



HAL
open science

L'évaluation de la compréhension en lecture interrogée par l'outil numérique Tacit

Agathe Renard, Mathilde Thépot

► **To cite this version:**

Agathe Renard, Mathilde Thépot. L'évaluation de la compréhension en lecture interrogée par l'outil numérique Tacit. Education. 2016. dumas-01400821

HAL Id: dumas-01400821

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01400821>

Submitted on 22 Nov 2016

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.

L'évaluation de la compréhension en lecture interrogée par l'outil numérique Tacit

Renard Agathe

Thépot Mathilde

**sous la direction de
François Simon**

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré**

L'évaluation de la compréhension en lecture interrogée par l'outil numérique Tacit

Renard Agathe

Thépot Mathilde

**sous la direction de
François Simon**

Remerciements :

En préambule de ce mémoire, nous souhaitons adresser nos remerciements les plus sincères aux personnes qui nous ont apporté leur aide et qui ont contribué à son élaboration.

Nous tenons à remercier tout particulièrement la directrice de l'école Georges Sand pour ses nombreux conseils, pour l'attention qu'elle nous a portée tout au long de la rédaction de ce mémoire et surtout pour sa bienveillance et ses nombreux encouragements.

Nos remerciements s'adressent également à l'enseignante de CE2-CM1 de l'école Georges Sand pour son accueil au sein de sa classe, sa participation à nos recherches et son enthousiasme pour le sujet de notre recherche.

Nous remercions aussi Elisabeth Renard pour son aide précieuse de relecture ainsi que pour ses encouragements.

Nos remercions enfin François Simon, directeur de notre mémoire, pour son suivi et sa bienveillance.

SOMMAIRE :

1. Introduction	7
2. L'évaluation des compétences en lecture	10
2.1 L'évaluation	10
2.1.1 Éléments de définition.....	10
2.1.2 Des facteurs influençant l'évaluation.....	12
2.2 Les compétences des élèves en lecture	13
2.2.1 Une définition de la compréhension en lecture.....	14
2.2.2 Les variables du modèle de compréhension par Jocelyne Giasson.....	15
2.2.3 Les compétences simultanées requises pour comprendre.....	16
2.3 Savoirs enseignants autour de l'évaluation et de la compréhension en lecture	19
2.3.1 La notion de savoirs.....	19
2.3.2 Les savoirs enseignants en compréhension en lecture.....	21
2.3.3 Les savoirs enseignants en évaluation.....	24
3. L'enseignement explicite	28
3.1 La démarche de l'enseignement explicite	28
3.2 Les principales mises en œuvres	30
4. Tacit, un outil numérique, conçu pour s'adapter aux différents profils de lecteurs ...33	
4.1 Identification des différents profils de lecteurs	33
4.2 L'outil numérique : Tacit	35
5. Aspects méthodologiques	37
5.1 Cadre général de la recherche	37
5.2 Méthodes de recueil de données	39
5.2.1 Recueil de données et évolution.....	40
5.2.2 Élaboration et justification des modes de recueil de données choisis.....	41
5.2.3 Phases de l'analyse.....	45
6. Analyse	48
6.1 Analyses préalables à l'expérience Tacit	48
6.1.1 Présentation et analyse de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension en lecture proposés par l'enseignante.....	49
6.1.1.1 La formation de l'enseignante en compréhension en lecture...49	

6.1.1.2	<i>L'enseignement proposé et les difficultés rencontrées</i>	49
6.1.1.3	<i>L'évaluation de la compréhension en lecture</i>	54
6.1.2	<u>L'élaboration des profils de lecteur de ses élèves</u>	55
6.1.2.1	<i>Les profils de lecteurs dégagés par l'enseignante</i>	55
6.1.2.2	<i>Analyses des travaux des élèves en classe et de leurs bilans trimestriels</i>	57
6.1.2.3	<i>Confrontation des profils avec les résultats de l'évaluation diagnostique de Tacit</i>	62
6.2	<u>L'expérience Tacit</u>	63
6.2.1	<u>Analyse des résultats</u>	63
6.2.1.1	<i>Les types d'inférences rencontrées par les élèves au cours de l'expérience</i>	64
6.2.1.2	<i>Les résultats obtenus par les élèves en évaluations et en entraînements</i>	68
6.2.1.3	<i>Origine de leurs erreurs et proposition de profils précis de lecteur en implicite</i>	74
6.2.1.4	<i>Confrontation des profils précis issus de Tacit et de M1 en implicite</i>	77
6.2.2	<u>Apports dégagés de l'outil Tacit</u>	78
6.2.2.1	<i>Un climat propice aux apprentissages</i>	78
6.2.2.2	<i>Un enseignement de l'explicite facilité</i>	81
6.2.3	<u>Discussions autour de l'outil Tacit</u>	87
7	<u>Retour sur expérience</u>	92
7.1	<u>De nombreuses difficultés rencontrées</u>	92
7.2	<u>Une expérience formatrice</u>	95
8	<u>Conclusion</u>	97
9	<u>Bibliographie</u>	98
10	<u>Annexes</u>	100
1.	Guide d'entretien n° 1 avec M1.....	100
2.	Retranscription de l'entretien avec M1.....	101
3.	Guide d'entretien n°2 avec M1.....	107

4. Extraits des bilans trimestriels 1 et 2 de l'élève 1 (cerise).....	108
5. Extraits des bilans trimestriels 1 et 2 de l'élève 2 (cerise).....	110
6. Extraits des bilans trimestriels 1 et 2 de l'élève 3 (cerise).....	112
7. Extrait de travaux d'élève.....	114
8. Guide d'entretien élèves.....	115
9. Retranscription de l'entretien avec l'élève 1.....	116
10. Retranscription de l'entretien avec l'élève 2.....	118
11. Retranscription de l'entretien avec l'élève 3.....	120
12. Bilan Tacit de l'élève 1.....	123
13. Bilan Tacit de l'élève 2.....	124
14. Bilan Tacite de l'élève 3.....	125

1.Introduction

D'après les résultats issus de l'enquête PISA (Program for International Student Assessment) menée par l'OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Économique) en 2012, on observe en France que les écarts entre les élèves les plus performants et les élèves peu performants en compréhension de l'écrit se sont creusés depuis 2000. On constate un accroissement régulier de la population d'élèves de faibles niveaux de compétences, dont le taux est passé de 15,2 % à 18,9 %.

Parallèlement, la proportion d'élèves dans les hauts niveaux a augmenté, passant de 8,5 % à 12,9 %. Les élèves peu performants ont un niveau inférieur au niveau 2, niveau à partir duquel l'OCDE considère que les élèves atteignent un niveau de compréhension en lecture suffisant pour mener une vie sociale autonome. Les évaluations PISA montrent alors une aggravation des difficultés des élèves les plus faibles. De plus, d'après une nouvelle étude (Daussin, Keskaik & Rocher, 2011), ce sont les élèves des collèges en zone d'éducation prioritaire qui sont les plus touchés, plus d'un tiers d'entre eux sont concernés par ces difficultés.

On sait que les difficultés en compréhension en lecture ne concernent pas exclusivement le français à l'école. Il nous est alors paru intéressant de saisir l'origine de ces difficultés afin d'y remédier. En effet, en tant que professeurs des écoles stagiaires, nous avons été confrontées à la mise en pratique des savoirs théoriques acquis à l'École supérieure du professorat et de l'éducation dans nos classes. Nous avons constaté l'importance de la pratique de classe, de l'expérience engrangée au quotidien, de la construction de nos savoirs professionnels. Nous avons donc décidé de questionner ces savoirs professionnels dans le champ de la compréhension en lecture. Nous nous sommes plus particulièrement intéressées aux savoirs relatifs à son évaluation. Évaluer les apprentissages des élèves est une tâche inhérente à l'activité éducative d'un enseignant, elle est d'ailleurs inscrite dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1^{er} juillet 2013. Il s'agit de la compétence 5 « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ». L'évaluation est complexe dans la mesure où elle a plusieurs objets : en début de situations d'apprentissage, elle permet l'identification des connaissances et des compétences des élèves

permettant à l'enseignant d'adapter les apprentissages qu'il propose, il s'agit de l'évaluation diagnostique ; en cours de situation d'apprentissage, elle permet à l'enseignant et/ou à l'élève de prendre la mesure de ses acquis et de ses difficultés, il s'agit de l'évaluation formative ; en fin de situation d'apprentissage, elle permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés par l'enseignant, il s'agit de l'évaluation sommative. C'est donc à travers l'évaluation que l'enseignant identifie les difficultés rencontrées par ses élèves. Pour être pertinente, elle se doit d'être longuement réfléchi par l'enseignant. Pour la construire il engage ses différents savoirs professionnels. Pour bien évaluer, il est donc essentiel que l'enseignant définisse clairement les objets d'apprentissage qu'il vise. Dans le cadre de notre recherche, cet objet d'apprentissage est la compréhension en lecture.

Elle est définie par Jocelyne Giasson (2007) comme la construction d'une représentation qui intègre en un tout cohérent, les informations lues, qu'elles apparaissent de façon explicite ou qu'elles demandent un travail d'élaboration impliquant les connaissances du lecteur. Celui-ci doit mettre en œuvre : d'une part des traitements stratégiques et d'autre part des procédures de contrôle qui lui permettent de détecter ses éventuelles erreurs. Comprendre un texte nécessite donc différentes compétences et fait appel à divers processus cognitifs. L'étude de ces processus a permis aux auteurs ayant travaillé sur le sujet de développer un enseignement pour remédier aux difficultés des mauvais lecteurs : l'enseignement explicite. Cet enseignement joue sur la transparence des processus cognitifs et l'autonomie des élèves dans leur recherche de sens. L'enseignant est au cœur de la démarche et doit adapter les activités proposées aux différents profils de faibles lecteurs. Ces élèves n'ont pas tous les mêmes difficultés, l'aide nécessaire diffère alors en fonction de leurs besoins.

Nous interrogeons donc les savoirs enseignants en termes d'évaluation de la compréhension en lecture. A l'ère du numérique, les institutions officielles de l'éducation portent un intérêt particulier à l'introduction d'outils numériques dans la pratique enseignante. Ainsi, de plus en plus de logiciels adaptés à la classe se développent. L'outil Tacit est l'un d'entre eux. Il cible la compréhension de l'implicite en lecture. Pour cela il propose un travail spécifique sur les inférences, à partir d'évaluations diagnostiques, il propose des entraînements différenciés afin d'aider les élèves à résoudre ces difficultés en compréhension.

A travers notre recherche, nous interrogeons les apports potentiels de ce logiciel. Cet outil numérique peut-il aider l'enseignant à mieux évaluer ses élèves en compréhension en lecture afin qu'il en établisse des profils de lecteurs précis et qu'il puisse mieux différencier ses apprentissages ? Permet-il ainsi à l'enseignant d'acquérir de nouveaux savoirs professionnels lui permettant d'améliorer sa pratique ?

Pour nous aider à répondre à ces questionnements, nous avons élaboré plusieurs hypothèses que nous avons cherchées à vérifier lors de notre recherche :

- l'enseignant développe par sa culture professionnelle une habitude d'évaluation de la compréhension en lecture qui peut s'avérer être insuffisante
- il est difficile d'identifier les profils de lecteurs de sa classe
- il est difficile de différencier l'enseignement de la compréhension en lecture car il existe des profils très différents de lecteurs
- le recours au seul questionnaire n'est pas suffisant pour évaluer la compréhension en lecture
- recourir à un logiciel pour enseigner et évaluer la compréhension en lecture est une aide pour l'enseignant et cela lui permet l'acquisition de nouveaux savoirs professionnels

Dans un premier temps, nous avons réalisé une mise au point scientifique sur les notions qui sont au cœur de notre étude. Après avoir abordé l'évaluation des compétences en lecture et les savoirs enseignants mobilisés, nous avons mis en avant la démarche de l'enseignement explicite essentielle à l'enseignement de la compréhension en lecture induisant la nécessité d'élaborer des profils précis de lecteurs. Enfin, nous avons envisagé le logiciel Tacit en mettant en perspective les enjeux fixés par ses concepteurs.

Dans un deuxième temps, notre étude portera sur l'analyse des données recueillies après l'introduction de l'outil Tacit dans une classe. Pour ce faire, nous présenterons les aspects méthodologiques mis en œuvre pour ensuite analyser les résultats de nos recherches afin de répondre au mieux à nos hypothèses. Pour finir, nous adopterons une posture réflexive sur le déroulement de cette recherche.

2. L'évaluation des compétences de lecture

2.1 L'évaluation

Évaluer les apprentissages des élèves est une tâche inhérente à l'activité éducative d'un enseignant. Nous allons ici proposer des éléments de définition de l'évaluation pour mieux comprendre ses finalités et ses enjeux. Il faut préciser que les élèves, l'enseignant lui-même ainsi que l'objet évalué, ont une influence sur l'interprétation des évaluations.

2.1.1 Éléments de définition

L'évaluation est au cœur du métier de l'enseignant. Cette compétence évaluative est clairement inscrite dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1^{er} juillet 2013.

Il s'agit de la compétence 5 « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ».

Elle est un concept mouvant et vaste qui a évolué avec le temps et les conceptions de l'apprentissage. Les années 80 voient apparaître une nouvelle culture de l'évaluation à l'instar de la loi d'orientation de 1989. On vise désormais une évaluation cohérente et surtout positive. La loi d'orientation et de refondation pour la programmation de l'école du 8 juillet 2013 explicite clairement cette conception de l'évaluation. Elle se doit d'être plus accompagnante, plus étayante, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles afin d'aider à mieux construire les apprentissages des élèves, à mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression des élèves.

Évaluer un geste professionnel de l'enseignant. Bucheton définit ce geste professionnel comme une action « pour faire agir ou réagir l'autre » (Bucheton, 2009). Il est destiné aux élèves et traduit plusieurs actes ce qui le rend complexe. En effet, il existe plusieurs natures de gestes : langagiers, posturaux, didactiques, éthiques... Jorro (2000) interroge les gestes professionnels des enseignants relatifs à l'évaluation, nous les analyserons ultérieurement dans notre recherche.

Allal (2008) précise l'évaluation des apprentissages. L'évaluation traduit quatre démarches :

- la définition de son objet
- la récolte d'informations relatives aux conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi
- l'interprétation de ces informations
- la prise de décisions et la communication d'appréciations, qu'elles soient destinées aux apprenants, aux parents, aux collègues...

L'évaluation peut être formalisée précisément car elle peut être matérialisée par des grilles de critères, des grilles d'objectifs d'apprentissage, des bilans trimestriels, etc. Néanmoins, elle peut aussi revêtir une forme informelle pendant la situation d'apprentissage, reposant sur des moments d'observations durant lesquels l'enseignant, fort de son expérience professionnelle interprète l'activité des élèves, les démarches qu'ils utilisent.

L'évaluation est multiple, pour la définir plus précisément il faut donc s'attarder sur les différentes formes qu'elle peut prendre au sein de la classe. A l'école primaire on retrouve trois types d'évaluations formalisées. Elles doivent toutes apparaître au sein de l'activité évaluative de l'enseignant, en effet chacune d'entre elles visant des objectifs différents.

- L'évaluation sommative revêt un caractère de bilan qui permet de vérifier si l'élève a atteint les objectifs visés. Elle est mise en place à la fin d'un apprentissage, par exemple d'une séquence ou d'une période. En plus de se destiner à l'élève, elle est toujours communiquée à d'autres personnes. En effet, elle peut être communiquée aux parents d'élèves ou encore aux collègues qui sont en poste dans leur future classe par exemple. Elle est aussi toujours matérialisée dans un document officiel comme dans un livret scolaire par exemple.
- L'évaluation diagnostique au contraire est réalisée au début des séances d'apprentissage, elle permet à l'enseignant de faire un état des lieux des connaissances et des compétences de ses élèves afin d'adapter au mieux ses apprentissages.
- L'évaluation formative quant à elle se déroule au cours de la séquence, elle permet à

l'enseignant de situer les stades d'acquisition des savoirs des élèves. L'enseignant peut repérer les acquis et les difficultés de chacun de ses élèves afin de mettre en place une différenciation et une remédiation efficace dans le but de faire progresser l'élève vers les objectifs qu'il a définis.

L'évaluation peut donc émaner de l'enseignant, c'est particulièrement vrai lors des évaluations sommatives. Néanmoins Allal (1999) explique qu'associer l'élève à son évaluation lui permettra de donner plus de sens à ses apprentissages. En effet l'élève participe alors à la construction de ces derniers en ayant un regard critique sur ses réussites et ses difficultés. L'élève adopte alors une posture réflexive sur son travail et ses progrès. Il peut clairement se situer par rapport aux objectifs visés de l'enseignant.

Ces évaluations associant l'élève peuvent prendre deux formes, l'autoévaluation mais aussi la co-évaluation. Cette dernière, consistant à avoir une posture critique sur le travail des autres, permet de mieux s'appropriier les savoirs visés par l'enseignant. Effectivement, réaliser cette tâche demande à l'élève de maîtriser ou d'avoir conscience des savoirs en jeux.

2.1.2 Des facteurs influençant l'évaluation

L'évaluation est un geste professionnel dont l'analyse ne peut se détacher de certaines considérations.

D'abord, l'élève par ses attitudes, ses comportements, sa motivation, sa fatigue, ses goûts peut influencer le résultat de l'évaluation, quelle que soit sa forme. Lafontaine (2002) parle de « l'indispensable prudence » (Lafontaine, 2002, p.54) dont l'enseignant doit faire preuve face aux résultats de celle-ci. Il doit diversifier les formes d'évaluations, ses angles de vue avant d'arrêter son jugement .

Ces comportements d'élèves existent dans toutes les évaluations, quel que soient leurs objets. Giasson (1990) s'est intéressée particulièrement à l'influence du lecteur dans les évaluations de compréhension en lecture. Elle explique notamment que le lecteur et le contexte dans lequel il évolue ont un impact sur sa manière d'appréhender et de comprendre un texte.

L'enseignant, par sa personnalité, son expérience, sa formation, ses connaissances sur les pratiques évaluatives, sa propre fatigue, le sens qu'il donne à l'évaluation, a un impact sur l'élaboration de l'évaluation, sa pertinence et les résultats obtenus. Prenons un exemple précis : un enseignant peut donner deux notes différentes à une même évaluation en fonction de la place de la copie. Il la notera différemment s'il la corrige au début, au milieu ou à la fin de son temps de correction. De même, une copie corrigée dans des conditions similaires par deux enseignants pourra être notée différemment. Cela illustre bien l'impact de l'enseignant sur l'évaluation. De même, nous avons expliqué que l'enseignant doit faire attention à ne pas porter de jugement sur les compétences des élèves, mais il peut arriver qu'il ne parvienne pas à dépasser certains a priori, ce qui influencera son regard lorsqu'il les évaluera. Évaluer un élève de manière objective est une tâche très difficile.

Ensuite, si les pratiques évaluatives ont les mêmes objectifs pour chaque apprentissage (diagnostiques, formatifs ou sommatifs), la nature des disciplines et des compétences évaluées peut la rendre plus ou moins difficile à interpréter. Par exemple la compréhension en lecture demande de mobiliser de nombreuses compétences (que nous expliciterons plus tard dans notre recherche). Ainsi, son évaluation, complexe, demande de la part de l'enseignant un travail important dans la détermination des ses objectifs d'apprentissage.

A travers ces discussions, nous avons pu constater que l'évaluation est délicate à appréhender car elle demande aux enseignants de maîtriser plusieurs gestes professionnels, de définir son objet, sa finalité. De plus, les enseignants par leurs expériences, leur culture, leurs motivations ont une influence certaine sur elle.

2.2 Les compétences des élèves en lecture

Pour élaborer une évaluation cohérente en compréhension en lecture, il est important de définir ce qu'on entend par compréhension mais aussi les compétences à évaluer.

