctionnement pédagogique.....45
2.Mise en place et évaluation des effets des TICE sur les apprentissages.....48
3.TICE : usages et avis des enseignants en poste actuellement.....51

Conclusion.....64

Bibliographie.....66

Sitographie.....68

Introduction

« Digital native », c'est ainsi que l'on surnomme les enfants qui naissent depuis une vingtaine d'années. L'air du temps est à la course à la performance technique et les premiers concernés sont les dernières générations. Dans les textes officiels, dans les enquêtes et recherches, on retrouve les acronymes suivants : TIC ? TUIC ? NTIC ? … Tous ces sigles désignent « les techniques informatiques, les dispositifs et les usages qui les accompagnent »[1]. La terminologie change autant que ces technologies. Elles tiennent aujourd'hui une grande place autour de la communication, de l'information de manière générale, mais lorsque l'on parle du numérique utilisé à des fins pédagogiques, on garde fréquemment l'acronyme de « TICE », pour « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation », ou « pour l'Enseignement ».

L'outil numérique s'est donc invité à l'école puisque l'on lui donne un aspect pédagogique. On le retrouve dans notre quotidien et l'informatique scolaire va avoir l'ambition de familiariser les élèves à sa manipulation mais aussi au contrôle, à la modération et à la sécurité liés à l'usage de l'ordinateur et de l'internet principalement. C'est aussi un outil pédagogique (logiciel, documentation, information ...) mais qu'il faut utiliser à bon escient et cela s'apprend.

Présentes dans les Instructions Officielles et dans les discussions et débats pédagogiques, les TICE s'imposent en tant que nouveaux outils didactiques pour l'enseignant et nouveaux supports d'apprentissage pour les élèves. Des certifications ont été instaurées dans les programmes scolaires et l'informatique y prend une place de plus en plus importante à partir de 2002. De nouveaux logiciels scolaires apparaissent, les écoles s'équipent, les Instructions Officielles les prennent en compte, ... si la question de la présence de l'informatique dans les établissements scolaires ne se pose plus aujourd'hui, on s'interroge davantage sur les modalités avec lesquelles l'outil informatique va être mis au service des enseignements.

Dans tout apprentissage, les TICE semblent pouvoir être intégrées, cependant nous avons ici choisi de nous concentrer sur un apprentissage fondamental de l'école élémentaire et plus précisément du cycle 2, à savoir la lecture. Dans les conceptions et la mise en œuvre des apprentissages de l'exploitation de l'écrit, la tendance est à l'innovation : abandon de méthodes

1 *Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation*, (2006), Nathan, coll. « éducation en poche »

toutes faites, figées dans les manuels, au profit d'interactivité et de combinaisons de ressources offertes, entre autres, par internet.

Se pose alors la question de l'insertion d'une nouvelle conception d'enseignement et d'apprentissage : deux acteurs sont directement concernés, à savoir les élèves (apprenants) et les enseignants, concepteurs et transmetteurs des enseignements. **En quoi les TICE sont-elles un nouvel outil dans l'apprentissage de la lecture et dans quelle mesure les enseignants les ont-ils introduites dans leur conception des enseignements ?**

Après avoir analysé les textes et instructions officielles par rapport aux pratiques, nous verrons, pour les apprenants, les changements opérés par l'introduction des TICE dans l'apprentissage de la lecture. Enfin, nous nous intéresserons au point de vue de l'enseignant vis à vis de ce qui semble être un outil complémentaire intéressant.

Notre travail prendra donc appui sur les textes officiels, guides des enseignants, mais aussi sur des travaux de théoriciens tels que François Villemonteix, Henri Dieuzeide et Marie-France Laberge, qui se sont penchés sur le numérique et son impact sur les apprentissages. Enfin, un support majeur de nos analyses sera constitué par les différentes enquêtes réalisées sur le sujet, quelles soient officielles (PISA, UNESCO, ONL …) ou réalisées par nos soins.

I- En quoi les textes officiels concernant les TICE permettent-ils de revisiter les démarches d'apprentissage ?

Depuis plusieurs années déjà, les enseignants et les élèves sont amenés à utiliser un nouveau venu dans les écoles : l'ordinateur. La pratique de l'informatique scolaire se démocratise et il s'impose comme un nouvel outil indispensable. Alors, comment l'ordinateur est-il arrivé à l'école dès les petites classes ? De quelle manière le numérique est-il devenu une nouvelle façon d'enseigner ? Quelle place est accordée à l'informatique scolaire dans les textes officiels ?

1. Bref historique de l'introduction des TICE dans l'enseignement

1.1. Naissance de la pédagogie assistée par ordinateur, les « machines à enseigner »

Utiliser l'ordinateur à des fins pédagogiques ne date pas des années 2000 mais a été envisagé et testé par des scientifiques et des pédagogues dès 1920.

Le psychologue et penseur américain Skinner est considéré comme le père fondateur de l'enseignement programmé. On le rattache au courant du béhaviorisme radical. Il est l'inventeur du conditionnement opérant auquel il a donné son nom : la boîte de Skinner. Il met en évidence, à travers des expériences sur des animaux de laboratoire, l'apprentissage par essai-erreur. Sa machine, créée en 1960, fonctionne sous forme de questions-réponses où l'élève choisit sa réponse parmi plusieurs proposées et s'autocorrige ensuite en comparant son choix avec celui des programmes. C'est un mécanisme fonctionnant avec un système de stimulus sur l'action de l'apprenant avec un renforcement positif (récompense) ou négatif (sanction).

L'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) est un mélange entre l'enseignement programmé et l'informatique. Les premiers systèmes apparaissent dans les années 1960 et proposent un ensemble d'activités interactives. Ils fonctionnent selon le modèle behavioriste : stimulus-réponse-évaluation. Ils regroupent les logiciels éducatifs sur l'ensemble des enseignements. Ces

logiciels sont appelés didacticiels. Il en existe deux types : les exerciseurs et les tutoriels. Les premiers visent à l'apprentissage de notions par la répétition tandis que les tutoriels ont un contenu plus complet amené de manière interactive. Ce mode d'enseignement favorise des apprentissages plutôt de type répétitif. Dès les années 1970, avec l'arrivée des ordinateurs dans les lycées, des expériences d'enseignement de et par l'outil numérique commencent. À la fin de la décennie, un plan gouvernemental vise à équiper les établissements du second degré afin de familiariser les lycéens avec l'outil informatique.

Peu à peu, l'informatique devient TICE, « Technologie de l'Information et la Communication pour l'Éducation ». Le numérique s'est rapidement développé et même si les recherches scientifiques ont continué d'avancer, ce sont davantage les décisions politiques qui ont pris le contrôle du développement des TICE dans l'institution scolaire.

1.2. Programmes et mesures gouvernementales en matière d'informatique scolaire

1.2.1. Lois et circulaires

L'histoire de l'informatique à l'école est très récente mais surtout, elle est politisée. Une série de mesures est d'abord prise dans le sens de l'accès au numérique pour tous dans la société. On compte parmi elles la circulaire « Juppé » du 15 mai 1996, le Programme d'action gouvernementale pour la société de l'information (PAGSI) de 1997 lancé par Lionel Jospin et le plan RESO de 2007. Peu à peu, on se rend compte que les Français ne sont pas au point avec le numérique d'où la volonté politique de rattraper un retard de compétences par rapport aux pays étrangers. C'est donc naturellement que les politiques vont amener les TICE dans les formations initiales.

L'un des premiers liens avec l'institution scolaire se fait en 1985 à travers le plan Informatique Pour Tous (IPT) élaboré par Laurent Fabius et Jean-Pierre Chevènement. On souhaite alors initier onze millions d'élèves à l'informatique dans le but de former de futures générations compétitives et innovantes dans l'industrie. Ce plan, qui suppose un équipement massif des écoles et une formation des enseignants, est considéré parfois comme un échec bien qu'il permit à certaines écoles de commencer à s'équiper et au corps enseignant de se familiariser avec ce nouvel outil. En

2003, le ministère de l'Éducation nationale propose 10 mesures pour relancer l'utilisation des TICE. On y remarque l'attention particulière portée à l'équipement des écoles élémentaires avec la création des Espaces Numériques de Travail (ENT) ainsi que l'obligation du B2I dès l'école primaire et la création du C2i2e en deuxième année d'IUFM. Parmi les dernières mesures en date, on peut souligner, toujours dans cette optique de développement rapide des TICE dans les écoles françaises, le plan Écoles Numériques Rurales (ENR) de 2009 où un budget est consacré à la réduction de la « fracture numérique » entre les zones urbaines et rurales. Ce plan comprend l'équipement de ces écoles en Tableau Numérique Interactif (TNI), accès internet, ordinateurs et ressources numériques. La même année est créé un site internet, déposé par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), de ressources TICE et de scénarios pédagogiques.

1.2.2. Les TICE dans les programmes de l'école primaire

On l'a vu, l'informatique est arrivée notablement dans le système scolaire depuis près de trente ans mais, dans la dernière décennie, se sont succédés des mesures et des plans visant au développement des pratiques numériques à l'école, ces dernières restant encore trop marginales. Cette volonté d'intégrer les TIC dans les enseignements s'illustre par l'apparition et la large place donnée aux TICE dans les programmes de 2008 et ce, dès le cycle 1 :

> « Les enfants découvrent les objets techniques usuels (lampe de poche, téléphone, ordinateur …) et comprennent leur usage et leur fonctionnement, à quoi ils servent, comment on les utilise. Ils prennent conscience du caractère dangereux de certains objets. »

Dans les programmes des cycles supérieurs, les TICE se généralisent aux enseignements. On retrouve ainsi des liens suggérés pour le français, avec l'utilisation du dictionnaire électronique par exemple, mais également en découverte du monde au cycle 2, en pratiques artistiques et histoire des arts, en instruction civique et morale. Dans les programmes pour le cycle 3 de 2008, on découvre une rubrique « Techniques usuelles de l'information et de la communication » où il est clairement explicité aux enseignants que le numérique doit être très présent :

> « Les élèves apprennent à maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur : fonction des différents éléments ; utilisation de la souris, du clavier. Ils sont entraînés à utiliser un traitement de texte, à écrire un document numérique ; à envoyer et recevoir des messages. Ils effectuent une recherche en ligne, identifient et trient des informations. Les technologies de l'information et de la communication sont utilisées dans la plupart des situations d'enseignement »

Dans les programmes de 2002, on observe aussi l'apparition d'une attestation de compétences informatiques modélisée par le B2i avec un niveau école et un niveau collège, s'incluant ainsi dans la logique de certifications informatiques existantes comme le C2i dans l'enseignement supérieur. Le B2i concerne tous les élèves, qui valident des compétences au fur et à mesure de leur cursus. Cinq domaines y sont évalués : s'approprier un environnement informatique de travail, adopter une attitude responsable, créer/produire, traiter/exploiter des données/s'informer/se documenter et communiquer/échanger.

De plus, depuis 2005, il existe le Socle commun de connaissances et de compétences qui présente, en sept points, tout ce que l'élève doit savoir à la fin de sa scolarité obligatoire. La quatrième compétence requise correspond à « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication », ce qui inclut la maîtrise des bases techniques, mais également des capacités de production, création, d'information et de communication qui seront validées par la certification informatique B2i. L'obtention du diplôme national du Brevet des collèges étant soumise, depuis 2007, à la validation de ces sept compétences, on peut alors affirmer que les TICE ont une place de plus en plus importante dans les enseignements.

Aujourd'hui, les TICE ne se limitent plus à des cours d'informatique en formation complémentaire, ni à des objectifs de maîtrise d'un outil social et professionnel, mais elles entrent au sein même des enseignements et sont utilisées comme un réel outil de progression dans les apprentissages. Leur présence dans les programmes a été pensée et est encore justifiée par les chercheurs en éducation et pédagogues.

1.2.3. Analyse des programmes et textes officiels

Les enseignants ne peuvent pas nier la présence des TICE à l'école, même si, pour certains d'entre eux, elles n'y ont pas leur place ou pas de cette manière. De nombreux textes officiels viennent rappeler aujourd'hui la place du numérique dans le quotidien de la classe et des apprentissages : les programmes tout d'abord, le Socle commun également et les bulletins officiels qui viennent préciser les usages et droits en matière de TICE[2] aussi. Ces textes officiels constituent la « loi » à suivre pour les professionnels de l'enseignement, mais la théorie induit parfois des pratiques différentes.

2 Conditions d'utilisation des œuvres cinématographiques et audiovisuelles, BO n°5 du 4 février 2010 http://www.education.gouv.fr/cid50451/menj0901120x.html

Globalement, les textes sont cohérents dans leur historique : il était d'abord question d'insérer dans l'institution scolaire des outils sociétaux dans un objectif d'acquisition de compétences techniques, puis les TICE se sont avérées être un outil que l'on pouvait mettre au service des apprentissages dans l'ensemble des disciplines. Les textes ont suivi cette direction depuis les années 1980 et accentuent encore aujourd'hui les usages que l'on peut en faire au sein même des enseignements.

Nous l'avons vu avec le bref historique de l'introduction des TICE à l'école, cela date de quelques décennies. Plusieurs problèmes sont alors envisageables : le premier, dû à ces interrogations globalement récentes, est la différence de formation entre les enseignants embauchés au moment de ces réformes, et ceux déjà en poste. Une formation différente mène à une pratique différente. Le second concerne les décennies qui, en matière de technologie, sont riches en innovations, en changements. Ce qui a été mis en place il y a dix ou même cinq ans est-il encore adapté aux technologies actuelles ?

Dans l'ensemble des documents officiels, les demandes sont adressées aux enseignants pour l'apprentissage des élèves. Il y a donc deux publics visés par ces textes. Tout d'abord, les élèves vont être amenés à manipuler le numérique dès la maternelle et tout au long de leur scolarité. Ils obtiendront des certifications en TICE et devront acquérir des compétences numériques pour valider les paliers du Socle commun. La manipulation des TICE est un outil d'apprentissage pour eux, mais est également un apprentissage à part entière. Ensuite, les enseignants ainsi que les futurs professeurs des écoles doivent obtenir des qualifications informatiques sanctionnées par l'obtention du C2i2e. Depuis 2010, il est clairement établi dans le référentiel de compétences de l'enseignant qu'ils « maîtrisent les technologies de l'information et de la communication ». Les TICE ne sont pas qu'un support d'enseignement, mais un outil nécessaire pour les apprentissages dont les manipulations doivent être obligatoirement maîtrisées. De plus, cela ne concerne pas uniquement les enseignants du premier degré mais l'ensemble du corps enseignant jusqu'au lycée.

Les textes sont assez injonctifs. L'enseignant doit suivre ces instructions officielles, il s'agit du cadre définit par le ministère. Bien qu'il ait une liberté pédagogique sur la mise en place de ses enseignements, il doit alors nécessairement mettre en place des activités pour la validation du B2I niveau élève, et est largement incité, dès les petites classes, à faire manipuler par les élèves et à exploiter ces supports numériques.

2. TICE et apprentissage : discours scientifiques

Depuis la fin des années 1990 qui marque l'apparition et la démocratisation d'internet, on peut voir une volonté institutionnelle forte d'imposer le numérique à l'école. L'objectif est de banaliser l'utilisation des TICE dans les pratiques scolaires en visant à la fois les élèves et les enseignants. De nombreux chercheurs ont analysé ce déterminisme presque politique et ont, au-delà de cela, recherché une pertinence à l'utilisation de technologies au niveau des apprentissages, des enseignements afin de perfectionner l'enseignement traditionnel.

Dès 1994, Henri Dieuzeide s'interrogeait :

> « La question est donc de savoir dans quelle mesure ces outils nouveaux permettront en créant des situations pédagogiques nouvelles, de mieux atteindre les objectifs traditionnels d'apprentissage et de motivation. Leur apparition coïncide-t-elle avec la formulation des nouveaux objectifs de maîtrise technologique et de créativité que la société confie à l'éducation ? Rendent-ils possible de nouvelles stratégies pédagogiques plus efficaces par exemple à l'égard des élèves en difficulté ? »[3]

Il y a près de vingt ans, l'auteur envisageait déjà les nouvelles technologies comme un perfectionnement des outils traditionnels dans les enseignements mais il ne négligeait pas des enjeux plus économiques et socioculturels comme l'avènement d'une société fondée sur l'ordinateur. François Villemonteix reprend, en 2011[4], l'idée que ce développement des mesures autour des TICE depuis le début du siècle répond à des enjeux sociaux conséquemment à la généralisation des usages dans la société. Trois motivations se dégagent selon lui de ces innovations : rapprocher l'école et les entreprises, améliorer la didactique et la pédagogie et accroître la productivité, « fantasme » d'enseigner plus et plus vite.

Cette fois encore, les chercheurs soulèvent, dans l'arrivée des TICE dans les écoles dès les petites classes, une volonté économique tout autant, voire davantage, qu'une volonté pédagogique. Il y a une mission sociale et économique de l'école de former de futurs travailleurs innovants et compétitifs : « le changement est nécessaire, tout changement est un progrès, tout changement de l'école doit viser à la rapprocher de la société et sera un progrès pour celle-ci » selon Alain Chaptal[5], docteur en science de l'information et de la communication.

---

3 Henri Dieuzeide, *Les nouvelles technologies, outil d'enseignement*, 1994

4 François Villemonteix, *Informatique scolaire à l'école primaire ; Spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*, 2011, l'Harmattan

5 Cité par François Villemonteix in *Informatique scolaire à l'école primaire ; Spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*, 2011, l'Harmattan

Aujourd'hui, les pédagogues et scientifiques cherchent à démontrer l'efficacité didactique de l'utilisation du numérique dans les apprentissages. Les motivations économiques et sociales persistent (volonté de former des générations de travailleurs compétitifs) mais les TICE semblent avoir un impact cognitif intéressant sur l'ensemble des enseignements et c'est ce qui est mis en avant par les recherches actuelles. Parmi les dernières enquêtes officielles sur la modernisation des écoles par le numérique, nous avons celle de la mission e-Éduc et celles ordonnées par des missions parlementaires. La première, dont le rapport a été publié en mai 2008, a été demandée par Xavier Darcos, qui souhaite « faire de l'École le lieu d'appropriation, par tous les élèves, des usages des TIC comme source d'information, de communication et d'accès à la connaissance ». Il est question d'« e-Éducation » qui « peut être abordée comme un processus organisationnel et technologique, associé à la modernisation de notre système éducatif »[6]. Ce rapport propose cinq « chantiers » afin d'agir en faveur du développement des apprentissages pour et par le numérique : équiper les écoles, mobiliser les différents acteurs de ce développement, suivre les évolutions et les accompagner, stimuler les investissements et enfin de relier ces enseignements à la vie professionnelle avec la coopération d'entreprises. En 2010, Jean-Michel Fourgous a réalisé un rapport[7] à la demande de François Fillon, Premier ministre. Il ressort que les enseignants perçoivent de plus en plus l'apport des TICE dans les enseignements (93% en 2008 contre 48% en 2002). Dans le détail, il apparaît que ces outils sont reconnus par les enseignants comme utiles pour la pédagogie différenciée, individualisée ou collaborative en sollicitant la participation des élèves et en augmentant leur confiance en eux. Ce rapport conclut sur un projet autour de douze priorités parmi lesquelles : équiper les écoles, former les enseignants, préparer aux métiers de demain, responsabiliser et favoriser l'égalité des chances et la réussite scolaire grâce au numérique.

Depuis sa création par Skinner et pensée par des scientifiques comme un moyen d'apprentissage, la « machine à enseigner » a évolué avec les conceptions scientifiques et s'est surtout démocratisée massivement au sein des écoles depuis une trentaine d'années sous l'impulsion politique. En effet, le numérique est un objet social essentiel qui va permettre l'innovation économique, c'est pourquoi l'école l'intègre dans ses enseignements. Cependant, au-delà de ces aspects, les TICE s'avèrent être, pour de nombreux chercheurs, des clés de développement cognitif très intéressantes à exploiter pour apprendre et faire apprendre.

6 http://media.education.gouv.fr/file/2008/24/5/Pour_le_developpement_du_numerique_a_l_ecole_27245.pdf
7 Jean-Michel Fourgous, *Réussir à l'école numérique,* 2010

3. TICE et apports didactiques

3.1. L'outil informatique au service des apprentissages

Dans un souci de modernisation de l'école et des enseignements, et dans un contexte de crise éducative, les recherches scientifiques se développent en Europe et en Amérique du Nord afin d'évaluer l'incidence des apprentissages réalisés via les TICE.

L'ordinateur vient alléger les responsabilités du superviseur, « la numérisation et la traçabilité des données venant remplacer l'œil du contremaître » affirme Philippe Supiot[8]. L'enseignant n'est plus obligé de surveiller en permanence, l'outil informatique enregistre toutes les actions de celui qui le manipule avec l'historique par exemple. La mémoire numérique est mécanique, ce qui n'est pas le cas de la mémoire humaine. Sur ce plan, les machines dépassent l'intelligence de l'Homme. A posteriori, l'enseignant peut donc savoir exactement ce qui a été réalisé et de quelle manière. Dans une classe, le professeur peut déléguer sa « mission » à l'ordinateur et s'occuper d'un autre groupe d'élèves par exemple. C'est ce que viennent souligner Anny et Jean-Marc Versini[9]. Ils voient dans l'utilisation des TICE une application idéale à la pédagogie différenciée. En effet, tout comme Philippe Supiot, ils pensent que l'ordinateur va permettre aux élèves de travailler efficacement en autonomie sans contrôle direct ou systématique de l'enseignant. Cet outil va donner la disponibilité que l'enseignant ne peut avoir en permanence pour chacun de ses élèves, ce qui est d'autant plus pratique et intéressant dans les classes très hétérogènes, les classes à plusieurs niveaux et les classes spécialisées. L'ordinateur va privilégier les approches centrées sur l'apprenant, ce qui est intéressant pour la pédagogie différenciée.

Cependant, Philippe Supiot ne dit pas que la machine remplace l'homme car « la relation entre l'ordinateur et son propriétaire s'opère toujours sous l'égide d'un tiers qui a conçu la machine selon ses intérêts propres ». Il faut bien quelqu'un pour penser et créer les outils numériques. C'est pourquoi, derrière la technologie, il y a la création humaine et un certain contrôle exercé. De cette façon, les programmes et logiciels que l'on va pouvoir proposer aux élèves sont choisis par

8 Cité par François Villemonteix in *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel*, 2007

9 Anny, et Jean-Marc Versini, (1996), *Ordinateur et pédagogie différenciée*, NATHAN pédagogie, coll. « Les pratiques de l'éducation ».

l'enseignant. Il peut parfois même proposer des exercices qu'il a élaborés dans le cadre d'une séance, en vue d'acquisition de compétences précises. C'est un réel outil de travail pour l'élève.

De plus, l'aspect attractif de l'exploitation du numérique est souvent mis en avant. Ainsi, François Villemonteix décrivait les Environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) comme des « artefacts proposant des activités didactiques ou non aux élèves dans un cadre qui laisse souvent une grande place au jeu »[10]. Le ludique est, en effet, un atout principal lors d'activités d'apprentissage, et l'utilisation même de l'informatique est vécue par les élèves comme une rupture avec les enseignements traditionnels : c'est comme jouer. La canadienne Suzanne Harvey[11] conseille vivement l'organisation de classe en ateliers et notamment avec la présence des TICE. Elle considère que cette dernière est motivante et suscite la créativité des élèves. Les apprenants se retrouvent actifs dans la réalisation des tâches qui leur sont confiées en autonomie. La multiplication des situations de problèmes et la réalisation de projets rendues aisément possibles avec l'outil numérique vont, selon elle, favoriser un développement de l'intelligence plus rapide chez les élèves (« classe active, élèves motivés »). L'ordinateur est une « extension de l'intellect »[12].

3.2. Un effet positif reconnu

De nombreux sondages et enquêtes réalisés auprès d'enseignants et de professionnels de l'éducation principalement viennent corroborer cet intérêt d'intégrer les TICE aux enseignements.

En 2004, l'UNESCO répertorie des indicateurs de l'impact pédagogique positif des TICE[13] : motivation et plaisir d'apprendre, estime de soi, compétences techniques, aptitudes au travail en collaboration, connaissances multidisciplinaires, aptitudes à traiter des données et compétences méta-cognitives. Deux ans plus tard, une étude française sur l'usage des TICE fait état d'une vision très positive de la part des enseignants. Selon eux, ces dispositifs améliorent la concentration et la participation et facilitent l'exécution de certaines tâches. Il en ressort également l'accès à une masse d'informations par internet et la possibilité offerte par les programmes numériques de corriger

10 François Villemonteix, (2011), *Informatique scolaire à l'école primaire, spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation ».
11 Suzanne Harvey, (2003), *Classe active, élèves motivés ! Gérer sa classe par ateliers en intégrant les TIC*, HMH, Canada, coll. « parcours pédagogique ».
12 Marie-France Laberge, *Nos élèves à l'ère du numérique*
13 Rapport UNESCO, *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*

facilement et rapidement les erreurs. Cependant, l'outil numérique est loin d'être exploité dans son entité et donc, on ne note pas de changements majeurs dans les pédagogies actuelles[14]. Enfin, la mission « e-Éduc » a été installée par le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, en 2008. Bien que l'idée socio-économique de la maîtrise des outils multimédia persiste, il est clairement dit dans le rapport « Pour le développement du numérique à l'école » publié en mai 2008 :

> « Ce rapport de la mission est fondé sur une conviction : le développement généralisé du numérique dans l'espace éducatif est à même de faire progresser l'efficacité de notre École, dans l'enseignement et la prise en charge des élèves, mais aussi dans son fonctionnement et son ouverture »

De plus, il apparaît que les enseignants reconnaissent l'impact des TICE sur l'attention et la motivation des élèves (88% pour le TBI et près de 77% pour l'ordinateur, tous niveaux confondus). Le numérique permet un suivi et une continuité des activités dans le temps, ainsi que des liens d'échanges privilégiés et même des relations pédagogiques à distance pertinentes en cas de situations particulières (élèves malades par exemple).