2.2.1 Une définition de la compréhension en lecture

Étymologiquement, Gaffiot (1989) définit le mot comprendre. Du latin « comprendre » signifiant saisir et comprendre « prendre ensemble » (Gaffiot, 1989, p.126). Comprendre un texte c'est donc être actif dans le traitement du texte, chercher à établir des relations entre les données du texte, entre les informations qui sont délivrées au lecteur. Comprendre c'est faire des liens, considérer le texte dans son ensemble. Le lecteur doit être capable de construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble de la situation évoquée par le texte. La compréhension en lecture n'est pas un processus passif de réception, elle repose sur un traitement actif par le lecteur. Au fur et à mesure il se construit cette représentation mentale pour l'intégrer dans un tout cohérent. Ainsi l'élève doit avoir conscience pour Goigoux (2004) de cette responsabilité de lecture, les plus faibles lecteurs pensent que la lecture est une suite d'identification de mots et que la compréhension est le résultat mécanique de la somme d'identification des mots. A l'inverse les bons lecteurs vérifient la cohérence de leur lecture au fil de la progression dans le texte. Pour Gaonac'h et Fayol (2003) l'activité de compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation.

Bianco (2010) revient sur quelques modèles théoriques, issus de la psychologie cognitive, afin de saisir l'évolution des conceptions autour de la compréhension de texte. On note que les recherches ont été largement influencées par la théorie élaborée par Kintsch et van Dijk. Ils envisagent la compréhension des textes comme une activité de construction du sens. Pour comprendre un texte, le lecteur doit en identifier les mots, mettre en relation les mots et les phrases pour construire une représentation mentale globale et cohérente de la situation décrite par le texte. Un texte est compris séquentiellement grâce à la répétition de cycles de traitement. Au cours de chacun d'eux, une petite quantité de texte est traitée et mise en relation avec les informations analysées lors des cycles précédents. La compréhension d'un texte est donc un mécanisme cyclique, qui procède par étapes et conduit à l'élaboration de différentes strates de représentation. Cette représentation est constituée de trois strates qui concourent à l'intégration de l'ensemble des informations dans un « modèle de situation ». Bianco (2010) détaille ces strates, la première, appelée « structure de surface » représente

l'analyse lexicale et syntaxique des énoncés. Ce contenu est représenté, à un second niveau, dans la « base de texte », elle représente l'ensemble des relations existant entre ces énoncés. Enfin, la dernière strate, appelée « modèle de situation », est une représentation schématique et intégrée de l'essentiel du texte et de l'ensemble des états, personnages et événements mais incluant aussi les connaissances antérieures du lecteur. Le processus de compréhension n'implique pas seulement la construction d'une représentation mentale du contenu du texte mais également l'intégration des informations fournies par le texte aux connaissances d'un individu.

Céline Renau Op'thoog (2010), alors doctorante en psychologie cognitive et neuro science montre toute l'importance de l'introduction de la notion de modèle de situation dans l'étude du processus de compréhension parce qu'elle en modifie l'objectif. Comprendre un texte n'implique plus seulement la mémorisation des informations du texte mais la mémorisation de la situation évoquée par le texte. Autrement dit, pour comprendre un texte, il faut se représenter la situation qu'il décrit, être capable d'imaginer une situation dans laquelle certains individus possèdent certaines propriétés ou entretiennent certains types de relations décrits par le texte. Si l'individu ne comprend pas les relations entre les faits décrits localement et globalement dans un texte, il ne comprend pas le texte. Le sens n'est pas donné directement par le texte, il est progressivement construit par le lecteur.

2.2.2 Les variables du modèle de compréhension par Jocelyne Giasson

Giasson (1990) explique qu'il existe un consensus à propos des grandes composantes du modèle de compréhension en lecture. Il s'agit des trois variables : lecteur, texte et contexte. La compréhension en lecture est la relation entre ces trois variables indissociables. Le lecteur possède des structures cognitives et affectives qui lui sont propres et indépendantes de la tâche de lecture. Les structures cognitives sont les connaissances que possède le lecteur sur la langue (phonologique, syntaxique, lexicale et sémantique) et sur le monde (pour comprendre le lecteur doit établir des relations entre le texte et ses connaissances antérieures). Les structures affectives quant à elles relèvent de ce que veut faire le lecteur, pas de ses capacités, mais de son attitude, son intérêt vis à vis de la lecture. Il faut aussi prendre en compte les processus de lecture que nous détaillerons plus amplement par la suite, ils font référence à la

mise en œuvre des habilités nécessaires pour aborder un texte, à ce que fait le lecteur durant la lecture. Le texte constitue la deuxième variable du modèle de compréhension, en fonction du type de texte, narratif, informatif, poétique...la compréhension sera plus ou moins facilitée. Enfin la dernière variable, le contexte, comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouvent le lecteur lorsqu'il aborde le texte. Le contexte psychologique relève de l'intérêt du lecteur, de sa motivation et de son intention de lecture. Le contexte social comprend toutes les interactions entre le lecteur, ses pairs ou l'enseignant. Enfin le contexte physique se rapporte à toutes les conditions matérielles durant laquelle se déroule l'activité de lecture, Jocelyne Giasson (1990) cite par exemple le bruit, la température ambiante, la qualité de la reproduction des textes.

Ainsi pour appréhender la notion de compréhension en lecture dans sa globalité il est essentiel de considérer ces trois variables.

2.2.3 Les compétences simultanées requises pour comprendre

Il existe un consensus scientifique autour des compétences requises pour comprendre. Ces compétences ne doivent pas être considérées séparément, elles sont liées et engagées simultanément lors de la lecture. Goigoux (2013) a listé six compétences fondamentales.

Tout d'abord des compétences de décodages qui sont une cible majeure au cours élémentaire. Le décodage doit être automatisé pour éviter à l'élève d'utiliser l'essentiel de ses ressources attentionnelles à déchiffrer chacun des mots. L'accès au sens se fait par une maîtrise du code suffisante pour que les élèves déchiffrent de manière fluide et automatisée. Il doit être la cible d'un entraînement intensif et systématique en atelier de différenciation.

Viennent ensuite des compétences linguistiques, il s'agit des compétences syntaxiques et lexicales. Pour Goigoux (2013) l'apprentissage du vocabulaire est essentiel. Plus le lecteur connaît de mots, mieux il comprend ce qu'il lit et plus il est capable d'apprendre de nouveaux mots. En d'autres termes, le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés, il peut aussi en être la conséquence: ceux qui comprennent mal ce qu'ils lisent, lisent de moins en moins et ont donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire. Les élèves qui disposent déjà d'un vocabulaire étendu sont capables d'apprendre des mots nouveaux au contact des textes. Parce qu'ils connaissent déjà

la plupart des mots présents du texte dont ils comprennent l'essentiel, ils peuvent deviner correctement ce que les autres mots veulent dire et, ainsi, augmenter leur base de connaissances. Mais leurs camarades qui ignorent le sens de la plupart des mots et qui manquent de connaissances encyclopédiques, ne peuvent combler les vides sans aide. Bianco (2010) parle d'effet Mathieu autrement dit les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent. Cette formule est particulièrement adaptée ici quand on sait que les élèves les plus faibles en lecture sont le plus souvent issus de milieux populaires. Hirsch (2003) a établi qu'un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève faible et que cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire. Il est donc essentiel de faire du vocabulaire un apprentissage ritualisé, continu de la maternelle au CM2 afin de compenser les différences sociales et d'aider les plus faibles, il faut donner du sens à cet apprentissage, il doit impérativement être contextualisé pour être intériorisé.

En lien direct avec les compétences linguistiques, des compétences référentielles sont aussi indispensables. En effet l'acquisition de connaissances sur le monde, de connaissances encyclopédiques, permettent à l'élève d'être mieux familiarisé avec le thème du texte et donc de mieux le comprendre, de mieux l'interpréter. Plus il aura de connaissances sur le domaine traité, plus sa compréhension sera riche et sa représentation cohérente. Un enseignement pluridisciplinaire semble donc primordial : l'histoire, les sciences, la géographie sont aussi importants que le français et les maths pour rentrer en compréhension.

Goigoux (2013) expose ensuite des compétences propres à la compréhension. Tout d'abord des compétences inférentielles. Il s'agit de la capacité à raisonner, à comprendre l'implicite, à « lire entre les lignes ». L'élève doit être capable de dépasser le texte et surtout en avoir conscience. Nous verrons dans la deuxième partie l'importance d'un enseignement explicite de cette compétence. Les compétences textuelles sont la capacité à élaborer une cohérence basée sur des éléments assurant la cohésion du texte (connecteurs, anaphores...), sur l'énonciation, sur une culture de l'écrit (connaissance des genres textuels, des stéréotypes, des stratégies narratives...). Enfin l'élève doit développer des compétences stratégiques de lecture. Il doit être capable de s'autoréguler, de contrôler et d'évaluer sa lecture.

L'ensemble de ces compétences doivent être travaillées pour faire progresser les élèves en lecture compréhension, toutes doivent être prises en compte.

Quant à elle, Giasson (1990) considère que le processus de compréhension exige la mise en œuvre de cinq sous-processus, lesquels regroupant un certain nombre d'habilités. Elle a traduit et adapté le modèle d'Irwin (1986), on y retrouve les composantes exposées par Goigoux (2013). Les microprocessus permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase (reconnaissance de mots, lecture par groupes de mots, et regrouper les mots en unités signifiantes, sélectionner dans la phrase les mots importants à retenir). Les processus d'intégration ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases (référents, connecteurs, inférences). Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent (idées principales, résumé). Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences (prédiction, image mentale, intégration de l'information du texte aux connaissances antérieures). Les processus métacognitifs gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

Bianco (2010) montre qu'il existe aussi une corrélation forte entre le traitement du langage oral et la compréhension en lecture. En effet la compréhension doit être enseignée dès l'école maternelle. A l'oral les enseignants pourront travailler toutes les compétences nécessaires à la compréhension notamment celle de faire des inférences, de travailler sur l'implicite. Les élèves doivent être sollicités à parler en continu. Savoir relater une expérience réelle ou une histoire révèle d'une bonne compréhension, d'une représentation mentale cohérente. Ils apprennent à structurer leur récit, à sélectionner des informations, à restituer des idées et non des mots entendus.

L'enseignement de la compréhension doit donc s'inscrire dans la durée. A travers les articles étudiés nous avons pu saisir l'importance d'enseigner ces compétences de manières explicites et transparentes. L'enseignant doit les rendre visibles afin que les élèves puissent progresser et agir sur leur compréhension en prenant conscience de leur existence et de leur apport.

2.3 Savoirs enseignants autour de l'évaluation et de la compréhension en lecture

2.3.1 La notion de savoirs

La notion de savoirs est complexe et difficile à définir. Ils sont nombreux et divers d'où des interprétations plurielles déterminées par les chercheurs.

Il s'agit ici de définir les savoirs dans un contexte bien précis, celui de l'enseignement.

Schneuwly définit les savoirs « comme des ensembles d'énoncés ou de procédures systématiquement élaborés, incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues » (Schneuwly, 2008, p 64).

A travers cette définition, on devine le rôle central de l'enseignant. Par savoirs il ne faut pas seulement prendre en compte les savoirs savants, les savoirs théoriques, reconnus par tous, incontestables, évoluant cependant au fil des recherches. D'autres dimensions sont aussi à considérer.

L'enseignant doit s'appropriier le savoir, le construire et l'adapter en fonction de son public (âge et contexte). En effet, les savoirs ne sont pas figés en fonction des situations, certains découlent donc directement de l'expérience et du parcours de l'enseignant, ils sont alors détachés des savoirs théoriques. Tardiff (1993) parle de savoirs d'action, Perrenoud (1996), lui, de savoirs d'expérience.

Ainsi, les savoirs théoriques sont adaptés pour devenir des objets d'enseignements et d'apprentissage. Verret (1975) repris par Chevillard (1985-1991) introduit la notion de transposition didactique. On retrouve ces savoirs théoriques adaptés au contexte scolaire au sein des programmes, eux mêmes adaptés par l'enseignant au sein de sa classe en fonction de ses caractéristiques (public, âge...). On comprend donc qu'il y a autant d'adaptation des savoirs qu'il existe d'enseignants. Les savoirs sont hétérogènes, ils ne seront pas exploités et enseignés de la même façon, en fonction du rapport de l'enseignant aux savoirs, de sa conception de l'enseignement, de sa pratique professionnelle, de sa formation, de ses habitus, de ses expériences, de ses goûts, de ses affinités. Il est d'autant plus difficile de définir les savoirs enseignants qu'ils ne sont pas toujours conscientisés, les enseignants n'ont pas

forcément conscience de l'influence de leurs différentes expériences, de leurs parcours sur leurs savoirs. Certains savoirs ne font pas l'objet d'une pensée réflexive à proprement parler.

Tardiff (1993) définit aussi « les savoirs pour enseigner » autrement dit les savoirs théoriques issus de la recherche sur la façon de les enseigner, sur leur approche métacognitive. L'enseignant doit apprendre à apprendre un savoir.

D'autres savoirs doivent encore être pris en compte comme les savoirs être. Il s'agit des savoirs inhérents au métier d'enseignant comme le travail d'équipe, la communication avec les parents.

Au delà il ne faut pas oublier la dimension sociale des savoirs, en effet leur acquisition doit permettre aux élèves d'acquérir l'autonomie requise pour s'intégrer correctement au sein de la société, en cela le maître a lui aussi un rôle social en tant que détenteur des savoirs à transmettre.

Nous retiendrons la définition assez large des savoirs que donne Withner et Garcia-Debanc (2010), synthétisant les propos de Perrenoud, Altet, et Paquay (2008), « le savoir enseignant est donc pluriel, à la fois curriculaire, disciplinaire, professionnel, d'expérience et culturel ».

Si la notion de savoirs est si difficile à définir c'est aussi parce que ces sources sont nombreuses et diverses. Les programmes et les textes institutionnels regroupent les savoirs à enseigner. Ils constituent la principale source pour les enseignants. Les manuels présents au sein des classes sont aussi une source privilégiée. Leur grande diversité illustre d'ailleurs encore une fois la multiplicité de la recherche et donc des savoirs mis en jeu, notamment en français.

Il est évident que la formation initiale et continue est également une source essentielle pour les enseignants. A cela s'ajoutent des sources variées vers lesquelles les enseignants peuvent se tourner dans un souci d'améliorer leur pratique, d'approfondir leurs savoirs. Cette autoformation est par ailleurs une compétence professionnelle nécessaire au métier. On trouve

ici les différentes revues scientifiques, articles de recherche mais aussi tout ce qui est relatif aux TICEs tel que les sites institutionnels ou privés.

Schneuwly et Dolz (2009) parlent aussi de savoirs sédimentés, c'est à dire de savoirs hérités qui se transmettent entre collègues malgré le fait qu'ils ne soient plus au cœur des programmes.

De la complexité de dégager une définition des savoirs, nous retiendrons la notion de compétences professionnelles définies par Perrenoud (1996), englobant l'ensemble des champs de savoirs. Par compétence, il faut comprendre la capacité de l'enseignant à mobiliser l'ensemble de ses savoirs cognitifs et affectifs dans des situations particulières.

Nous nous intéresserons dans notre recherche tout particulièrement aux savoirs de l'enseignant en termes d'évaluation et de compréhension en lecture, c'est donc à la discipline du français à laquelle nous faisons référence. Withner et Garcia-Debanc (2010) expliquent d'ailleurs qu'il est essentiel de s'intéresser directement aux savoirs propres à chaque discipline scolaire en raison d'un manque de recherche évident sur ce sujet notamment en français.

2.3.2 Les savoirs enseignants en compréhension en lecture

Avant d'envisager les savoirs enseignants relatifs à l'enseignement de la compréhension en lecture, il faut souligner que ce n'est que depuis la fin des années 70 que se formalise un enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture. Jusque là cet enseignement se matérialisait par des questionnaires et ne faisait donc pas l'objet d'un apprentissage propre bien qu'il était évalué.

Par conséquent les recherches autour des compétences nécessaires à l'enseignement de la compréhension en lecture sont récentes et restent largement à étudier.

Les savoirs enseignants en compréhension ne sont pas clairement déterminés par les chercheurs ou encore discutés. Cependant nous pouvons en dégager certains, essentiels, qui sont aussi mobilisés par l'enseignant dans d'autres apprentissages. Cela est d'autant plus vrai

que l'enseignement de la compréhension n'est pas limité à une discipline, le français, mais peut être mobilisé dans tout enseignement.

Nous mettrons donc en avant les gestes professionnels nécessaires au bon enseignement de la compréhension en lecture.

Afin d'ordonner notre réflexion nous traiterons d'abord des savoirs que l'enseignant mobilise avant la mise en place de situations d'apprentissages, au cours de celles-ci puis en aval.

En amont l'enseignant doit posséder plusieurs savoirs.

Tout d'abord des savoirs issus des textes officiels, en particulier des programmes. Le bulletin officiel de 2008 relatif au français au cycle 3 précise que « l'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension. 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 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. »

L'enseignant doit donc avoir des connaissances solides sur les apprentissages qu'il souhaite transmettre à ses élèves.

Il est aussi essentiel que l'enseignant connaisse les différents profils d'élèves qui composent sa classe. A partir des compétences exposées à travers la définition de la compréhension, des auteurs ont définis plusieurs profils que nous exposerons en troisième sous-partie. Ces profils doivent être connus des enseignants pour mieux enseigner et mieux évaluer.

A cela s'ajoute la nécessité pour lui d'avoir des connaissances en psychologie cognitive, c'est à dire qu'il doit avoir des notions sur les différents stades de développement de l'enfant. En cela il pourra proposer des apprentissages adaptés situés dans la zone proximale de développement que Vygotsky, cité par Bodrova et Leong (2011, p 62) définit comme « la distance entre le niveau de développement actuel (la résolution indépendante de problèmes), et le niveau de développement potentiel (la résolution de problèmes supervisée par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus habiles) ». Connaître l'élève, ses capacités, permettra à l'enseignant de placer l'élève dans des situations motivantes où il s'impliquera plus facilement.

Prévoir les différentes modalités d'apprentissage, différents supports, prendre en compte le contexte et le climat de classe l'aidera aussi à adapter ses activités au mieux des capacités de chacun de ses élèves.

Déterminer des objectifs clairs d'apprentissage, les programmer au sein de progression, concevoir des séquences d'enseignements réfléchies fait également partie des savoirs essentiels nécessaires à tout enseignement.

Au cours du déroulement des situations d'apprentissage, l'enseignant exerce d'autres savoirs.

En effet il doit placer l'élève en situation de réussite, c'est à dire valoriser ses différentes activités, il doit le rassurer, le motiver, l'investir dans la tâche donnée, en ayant une posture bienveillante. Pour cela il est aussi important de donner du sens à cette tâche, de la contextualiser, de l'explicitier, l'élève doit comprendre pourquoi il l'effectue. Pour garder sa motivation intacte l'enseignant doit pouvoir différencier ses apprentissages, étayer l'aide qu'il peut apporter à ses élèves afin de maintenir chacun d'entre eux dans sa zone proximale de développement.

L'enseignant doit savoir remettre en question ses pratiques prévues initialement s'il constate que ses préparations étaient inadéquates au niveau de ses élèves, qu'elles soient trop facilement réalisées ou à l'inverse trop difficilement atteignables. L'enseignant doit avoir continuellement un regard critique sur sa pratique.

Il doit considérer les élèves dans leur globalité, il ne doit pas les envisager uniquement d'un point de vue cognitif mais aussi d'un point de vue socio-affectif. Autrement dit, l'enseignant doit prendre en compte le contexte de l'élève en dehors et dans l'école, sa personnalité, ses goûts, ses envies pour pouvoir au mieux adapter son enseignement.