Pour conclure sur cette première partie, l'introduction des TICE à l'école a été motivée par différents facteurs : politiques, économiques. Et aujourd'hui, avec les textes officiels, il n'existe plus une école qui n'ait pas un minimum d'équipements numériques. Les questions se centrent alors autour d'un impact pédagogique et didactique sur les apprentissages. Les discours scientifiques ne sont pas radicaux sur la plus value ou le danger de ces outils ; les recherches et enquêtes continuent d'en analyser les atouts et les contraintes. Après des généralités sur les TICE, nous allons cibler ces interrogations sur un des apprentissages fondamentaux de l'école primaire : la lecture. C'est une discipline qui interroge beaucoup les enseignants par sa complexité et il est intéressant de voir si l'outil numérique est en mesure d'apporter des réponses et une aide pour cet enseignement.

14 « Étude française sur les usages des dispositifs TIC dans l'enseignement scolaire », société Pragma, 2006

II – Comment les TICE ont-elles une influence sur ce qui fait la spécificité du cycle 2, l'entrée dans l'écrit ?

L'apprentissage de la lecture fait partie des visées principales des enseignements à l'école primaire et plus précisément au cycle 2. C'est un objectif central déterminant pour la suite de la scolarité mais également un apprentissage difficile pour un certain nombre d'élèves car combinant plusieurs processus cognitifs complexes. C'est à ce moment de la scolarité que des difficultés ainsi que des troubles du langage peuvent être décelés chez certains élèves. En France on considère qu'environ 5 à 15% des enfants apprennent difficilement à lire[15].

1. Conception de la lecture et de son enseignement, d'hier à aujourd'hui

Qu'est-ce que la lecture ? Comment apprend-on à lire ? Quelles sont les méthodes « idéales » mises en place à l'école ? Ces questions n'ont pas trouvé les mêmes réponses au fil des années. Les conceptions de l'acte d'apprentissage ont évolué.

> « Apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes. »[16]

Au vu des programmes les plus récents (2002 et 2008), on tend généralement vers l'autonomie, l'enfant acteur de son développement, au cœur des enseignements. Ces principes d'éducation ont eu une répercussion naturelle sur l'apprentissage de la lecture. Les directives données au corps enseignant ont donc varié selon les programmes mis en pratique et les diverses circulaires d'application. Il existe différentes méthodes de lecture que l'on retrouve dans les manuels d'apprentissage en classe de CP notamment. L'Observatoire National de la Lecture (ONL) définit ainsi :

> « Par méthode, nous entendons l'ensemble des soubassements théoriques qui construisent un modèle méthodologique opérationnel de la lecture. Chaque méthode repose ainsi sur un ensemble de caractéristiques identifiables qui la distingue des autres méthodes. Elle peut ensuite être diversement déclinée en démarches qui exploitent de manière spécifique et précise tout ou partie de ces caractéristiques, grâce à des activités appropriées »[17]

15 OCDE, 2004
16 *Apprendre à lire*, 1998, ONL, éditions Odile Jacob, CNDP, p. 211
17 *Le manuel de lecture au CP*, 2003, ONL

On distingue trois grandes familles de méthode de lecture, selon le site internet « Bien Lire » produit par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) :

– La méthode synthétique « s'appuie sur la découverte et la connaissance des unités de la langue » et sur la correspondance grapho-phonologique. Cette méthode nécessite la compréhension du principe alphabétique. Elle peut être appliquée selon deux démarches : grapho-phonologique (construction des correspondances phonies-graphies et l'automatisation des procédures de décodage/codage) ou syllabique (connaissance des lettres et la combinaison des graphies vers la phonie correspondante). C'est une méthode mécanique.

– La méthode analytique, aussi appelée idéovisuelle, « part des grandes unités écrites (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot) ». La structure de la langue n'est pas analysée prioritairement. L'élève apprend les mots en tant qu'entités et leur associe un sens.

– La méthode mixte, mélange des deux autres méthodes, « articule un travail plutôt logographique et une entrée dans le déchiffrage grapho-phonologique ». Elle peut être conjointe (entrée dans l'écrit par des exercices analytiques et synthétiques) ou enchaînée (entrée par la méthode analytique puis basculement dans la méthode synthétique).

Selon les conceptions de l'apprentissage de la lecture et selon les époques, une méthode a été privilégiée par rapport à une autre et a donc été développée dans les programmes et par conséquent dans les manuels.

Le livre-guide *Apprendre à lire à l'école*, destiné aux parents, est très explicite à propos de l'évolution des conceptions d'apprentissage de la lecture depuis les années 1960. On note différentes composantes de la lecture : la production de textes, la culture écrite, la compréhension de textes, la compréhension de phrases, la lecture de mots et l'écriture de mots. Chacune de ces composantes n'a pas la même importance, n'est pas prioritairement abordée, selon les conceptions de la lecture et de son apprentissage, et donc selon les programmes en vigueur. Jusqu'en 1960, la lecture est essentiellement de la lecture de mots avec un déchiffrage systématique proposé par des méthodes syllabiques. On cherche davantage à faire comprendre les phrases que les textes et le lien avec l'écriture est minimisé. On sait aussi qu'à cette époque, la culture littéraire n'est pas développée en classe et se retrouve être réservée aux élèves déjà très bons lecteurs voire lecteurs experts. Dans les années 1970, la tendance s'inverse. Entre 1959 et 1975, avec la mise en place du Collège Unique, la France connaît une première crise de lecture, ce que Jean Foucambert appelle la « crise de croissance »[18]. L'enseignement de la lecture réalisé à l'école primaire ne correspond pas aux attentes de l'enseignement secondaire. On cherche donc à adapter les méthodes de l'école élémentaire : le

18 Jean Foucambert, *La Manière d'être lecteur*, Albin Michel Éducation, 1994

déchiffrage se réduit significativement dans les exercices de lecture pour laisser une large place à la compréhension de textes et non plus uniquement de phrases. Avec les Instructions Officielles de 1972, on facilite l'accès aux livres et plus seulement pour les bons lecteurs mais pour tous les élèves :

> « Il est capital de créer dans la classe un climat de sécurité et de confiance, d'éveiller et de soutenir l'appétit de lecture des élèves, de conduire les leçons avec entrain et vivacité, d'être attentif aux difficultés de chacun, sans trop s'y arrêter si elles ne paraissent pas essentielles. […] Une curiosité naturelle, l'attrait du nouveau, le plaisir d'imiter, d'essayer ses forces, et bientôt celui de retrouver des phrases qui ont plu dans une histoire ou de connaître la suite du récit, tout cela sert dès le CP, pourvu que les textes étudiés dans cette classe soient aisément compréhensibles, qu'ils aient du naturel et puissent plaire à l'enfant. »

Il est question de motivation, d'attrait de la lecture pour sa signification. Le déchiffrage n'est plus une méthode unique et dominante. Dans les années 1990, les six composantes de la lecture sont quasiment abordées simultanément dans l'apprentissage. On revient cependant légèrement à un travail centré autour du mot : lecture et écriture de mots. Les enseignements de la compréhension de textes et de phrases, de la culture écrite et de la production de textes, représentent la même proportion de temps consacré. Aujourd'hui, les conceptions de la lecture que l'on retrouve dans les programmes se veulent conformes aux recherches actuelles particulièrement en neurosciences : l'enseignement de la lecture doit être explicite, organisé, progressif et précocement débuté.

Les chercheurs distinguent deux approches de lecture : soit analytique, c'est à dire que l'élève identifie la syllabe pour aller vers la compréhension du phonème, soit synthétique où, à l'inverse, on part du phonème afin d'appréhender la syllabe. Ces approches de la lecture engendrent des méthodes d'apprentissage de la lecture différentes. Ainsi, la procédure analytique va être dominante dans les méthodes dites « globales » tandis que l'approche synthétique est associée aux méthodes plutôt « syllabiques ». De nombreuses recherches scientifiques notamment anglophones portent sur l'activité du cerveau durant l'apprentissage de la lecture. Elles préconisent un enseignement précoce et systématique du déchiffrage. Selon ces études, la lecture de mots mais également la compréhension en sont meilleures. De plus, le déchiffrage ainsi enseigné aiderait les élèves en difficulté et notamment ceux qui manquent de lexique. Scientifiquement, les recherches prouveraient l'importance du déchiffrage, à partir du moment où il est inclus aux apprentissages, peu importe que la méthode soit analytique ou synthétique[19].

L'apprentissage de la lecture repose donc sur des composantes travaillées dans un ordre

19 http://media.education.gouv.fr/file/61/8/618.pdf

différent et de manière plus ou moins importante, c'est ce que l'on appelle les méthodes. Elles ont été exploitées séparément, mais aujourd'hui avec le support des sciences cognitives, on tend à combiner leurs aspects.

1.1. Lire aux cycles 2 et 3 aujourd'hui

À travers les programmes et les différents documents d'accompagnement, on peut se demander de quelle façon la lecture est enseignée actuellement aux cycles 2 et 3 et ce qu'englobe l'acte de lire à l'école élémentaire.

Les programmes depuis 2002 tiennent compte des recherches réalisées autour de l'apprentissage de la lecture. En 2006, le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) du 30 mars, suite à l'arrêté du 24 mars, modifie les derniers programmes en vigueur à l'époque, c'est à dire ceux de 2002, et donne une plus grande importance au déchiffrage :

> « Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à une image auditive et à sa signification possible »

On ne commence pas à apprendre à lire au CP, c'est un travail progressif intégré aux enseignements dès l'école maternelle, la GS faisant partie de surcroît à la fois du cycle 1 et 2. Les programmes de 2008 sont plus synthétiques que les précédents. Cependant ils accordent la même importance à l'enseignement de la lecture au cycle 2. Voici ce qui y est écrit :

> « Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves. Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire. L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire. »

Les attentes en terme de lecture sont donc très vastes et englobent beaucoup de compétences à acquérir : richesse lexicale, décodage, reconnaissance des mots mais également compréhension de textes et accès à une première culture littéraire. La lecture est, avec la connaissance de la numération décimale, l'un des objectifs prioritaires du cycle des apprentissages fondamentaux. Les documents d'accompagnement des programmes de 2002 et de 2008 détaillent précisément les constituantes de l'acte de lecture et la progression qui doit être réalisée au cours préparatoire. Ces brochures sont riches en conseils afin de contrôler les apprentissages, prévenir les difficultés et y remédier.

L'ONL, dans son rapport de 2007[20], semble également intégrer les conceptions scientifiques en conseillant aux enseignants, entre autres, « de construire un entraînement systématique à la conscience phonologique », de mettre en relation graphèmes et phonèmes dès l'entrée en CP et de ne pas centrer l'apprentissage autour de la reconnaissance des mots et de production d'écrits. Ces activités, utiles pour la mémorisation de l'orthographe, ne doivent être que ponctuelles.

1.2. Maîtrise de l'acte et automatisation

Apprendre à lire nécessite des enseignements renforcés qui commencent par être centrés sur le décodage ainsi que sur les correspondances grapho-phonologiques. Cependant, un lecteur maîtrisant correctement ces premiers processus n'est pas un lecteur expert. L'apprentissage de la lecture est étalé sur plusieurs années et sur plusieurs disciplines et devenir lecteur-expert demande du temps et de l'entraînement.

Les programmes insistent sur cette complémentarité. Bien lire ce n'est pas uniquement déchiffrer, c'est surtout comprendre. Les Instructions Officielles de cycle 3 de 2008 le précisent :

> « La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :
> - automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;
> - compréhension des phrases ;
> - compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
> - compréhension de textes informatifs et documentaires ;
> - compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).
> L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en

20 « L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture de CP », Rapport de l'Observatoire, ONL, mars 2007

> répondant à des questions le concernant. Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux. »

Une première étape possible de la lecture est celle de déchiffrer ; c'est d'ailleurs ce qu'un lecteur même expert réalise lorsqu'il se retrouve face à un mot qu'il découvre. La mémorisation d'un lexique courant va encourager une lecture plus fluide grâce à la reconnaissance des termes familiers que le lecteur aura sous les yeux. Quand les mots ne sont pas familiers, le déchiffrage peut être favorisé par les combinaisons grapho-phonologiques usuelles. Les élèves doivent donc être habitués à reconnaître visuellement les sons et leurs correspondances. Même en ayant compris le système de déchiffrage et le principe alphabétique, certains élèves décodent difficilement (difficultés à identifier les lettres muettes, à reconnaître les mots-outils, à segmenter).

Si on se base sur la définition de Walter Schneider:

> "Un traitement automatique est un processus rapide, mené en parallèle et extrêmement aisé, qui n'est pas limité par la capacité de la mémoire à court terme, n'est pas sous le contrôle direct du sujet, et permet d'exercer des comportements spécialisés très performants". [21]

L'automatisation en lecture c'est le passage d'une procédure réfléchie, contrôlée consciemment, à une procédure spontanée. Elle peut s'illustrer par la reconnaissance des lettres peu importe la taille et la forme, la transformation d'une lettre en correspondance phonique, la reconnaissance des mots, des structures syntaxiques, des traitements sémantiques. Pour réaliser les différences entre lecture automatique et lecture réfléchie, débutante, on peut utiliser un test d'association de lecture et de sens : le test de Stroop. Il s'agit de lire les termes désignant une couleur sans tenir compte de la couleur utilisée pour l'écriture. Lors de ce test, on remarque que les lecteurs novices se trompent moins car ils ont moins recours à l'automatisation. Ils vont déchiffrer le mot qu'il voit, lettre par lettre, ou, syllabe par syllabe, sans prendre en compte d'autres indices. Un lecteur expert va lui éviter de passer par ce déchiffrage et va tenter de reconnaître ces mots qui lui sont familiers. Ce test étant un piège, il va devoir dissocier deux informations visuelles : le mot tel qu'il est écrit et la couleur qui lui est associée. C'est pourquoi l'exercice est plus difficile pour un lecteur expert.

21 cité par Christian Vandendorpe, *l'Acte de lecture*, 1998

On distingue deux voies d'identification des mots[22] :

- l'**assemblage**, voie indirecte, processus de déchiffrage qui consiste à mettre en relation la forme écrite des mots avec leur forme orale et, plus spécifiquement les graphèmes (lettres ou groupes de lettres) avec leurs correspondances sonores, les phonème
- l'**adressage**, ou voie directe, mis en œuvre au cours de la phase orthographique. Les mots alors sont analysés en unités orthographiques sans recours à la conversion phonologique. Les morphèmes jouent là un rôle particulièrement important dans la reconnaissance des mots. Il s'agit, ici, d'un traitement linguistique et non visuel.

> « Il n'y a pas de recette magique pour automatiser une procédure, il faut l'exercer. C'est en la répétant qu'on l'automatisera. C'est en lisant et en écrivant que l'élève automatise progressivement lecture et écriture. »[23]

Professeur des universités en psychologie cognitive, Jean-Émile Gombert a travaillé sur ces processus d'automatisation de la lecture. Selon lui, celle-ci tient à la répétition. De plus, varier les supports de lecture va apporter de l'intérêt et va enrichir les capacités d'adaptation et d'automatisation du travail de lecteur. C'est pourquoi le plaisir de lire ainsi suscité est une condition indispensable à de bonnes capacités de lecture.

1.3. Difficultés d'apprentissage de la lecture

1.3.1. Généralités

L'entrée dans la manipulation mentale et/ou orale de la langue écrite est cognitivement complexe d'où le blocage de certains élèves sur les activités de lecture et ce, dès le cycle 2 :

> « Les enfants qui présentent des troubles ou des retards dans l'apprentissage de la lecture sont désignés comme mauvais lecteurs. Un certain nombre d'entre eux rencontrent des difficultés dans la compréhension de l'oral tout en étant assez bons en identification des mots écrits. Le cas extrême, heureusement très rare, est celui des enfants dits hyper-lexiques. Ces derniers ont une compréhension du langage oral et des capacités de mémoire extrêmement faibles. Ils lisent sans pratiquement rien comprendre, mais sont capables de dire le texte à voix haute. Les enfants dyslexiques représentent environ un cinquième des mauvais lecteurs. Ils rencontrent des difficultés d'identification des mots écrits tout en disposant de bonnes capacités linguistiques et générales. Ces observations conduisent à définir fonctionnellement la dyslexie comme le déficit sélectif de l'identification des mots écrits. »[24]

22 http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-identification.asp
23 Jean-Émile Gombert, interview réalisée pour le site BienLire. mise en ligne en novembre 2008
24 ONL, *les troubles de la lecture*

Pour faire un exposé succinct des difficultés liées à l'apprentissage de la lecture, nous allons nous référer aux travaux de Sylviane Valdois[25], orthophoniste et neuropsychologue, chargée de recherches au CNRS et membre de l'Observatoire National de la Lecture (ONL). Plusieurs difficultés peuvent être repérées au cycle 2, dans l'entrée dans la langue écrite, mais également dans la maîtrise et l'automatisation de la lecture. Ces difficultés se retrouvent aussi dans l'acte d'écriture et de communication et sont liées à celui de la lecture.

L'apprentissage de la lecture, dans son acception large, repose sur deux types de compétences : la capacité à identifier les mots écrits et le traitement du sens pour la compréhension des phrases et des textes. Selon Sylviane Valdois, c'est le trouble de l'identification des mots qui est le plus souvent à l'origine des difficultés d'apprentissage de la lecture. Directrice du Laboratoire de Psychologie et de Neurocognition (LPNC) et responsable scientifique du "Centre référent pour le diagnostic des troubles du langage et des apprentissages", elle a développé, à partir de recherches scientifiques, les causes de ces troubles afin d'apporter des solutions à ces élèves en difficulté. Elle distingue deux procédures dans le processus d'identification des mots : analytique (décodage grapho-phonémiques) et lexicale (activation en mémoire de la forme orthographique), procédure que les lecteurs experts favorisent naturellement. Les apprentissages de la lecture reposent sur une procédure analytique dans laquelle le lecteur décode des mots inconnus ou peu familiers pour lui. Pour cela, il doit maîtriser le principe alphabétique et apprendre le code associé. La correspondance grapho-phonémique, quant à elle, découle d'un enseignement explicite et systématisé. La conscience phonologique est également un apprentissage qui va se construire au moment de l'enseignement de la lecture car elle ne se construit que partiellement avec la seule manipulation de la langue orale. En cas de déficit de cette conscience phonologique, un entraînement spécifique avec l'identification et la manipulation des phonèmes va aider à l'apprentissage de la lecture.

L'autre condition parallèle qui va amener à une lecture experte, c'est l'automatisation qui passe par la procédure lexicale. Le lecteur se constitue une banque de données par la mémorisation de graphèmes et de mots entiers communs qu'il pourra identifier d'un coup d'œil sans déchiffrer graphème par graphème. Les élèves ne sont également pas égaux face à cette capacité d'automatisation. Un élève dont le vocabulaire utilisé à l'oral est déjà bien développé et riche va avoir moins de difficulté à acquérir la forme orthographique des mots en se concentrant sur ce seul critère, tandis qu'un élève dont le lexique est moins élaboré à l'oral va découvrir davantage de mots à l'écrit et va devoir en intégrer leur forme phonémique, leur forme orthographique ainsi que leur

25 Conférence sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, 4 et 5 décembre 2003

sens. La tâche pour cet élève sera beaucoup plus complexe.

1.3.2. Un exemple de difficulté en lecture : La dyslexie

Franck Ramus, dans ses travaux sur l'apprentissage de la lecture et de ses troubles, dit qu'il y a de multiples raisons pour lesquelles un enfant peut avoir des difficultés en lecture :

> « L'absence ou l'inadéquation de l'enseignement de la lecture, les désavantages sociaux et culturels, les troubles du langage, les déficits intellectuels, les troubles de l'attention, les troubles du comportement, les déficits sensoriels non corrigés (malvoyance, malentendance) ... »[26]

La difficulté en lecture peut donc provenir de facteurs à la fois environnementaux et biologiques. En dehors de ceux-ci, il existe un trouble spécifique de l'acquisition de la lecture, il s'agit de la dyslexie développementale. Selon les études, la population concernée est estimée entre 1 et 7%. C'est une défaillance cognitive qui a pour origine un trouble neurologique d'origine génétique. Elle peut atteindre les capacités de compréhension, l'oralisation de la lecture et la reconnaissance des mots, et donc l'automatisation de l'acte de lire. Elle s'accompagne également de troubles en orthographe. Les élèves atteints de dyslexie vont avoir de grosses difficultés à utiliser le code grapho-phonologique.

Ce trouble déficitaire de la lecture mérite un approfondissement, autant sur les causes que sur les conséquences, que nous n'aurons pas les moyens de développer ici. Cependant, parmi les difficultés liées à l'apprentissage de la lecture, il est nécessaire de prendre en compte ce public et de réfléchir à d'éventuelles remédiations lorsque nous avons un élève dans cette situation en classe. Il ressort de ces idées que les difficultés dépassent parfois l'acte même de lecture. Toujours selon Sylviane Valdois, commencer à aborder la lecture dès les classes de maternelle, par la découverte du principe alphabétique par exemple, pourrait prévenir un certain nombre de troubles.

Outre cela, parmi les élèves, certains sont porteurs de handicaps avérés : troubles mentaux, troubles de l'apprentissage, de langage … Pour eux, l'accès à la lecture se trouve être nettement plus compliqué. Cependant l'école a pour mission de permettre à tous les élèves de pouvoir apprendre au même titre que les élèves qui n'ont pas de difficultés majeures. La brochure *Lire au CP*, document d'application des programmes de 2002 réactualisé en 2010, donne pour objectif de « repérer les difficultés pour mieux agir », on est alors dans le cadre de la prévention. En effet, la priorité affichée est de lutter contre l'illettrisme en agissant par la prévention.

26 « Les troubles spécifiques de la lecture », Franck RAMUS, 2007, extrait de *Nouveau cours de psychologie. Psychologie du développement et de l'éducation*, Paris, PUF

2. Numérique et enseignement du français

Avant de préciser les impacts de l'utilisation des TICE dans l'apprentissage de la lecture, il est intéressant de voir ce que le numérique peut apporter en général aux enseignements. Dans la majorité des recherches réalisées autour de ce sujet, ce qui ressort c'est la possibilité d'individualiser et de différencier aisément avec l'outil informatique. Les TICE sont donc une solution privilégiée pour les classes hétérogènes et pour les classes spécialisées.

Confortées par les enquêtes de terrain et les recherches scientifiques, comme on a pu le voir précédemment, les TICE prennent une place de plus en plus importante à l'école. On leur reconnaît beaucoup de vertus didactiques. Elles sont considérées comme un nouvel outil pédagogique qui permet de travailler et d'apprendre autrement. Ludiques et interactives, elles sont stimulantes pour les élèves. Elles mettent l'apprenant au cœur de ses apprentissages et proposent des activités où l'élève est acteur. « L'outil multimédia est riche de potentialités pédagogiques »[27]. Les enseignants élargissent leur banque de ressources et peuvent moderniser les enseignements traditionnels par l'usage de l'ordinateur, de tablettes numériques ou de TNI.

Catherine Becchetti-Bizot et Paul Raucy, professeurs agrégés de lettres et inspecteurs généraux de l'Education nationale (IGEN), section « Lettres », se posent la question de la compatibilité du français avec les nouvelles technologies. Grâce à leurs nombreuses observations, ils dégagent des raisons pour lesquelles les TICE pourraient être intégrées à l'enseignement du français. Elles apportent des vertus pédagogiques : le support numérique est motivant et diminue le fossé séparant les élèves de l'institution scolaire. Les élèves se sentent plus concernés et plus à l'aise avec un outil qu'ils utilisent en dehors de l'école et pour d'autres choses que des exercices (jeux, multimédia, réseaux sociaux …). Les inspecteurs contredisent l'idée que l'on peut se faire de l'élève isolé devant sa machine. Il ne faut pas que la situation d'apprentissage soit celle-ci si l'on veut que l'usage de l'ordinateur soit efficace. On peut même choisir de privilégier le collectif en mutualisant les productions, en les travaillant avec toute la classe ou un groupe d'élève avec un TNI par exemple. La participation est aussi dynamisée par l'usage du numérique. Un autre point que soulèvent les deux auteurs est celui de l'erreur qui est dédramatisée par le virtuel. « L'écran de l'ordinateur est perçu comme un brouillon, permettant améliorations et progrès »[28]. L'informatique n'isole pas les élèves, au contraire, elle va permettre la participation de chacun en prenant en compte

27 Catherine BECCHETTI-BIZOT, Paul RAUCY, *Tice : des raisons d'en user*
28 idem

ses besoins spécifiques.

Les vertus du numérique sont larges et vont toucher à la fois l'élève dans son individualité mais également le groupe-classe.

3. Numérique et nouvelles pratiques de lecture

Associer « numérique » et « lecture » souligne l'existence d'une démarche cognitive. Le rapport à l'écrit est modifié par les nouvelles formes d'écriture et les nouveaux supports. De cette manière, l'enseignement sur support numérique est spécifique.

3.1. Nouvelles formes d'écriture

> « Lire sur écran dépend des caractéristiques techniques des outils : la lecture est rendue possible par le texte mais aussi par les éléments iconiques, les couleurs, les animations, les bandes déroulantes, le curseur … et divers messages hybrides (sonores, textuels, graphiques …) […] La lecture sur écran ne permet pas de faire l'économie de la lecture sur papier. L'écran est un support de plus, avec ses spécificités et ses contraintes. Cette diversité des supports ne rend pas l'apprentissage plus facile : elle le rend plus complexe mais sans doute plus motivante »[29]

Le rapport aux textes change sous l'influence du virtuel. Lire sur un écran ne sollicite pas les mêmes capacités de la part du lecteur car les formes d'écriture sont différentes : hypertextes, courriels, textos ...

Il est nécessaire pour les élèves d'apprendre à utiliser correctement les outils numériques omniprésents dans leur quotidien. Or cette maîtrise passe obligatoirement par la lecture sur écran. Pour lire sur un ordinateur, l'utilisateur doit associer des compétences techniques de navigation (gestion de la souris, des onglets et curseurs …) et des compétences cognitives d'analyse de contenus. Il en sort de « nouveaux problèmes de lecture » [30]: définition et maîtrise des fenêtres, des

29 *Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation*, éducation en poche, Nathan

30 « Enseigner la lecture par ou pour l'ordinateur ? » Jean-François ROUET, *Lecture et technologies numériques*, Scérén, Savoir Livre, 2007

onglets, des menus, des liens hypertextuels, des moteurs de recherche ... Selon Michel Morissette[31], la stratégie de lecture est modifiée avec les TICE car il faut la conceptualiser autrement. Le numérique donne une autre dimension. De plus, l'hypertexte requiert une organisation cognitive plus complexe que la lecture linéaire classique : selon les mises en page par exemple, il va falloir aller chercher l'information d'une manière différente. Le numérique offre des possibilités infinies de disposition, la place n'est plus limitée (contrairement à une feuille de papier). L'œil du lecteur doit s'habituer à trouver ce dont il a besoin et à analyser les différents éléments de la « page » qu'il parcourt. Le numérique offre de nouveaux traitements de l'information : l'acquérir dans un premier temps mais également la transformer et la transmettre par exemple. Tout cela est possible avec les TICE.

L'usage d'internet nécessite aussi des compétences réflexives. Le web est ouvert à tous, d'où la possibilité d'y trouver tout et n'importe quoi. La question de la validité des informations y est importante. Il ne faut donc pas lire mécaniquement sur internet mais lire avec des capacités d'analyse et de réflexion accrues par rapport à des supports certifiés, comme les livres en format papier.

3.2. Nouveaux supports : TNI, livre électronique, classe mobile

Les supports numériques sont très variés, ils ne se limitent pas à l'ordinateur. On va travailler également avec des tablettes numériques, version évoluée de l'ordinateur, ou encore avec des TNI. Les élèves sont aussi familiarisés à l'utilisation d'autres supports électroniques comme le téléphone portable. Nous allons développer quelques uns de ces nouveaux outils, autres que l'ordinateur, avec les applications et exploitations rendues possibles par leur présence à l'école.

L'ordinateur en tant qu'appareil informatique imposant et cantonné dans une salle spécifique tend à disparaître et à être remplacé par des machines plus légères et surtout plus facilement transportables, c'est ce qu'on appelle les « classes mobiles ». Les écoles s'équipent d'ordinateurs portables qui iront de classe en classe, selon les besoins. Ils offrent les mêmes fonctionnalités que les PC fixes ordinaires, mais avec la portabilité en plus. Un nouvel outil numérique arrive également en remplacement des salles informatiques, il s'agit des tablettes numériques. Plus petites,

31 Michel Morissette, *Enseigner par dessus l'épaule*, 2002
http://www3.sympatico.ca/michel.morissette/Enseigne.htm

plus légères et possédant des fonctionnalités plus poussées que les ordinateurs, elles font partie des dernières technologies mises sur le marché. Elles font office de « couteau-suisse multimédia » en conjuguant toutes les possibilités offertes par le numérique à l'heure actuelle : écran tactile, navigation internet, enregistrement sonore, … Avec le smartphone, la tablette numérique est le support du livre électronique. « L'aventure du livre électronique est d'abord une question d'innovation et de développement technologique »[32]. Ces e-books sont complémentaires aux éditions papier et en reprennent les principes narratifs tout en y intégrant les plus-values du multimédia. Ils sont donc un vecteur de motivation. D'un point de vue technique, ils peuvent faciliter l'accès à la lecture par des réglages visuels tels que la mobilité de l'écran, la luminosité et les zooms. Malgré cela, le texte ne change pas mais c'est le ressenti du lecteur qui peut être modifié. De nombreuses expérimentations[33] ont été réalisées sur l'exploitation de ces tablettes. C'est ainsi qu'à Bordeaux, en janvier 2011, ont été lancées les « mallettes de lecture numérique ». Elles ont pour objectifs de favoriser la lecture à travers un objet ludique, permettre aux élèves l'accès à une culture élargie et augmenter les ressources des établissements. Parmi les livres interactifs reconnus d'intérêt pédagogique, on peut citer « le Petit Prince » et « la Princesse Dragonne »

Le Tableau Blanc Interactif (TBI), aujourd'hui nommé Tableau Numérique Interactif (TNI) est la version numérique du tableau noir, composant indispensable d'une salle de classe. Il s'agit en réalité de la projection d'un ordinateur sur un support tactile facilement manipulable par les élèves et l'enseignant. Comme les autres outils numériques, le TNI va regrouper les plus-values du multimédia (associations images-sons-vidéo, intégration de schémas, d'animations …) et ainsi apporter du dynamisme au cours avec la « magie du numérique », d'où un intérêt et un investissement accrus des élèves. Il offre la possibilité d'un travail collectif, comme autour d'un tableau noir traditionnel, mais sans les temps-morts qui étaient dus à l'installation de matériel de visionnage comme la télévision ou le vidéo-projecteur. Beaucoup de logiciels existent pour travailler sur les TNI et notamment des logiciels de lecture. L'académie de Toulouse en a expérimenté un (« Objectif lire ») qui se construit autour d'une composante de la lecture : la compréhension. Le CNDP de Aix-Marseille propose également des logiciels autour de la lecture à exploiter sur TNI[34] : « Abalect » destiné aux cycles 2 et 3, ou « Hot Potatoes », un exerciseur avec six types d'exercices comme des questionnaires de lecture, des mots croisés et des associations images/mots. À partir d'un texte travaillé en classe, grâce au TNI, avec le groupe entier, l'enseignant

32 Claire BELISLE, « le livre électronique : vers une lecture instrumentée » *Lecture et technologies numériques*, CNDP, Savoir Livre, P.50

33 http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/tablette-tactile/politique-enseignement-scolaire/experimentations

34 http://cddp05.crdp-aix-marseille.fr/Programmes_gratuits_pour_TBI.pdf

va pouvoir afficher plusieurs textes qu'il aura choisis, les annoter au fur et à mesure de la leçon, les découper, les cacher, les déplacer … bref, les modifier à sa guise. Les élèves, eux, vont pouvoir observer cette manipulation de l'écrit et manipuler les textes, à leur tour, autant qu'ils le souhaitent. L'erreur est beaucoup plus facilement corrigeable. On efface et on recommence.

4. Logiciels de lecture/ manuels électroniques

L'outil numérique le plus présent dans les écoles reste aujourd'hui l'ordinateur et une des pratiques qui y est le plus fréquemment associée et utilisée par le corps enseignant en terme d'apprentissage de maîtrise de la langue est le recours aux usages de logiciels de lecture.

4.1. Des supports proposés par les éditeurs

4.1.1. Généralités

Il existe des manuels électroniques, soit adaptés de versions papier, soit spécialement créés en version numérique. Cependant, mes recherches de manuels numériques de lecture à l'école primaire ont été infructueuses. Il semblerait que cet outil se développe davantage dans l'enseignement secondaire. Tandis que ce qui est plus présent dans les écoles primaires, ce sont les logiciels.

Les maisons d'édition de littérature jeunesse telles que Flammarion ou Gallimard éditent leurs propres logiciels de lecture et de travail sur la langue. D'autres sont conçus par des chercheurs en pédagogie ou des spécialistes de la lecture par exemple. Ces dispositifs proposent des activités qui ne sont pas directement supervisées par l'enseignant mais qui sont pensées avec de véritables objectifs didactiques[35]. La plupart, en effet, sont des logiciels Reconnus d'Intérêt Pédagogique (RIP)[36]. Il s'agit d'une marque déposée par le Ministère de l'Education nationale qui permet aux enseignants d'avoir un gage de qualité parmi les produits dits pédagogiques. Ils sont expertisés par des enseignants et des professionnels afin de les qualifier comme RIP. Ils sont alors conseillés aux

35 Marie-Claude Javerzat, *le multimédia dans la classe à l'école primaire*, P.103-111

36 http://eduscol.education.fr/pid25655-cid56171/presentation.html

enseignants qui utilisent les TICE. Ces logiciels ont des critères spécifiques : qualité pédagogique des contenus, pertinence d'usage des TIC et simplicité d'utilisation.

Les logiciels de lecture doivent également répondre à certains critères Il en existe d'apprentissage (« Moi je sais lire », « J'apprends à lire avec Tibili », « Phono-Floc ») mais également des logiciels d'entraînement et de consolidation tels que « Lirebel Plus école » ou « Lectheme ». Des CD-Roms sont aussi destinés aux enseignants (« Pédagogie de la lecture » édité par le CNDP)[37]. Ces logiciels doivent être facilement accessibles autant par l'enseignant que par les élèves, ils doivent intégrer des situations variables, proposer des parcours aménagés, laisser une possibilité à l'instituteur d'y apporter sa participation et avoir un traitement productif de l'erreur. Certains proposent des banques d'exercices qui peuvent être imprimées. Tous permettent à l'enseignant de suivre les travaux de chaque élève, avec la mémorisation des exercices réalisés et des résultats obtenus, et d'analyser les progressions.

Les logiciels actuels ont évolué par rapport aux premiers dans lesquels l'erreur n'était pas toujours prise en compte. Les élèves savaient qu'ils se trompaient mais le programme ne précisait pas forcément le pourquoi de l'erreur et n'en tenait pas compte pour la suite de l'activité. Il y avait différents niveaux proposés mais c'était des suites d'exercices pré-programmés et fixes. Aujourd'hui, certains logiciels proposent des parcours guidés qui s'adaptent automatiquement au niveau de l'élève en fonction de ses réponses. Lorsqu'il y a erreur, l'élève peut se référer à des conseils et indices en étant sollicité par le programme. Un bon logiciel de lecture combine maîtrise de l'hétérogénéité, autonomie, évolutivité et traitement de l'erreur.

On peut relier tous ces dispositifs aux travaux de Jean Piaget et de Jérôme Bruner sur l'interaction et la multidimension des apprentissages et à ceux de Lev Vygotski qui voit, dans l'interaction entre les structures mentales et les instruments culturels et techniques, une aide importante au développement. En effet, ces dispositifs d'enseignement partent d'une idée simple : l'apprentissage est stimulé par l'utilisation de supports techniques qui apportent de l'interactivité et plusieurs dimensions à l'enseignement.

37 http://www2.cndp.fr/archivage/valid/40203/40203-5789-5611.pdf

4.1.2. Différents exemples de logiciels

À titre d'illustrations, nous avons choisis d'analyser trois logiciels de lecture conçus par des éditeurs qui sont fréquemment utilisés en classe. Il s'agit de « Moi je sais lire », « J'apprends à lire avec Tibili » et « Je lis avec Léon ». Tous les trois sont destinés à un même public, les 5-7 ans, ce qui correspond pleinement aux élèves de cycle 2.

Ces trois programmes ont été successivement Reconnu d'Intérêt Pédagogique, donc conseillés par le Ministère de l'Éducation ce qui certifie que ces logiciels sont conformes aux programmes en vigueur. Une attention particulière doit être portée au fait que ces programmes datent des années 1990. Ils n'ont donc par été conçus dans le cadre des programmes actuels (de 2008) mais dans ceux précédents, à savoir 1995 ou 2002.
Il est alors intéressant d'analyser les conceptions des logiciels et de les rapprocher d'abord des programmes dans lesquels ils s'inscrivent, mais aussi de ceux actuels afin d'observer les points communs et différences, et de rejoindre l'évolution des conceptions de l'apprentissage de la lecture et des attentes actuelles.

« Je lis avec Léon »

« Je lis avec Léon » est un programme de soutien en lecture dont l'usage est assez répandu dans les écoles françaises. Il est gratuitement téléchargeable et il existe aussi un site internet lié au programme depuis 2010. L'ensemble a été conçu par des enseignants de CP. Le logiciel est destiné au cours préparatoire et éventuellement en aide individualisée au CE1.

> « "Je lis avec Léon" propose des **ressources, par niveau de difficulté et par compétence de lecture**. L'application propose aux enseignants de suivre et de superviser le travail de chaque élève ou groupe d'élèves.
> Les enseignants peuvent, par exemple, choisir les exercices que les élèves doivent réaliser, voir le nombre d'essais et les résultats de chacun. Ils peuvent aussi encourager selon les cas un **usage complémentaire dans le contexte familial**.
> Par défaut, les élèves peuvent suivre une **progression avec niveaux de difficulté croissante**, incarnés dans sept "mondes" : la forêt, sous terre, la glace, la mer, le ciel, le désert, l'espace. Dans chacun, un personnage virtuel accueille et guide l'enfant. »[38]

Le programme a deux fonctionnement assez distincts. Le premier est assez classique de celui des logiciels de lecture construits autour d'une histoire ; c'est à dire que les activités s'enchaînent,

38 http://eduscol.education.fr/cid54180/-je-lis-avec-leon-une-aide-en-ligne-pour-apprendre-a-lire.html

parcourant un ensemble vaste de compétences en lecture, autour d'une trame narrative. Ici, le personnage Léon, découvre un jour dans sa boîte aux lettres un livre magique. Pour l'ouvrir, il a besoin d'une formule magique qu'il n'obtiendra entièrement qu'avec l'aide de plusieurs personnages. C'est ainsi qu'il s'engage dans une aventure qui va lui faire traverser sept mondes différents. Chaque monde doit être complété pour avoir un morceau de la formule magique qui ouvrira l'objet convoité. Un monde propose cinq activités à chaque fois, chaque activité est composée de deux ou trois écrans d'exercices courts avec parfois des consignes modifiées au sein même d'une activité. En terme de temps, on peut compter moins de cinq minutes en moyenne pour une activité, soit entre vingt et vingt-cinq minutes la conclusion d'un monde, animations incluses.

Lorsque le logiciel est téléchargé sur les ordinateurs auxquels les élèves ont accès, ces derniers n'ont qu'à cliquer sur le programme pour utiliser ce mode de travail. Il est possible d'enregistrer son parcours et ainsi le reprendre là où l'élève était rendu. En effet, le logiciel est quand même pensé de manière à balayer beaucoup de compétences de lecture, et donc finir l'aventure prend du temps. Il est impossible de le commencer et de le terminer entièrement en une seule séance.

Le logiciel propose de nombreuses activités autour des multiples aspects de l'apprentissage de la lecture. Le programme propose plus de cent-cinquante activités réparties en sept niveaux de difficulté.

Les activités ne sont pas dans un ordre anodin, mais amènent à une progression dans l'apprentissage de la lecture. Chacune d'entre elles vise des compétences de lecture, les premières se concentrant autour de la lettre, voire de la syllabe, et les dernières allant jusqu'à la compréhension de lecture autour de textes courts. Parmi les différentes activités sur lesquelles l'élève travaillera, il y a entre autres la conscience syllabique, la compréhension de mots puis de phrases et de textes, mais aussi la reconnaissance graphophonologique. Au sein même d'une activité, il y a différents niveaux de difficulté : par exemple, l'élève doit reconnaître un mot dans une phrase simple, puis il doit également retrouver un mot mais dans une phrase plus longue.

« Tibili »

« J'apprends à lire avec Tibili » est un cédérom réalisé d'après l'album de Marie Léonard, *Tibili, le petit garçon qui ne voulait pas aller à l'école*. Le logiciel, proposé par les éditions

Magnard, a été conçu par Charles Denner, et les illustrations sont d'Andrée Drigent. La conception du programme est très proche de l'histoire qui l'a inspirée.

Le livret qui accompagne le cédérom le présente ainsi :

> « Le support central, point de départ des activités de lecture et d'écriture, est une histoire […] choisie pour la qualité de son texte, de ses illustrations et de son univers. Avant d'entreprendre les exercices, les enfants explorent les décors, apprennent à connaître les personnages, s'imprègnent de l'atmosphère, pour ensuite pouvoir donner du sens à ce qu'ils vont lire et écrire. Les textes sur lesquels les enfants vont travailler proposent :
>
> - un vocabulaire clair, même si quelques mots sont difficiles, qui peut être compris grâce au contexte ;
> - une syntaxe accessible et suffisamment variée ;
> - une structure repérable, selon qu'il s'agit d'un dessin, d'un récit, d'une lettre, tout est mis en œuvre pour aider à la lecture et mettre l'enfant en confiance.
>
> Toutes les stratégies de lecture sont mises en avant pour progresser dans l'apprentissage de la lecture et pour comprendre ce qui est écrit :
>
> - reconnaissance globale des mots ;
> - aide du contexte, le programme relit ce qui précède autant de fois que l'enfant le désire ;
> - reconnaissance de la lettre, puis de la syllabe pour accéder au décodage du mot.
>
> Les activités, courtes et variées […] visent les deux objectifs essentiels de l'école primaire : savoir lire et écrire. »
>
> -

Ce logiciel est donc conçu selon une trame narrative que l'enfant va suivre comme si on lui lisait une histoire : Tibili est un petit garçon de six ans qui devrait entrer à l'école mais qui le refuse. Il part se cacher dans la savane auprès de ses amis les animaux. L'élève va rentrer dans cette histoire et va se retrouver acteur de la suite en enquêtant pour retrouver Tibili. Il va devoir résoudre une suite d'énigmes autour de lettres échangées avec l'enfant fugueur et va suivre un jeu de pistes avec de drôles de rencontres.

Le logiciel se décompose en huit « chapitres » : les deux premiers sont consacrés à l'écoute exclusive de l'histoire (l'élève rencontre les différents personnages et l'intrigue prend forme), les cinq suivants hébergent les activités de lecture et d'écriture (il y en a neuf autour d'un personnage de l'histoire, et elles sont les mêmes d'un personnage à l'autre), enfin le dernier chapitre clôture l'aventure par la narration de la fin de l'histoire de Tibili. Les neufs activités du logiciel rassemblent des exercices phonétiques, visuels, de déchiffrage, d'association mot/image, d'écoute, de lecture, de syntaxe, d'inventivité, d'écriture au clavier, combinatoire … Elles balayent rapidement de nombreuses compétences de lecture.

Parallèlement, le programme offre plusieurs outils comme le carnet, glossaire que l'élève peut consulter quand il le souhaite, ou encore la carte postale qui compile les échanges de Tibili et de ses amis.

La trame narrative est un point attractif pour les élèves. Ils sont immergés dans une histoire dans laquelle ils peuvent s'identifier : un petit garçon de six ans. Le côté exotique du cadre est aussi intéressant pour eux : la savane, les animaux sont des thèmes appréciés. Le programme est aussi instructeur : il faut aller à l'école pour apprendre à lire car c'est important pour communiquer. Les élèves peuvent retenir cela des aventures de Tibili.

« Moi je sais lire »

« Moi … je sais lire » est un logiciel des Editions Club PoM logiciels, créateurs d'une gamme de cédérom éducatifs destinés autant à un usage scolaire qu'à un usage à la maison. Parmi ceux qu'ils proposent, il y a ce logiciel d'apprentissage de la lecture mais également un logiciel sur Mac pour des lecteurs plus expérimentés (les 7-12 ans) : « le maître des contes ».

Conçu à la fin des années 1990, « Moi je sais lire » s'intègre donc dans les programmes de 2002. Reconnu RIP en 1999 par le Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, ce logo est cependant à relativiser car, depuis 1999, les attentes ont changé, surtout en matière de TICE. Il est d'ailleurs absent sur le site internet « eduscol » qui liste les logiciels RIP uniquement après 2005.

Lorsque le logiciel démarre, un écran d'accueil propose trois possibilités : la première, qu'un élève commence ou continue le jeu, la deuxième de quitter le logiciel et la troisième, pour l'enseignant, de modifier les paramètres. Ce logiciel intègre donc l'enseignant au suivi et la conception des activités. Il pourra ainsi : modifier les paramètres généraux du logiciel, suivre l'activité d'un de ses élèves avec le temps d'activité, le type d'activités faites, des réussites et des échecs … (à noter que ces bilans peuvent être directement imprimés ou téléchargés en fichier word, ce qui facilite l'analyse pour les enseignants et permet une gestion plus globale), modifier les paramètres pour un élève : selon les attentes que l'enseignant a pour un élève, et selon les acquis de celui-ci, il peut spécialiser les exercices (par exemple, se concentrer sur un son en particulier). Cet onglet va ainsi permettre à l'enseignant de personnaliser les activités, c'est un moyen de

différentiation ou encore modifier les activités : pour quatre activités, l'enseignant peut changer les mots ou les phrases proposés par le logiciel, en ajouter, en supprimer. Ainsi, il peut adapter les activités à la progression qu'il mène avec ses élèves par exemple.

Le logiciel propose alors onze activités différentes sur un écran d'accueil. Ce sont des activités très courtes. L'exercice n'est répété qu'une ou deux fois, puis l'élève accède à une page synthèse de son travail. Selon le nombre de fautes qu'il a faites, aucune, une seule ou plusieurs, un smiley apparaît : un jaune dans le premier cas, un vert dans le second et un rouge pour le dernier. Le logiciel motive l'élève avec un système de récompenses : en fonction de ses résultats, l'élève découvre une ou deux (ou aucune) pièces d'un puzzle. Quand l'image est totalement découverte, l'élève peut alors jouer. Il y a deux jeux au choix : le premier est l'équivalent d'un « Tétris », le second est un « memory ». Il n'y a pas un nombre d'activités à faire avant de pouvoir quitter le logiciel. L'élève fait celles qu'il souhaite autant de fois qu'il le veut et arrête à n'importe quel moment.

4.1.3. Regard critique

Ces logiciels font partie de ceux les plus fréquemment rencontrés dans les classes. En effet, ils sont attrayants dans leur conception : histoire, personnages sympathiques, couleurs et graphismes dynamiques, musiques et sons encourageants … tout est réuni pour motiver les élèves dans l'entrée dans le programme.

Mais se pose alors la question de l'usage voulu de ces logiciels dans des apprentissages. Il ne suffit pas que les élèves soient contents de travailler sur des logiciels de lecture, il faut aussi qu'ils puissent en tirer profit dans leur apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La construction globale de logiciels de lecture autour d'une histoire (« J'apprends à lire avec Tibili » ou « Je lis avec Léon ») est intéressante; que ce soit au niveau du choix des activités, de la diversité, de l'animation et de l'aspect ludique. Les animations sonores sont motivantes, les idées sont bien trouvées. Un tel programme doit intéresser les élèves et est également pertinent pour les apprentissages. Globalement, la simplicité favorise une manipulation aisée pour les élèves (petite réserve pour « Tibili » et la carte) et peut donc permettre une autonomie rapide. Le suivi possible par l'enseignant, surtout dans « Je lis avec Léon », est également un facteur favorisant la mise en

autonomie d'élèves, tout comme l'histoire qui enrôle les élèves. Ils sont encouragés. L'appât du gain du « jeu » est motivant : aider Tibili, trouver la formule magique pour le livre de Léon, gagner un jeu dans « Moi je sais lire ».

Dans ces logiciels, les activités balayent l'ensemble ou la quasi-totalité des compétences à acquérir en lecture. Le balayage des différentes compétences de lecture peut être à la fois un atout ou une contrainte : un atout pour un travail régulier et progressif en utilisant un seul et unique programme ; mais une contrainte si le logiciel est destiné à un approfondissement sur une compétence en particulière.

La question de la gestion de l'erreur est aussi primordiale dans un contexte d'autonomie. L'élève doit savoir s'il a bien répondu, et sinon pourquoi. Il doit pouvoir aussi être aiguillé dans son travail, afin qu'il puisse réfléchir, sans qu'on lui donne la bonne réponse. Si le logiciel est bien pensé, un élève finira l'exercice sans avoir recours à l'enseignant. Pour cela, on retrouve différentes modalités selon les logiciels : point d'interrogation sur une barre de menu pour « J'apprends à lire avec Tibili », personnage sur lequel il faut cliquer … Parfois l'aide ne fait que répéter la consigne, et n'aiguille pas beaucoup l'élève. Dans le cas contraire, il peut y avoir une aide systématique au début de chaque exercice (c'est le cas pour « Je lis avec Léon »). Dans les deux cas, il y a des inconvénients : pas assez d'aide va laisser l'enfant livré à lui-même. Soit, il restera bloqué sur un exercice, soit il finira l'exercice mais parce que la réponse sera donnée sans trop d'explications. Si il y a trop d'aide, cela risque d'impatienter des élèves qui sont à l'aise et qui ont bien compris ce qui leur était demandé ; et puis, cela freine l'autonomie des élèves, leur prise d'initiative et leur réflexion si le travail est prémaché.

La prise en compte de l'enseignant et l'adaptabilité du logiciel sont l'un des points forts du logiciel « Je lis avec Léon ». En effet, la personnalisation est possible et ainsi une différenciation peut être mise en place. Ce peut être intéressant en situation de travail autonome des élèves ainsi qu'en remédiation ou aide individualisée. Tout ce que fait l'élève apparaît dans son historique personnel : les temps d'activités, le nombre de fois où elles ont été réalisées, les taux de réussite … D'autres programmes proposent des suivis plus ou moins précis, c'est le cas de « Moi … Je sais lire ».

Ce qui peut être gênant avec de tels programmes, c'est qu'ils ont l'ambition d'être destinés aux enfants de cinq à sept ans, or, le niveau de lecture est très différent à ces âges-là. Peu de

logiciels visant ce public proposent une réelle adaptation possible du programme à un enfant de cinq ans, puis à un enfant de sept ans. Dans ceux du type « J'apprends à lire avec Tibili » ou « Je lis avec Léon », les premières activités sont davantage pour les débutants et les dernières pour des CP à l'aise, voire des CE1 ; mais les activités étant autour d'une trame narrative à suivre, on ne peut sélectionner une activité précise pour une élève. Un logiciel construit comme cela peut être difficilement un support à l'année pour des élèves de CP/CE1. En effet, le nombre d'activités sur un même thème est limité, sachant que, parfois, les phrases et les mots proposés sont tout le temps les mêmes (« Je lis avec Léon »). Il n'y a pas une programmation riche derrière cela. L'ambition est probablement trop grande, et les exercices, détachés d'une méthode de lecture, ne se suffisent pas à eux-mêmes.

Tout comme une méthode de lecture, un logiciel est pensé pour la « norme » des apprentissages. Tout élève en difficulté, ou au contraire, en facilité, ne va pas pouvoir se fondre dans ce moule. Si les TICE peuvent être un outil précieux dans des apprentissage fondamentaux comme la lecture, c'est parce qu'elles sont facilement modulables normalement. Un logiciel de lecture efficace serait un logiciel de lecture combinant toutes les qualités du numérique (interactivité, sons, dynamisme …) mais qui pourrait surtout s'adapter à n'importe quel élève, quel que soit son niveau dans les apprentissages visés. Un programme est forcément limité, mais l'action possible de l'enseignant peut permettre à celui qui le souhaite d'adapter le logiciel.

4.1.4. Expérimentation

Suite à l'analyse théorique du programme « J'apprends à lire avec Tibili », nous avons pu tester le logiciel sur une demi-heure d'aide individualisée avec deux élèves de CP sur le temps du midi en stage en CP/CE1 à l'école de Mauves-sur-Loire. Cette expérimentation que nous avons réalisée le jeudi 17 novembre 2012 nous a permis d'observer les réactions, attitudes et réalisations d'élèves de six ans (donc dans la tranche d'âge pour laquelle ce logiciel est destiné) qui sont en difficulté avec l'entrée dans l'écriture et la lecture.