En aval de ces moments d'apprentissage l'enseignant doit adopter une posture réflexive sur le déroulement de ses différentes activités. Si elles ont posé des problèmes, il doit être capable de déterminer l'origine de erreurs rencontrées, il ne suffit pas uniquement de les identifier. En effet cela doit lui permettre de faire évoluer sa pratique et de proposer, a posteriori, de la remédiation à ses élèves.

Dans le cadre précis de la compréhension en lecture l'enseignant doit savoir varier les modalités de travail (individuel, groupe, collectif), proposer des tâches diverses que nous étudierons plus longuement lorsque nous développerons la démarche de l'enseignement explicite. Elles peuvent prendre la forme de différents types de lecture (collectives, haute voix, silencieuse, émanant du professeur...) sur différents types de texte, elles peuvent aussi allier texte et images. L'enseignant ne doit pas sous estimer l'interaction entre élèves ni les activités de discussions que ce soit entre élèves ou individuelles. En effet elles permettent aux élèves d'explicitier les procédures qu'ils ont mobilisées et les rendre plus lisibles à l'enseignant.

2.3.3 Les savoirs enseignants en évaluation

Comme nous l'avons déjà précisé, l'observation est au cœur des pratiques enseignantes et ne doit pas se contenter de se cantonner à des temps d'évaluation formalisés. L'enseignant par l'observation évalue continuellement.

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation détermine ce qui est attendu des enseignants en matière d'évaluation sous l'item :

« P5 Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves :

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation. »

L'enseignant doit donc faire un travail de conception de l'évaluation, d'identification et d'interprétation des erreurs pour pouvoir apporter une remédiation adaptée aux besoins de ses élèves. Il doit aussi leur permettre de prendre conscience que l'évaluation doit les aider à avoir un esprit critique sur leurs connaissances. En favorisant l'auto-évaluation, il doit permettre aux élèves d'acquérir leur autonomie.

Peu de recherches ont été faites sur les savoirs enseignants en matière d'évaluation. Néanmoins, Jorro (2000) détermine quatre postures de l'enseignant-évaluateur traduisant des savoirs d'actions que les enseignants s'approprient.

Elle décrit en premier lieu la posture «de contrôleur» (Jorro, 2000, p.35) selon laquelle l'intérêt de l'enseignant se concentre uniquement sur les résultats. Les activités qu'il propose sont de nature répétitive et l'enseignement est délivré de manière unilatérale. Elle

explique que « l'œil » et « la voix » (Jorro, 2000, p.35) sont des symboles de cette posture en ce qu'ils lui permettent d'inspecter et d'ordonner tout en gardant une certaine distance par rapport aux élèves. Les propos de l'enseignant dans cette posture sont le plus souvent binaires et sont symptomatiques de la logique réussite/échec dans laquelle il se situe. Lorsqu'il occupe cette posture, l'enseignant propose souvent des évaluations sommatives plus difficiles que les exercices qu'il a proposés. L'élève occupe alors une posture passive.

En deuxième lieu, elle évoque la posture de « pisteur-talonneur » (Jorro, 2000, p.36), d'entraîneur. La pédagogie par objectifs illustre cette posture dans la mesure où l'enseignant établit une progression, fixe des objectifs intermédiaires et globaux, essaie d'anticiper les comportements de ses élèves. Il est présent pour apporter une remédiation lorsqu'elle est nécessaire afin que ses objectifs prévisionnels soient atteints. Par le biais d'évaluations diagnostiques, il vérifie que les pré-requis nécessaires à son enseignement sont maîtrisés. L'enseignant dans cette posture trace le chemin que l'élève doit emprunter et évalue continuellement les apprentissages pour que celui-ci atteigne les objectifs fixés.

En troisième lieu elle fait référence à la posture « de conseiller » (Jorro, 2000, p.38). Ici, l'enseignant est un véritable didacticien. En cela, il confère une grande importance aux situations d'apprentissage qu'il propose pour que l'élève puisse lui-même construire ses compétences. Les démarches des élèves sont au cœur de son « écoute » (Jorro, 2000, p.38) afin qu'il puisse être en mesure d'individualiser les conseils qu'il délivre. Les élèves font face à des situations problèmes qu'ils ont à résoudre. Puisque cette posture marque son « savoir d'expert » (Jorro, 2000, p.39) dans la discipline enseignée, l'enseignant est en mesure de proposer des dispositifs de différenciation précis et adaptés pour chacun de ses élèves. L'auto-évaluation est encouragée pour développer le regard réflexif de l'élève sur ce qu'il apprend. Les évaluations formatives sont évidemment pensées par l'enseignant, on comprend alors que l'erreur est « formative » pour l'élève, c'est elle qui lui permet d'avancer. Elle ne sanctionne plus négativement les élèves mais elle leur est utile car elle leur permet notamment d'explicitier les procédures utilisées avec le maître pour comprendre son origine. L'enseignant qui se place dans cette posture évaluative évalue aussi sa propre pratique. Elle explique qu'il prend en compte les erreurs commises par les élèves pour repenser sa pratique et préciser ses interventions.

Enfin, la quatrième posture décrite par l'auteur est celle du « consultant » (Jorro, 2000, p.39). Ici, l'enseignant fait en sorte que les élèves donnent du sens à ce qu'ils font en restant en

retrait pour que les élèves parviennent à s'émanciper peu à peu. La transmission d'une pensée réflexive marque son rapport au métier, elle explique qu'il favorise la parole questionnante des élèves. L'enseignant accorde une place importante au monde dans lequel vit l'élève, il prend en compte ses particularités et singularités afin de tisser des liens entre le mode de vie des élèves, leur culture et l'école. Les situations-projet sont favorisées par cet enseignant.

Elle constate donc qu'il existe quatre postures d'enseignant-évaluateur. Ses recherches l'ont alors amenée à concevoir la posture qui serait idéale pour l'enseignant-évaluateur, celle de « l'ami critique » (Jorro, 2005). Cet « ami critique » maîtrise cinq gestes évaluatifs lui permettant d'agir d'évaluer dans la bienveillance et l'exigence :

- il définit clairement l'objet de son évaluation ce qui montre bien qu'il a pensé son enseignement de manière réflexive et problématisée
- il établit un référentiel réaliste des compétences attendues par les élèves. L'objectif ici n'est pas d'attendre des élèves l'excellence mais de permettre à l'enseignant de pouvoir confronter le niveau effectif des élèves à celui qu'ils devraient pouvoir atteindre
- il interprète alors, grâce à son référentiel, le travail de ses élèves en portant attention aux termes employés et en replaçant toute activité dans son contexte pour être le plus juste possible
- il est présent pour conseiller les élèves et est toujours à l'écoute. Il aide les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils développent afin que ceux-ci puissent surmonter les obstacles auxquels ils font face
- il communique avec les élèves autour des résultats des évaluations par le biais de « feedback ». Elle constate que ces retours facilitent grandement l'auto-régulation de l'activité des élèves lorsqu'ils sont portés sur l'analyse conjointe de l'origine de l'erreur de l'élève et non pas sur une nouvelle explication de la notion étudiée.

En développant ces cinq gestes l'enseignant-évaluateur permet aux élèves de devenir progressivement autonomes et évite tout jugement de valeurs dont on connaît les impacts négatifs en termes d'image de soi et de l'institution scolaire.

Jorro (2006) pointe du doigt le manque de formation professionnelle des enseignants en terme d'évaluation ce qui peut conduire à son évitement ou à ne pas la penser à sa juste

valeur. Elle considère qu'il faudrait davantage associer les enseignants et les formateurs autour de cette question en partant de la pratique du terrain pour que le formateur devienne « l'ami critique » de l'enseignant en formation et lui permette d'acquérir les savoirs enseignants en la matière qui peuvent lui faire défaut.

Au vu de cette mise au point théorique relative aux savoirs enseignants en termes d'évaluation et de compréhension en lecture et après avoir dégagé les compétences nécessaires aux élèves en compréhension mais aussi lors des évaluations, il nous a semblé important de comprendre comment enseigner concrètement cette compréhension en lecture pour donner du sens à son évaluation.

3. L'enseignement explicite

Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004) ainsi que Van Grunderbeeck et de Payette (2007) font le même constat, l'enseignement des stratégies d'enseignement de la compréhension n'est pas assez développé. Beaucoup d'enseignants consacrent le temps de lecture à donner des directives et à évaluer les élèves par des questions sur le texte.

Les auteurs proposent d'aller plus loin que le fait de poser des questions ou de faire répéter les tâches de lecture par les élèves. Ils développent l'idée d'un enseignement explicite pour pallier aux difficultés propres à la compréhension.

3.1 La démarche de l'enseignement explicite

L'enseignement explicite a pour but de rendre transparent les processus cognitifs nécessaires à la compréhension en lecture et de développer l'autonomie des élèves dans la recherche de sens. Cet enseignement est mis en avant par de nombreux chercheurs qui s'accordent tous sur le rôle essentiel joué par l'enseignant au cours de cette démarche ainsi que sur l'élève acteur de son apprentissage. En effet, ils placent l'enseignant au cœur de l'apprentissage dans ces pratiques pédagogiques. Il doit être un guide pour l'élève dans son activité intellectuelle, l'enseignant doit amener l'élève à réfléchir sur son raisonnement. Il

l'aide à prendre conscience de ses difficultés pour accéder au sens du texte.

De nombreux auteurs ont décrit cet enseignement de manières différentes mais Giasson (2013) définit des étapes essentielles et communes à tous. L'enseignement explicite repose donc sur une démarche en plusieurs étapes qui permettent au lecteur de d'accéder graduellement à son autonomie dans la construction de sens.

La première étape consiste à définir les stratégies et expliquer leur utilité. Les lecteurs doivent comprendre comment et pourquoi telle ou telle stratégie leur sera utile pour comprendre un texte. L'enseignant doit expliciter clairement aux élèves les activités qui vont être faites, pourquoi il procède d'une façon ou d'une autre, quels sont les objectifs à atteindre, pourquoi la stratégie enseignée leurs sera utile et quand ils pourront l'appliquer. Certains auteurs ont montré l'importance de valoriser la stratégie. Cette valorisation peut permettre à l'élève de penser à l'utiliser en dehors du cadre dans lequel il l'applique habituellement.

Dans un deuxième temps, l'enseignant doit rendre transparent les processus cognitifs pendant l'acte de lecture. Il doit expliquer ce qui se passe dans la tête d'un bon lecteur pendant la lecture d'un texte. Les processus doivent être illustrés par l'enseignant qui sert alors de modèle aux élèves mauvais lecteurs. Cette illustration est réalisée grâce à des exemples sur des textes lus collectivement. Lors de la lecture d'un texte l'enseignant va faire des pauses et expliquer aux élèves comment il fait pour comprendre la signification d'un mot ou le déroulement d'un événement. Il donne les indices, les éléments qui le mettent sur la voie au fil de la lecture.

L'interaction avec l'élève constitue une troisième étape. Les interactions permettent à l'enseignant de laisser l'élève choisir sa stratégie tout en le guidant en lui donnant des indices. L'aide étayée de l'enseignant est de moins en moins importante à mesure que l'élève maîtrise les processus cognitifs qui lui permettent de comprendre un texte. Le professeur doit donc s'adapter en fonction des difficultés de ses élèves. Le lecteur est amené à maîtriser sa stratégie pour pouvoir la réinvestir. Au cours de la discussion l'enseignant explique à l'élève pourquoi sa réponse est bonne ou mauvaise et non si la réponse est la bonne ou la mauvaise. L'interaction peut également avoir lieu entre les élèves, en petits groupes. Les échanges entre élèves sont en effet essentiels et efficaces pour une meilleure compréhension. Le travail de groupe permet aux élève de voir quelles stratégies utilisent les autres, de les confronter et de modifier leurs conceptions.

La quatrième étape consiste à laisser l'élève choisir sa stratégie, il doit décider seul quelle stratégie mettre en place. Le professeur veille à ce que la stratégie choisie soit efficace, il guide les lecteurs en difficulté. Après quelques lectures en autonomie avec utilisation de stratégies une mise en commun est effectuée. Elle sert à prévenir des utilisations inefficaces de stratégies.

Enfin une dernière étape consiste à ce que le professeur s'assure que les stratégies soient appliquées par les élèves pour toutes les lectures qu'ils feront, même en dehors de l'école. Il les incite à appliquer les stratégies apprises pour toutes leurs lectures, mêmes personnelles. Il doit veiller à ce que les élèves sachent quand utiliser la bonne stratégie en fonction du type de texte auquel ils sont confrontés.

Les stratégies enseignées doivent permettre aux lecteurs de savoir quoi faire, pourquoi ils le font, comment ils vont le faire et quand ils vont l'appliquer. Ces étapes permettent donc à l'enseignant de guider l'élève pour qu'il soit ensuite autonome en compréhension. L'élève est actif de son apprentissage et de ses progrès en donnant sens à ce qu'il fait. Le professeur doit pouvoir s'adapter en fonction des problèmes rencontrés. La tâche de lecture est donnée dans son entier dès le début de la démarche, l'enseignant doit donner toutes les aides dès le début pour que l'élève puisse réaliser la tâche dans sa totalité.

3.2 Les principales mises en œuvres

L'enseignement explicite débouche sur diverses mises en activités mais il en existe deux essentielles selon Cèbe, Goigoux et Thomazet (2004), le questionnaire et le résumé.

Les auteurs montrent que la résolution d'un questionnaire génère des difficultés qui ne se réduisent pas à la seule compréhension du texte. Ils constatent que si les élèves passent beaucoup de temps à répondre à des questionnaires, ils en passent très peu à apprendre à le faire. Pour répondre aux questions les élèves faibles lecteurs ne cherchent pas automatiquement à comprendre le sens du texte. Ils repèrent des mots-clés ou des indices qui pourraient leur donner la bonne réponse, ils n'ont pas une compréhension fine du texte. Ces lecteurs échouent donc à répondre aux questions qui nécessitent de faire des inférences.

C'est pourquoi, les auteurs insistent sur l'importance d'apprendre à traiter les questionnaires de lecture en tant que tâches spécifiques de l'univers scolaire. Les auteurs insistent sur l'idée

selon laquelle la résolution d'un questionnaire doit faire l'objet d'un apprentissage préalable des stratégies qui permettent de le traiter. Ils doivent construire les compétences qui leur permettront de répondre correctement à un questionnaire. Les élèves doivent comprendre l'utilité du questionnaire dans l'acte de lecture, et se rendre compte qu'il peut les aider à interroger, à préparer le texte, à prendre le contrôle sur leur activité. Il faut que l'enseignant leur fasse comprendre qu'un questionnaire peut les aider à améliorer la compréhension d'un texte, que ce n'est pas uniquement un moyen d'évaluation.

Ces auteurs donnent des pistes d'activités permettant aux enseignants d'explicitier les procédures à mettre en place par les élèves selon les types de texte et de questions auxquels ils sont confrontés. Ces activités débouchent sur la mise en place d'une typologie des questions avec les élèves. Dans un premier temps l'enseignant donne les questions avant la lecture du texte, cela va permettre aux élèves de se préparer pour la lecture, de construire le contrôle de l'activité. En effet, la lecture des questions par le professeur va entraîner des hypothèses sur le contenu du texte et sur les connaissances attendues, ce qui va permettre à l'élève de planifier son activité. Dans une seconde étape les élèves vont lire un texte puis les questions et les réponses en rapport avec ce texte. Cette activité permet aux élèves de revenir sur le texte et de chercher les indices qui permettent de répondre. Elle est également utile pour faire comprendre aux élèves que toutes les réponses ne sont pas écrites dans un texte, certaines nécessitent de faire des inférences. Le professeur présente divers moyens qui permettent de répondre aux questions.

Au cours de ces activités les lecteurs ont pu constater qu'il existait différents types de question et ainsi différentes procédures pour y répondre. Avec l'aide de l'enseignant ils vont établir une typologie des questions qu'ils pourront utiliser pour les lectures futures. Il existe trois types de questions : celles dont les réponses sont écrites exactement dans le texte ; les questions dont les réponses nécessitent une reformulation ; et enfin les questions dont les réponses nécessitent de faire des inférences. Chaque type de questions nécessite une procédure différente : recopier le texte, le reformuler, relever des indices ou utiliser des connaissances ultérieures.

Selon les auteurs, résumer et synthétiser sont également des activités essentielles auxquelles il convient de confronter le lecteur. Pour ce faire, les auteurs proposent de prendre

appui sur le résumé, qui ne doit pas être considéré comme un objet à enseigner mais un outil favorisant synthèses, organisation en mémoire des informations lues et incitant à une auto évaluation de la compréhension. Le résumé peut être utilisé comme outil pour la compréhension puisqu'il permet d'organiser les connaissances et de construire une intention de lecture. Un résumé se caractérise par un maintien de l'équivalence des informations, une économie de moyen et une adaptation à la situation dans lequel il est réalisé. Le résumé repose sur l'idée d'information importante, d'idée principale dans un texte. Il existe deux types d'informations importantes : celles qui le sont textuellement c'est-à-dire celles que l'auteur présente comme importantes et celle qui le sont contextuellement c'est-à-dire d'après l'intention de lecture du lecteur. Cette notion d'information importante est difficile pour les lecteurs faibles. En effet, ils ont tendance à considérer comme importantes les informations qui les intéressent personnellement. Si il n'est pas travaillé avec les faibles lecteurs le résumé sera donc subjectif.

Les caractéristiques principales du résumé doivent être assimilées par les élèves progressivement au cours des activités avec l'enseignant. Il faut que les élèves sachent ce qu'est un bon résumé. Les auteurs conseillent dans un premier temps de donner plusieurs résumés aux choix d'un texte déjà connu et travaillé par les élèves. Ces derniers doivent trouver quel est le bon résumé et le justifier. Cette verbalisation permet au professeur d'établir la règle au fil de l'activité. Une fiche d'aide guidera les élèves dans les activités futures. Une fois la notion de résumé travaillée et comprise par les élèves, l'enseignant peut mettre en avant qu'il peut être utilisé pour toutes les disciplines de l'école. Le professeur peut alors le travailler pendant d'autres leçons pour réactiver la notion et faire comprendre aux élèves que c'est un outil important qui ne leur servira pas uniquement en lecture à l'école. Cet outil est utile pour la compréhension d'autres leçons et peut créer une intention de lecture en créant des attentes et en organisant les informations lors de la lecture. Il est important que l'enseignant discute de son intérêt pour que les élèves pensent à le réutiliser et puisse l'assimiler correctement. Il peut l'utiliser au cours de leçons en donnant un résumé avant et ensuite demander aux élèves ce que cela leur a apporté. Ils vont alors formuler l'intérêt du résumé. L'assimilation de la notion de résumé se poursuit en travaillant sur des résumés de textes déjà connus par les élèves. Ils doivent réinvestir ce qu'ils ont déjà vu en ordonnant des résumés, en les améliorant, en détectant des incohérences. Là encore ils doivent justifier leurs choix pour compléter la fiche réalisée précédemment. Petit à petit les élèves sont amenés à construire un résumé, ils sont

incités à repérer individuellement les informations importantes. L'enseignant confronte ensuite les différents travaux. Puis il leur demande de reformuler les informations. Une fois le travail de reformulation maîtrisé (après quelques entraînements) par les élèves le professeur les laisse rédiger leur résumé.

Le résumé est donc une notion essentielle à travailler avec les élèves selon les auteurs puisque pour effectuer ce travail un lecteur doit avoir une compréhension fine d'un texte, il doit comprendre l'enchaînement des événements et classer les informations les unes par rapport aux autres. Une fois que l'enseignant estime que la notion est maîtrisée par les élèves il peut s'en servir pour évaluer la compréhension d'un texte.