Pour cette demi-heure d'aide, il y avait trois jeunes élèves de CP. Elles ne connaissaient pas Tibili, et n'avaient pas l'habitude de travailler sur des logiciels. L'école étant insuffisamment équipée en matériel informatique, nous étions dans la BCD sur un ordinateur portable. Après leur avoir

expliqué la nouvelle façon de travailler pour ce jour-là, nous avons lancé le cédérom en leur demandant de bien écouter. Elles étaient trois face à un seul écran (faute de cédérom et d'ordinateurs à disposition). Sachant que l'AI ne dure que trente minutes, avec la mise en route du programme et les deux chapitres du cédérom racontant l'histoire, les élèves n'ont pas manipulé beaucoup l'ordinateur. Nous avons fait le choix de ne pas passer la narration de l'histoire pour voir si les élèves entraient dans le contexte. En effet, elles étaient très attentives, et c'est d'ailleurs ce qu'elles ont retenu principalement de cette demi-heure : « L'histoire était chouette ! ». Elles ont cependant commencé les activités autour du personnage du père de Tibili. Elles ont eu quelques difficultés à savoir parfois ce qu'il y avait à faire, notamment avec la carte. Nous avons fait en sorte d'être le plus en retrait possible, de les laisser faire, mais une intervention de notre part a été nécessaire à deux ou trois reprises.

Globalement, nous ne pouvons dire si ce fut une réussite ou un échec. Les élèves ont été attentives et ont voulu progresser dans le logiciel. Le temps et les conditions matérielles n'ont pas favorisé les apprentissages, mais des doutes sur l'aisance de manipulation du logiciel ont été confirmés par cette expérimentation.

Si l'occasion d'utiliser le logiciel « J'apprends à lire avec Tibili » se représentait, il serait probablement plus judicieux de donner le contexte de l'histoire aux élèves en groupe-classe, soit par la lecture de l'histoire, soit par la visualisation des deux premiers chapitres du cédérom. Les élèves seraient ainsi en activité sur l'ordinateur et non pas passifs dans l'écoute, bien que cela soit important aussi.

Nous l'avons vu, nombre de logiciels existent afin d'apprendre ou de s'entraîner à la lecture. En parallèle, se développent des dispositifs pédagogiques multimédia à l'image de « Anvie la Corbeline », un site internet sur un village virtuel pensé par des pédagogues.[39] Les cédéroms sont remplacés par des programmes entièrement en ligne, enrichis par leur accès au web. Finalement, la lecture s'enseigne en co-dépendance avec l'ordinateur. C'est, à la fois, le numérique qui va favoriser les apprentissages et la lecture qui va permettre une bonne utilisation de l'outil informatique.

39 Thierry PIOT, *le multimédia dans la classe à l'école primaire*, P.69-89

4.2. Un exemple de logiciel entièrement pensé et créé par un enseignant

Beaucoup de logiciels de lecture existent. Certains sont payants et d'autres en accès libre, parfois ils sont en ligne, ou bien ils sont à programmer sur l'ordinateur. Ils peuvent être également pensés par des éditeurs ou être conçus par des enseignants ou professionnels de l'enseignement. Avec une offre si généreuse, un professeur des écoles se doit d'avoir un regard critique et a besoin de repères afin de bien choisir son outil. On peut alors se demander à quels critères répond un bon logiciel de lecture.

Définir un « bon » logiciel de lecture tient probablement d'un jugement personnel de l'utilisateur. Mais il convient d'avoir des exigences professionnelles pour que son usage en classe soit efficace. Selon l'utilisation que l'on souhaite en faire avec les élèves, on va choisir un logiciel spécifique (dans le cas d'une remédiation de la conscience phonologique par exemple), ou un logiciel plus général, qui cible différentes compétences, pour un travail tout au long de l'année.
On retrouve un questionnement récurrent sur différents points, si l'on veut répondre aux exigences dans les textes en vigueur : la différentiation, l'évaluation, l'adaptabilité, le traitement de l'erreur, … Ce sont des critères sur lesquels un enseignant doit réfléchir pour tout enseignement qu'il conçoit. Dans cet usage spécifique qu'est celui des logiciels de lecture, on n'oublie pas les critères liés aux TICE : interactivité, dynamisme, autonomie …

En ayant des compétences particulières en informatique, il est toujours possible de faire soi-même ses outils. C'est le cas de M. C, enseignant en CP à Nantes. Ce professeur des écoles, diplômé depuis onze ans et titulaire d'une classe de CP depuis cinq années, est plutôt favorable à l'usage des TICE dans la conception et l'application de ses séances, par goût personnel mais aussi car il y voit un réel intérêt pédagogique. C'est pourquoi il s'est interrogé sur les outils existants et les a testés. Il n'en a pas trouvé un qui lui convenait pleinement, regrettant parfois le manque d'analyse de l'erreur, ou encore le surplus de fioritures. Voulant utiliser un programme tout au long de l'année, constituant un atelier en autonomie, autant en manipulation de la langue qu'en remédiation quand le besoin s'en ressentait, il souhaitait un logiciel efficace, adaptable et aisément manipulable par ses élèves.

On le voit ci-dessous, l'habillage est simple. Il y a juste des vignettes correspondant à chaque exercice. Les titres des activités sont les consignes données aux élèves. On retrouve en décoration uniquement, en haut à droite de l'écran, le personnage de la méthode « Un monde à lire » que les élèves ont en manuel de lecture.



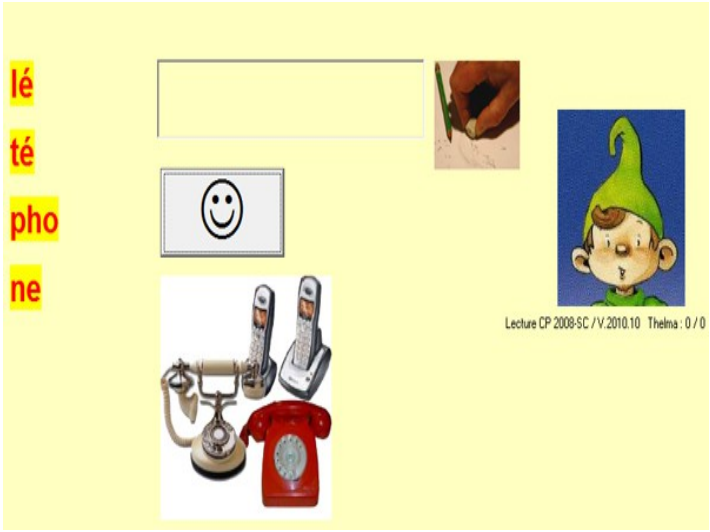
Il a alors conçu lui-même un programme contenant moins de dix exercices. Il a pensé son logiciel comme un appui des séances de lecture qu'il fait « traditionnellement » en classe. La progression du manuel « Un monde à lire », le lexique utilisé et les personnages de la méthode de lecture se retrouvent dans les activités sur ordinateur que font les élèves.

Chaque exercice motive une compétence de lecture particulière et une progression est possible par le niveau de chaque exercice. Par exemple, le premier exercice a été conçu pour le début d'année, pour faire le lien entre la GS et le CP, l'élève doit y compter les syllabes d'un mot, le segmenter. Un autre exercice est aussi destiné à ce lien entre ces classes : « Trouver le même mot » demande aux élèves de discriminer visuellement un mot parmi d'autres. À l'inverse, des situations de lecture pour la fin de l'année sont déjà intégrées dans le programme : il y a en moyenne vingt items par exercice, sachant en plus que les syllabes, lettres, mots et phrases proposés dans les

exercices changent à chaque période (par rapport aux périodes du manuel de lecture).

Chaque écran d'exercice est épuré. Il n'y a pas de transition entre un écran et un autre. Lorsqu'un élève clique sur une activité, la consigne lui est donnée oralement, elle n'est pas écrite, et l'élève fait l'exercice.





L'utilisation du programme par les élèves s'est mise en place avec un encadrement : l'enseignant était là pour présenter aux élèves le logiciel, les différentes fonctionnalités et la façon de le manipuler. M. C a souhaité un programme aisément manipulable, simple et efficace. Il suffit pour les élèves de taper leur nom pour entrer et de cliquer sur l'exercice pour commencer tout de suite à travailler. Dans son travail de conception, l'enseignant a pensé également à bloquer les possibilités de sortie de l'exercice. Ainsi les élèves sont obligés de finir un exercice, car certains se « défilent » face à un exercice qui ne les intéressent pas ou sur lequel ils restent bloqués. Il a tout réfléchi afin que l'autonomie soit possible et qu'elle soit efficace. Un atelier autonome n'est pertinent que si les élèves sont vraiment en situation de travail individuel ou en groupe mais sans besoin de l'intervention de l'enseignant, et à condition également que leurs productions sur ces temps spécifiques soient intéressantes et constructives. Lorsqu'ils sont en autonomie, l'enseignant demande aux élèves de faire certains exercices en priorité. Quand ils ont fait les exercices demandés, ils sont libres de faire les autres possibles.

Afin que chaque élève puisse avancer à son rythme et progresser, les activités sont « intelligentes » et retiennent les erreurs des élèves : tant qu'un élève ne réussit pas à travailler sur un phonème par exemple, ce phonème apparaîtra dans les exercices jusqu'à ce que l'élève le réussisse au moins trois fois. La progression se fait de cette manière, avec l'avancée de la classe

mais aussi avec les acquis ou non de l'élève. Sur les statistiques, le nombre d'erreurs, le type, les taux de réussite, les exercices réalisés … tout apparaît pour chaque élève. Toujours pour cet aspect de travail autonome, il fallait que M. C puisse savoir l'avancée de ses élèves afin de garder un œil sur les progrès des élèves et d'y remédier si besoin. On peut tout de même noter que dans sa classe, au moment de la rencontre, aucun élève n'avait besoin d'aide individualisée.

Si l'élève réussit, le programme l'encourage : « Bravo ! », « Continue ! », « Tu as bien trouvé ! », « Très très bien ! ». Si l'élève ne trouve pas la réponse correcte, le logiciel est conçu afin que les élèves puissent réussir par eux-mêmes. M. C a voulu un aiguillage en cas d'erreur de la part de l'élève pour que l'ordinateur ne fasse pas le travail à sa place. Pour commencer, la voix off motive « Non ! Ce n'est pas ça ! Essaye encore ! » « Non ! Tu vas y arriver », « Cherche encore ! », puis elle va donner des indices en répétant la consigne par exemple : « Non ! Cherche le mot « parapluie » ! », ou en aiguillant l'élève « Non ! La première lettre est « p » ! »

Le logiciel est un complément de la méthode de lecture « classique ». Aucun des deux outils ne remplace l'autre. Le logiciel apporte un support motivant pour les élèves, un travail individualisé, adapté au rythme de chacun et une autonomie. M. C mélange les supports, les modalités, les outils pour l'apprentissage de la lecture. On verra dans la suite de l'exposé qu'en effet, les TICE ne semblent pas pouvoir remplacer les méthodes traditionnelles, mais viennent parfois apporter un plus.

Cet enseignant a conçu un logiciel en pensant à tout ce que pouvait apporter le numérique par rapport aux méthodes traditionnelles. Il a ajouté ce qu'il ne trouvait pas dans les logiciels des éditeurs et a pu le fabriquer par rapport à sa vision des TICE. Cependant, concevoir un logiciel selon ses désirs et ses conceptions n'est pas donné à tout enseignant. En effet, pour réaliser un tel programme, il faut avoir des compétences particulières en informatique, mais c'est aussi un travail de longue haleine car il faut rentrer sur l'ordinateur une à une les données qui nous intéressent, autant les termes que l'on souhaite voir apparaître dans les exercices du logiciel que les images. C'est un travail qui a pris deux ans pour cet enseignant, pourtant familier de ces techniques.

5. Remédiation des difficultés de la lecture par le numérique

L'outil numérique s'avère être intéressant pour favoriser les apprentissages et pour pallier les difficultés de manière générale. Il peut soigner les maux de l'école : échec scolaire, motivation des élèves, individualisation des apprentissages. Au cycle 2, ces difficultés vont être centrées autour de la lecture. La maîtrise de l'acte de lire est une compétence essentielle mais très complexe à acquérir. Les ressources disponibles (internet, les logiciels, le matériel multimédia, les manuels numériques …) sont autant de possibilités d'enrichir les contenus pédagogiques, d'apprendre autrement et d'aider les élèves pour lesquels les enseignements traditionnels ne s'avèrent pas efficaces.

5.1. Intérêt, motivation

Une caractéristique soulevée par beaucoup de chercheurs et par les enseignants eux-mêmes est celle de la motivation que procure l'usage des supports numériques. L'interactivité et l'aspect ludique des logiciels sont attractifs pour les enfants qui se sentent concernés par les thèmes. C'est magique quelque part. Les graphismes sont colorés, adaptés à l'âge, les bandes-son comme les animations attirent l'élève et lui proposent de travailler en jouant. L'impact du visuel, le rôle ludique et le « zapping » proposés par le numérique ont pour conséquence une hyperstimulation des élèves et donc de leurs apprentissages[40]. Les élèves se repèrent dans des structures répétitives et rassurantes comme la présence d'un personnage à tous les stades du logiciel (exemple d'Abidou). Suzanne Harvey affirme que les TIC en classe sont motivantes, suscitent la créativité des élèves et permettent de lire et écrire[41]. L'autonomie est aussi favorisée. Cette particularité des TICE est confirmée par Jean-Émile Gombert, professeur en psychologie cognitive des apprentissages, qui les considère comme la meilleure solution d'aide, pour différencier les multiples problèmes d'accès à la lecture. Le numérique propose des dispositifs qui, nécessairement, donnent envie de lire et d′écrire.

40 « Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? » *Dossier de la revue Vie Sociale et Traitements*, janvier 2009

41 Suzanne Harvey, *Classe active, élèves motivés*, 2003

5.2. Richesse de contenus, diversité des applications

On a pu le voir précédemment, les logiciels d'apprentissage, et en particulier ceux de lecture, offrent de larges possibilités d'exercices pour le décodage, le déchiffrage, pour la compréhension de texte et de phrases. Il y a également des exercices qui viennent compléter l'activité propre de lecture : orthographe, grammaire, écriture. La richesse des contenus et des possibilités de manipulation va permettre une adaptation à un élève en particulier en insistant régulièrement sur un point précis par exemple ou encore en stimulant l'élève par ce qui pourrait particulièrement l'atteindre (personnage, type de jeux …). Avec ces exercices, les élèves vont pouvoir répéter la lecture et l'écriture sous différentes formes et donc automatiser les procédures. Un enfant qui a des difficultés pour lire va pouvoir s'appuyer sur les différents dispositifs proposés par le programme : écouter, répéter … Parfois, les exercices sont chronométrés, ce qui oblige l'élève à bien réfléchir et dans un temps imparti. À travers les livres interactifs, la culture littéraire est enrichie mais sans la peur que peut procurer l'accumulation d'albums pour un élève qui lit difficilement. La lecture elle-même est dédramatisée. L'enfant n'est plus face à un texte imprimé en noir sur une feuille blanche mais va pouvoir observer un texte où les mots sont mis en valeur, où les structures sont décomposées. Il va pouvoir également, la plupart du temps, agir sur le texte en sélectionnant un mot ou une phrase, interroger le logiciel sur la signification d'un mot qu'il ignore et qui le bloque. Les exercices sont ciblés et amènent à l'acquisition de compétences précises (exemple de « Phono-Floc » qui se centre sur l'accès à la conscience phonologique).

5.3. Valorisation du travail personnel

Face à l'écran, l'enfant ne subit pas le regard interrogateur de l'enseignant ou de ses camarades. Certes, il doit répondre aux consignes du logiciel et aux attentes de l'enseignant, mais il est autonome car il gère son rythme et n'est pas brusqué. Il refait les exercices, avance et recule dans le logiciel comme il le souhaite. Il est au cœur de son propre apprentissage, ce qui le valorise. De plus, le numérique propose une nouvelle conception du traitement de l'erreur. Même si l'enseignant essaye d'ordinaire de dédramatiser les fautes par l'oralisation face à un groupe-classe, un élève en difficulté n'osera pas prendre la parole ou ne la prendra qu'à demi-mot par peur de se tromper. L'ordinateur étant une machine, il est neutre, il ne juge pas, il ne se moquera pas. L'élève peut se

lancer. En cas d'erreur, le logiciel va l'encourager à recommencer en lui donnant des clés pour réussir à se corriger tout seul. Dans l'idéal, la réponse attendue ne va pas lui être donnée sans explications, elle va lui être amenée par plusieurs essais et s'ils s'avèrent infructueux, la bonne réponse apparaîtra avec un commentaire explicatif. À l'inverse, lorsque l'élève réussit, il est félicité et incité à poursuivre. L'ordinateur va capter son attention, va développer sa concentration et sa patience, va lui donner envie d'aller plus loin. Le numérique agit donc autant sur la performance que sur le comportement de l'élève. Lors des mises en commun, l'enfant sera fier de voir ses camarades observer ses productions et agir à partir d'elles. De même, quand la salle de classe est équipée d'un TNI, aller au tableau n'est plus considéré comme une punition mais suscite une certaine fierté.

5.4. Personnalisation

À partir de ces caractéristiques en faveur du développement des apprentissages par le numérique, de nombreux chercheurs et enseignants préconisent l'utilisation de ces techniques pour l'aide personnalisée. L'ordinateur et, plus généralement les supports numériques, permettent à l'enseignant de faire ce qu'il ne peut faire ordinairement c'est à dire se dédoubler. En effet, face à une classe, même s'il est conscient de l'hétérogénéité du groupe et qu'il met en place des activités de différents niveaux, il ne peut pas suivre le travail de chacun de ses élèves simultanément, ni leur proposer individuellement des alternatives en cas de difficulté. Tandis qu'avec le support numérique, il a une possibilité de déléguer à la machine le travail et donc d'individualiser les parcours. C'est pourquoi, des enseignants ont recours au numérique particulièrement dans des classes à multiples niveaux ou dans les classes très hétérogènes. Il est aussi un outil pour l'aide individualisée hors des temps de classe. On l'a développé précédemment, les TICE suscitent l'intérêt des élèves et leur donnent confiance. Elles peuvent donc parfaitement s'inscrire dans un projet pédagogique d'apprentissage ou de remédiation car elles proposent un suivi précis et s'adaptent aux particularités de chaque élève. Dans des situations de handicap, le numérique a également fait ses preuves. Prenons l'exemple de la dyslexie : cette difficulté dans les capacités de lecture demande un suivi particulier, hors de l’école, par des orthophonistes. Cependant, des logiciels scolaires sont adaptés comme « Play-on » développé par Audivimédia pour les enfants dyslexiques. Il est constitué d'un ensemble de jeux qui permettent l'accès au langage à deux niveaux : la différenciation des syllabes et leur enchaînement. Le côté ludique masque les enjeux pédagogiques recherchés. En jouant, l'enfant mobilise des automatismes de lecture et ainsi progresse. Dans le même genre, « la

Souris bleue » est un imagier sonore, plutôt destiné aux enfants ayant des problèmes auditifs. Il permet d'associer des illustrations aux sons des mots. En situation de handicap, le numérique peut donc intervenir sur les apprentissages en général, sur la remédiation mais également en soutien dans les activités et par l'accès à l'information.[42]

Certaines pédagogies, dites « nouvelles », privilégient cette utilisation du numérique dans les apprentissages. Celle de Célestin Freinet prône le détachement du manuel traditionnel par exemple. La remédiation en lecture par les TICE va se faire autant sur les performances que sur le comportement des élèves qui souvent s'écartent des apprentissages existants en raison de leurs difficultés. Ce renoncement doit être évité, sous peine de conduire à un rejet total de l'Institution.

Dans la majorité des recherches réalisées autour de ce sujet, ce qui ressort c'est la possibilité d'individualiser et de différencier aisément avec l'outil informatique. Les TICE sont donc une solution privilégiée pour les classes hétérogènes et pour les classes spécialisées. On leur reconnaît beaucoup de vertus didactiques. Elles sont considérées comme un nouvel outil pédagogique qui permet de travailler et d'apprendre autrement. Ludiques et interactives, elles sont stimulantes pour les élèves. Elles mettent l'apprenant au cœur de ses apprentissages et proposent des activités où l'élève est acteur. « L'outil multimédia est riche de potentialités pédagogiques »[43]. Les enseignants élargissent leur banque de ressources et peuvent moderniser les enseignements traditionnels par l'usage de l'ordinateur, de tablettes numériques ou de TNI.

42 « Handicaps et informatique », *Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation*, L'éducation en poche, Nathan, P.100

43 Catherine BECCHETTI-BIZOT, Paul RAUCY, *Tice : des raisons d'en user*

III- Comment les TICE s'imposent-elles comme outil complémentaire dans l'apprentissage de la lecture pour les enseignants ?

1. Conditions générales de fonctionnement pédagogique

Pour que les TICE soient au service des apprentissages et en particulier de la lecture à l'école primaire, un certain nombre de conditions doivent être remplies.

1.1. Technique : équipement des établissements

Un des critères fondamentaux nécessaires à la réussite de scénarios pédagogiques est celui de l'équipement des établissements. Or, même si de nombreuses politiques ont été en faveur de ce développement et même si 100% des écoles ont un équipement informatique quel qu'il soit[44], le matériel est souvent insuffisant, inadapté, ou trop vieux ou en panne. Il s'agit là d'ailleurs d'une des raisons données par les enseignants lorsqu'on leur demande pourquoi ils n'utilisent pas l'ordinateur avec les élèves. Faire apprendre avec le numérique suppose un équipement suffisant et fonctionnel : une salle informatique ou des PC portables, des TNI mais également un accès internet performant. Ce matériel est très coûteux à l'achat comme à l'entretien et peu d'écoles peuvent s'en munir sans subventions de l'État. Bien que certaines écoles rurales aient été aidées en 2009 par le plan ENR, d'autres, ne remplissent pas les critères mais n'ont pas les moyens financiers de s'équiper seules et se retrouvent dans l'incapacité d'exploiter ces outils. Les enseignants n'ont donc pas la liberté pédagogique offerte par ces nouvelles technologies, et, plus important encore, ils ne peuvent pas répondre aux exigences des programmes et notamment la préparation à la certification B2i.

Outre l'équipement en machines, les écoles doivent aussi être connectées à internet et à un débit qui permette une exploitation intéressante en mise en réseau notamment. Or peu d'écoles françaises ont cette configuration là. Quand il ne s'agit pas du web, les ordinateurs et autres

44 Enquête ETIC 2010 - http://eduscol.education.fr/cid56183/etic10-equipement.html

dispositifs numériques fonctionnent à partir de logiciels qui sont rarement gratuits. Ils vont donc être un coût supplémentaire car il faut qu'ils soient certifiés (RIP par exemple), gage de qualité pour les enseignants. Des alternatives sont disponibles sur internet (exercices, animations en ligne) et peuvent être non payantes, mais, nous l'avons souligné, il faut pour cela avoir un accès internet performant.

1.2. Organisation : accès matériel, place dans l'emploi du temps, préparations pour les enseignants

Un équipement suffisant ne permet pas, seul, une exploitation pédagogique du numérique. Il faut également une organisation dans l'établissement avec un accès simple qui puisse accueillir une classe entière ou, si ce n'est pas le cas, que la gestion de demi-groupes soit possible aisément.

Cela peut sembler dérisoire mais un ensemble de détails va permettre une exploitation efficace des TICE. Un premier est celui de l'accessibilité du matériel. Une classe compte rarement moins de vingt-cinq élèves, donc autant d'enfants qu'il faut surveiller. Si dix postes sont regroupés dans une seule salle, il faut pouvoir s'organiser afin d'occuper et de surveiller tous les élèves, sachant par exemple que certaines salles informatiques ne peuvent pas accueillir vingt-cinq ou trente élèves. Une autre organisation s'opère autour du TNI. Rares sont les écoles qui en ont un par classe. Aussi, lorsqu'un enseignant souhaite l'utiliser, il doit se déplacer dans la salle qui en est équipée. Il faut donc qu'il s'organise par rapport à ces contraintes, ce qui peut freiner les envies d'utilisation. Les PC portables ou tablettes numériques nécessitent également des rechargements réguliers de batterie pour être utilisés; un endroit suffisamment équipé pour cela doit être prévu.

L'exploitation des TICE demande une organisation qui va être pensée et décidée par l'école. Ensemble, les enseignants et les responsables des locaux vont choisir les horaires où chacun pourra utiliser le matériel (si l'école n'a pas autant de supports que d'élèves) afin de partager et d'équilibrer l'accès. C'est une organisation de l'équipe pédagogique. Cette dernière doit être assistée par un intendant, pouvant intervenir techniquement lors de problèmes.

1.3. Pédagogie : Formation des enseignants et dynamisme didactique

L'élément moteur d'une pédagogie c'est l'enseignant ! Il faut qu'il ait eu une formation correcte et adaptée et qu'il intègre, dans ses conceptions de l'apprentissage, l'arrivée du numérique.

Le travail des enseignants et les apprentissages changent avec les TICE. C'est, pour certains professeurs des écoles, une nouvelle chose à considérer afin de les exploiter correctement, et donc, pour eux, de nouvelles notions et conceptions professionnelles à acquérir. La formation numérique, qui était facultative ou complémentaire avant, devient partie intégrante du cursus universitaire amenant au diplôme d'enseignant : le Certificat Informatique et Internet niveau 2 - Enseignant (C2i2e), créé en 2004, est obligatoire depuis 2011. Il englobe une maîtrise technique globale du numérique ainsi que des applications professionnelles, autant en prévention sur l'utilisation (risque d'internet, confidentialité ...) qu'en mises en œuvre pédagogiques (apprendre avec les TICE ...).

Cependant, un enseignant bien formé n'est pas nécessairement un utilisateur du support numérique. Même si la très grande majorité des professeurs, sinon la totalité, l'utilise pour la préparation des cours, exploiter les TICE en classe avec des élèves est autre chose. On l'a vu précédemment, cela demande un travail supplémentaire d'organisation et de préparation même si le choix est fait d'utiliser un logiciel pré-programmé. En effet, les TICE doivent s'inscrire dans un projet avec des objectifs précis lorsqu'il s'agit de les mettre au service des apprentissages. Il faut donc à l'enseignant une réelle volonté pour changer de support. C'est son choix de vouloir exploiter cet outil, et il va être motivé par différentes raisons. D'ailleurs, Depover et Strebelle, en 1997, affirmaient que « la décision de l'enseignant est conditionnée par sa motivation, mais aussi par un soutien matériel ou technique ou encore par une décision administrative qui définit le cadre législatif à l'intérieur duquel l'individu va opérer »[45]. Cela regroupe donc les conditions matérielles que l'on a pu voir auparavant.