4. Tacit, un outil numérique, conçu pour s'adapter aux différents profils de lecteurs

Cet enseignement explicite doit être adapté aux différents profils de lecteurs, il est essentiel de les déterminer pour adapter au mieux son enseignement et mieux évaluer. Dans cette optique, le logiciel Tacit a été élaboré par des chercheurs de l'université Rennes 2.

4.1 Identification des différents profils de lecteurs

Van Grunderbeeck et Payette (2007) ont recoupé des études réalisées par différents chercheurs sur les difficultés que rencontrent les élèves en compréhension en lecture. Elles tentent de mettre en évidence les différences entre les bons et les mauvais lecteurs.

Smith (1991), Loridant (1993) Gersten (1998), Martel (2004), Mc Cormick (2004) montrent que les bons lecteurs utilisent davantage de stratégies de lecture notamment des stratégies métacognitives, autrement dit, ils gèrent et régulent mieux leur compréhension en lecture. Ils recourent plus facilement à leurs connaissances antérieures et possèdent des compétences lexicales plus vastes.

Ainsi se dessine un portrait du faible lecteur : il manque de compétences linguistiques, textuelles, référentielles ; il utilise peu de stratégies de lecture, son contexte affectif est peu propice à l'apprentissage et il a des faiblesses en écriture.

Cependant pour les auteurs il ne suffit pas de définir les distinctions entre bons et

faibles lecteurs. Il est essentiel d'étudier les faibles lecteurs entre eux et de tenter de définir des profils plus précis.

A partir des données de la première étude de Van Grunderbeeck, Théorêt, Chouinard, Cartier et Garon (2003) qui avait pour but de déterminer quelles sont les difficultés des faibles lecteurs qui entament le secondaire, une deuxième étude (Payette, 2004) a été réalisée dans le but d'affiner les profils des faibles lecteurs et de mieux cibler les défaillances en termes d'habiletés de lecture de chacun d'entre eux. Deux questions ont conduit cette étude, quels sont les processus utilisés ou non par les faibles lecteurs et quelles différences d'utilisation de ces processus existent-ils entre eux.

Ils ont mis en place une grille d'évaluation ciblant les sous-processus d'Irwin (excepté les processus métacognitifs).

Les auteurs constatent tout d'abord une faible capacité chez les faibles lecteurs à faire des inférences et à utiliser des processus d'élaboration. Ils arrivent après regroupement à dégager cinq profils de faibles lecteurs. Un groupe utilise surtout les microprocessus en négligeant tous les autres processus, leur mémoire vite saturée les limite dans l'étude du texte. Un deuxième groupe montre des bonnes capacités de compréhension des textes, ils maîtrisent l'utilisation macroprocessus et les processus d'intégration (inférences), ils éprouvent des difficultés métacognitives qui s'illustrent par des difficultés à verbaliser leur démarche et à justifier leur proposition. Un troisième groupe montre des difficultés à produire des inférences à construire des liens implicites. Un quatrième groupe utilise surtout les macroprocessus le conduisant à faire un traitement trop schématique de la situation de l'énoncé à s'en faire une idée trop globale et très peu détaillée, enfin le dernier groupe peut se définir selon un trait de caractère, celui de vouloir répondre au maximum de questions même sans en connaître la réponse d'où un nombre d'erreurs importantes.

Les études convergent dans le même sens, les mauvais lecteurs sont un groupe hétérogène. Mieux connaître ces différents profils permet de leur apporter une aide plus spécifique et de les amener vers une compréhension plus approfondie des textes.

Profils des faibles lecteurs identifiés dans la classe, à partir de la classification de Van Grunderbeeck et Payette (2007)

Élèves	Centrés uniquement sur les microprocessus (reconnaissance des mots, lecture par groupe de mots) Ils ne dégagent pas l'idée du texte	Difficultés à réaliser des inférences et à faire des liens au sein du texte	Compréhension du texte trop globale (macroprocessus) Risque de sortir du texte	Bonne compréhension du texte Difficultés métacognitives pour expliciter leurs démarches et apporter les justifications.	Essaient à tout prix de répondre à toutes les questions

4.2 L’outil numérique : Tacit

Une fois le profil de l'élève en difficulté identifié, l'enseignant peut mettre en place un enseignement différencié afin d'accompagner l'élève dans ses progrès.

Nous l'avons vu, l'enseignement explicite est essentiel pour amener l'élève à devenir acteur de son apprentissage, à prendre conscience de ses difficultés et à développer un sens critique.

Allié aux TICs, au cœur de l'actualité, l'enseignement explicite de la compréhension gagne en efficacité. Plusieurs chercheurs ont élaboré des outils pour soutenir et guider les enseignants. Le recours à l'outil informatique permet de faire travailler chaque enfant à son rythme, d'élaborer une aide adaptée à leurs difficultés. Ils permettent la personnalisation des parcours de remédiation aux difficultés spécifiques de chaque élève. Il ne faut pas non plus négliger le caractère motivant de cet outil, l'élève se sent souvent plus impliqué et développe une attitude propice à l'apprentissage. L'outil informatique permet donc d'agir directement sur la variable contexte exposée plus haut.

Depuis septembre 2012, quatre enseignants-chercheurs de l'université Rennes 2 et de l'ESPE de Bretagne, deux développeurs informatiques et une orthophoniste ont mis en ligne le logiciel TACIT. Cet outil permet, via la réalisation d'exercices de réponse à des questions portant sur des courts textes, l'évaluation et l'entraînement des habiletés de compréhension implicite des élèves du primaire et du secondaire.

L'enseignant doit tout d'abord créer sa classe sur le logiciel et ensuite créer ses élèves. Il doit donc les rentrer un par un. Il pourra rajouter ou supprimer les élèves dans la rubrique « gérer les élèves » comme il l'entend.

Puis chaque élève inscrit doit passer nécessairement une première évaluation de 20 questions de niveaux différents couvrant l'ensemble des niveaux (de A, niveau le plus facile, à J, niveau le plus difficile). C'est seulement ensuite qu'il sera amené à réaliser des séances d'entraînements adaptés au niveau conseillé par le logiciel suite à l'évaluation. Néanmoins, l'enseignant peut décider du niveau des entraînements sans prendre en compte le résultat de la première évaluation. Il peut proposer un niveau plus facile par exemple afin de mettre l'élève en confiance.

Les entraînements peuvent se dérouler selon deux modalités choisies par l'enseignant, soit en autonomie, soit de façon tutorée. En autonomie les élèves répondent aux questions à leur rythme tandis qu'en tutoré l'enseignant garde la main sur le déroulement de la séance choisissant à quel moment changer de question.

Diverses possibilités sont offertes à l'enseignant pour adapter son dispositif de travail et paramétrer les exercices : afficher les propositions de réponse ou bien ne montrer que la question et faire émerger des réponses possibles que l'on note au tableau, refaire passer l'exercice en cas d'erreur ou passer à l'exercice suivant, utiliser une vue vidéoprojecteur et/ou les postes individuels, ménager s'il le souhaite des moments de négociation et d'analyse entre élèves.

Il peut aussi décider de proposer des aides à ses élèves. Ainsi les mots permettant de résoudre l'inférence et de répondre correctement à la question peuvent être écrits en bleu dans l'énoncé. Aussi il est possible d'ajouter une question préparatoire avant la question principale, l'enseignant pouvant décider d'afficher ou non la réponse à cette question. De plus l'enseignant peut décider de paramétrer l'affichage du score. Soit l'élève n'a jamais accès à ses résultats, soit il suit l'évolution de son score à la fin de chaque question ou enfin il n'y a accès qu'à la fin de l'entraînement. Il peut aussi proposer aux élèves de voir ou non leur

avancement durant l'entraînement. L'enseignant a accès quant à lui aux réponses données par les élèves, simultanément sur son propre ordinateur. Enfin le logiciel propose plusieurs paramètres de mise en page : police, taille...

L'interface proposée permet de travailler en classe entière et/ou en petits groupes homogènes, de suivre en temps réel les progrès individuels des élèves et d'adapter la complexité des exercices au niveau de chacun.

Le logiciel Tacit calcule simultanément les niveaux de compétences des élèves ainsi que le niveau de difficulté des exercices en se référant au modèle statistique de Rasch. Il correspond au modèle dit de la réponse à un item. Dans le manuel d'utilisation du logiciel proposé aux enseignants utilisateurs, les chercheurs expliquent le fonctionnement de ce modèle. Il évalue « sous la forme de paramètres estimés dans un modèle de probabilité, la compétence des élèves testés et la difficulté des épreuves, à partir d'une étude préalable sur un échantillon de grande taille » (De La Haye, F., Manuel d'utilisation de Tacit. <https://tacit.univ-rennes2.fr/documents/manuel>).

Les premiers résultats expérimentaux récoltés auprès d'enfants du CE2 à la 5e montrent une progression des élèves dans les exercices de compréhension implicite du logiciel.

Tacit comme nous venons de le décrire est un outil récent et en plein essor. Ce logiciel développé par des chercheurs bretons compte depuis 2014 près de 25 000 élèves utilisateurs du CE1 de la Bretagne, et même de la France, il nous est apparu intéressant d'en faire notre objet d'étude d'autant plus qu'à notre connaissance aucune recherche n'a encore été effectuée à son sujet.

5. Aspects méthodologiques

5.1 Cadre général de la recherche

Notre recherche ayant pour objet la pratique enseignante autour de l'évaluation, il nous a fallu trouver un enseignant acceptant de s'associer à nos travaux. Nous nous sommes alors

tournées vers l'une de nos professeurs des écoles maître formateur, directrice de l'école George Sand à Nantes, que nous nommerons M2 dans ce mémoire, qui nous a mis en relation avec l'une des enseignantes de son école que nous nommerons M1. L'école George Sand classée en REP +, nous a paru par cette situation, être un terrain propice pour réaliser notre recherche. En effet, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013 ayant pour objectif de ramener à moins de 10% les écarts de réussite scolaire entre les élèves en éducation prioritaire et les autres, nous avons pensé que notre recherche et l'outil Tacit pouvait bénéficier tout particulièrement aux élèves de cette école.

La classe de M1 est composée de 22 élèves de CE2-CM1. Quinze d'entre eux sont en CE2 et 7 en CM1. Un des élèves de CM1, allophone, apprend peu à peu le français. L'enseignante adapte donc fortement ses apprentissages. Si elle explique que certains élèves sont pris en charge par le RASED, elle trouve néanmoins qu'elle a une classe avec des élèves travailleurs et motivés. Elle n'a pas été formée pour enseigner la compréhension en lecture, elle a appris à le faire au gré de ses expériences. Elle nous a confié qu'avoir été professeur surnuméraire dans le cadre du dispositif « plus de maîtres que de classe » notamment en cycle un (grande section) et cycle deux l'a énormément aidée pour enseigner à des élèves de cycle trois. Il faut ajouter qu'elle est actuellement maître d'accueil temporaire. Elle enseigne la compréhension en lecture de manière bien précise sur des temps choisis : en début de matinée ou en début d'après-midi. Nous reviendrons ultérieurement sur sa pratique enseignante en la matière lors de l'analyse de nos données.

M1 s'est montrée très intéressée par le sujet. Nous l'avons sentie impliquée par notre démarche. Elle a bien compris l'objectif de notre recherche et s'est montrée très volontaire. De même M2 a suivi de près l'évolution de nos recherches. En plus de nous avoir mis en relation avec M1, elle nous a aussi facilité l'accès à l'école de manière générale nous laissant libre de disposer des outils de l'école (salle informatique...).

Tacit a été présenté de manière très simple aux élèves, M1 leur ayant annoncé : « On voudrait savoir comment vous comprenez les histoires, pour cela vous travaillerez sur des ordinateurs avec un logiciel qui aide à mieux comprendre, le logiciel Tacit ». Les élèves ont tout de suite montré une curiosité vis à vis de cette expérience, notamment en raison de l'utilisation d'un outil numérique.

La place du numérique occupe d'ailleurs une place essentielle au sein du projet d'école. Notre recherche s'inscrit donc d'autant plus dans les objectifs visés par cette école. En effet, le cœur de notre recherche repose sur l'apport d'un outil numérique qui pourrait aider à développer des savoirs enseignants.

En cela notre recherche prend la forme d'une étude de cas. En effet, Hamel (1997) explique que « l'étude de cas consiste donc à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe. En d'autres mots, il s'agit, par son moyen, de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder » (Hamel, 1997, p.7). Dans nos travaux, nous interrogeons l'impact d'un logiciel, Tacit, sur les pratiques évaluatives enseignante en compréhension en lecture. Cette étude ancrée dans la pratique implique le recours à plusieurs méthodes et techniques de recueil de données tels que les entretiens, l'observation, l'analyse de divers documents, les questionnaires.

5.2 Méthodes de recueil de données

Notre recueil de données s'articule autour d'entretiens à la fois d'enseignants et d'élèves mais aussi sur l'analyse de pratiques enseignantes et de travaux d'élèves (version papier et version numérique).

Avant toute chose, il est important de signaler que nous avons dû faire face à certaines difficultés en raison de l'indisponibilité inattendue de M1 suite à un arrêt maladie.

Nous proposerons donc une présentation chronologique des modes de recueils initiés, ceux-ci ayant de fait évolués au cours de notre recherche.

Pour effectuer nos recueils de données, nous avons envisagé à la fois des méthodes qualitatives (entretiens semi-directifs de l'enseignante, entretien directif des élèves, observation directe) et des méthodes quantitatives (résultats des évaluations diagnostiques faites par l'enseignante, par le logiciel Tacit ainsi que différents résultats des entraînements réalisés avec le logiciel Tacit.

Nous avons opéré ces choix car nous avons considéré qu'ils sont les plus pertinents pour répondre à notre problématique.

5.2.1 Recueil de données et évolution

Nous avons prévu de commencer par réaliser un entretien semi-directif (Annexes 1 et 2) avec M1 afin de saisir le contexte dans lequel elle enseigne et connaître sa formation en compréhension en lecture. Nous voulions qu'elle décrive sa pratique enseignante en matière d'évaluation en compréhension en lecture. Cet entretien devait aussi nous permettre de recueillir les différents profils de lecteurs définis par l'enseignante pour les confronter aux différents profils élaborés par Giasson (1990) que nous avons soulignés dans notre partie théorique. Ce moment avait également pour objectif d'établir un premier contact et d'installer une relation de confiance avec l'enseignante volontaire. Il nous a enfin permis de lui présenter le logiciel Tacit qu'elle ne connaissait pas.

Nous avons ensuite prévu de recueillir les différentes évaluations en compréhension en lecture habituellement effectuées par M1 que nous devons alors comparer aux évaluations diagnostiques de Tacit, les objets d'analyse étant l'évaluation dans sa conception et les différents profils de lecteurs dégagés suite aux résultats obtenus.

L'enseignante devait par la suite mettre en place des séances d'entraînement avec le logiciel Tacit que nous devons aussi analyser. Les choix pédagogiques effectués dans l'élaboration de ces séances d'entraînement seront expliqués dans le point suivant.

Enfin, un dernier entretien avec M1 (Annexe 3) devait nous permettre de saisir ce que lui avait apporté Tacit à la fois pour ses élèves et dans sa pratique. Lui avait-il permis de modifier ses savoirs enseignants ?

Suite à l'arrêt maladie de l'enseignante, nous n'avons pas pu effectuer le recueil de données que nous avions prévu. Nous avons alors dû modifier nos choix initiaux.

De fait, le premier entretien a bien été réalisé ainsi que les évaluations diagnostiques effectuées avec le logiciel Tacit. Cependant, nous n'avons ni recueilli les évaluations habituellement réalisées par l'enseignante ni pu en discuter avec elle. De plus, lors du premier entretien, elle nous avait détaillé les différents profils de lecteurs existant au sein de sa classe sans qu'ils soient nominatifs. Nous avons alors dû trouver d'autres moyens pour collecter ces

informations. D'une part M2 nous a donné accès aux premiers bilans trimestriels « Cerise » des élèves afin que nous puissions avoir une première vue d'ensemble sur leur niveau (Annexes 4,5,6). D'autre part, pour une étude plus précise des différents profils de lecteur d'élève la remplaçante de M1 nous a laissé accès à sa classe pour que nous puissions récupérer les travaux des élèves en compréhension en lecture (Annexe 7).

Puisque que l'enseignante n'a pu ni réaliser les entraînements avec Tacit ni être présente pour l'entretien final, nous avons décidé de réaliser ces entraînements nous-mêmes et donc d'analyser désormais notre pratique de jeunes enseignantes. Notre problématique n'a pas été modifiée puisque nous sommes intervenues dans la perspective de tester l'apport de Tacit dans la modification des pratiques professionnelles. Nos premières données émanant directement de M1, notre pratique a été influencée dans l'élaboration des différents profils, il nous ait alors apparu essentiel de lui faire part de nos résultats de recherche pour qu'elle puisse elle aussi en bénéficier afin qu'elle constate ce qu'a pu apporter Tacit dans la connaissance de ses élèves et éventuellement modifier sa pratique évaluative.

L'entretien final n'ayant pas pu avoir lieu, nous avons décidé de nous entretenir avec les élèves ayant testé Tacit par un entretien directif (Annexe 8). Tout d'abord, cela nous a permis d'établir un premier contact avec eux puisque nous réalisons désormais nous-mêmes l'expérience en classe. Ainsi, nous avons pu affiner nos connaissances sur ces élèves, déterminer plus finement leurs différents profils et analyser au mieux leurs résultats et leur rapport à l'outil numérique.

En raison des aléas rencontrés, nous avons donc fait des choix afin de maintenir notre problématique et nos hypothèses de recherche. L'objet de notre étude est donc resté identique.

5.2.2 Élaboration et justification des modes de recueils de données choisies

Comme évoqué plus haut, nous avons utilisé différents procédés de recueils de données : entretien semi-directif, recueil de travaux et de bilans trimestriels, évaluations, observations directes, entraînements avec le logiciel Tacit et enfin entretiens directifs avec les élèves.

Nous allons expliquer leur élaboration et les objectifs de chacun d'entre eux toujours en relation directe avec nos données théoriques.

L'entretien semi-directif (Savoie-Zajc, 1997) est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives. De Ketele et Roegiers (1996) ont décrit les caractéristiques des trois types d'entretien :

*Tableau 1 :
Caractéristiques des trois types d'entretiens*

Entretien dirigé (ou directif)	Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)	Entretien libre (ou non directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

D'après De Ketele et Roegiers (1996, p. 172).

Au vu des nos objectifs à ce moment précis de notre recherche, l'entretien semi-directif s'est avéré être le procédé le plus adapté. En effet, les questions ouvertes qui le composent nous ont permis ainsi qu'à l'enseignante d'avoir davantage de liberté dans notre échange. M1 a pu s'exprimer plus ouvertement, au moment où elle le souhaitait, notre rôle étant simplement de recentrer, si besoin, l'entretien en fonction du guide que nous avons élaboré. Cette liberté nous a aussi permis de rebondir plus facilement sur ses propos et d'étoffer nos questionnements, d'instaurer un véritable échange, dans un climat détendu et serein. Dans cette optique de créer une relation de confiance, nous avons rencontré M1 directement à l'école, donc dans un lieu qui lui est familier. M2 nous a rejoint durant cet entretien consolidant le climat bienveillant que nous voulions instaurer.

Afin de conduire correctement cet entretien nous avons donc élaboré un guide (Annexe 1), flexible mais qui nous a permis de ne pas perdre de vue nos objectifs. Dans sa conception, nous avons commencé le début de l'entretien par une question ouverte et générale

pour que l'enseignante soit à l'aise. Progressivement, nous avons élaboré des questions plus précises en lien avec notre problématique.

Cet entretien a fait l'objet d'un enregistrement puis d'une retranscription (Annexe 2), ce qui nous a permis d'être pleinement dans l'échange sans la contrainte d'une prise de note qui aurait pu parasiter ce moment.

Nous avons aussi recueilli plusieurs documents directement à l'école : des travaux d'élèves ponctuant deux séquences de compréhension en lecture autour de deux œuvres (*Le journal d'un chat assassin*, *Le hollandais sans peine*) ainsi que les premiers bilans trimestriels (Annexes 4, 5 et 6).

Comme nous l'avons déjà expliqué, ce recueil a été essentiel pour nous afin de pallier l'absence de M1. Pour une meilleure analyse nous avons choisi de nous limiter à deux séquences mais espacées dans le temps afin d'étudier les progressions envisagées par l'enseignante en compréhension en lecture. Il s'agit bien ici de mettre en avant les savoirs en termes de compréhension en lecture. Cela nous a permis aussi de constater si elle envisage une forme de différenciation et si elle prend en compte les différents profils de ses élèves. Nous avons pu observer ses pratiques enseignantes et évaluer en quoi l'outil Tacit peut ou non les faire évoluer.

N'ayant pas pu avoir accès aux évaluations formalisées de l'enseignante, nous nous sommes appuyées sur les bilans trimestriels cités plus haut afin d'avoir un premier aperçu très global du niveau des élèves de sa classe.

Nous avons décidé de limiter notre corpus à l'étude des travaux et bilans de trois élèves afin de mener une analyse précise. Ces trois élèves n'ont pas tout à fait le même niveau mais surtout n'ont ni les mêmes difficultés ni les mêmes profils. Nous avons choisi ces élèves pour tester l'outil Tacit sur différents profils afin de comprendre comment il s'y adapte et en quoi il peut apporter aux enseignants des connaissances plus fines sur ses élèves.

Nous avons choisi de travailler avec ces trois élèves pour analyser d'abord la pratique enseignante de M1 puis la notre. Comme cela était prévu initialement, M1 leur a fait passer la

première évaluation diagnostique de Tacit. Cela nous a permis de constater quel niveau (de A à J) le logiciel attribuait à ces élèves.

En prenant en compte ces résultats, nous avons ensuite nous-même mené les différents entraînements qui ont suivi. Le recueil de données lié à ces entraînements est pluriel. Il est composé d'observations directes des élèves au travail, de l'étude des différents types d'inférences proposées dans les énoncés nous permettant de déterminer l'origine des difficultés de chacun des élèves, des statistiques issues du logiciel sur les réussites, des erreurs des élèves et de leur progression et enfin de l'analyse de notre propre pratique enseignante.

Nous avons organisé les entraînements en choisissant les différents paramètres que propose le logiciel. Nous avons choisi deux modalités d'entraînement.

La première en autonomie pour observer les comportements et attitudes des élèves et la seconde en tutorée afin qu'ils verbalisent les procédures qu'ils utilisent pour comprendre les énoncés. Ce mode permet un temps d'échange oral après chaque question. De plus, après analyse des premières évaluations et des travaux pour deux élèves nous avons choisi de tester l'utilité de l'aide proposée par le logiciel des « mots en bleu », indices pour répondre à la question. Nous avons aussi pour eux limité le questionnaire à dix questions pour garder leur concentration intacte. Nous avons donc effectué des choix pédagogiques dans l'utilisation du logiciel qui propose d'autres fonctionnalités que nous n'avons pas explorées dans ce travail de recherche.

Ces entraînements nous ont apporté des données essentielles puisque les énoncés sont adaptés au niveau des élèves en fonction des résultats des évaluations diagnostiques. En effet, il propose d'élaborer des groupes de niveaux automatiques au vu des ces premiers résultats. De plus, il apporte des aides différenciées. Cela nous permet donc de constater l'efficacité ou non de l'aide qu'il apporte à l'enseignant par la différenciation qu'il propose. Permet-il à l'enseignant de mieux connaître ses élèves dans l'optique de mieux évaluer et par conséquent de faire évoluer ses savoirs ?

Enfin, nous avons effectué des entretiens directifs avec les élèves. Comme nous l'avons déjà évoqué, ces entretiens n'étaient initialement pas prévus et nous sont apparus nécessaires (Annexes 9, 10 et 11).

L'entretien directif prend la forme de questions assez fermées et standardisées puisqu'elles sont posées de façon identique à chacun des interviewés. Ces derniers ont alors moins de liberté car l'objectif de l'entretien ici est de récupérer des informations bien précises. La relation sociale entre les protagonistes est basée sur une relation dominant/dominé. Cela nécessite une préparation plus structurée de l'entretien.

Le guide d'entretien aborde les thèmes suivants : leur rapport à la lecture, ce qu'ils pensent de leur niveau en compréhension, leur rapport au numérique, leurs impressions sur le logiciel (niveau de difficultés, fatigabilité..), les difficultés et facilités rencontrées dans l'utilisation du logiciel sur le fond et la forme de celui-ci, leur rapport au score.

Nous avons fait le choix d'un tel type d'entretien car nous n'avions jamais eu de contact direct avec ces jeunes élèves et nous savions qu'ils pouvaient éventuellement être impressionnés par cette situation de dialogue sur un sujet qui les touche directement avec deux enseignantes qu'ils ne connaissent pas. De plus, les entretiens se sont déroulés individuellement pour qu'ils puissent s'exprimer le plus librement possible sans sentir l'attention des autres élèves. Nous souhaitons recueillir des réponses authentiques qui n'étaient pas influencées par les réponses des autres élèves.

5.2.3 Phases de l'analyse

Pour saisir l'apport de Tacit dans les pratiques évaluatives enseignantes nous avons choisi d'analyser les données recueillies avant l'expérience Tacit puis pendant afin de les confronter.

Dans un premier temps notre objectif a été de dégager les savoirs de l'enseignante préexistants à l'expérience.

Pour cela nous avons analysé l'entretien, les différents travaux d'élèves que nous avons récoltés ainsi que les deux premiers bilans trimestriels (CERISE).

Concernant les travaux d'élèves, il nous a paru important de comparer des séquences de compréhension à deux moments différents dans l'année (septembre et mars) afin de constater la progression de ses objectifs d'apprentissage en compréhension en lecture sur l'année. Nous

avons donc analysé deux textes à travers leur degré de difficulté et les processus cognitifs en compréhension engagés (*Le hollandais sans peine* et *Le journal d'un chat assassin*).

De l'analyse de ces premières données nous avons dégagé la formation suivie de l'enseignante en compréhension en lecture, l'enseignement et l'évaluation qu'elle propose en classe.

Dans un deuxième temps nous avons voulu montrer les connaissances que détient l'enseignante sur ses élèves, sur leurs profils, sur leur niveau.

- Tout d'abord nous avons effectué une première analyse avant la mise en place du dispositif Tacit. Nous souhaitions avoir une première idée des écarts qui pourraient exister entre les profils de l'enseignante et les profils issus de la première évaluation diagnostique de Tacit.

Pour cela nous nous sommes appuyées sur le témoignage de M1 lors de l'entretien que nous avons largement complété par l'analyse de leurs travaux, des bilans trimestriels.

Ces profils confrontés aux évaluations diagnostiques et aux différents entraînements de Tacit nous ont permis de saisir les difficultés de l'enseignante à élaborer des profils précis.

- Puis nous avons effectué une deuxième analyse, plus précise et nettement plus complète, des différents profils qui se dégagent des évaluations et des entraînements de Tacit.

Pour cela nous avons nous-mêmes dégagé les profils en analysant méthodiquement les résultats obtenus par les élèves, leurs erreurs, les types d'inférences qui leur ont posé problème.

Cela nous a confirmé les difficultés de M1 à établir des profils précis et aussi cela nous a permis de comprendre en quoi l'outil Tacit pouvait être bénéfique à la pratique enseignante.

Pour faciliter notre analyse nous avons élaboré un déroulement précis des différentes phases effectuées avec l'outil Tacit avec les trois élèves observés.

Déroulement des différentes phases :

	<u>Elève 1</u>	<u>Elève 2</u>	<u>Elève 3</u>
<u>Phase 1</u> <u>Réalisée par M1</u>	Évaluation diagnostique	Évaluation diagnostique	Évaluation diagnostique
<u>Phase 2</u>	Exercice tutoré Niveau B <i><u>Modalités :</u></i> - mots bleus - 10 questions	Exercice autonome Niveau C <i><u>Modalités :</u></i> - sans aide - 20 questions	
<u>Phase 3</u>	Exercice autonome Niveau B <i><u>Modalités :</u></i> - mots bleus - 10 questions	Exercice autonome Niveau C <i><u>Modalités :</u></i> - mots bleus - 20 questions	Exercice autonome Niveau B <i><u>Modalités :</u></i> - mots bleus - 10 questions
<u>Phase 4</u>	Exercice tutoré Niveau C <i><u>Modalités :</u></i> - mots bleus - 10 questions	Exercice autonome Niveau D <i><u>Modalités :</u></i> - sans aide - 20 questions	Exercice tutoré Niveau C <i><u>Modalités :</u></i> - mots bleus - 10 questions

<u>Phase 5</u>	Entretien	Entretien	Entretien
<u>Phase 6</u> <u>Réalisée par M2</u>	Évaluation	Évaluation	Évaluation

Dans un troisième temps nous avons analysé notre propre pratique durant l'expérience afin de définir plus précisément les apports de Tacit à la pratique enseignante.

Pour cela nous avons réalisé une analyse réflexive de notre expérience, répertoriant point par point les apports de Tacit que nous avons nuancés en discutant ensuite l'utilisation de cet outil numérique.

6.Analyse

6.1 Analyses préalables à l'expérience Tacit

Préalablement à l'introduction de Tacit dans la classe, il nous est apparu essentiel de comprendre quel est l'enseignement de la compréhension en lecture délivré par l'enseignante ainsi que sa manière de l'évaluer. Nous avons aussi recueilli les difficultés qu'elle rencontre afin de pouvoir lui proposer d'utiliser le logiciel Tacit en tant qu'aide potentielle pour remédier à ses difficultés et pour qu'elle puisse peut-être préciser ses savoirs enseignants relatifs à l'enseignement de la compréhension et à son évaluation.

6.1.1 Présentation et analyse de l'enseignement et de l'évaluation de la compréhension en lecture proposés par M1

6.1.1.1 La formation de M1 en compréhension en lecture.

Durant l'entretien que nous avons mené avec l'enseignante, celle-ci nous a expliqué qu'elle n'a pas été formée pour enseigner la compréhension en lecture mais qu'elle apprend à le faire au gré de ces expériences. Elle met en avant le fait qu'avoir été professeur surnuméraire dans le cadre du dispositif «plus de maîtres que de classe » notamment en cycle un (grande section) et cycle deux l'a énormément aidé pour enseigner à des élèves de cycle trois.

Elle soulève en quelque sorte l'existence d'une certaine imperméabilité des pratiques enseignantes entre les cycles qui serait dommageable. En effet, en maternelle, les élèves n'ont pas accès à la lecture et à l'écriture de manière autonome et pourtant la compréhension en lecture est quand même enseignée. Pour ces niveaux de classes, les questionnaires classiques ne sont pas réalisables. Elle s'est servie de son expérience de maître plus en cycle un et deux pour s'inspirer des pratiques enseignantes relatives à ces cycles.

6.1.1.2 L'enseignement proposé et les difficultés rencontrées

Depuis cette année, l'enseignante propose un nouvel enseignement de la compréhension en lecture : elle demande à ses élèves de se faire un « film » dans leur tête lorsqu'ils lisent ou écoutent un texte.

Concrètement, les élèves lisent le texte donné pour travailler la lecture fluide puis l'enseignante le relit ensuite pour que le décodage n'empêche pas à certains de ses élèves d'accéder au sens du texte. La consigne qu'elle leur délivre ensuite est la suivante «Je dessine ce que j'ai compris ». Les élèves travaillent individuellement puis vont tour à tour à son bureau pour une correction. Cela permet aux élèves de travailler le langage oral puisqu'ils expliquent leurs productions.

L'enseignante explique l'avantage de cette méthode de travail : le dessin permet à des élèves ayant des difficultés pour s'exprimer oralement ou à l'écrit de pouvoir le faire d'une autre manière. C'est un moyen pour elle de vérifier la compréhension du texte pour ces élèves.

L'enseignement de la compréhension en lecture de M1 ne s'arrête pas au stade du dessin. En effet, elle souhaite aussi qu'ils travaillent l'écriture c'est pourquoi elle élabore des fiches d'exercices (Annexe 7) à réaliser suite à la lecture d'un passage.

Ces fiches proposent de travailler de manière chronologique la compréhension du texte. On y retrouve des consignes claires et variées qui se complexifient au fur et à mesure de l'avancé dans la séquence :

- des questionnaires à choix multiples
- des questions de types vrai ou faux qui demandent une phrase de justification (cela demande aux élèves de se concentrer pour bien comprendre la question et de porter attention à la grammaire lorsqu'ils rédigent leur phrase de réponse.)
- des questions de type vrai ou faux qui demandent aux élèves de justifier leurs réponses en soulignant l'extrait du texte qui leur a permis de répondre. Les élèves agissent ici directement sur le texte, cela leur permet de se l'approprier.

On retrouve systématiquement dans ses fiches les thématiques suivantes : les personnages principaux, secondaires, l'action qui se déroule dans le texte. Ces informations étant essentielles pour la compréhension du texte, elle interroge les élèves sur ces éléments dans plusieurs fiches afin d'asseoir leur compréhension. Cela permet aussi de les mettre en confiance avant d'aborder de nouvelles questions de compréhension.

Les exercices proposés portent d'abord sur l'explicite du texte pour peu à peu traiter l'implicite. Elle interroge ce qui n'est pas formellement écrit dans le texte. Elle opère une graduation progressive de la difficulté dans ses séquences.

M1 nous explique faire face à plusieurs difficultés lorsqu'elle enseigne la compréhension en lecture :

- **Tous les élèves n'ont pas une lecture fluide** (Annexe 2, 1.70). Elle explique que cette difficulté n'est pas la plus insurmontable dans la mesure où elle relie les textes. Le décodage du texte par les élèves est un frein énorme pour accéder au sens du texte.

Lire le texte demande à ces élèves de mobiliser toutes leurs ressources, ils ne sont alors pas en capacité de se concentrer sur ce qu'ils pourraient comprendre de ce qu'ils lisent.

- **Le manque de vocabulaire des élèves** (Annexe 2, 1.71-77). Elle constate que ce manque est un véritable obstacle à l'accès à la compréhension de texte et que c'est la plus grosse des difficultés à laquelle elle doit faire face. Elle illustre son propos en citant une situation qu'elle a vécu avec une stagiaire venue dans sa classe. Elle lui avait demandé de recenser dans un texte les mots qui lui paraissaient difficiles et qu'elle devrait expliquer. La stagiaire n'a relevé que 20% de ces mots.

Ce constat illustre bien les difficultés d'accès au vocabulaire des élèves de sa classe. Cela demande à l'enseignant un travail important d'anticipation, d'explicitation des mots.

Elle illustre ce manque de vocabulaire avec un exemple. Les élèves ont difficilement conscience que les mots peuvent être polysémiques. En effet, dans la phrase « le terrier des Fisher a grogné », tous les élèves de sa classe ont compris le mot « terrier » en tant que « trou dans la terre fait par un renard » (Annexe 2, 1.73) et non pas comme le chien. Le manque de vocabulaire est un réel frein à la construction du sens d'un texte par les élèves. Goigoux (2013), comme nous l'avons vu précédemment, a mis en avant le fait que l'apprentissage du vocabulaire est essentiel pour comprendre un texte. Les élèves ne peuvent pas entrer dans la compréhension en lecture s'ils sont en déficit de vocabulaire. En effet, ils ne peuvent pas déduire le sens d'un mot inconnu s'ils ne comprennent pas l'ensemble du vocabulaire d'un énoncé. L'apprentissage du vocabulaire doit se faire dès les premières classes de maternelle car plus un enfant connaît de mots, plus il va être en capacité d'en apprendre de nouveaux. Inversement, moins il a de vocabulaire, moins il aura envie de lire et moi il apprendra de nouveaux mots. On retrouve ici le phénomène de l'effet Mathieu expliqué par Bianco (2010).

- **Le manque d'imagination des élèves** (Annexe 2, 1.81-85). M1 avance également que le manque d'imagination total pour certains élèves peut les empêcher de comprendre des textes. Il arrive que la moitié de la classe n'a rien « vu » dans sa tête lorsqu'elle lit un passage. Elle explique avoir lu que l'imaginaire des enfants se crée entre trois et six

ans, d'où l'importance de leur lire très tôt des histoires pour susciter leur imaginaire et leur apporter le lexique dont ils ont besoin. Elle explique se sentir un peu démunie face à ce manque d'imagination en cycle 3, surtout que les élèves ont le sentiment de ne pas travailler lorsqu'elle prend du temps pour travailler sur leur imaginaire et leurs représentations mentales (Annexe 2, 191-92). On constate ici tout le poids de la culture de l'écrit que ce soit à l'école ou en dehors. De même, les parents d'élèves attendent et exigent que les élèves fassent beaucoup de travaux écrits, ont l'habitude des devoirs. Ainsi, une majorité d'élèves semblent conditionnées par le poids de cet écrit à qui on accorde une importance qui bien que nécessaire, s'opère généralement au détriment de l'oral. Bianco (2010) a insisté sur l'importance du langage oral et sa relation privilégiée avec la compréhension en lecture en ce qu'il permet la construction de représentations mentales cohérentes.

- **Le manque de temps** dont elle dispose pour effectuer du langage oral autour de la compréhension du texte (Annexe 2, 1.186-194). Demandant à tous ses élèves de passer individuellement devant elle pour expliquer leur dessin, elle ne peut leur accorder qu'une seule minute. Dans ce laps de temps, elle ne peut évidemment pas effectuer un enseignement explicite de la compréhension en lecture. La solution qu'elle a trouvée est de passer très peu de temps avec les élèves qui ont proposé un dessin complet pour avoir plus de temps avec les autres.
- **Elle regrette aussi de ne pas faire de compréhension en lecture dans ses autres apprentissages** (Annexe 2, 1.192-194). On sait que la compréhension ne doit pas faire exclusivement l'objet d'un apprentissage spécifique, elle doit faire l'objet d'un enseignement dans toutes les disciplines scolaires.

M1 constate cependant des éléments positifs dans sa manière d'enseigner la compréhension. Elle remarque que les élèves sont motivés pour travailler, ils montrent leur envie d'apprendre. Elle ne retrouvait pas un tel engagement des élèves lorsqu'elle enseignait la compréhension en lecture avec de simples questionnaires.

A partir de ces éléments, on constate que M1 possède de réels savoirs en termes d'enseignement de la compréhension en lecture.

Elle possède déjà de nombreux savoirs :

- elle prévoit un apprentissage systématique de la lecture fluide
- elle travaille sur le vocabulaire
- elle donne une place essentielle au langage oral
- elle propose des textes littéraires
- elle programme son enseignement
- elle connaît globalement les profils de ses élèves
- elle détermine des objectifs clairs d'apprentissage qui sont connus des élèves, donne du sens à ses apprentissages dans un climat bienveillant
- elle utilise son expérience de maître plus en maternelle pour transposer ses pratiques au cycle 3 car elle connaît ses élèves, s'adapte à eux et propose alors des modalités de travail qui sont pensées pour leurs être le plus bénéfique
- elle prend en compte le niveau de sa classe et le contexte d'éducation prioritaire dans lequel elle évolue
- elle différencie son apprentissage en accordant plus de temps aux élèves qui en ont le plus besoin

Néanmoins, elle pourrait peut-être proposer plus d'interactions entre les élèves, varier davantage les modalités de travail, proposer une différenciation des apprentissages qui va plus loin que le temps accordé à chacun. Elle pourrait également recourir aux TICEs .