Toutes ces contraintes structurelles et fonctionnelles freinent bon nombre d'enseignants dans la pratique numérique avec leur classe. C'est pourquoi, il est nécessaire de régler ces désagréments afin de pouvoir exploiter les TICE complètement et efficacement.

45 Cités par François Villemonteix, in *Informatique scolaire à l'école primaire*

2. Mise en place et évaluation des effets des TICE sur les apprentissages

Plus qu'un effet de mode, les questionnements sur la place des TICE à l'école dépassent nos frontières. Les recherches européennes et américaines tentent d'évaluer les effets pédagogiques de l'utilisation du numérique. Il en ressort que certaines pratiques ont un effet négatif.

2.1. TICE à l'école élémentaire : comparaisons internationales

Plusieurs enquêtes ont été réalisées pour comparer les pays entre eux et notamment à l'échelle européenne. Régulièrement, l'usage des TICE est questionné autant sur ses applications que sur ses conséquences.

Au niveau national, l'Enquête sur les Technologies de l'Information et de la Communication (ETIC) donne des indicateurs sur les TICE dans le système éducatif français au niveau des infrastructures, des moyens humains, de la formation des enseignants[46]. En 2010, cette enquête montrait des disparités dans l'équipement des écoles selon les niveaux : un ordinateur pour vingt-deux élèves en maternelle et un pour dix en élémentaire contre un pour six dans les lycées généraux et technologiques. Si les ordinateurs sont présents dans les établissements du premier degré, les TBI/TNI et les tablettes sont des outils encore rares : 23% des écoles primaires seulement ont au moins un Tableau Numérique Interactif (plan ENR principalement) et on dénombre deux tablettes numérique pour dix écoliers. De plus, le haut-débit n'est pas généralisé à toutes les écoles, bien que 100%[47] de celles-ci aient une connexion internet plus ou moins performante. Les disparités sont importantes et l'institution scolaire française est loin d'être opérationnelle en matière de TICE. En effet, elle semble enchaîner des expérimentations sans trouver les moyens de généraliser les pratiques à l'ensemble des établissements.

La France est-elle en retard par rapport à ses voisins européens ? Selon Eurydice[48], notre pays ne semble pas être le plus avancé en la matière, surtout pour l'enseignement secondaire où la Grande-Bretagne, l'Allemagne, l'Islande, l'Espagne, l'Italie et plusieurs pays de l'Est conjuguent déjà les TICE à la fois comme matière séparée, comme outil pour les enseignements technologiques et

46 http://eduscol.education.fr/cid56180/enquete-sur-les-technologies-de-l-information-et-de-la-communication.html
47 Chiffres tirés de l'ETIC 2010
48 « Chiffres clés de l'utilisation des TIC pour l'apprentissage et l'innovation à l'école en Europe », Édition 2011

comme outil général dans les autres matières. De plus, l'utilisation des nouvelles approches technologiques n'est que suggérée par les politiques éducatives alors que des pays comme la Belgique ou la Pologne les considèrent comme des supports importants. En revanche, la France intègre le numérique à la formation des enseignants comme bon nombre de pays européens. Il y a une réelle question de concurrence dans l'Union Européenne au vu des nombreux rapports publiés.

Les comparaisons réalisées par PISA, par exemple, se font de plus en plus fréquentes et, dans un contexte éducatif général en crise, les TICE sont dynamisées dans les programmes des pays européens qui veulent rester compétitifs. Cependant, on voit que ces technologies qui se sont imposées socialement, ne s'imposent pas naturellement dans le cadre scolaire. Les pratiques sont encore limitées et peu observables à grande échelle.

2.2. Effets positifs modérés, effets négatifs

Dans notre exposé, nous avons mis en avant que les TICE possèdent un certain nombre d'atouts qui permettent des apprentissages facilités et approfondis. Cependant, des pédagogues et enseignants ne souhaitent pas en faire usage en raison de certains aspects négatifs.

> « Comme il y a des croyants et des athées, il y a des partisans des TICE et des adversaires des TICE. Certains pensent que la distance entre l'élève et l'ordinateur est néfaste cognitivement. D'autres pensent seulement que l'excès serait préjudiciable »[49]

Comme le souligne Serge Pouts-Lajus, l'utilisation des TICE et sa pertinence est une question de point de vue. Certains vont les voir comme le remède miracle aux difficultés d'apprentissage, d'autres vont refuser d'avoir cette conception d'apprentissage et vont trouver le numérique inutile voire nuisible. Les différentes enquêtes réalisées[50] ne font pas ressortir un réel impact des TICE dans les apprentissages, ni dans un sens, ni dans un autre. Il n'y a pas de différences significatives avérées entre les apprentissages avec ou sans recours aux TICE. Des résultats plus ou moins positifs vont être perçus selon les contextes d'enseignement[51]. Ces critiques

49 Serge Pouts-Lajus (2006), « Une question impossible ! »,
http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/30/HTML/index.html

50 Études telles que OCDE/CERI de mars 2007

51 « Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? », Françoise POYET, Dossier d'actualité VST, n° 41, janvier 2009

portent davantage sur les résultats que pourrait donner une utilisation intensive des technologies dans les enseignements : atteinte aux capacités cognitives et langagières par exemple lorsque la communication est privilégiée par internet ou par fichiers interposés. On peut se demander si l'expression orale ne serait pas ainsi mise de côté et que certains élèves choisiraient la facilité d'expression à travers l'utilisation de la machine. Les interactions directes sont limitées, et l'individualisation des apprentissages peut être un piège dans lequel certains élèves vont s'enfermer. François Villemonteix critique ainsi « la dématérialisation du lien pédagogique entre élèves et enseignant »[52]. Le rôle du professeur peut être minimisé au profit de la machine alors qu'il reste le plus important à l'école. Il faut noter que la gestion de ces outils demande aux enseignants un travail supplémentaire parfois long et fastidieux.

Lorsque l'on parle d'outils numériques, on parle de systèmes techniques qui ne pourront jamais remplacer totalement la présence et l'efficacité de l'humain. En 1997, Larry Cuban disait ainsi : « l'ordinateur rencontre la classe, la classe gagne »[53]. Il défend l'idée que la machine amenait plein de promesses de performances, de progrès des élèves, et finalement, les élèves continuent de dépasser l'ordinateur. Les capacités humaines sont plus riches que les capacités techniques selon lui, et croire en l'inverse amène à de fortes désillusions. Enfin, on ne peut négliger les dangers d'internet et donc que l'utilisation incontrôlée des TICE peut apporter. C'est pourquoi, certains adversaires des TICE poussent à l'extrême en envisageant leurs usages comme un chemin vers l'échec didactique. Toute pratique pédagogique mal adaptée ou mal mise en place sera contre productive pour les apprentissages. Il en est de même, et c'est peut être accentué, dans le cas de l'usage du numérique. Le coté ludique du numérique peut se retourner contre les apprentissages si les élèves, habitués à « jouer », les voient comme quelque chose de facile à réaliser et ne prennent pas au sérieux ce qui leur est proposé.

3. TICE : usages et avis des enseignants en poste actuellement

Parallèlement aux divers outils mis à disposition des élèves, il ne faut pas négliger que le numérique est également une importante ressource pour les enseignants. Il va modifier leurs pratiques en apportant une multitude d'outils à travers des sites internet de référence par exemple, ou encore avec le partage et la communication accrus avec leurs collègues.

52 François VILLEMONTEIX, *Informatique scolaire à l'école primaire*
53 Cité par François VILLEMONTEIX, in *Informatique scolaire à l'école primaire*

Pour les élèves, le numérique constitue un matériel éducatif ludique et stimulant. Pour l'enseignant, il va être l'outil complémentaire pour gérer la classe, pour les activités et leur suivi car il est polyvalent et constitue une base de données riche. L'apport de ressources se trouve être augmenté par cette numérisation des pratiques. L'enseignant a accès à énormément de possibilités. En 2006, Robert BIDEAU les définit ainsi :

> « les ressources numériques pour l'éducation correspondent à l'ensemble des services en ligne, des logiciels de gestion, d'édition et de communication (portails, logiciels, outils, plates-formes de formation, moteurs de recherche, applications éducatives, portfolios) ainsi qu'aux données (statistiques, géographiques, sociologiques, démographiques, etc.), aux informations (articles de journaux, émissions de télévision, séquences audio, etc.) utiles à l'enseignant ou à l'apprenant dans le cadre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage utilisant les TIC, activité ou projet pouvant être présentés dans le cadre d'un scénario pédagogique ».[54]

Selon un sondage réalisé par Médiamétrie pour la Délégation des Usages d'Internet, en 2005[55], 67% des enseignants ont à disposition un équipement qui leur permet l'accès à internet. Dans le cadre scolaire, ce qui est recherché sur internet par les parents d'élèves et enseignants, ce sont principalement des contenus pédagogiques, scientifiques et culturels (pour 80%) et des repères avec les textes officiels (pour 61%). Le rapport « Réussir à l'école numérique » de Jean-Michel Fourgous affirme qu'en 2010, 94% des enseignants préparent leurs cours à l'aide de l'outil numérique.

François Villemonteix voit, dans cette installation de l'informatique à l'école, une modification des pratiques enseignantes. Mais pour que celle-ci soit conséquente, il y a certains facteurs qui entrent en jeu : les expériences et potentiel innovateur de l'équipe pédagogique de l'école, le climat de l'établissement et le soutien de la direction. La question du coût des ressources numériques est aussi un élément clé pour l'adoption de méthodes numériques. La banque de données que l'on peut trouver sur internet s'enrichit quotidiennement et s'autonourrit avec les communautés d'enseignants qui créent des ressources en ligne plus ouvertes que les manuels traditionnels.

Les enseignants peuvent se référer à des sites officiels comme Eduscol, où beaucoup de ressources pédagogiques sont proposées sur des sujets très variés et où est présente une rubrique

54 « Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? », Dossier d'actualité n° 41 – janvier 2009

55 http://static.canalblog.com/storagev1/infoetudianteuro.canalblog.com/docs/barometre_usages_internet1.pdf

« Enseigner avec le numérique », dans laquelle on retrouve l'actualité en rapport avec les TICE mais aussi des ressources, des liens reconnus, des forums, des débats et des articles thématiques. Primtice fait partie des sites internet de ressources en ligne de référence en matière d'usages numériques.

Afin d'avoir l'avis des enseignants et de se faire une idée des pratiques sur le terrain, nous avons enquêté auprès des professeurs des écoles en poste. Présentée sous forme d'un questionnaire anonyme mélangeant les questions ouvertes et fermées[56], elle a été réalisée en ligne[57] du 6 janvier 2013 au 6 février 2013 et a permis de récolter soixante-treize réponses dont trente-sept complètes.

Les programmes, nous les savons, incluent les TICE dans les apprentissages depuis 2008. Cependant, les enseignants sont-ils favorables à ce changement de méthodes ? Est-ce un phénomène de génération ? Qu'est-ce qui motivent ces choix pédagogiques ? Les questions qui ont été posées aux professeurs des écoles ont ciblé des généralités sur l'usage des TICE mais aussi la spécificité de l'enseignement de la lecture. Nous allons voir que les avis sont partagés et que les choix ou expériences varient selon l'ancienneté de l'enseignant, son lieu de travail et son niveau de classe.

3.1. Conception des questionnaires et hypothèses de départ

Interroger les professionnels nous a semblé nécessaire pour avoir une idée des pratiques réelles sur le terrain ; et avoir l'avis des étudiants qui suivent la même formation nous a permis de généraliser l'optique dans laquelle les futurs enseignants sont formés et notamment en matière de TICE. Nous avons fait le chois de l'anonymat des réponses car il ne s'agit pas de juger telle ou telle réponse mais d'obtenir des statistiques générales et des remarques globales sur le sujet.

Avec l'ensemble des documents théoriques que nous avons pu analyser précédemment, nous avons construis, bien que voulant garder un regard le plus neutre possible, une opinion personnelle sur le sujet. Consciente de cela, nous avons essayé malgré tout d'interroger nos collègues de façon objective. Nous avons alterné des questions ouvertes et des questions fermées afin de laisser s'exprimer les sondés mais aussi de parfois avoir des réponses claires du type « oui » ou « non ».

56 En annexe
57 Hébergé par le site « mon-enquête-enligne.fr », questionnaire en accès uniquement sur invitation

Nous avons construit deux questionnaires[58] : le premier pour les enseignants déjà en poste, le second pour les étudiants en master enseignement actuellement. Les deux enquêtes sont similaires et se décomposent en trois parties : pour commencer, des questions afin de cibler l'échantillon des réponses (académie et circonscription concernées, niveau d'étude ou d'expérience, poste actuel ou expérience de classe en stage). Ceci nous semblait primordial pour préciser les réponses, bien qu'anonymes, afin de relier les opinions, à une Académie par exemple, pour savoir si elles sont propres à un contexte ou que cet avis est partagé dans différentes conjonctures. La seconde partie concerne les TICE en général. Enfin la dernière partie fait un focus sur la lecture et l'usage des technologies numériques. Nous avons souhaité aller du général vers le particulier car ce mémoire interroge les usages des TICE puis les cible plus spécifiquement dans le cadre de l'apprentissage de la lecture au cycle 2.

La conception de nos questionnaires a suivi la logique que nous avons enclenchée dans nos recherches. Nous souhaitions faire le parallèle avec la théorie en incluant des mots de praticiens.

3.2. Avis des enseignants en poste

3.2.1. Contexte et public

L'enquête s'est donc déroulée sur un mois. Le questionnaire n'était pas en accès libre, mais sur invitation par contact mail. L'échantillon de l'enquête concerne des enseignants de classe différentes, le niveau de classe est bien réparti. On note que 22% des professeurs des écoles qui ont répondu sont actuellement en CP, ce qui nous intéressera pour la suite de l'analyse. L'âge d'ancienneté dans la profession varie également : 18% sont de jeunes enseignants avec cinq ans maximum d'expérience, 15% en ont plus de vingt ans, et donc la majorité des professeurs qui ont complété ce questionnaire sont enseignants depuis cinq à vingt ans.

On peut préciser également que 63% des personnes interrogées travaillent dans l'Académie de Nantes. De plus, deux instituteurs sur trois sont dans des écoles de zones péri-urbaines, voire rurales.

58 En annexe

3.2.2. Un outil complémentaire pour l'enseignant

Il est clairement mis en avant dans cette enquête que les TICE sont aujourd'hui considérées par la grande majorité des enseignants comme un outil, et avant tout, un outil pour eux. En effet, 98% des professeurs des écoles utilisent les TICE pour leur travail et plus précisément pour de la création de documents tels que les fiches de séquences et de séances, le cahier journal, les fiches élèves d'exercices ou de leçons … (83%) ou pour rechercher des documents (exercices, progressions, images) qui seront utiles à leur enseignement. Viennent ensuite les TICE comme outil de communication (35%) et surtout avec les collègues (pour un enseignant sur deux) puis avec les parents (38%). C'est aussi une référence en matière d'informations professionnelles et d'actualités.
Les enseignants ayant répondu ne pas utiliser les TICE pour leur travail mettent en avant un outil trop contraignant qui ne sert pas dans les préparations car il est inadapté aux élèves.

Également, 78% de l'échantillon dit utiliser les TICE avec les élèves : 51% pour les recherches internet pour les matières artistiques et scientifiques principalement, 42% pour la production d'écrit, 40% pour les jeux mathématiques et de logique. Les enseignants sont moins nombreux à utiliser les supports TICE pour l'aide individualisée (23%), pour l'autonomie (14%) ou pour les compétences du B2i (14%).

Parmi les avantages accordés aux TICE, les enseignants admettent majoritairement une motivation pour l'élève avec un attrait particulier et un aspect ludique (58%), mais aussi une dédramatisation de l'erreur et une aide possible pour les élèves en difficulté (11%) ainsi qu'un support privilégié d'autonomie (8%). Il y a également un intérêt sociétal pour 28% des professeurs des écoles : c'est un outil de la génération des élèves qui, en plus, s'inscrit dans les questions actuelles autour des économies de papier (entre autres). La richesse des contenus permet une ouverture culturelle, une documentation exhaustive selon 31% des sondés, tout comme un outil de communication aisé (11%). Enfin, c'est l'outil et ses capacités qui sont mis en avant avec la rapidité et la facilité de manipulation (28%), la différenciation et l'adaptation possible (11%) ainsi que l'originalité du support qui diversifie les approches (31%).

3.2.3. Des pratiques limitées et des atouts modérés

On peut le voir, les professeurs des écoles en poste semblent vouloir intégrer les TICE dans

leurs enseignements. Peu sont bousculés par les programmes, ils admettent que c'est un fait social, que « c'est dans l'air du temps », mais les pratiques ne sont pas extrêmement fréquentes, et surtout, elles ont du mal à entrer au sein même des apprentissages.

Est-ce un frein matériel ? 90 % des enseignants interrogés ont confirmé avoir un équipement TICE, quel qu'il soit, dans leur école actuelle. Ceci est plutôt un chiffre rassurant, mais lorsque l'on détaille cet équipement, il ressort que peu d'écoles ont du matériel récent et réellement exploitable dans les apprentissages. En effet, il y a systématiquement des PC ou Mac dans les écoles mais sur quarante-deux réponses, on ne note que seize salles informatiques et dix-huit écoles où il y a, au moins, un ordinateur dans chaque classe. De plus, toutes les écoles ne sont pas reliées à internet, ce qui est un réel frein pour la demande particulière qu'ont les enseignants pour les TICE, à savoir, les recherches documentaires. Peu de logiciels sont installés sur les ordinateurs, notamment à cause de leur coût trop important. Enfin, les TICE dernières générations comme les TBI, les tablettes numériques ou les PC portables sont minoritaires dans les équipements scolaires : 2% pour les tablettes numériques, 12% pour les TBI et 24% pour les netbooks ou PC portables.

Les atouts admis par certains enseignants sont des contraintes pour d'autres. Mais celles qui émergent le plus souvent sont les contraintes matérielles et organisationnelles : 61% des enseignants interrogés soulignent le coût des équipements et les problèmes de maintenance du matériel, 44% d'entre eux disent être freinés par les modalités de fonctionnement et l'organisation de la classe et 11% s'inquiètent de la surveillance des élèves, de l'évaluation des travaux réalisés par eux et de leur réelle progression. On peut ramener ces problèmes aux constats de manque de matériel. Parallèlement, 25% des sondés avouent manquer de formation ou d'intérêt, et dans le même ordre d'idée, 11% ont un attachement particulier aux outils traditionnels comme les manuels et le tableau noir par exemple. Enfin, la question du temps de préparation est évoquée dans 14% des cas, la sécurité avec les dangers connus de l'utilisation d'internet décourage 8% des enseignants et 6% s'interrogent sur les capacités des élèves à exploiter correctement ces nouveaux outils. Il est intéressant de souligner que certains aspects négatifs ne sont pas cités notamment en lien avec l'environnement et l'éducation au développement durable : le matériel numérique est un très grand consommateur d'énergie, et à l'heure où l'on pense « économies » (ce qui est valorisé dans les atouts des TICE selon certains enseignants) ce nouvel outil ne semble pas être tellement adapté, bien qu'il limite la consommation de papier.

3.2.4. Et la lecture dans tout cela ?

Qui dit lien entre lecture et TICE, dit lecture sur écran. Les enseignants interrogés sur le sujet ont des avis très partagés. 43% d'entre eux sont plutôt opposés à cette pratique tandis que seulement 9% ont une opinion favorable. Pour le reste, ils sont sceptiques, y voyant des atouts comme la motivation et le jeu (11%) et un complément du papier (20%), et comme inconvénients la difficulté (26%), la fatigue engendrée (29%), l'inadéquation avec les apprentissages (11%), l'aspect désagréable de l'activité (9%) ou encore la priorité réservée aux livres (9%).

Selon cette enquête, 39% des enseignants utilisent les TICE pour l'aide individualisée en lecture (tous niveaux confondus), et plus précisément des logiciels pour 50% d'entre-eux, mais aussi des exercices en ligne (25%) ou de la visualisation de textes par l'intermédiaire du TBI ou du vidéoprojecteur (17%). On note cependant que seulement 39% des enseignants utilisent des logiciels en lecture. Les professeurs avouant ne pas en utiliser expliquent leur choix par la méconnaissance de ce qui se fait (45%), mais également le manque de moyen pour s'équiper et le coût souvent élevé des logiciels d'éditeurs (25%). Certains d'entre-eux, plus radicaux, trouvent les logiciels de lecture inadaptés et/ou inintéressants (20%) et 16% des sondés sont satisfaits d'autres méthodes qui fonctionnent et ont donc fait d'autres choix pédagogiques.

Pour les enseignants qui utilisent des logiciels de lecture, certains noms reviennent : il semblerait que parmi tout ce qui se fait, des logiciels tels que « Lecthème », « Je lis avec Léon », « Lectra », « Zoom Phonologie », « Je sais lire », « 1000 mots » soient ceux qui sont les plus utilisés dans les écoles. On pourra se demander pourquoi ceux-là et pas d'autres ? On peut imaginer que peu d'enseignants ont le temps de se pencher sur tout ce qui existe en matière de logiciels, donc les plus réputés l'emportent. En outre, les écoles n'ont pas les moyens de tous les acheter, donc les collègues travaillent souvent sur les mêmes programmes. Enfin, ces logiciels ont fait preuve de pertinence sur plusieurs points[59] et ont les faveurs des professeurs.

À ce propos, lorsque l'on demande aux enseignants quelles seraient les caractéristiques d'un bon logiciel de lecture, les réponses ne manquent pas : attractivité et ludisme (38%), richesse des contenus (38%), différenciation (26%), facilité d'utilisation (26%), adaptabilité (17%), autonomie possible (14%), gestion de l'erreur et traces des progrès de l'élève (14%) … Il ressort des questionnaires complétés que, quitte à compléter le manuel de lecture traditionnel, un logiciel

59 Se référer aux analyses de logiciels – Partie 2

travaillant les compétences de lecture doit offrir ce que les méthodes traditionnelles ne font pas ou bien d'en améliorer les possibilités d'apprentissage. Selon les professeurs des écoles, les TICE pourraient apporter à l'apprentissage de la lecture de la différenciation et de l'individualisation (23%), des progrès dans l'acquisition de compétences de lecture (20%), une modernité et un changement de support (23%), mais surtout de la motivation aux élèves (46%). On remarque que les avantages potentiels soulevés par les enseignants concernent davantage les modalités du support que le contenu même. Il ne faut pas non plus passer sous silence le fait que 17% des sondés pensent que les TICE n'apporteraient rien ou pas grand chose à l'apprentissage de la lecture.

Pour conclure ce sondage, à la question « Remplaceriez-vous les manuels de lecture par des logiciels ? », 6% des enseignants ont répondu « oui » pour un gain de place et une économie de photocopies. De plus, selon eux, cela serait plus moderne et évolutif. Pour les autres professeurs interrogés, les deux outils sont complémentaires (30%) ; l'objet livre garde une importance sociale symbolique (13%), le manuel est un lien avec la famille (4%), le livre est essentiel pour l'apprentissage (13%), la lecture est plus aisée sur papier (13%) et plus agréable (9%).

3.3. TICE : nouvel outil, avis des futurs enseignants

Il était également intéressant de connaître le point de vue des futurs enseignants, ceux qui sont encore en formation et à qui l'on conseille les différentes conceptions en vigueur. Pour avoir leur avis sur le sujet, nous avons envoyé un questionnaire très similaire à celui communiqué aux enseignants, sur la même période. Trente-deux étudiants actuellement en master EPD sur l'Académie de Nantes y ont répondu.

La formation pour devenir professeur des écoles inclut des stages tout au long de l'année. Au moment de l'enquête, il est intéressant de souligner que la majorité des futurs enseignants étaient en stage au cycle 3 (42%). Un étudiant sur trois se trouvait en stage en cycle 2. On note cependant que, parmi les expériences passées, 58% des étudiants ont déjà observé ou travaillé en CP ou CE1. Ces données sont à prendre en compte pour la suite des résultats. En effet, une méconnaissance des niveaux concernés principalement par la lecture pourrait influencer d'une manière ou d'une autre les statistiques.

3.3.1. Un outil familier

88% des lieux de stage actuels des étudiants sont équipés plus ou moins en TICE. Dans 96% des cas, cet équipement est constitué de salle informatique ou d'ordinateurs dans les classes. Seulement 17% des sondés ont relevé la présence de TBI dans leurs écoles, 12.5% d'ordinateurs portables ou de netbooks et 8% de vidéoprojecteur. On peut donc dire globalement que les lieux de stage sont propices à l'utilisation des TICE dans les enseignements.

69% des étudiants disent d'ailleurs travailler avec leurs élèves en ayant recours aux TICE. La plupart du temps, ils mettent en place avec eux des activités de traitement de texte (57%) mais également utilisent internet pour des recherches (33%). Pour le reste, les supports numériques sont mobilisés pour les mathématiques (29%) et pour les matières scientifiques et artistiques ainsi que pour le sport (29%). La maîtrise de la langue et la lecture ne sont travaillées avec les TICE que par 24% des étudiants en stage. Enfin, l'aide individualisée et les TICE, comme apprentissage technique pur, ne sont pratiquées que dans 10 et 14% des cas.

Tout comme les enseignants en poste, les étudiants en Master enseignement mettent en relief des aspects positifs de l'usage des TICE dans la conception et la mise en pratique de leurs enseignements. La motivation engendrée, le coté ludique et l'éveil de la curiosité des élèves sont les points forts des technologies (54%). Du coté de l'élève, c'est aussi un outil d'autonomie selon 12% des futurs enseignants. Selon les sondés, pour le professeur des écoles, c'est aussi une façon d'enseigner autrement, de varier les supports et de dynamiser les apprentissages (35%), et également un outil plus simple d'utilisation que les outils traditionnels et qui permet un gain de temps (19%). Les étudiants ne nient pas l'effet de mode (23%) mais donnent aux TICE un pouvoir d'action sur les savoirs (38%) en précisant les contenus, en apportant des suppléments, des illustrations, de la concrétisation parfois pour des élèves en demande de « preuves ». Enfin, seulement 4% des professeurs stagiaires voient dans le numérique une aide pour les élèves en difficulté.

Cette volonté d'intégration peut s'expliquer par la place que prennent les TICE au sein de la formation des futurs enseignants. En effet, 96% des étudiants interrogés utilisent les technologies de l'information et de la communication pour des recherches sur internet (54%), pour les dossiers et les cours (27%), pour préparer leurs stages (73%) ou encore comme outil de communication (12%).

3.3.2. Une pratique pédagogique qui pose question : zoom sur la lecture

A l'image des avis d'enseignants, les étudiants soulèvent de nombreuses contraintes à l'utilisation des TICE à l'école et mettent en avant des observations peu fréquentes de manipulations de cet outil en pratique.

En tête des critiques avancées, le manque d'équipement des écoles et le coût élevé du matériel innovant est cité par 41% des sondés. Puis les soucis de maintenance, les « bugs » (22%) et l'organisation (26%) sont également avancés comme frein à un usage régulier. 11% des futurs professeurs des écoles y voient une contrainte de temps : mettre en place des activités ayant pour supports les TICE demande, selon eux, des préparations supplémentaires, plus longues que pour des séances sur des supports traditionnels ; ce temps allongé de préparation peut-être dû également à un manque de formation (15%). Enfin 19% des étudiants trouvent l'accès internet difficile à gérer vis à vis des dangers qui y sont liés : spams, informations fausses … et 30% craignent des effets néfastes dans les apprentissages mêmes : perte du sérieux des apprentissages par le côté ludique mis en avant avec ces supports, dépendance aux technologies, perte du geste graphique pour l'écriture …

En ce qui concerne la lecture, 23% des étudiants ont observé des activités, ou ont enseigné eux-mêmes, la lecture à travers l'usage des supports TICE. Parmi eux, la moitié ont utilisé des logiciels, 33% ont travaillé sur l'ordinateur (traitement de texte ou internet) et 17% ont mobilisé le TBI. 20% des étudiants ont déjà utilisé ou vu utilisé des logiciels de lecture tels que « Lecthême », « J'apprends à lire avec Tibili » ou « Je lis avec Léon ». Selon les sondés, un bon logiciel de lecture aurait tout d'abord des contenus pertinents (47%) qui engloberaient l'ensemble des compétences de lecture. Plus complets que les manuels, ils mélangeraient le son, l'écrit ; l'audiovisuel étant leur principale distinction avec les méthodes de lecture papier (26%). Le côté ludique, attrayant pour les élèves est également mis en avant (42%). Ce serait enfin, pour l'enseignant, un outil de différentiation (26%) qui serait adaptable et évolutif.

Ces chiffres montrent une faible activité numérique en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Ces statistiques peuvent s'expliquer par l'aspect de la lecture sur écran qui freine un certain nombre de futurs enseignants dans leur pratique. En effet, 24% d'entre eux trouvent l'exercice difficile et entraînant une certaine fatigue visuelle (19%). Ce ne doit être qu'une activité ponctuelle (14%), car l'objet livre est fondamental (33%). Le détachement aux méthodes traditionnelles telles que le manuel n'est donc pas simple même pour les générations d'enseignants à venir, bien qu'ils

pensent, pour 29% d'entre eux, que cette méthode de lecture via les écrans est motivante et ludique, voire qu'elle accroît l'attention de certains élèves.

Si les TICE devaient apporter quelque chose à l'apprentissage de la lecture, ce serait la motivation des élèves avant tout (45%), mais aussi de la différentiation (23%) et un support de travail différent (14%). Quelques étudiants y voient aussi un outil de remédiation ainsi que de renforcement des apprentissages à travers une autre banque d'exercices (9%).

Bien que des aspects positifs aient largement été soulevés parmi les réponses aux différentes questions, 96% des sondés ont achevé l'enquête en prônant l'importance des manuels de lecture par rapport aux logiciels.

3.4. Parallèle entre les deux enquêtes

Séparer l'avis des enseignants en poste et celui des futurs professeurs des écoles était un parti-pris. J'ai estimé que les deux pouvaient avoir des réponses différentes car le métier n'est sûrement pas vu de la même façon si on le prépare ou si on le vit quotidiennement.

Il est alors intéressant d'entre-croiser les réponses des deux échantillons, afin d'observer les lieux de rencontre et les points de divergence. En analysant les parallèles entre les deux, on note finalement beaucoup de ponts. Contrairement à l'hypothèse de départ, les avis sont plutôt les mêmes pour les stagiaires et pour les enseignants.

3.4.1. Une conscience professionnelle

Étudiants et enseignants comprennent l'enjeu de cette question : les TICE apparaissent dans les programmes, ils se doivent donc, en tant que fonctionnaires, de les inclure d'une manière ou d'une autre dans leurs enseignements. Peu d'entre-eux se sont retrouvés complètement réfractaires à la question. De plus, sans parler d'interdisciplinarités ou de nouveau support pour les apprentissages, les TICE se doivent d'être travaillées pour l'obtention du B2i, pour lequel, on le rappelle, le « niveau école » doit être validé en fin de CM2 (ce qui n'apparaît pourtant que peu dans

les réponses lorsque l'on parle des fonctions des TICE).

Sans être pourtant dans le stéréotype, les enseignants les moins favorables sont ceux ayant plus de vingt ans d'expérience et qui déplorent la perte des fondamentaux. Au contraire, les stagiaires, eux, même si certains sont assez fatalistes (« c'est dans l'air du temps »), prônent de nouvelles méthodes, de nouveaux supports. On peut tout de même souligner une nouvelle fois que ces conceptions ne sont pas radicales et que, finalement, peu de futurs professeurs se verraient travailler en tout-numérique.

Au fil des questions de l'enquête, on remarque que futurs PE comme titulaires s'interrogent sur les atouts et contraintes de ces outils. Leurs avis sont fondés sur leurs expériences, le plus souvent, qu'ils regrettent assez faibles. Tous déplorent le manque d'équipement des écoles, ce qui entraîne forcément une limitation des possibilités autant sur le choix des supports que sur la mise en place des activités. En effet, un équipement limité suppose une organisation spécifique parfois quasi-impossible lorsqu'il faut gérer plusieurs groupes et assurer la maintenance et la gestion des supports TICE. On fait ici un parallèle avec les analyses théoriques : le faire ? Oui ! Il y a des atous reconnus. Mais avec quoi ? En discutant informellement avec des collègues, il est malheureusement fréquent d'entendre que pour obtenir du matériel, quel qu'il soit, les enseignants doivent se battre. Le coût important des équipements est d'ailleurs souligné par l'ensemble des sondés.

3.4.2. Une formation remise en question

La question de la formation n'a pas été directement soulevée par les questionnaires : à aucun moment, il n'a été demandé aux sondés ce qu'ils avaient reçu comme formation. C'est d'ailleurs une précision qu'il aurait été intéressante de solliciter. Sans l'avoir mis en avant, le sujet de la formation aux TICE est apparu à de nombreuses reprises parmi les réponses. Et là, on distingue nettement les enseignants titulaires des étudiants. Nombre d'enseignants en poste déplorent un manque de formation net et considèrent même cela comme le premier frein à l'usage des TICE dans leurs enseignements. Pour eux, préparer une séance avec un support numérique serait un réel casse-tête ; ils devraient comprendre eux-mêmes le fonctionnement, ce qui prendrait un temps conséquent, puis ils ne seraient pas en mesure de gérer les imprévus lors de la mise en œuvre dans la classe. Ce manque de technique est alors associé à une perte de temps dans les conceptions des séances et les TICE n'apporteraient, selon eux, pas tellement aux élèves.

Les étudiants, quant à eux, n'évoquent pas la formation ; mais les termes utilisés, les notions soulevées et les expériences racontées laissent clairement entendre qu'ils savent de quoi ils parlent. En effet, depuis 2011, on impose aux candidats du CRPE d'obtenir le C2i2e, diplôme informatique professionnel supérieur. Ils doivent pour cela faire preuve de compétences techniques, connaître les TICE, leur fonctionnement … Dans certaines académies même, il est bien vu de présenter, lors de conceptions de séances, l'intégration d'un outil numérique dans les différentes modalités d'enseignement. Les derniers textes officiels tendent à augmenter la présence des TICE à l'école, et les futurs générations d'enseignants baignent dans cette optique là.

Cependant, la formation actuelle n'englobe pas toutes les compétences et n'est sûrement pas encore totalement au point[60]. Il faut remarquer malgré cela qu'il n'était pas prioritairement question d'une formation informatique il y a quelques décennies et qu'actuellement, les textes essayent de pallier ce manque de formation pour les futurs enseignants.

La question de la formation joue, bien entendu, un rôle essentiel dans les pratiques et les conceptions des enseignants. Il semble évident qu'un professionnel non ou mal formé à une pratique soit réticent à l'utiliser.

3.4.3. La lecture n'est pas prioritairement reliée au numérique

Un autre constat de ces enquêtes relatif à notre sujet est, globalement, l'effacement de la lecture dans les conceptions numériques des titulaires comme des stagiaires. Bien que certaines des questions visaient précisément l'apprentissage de la lecture avec des supports TICE, les réponses ne semblent pas enthousiastes à l'usage de cette combinaison.

On peut expliquer cela en partie grâce aux réponses sur la question de lecture sur écran. Enseignants et étudiants s'accordent à dire que l'exercice est complexe et fatiguant, ce qui induit qu'ils sont réticents à utiliser les TICE pour la lecture, et d'autant plus, logiquement, pour son apprentissage.

On remarque à travers les deux analyses que, certaines qualités sont soulevées comme favorisant l'apprentissage de la lecture (l'interactivité, l'aspect ludique, l'adaptabilité …) mais peu

60 Cf : partie 1

d'enseignants, actuels ou futurs, les utilisent dans leurs séquences d'apprentissage, ou d'aide individualisée. Il n'y a pas beaucoup de logiciels de lecture dans les écoles et les supports TICE ne sont pratiquement pas utilisés dans la matière.

On note d'ailleurs que les TICE sont un outil privilégié, lorsqu'elles sont utilisées, dans les enseignements de découverte du monde, arts, musique, sciences mais assez peu finalement dans les apprentissages fondamentaux tels que les mathématiques et la maîtrise du français.

Pour conclure sur ces enquêtes, l'ensemble des enseignants et étudiants interrogés ont un avis sur l'usage des TICE et sur les liens possibles avec la lecture. Les échantillons sont assez importants et variés pour que l'on puisse les considérer comme pertinents. Contrairement à l'hypothèse de départ, il n'y a pas de fossé entre les enseignants en poste et ceux qui le seront dans les années à venir. Tous ont conscience de leur obligation d'utiliser les TICE (textes officiels), et bien que certains ne voient pas cela d'un très bon œil, ils s'interrogent sur les atouts et contraintes des supports numériques. Globalement, il semble que les TICE soient considérées aujourd'hui par les équipes pédagogiques et futures comme un outil à prendre en compte avec ses défauts et ses qualités. Il en serait de même pour n'importe quel autre outil.

Conclusion

Le numérique est pleinement inclus dans les questions de société et, par conséquent, dans l'enseignement et l'éducation. C'est pour cela que je me suis intéressée au sujet. Les TICE sont officiellement présentes à l'école dans les programmes et dans les différents documents d'accompagnement et d'application, les enseignants sont largement incités à les utiliser dans leur pratique pédagogique. La réalité du terrain m'intéressait afin de comparer les instructions du Ministère avec les pratiques réelles des fonctionnaires de l'éducation sur le terrain.

Ces recherches ont mis en tension la théorie des textes officiels et les pratiques effectives. Par l'observation du terrain, l'interrogation de professionnels et de futurs enseignants, les avis sont venus décrire des pratiques limitées par différentes contraintes matérielles, organisationnelles et par des interrogations professionnelles. Cependant, il semble que l'ensemble du corps enseignant et des futurs PE admettent la légitimité de la présence des TICE au sein de l'école, la principale raison invoquée tenant de l'aspect sociétal de ces innovations : le numérique est présent dans le quotidien des enfants, il est donc utile qu'il le soit dans le quotidien des élèves, autant pour apprendre à le manipuler qu'à en avoir un usage modéré et responsable.

Les scientifiques et chercheurs ayant travaillé sur le sujet n'admettent pas encore à l'unanimité les atouts ou les contraintes du numérique vis à vis des apprentissages. Les avis sont partagés, les recherches se poursuivent.

Les méthodes de lecture font, elles aussi, débat, selon les politiques en vigueur et les conceptions de chacun des professeurs, on préconise la syllabique ou la mixte ou encore la globale, en dénigrant par la même occasion les autres possibilités. Tout outil a des aspects plus ou moins positifs, et l'efficacité de son utilisation va dépendre également de la façon de l'utiliser. Les TICE ne font pas exception à la règle. Elles sont soumises à des critiques positives ou négatives, mais ce sera l'usage et les choix pédagogiques des enseignants qui permettront d'en faire une plus-value pour les apprentissages.

L'ensemble de nos recherches nous ont permis de découvrir un domaine qui ne nous était pas familier et pour lequel nous avions des a priori sur les enjeux et les usages. Nous avons pu affiner notre formation et envisager une utilisation pédagogique riche et pertinente. Nous nous sentons plus sereins à l'idée de devoir nous conformer aux programmes en matière de TICE et sommes, pour

autant, conscients que des facteurs ne dépendent pas de nous : les politiques les concernant, l'équipement des écoles … Mais par les rencontres et entretiens que nous avons pu faire, nous savons que l'on peut exploiter au maximum des outils de base comme l'ordinateur ; il n'est pas nécessaire d'avoir des TBI et des tablettes numériques.

Nous gardons un regard critique sur les aspects positifs ou négatifs des outils numériques : nous nous devons d'en avoir un usage raisonné et de le transmettre aux élèves. Il ne s'agit pas non plus de passer au « tout numérique », les outils traditionnels sont tout aussi, sinon plus, pertinents et adaptés aux élèves. Les TICE se présentent comme un support différent, offrant des possibilités diverses, mais non pas comme un remplacement des supports réels. Nous relativisons également les aspects sociétaux soulevés par nos collègues : tout d'abord sur un plan écologique, les TICE demandent un coût énergétique notable, mais aussi sur un plan communicationnel. Même si l'on ne peut pas nier l'efficacité du numérique dans la communication, les élèves apprendront la nécessité d'envisager et d'utiliser d'autres outils (la parole, le langage, l'écriture manuscrite).

Après s'être interrogés sur le lien possible entre les TICE et la lecture, nous pourrions préciser l'impact de ces usages dans d'autres disciplines, ou encore analyser et comparer les autres supports d'apprentissage en lecture aux cycles de l’école primaire. Pour les enseignants, une multitude d'outils est disponible, mais pour chacun d'entre-eux, ils se doivent d'avoir un regard critique par rapport aux élèves de leurs classes et de leurs spécificités et hétérogénéité, et par rapport aux possibilités et limites de chaque outil. On finira par se demander : les pratiques numériques sont-elles amenées à se généraliser à l'école et à dépasser les outils traditionnels ?

Bibliographie

✗ Histoire des TICE

Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation, (2006), Nathan, coll. « éducation en poche »

VILLEMONTEIX François, (2011), *Informatique scolaire à l'école primaire, spécificités et devenir du groupe professionnel des animateurs TICE*, L'Harmattan, coll. « Savoir et Formation ».

✗ TICE et apprentissages

BARON Georges-Louis, CARON Christian, HARRARI Michelle, (2005), *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*, Technologies Nouvelles et éducation, Institut National de Recherche Pédagogique.

HARVEY Suzanne, (2003), *Classe active, élèves motivés ! Gérer sa classe par ateliers en intégrant les TIC*, HMH, Canada, coll. « parcours pédagogique ».

VERSINI Anny, VERSINI Jean-Marc, (1996), *Ordinateur et pédagogie différenciée*, NATHAN pédagogie, coll. « Les pratiques de l'éducation ».

✗ Apprentissage et difficultés lecture

GOIGOUX Roland, CEBE Sylvie, (2007), *Apprendre à lire à l'école,* Retz

✗ TICE et remédiation

GARREL Hélène, CALIN Daniel, (2011), *L'enfant à l'ordinateur, Une pratique d'aide aux enfants en difficulté. Observations et réflexions*, L'Harmattan

GODARD Anne, HAVARD Anne-Marie, ROLLINAT-LEVASSEUR, (2011), *L'expérience de lecture et ses médiations, Réflexions pour une didactique,* Paris, Riveneuve éditions, coll. « Actes Académiques ».

- ✗ TICE et lecture

Lecture et technologies numériques, (2007), Scérén, CNDP, coll. « Savoir Lire »

- ✗ Logiciels

« J'apprend à lire avec Tibili », éditions Magnard, 1999

« Je lis avec Léon », Paraschool, 2010

« Moi, je sais lire », éditions Club Pom logiciels, 1999

Sitographie

- ✗ Sites en ligne

Bien(!)lire [en ligne]. CNDP, mise à jour : décembre 2011, http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-identification.asp

Education.gouv.fr [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, mise à jour: avril 2012, http://education.gouv.fr

Eduscol, portail national des professionnels de l'éducation [en ligne]. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. http://eduscol.education.fr/

POUTS-LAJUS, Serge. *Une question impossible* [en ligne]. http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/30/HTML/index.html

- ✗ Documents électroniques

« Pour le développement du numérique à l'école ». [document électronique]. Mai 2008, http://media.education.gouv.fr/file/2008/24/5/Pour_le_developpement_du_numerique_a_l_ecole_27245.pdf

"Programmes gratuits pour TBI ». [document électronique]. http://cddp05.crdp-aix-marseille.fr/Programmes_gratuits_pour_TBI.pdf

« Un choix d'outils pour la lecture et l'écriture ». [document électronique]. CNDP, http://www2.cndp.fr/archivage/valid/40203/40203-5789-5611.pdf

« Un point de vue scientifique sur l'enseignement de la lecture ». [document électronique]. Mars 2006, http://media.education.gouv.fr/file/61/8/618.pdf

Table des matières

Introduction....3

I- En quoi les textes officiels concernant les TICE permettent-ils de revisiter les démarches d'apprentissage ?....5

1.Bref historique de l'introduction des TICE dans l'enseignement....5
1.1.Naissance de la pédagogie assistée par ordinateur, les « machines à enseigner »....5
1.2.Programmes et mesures gouvernementales en matière d'informatique scolaire....6
1.2.1.Lois et circulaires....6
1.2.2.Les TICE dans les programmes de l'école primaire....7
1.2.3.Analyse des programmes et textes officiels....8
2.TICE et apprentissage : discours scientifiques....10
3.TICE et apports didactiques....12
3.1.L'outil informatique au service des apprentissages....12
3.2.Un effet positif reconnu....13

II – Comment les TICE ont-elles une influence sur ce qui fait la spécificité du cycle 2, l'entrée dans l'écrit ?....15

1.Conception de la lecture et de son enseignement, d'hier à aujourd'hui....15
1.1.Lire aux cycles 2 et 3 aujourd'hui....18
1.2.Maîtrise de l'acte et automatisation....19
1.3.Difficultés d'apprentissage de la lecture....21
1.3.1.Généralités....21
1.3.2.Un exemple de difficulté en lecture : La dyslexie....23
2.Numérique et enseignement du français 24
3.Numérique et nouvelles pratiques de lecture....25
3.1.Nouvelles formes d'écriture....25
3.2.Nouveaux supports : TNI, livre électronique, classe mobile....26
4.Logiciels de lecture/ manuels électroniques....28
4.1.Des supports proposés par les éditeurs....28
4.1.1.Généralités....28
4.1.2.Différents exemples de logiciels....30
4.1.3.Regard critique....34
4.1.4.Expérimentation....36
4.2.Un exemple de logiciel entièrement pensé et créé par un enseignant....38
5.Remédiation des difficultés de la lecture par le numérique 42
5.1.Intérêt, motivation....42
5.2.Richesse de contenus, diversité des applications....43
5.3.Valorisation du travail personnel....43
5.4.Personnalisation....44

III- Comment les TICE s'imposent-elles comme outil complémentaire dans l'apprentissage de la lecture pour les enseignants ?....46
1.Conditions générales de fonctionnement pédagogique....46
1.1.Technique : équipement des établissements....46
1.2.Organisation : accès matériel, place dans l'emploi du temps, préparations pour les enseignants....47
1.3.Pédagogie : Formation des enseignants et dynamisme didactique....48
2.Mise en place et évaluation des effets des TICE sur les apprentissages....49
2.1.TICE à l'école élémentaire : comparaisons internationales....49
2.2.Effets positifs modérés, effets négatifs....50
3.TICE : usages et avis des enseignants en poste actuellement....51
3.1.Conception des questionnaires et hypothèses de départ....53
3.2.Avis des enseignants en poste....54
3.2.1.Contexte et public....54
3.2.2.Un outil complémentaire pour l'enseignant....55
3.2.3.Des pratiques limitées et des atouts modérés....55
3.2.4.Et la lecture dans tout cela ?....57
3.3.TICE : nouvel outil, avis des futurs enseignants....58
3.3.1.Un outil familier....59
3.3.2.Une pratique pédagogique qui pose question : zoom sur la lecture....60
3.4.Parallèle entre les deux enquêtes....61
3.4.1.Une conscience professionnelle....61
3.4.2.Une formation remise en question....62
3.4.3.La lecture n'est pas prioritairement reliée au numérique....63

Conclusion....65

Bibliographie....67

Sitographie....69

Université de Nantes

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes

Année universitaire 2012-2013

Usages des TICE dans la lecture à l'école primaire : Apports, pratiques et réflexions

ANNEXES

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré

Sommaire

I - Analyse d'un logiciel de lecture : «Moi … je sais lire! » 5 à 7 ans.....74

II - Rencontre avec M. C, enseignant sur Nantes en classe de CP.....81

III - Questionnaire en ligne fourni aux étudiants.....95

I - Analyse d'un logiciel de lecture : «Moi … je sais lire! » 5 à 7 ans

1) Présentation générale du logiciel

« Moi … je sais lire » est un logiciel proposé par les Editions Club PoM logiciels qui créent une gamme de cédérom éducatifs destinés autant à un usage scolaire qu'à un usage à la maison. Parmi ceux qu'ils proposent, il y a ce logiciel d'apprentissage de la lecture mais également un logiciel sur Mac pour des lecteurs plus expérimentés (les 7-12 ans) : « le maître des contes ».

Conçu à la fin des années 1990, il s'intègre donc dans les programmes de 2002.

Ce logiciel est, en 1999, « reconnu d'intérêt pédagogique » (RIP) par le Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, ce qui signifie qu'après analyse d'enseignants et d'experts, il correspond aux attentes du système éducatif. Ce logo est cependant à relativiser car, depuis 1999, les attentes ont changé, surtout en matière de TICE. Il n'est d'ailleurs par présent sur le site internet « Eduscol » qui liste les logiciels RIP uniquement après 2005.

2) Analyse du fonctionnement

Lorsque le logiciel démarre, un écran d'accueil propose 3 possibilités : la première, qu'un élève commence ou continue le jeu, la deuxième de quitter le logiciel et la troisième, pour l'enseignant, de modifier les paramètres.

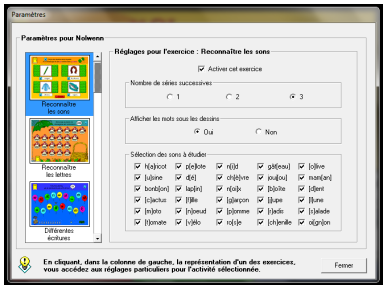


Ce logiciel intègre donc l'enseignant au suivi et la conception des activités. Pour accéder à cette rubrique, il faut entrer un code secret. Cela évite l'accès aux élèves qui pourraient alors modifier des paramètres. À l'intérieur de cette rubrique l'enseignant peut :



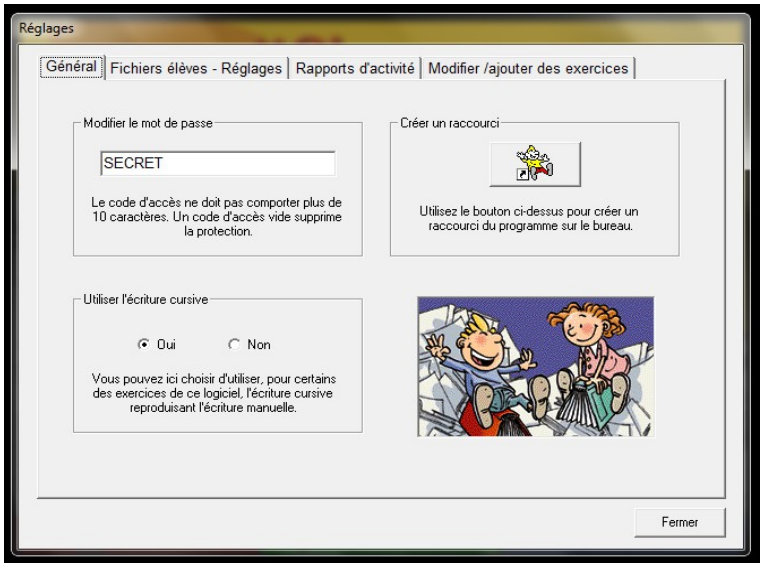
- modifier les paramètres généraux du logiciel
- suivre l'activité d'un de ses élèves avec le temps d'activité, le type d'activités faites, des réussites et des échecs … à noter que ces bilans peuvent être directement imprimés ou téléchargés en

fichier word, ce qui facilite l'analyse pour les enseignants et permet une gestion plus globale



– modifier les paramètres pour un élève : selon les attentes que l'enseignant a pour un élève, et selon les acquis de celui-ci, il peut spécialiser les exercices (par exemple, se concentrer sur un son en particulier). Cet onglet va ainsi permettre à l'enseignant de personnaliser les activités, c'est un moyen de différentiation

– modifier les activités : pour 4 activités, l'enseignant peut changer les mots ou les phrases proposés par le logiciel, en ajouter, en supprimer. Ainsi, il peut adapter les activités à la progression qu'il mène avec ses élèves par exemple.