De même, elle pourrait peut-être rapprocher un peu plus sa pratique professionnelle de l'enseignement explicite de la lecture que nous avons déjà détaillé. En effet, on ne trouve pas clairement les cinq étapes de cet enseignement défini par Giasson (2007) à savoir :

- la définition des stratégies et l'explicitation de leur utilité
- l'explicitation de ces processus cognitifs pendant l'acte de lecture
- l'interaction avec les élèves
- le choix autonome de l'élève quant à la stratégie à utiliser

- l'incitation à l'utilisation de ces stratégies en dehors de temps d'enseignement de la compréhension en lecture

En effet, elle ne propose pas une véritable explication des procédures et des stratégies à utiliser pour comprendre un texte. On peut noter cependant que le retour individualisé qu'elle effectue avec ses élèves permet quand même un échange au cours duquel les élèves expliquent et illustrent leur compréhension du texte.

6.1.1.3 L'évaluation de la compréhension en lecture

Après avoir constaté l'enseignement que propose l'enseignante de la compréhension en lecture, il nous a fallu savoir comment elle l'évalue pour envisager les savoirs qu'elle met en pratique au moment de l'évaluation de la compréhension.

M1 explique qu'elle n'évalue jamais sur un texte totalement nouveau. En effet, lorsqu'elle réalise une séquence en compréhension en lecture sur une œuvre, elle la divise en plusieurs séances. L'une d'entre elle au moins constitue son évaluation. Elle demande alors aux élèves de dessiner ce qu'ils ont compris du texte mais elle n'intervient pas que ce soit sur le vocabulaire ou sur les personnages. Elle note alors leurs dessins en portant son attention sur un certains nombres d'éléments qu'elle veut retrouver. Elle effectue toujours un retour avec ses élèves au cours duquel elle leur explique comment elle a procédé pour évaluer leur production. Elle leur explicite les éléments qu'il fallait dessiner et qui sont essentiels pour comprendre l'histoire. Elle attend de ses élèves qu'ils mentionnent :

- le lieu
- les personnages
- deux actions essentielles que se réalisent dans le passage
- depuis le deuxième trimestre : les émotions des personnages

Elle note que la retranscription dessinée des émotions des personnages cause certaines difficultés pour ses élèves.

A côté de ses évaluations de compréhension en lecture, elle évalue aussi la fluence des élèves, c'est à dire qu'elle note le nombre de mots qu'ils peuvent lire dans un texte dans un temps

donné. Elle veut voir une amélioration des compétences de lecture de ses élèves pour qu'ils soient déchargés cognitivement de la tâche du décodage lorsqu'ils sont en compréhension en lecture.

Sur une séquence de douze séances, elle formalise deux évaluations qui sont annoncées explicitement aux élèves (généralement, les séances 5 et 9). Elle explique aux élèves ce qu'elle va évaluer. Concrètement, elle annonce aux élèves ce qu'ils doivent être capables de réaliser dans une posture bienveillante. Elle montre une réelle volonté de transparence vis à vis de ses élèves.

Elle évalue aussi ses élèves en continu en les observant grâce à des fiches d'observations.

On retrouve dans son attitude des postures de « l'ami critique » expliquées par Jorro (2006). En effet, elle détermine l'objet de son évaluation, elle prévoit des objectifs à atteindre pour ses élèves et s'y réfère lorsqu'elle évalue, elle se rend disponible pour ses élèves.

Suite à l'évaluation, M1 effectue une correction collective. Pour cela, elle effectue un « brainstorming » avec ses élèves qui proposent ce qui leur semble important dans le texte. Les idées sont alors notées au tableau. Elle porte une attention particulière à interroger les élèves qui ont été le moins en réussite lors de l'évaluation. Enfin, elle dessine « le film » au tableau en reprenant tous les éléments listés collectivement.

L'enseignante, par les temps individualisés qu'elle prévoit avec ses élèves pour qu'ils lui expliquent leur dessin et par cette correction collective des évaluations essaie ainsi de mettre en place des feed-back, mais elle se trouve face à une difficulté que nous avons déjà évoqué : le manque de temps. Cela ne lui permet pas de déterminer précisément l'origine des erreurs de ses élèves ni d'expliquer les stratégies à utiliser pour comprendre le texte.

6.1.2 L'élaboration des profils de lecteurs de ses élèves

6.1.2.1 Les profils de lecteurs dégagés par l'enseignante

Nous avons souhaité savoir quels profils d'élèves M1 dégage dans sa classe. Ainsi, elle remarque avoir cinq types de profils d'élèves (Annexe 2, 1.146-154).

D'abord, elle explique qu'il y a de bons lecteurs dans sa classe avec une compréhension moyenne, c'est à dire qui n'ont aucune difficultés de décodage mais qui ne restent cependant que dans l'explicite. Ils comprennent l'action qui se déroule mais ils ne saisissent pas l'implicite du texte. En référence aux compétences exposées par Goigoux (2013) propres à la compréhension, ces élèves ne possèdent pas les compétences inférentielles, c'est à dire qu'ils ne parviennent pas à lire entre les lignes, ni à utiliser leurs propres connaissances pour dépasser ce qui est explicitement inscrit dans le texte.

Ensuite, elle retrouve dans sa classe de bons lecteurs maîtrisant l'implicite et l'explicite, qui n'ont donc pas de difficultés particulières en compréhension en lecture.

Elle remarque aussi de faibles lecteurs, voir des élèves qui ne savent pas lire, mais qui sont performants en compréhension en lecture lorsqu'elle lit elle-même le texte. La difficulté est pour eux le décodage du texte qui leur demande un effort cognitif si important qu'ils ne peuvent alors plus mobiliser leurs compétences pour accéder au sens du texte. Ces élèves n'entrent pas dans la lecture mais ils ont les capacités nécessaires pour comprendre les textes.

A l'inverse, elle trouve dans sa classe de très bons lecteurs pour qui le décodage est acquis mais qui en revanche ne possèdent ni les capacités pour saisir l'explicite d'un texte, ni les capacités pour en saisir l'implicite. Ils ne repèrent ni les lieux, ni les personnages alors qu'ils lisent parfaitement.

Enfin, M1 explique que certains de ses élèves ont des compétences moyennes à la fois en décodage et en compréhension en lecture.

L'enseignante semble avoir une bonne connaissance des profils globaux de ses élèves, elle connaît le type de difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Les profils de lecteurs qu'elle dégage se rapprochent de ceux que les chercheurs ont pu déterminer.

6.1.2.2 Analyses des travaux des élèves en classe et de leurs bilans trimestriels

Comme nous l'avons évoqué, nous avons dû faire face au retrait de M1 de notre recherche. Nous avons alors dû nous appuyer sur plusieurs éléments que nous avons à disposition pour essayer d'élaborer les profils de lecteurs des trois élèves participant à notre étude :

- les bilans trimestriels 1 et 2 (Annexes 4, 5 et 6)
- les travaux des élèves (fiche d'exercice de lecture)

Nous allons d'abord analyser les bilans trimestriels. M1 utilise l'outil « CERISE prim » qui est un espace numérique de suivi et d'évaluation. Il permet à l'enseignant d'assurer le suivi des acquis de ses élèves compétences par compétences dans chaque discipline.

Grâce à CERISE, on constate avant toute chose que l'enseignante pratique une évaluation positive de ses élèves. En effet, on voit que ses résultats d'évaluation valorisent plutôt les réussites des élèves.

On retrouve ainsi :

- réussite totale
- réussite partielle
- en cours d'acquisition
- trop d'erreurs
- non évaluable
- absent

Nous allons commencer par analyser les bilans trimestriels de l'élève 1 qui est en CM1.

Au premier trimestre (annexe 4), on observe que l'évaluation de la compréhension en lecture est caractérisée par un seul item, dans la discipline « français/lecture ». Il s'intitule ainsi : repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).

On comprend ici que l'enseignante a donc évalué sa capacité à comprendre les informations explicites contenues dans un texte, autrement dit, elle évalue la capacité de l'élève à donner du sens aux informations clairement écrites dans un énoncé. Cela sous entend que l'élève possède des compétences de décodage, des compétences linguistiques, des compétences référentielles et textuelles.

L'enseignante évalue sa capacité à déduire de nouvelles informations à partir de celles clairement apportées par le texte. Elle évalue ici les compétences inférentielles des élèves.

L'enseignante évalue donc en un seul item deux compétences bien différentes :

- la compréhension de l'explicite d'un texte
- la compréhension de l'implicite d'un texte

Pour connaître précisément les capacités de ses élèves en compréhension en lecture, l'enseignante aurait peut-être dû distinguer ces deux compétences. En effet, comment évaluer en une seule fois ces deux compétences ? Quelle appréciation donner à un élève qui comprend très bien l'explicite d'un texte mais qui ne fait pas d'inférences ? Elle serait sûrement la même qu'un élève qui ne comprend pas l'explicite d'un texte et que ne pourrait donc pas inférer. Il est évident que ces deux compétences sont liées mais il aurait peut-être fallu avoir deux items pour une analyse plus précise des compétences. En effet, en cas d'échec de l'élève dans l'acquisition de ces compétences, on ne connaît pas ici les origines de ses difficultés.

En tout les cas, l'enseignante a apprécié cette compétence de l'élève 1 ainsi : **réussite totale.**

Au deuxième trimestre, deux items font référence à la compréhension en lecture (Annexe 4).

Le premier se trouve dans la discipline du français et s'intitule : lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). Il est synthétisé ainsi : lire silencieusement et comprendre un texte littéraire.

Le second se trouve dans la discipline de la littérature et s'intitule : adapter son comportement de lecteur aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide, etc.

Le premier item fait référence à deux compétences :

- la lecture silencieuse d'un texte littéraire ou documentaire
- comprendre ce texte en le reformulant, le résumant, étant capable de répondre à des questions à son sujet

La encore, il semble difficile de délivrer une appréciation commune à ces deux compétences différentes.

L'enseignante a apprécié ainsi les compétences de l'élève 1 sur cet item : **réussite totale**.

Le second item évalue les capacités de régulation de la compréhension du lecteur. Développe t-il des compétences stratégiques pour contrôler sa lecture ? Est-il acteur de sa compréhension ? Il s'agit de déterminer si l'élève est capable de mettre en œuvre des processus cognitif pour surmonter ses difficultés.

L'enseignante a apprécié ainsi les compétences de l'élève 1 sur cet item : **réussite partielle puis réussite totale**. On voit alors que cette élève a progressé dans sa capacité à faire face aux difficultés rencontrées.

On note une progression de l'élève 1 dans l'acquisition des compétences attendues entre les deux trimestres. Cependant, les compétences de lecteur n'apparaissent pas précisément dans les bilans trimestriels de M1. Elle n'a ici qu'une vue d'ensemble sur les capacités de compréhension en lecture de son élève.

Au regard de ces éléments, on peut décrire le profil de lecteur de l'élève 1 ainsi : **bon lecteur maîtrisant l'explicite et l'implicite d'un texte qui utilise des stratégies métacognitives pour gérer sa compréhension en lecture.**

Nous allons maintenant analyser les bilans trimestriels des élèves 2 et 3 qui sont en CE2 (Annexes 5 et 6).

Au premier trimestre, la compréhension en lecture est caractérisée par un seul item dans la discipline du français. Il s'intitule : lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte).

On remarque que cet item est identique à celui que l'on retrouve au trimestre 2 pour les élèves de CM1. Ce constat interroge la progression des apprentissages que propose l'enseignante. Cet item s'analyse comme précédemment.

L'enseignante a apprécié ainsi les compétences de l'élève 2 sur cet item : **réussite totale.**

L'enseignante a apprécié ainsi les compétences de l'élève 1 sur cet item : **réussite partielle.**

Au deuxième trimestre, la compréhension en lecture est aussi caractérisée par un seul item qui s'intitule : lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...).

On remarque que cet item évalue plusieurs compétences :

- la lecture d'un texte
- la restitution globale de ce qui est raconté dans le texte

Même si il est évident que ces deux compétences peuvent être liées, il aurait peut-être ici aussi été plus judicieux de les distinguer pour une analyse plus fine. Les difficultés en lecture ne sont pas incompatibles avec la capacité des élèves à mettre en œuvre des macroprocessus pour comprendre de manière globale le texte. En effet un élève peut comprendre les idées principales d'un texte si on le lui lit.

L'enseignante a apprécié ainsi les compétences de l'élève 2 sur cet item : **réussite totale.**

L'enseignante a apprécié ainsi les compétences de l'élève 3 sur cet item : **réussite totale.**

Au regard de ces éléments, on peut décrire le profil de lecteur de l'élève 2 ainsi : **bon lecteur maîtrisant l'explicite d'un texte dont il peut rendre en compte.**

L'élève 3 a un profil assez similaire : **bon lecteur maîtrisant l'explicite d'un texte qui commence à pouvoir rendre compte de sa compréhension.**

Nous n'avons pas d'indications précises quant à leurs compétences inférentielles.

Le recueil des classeurs des travaux des élèves nous apporte néanmoins quelques précisions à ce propos. Nous avons pu y trouver quelques œuvres sur lesquelles les élèves ont travaillé. Parmi celles-ci on trouve *Le journal d'un chat assassin*, d'Anne Fine. Dans cette histoire, un chat, narrateur, bouscule le lecteur l'obligeant à faire des inférences pour pouvoir comprendre son déroulement. En effet, tout est fait pour nous faire croire que ce chat est effectivement un « assassin », qu'il tue oiseaux, souris et lapins. Le ton sarcastique qu'il utilise ainsi que l'ironie dont il fait preuve peut dérouter le lecteur et l'influencer dans sa compréhension.

Avant l'étude de cette œuvre, les élèves ont travaillé sur le roman *Le hollandais sans peine* de Marie-Aude Murail, qui permettait aussi aux élèves de travailler sur la compréhension de l'implicite à un niveau de difficulté moindre.

Nous avons alors analysé les questions de compréhension que propose l'enseignante sur l'œuvre (Annexe 7).

Les questions de l'exercice 2 (« Répond par vrai ou faux. Trouve une justification dans le texte. Réécris la phrase si elle est fautive ») portent toutes sur l'implicite. En effet aucune des affirmations correctes ne sont explicitement formulées dans le texte.

L'élève 2 a répondu correctement à chacune des trois questions. Cet élève a également donné une très grande majorité de bonnes réponses aux questions de la séquence traitant de l'implicite. On peut alors compléter son profil de lecteur en disant que **l'élève 2 possède des capacités pour réaliser des inférences et saisir l'implicite d'un texte.**

La même analyse des travaux de **l'élève 3** montre qu'il **parvient à réaliser des inférences mais de manière plus ponctuelle. Cet apprentissage est en cours d'acquisition pour lui.**

A partir des deux premiers bilans trimestriels et des travaux des élèves, nous sommes parvenues à déterminer des profils de lecteur pour ces trois élèves. Néanmoins, le manque de précision des bilans ne nous permet pas de constater des profils très précis.

6.1.2.3 Confrontation des profils avec les résultats de l'évaluation diagnostique de Tacit

Le logiciel Tacit comme nous l'avons expliqué précédemment propose de faire passer aux élèves une évaluation diagnostique afin de déterminer leur niveau de compétences inférentielles.

Les trois élèves participant à notre recherche ont, au vu des évaluations et des travaux réalisés, plutôt de bonnes compétences pour réaliser des inférences bien que l'élève 3 paraisse être un peu plus en difficulté. Cependant, nous avons constaté que les éléments que l'enseignante a en sa possession ne permettent pas de connaître avec précision le niveau de compétence de ses élèves en compréhension. Cela peut l'empêcher de concevoir un enseignement vraiment adapté au niveau réel de ceux-ci.

Nous allons alors analyser les résultats de cette évaluation diagnostique afin de voir s'ils correspondent aux profils dégagés.

Suite aux 20 questions de l'évaluation diagnostique (Annexe 12), l'élève 1 obtient 45% de réussite. Le logiciel lui attribue le niveau C. Pour rappel, les niveaux vont de A à J.

Le niveau moyen des CM1 se situe au niveau E. Si le logiciel précise que ces niveaux de classe sont à relativiser, on ne peut néanmoins que constater que le niveau de cette élève apparaît comme plutôt faible.

L'enseignante a pourtant apprécié les compétences de cette élève en matière d'inférences comme une réussite totale. Quels sont les enseignements à tirer de ce constat ? Est ce que l'enseignante ne connaît pas assez son élève ou alors celle-ci a-t-elle eu du mal à utiliser cet outil numérique ?

Nous obtiendrons des éléments de réponses lorsque nous analyserons les résultats des entraînements de cette élève.

L'élève 2 quant à lui a obtenu 65% de réussite à son évaluation diagnostique (Annexe 13). Le logiciel lui attribue le niveau D. Cet élève a obtenu un résultat parfaitement dans la moyenne de ceux obtenus par des élèves de CE2.

On constate ici que l'enseignante attribue à son élève le même niveau que celui du logiciel. Il semble que les évaluations qu'elle a proposées lui ont permis de connaître assez précisément ses compétences. Nous verrons dans une prochaine partie si le logiciel permet ou non d'apporter un profil plus précis que celui de M1.

Enfin, l'élève 3 a obtenu 45% de réussite à son évaluation (Annexe 14). Le logiciel lui attribue un niveau C. le niveau moyen des CE2 se situent entre le niveau D et le niveau E, on constate que cet élève a rencontré des difficultés.

Lorsque nous avons analysé ses travaux, nous avons également constaté que cet élève éprouvait quelques difficultés à inférer. Le profil de lecteur dégagé semble alors compatible avec les résultats de son évaluation. Nous verrons dans une prochaine partie si le logiciel permet ou non d'apporter un profil plus précis que celui de M1.

En guise de récapitulatif, nous constatons que les profils de lecteur dégagés pour les élèves 2 et 3 sont en adéquation avec les résultats qu'ils ont obtenus lors des évaluations diagnostiques de Tacit. Cependant, on note un écart entre le bon profil de lecteur de l'élève 1 et ses résultats avec le logiciel.

Nous pouvons préciser que l'enseignante s'attendait à ce que chacun de ces trois élèves obtiennent de meilleurs résultats.

6.2 L'expérience Tacit

Comme nous l'avons déjà évoqué, Tacit permet de travailler spécifiquement la compréhension de l'implicite. Nous venons de constater que l'enseignante possède une vue globale des compétences de ses élèves dans la compréhension de cet implicite. Nous allons pouvoir interroger la performance du logiciel dans sa capacité à révéler le niveau de compétences des élèves, peut-il aider M1 à avoir une connaissance plus fine de celui-ci ?

6.2.1 Analyse des résultats

Pour pouvoir mener une analyse précise des résultats obtenus avec Tacit, il nous faut au préalable effectuer un état des lieux des types d'inférences proposées par le logiciel. Nous

pourrons alors connaître les origines des difficultés des élèves et ainsi confronter les profils de lecteur des élèves en implicite dégagé par Tacit avec ceux de M1.

6.2.1.1 Les types d'inférences rencontrées par les élèves au cours de l'expérience

La capacité des élèves à accéder à l'implicite d'un texte passe par la réalisation de différentes inférences. Ils doivent pour cela être capables de lire entre les lignes, de mettre en relation les informations délivrées explicitement par le texte pour pouvoir en dégager de nouvelles.

Comme nous l'avons déjà expliqué, Tacit vise l'apprentissage de « l'acquisition et l'automatisation de stratégies de lecture permettant d'améliorer la compréhension de l'écrit, en particulier la gestion de l'implicite des textes. » (manuel d'utilisation de Tacit). Ainsi, il propose des nombreuses inférences, variées.

Durant notre expérience, les élèves se sont retrouvés face à sept types d'inférences que nous allons exposer avec un exemple pour chacune :

- les inférences sémantiques-globales. Leur objectif défini par les chercheurs ayant élaboré l'outil est « d'apprendre à produire des inférences après la lecture et la compréhension de l'énoncé dans sa totalité, et après l'élaboration du modèle de situation, la lecture isolée de certains mots du textes ne pouvant pas permettre la résolution de l'inférence. »

On retrouve comme proposition d'exercice pour ce type d'inférence :

Type d'exercice : sémantique - globale (élaborative) ?

Thierry ne veut absolument pas mettre le tee-shirt que sa mère vient de lui acheter. A cause du dessin, il dit que tout le monde va le prendre pour une fille.

Quel est le dessin sur le tee-shirt ?

Une princesse 2

Une voiture 0

Un ballon de foot 0

Je ne sais pas 0

- les inférences numériques où la résolution d'un problème mathématique est nécessaire pour accéder à la compréhension

On retrouve comme proposition d'exercice pour ce type d'inférence :

Type d'exercice : numérique ?

Le croissant que Cédric veut s'acheter coûte un euro trente. Sa maman lui a donné trois pièces de cinquante centimes ce matin.

Pourra-t-il s'acheter son croissant ?

Oui 1

Le texte ne permet pas de répondre à la question 0

Non 1

Je ne sais pas 0

- les inférences sémantiques-lexicales. Ici les connaissances des élèves sur certains mots de l'énoncé l'aident à résoudre l'inférence et à accéder à la compréhension.

On retrouve comme proposition d'exercice pour ce type d'inférence :

Type d'exercice : sémantique - locale (lexicale) ?

La dernière fois que je suis allé chez mes grands-parents, j'ai été surpris de voir qu'ils avaient rénové la pièce qui est tout au fond. Ils avaient acheté un nouveau four et une nouvelle table et avaient repeint le plan de travail.

Quelle pièce mes grands-parents ont-ils rénovée ?

- La cuisine 2
- L'atelier 0
- Le bureau 0
- Je ne sais pas 0

- les inférences grammaticales relatives aux anaphores.

On retrouve comme proposition d'exercice pour ce type d'inférence :

Type d'exercice : grammaticale - anaphore (pronom, synonyme, métaphore) ?

Le mal de mer lui a donné des nausées. Le médecin lui a donc prescrit des relaxants, mais il ne les a pas supportés.

Que représente le mot souligné ?

- Les relaxants 2
- Les médecins 0
- Les nausées 0
- Je ne sais pas 0

- les inférences grammaticales relatives aux marques linguistiques.

On retrouve comme proposition d'exercice pour ce type d'inférence :

Type d'exercice : grammaticale - marque linguistique (genre, nombre, singulier, pluriel) ?

Tom, Manuel, Sophie et Julie sont arrivés à la plage. Elles se sont baignées en premier.

Qui est allé se baigner en premier ?

Sophie et Julie 0

Tom et Sophie 0

Les quatre 1

Je ne sais pas 0

- les inférences spatiales.

On retrouve comme proposition d'exercice pour ce type d'inférence :

Type d'exercice : spatiale ?

Raphaël et Ingrid passent leurs vacances à la montagne. Aujourd'hui, ils sont allés faire de la luge. Pour le démarrage, Ingrid est poussée par Raphaël.

Qui est sur la luge ?

Ingrid 1

Raphaël 0

Ingrid et Raphaël 0

Je ne sais pas 0

- les inférences relative à des situations conditionnelles.

On retrouve comme proposition d'exercice pour ce type d'inférence :

Type d'exercice : situation conditionnelle ?

Un jour, je partirai rejoindre mon papa en Australie pour aller m'occuper des kangourous avec lui. Je prendrai l'avion toute seule et je n'aurai même pas peur ! Pour faire ce voyage, il faut juste que je gagne de l'argent et que j'obtienne mon passeport.

Puis-je aller dès aujourd'hui en Australie ?

Non 1

Oui 0

Il est impossible de répondre car le texte ne le dit pas 0

Je ne sais pas 0

Lors des phases d'entraînement, les élèves ne se sont donc pas confrontés à tous les types d'inférences que nous avons présentés précédemment.

6.2.1.2 Les résultats obtenus par les élèves en évaluations et en entraînements

Les évaluations diagnostiques proposées par Tacit ont attribué à chacun des élèves un niveau de compétence. Les phases d'entraînement proposent aux élèves de se confronter à des énoncés de type inférentiel adaptés à leur niveau.

Constatons et analysons les résultats obtenus par chaque élève.

- L'élève 1 : (Annexe 12)

Pour rappel, cette élève de CM1 a obtenu **45% de réussite à son évaluation diagnostique**, pour un temps moyen de réponse de 45 secondes, le logiciel lui accordant tout juste le niveau C. On sait que le niveau moyen des CM1 correspond à un niveau E. Elle a ensuite réalisé trois entraînements pour lesquels nous avons proposé une différenciation : les mots en bleus,

permettant de mettre en valeur les indices dans les énoncés utiles à la résolution de l'inférence et la réduction du nombre de questions à 10 au lieu des 20 automatiquement prévues.

Son premier entraînement s'est déroulé de manière **tutorée** sur une série d'exercice de niveau B. Elle a obtenu **78 % de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 1 minute 16 secondes.

Son deuxième entraînement s'est déroulé en **autonomie**, toujours sur une série d'exercice de niveau B. Elle a alors obtenu **90% de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 47 secondes.

Son **dernier entraînement** s'est à nouveau déroulé de manière **tutorée**, le logiciel ayant adapté son niveau de question en fonction des entraînements précédents. Ainsi, elle a répondu à des questions de niveau C et obtenu **67 % de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 1 minute et 2 secondes.

Nous lui avons ensuite fait passer une **deuxième évaluation** à laquelle elle a obtenu **80% de réussite**, pour un temps moyen de réponse de 1 minutes 11 secondes. Cette évaluation s'est déroulé sans aucune différenciation. Le logiciel lui a alors accordé un **niveau F**.

On constate ici plusieurs choses :

- Une forte progression de cette élève dans la résolution des inférences. D'un taux de réussite s'élevant à 45% lors de la première évaluation, elle passe à 80% de réussite lors de la seconde. Elle a presque doublé son nombre de réponses correctes. Cela montre que l'utilisation qui a été faite du logiciel a permis à cette élève de développer ses compétences relatives à la compréhension de l'implicite. Le choix pédagogique de lui apporter une différenciation avec les mots en bleus lui a été bénéfique. Elle nous a expliqué que « les mots en bleus, ça me donne des indices » (Annexe 9, 1.366).
- Une hausse de la réussite de cette élève entre sa première évaluation et les entraînements. Cela montre que le logiciel a généré des entraînements bien adaptés au niveau que l'évaluation diagnostique lui a conféré.

- Elle a obtenu son meilleur score lors de l'entraînement en autonomie. Cela montre que cette élève est moins à l'aise en présence d'un enseignant. Nous avons noté un certain manque de confiance en elle lorsque nous étions en mode tutoré. D'ailleurs, lors de l'entretien que nous avons mené avec elle (Annexe 9, l. 380), elle nous a confié préférer travailler seule.
- Elle a eu besoin de lire chaque énoncé à voix haute. Elle parvient mieux à gérer sa compréhension en ayant recours à ce type de lecture.
- Elle a répondu aux questions plus rapidement lors de son entraînement en autonomie. Cela peut s'expliquer par son manque de confiance en elle, lorsque nous étions en tutoré avec elle, elle semblait moins sûre de ses propres connaissances, était plus hésitante.
- On constate également que son temps de réponse a augmenté entre les deux premières évaluations. De 45 secondes pour répondre aux questions, elle est passée à un temps de réponse de 1 minutes 11 secondes. Elle a alors pris le temps de mettre en pratique l'enseignement que nous lui avons délivré grâce au mode tutoré. On voit ici que notre pratique professionnelle a eu un impact positif.
- L'élève 2 : (Annexe 13)

Pour rappel, cet élève de CE2 a obtenu **65% de réussite à son évaluation diagnostique**, pour un temps moyen de réponse de 33 secondes, le logiciel lui accordant le niveau D. On sait que ce niveau correspond au niveau moyen des CE2. Il a ensuite réalisé trois entraînements **en autonomie** pour lesquels nous n'avons proposé aucune différenciation. Nous avons effectué ce choix car il avait obtenu le meilleur score lors de l'évaluation diagnostique. Ainsi, nous avons préféré utiliser le mode tutoré avec les deux autres élèves a priori plus en difficultés.

Son premier entraînement s'est déroulé sur une série d'exercice de niveau C. Il a obtenu **55 % de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 40 secondes.

Son deuxième entraînement s'est aussi déroulé sur une série d'exercice de niveau C. Il a alors obtenu **80% de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 51 secondes.

Pour son **dernier entraînement** le logiciel a adapté le niveau des questions en fonction des résultats des entraînements précédents. Ainsi, il a répondu à des questions de niveau D et obtenu **70% de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 59 secondes.

Nous lui avons ensuite fait passer une **deuxième évaluation** à laquelle il a obtenu **55% de réussite**, pour un temps moyen de réponse de **27 secondes**. Le logiciel lui a alors accordé un **niveau C**.

Nous constatons là encore plusieurs choses :

- Mis à part un premier entraînement moyen, on observe une hausse de ses réussites en entraînements par rapport à l'évaluation diagnostique. On constate alors que ceux-ci étaient bien adaptés à son niveau en compréhension en lecture. En effet, du niveau C, il est passé au niveau D en ayant à chaque fois de bons taux de réussite (80% au niveau C et 70% au niveau D).
- Il a un temps de réponse très rapide, inférieur à une minute à chaque fois. Cela s'explique car il est un très bon décodeur, lire l'énoncé et la question et la réponse ne lui pose pas de problèmes. On note cependant que son temps de réponse a augmenté en même temps que la difficulté des entraînements. Il a alors pris plus de temps pour mobiliser ses connaissances, réguler sa compréhension, traduire l'énoncé.
- Ses résultats ont baissé lors de la deuxième évaluation par rapport à la première. De 65% de réussite aux questions, il tombe à 55% de réussite, le logiciel lui conseillant désormais de travailler sur des énoncés de niveau C. Cela semble à première vue étonnant au vu du profil de lecteur auquel nous le rapprochions ainsi qu'au vu des résultats de ses entraînements. En effet il atteignait des scores entre 70% et 80%. On

constate qu'il n'a mis que 27 secondes en moyenne pour répondre aux questions. M2 qui lui a fait passer cette évaluation nous a expliqué qu'il était agité, peu concentré et distrait au moment de passer cette évaluation. Nous voyons bien ici l'importance de la variable du lecteur du modèle de compréhension en lecture, exposée par Giasson (2007). En effet, l'élève 2 n'avait pas une attitude propice pour entrer en compréhension en lecture. Il a alors été moins performant sur son évaluation ce qui fausse les résultats apparaissant sur Tacit dans la mesure où il n'a pas mobilisé ses compétences pour répondre à l'évaluation.

L'élève 2 a fait preuve de la même attitude lors de son premier entraînement, d'où un résultat plus faible. Nous avons choisi de ne pas faire apparaître la progression de son score sur son ordinateur, de fait, il se levait régulièrement pour voir ses bonnes réponses sur le nôtre. Cela a nuit à sa concentration et a causé plusieurs erreurs de sa part. Il s'est dépêché de répondre aux questions pour connaître son score le plus rapidement possible. (Annexe 10, l. 464). Lors de l'entretien que nous avons mené avec lui (Annexe 10, l.476), il nous a expliqué l'intérêt qu'il porte à ses résultats car il veut « savoir si je suis le meilleur ». Cette obsession l'a alors déconcentré.

- L'élève 3 : (Annexe 14)

Pour rappel, cet élève de CE1 a obtenu **45% de réussite à son évaluation diagnostique**, pour un temps moyen de réponse de 43 secondes, le logiciel lui accordant tout juste le niveau C. On sait que le niveau moyen des CE2 se situe entre le D et le E. Il a ensuite réalisé deux entraînements pour lesquels nous avons proposé une **différenciation** : les mots en bleus, permettant de mettre en valeur les indices dans les énoncés utiles à la résolution de l'inférence et la réduction du nombre de questions à 10 au lieu des 20 automatiquement prévues.

Son premier entraînement s'est déroulé en **autonomie** sur une série d'exercice de niveau B. Il a obtenu **70 % de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 47 secondes.

Son deuxième entraînement s'est déroulé **de manière tutorée**, toujours sur une série d'exercice de niveau C. Il a alors obtenu **78% de réussite à cette série**, pour un temps moyen de réponse de 43 secondes.

Nous lui avons ensuite fait passer une **deuxième évaluation** à laquelle il a obtenu **55% de réussite**, pour un temps moyen de réponse de 52 secondes. Cette évaluation se déroule sans aucune différenciation. Le logiciel lui conseille à nouveau **un niveau C**.

Nous constatons à nouveau plusieurs choses :

- L'élève 3 rencontre certaines difficultés pour réaliser des inférences mais il a progressé. En effet de 45% de réussite à la première évaluation, il passe à 55% de réussite à la seconde.
- Les taux de réussite de cet élève lors des deux entraînements sont plus élevés. Cela montre que le logiciel lui a bien proposé des exercices adaptés à son niveau et qui pouvait lui permettre de progresser. On constate que le choix d'utiliser comme différenciation les mots en bleus et de réduire le nombre de questions lui aussi permis de réaliser de meilleures inférences. Effectivement, il nous a expliqué avoir eu des difficultés lors des évaluations parce qu'il n'y avait pas d'aide. (Annexe 11, l.566).
- Il a un temps de réponse très rapide, le plus rapide de notre recherche. Nous avons constaté qu'il n'avait pas de difficultés dans le décodage qu'il réalise très bien. Cependant, nous avons décelé chez lui une certaine impatience. Il a du mal à attendre la fin des entraînements pour savoir son score, il a plusieurs fois répété qu'il voulait aller vite. Cela explique aussi son temps de réponse peu élevé. Tout comme l'élève 2, il porte une véritable attention à son score et à celui des autres (Annexe 11 l. 587).
- Il a eu besoin de lire chaque énoncé à voix haute. Il parvient mieux à gérer sa compréhension en ayant recours à ce type de lecture.

6.2.1.3 Origine de leurs erreurs et proposition de profils précis de lecteur en implicite

Après avoir constaté et commencé à analyser les résultats obtenus par les élèves lors de leurs deux évaluations et leurs entraînements, il semble intéressant de porter notre attention sur l'origine des erreurs commises par les élèves pour pouvoir préciser leur profil de lecteur en implicite.

- Commençons à analyser les réponses de l'élève 1.

Lors de son premier entraînement, réalisé en tutoré et de niveau B, elle a commis deux erreurs relatives à la résolution d'inférences grammaticales-anaphores.

Lors de son troisième entraînement, réalisé en tutoré et de niveau C, elle a obtenu un score de 6/9 (un problème informatique a eu lieu l'entraînement, l'élève n'a alors pu traiter que 9 questions sur les 10 initialement prévues).

Elle a dû traiter des énoncés permettant de travailler la résolution de quatre types d'inférence :

- les inférences sémantiques-globales : 2/4
- les inférences numériques : 0/1 (raisonnement juste mais erreur de calcul)
- les inférences sémantiques-lexicales : 3/3
- les inférences grammaticales-anaphores : 1/1

Lors de cet entraînement, elle a ressenti une gêne causée par la lecture à haute voix de mêmes énoncés par l'élève 3. En cela, elle a mis plus de temps pour répondre aux questions et a eu un peu de mal à se concentrer. Le climat dans lequel elle se trouvait est ainsi à l'origine de certaines de ses erreurs.

Grâce à ses données, nous pouvons constater précisément quels types d'inférences l'élève 1 a dû mal à réaliser et nous pouvons ainsi proposer un enseignement adapté à ses besoins pour qu'elle améliore ses compétences inférentielles et mieux appréhender l'implicite d'un texte. Nous pouvons aussi déterminer ses points forts.

Avec une seule bonne réponse sur trois questions proposant des inférences anaphoriques, on constate que c'est ce type d'inférences qu'il faut le plus travailler avec elle.

De même, elle a fait face à certaines difficultés pour traiter les inférences permettant de comprendre globalement le sens d'un énoncé, dans la mesure où elle n'a réussie que la moitié des questions travaillant ce type d'inférences.

Cette élève possède une bonne maîtrise pour résoudre les inférences lexicales, elle possède du vocabulaire qu'elle comprend, maîtrise et qu'elle peut analyser au regard d'un contexte donné.

Ces éléments sont constitutifs de son profil de lecteur en implicite.

Dans la mesure où elle a obtenu presque deux fois de bonnes réponses dans sa seconde évaluation par rapport à la première, avoir réalisé des entraînements en mode tutoré lui a permis d'obtenir un enseignement sur la manière de résoudre ce type précis d'inférence et ainsi d'améliorer ses compétences de lectrice en implicite.

- Attachons nous maintenant à traiter les réponses de l'élève 2 :

Lors de son troisième et dernier entraînement en autonomie et de niveau D, il a obtenu un score de 14/20. Il a dû traiter des énoncés permettant de travailler la résolution de sept types d'inférence :

- les inférences grammaticales-marques linguistiques (genre, nombre, singulier, pluriel) : 1/2
- les inférences grammaticales-anaphores : 4/5
- les inférences spatiales : 4/5
- les inférences sémantiques-globales: 2/3
- les inférences numériques : 1/1
- les inférences sémantiques-lexicales : 2/3
- les inférences-situations conditionnelles : 1/1

Nous pouvons maintenant constater quelles sont les inférences qui lui posent problème pour accéder à l'implicite et quelles sont celles qu'il maîtrise.

On constate qu'il possède de bonnes compétences pour réaliser les sept types d'inférences qu'il a rencontré, il accède assez aisément à l'implicite des textes. En effet, lorsqu'il a réalisé des erreurs, ce n'était pas plus d'une par type d'inférences rencontré.

Cet élève possédant un bon profil de lecteur et de bonnes connaissances pour inférer cache une particularité que l'on ne doit pas oublier. S'il a effectivement des compétences bien assises, cela n'empêche pas que sa volonté de vouloir aller trop vite, la distraction et l'agitation dont il fait parfois preuve peut venir modifier ce profil. Nous avons précédemment constaté l'écart entre les résultats de ses deux évaluations. Cet élève doit réussir à se poser et s'appliquer pour pouvoir exploiter ses solides compétences de la meilleure des manières.

- Enfin, analysons les réponses de l'élève 3 :

Lors de son second entraînement, le même que celui de l'élève 1 analysé ci-dessus, en tutoré et de niveau C, il a obtenu un score de 7/9 (un problème informatique a eu lieu l'entraînement, l'élève n' a alors pu traiter que 9 questions sur les 10 initialement prévues).

Il a alors aussi dû traiter des énoncés permettant de travailler la résolution de quatre types d'inférences :

- les inférences sémantiques-globales : 3/4
- les inférences numériques : 1/1
- les inférences sémantiques-lexicales : 2/3
- les inférences grammaticales-anaphores : 1/1

Au regard des ces statistiques, nous pouvons aussi commencer à dresser un profil de lecteur en implicite de cet élève.

Il a bien réalisé les inférences pour accéder à la compréhension des énoncés. Il parvient en effet à saisir presque systématiquement le sens global des textes, possède du vocabulaire et il a également réussi à résoudre l'inférence anaphorique.

Cet entraînement réalisé avec des aides montre que la différenciation que nous avons mise en place pour lui a été bénéfique. En effet, sur un même niveau de difficulté, il obtient 45% de réussite aux questions sans les aides et 78% de réussite aux questions avec elles. Après s'être

entraîné avec les mots en bleu, il a augmenté son pourcentage de réussite de 10 points lors de la seconde évaluation.