Si un élève se connecte, la voix-off lui propose de taper son prénom ou de le retrouver dans la liste des élèves ayant déjà utilisé le logiciel. En effet, les parcours sont enregistrés. L'élève ne refait pas les mêmes activités et l'enseignant retrouve facilement la trace des travaux de ses élèves.

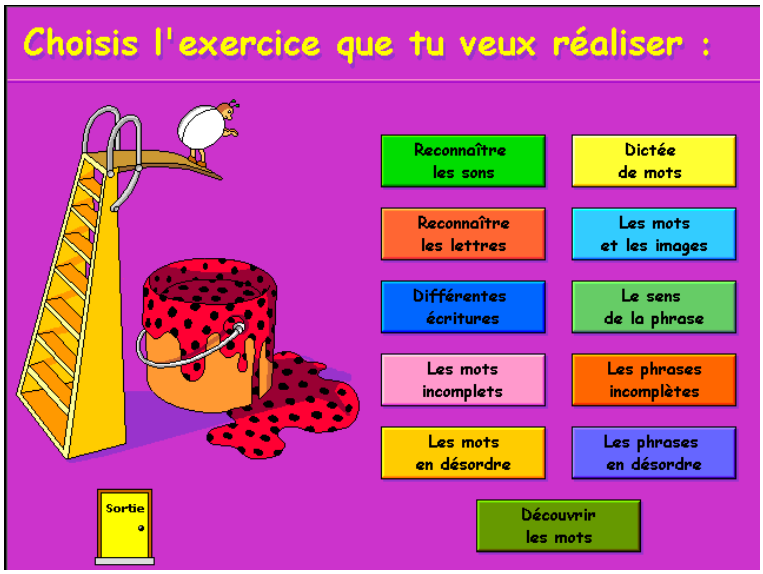
Le logiciel propose alors 11 activités différentes sur un écran d'accueil. L'élève clique sur son choix et fait l'activité. Ces activités sont très courtes. L'exercice n'est répété qu'une ou deux fois, puis l'élève accède à une page synthèse de son travail. Selon qu'il ait fait aucune faute, une faute ou plus d'une faute, un smiley apparaît : un jaune dans le premier cas, un vert dans le second et un rouge pour le dernier.

Le logiciel motive l'élève avec un système de récompenses : en fonction de ses résultats, l'élève découvre une ou deux (ou aucune) pièces d'un puzzle. Quand l'image est totalement découverte, l'élève peut alors jouer. Il y a deux jeux au choix : le premier est l'équivalent d'un « Tétris », le

second est un « memory ».

Il n'y a pas un nombre d'activité à faire avant de pouvoir quitter le logiciel. L'élève fait celles qu'il souhaite autant de fois qu'il veut et arrête à n'importe quel moment.

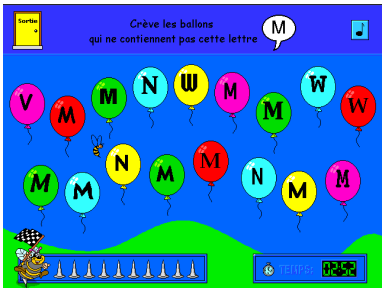
3) Analyse des activités



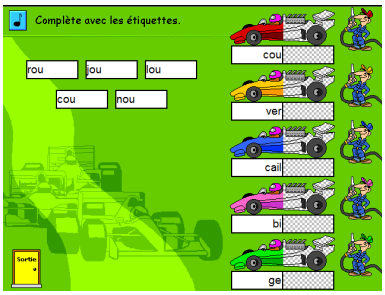
Les 11 activités travaillent chacune un aspect de l'apprentissage de la lecture : la correspondance grapho-phonologique, la discrimination visuelle, la syntaxe, la compréhension, la lecture de mots, association mots-image …







- **reconnaître les sons** : l'élève doit sélectionner les dessins où il n'entend pas le son demandé. Il peut entendre le mot associé à chaque image en cliquant sur la note de musique.
  → discrimination phonétique
- **reconnaître les lettres** : l'élève doit repérer la même écriture que le modèle. Ce mot est constitué de 2 ou 3 lettres. Les propositions utilisent les mêmes lettres que le mot modèle mais elles ne sont pas toutes dans le bon ordre.
  → discrimination visuelle
- **différentes écritures** : l'élève doit reconnaître une lettre parmi d'autres. Les lettres sont écrites en majuscules et minuscules, en cursif ou en script. C'est une des seules activités à cadrer par un temps limité (de 3 minutes ici).



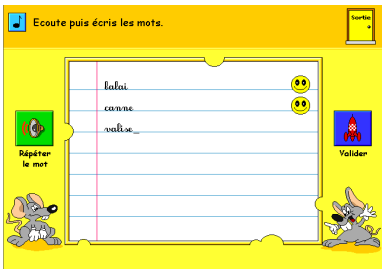
→ discrimination visuelle

– **les mots incomplets** : des mots sont coupés en deux. L'élève doit rassembler les bonnes parties afin de faire démarrer chacune des voitures.

→ assemblage syllabique



– **les mots en désordre** : l'élève doit remettre des lettres en ordre pour former un mot. Pour cela, une illustration donne un indice du mot à découvrir.



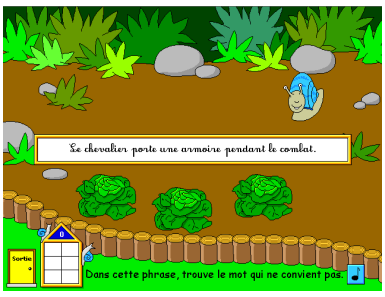
– **la dictée de mots** : un mot est dicté et illustré, l'élève doit, à l'aide du clavier de l'ordinateur, l'écrire correctement. Il peut réécouter le mot en cliquant sur l'onglet note de musique. La validation se fait par un avertissement sonore ainsi qu'avec le même système de smiley que l'élève voit quand il finit une activité. La dictée comporte 5 mots.

→ correspondance grapho-phonologique, écriture



– **les mots et les images** : l'élève doit associer 6 images avec le mot qui correspond. Il peut, en cliquant sur l'onglet « note de musique » de chaque image, entendre le mot qu'il doit trouver.

→ correspondance grapho-phonologique



– **le sens de la phrase** : une phrase est proposée. L'élève doit la lire et repérer, en cliquant dessus, le mot qui n'a pas de sens dans le contexte. Le mot a trouvé est similaire à celui qui pourrait convenir au niveau du sens. L'élève a le droit à 3 essais pour chaque phrase et il a deux phrases à faire.

→ lecture et compréhension de texte



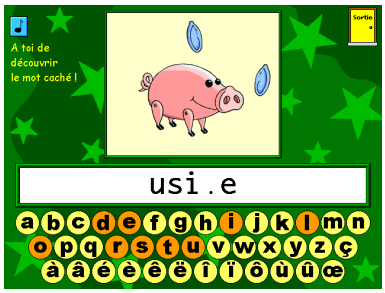
– **les phrases incomplètes** : l'élève doit complétée une phrase dans laquelle un mot manque. Il a le choix entre 3 possibilités de mots aux sonorités similaires.

→ lecture et compréhension de texte



– **les phrases en désordre** : l'élève a quelques secondes pour visualiser voire lire une phrase, puis cette phrase est scindée en 3 parties qui sont mélangées. L'élève doit faire glisser les morceaux pour les remettre en ordre et ainsi permettre au maçon de construire le mur. L'exercice permet à l'élève de revoir autant qu'il veut la phrase dans le bon ordre.

→ lecture, compréhension de texte et syntaxe



– **découvrir les mots** : cette dernière activité est un jeu sur le modèle du « pendu ». Un mot, avec uniquement la première lettre est donné. Les autres lettres sont remplacées par des tirets. L'élève clique sur des lettres qu'il pense être dans le mot. À chaque erreur, il remet un élément du cochon. Il faut trouver le mot avant de compléter le cochon entièrement. L'élève a donc le droit de proposer 6 lettres qui n'apparaissent pas dans le mot.

On remarque une certaine structure dans l'enchaînement des activités. En effet, les premières activités sont autour du mot, voire de la syllabe puis progressivement, elles se dirigent vers la compréhension et la manipulation de phrases.

La construction des activités est ludique : choix des personnages, animations, bruits en tout genre. Chaque écran est coloré dans des tons vifs, et animé : chaque activité propose une mission telle que nourrir l'escargot de salade, faire démarrer la voiture … Les consignes sont écrites et oralisées. À tout moment, l'élève peut cliquer sur la note de musique à coté de la consigne pour la réentendre. La validation d'une réponse se fait par un avertissement sonore. En cas d'erreur, un autre petit bruit retenti suivi d'une voix-off qui dit « ... » ou « ... ». Au bout de la troisième erreur, l'ordinateur corrige l'élève et l'exercice se finit.

4) Point de vue personnel

1.1. Points positifs

La construction globale du logiciel est intéressante; que ce soit au niveau du choix des

activités, de la diversité, de l'animation et de l'aspect ludique. Les animations sonores sont motivantes, les idées sont bien trouvées. Un tel programme doit intéresser les élèves et est également pertinent, je pense, pour les apprentissages. La simplicité favorise une manipulation aisée pour les élèves et peut donc permettre une autonomie rapide. Le suivi possible par l'enseignant est également un facteur favorisant la mise en autonomie d'élèves.

Les élèves sont encouragés. L'appât du gain du « jeu » est motivant. Les jeux sont pertinents : mémoire et organisation spatial/logique/rapidité. Y avoir accès est une satisfaction pour l'élève car il doit réussir des exercices avant. Ils savent aussi si leur activité a été bien réalisée par le système de smiley qui évalue le travail fait.

La prise en compte de l'enseignant et l'adaptabilité du logiciel sont pour moi l'un des points forts de ce logiciel. En effet, la personnalisation est possible et ainsi une différentiation peut être mise en place. Ce peut être intéressant en situation de travail autonome des élèves ainsi qu'en remédiation ou aide individualisée. Tout ce que fait l'élève apparaît dans son historique personnel : les temps d'activités, le nombre de fois où elles ont été réalisées, les taux de réussite …

1.2. Points plus négatifs

Quelques aspects s'avèrent moins intéressant d'après moi. Les activités sont trop courtes. Deux exercices sur un même thème ce n'est pas suffisant. L'activité est vite terminée alors que les exercices sont bien construits et mériteraient d'être fait en 10 fois par exemple.

Il y a une validation des réponses dynamique, accompagnée d'encouragements, cependant, lorsqu'un élève fait une troisième erreur, l'ordinateur corrige l'élève mais ne donne aucune explication. De plus, il n'y a pas de présence visuelle d'une aide, à aucun moment. L'élève ne peut pas cliquer sur une icône pour être aiguiller. Et il ne semble pas avoir d'intervention de l'ordinateur si l'élève prend du temps à répondre (ou alors, elle vient très très tard).

À propos des jeux, le petit bémol est sur le fait que les jeux peuvent être refaits par l'élève autant de fois qu'il le souhaite une fois qu'il y a accès. On peut alors imaginer qu'un élève en autonomie, qui ne veut pas travailler, reste sur les jeux. L'enseignant pourra quand même savoir que cet élève aura fait plusieurs fois le jeu, en effet, cela apparaît dans l'historique de l'élève.

On peut enfin trouver dommage que ce logiciel de lecture ne propose pas de compréhension de courts textes. Les exercices ne vont pas plus loin que de la manipulation de phrases sans contexte. Or, au cycle 2, on travaille aussi autour de courts textes, voire de textes plus longs en CE1.

1.3. Synthèse

D'après moi, ce logiciel est très intéressant. Il balaye efficacement les différentes composantes de l'apprentissage de la lecture avec de petits exercices simples d'utilisation. J'apprécie aussi avoir la possibilité de personnaliser les activités et d'individualiser les exercices. Enfin, le fait de pouvoir suivre l'activité et la progression des élèves est un élément vraiment important pour un logiciel de ce type et pour une utilisation en autonomie.

J'en ferais volontiers une utilisation en classe avec des CP, en autonomie ou non, en remédiation, en aide individualisée ou en temps libre. La possibilité de faire telle ou telle activité permettrait également un usage pour une première approche avec des GS je pense mais pas forcément en autonomie, davantage en séances suivies. Pour des CE1, je pourrai me diriger vers un logiciel semblable pour de la remédiation. Je trouve cependant, que pour des CE1, le programme ne va pas assez loin notamment en compréhension de texte.

II - Rencontre avec M. C, enseignant sur Nantes en classe de CP

En novembre 2012, sur le temps du midi, une collègue et moi-même, avons eu la chance de rencontrer M. C, enseignant dans une école de Nantes. Il a une classe de CP. Marina a eu ce contact dans le cadre de nos mémoires respectifs sur l'usage des TICE dans l'apprentissage de la lecture et notamment sur l'utilisation de logiciels spécifiques à cet apprentissage. M. C est professeur des écoles qui a des compétences particulières en informatique. Dans une dynamique pédagogique qui l'intéressait personnellement, il s'est penché sur les logiciels de lecture qui existent actuellement sur le marché et a décidé de penser et de concevoir ses propres logiciels. Il nous présente, dans cet entretien de 45 minutes qu'il nous a gentiment accordé, le logiciel qu'il utilise actuellement avec sa classe de CP et répond à nos questions plus généralistes sur son usage des TICE et ses opinions sur le sujet.

Enseignant : L'atelier informatique fonctionne de deux manières différentes : l'une en autonomie, en travail d'autonomie, donc quand ils ont terminé un travail ils viennent ici, je leur donne ou ils savent ce qu'ils ont à faire. Et l'après-midi, on a un atelier lecture ; ils travaillent en groupe. Donc il y a un groupe qui vient à l'informatique, un groupe qui fait des fiches en autonomie, et un groupe qui est avec moi et puis un groupe qui fait d'autres trucs en autonomie aussi. L'atelier informatique fonctionne sous ces deux modalités. Donc, le logiciel … le petit programme quoi ! … Le problème c'est que le son va être un peu … parce qu'ils utilisent un casque en fait. Je ne sais pas si il est à fond là … Bon. Donc voilà, il s'allume ainsi, ils choisissent leur prénom. Moi je vais prendre « elle » car elle n'existe pas. Et donc, ils ont une palette avec plein d'exercices possibles.

Nous : D'accord

E : Ils choisissent en fonction de ce que je leur ai donné sachant que les trois qui sont là sont les plus importants. Alors, ce qui vous intéresse c'est de voir un peu tout ce qu'il y a ?

N : Oui

E : Voilà. Au début de l'année, je travaille avec ça. *Combien il y a de syllabes dans le mot « petit » ?* On peut répéter. Voilà. L'exercice : *Combien il y a de syllabes dans le mot « petit » ?* Petit. Pe-tit. *Très très bien. Il y a deux syllabes dans le mot « petit » Combien il y a de syllabes dans le mot ...* Etc Etc. Ça c'est au début de l'année pour faire les liaisons grande-section-CP. Alors il n'y pas d'habillage c'est vraiment du simple … Un petit programme pour compter les syllabes, segmenter le mot. *Clique sur le mot proposé* … Là il y a un mot, il faut le retrouver en dessous. Là c'est plus de la discrimination visuelle. Donc on est encore sur du passage grande-section-CP en fait. Si on se trompe : *Ce n'est pas ça, essaye encore! ... Tu vas y arriver ! ... C'est bon ! Continue!* Etc. Il y a

quelque chose que j'aurais du faire avant … Tous les mots proposés, enfin toutes les propositions du logiciel suivent la méthode de lecture.

N : D'accord

E : Au niveau des sons qu'on a vu mais aussi au niveau de l'histoire. Bon là c'est pas tellement, mais tout à l'heure … Donc ça suit la progression de la méthode de lecture. C'est moi qui l'ai fait le programme donc je l'ai vraiment callé sur la méthode de lecture.

N : C'est quelle méthode de lecture que vous utilisez ?

E : « Un monde à lire »

N : D'accord

E: C'est lui, c'est le personnage fétiche de la méthode. Je continue à faire les … ?

N : Oui et après on vous posera des petites questions préparées ...

E : Oui ! Alors là c'est le même exercice que tout à l'heure sauf que là il est lu. C'est un peut plus compliqué. Là c'est de la conscience phonologique … qui va avec le son, l'image ou le mot. *Entends-tu le son [u] ?* Ça c'est « usine » donc j'entends / je n'entends pas. *Bravo ! Continue ! On entend bien [u] dans le mot « usine » ! Entends-tu le son [u] ?* Jupe *Bravo ! Tu as bien trouvé ! On entends [u] dans le mot « jupe »* ... ça c'est un personnage de l'histoire. Ok ? Conscience phonologique. Alors là, on commence à taper dans les trucs un peu plus compliqués que je donne un peu plus tard dans l'année. *Clique sur les syllabes pour reconstituer un mot* Donc là c'est facile, c'est les personnages. On clique en fait sur les syllabes pour reconstituer le mot. *C'est bon ! Continue !* Bon, ça c'est simple, il y a d'autres … Là c'est le « p » … Faut peut-être que je me trompe d'ailleurs ! *Non ! Ce n'est pas ça ! Essaye encore !* Etc. Je peux me tromper plusieurs fois, … *Non ! Ce n'est pas ça ! Essaye encore ! Cherche le mot « parapluie ».* Donc là il est donné le nom mais oralement. On peut se re-tromper : *Non ! Ce n'est pas ça ! Essaye encore !* Alors j'essaye. Normalement il le donne je crois *Non ! Ce n'est pas ça ! Essaye encore !* Ah ! Tiens c'est curieux ! Il me semblait qu'il le montrait à un moment … *Non ! Ce n'est pas ça ! Essaye encore !* Bon d'accord ! « essaye encore » [rires] Au bout d'un moment il va trouvé. *Très très bien !* ... Il me semblait qu'on le montrait à un moment … Donc ça c'est reconstitution des syllabes et là reconstitution des lettres, alors là ça commence à être costaud. C'est plus fin d'année ! Ça doit être sur celui-là où il y a … *Non ! Ce n'est pas le mot* ... En plus, il lit ce qui a été écrit en fait. *Non ! La première lettre est « p »* Donc il lui donne la première lettre là. *Non !* ... Donc là il va être effacé, etc, etc …

N : D'accord

E : Au fur et à mesure des erreurs en fait, j'ai essayé de mettre en place des … un étayage, des aides successives pour que l'enfant, l'élève réussisse l'activité. Donc là c'est assez simple. En fait, ça c'est

assez simple. *Non ! L'image était « puma ».* On passe à un autre et le mot « puma » reviendra à la fin de l'exercice, donc là ça fonctionne sur une vingtaine d'items, donc il va lui proposer vingt items et il reviendra sur ceux qui n'ont pas été réussis. Etc … Trouver une image. *Clique sur le mot qu'il y a d'écrit.* Donc là il y a un mot écrit, il faut le retrouver … *Non ! Tu vas y arriver !* Il est retiré au fur et à mesure, donc évidemment, au bout d'un moment … *Non ! Cherche encore !* Non. Effectivement … *Bon ! Tu travailles bien !* Mmm, il est gentil ! [rires] *Clique sur le mot qu'il y a d'écrit.* Ok. Ça, ce sont les exercices que je fais de façon très ponctuelle avec eux. Ça ce sont les trois exercices qu'ils vont faire de façon systématique tous les jours. Alors, ceux là ils sont un peu … parce que je les ai bloqués, parce que ceux-là, on peut sortir, pendant qu'on les fait, on peut sortir de l'exercice, alors que ceux-là on ne peut pas. Parce qu'ils avaient tendance à sortir... Là, en fait, il y a quelque chose qui est dit … alors on va prendre quelqu'un d'autre. Parce que là c'est le truc de début d'année, donc ça va pas ... J suis obligé de sortir en fait, complètement. Donc ils sont obligés de le faire entièrement... Je vais prendre Tom. Donc là c'est que des sons, des syllabes, et ça correspond … La proposition des sons qui sont donnés, c'est en fonction, selon la progression de la méthode. Mais en plus là, c'est en fonction de leur réussite, c'est à dire que … qu'au début c'est « m », « ma », « mi », etc … « li », « al », « il », etc … « mali », « lima ». Le « m », le « a », le « l », et le « i ». Si le « ma » n'est pas réussi 3 fois, il sera toujours re-proposé. Tant que ce n'est pas réussi 3 fois, il reste dans le truc. Une fois que c'est réussi 3 fois, on continue. Et en fait, la progression se fait comme ça. Donc il progresse en fonction de ses réussites.

N : D'accord

E : Donc la progression, elle est calculée par rapport à la progression de la classe, mais un élève peut ... là on est avec le « é » et ces choses là, mais s'il a toujours pas réussi les « m », les « l », il les a encore en propositions.

N : D'accord

E : Tant que ce n'est pas acquis en fait. J'estime 3 ou 4, je sais plus, réussites pour que ce soit acquis. *Ira*. Ira. *Tu es doué !* « Tu es doué » Merci ! [rires] Alors, j'ai utilisé un module de vocalisation en fait. Automatique. Parce que ce que j'aurais pu faire, c'est de l'enregistrer mais … c'est beaucoup trop compliqué. Donc en terme de programmation, c'est plus simple de faire comme ça. Le seul souci que je rencontre, c'est que parfois, c'est pas super audible quoi. Mais les enfants peuvent répéter … au bout d'un moment, ils y arrivent à trouver. Donc voilà l'exercice et ils ont une barre de progression pour l'année. Ça c'est à la fin de l'année donc ils ont une barre de progression, ils voient où ils en sont.

N : Mais du coup, c'est un gros programme en fait là ?

E : Ah oui.

N : Vous avez beaucoup beaucoup … Parce qu'en fait tout à l'heure vous aviez vingt items à peu près par exercice vous disiez, je crois ?

E : Oui

N : Et là vous en avez beaucoup plus en fait non ? Pour que ça tienne toute l'année ?

E : Ah oui ! Mais l'autre aussi, il y a pour toute l'année ! Je veux dire, c'est vingt items de propositions à chaque exercice.

N : D'accord

E : A chaque fois qu'on fait l'exercice. Mais oui oui ça recouvre toute l'année.

N : D'accord

E : Donc oui ! Oui c'est lourd ! [rires] Je te montrerai les fichiers derrière … Alors je suis obligé de couper …

N : Et vous avez un moyen de suivi vous pour voir les élèves où ils en sont ?

E : C'est une bonne question ! Ça se voit que tu es en M2 ! [rires] Là ici, « statistiques ». Donc j'ai tous les élèves, avec leur évolution dans les trois exercices qui me paraissent les plus importants en fait. Donc je vais là, et après ils me disent ceux qui sont en retard par rapport aux autres, en avance … Oui voilà.

N : D'accord

E : Tac … Donc on va revenir … On revient. Et puis je change … par exemple... ah oui ! La méthode fonctionne par unités. La méthode « un monde à lire , vous la connaissez non ?

N : Non !

E : Elle fonctionne par albums, lecture sur albums, et y'a huit albums dans l'année, donc il y a huit unités en fait. Et donc à chaque unité, il y a des sons etc … Et donc là, le logiciel fonctionne par unité, donc dès qu'on a finit une … d'ailleurs tac voilà !… hop ! Je change ! Donc la proposition des mots et tout ça va changer.

N : D'accord

E : Donc on va revenir. *Quel est ton nom ?* Bah, c'est ça [rires] Alors le deuxième … ça c'était donc les sons, vraiment les sons, et là on va être un peu plus dans la lecture. On a une image et il faut qu'on trouve la phrase qui correspond à l'image. On est vraiment dans la méthode de lecture. Donc ça c'est … Mélanie qui prépare une tarte. Voilà, il y a des distracteurs qui sont proches de la phrase. « paté » « pomme » … Donc il faut vraiment lire jusqu'au bout. *Non. L'image c'est « Mélanie a préparé une tarte ».* Voilà. On passe à autre chose et elle sera redonnée en fin d'exercice … C'est l'ami de l'arbre une étoile. *Continue comme ça. Très bien!* Etc, Etc … Pareil ! Une barre de progression. Ça fonctionne en fonction de la méthode de lecture. Mais si un item n'est pas réussi deux, trois … deux fois je crois, … il est redemandé systématiquement. Toujours pareil. Ok ? Le

dernier … donc celui-là, qui est encore un peu plus compliqué. *Lara ne trouve pas son chien.* Il faut trouver « Lara ne trouve pas son chien ». Sachant que, dans les propositions, il y a des phrases qui n'ont rien à voir, mais il y a des phrases qui sont extrêmement proches parce qu'en fait ce sont juste les mots qui sont mélangés. Donc là c'est beaucoup beaucoup, encore beaucoup plus compliqué pour eux. *Bien! Il est parti avec des hommes.* « Il est parti avec des hommes », là il y a trois propositions qui sont extrêmement proches avec un début qui est quasiment pareil. En fait, j'ai fait un calcul de … il garde les deux premiers mots, il garde le dernier mot, mais il mélange au milieu. Ce qui complexifie énormément l'exercice. Donc pareil, barre de progression, les phrases qui sont pas trouvées, enfin il faut les faire trois fois pour estimer que c'est acquis. Donc tant que ce n'est pas acquis, on les remet … etc, etc … Bien.

N : Et donc les élèves, ils passent combien de temps par après-midi à faire, à faire ça ?

E : C'est vingt minutes, alors les ateliers de l'après-midi c'est vingt minutes. Donc ils ont vingt minutes pour faire ces trois euh ces trois exercices. Ce qui est … voilà. Ça c'est un truc de maths.

N : Un petit bonus ?

E : Oui, enfin selon parfois, oui. Je demande.

N : On ressort notre petite liste de questions.

E : Moi, mon petit café. Bon, ce n'est pas … ce n'est pas … C'est un programme quoi, mais ce n'est pas …

N : Vous avez des compétences informatiques particulières ou c'est accessible à n'importe quel enseignant de faire ça ?

E : Non, non. J'ai des compétences en informatique.

N : D'accord. C'est … enfin c'est vraiment, ça doit être lourd, le temps passer à préparer, ça doit être énorme ?

E : Je vais pas vous montrer le logiciel. Parce que je ne l'ai pas. Il faut un truc spécial. Mais oui oui, j'ai mis 2 ans pour le faire. J'ai mis 2 ans pour faire le logiciel et puis j'ai mis à peu près 6 mois pour faire, pour entrer les données. Parce qu'il y a le traitement puis les données.

N : Et vous l'utilisez que dans votre classe ou il y a d'autres classes …

E : Les collègues de CP l'utilisent aussi.

N : D'accord.

E : C'est un truc de CP en fait. Mais par exemple, chaque élève a son fichier des phases. Ça c'est toutes les phrases de toute l'année. Voilà. Donc tu vois là voilà … Si il réussit 2 fois, ça veut dire qu'il ne les a plus celles-là. Tu vois il doit être arrivé par là. Il a réussit qu'une fois. Etc. Ça c'est pour les phrases … l'image phrase voilà, il y a le nom de l'image, la bonne phrase et les discracteurs. Et ça bah … il faut les rentrer. Puis il faut scanner les images. Un peu de boulot quand

même. Et puis ça c'est tous. Les syllabes, les trucs … Là il y en a vraiment beaucoup beaucoup beaucoup. Puis après il y a d'autres trucs.

N : Vous avez ce logiciel là surtout … enfin pour s'adapter à votre classe ou …

E : Ah oui, oui

N : Ou les logiciels ne vous convenaient pas, les autres logiciels de lecture ?

E : J'ai trouvé aucun logiciel qui me satisfasse. Parce qu'à chaque fois c'est soit … conscience phonologique, que ça ! Puis après il y a un autre logiciel … puis en plus, tu n'as pas la progression qui te va toi. Après, t'as des trucs … voilà quoi, il n'y avait rien qui me satisfaisait ou des petits modules … mais ce que je voulais, c'était d'avoir une vision d'ensemble tout de suite de l'enfant. Sur des exercices qui me paraissent intéressants et dans la progression de ma classe etc, etc … et puis que les élèves ils n'aient pas … enfin je voulais qu'ils soient en autonomie, parce que c'est un peu mon truc dans ma classe. Donc là si tu veux, ils ont un logiciel, ils ont juste à cliquer là et ça part et après ils font tout. Ils n'ont pas besoin d'aller cliquer... ils ne savent pas dans quel logiciel il faut aller … c'est un peu ça l'idée, c'est d'avoir un outil global .

N : Vous avez eu un temps d'apprentissage au départ pour ouvrir le logiciel … regarder les exercices … pour un peu s'approprier le … ?

E : Pour les enfants ?

N : Oui ?

E : Oui, en début d'année, dans les ateliers de lecture, je faisais 3 ateliers en autonomie là-bas et pour l'atelier en informatique j'étais avec eux. Et donc je leur expliquais comment on ouvre le logiciel, on choisit son prénom puis je leur présente au fur et à mesure les petits exercices.

N : D'accord.

E : Oui je passe un temps pour ça, dévoué à ça. Par exemple, ça c'est toutes les images scannées … Voilà. Et puis, … et c'est surtout ça … ce n'est pas très compréhensible, mais ça se sont les unités. À chaque fois, ce sont les mots par unité, après ce sont des trucs qui sont pas … unité 1, unité 2, unité 3, unité 4, unité 5, … voilà. Mais le logiciel en fait il est adaptable à une autre méthode de lecture. C'est à dire que le programme en lui-même, il est adaptable à d'autres méthodes. Il suffit juste de changer les données.

N : D'accord. Donc en fait, vous pourriez transmettre ce logiciel à qui veut, dans n'importe quelle école ? Enfin, il y a une possibilité de s'aider … enfin je sais pas comment on fait …

E : Oui, oui oui

N : C'est sur l'ordinateur, ...

E : Non, non

N : D'accord

E : Non non ce n'est pas sur l'ordinateur. Euh oui, seulement il faut tout rentrer quoi.

N : oui ! [rires]

E : C'est un peu de taff ! Mais oui oui, c'est exportable ! Même en l'état, si quelqu'un fait cette méthode de lecture, il peut … Tous les ordinateurs sont en réseau. En fait, le logiciel il est sur ce PC là, et quand j'ai un modification à faire, je la fais que sur celui-là, ça bascule sur tous les autres. Je vais pas m'amuser à …

N : Est-ce que vous trouvez que vos élèves ont progressé ? Enfin, ca apporte quoi aux élèves en fait ?

E : Sur certains élèves qui ont des difficultés notamment en début d'année là dessus, là-dessus, le fait de pouvoir les mettre en autonomie … ils viennent, ils sont tout seuls, la correction est immédiate. Ça aussi c'est un élément important. La correction est immédiate. Oui, ils progressent oui. En soutien, … comment on dit maintenant ? En aide individualisée, je fais quelques petits trucs avec eux mais je viens ici après avec eux. Par contre, je reste à coté d'eux pour étayer encore plus, mais ils aiment bien en fait ce coté … bon l'écran bien sûr, la souris parce que c'est l'air du temps mais même le fait que ça soit décentré, c'est à dire que c'est pas le maître qui lui dit si c'est bon ou si ce n'est pas bon etc … le fait qu'il y ait un décentrage comme ça, ils aiment bien ça.

N : D'accord. En aide personnalisé, vous utilisez aussi l'ordinateur ?

E : Ça m'arrive oui.

N : Et par exemple, est-ce que ça serait possible de venir observer un séance ?

E : D'aide individualisée ?

N : Oui

E : Bah je n'en fais pas donc … [rires]

N : Non mais à venir ?

E : Si j'en fais, oui pourquoi pas ! Si tu veux ! Mais ça va pas avoir quelque chose … enfin ça ne sera pas super intéressant parce que … Enfin je veux bien. [rires]

N : Moi, c'est plus basé sur l'aide personnalisée, comment l'enseignant met en place l'aide personnalisée …

E: Avec les Tice ?

N: Oui, voilà.

E: Hum hum ah ah [rires] Bah oui mais le seul souci c'est que ce n'est pas toujours systématique. Ça dépend, ce n'est pas toujours très simple.

N: Pas vraiment prévue ?

E: Oui surtout que là je n'en fais pas, j'ai une classe particulièrement bonne cette année, donc je n'en fais pas, enfin j'en fais peu. Parce que l'on a une nouvelle inspectrice, on lui a demandé et puis elle

nous a dit s'il n'y a pas besoin … vous n'allez pas prendre des élèves s'il n'y a pas besoin ! Alors que l'année dernière … Oui et puis l'aide individualisée, je fais quand même un travail avec des étiquettes, beaucoup de manipulations quand je fais de la lecture, parce que je peux faire en mathématiques. Donc oui sur le principe mais après …

N: Oui c'est sûr si ce n'est pas prévu pour l'instant …

E: Je ne vais pas inventer un truc tu vois

N: Oui, oui complètement. Est-ce que vous pensez que des logiciels comme ça, ça peut aider après le CP ou c'est surtout centré sur les CP ?

E: Non, j'avais des CE1 avant, j'avais fait un autre truc … un peu moins développé que ça mais oui oui j'utilisais...

N: Sur des même types d'exercices, les trois que vous trouvez importants ?

E: Ah oui, sur ce logiciel pour les CP, pour les CE1 par exemple ?

N: Oui des logiciels de lecture pour les plus grands.

E: Celui là oui avec des CE1 … ces trois là oui mais il faut beaucoup complexifier. Oui d'accord, mais mettre des phrases beaucoup plus longues etc … ça aussi *(il nous montre à l'ordinateur en même temps)* avec des mots ou … enfin des propositions plus longues, mais oui.

N: Vous trouvez que cela peut être intéressant de travailler avec des plus grands sur des logiciels comme ça …

E: Oui, pour les CE1 oui, après on peut travailler, j'y avais pensé, mais en CP c'est un peu juste. En fin d'année, il faudrait que j'y repense. Mais voilà travailler la compréhension de textes …

N: D'accord

E: Mais ça existe, pour le coup ça existe. Il y a … je ne sais plus comment ça s'appelle là … comment ça s'appelle *(réflexion)* lex, lexi …

N: Lecthème, il y a lecthème

E: Lecthème, il y a lecthème qui est très bien. On rentre le texte, on appui sur un bouton et il propose une batterie d'exercices différents, c'est très bien fait.

N: D'accord

E: Oui mais un peu dans le sens de Lecthème, ça serait un peu ça qu'il pourrait y avoir après. Enfin on parle de la lecture là … Parce qu'après tout ce qui est mathématique, tout ça alors là il y a beaucoup à faire. Il y a beaucoup à faire dans les classes, même en CP d'ailleurs … mais après ça paraît plus pertinent. Je ne sais pas si vous (*silence)* Je ne sais pas si je l'ai là, mais il y a un logiciel de … non je ne crois pas que je l'ai là … Je l'ai sur mon bureau là-bas. Je vais vous montrer ça. Et en plus c'est un logiciel gratuit pour la production d'écrit. (*On marche vers son bureau).* Juste pour information, je travaille avec un vidéoprojecteur, mes séances de lecture sont avec le

vidéoprojecteur, directement branché à l'ordinateur. Donc voilà c'est ça : Dspeech. (*Il ouvre le logiciel et tape sur le clavier*) On écrit un texte et on fait lire quand tu veux, oui c'est là. Ah oui j'ai coupé le son, ça ne va pas marcher.

Ordinateur : Bonjour.

E: L'intérêt c'est … production d'écrit, ils écrivent leur truc, par exemple ce matin ils devaient écrire une phrase avec vous … alors « vous … » (*il tape une nouvelle phrase sur le logiciel*) alors … j'ai fait une faute exprès.

Ordinateur : Bonjour vous êtes allés *(inaudible)*

E: On peut ralentir la vitesse de lecture. Donc ça je le faisais en CE1 … production d'écrit, ils écrivent leur texte directement dessus et en fait, après, ils l'écoutent et ils repèrent les erreurs et ils vont aller corriger. Cela leur permet de corriger eux-mêmes. Alors ça ne corrige pas les fautes orthographiques bien sûr, mais ce type de faute ou … il y a des élèves qui vont oublier ça (*il nous montre*) ou … Voilà ce matin j'en ai un qui m'a fait une phrase, je ne suis plus ce qu'il m'a fait … (*il recherche sur l'ordinateu*r) oui voilà c'est ça je crois … non justement … il avait oublié le « avec ».

Ordinateur : Bonjour, vous parlez Lara.

E: Donc évidemment, on ne comprend pas. Parce que souvent les enfants, même en CE1 et même parfois en CE2, ils sont en production d'écrits et ils sont tellement accaparés par le fait de transcrire leurs phrases qu'ils vont oublier des mots. Ils vont complètement oublier des mots donc là, ça permet ça aussi.

N: D'accord

E: C'est un autre type de logiciel que l'on peut utiliser mais là, beaucoup plus tard effectivement.

N: D'accord.

E: (*silence)* … voilà

N: On ne connaît rien en fait, il y a plein de choses …

E: Ça tu peux le noter, tu le trouves sur internet, il est gratuit. C'est ce vocaliseur, ça utilise le même vocaliseur que j'ai là-bas en fait.

N: D'accord.

On retourne dans la salle informatique.

E: Donc voilà, vous aviez d'autres questions ?

N: Euh … je pense que non. Humm selon vous, enfin ça c'est une question … pourquoi les professeurs utilisent peu les TICE ?

E: *(silence)* Je réfléchis, j'essaye de faire une réponse intelligente [rires] … *(silence*) Alors d'abord il y a plein de contraintes. La première c'est déjà avoir le matériel à proximité, souvent dans les grosses « agglos », comme Nantes par exemple, il y a une salle informatique, il y a une salle

informatique dans la bibliothèque en fait là … il y a huit postes. Huit postes quand on a 25 élèves … c'est un peu compliqué à gérer quand même. Donc ça c'est une première contrainte, déjà le fait d'avoir le matériel, parce qu'il y a des communes où ils en ont pas … L'accessibilité *(silence)* donc ça c'est un premier truc. Moi effectivement là [rires] j'ai résolu le problème, il y en a 8-9, je ne sais plus : 1,2,3,4,5,6,7,8,9. J'ai 9 PC, tout le monde passe. C'est à côté, j'ai mis mon bureau dans l'alignement donc j'ai résolu ce problème là. Un deuxième problème c'est la disponibilité des logiciels. Alors souvent ce sont des logiciels payants donc ça a un coût. Et en plus, si on le multiplie par le nombre de postes, parce qu'il faut des licences particulières, c'est un seul logiciel qui ne va pas recouvrir l'ensemble des choses intéressantes à faire mais ... ça peut quand même faire des choses. Donc il y a cet aspect aussi de la proposition des logiciels qui ne sont pas forcément en adéquation avec ce que l'on a besoin … Après il y a effectivement la connaissance des enseignants … parce que là, il faut s'en occuper des ordinateurs, il faut faire la maintenance, il faut mettre en route le réseau etc etc … Il faut avoir une certaine souplesse par rapport à ça. Ça fait partie aussi du … oui voilà, pour ces raisons là, et puis il faut aussi avoir des logiciels … ou alors se permettre de mettre les enfants en autonomie. L'intérêt de l'informatique ce n'est pas d'être derrière eux. C'est qu'ils soient en autonomie … parce que autrement cela n'a aucun intérêt pour eux.

N: Bah oui oui

E: Ça n'a aucun intérêt de les faire travailler là dessus … si ce n'est, qu'ils sachent utiliser une souris, qu'ils sachent utiliser un clavier. Mais hormis ça, cela n'a aucun intérêt. Donc il faut absolument qu'ils soient en autonomie. Sauf si on est dans le B2I, qu'il faut qu'ils tapent du texte etc etc. Mais là ce n'est pas ce que je fais moi, j'utilise l'informatique comme aide.

(Silence puis rires)

N: D'accord, très bien.

E: Ça te va comme ça ?

N: Oui oui. Et le logiciel, qu'est-ce que cela apporte de plus vraiment par rapport à un format papier classique ?

E: C'est ce que je disais tout à l'heure, tu as une correction immédiate, tu as un étayage automatique parce que, ah oui c'est ça aussi, les logiciels du marché souvent … en fait c'est pensé : tu as une réponse et c'est bon / c'est pas bon. C'est relativement binaire alors que c'est idiot parce que justement l'outil informatique permet de faire une analyse de la tâche et puis de proposer un étayage. Alors moi je n'ai pas été loin là-dedans, j'ai juste fait des étayages successifs, mais on pourrait aller beaucoup plus loin. Pour chaque type de réponses données on pourrait analyser et repérer le type d'erreur.

N: Hum oui

E: Tu vois par exemple l' « exercice phrases » où il y a une proposition d'une phrase qui est dite et l'enfant doit cliquer sur la bonne phrase. Tu as vu, il y avait des phrases qui n'avaient rien à voir et puis tu avais des phrases où c'était mélangé. En fonction de ce que donne l'enfant, par exemple il donne une phrase qui n'a vraiment rien à voir on pourrait faire un type d'analyse qui est différent de si on clique sur une phrase qui commence pareil mais qui est mélangée, ce n'est pas la même erreur. Ce n'est pas le même type d'erreur tu vois ?

N: Oui

E: On pourrait faire une analyse différente avec une proposition derrière différente. L'informatique permet ça et en temps réel.

N: Oui d'accord.

E: Parce que dans une classe, quand tu en as 25, oui ils sont sur fiche d'accord, alors tu passes en voir 3-4 parce que ce sont les 3-4 qui ont besoin d'un étayage particulier. Mais voilà les autres c'est correction collective c'est tout. Bon il faut le faire aussi mais …

N: D'accord. Et est-ce que il y a des …

E: Attends, excuse moi, je te coupe la parole mais je finis quand même. Il y a aussi l'attrait aussi, je veux dire, il y a de la motivation aussi mais il ne faut pas tout tabler là-dessus. Parfois il y a des enfants qui se fatiguent parce que la tâche est difficile quand même donc ils en ont assez de venir là quoi. Mais oui il y a aussi la motivation de venir sur l'ordinateur.

N: Oui, ma question justement c'était : est-ce qu'il y a des élèves, que, enfin que sur l'ordinateur ça apporte rien ? Ou qui bloquent? Ou parce que … Est-ce qu'il y a des situations où l'ordinateur vous n'utiliseriez pas pour … ?

E: Les élèves en grande difficulté. Les trois exercices que je vous ai présentés, pour eux cela restera compliqué. Je reste sur les exercices car ce sont des enfants qui n'ont pas compris le découpage syllabique, ils ont pas forcément une bonne discrimination visuelle, etc … Donc je reviens sur des exercices plus simples pour eux, c'est ce que je disais tout à l'heure, en fonction des enfants je leur dis « tu fais tel ou tel exercice ». Et donc quand un enfant est en difficulté, ou en grande difficulté je vais toujours lui proposer quelque chose de beaucoup plus simple pour qu'il soit en réussite parce que les élèves en difficulté sont notamment « en difficulté » parce qu'ils sont en difficulté. Je m'explique : il y a une démotivation parce qu'ils ne vont rien réussir et au bout d 'un moment ils sont tellement démotivés qu'ils ne réussissent plus. Du coup ils n'ont même plus envie de réussir. Donc l'intérêt c'est qu'ils ne soient pas avec moi.., bien sûr je les prends avec moi en individuel, je les aide tout ça, ils vont être en réussite. Mais ils vont être en réussite pourquoi ? Parce que le maître est là … ils le savent, ils ne sont pas bêtes. Là, ils vont sur le logiciel, ils font l'exercice que j'ai choisi et ils sont en réussite seul. *(silence)*

N: Oui mais du coup l'ordinateur n'est jamais un frein ? Enfin je veux dire …

E: Alors est-ce que cela peut-être un frein … s'ils font ça toute la journée, oui au bout d'un moment ils vont se lasser. [rires] mais je n'ai jamais vu encore !

N: Parce que en stage j'ai vu un enfant qui a été détecté dyspraxique …

E: Ah !

N: Et son AVS m'avait dit, l'ordinateur ça ne marchera pas, parce que …

E: Oui, ça ne marchera … moi j'ai une dyspraxique, enfin sans doute une dyspraxique dans la classe, j'ai de la chance, elle arrive à manipuler la souris. Mais effectivement un dyspraxique qui ne peut pas utiliser la souris, c'est compliqué, mais il y a des … Alors les dyspraxiques ils sont inscrits à la MDPH comme enfants en situation de handicap donc ils ont le droit à des aides, et là on peut très bien penser, j'ai déjà réfléchis à ça … on peut très bien penser à des écrans tactiles.

N: D'accord.

E: Et là il n'y a plus besoin de souris, avec l'écran tac tac (*il mime)* directement.

N: D'accord donc vous êtes pro-ordinateur ? [rires]

E: Non je ne suis pas pro pro parce que … enfin je suis pour utiliser les techniques que l'on a aujourd'hui, le vidéoprojecteur ça me paraît essentiel, enfin je ne vois pas comment … je ne reviendrai pas en arrière c'est sûr. Je ne m'amuserais pas à tout photocopier et je suis pour avoir un TBI, j'ai failli en avoir un il y a deux ans mais il m'est passé sous le nez. [rires] Mais tu vois le vidéo projecteur je l'ai acheté avec mon argent perso.

N: D'accord

E: Parce qu'il n'y avait pas d'argent, mais là tu vois l'école c'est bon, les collègues là, avec l'argent de l'école, ils ont acheté un vidéo projecteur pour l'école … mais bon moi je l'utilise tous les jours.

N: D'accord

E: Pour la lecture, pour la découverte du monde … pour la découverte du monde, les vidéos …

N: Oui c'est très riche.

E: On ne va pas s'embêter. Mais oui je suis pour utiliser les technologies qui … apportent quelque chose. Je veux dire montrer une vidéo assez rapidement sans avoir besoin de déplacer toute la classe dans la salle vidéo. On montre tout de suite … Là j'attends qu'une chose c'est que l'on ai internet ici … parce que l'on a pas internet encore. Mais tu as internet, on parle d'un sujet … voilà le gamin le matin au quoi de neuf, il parle je ne sais pas … oui il y en a un qui a ramené … il avait gagné un concours de judo. Certains ne savaient pas ce que c'était le judo. Bon tu vas sur internet pouf voilà c'est ça le judo ! Voilà c'est au Japon … carte boum ! voilà c'est là le Japon

N: Ah oui c'est magique voilà.

E: Bon il y a un côté c'est vrai que j'aime bien ça, mais professionnellement il y a quand même un

intérêt. Tu apportes de l'information médiatisée enfin tu es médiateur de ce que tu montres. On est pas dans une utilisation passive … comme il peut y avoir ... à la maison. Oui tu apportes rapidement, facilement de l'information.

N: Et du coup comme nous, on est novices, on n'a pas toutes vos compétences en informatique, enfin pour créer des choses vraiment complexes, vous nous conseillez quoi ? De tester nos petites choses, nos petits logiciels, comparer …

E: Oui je pense qu'il faut au départ.. Hervé il a ça … une batterie de petits logiciels qui sont gratuits parce que c'est un peu le nerf de la guerre l'argent.

N: Oui oui

E: C'est ce que je disais tout à l'heure, c'est un amoncellement de petits trucs qui sont un peu … les traitements ne sont pas les mêmes pour les enfants à chaque fois il faut qu'ils rentrent dans le logiciel. Là c'est toujours présenté de la même façon.

N: D'accord.

E: Donc il n'y a pas besoin de ré-expliquer à chaque fois, après cela devient très intuitif, c'est présenté de la même façon. Donc … c'est ça l'intérêt. Et pour répondre à ta question précisément, oui il faut demander à Hervé son petit kit, il le donne avec plaisir, et puis oui il faut faire la quête sur internet de tout ce qu'il peut exister quoi.

N: Et le logiciel « Je lis avec Léon », vous connaissez ou pas ?

E: « Je lis avec Léon », non je ne connais pas Léon [rires] C'est un logiciel d'éditeur ?

N: C'est un logiciel de lecture pour le CP, et en fait il a été conçu avant tout pour l'aide personnalisée.

E: D'accord.

N: Et donc je voulais savoir ce que vous en pensiez.

E: Non je ne connais pas. C'est à dire que oui maintenant je ne pioche plus …

N: Oui forcément

E: Parce que j'ai ce qu'il me faut et puis dès que je veux quelque chose, je me le fais.

N: Oui, oui c'est un luxe, tout le monde ne peut pas …

E: Oui c'est assez particulier je suis d'accord, mais voilà … sur internet tu trouveras … il y a des enseignants qui développent des logiciels et qui les mettent en ligne.

N: D'accord.

E: Mais je n'ai pas encore trouvé … de choses comme ça … de choses vraiment … je ne dis pas que c'est la panacée mais … avec un suivi individuel … enfin sur la même plateforme.

N: Oui c'est vrai c'est ce qu'il manque.

E: C'est juste une réflexion en aparté … mais je ne comprends pas que le ministère de l'Éducation

Nationale, le premier ministère de l'État le plus richement doté … n'aie pas une cellule de, je ne sais pas, de 5-6 informaticiens avec des pédagogues, des enseignants pour développer des logiciels spécifiquement pour l'Éducation Nationale, pourquoi laisser ça au privé ? Ça n'a aucun sens, surtout qu'ils ne donnent …pas satisfaction. Pour les manuels ça se faisait au tout début de l'école, l'Éducation Nationale, ça ne s'appelait pas comme ça mais ils donnait des manuels … il faisaient des manuels. Après ils ont laissé aux éditeurs et tout ça … il y a des très bons manuels … il y a peut être pas intérêt à … mais là sur l'offre de logiciels il n'y a rien, rien.

N: Oui

E: Ça c'est quelque chose que je ne comprends pas … je n'arrive pas à comprendre

N: Est-ce qu'on leur a déjà soumis l'idée? [rires]

E: Je crois que … donc voilà

N: Merci beaucoup.

III - Questionnaire en ligne fourni aux étudiants

L'usage des TICE en lecture

Je fais actuellement un mémoire sur les liens entre l'usage des TICE et l'apprentissage de la lecture pour mon M2 Enseignement Premier Degré. Ce questionnaire me permettra d'avoir une idée de vos positions sur le sujet en tant qu'étudiants, futurs enseignants

Présentation

1: A quel niveau de formation êtes-vous ? Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :
M1
M2
Autre (Précisez) :

2: Si vous êtes actuellement en stage, quelle classe avez-vous actuellement ? Choisissez TOUTES les réponses qui conviennent :
PPS PS ou MS
GS
CP
CE1
CE2 CM1 ou CM2
je ne suis pas en stage actuellement
Autre (Précisez) :

3: Quels autres niveaux de classe avez-vous observer avec les différentes expériences que vous avez eues ?Écrivez votre réponse ici :

Les TICE et vous

1: L'école où vous travaillez actuellement est-elle équipée en TICE ? Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse
Oui
Non

2: Si oui, quel équipement a-t-elle ?Écrivez votre réponse ici :

3: Personnellement, utilisez-vous les TICE avec vos élèves ? Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse

Oui
Non

4: Dans quelles circonstances ? Pour quelles matières ? Écrivez votre réponse ici :

5: Selon vous, quels sont les atouts des nouvelles technologies à l'école ? Écrivez votre réponse ici :

6: Selon vous, quelles en sont les contraintes ? Écrivez votre réponse ici :

7: Avez-vous recours personnellement aux TICE dans votre travail ? Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse
Oui
Non

8: Si oui, pourquoi faire ? Écrivez votre réponse ici :

9: Sinon, pourquoi ? Écrivez votre réponse ici :

Lecture et TICE

1: Si vous êtes actuellement en cycle 2, avec quelle méthode de lecture travaillez-vous ? Écrivez votre réponse ici :

2: Que pensez-vous de la lecture sur écran ? Écrivez votre réponse ici :

3: Utilisez-vous les TICE pour l'aide individualisée ou avez-vous un enseignant le faire ? Pour quelle matière ? Choisissez toutes les réponses qui conviennent et laissez un commentaire :
oui
non

4: Utilisez-vous les TICE pour l'apprentissage de la lecture (tout niveaux confondus) ou avez-vous vu des enseignants les utiliser ? Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse
Oui
Non

5: Si oui, quel(s) outil(s) ? Écrivez votre réponse ici :

6: Utilisez-vous ou avez-vu des enseignants utiliser des logiciels de lecture ? Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse
Oui
Non

7: Si oui, lesquels ? Écrivez votre réponse ici :

8: Si non, pourquoi ? Écrivez votre réponse ici :

*** 9: Comment serait un logiciel de lecture idéal selon vous ? Qu'est-ce qui est incontournable ?** Écrivez votre réponse ici :

*** 10: Selon vous, que pourrait apporter les TICE à l'apprentissage de la lecture ?** Écrivez votre réponse ici :

*** 11: Remplaceriez-vous les manuels de lecture par des logiciels ?** Veuillez sélectionner SEULEMENT UNE réponse
Oui
Non

Envoyer votre questionnaire.
Merci d'avoir complété ce questionnaire.