Il nous a confié préféré apprendre à comprendre avec le logiciel Tacit plutôt que de manière plus classique en classe (Annexe 11, l. 595).

Cet entraînement plutôt bien réussi ne doit pas faire oublier son niveau de difficulté. C'est un entraînement de niveau C alors que le niveau moyen des CE2 se situe entre les niveaux D et E, même s'il n'est donné par le site qu'à titre indicatif et est à relativiser. Il doit donc poursuivre ses efforts pour continuer à progresser.

6.2.1.4 Confrontation des profils précis issus de Tacit et de M1 en implicite

Pour pouvoir constater si le logiciel Tacit permet de dégager des profils de lecteurs plus précis dans l'implicite que ceux réalisés grâce aux documents de M1, nous allons les comparer.

- Avec les documents de M1, le profil de lecteur en implicite de **l'élève 1** de CM1 était le suivant : élève en totale réussite dans la compréhension de l'implicite. Les premiers résultats obtenus avec Tacit ont montré que cette élève faisait face à des difficultés pour réaliser des inférences, surtout grammaticales et globales et lui attribuait à peine un niveau de CE1.

On constate donc ici comme nous l'avons déjà dit, un écart entre les deux profils. Le logiciel Tacit a décelé précisément l'origine des erreurs et donc des difficultés de cette élève. A l'inverse, le profil de lectrice issu des bilans trimestriels de M1 ne permettaient pas d'avoir un regard aussi précis.

Cependant, nous avons constaté qu'au fur et à mesure de l'utilisation du logiciel, cette élève a fait beaucoup de progrès et sa deuxième évaluation lui a attribué un niveau F, soit un niveau légèrement supérieur au niveau moyen des CM1. On peut émettre une hypothèse : l'élève a eu du mal à utiliser Tacit dans ses débuts et n'a pas réussi à mobiliser ses compétences pour obtenir de meilleurs résultats. On sait d'ailleurs qu'elle n'a pas trop

aimé être sur un ordinateur (Annexe 9, 1.333). Dans ce cas, le profil issu des travaux de M1 doit être comparé à la deuxième évaluation de Tacit et ici il s'en rapproche.

En tout les cas, nous avons quand même repéré sur quels types d'inférences, l'élève 1 est susceptible d'être le plus en difficultés. L'enseignant pourra alors, grâce à ces nouvelles connaissances, mieux différencier son apprentissage et améliorer de ce fait sa pratique évaluative.

- Avec les documents de M1, le profil de lecteur en implicite de **l'élève 2** de CE2 était le suivant : élève disposant de bonnes compétences pour comprendre de l'implicite.

Les résultats obtenus avec Tacit confirme ce profil de lecteur en implicite. En effet, l'élève 2 a obtenu de bons résultats et leurs analyses plus fines montrent de bonnes capacités à résoudre des inférences de plusieurs natures.

L'enseignant pourra donc continuer d'utiliser Tacit avec cet élève afin qu'il continue ses progrès tout en portant une attention particulière à son comportement et à son attitude, notamment face au score qui peut venir gêner sa progression.

- Avec les documents de M1, le profil de lecteur en implicite de **l'élève 3** de CE2 était le suivant : élève ne maîtrisant pas encore tout à fait les compétences pour inférer.

Les résultats obtenus avec Tacit viennent confirment une nouvelle fois ce profil, comme nous l'avons précédemment constaté. Effectivement, dans les quatre types d'inférences qu'il a rencontrés, l'élève 3 s'est assez bien débrouillé. Néanmoins, Tacit permet à l'enseignant de pouvoir situer son niveau de compétence réel.

6.2.2 Apports dégagés de l'outil Tacit

6.2.2.1 Un climat propice aux apprentissages

L'outil Tacit de par ses fonctionnalités et son utilisation montre différents apports.

Dans un premier temps, Tacit par sa nature même installe un **climat propice aux apprentissages**. Celui-ci permet à l'enseignant de mettre en place un enseignement plus

adapté de la compréhension.

- Le logiciel ne demande pas aux élèves d'écrire leur réponse. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, le logiciel propose des exercices sous la forme d'énoncés plus au moins courts sous lesquels se trouve une question de compréhension ainsi que plusieurs propositions de réponses. Cela permet aux élèves d'être déchargés cognitivement de l'activité d'écriture pour se concentrer sur la compréhension. Les entretiens que nous avons réalisés avec les élèves (Annexes 9, 10 et 11) témoignent d'ailleurs de ce bénéfice. La plupart apprécie de ne pas avoir à rédiger de réponse. Les élèves sont également déchargés cognitivement de la lecture d'un texte long et continu puisque qu'il s'agit d'une suite d'énoncés courts indépendants les uns des autres. Une réponse fautive à un énoncé n'aura aucune incidence sur la réponse de l'énoncé suivant. Tacit permet à l'enseignant de focaliser son enseignement de la compréhension sur l'enseignement explicite des processus d'intégration et des microprocessus. C'est en cela que nous avons développé une réflexion sur les stratégies à employer pour comprendre l'implicite d'un texte et alors précisé nos savoirs de jeunes enseignantes.
- Tacit, outil numérique, a l'avantage de s'intégrer dans le quotidien des élèves. À l'heure de l'ère du numérique, la plupart des élèves ont chez eux accès à un ordinateur ou à une tablette facilitant l'approche et l'utilisation d'un tel logiciel en classe. Celui-ci peut engendrer une certaine motivation dans la mesure où de nombreux élèves apprécient utiliser un outil informatique (Annexe 10 1.435) et parce qu'il permet de varier les modalités de travail. Lorsque nous avons annoncé aux élèves que nous allions travailler sur Tacit, nous avons constaté qu'ils étaient heureux de changer d'environnement en allant en salle informatique. Beaucoup d'élèves ont manifesté leur déception de ne pas participer à l'expérience.
- Nous avons également constaté que le rapport à l'erreur peut être modifié par l'utilisation du numérique. L'élève 3 a expliqué avoir moins peur de réaliser une erreur avec Tacit que dans la classe (Annexe 11 1.583). Cela peut s'expliquer par le fait que l'erreur ne reste pas visible aux yeux de l'élève comme elle peut l'être quand il travaille

sur une feuille de papier. L'élève aborde alors les exercices plus sereinement, avec moins d'appréhension.

- Aussi, les élèves ont accès à différentes réponses possibles à la question posée ce qui leur permet d'avoir une réflexion métacognitive sur la compréhension du texte et de la question. En effet s'ils ne trouvent pas la solution directement ils peuvent procéder par élimination. Ce choix de réponses peut aussi les aider à mieux comprendre la question, il peut les orienter et les aider à saisir le sens de celle-ci. Effectivement certains élèves montrent des difficultés dans la compréhension même de la question.

Cette pratique d'autorégulation fait l'objet d'un apprentissage essentiel de l'enseignement explicite car elle tend à rendre l'élève autonome sur sa recherche de sens. Ce volet de l'enseignement explicite peut être complexe à enseigner, Tacit nous a aidées dans cette tâche car les questions et les réponses sont déjà conçues par le logiciel.

De plus le logiciel propose à chaque question la réponse « je ne sais pas » ce qui permet de limiter les réponses hasardeuses et donne la possibilité aux élèves de ne pas rester bloqués sur une question, laissant leur motivation intacte.

- De plus le fait de ne pas avoir de regard direct de l'adulte sur leur travail (travail en mode autonomie) plaît à la plupart des élèves qui se sentent moins observés et plus libérés dans leur réflexion renforçant un climat serein d'apprentissage (Annexes 9, 1.377 et 10, 1.472).

Ce sentiment de liberté éprouvé par ces élèves favorise des attitudes de plus en plus autonomes. L'autonomie dans la recherche de sens étant l'objectif clef de l'enseignement de la compréhension en lecture.

- Enfin, l'accès au score peut aussi rendre la tâche plus motivante pour les élèves. Ils ont tous témoigné de l'importance de connaître leurs résultats et ceux des autres afin de se situer et leur donnant envie de s'améliorer. Associés à leur progrès ils sont là aussi rendus plus actifs dans leur activité de compréhension, plus volontaires pour apprendre à comprendre.

Le modèle de compréhension de Giasson (1990) expliqué plus haut montre l'importance de l'installation de ce climat bienveillant. Il permet de mieux appréhender les trois variables constituant ce modèle : lecteur, texte et contexte. L'ordinateur suscite plus facilement l'intérêt de l'élève, le type de texte proposé, court et varié, facilite la compréhension et enfin le contexte à la fois psychologique, social et physique installé par ce climat contribue à une meilleure activité de compréhension.

6.2.2.2 Un enseignement explicite facilité

Dans un second temps, ce climat favorable aux apprentissages nous a permis en tant que jeunes enseignantes de faciliter la pratique d'un enseignement plus explicite particulièrement sur les processus d'intégration, d'élaboration, métacognitifs et sur les microprocessus. Tacit travaillant uniquement l'implicite à partir de petits énoncés, les macroprocessus ne rentrent pas véritablement en jeu.

Ainsi Tacit a été pour nous à l'origine de l'acquisition de savoirs relatifs à l'enseignement de la compréhension en lecture.

- L'outil Tacit facilite la mise en place d'une pédagogie différenciée, essentielle, comme nous l'avons déjà expliquée en première partie, dans la pratique de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture.

En effet à partir de l'évaluation diagnostique exigée par Tacit les trois élèves observés ont alors été positionnés sur un graphique en fonction de leur niveau, sur une échelle de compétence, les niveaux allant de la lettre A (le plus facile) à J (le niveau le plus difficile). Le logiciel indique alors ensuite le niveau conseillé pour les exercices d'entraînement.

- Nous avons donc pu adapter les exercices pour chacun de nos trois élèves et réaliser des groupes de niveau proposant des exercices identiques à chaque groupe. Le logiciel permet donc de calculer automatiquement le niveau de chacun des élèves à la fin de chaque évaluation et propose aussi de composer automatiquement des groupes de niveau et de proposer des exercices d'entraînements adaptés sans que l'enseignant n'ait rien à organiser. Les groupes ne prennent pas en compte le niveau de classe mais le niveau réel de chaque élève

ce qui permet de caractériser l'hétérogénéité de la classe et donc pour l'enseignant de gérer au mieux les différents niveaux existants dans sa classe, ce qui est d'autant plus vrai dans une classe à double niveau comme observée lors de notre recherche de CE2-CM1. Ainsi les élèves de CE2 et de CM1 peuvent se retrouver au sein des mêmes groupes de niveau. De plus l'enseignant peut faire le choix de proposer des exercices du niveau A pour un élève de niveau B afin de le remettre en confiance ou au contraire de niveau C.

Ce gain de temps est considérable dans la pratique enseignante, il n'a plus à trier, à croiser les informations récoltées lors d'évaluations papiers, qu'il n'a plus à réaliser de toute pièce. En une séance d'une vingtaine de minutes nous avons récolté ces données.

De plus elles sont réévaluées après chaque entraînement et le logiciel propose un suivi des progrès de l'élève. Un suivi numérique qui peut être exporté en format PDF (Annexes 12, 13 et 14) et faire parti à part entière du suivi papier de chaque élève. L'enseignant obtient ainsi une évaluation mais aussi un suivi complet, plus lisible et plus rapide de chacun de ses élèves qu'il peut conserver facilement. Ces données peuvent aussi faciliter la rédaction des compétences au sein du livret scolaire.

Niveaux	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Maxime Dubois				█ +20%	█ 1					
Antoine Dubois		█ +20%	█ 1 █ -10%							
Anne Dupond		█ +15%	█ 1							
Lucie Dupond				█ +25%	█ 1					

Source : Manuel Tacit (<https://tacit.univ-rennes2.fr/presentation/diaporama#/step-17>)

- Nous avons pu proposer deux modalités différentes d'exercices comme nous l'avons déjà expliqué dans notre partie méthodologie : des exercices en autonomie,

les élèves répondant à leur rythme, que nous pouvions suivre progressivement et des exercices tutorés où les élèves répondent individuellement et tous en même temps, que nous orchestrions décidant de passer à la question suivante quand nous le souhaitions.

Ces différentes modalités nous ont permis une certaine liberté d'action et de différencier notre pédagogie en fonction des besoins. Nous pouvions prendre plus de temps avec certains en mode tutoré afin d'explicitier les différentes procédures mises en jeu et construire un suivi plus poussé avec les élèves ayant plus de difficultés (élèves 1 et 3). Cela n'a pas empêché l'élève 2 de son côté en autonomie de continuer de travailler et de progresser. Ce logiciel nous a permis non seulement de mieux différencier mais aussi de mettre en place une gestion du groupe plus efficace, question essentielle dans notre pratique de jeune enseignante, comme nous avons pu constater tout au long de cette première année de stage.

- Le logiciel donne aussi accès au temps de réponse de chaque élève, indiquant un élément important d'analyse dans la réussite des exercices et permettant pour l'enseignant d'avoir une connaissance plus fine du niveau de chacun de ses élèves et donc d'adapter son enseignement. En effet, plus un élève a dû mal à déchiffrer plus il est compliqué pour lui de rentrer pleinement dans la tâche de compréhension tant ses capacités cognitives sont déjà été mobilisées.
- Nous avons pu paramétrer aussi très facilement nos diverses séances d'entraînement, qu'elles soient en autonomie ou en tutoré. En effet le logiciel prévoit de nombreux paramètres, qui modifiés sur le poste de l'enseignant se répercutent automatiquement et instantanément sur les postes des élèves. Cette rapidité d'action nous a permis d'adapter à tout moments les différentes aides offertes pour chacun de nos élèves.

Nous avons pu faire varier *le nombre d'exercices* en fonction de la capacité de concentration de chacun d'entre eux ou du type d'exercice proposé.

Lors de la phase 4, les exercices proposés aux élèves 1 et 3 en tutoré comptaient 10 questions tandis que l'exercice en autonomie de l'élève 2 effectué simultanément était composé de 20 exercices. Les exercices en tutoré étant plus lents, puisque nous revenions sur chaque réponse et que nous attendions que chaque élève ait répondu, cela nous a permis une fois encore de gérer la classe au

mieux, l'élève 2 ayant plus de questions, nos trois élèves ont terminé quasiment en même temps leurs exercices.

Les exercices en autonomie proposés aux élèves 1 et 3 comptaient eux 10 questions, cela leur demandant un effort cognitif déjà assez important.

Nous avons aussi ajouté *des indices* pour guider les élèves. Ils prennent la forme de mots en bleus dans l'énoncé attirant l'attention et guidant les élèves dans leur réflexion. Nous les avons ajoutés dans un deuxième temps afin d'obtenir leur ressenti sur cet apport. Nous avons pu constater leur efficacité puisque les entraînements effectués par chacun de nos élèves, comportant ces indices, ont tous été mieux réalisés (Cf. Résultats).

Je suis **déçue** par l'attitude de mon petit frère. Il n'arrête pas de faire des bêtises et des mauvaises blagues. Il va vite s'en mordre les doigts lorsque je déciderai de riposter !

Par rapport à mon petit frère, qui suis-je ?

- Sa grande sœur **3**
- Son grand frère **0**
- Le texte n'offre aucun indice permettant de répondre **0**
- Je ne sais pas **0**

Source : Manuel Tacit (<https://tacit.univ-rennes2.fr/presentation/diaporama#/step-14>)

Tacit nous a donc aidé à instaurer une pédagogie différenciée plus efficace mais nous a aussi accompagnées dans la construction de nos savoirs dans ce domaine, d'autant plus en tant que jeunes enseignantes, il nous a permis de réfléchir sur nos pratiques enseignantes et de développer des compétences nécessaires en différenciation.

En effet les différents paramètres proposés par Tacit notamment « les mots bleus » peuvent être repris par l'enseignant dans un enseignement plus classique de la compréhension en classe. Aussi en détaillant les réponses fausses de chaque élève l'outil Tacit épaulé l'enseignant dans l'élaboration de profils plus précis et lui permet donc d'adapter ses apprentissages en classe, de proposer des exercices différents, ciblés et par conséquent d'améliorer sa pratique.

- L’outil Tacit en termes de savoirs enseignants nous a aussi permis de construire et de mettre en pratique un enseignement explicite de meilleure qualité.

Le mode tutoré nous a permis d’expérimenter plusieurs étapes essentielles de l’enseignement explicite.

- En effet chacune d’entre nous a fait travailler individuellement un élève du niveau B en mode tutoré. A chaque question, nous laissons l’élève répondre puis expliquer sa réponse, comment il avait procédé, quels indices il avait relevé ou à quelles connaissances il s’était référé pour répondre. Cette verbalisation nous a permis de saisir où se situaient les difficultés mais aussi les réussites des élèves et donc d’affiner les différents profils d’élèves, nécessaire afin d’apporter ensuite une aide spécifique et adaptée.

Nous avons aussi clairement expliqué à ces élèves l’intérêt d’expliquer leur procédure, d’avoir un retour sur leur lecture, d’expliquer le comment et le pourquoi leur permettant de s’autoréguler, de contrôler et d’évaluer leur lecture. Nous voulions qu’ils prennent conscience de l’importance des processus métacognitifs. Nous avons défini avec eux clairement cette stratégie et son utilité afin qu’il l’automatise.

- Nous proposons ensuite systématiquement un retour sur leur réponse, qu’elle soit bonne ou mauvaise. Nous explicitions avec eux les processus engagés pour bien répondre. L’outil Tacit par la diversité des questions qu’il propose permet d’illustrer les processus impliqués dans la compréhension de l’implicite dans un même entraînement. Cette illustration concrète est essentielle pour que les élèves puissent prendre conscience de ce qui doit se passer dans la tête du lecteur pour bien comprendre dans tel ou tel cas de figure. Ces exemples précis permettent à l’élève de s’y référer ensuite dans d’autres contextes comme des modèles, des repères.

La diversité des questions proposées par Tacit nous a donc permis d’exploiter au mieux et avec rapidité ce volet de l’enseignement explicite.

- De plus le mode tutoré que nous avons engagé de façon individuelle a favorisé l’interaction nécessaire élève – enseignant, au cœur de l’enseignement

explicite.

Ces interactions nous ont permis de guider l'élève, de le laisser choisir sa stratégie tout en le guidant, en lui donnant des indices. Nous avons étayé notre aide au fil des questions pour qu'elle devienne de moins en moins importante. En effet l'objectif de l'enseignement explicite est bien la maîtrise des différents processus afin de les réinvestir ensuite en autonomie.

Ces échanges avec les élèves ont été particulièrement bénéfiques, instaurant un climat bienveillant, une fois à l'aise avec nous, aucun d'entre eux n'a eu peur de poser des questions, d'essayer de comprendre. Cette réflexion, nous l'avons constatée dans l'analyse de nos résultats, a été un facteur important de leur progrès.

- Enfin, le fait d'explicitier à chaque fois clairement le pourquoi et le comment des réponses à apporter, nous a amené à plusieurs reprises à devoir expliquer le sens de certains mots ou à apporter des connaissances plus vastes. Nous avons donc travaillé également avec les élèves leurs compétences linguistiques et référentielles. Des compétences, comme l'a montré Goigoux (2004), primordiales dans la pratique de la compréhension en lecture.

Ces compétences sont particulièrement à travailler avec ces élèves au vu du classement REP de l'école. D'autant plus qu'un déficit lexical peut expliquer la cause de leurs difficultés en compréhension mais peut aussi en être la conséquence comme expliqué dans la partie théorique : ceux qui comprennent mal ce qu'ils lisent, lisent de moins en moins et ont donc moins l'occasion d'enrichir leur vocabulaire.

Travailler ces compétences, particulièrement avec ce profil d'élève nous a paru donc essentiel. Tacit nous a aussi facilité dans cette tâche.

Le mode en autonomie, quant à lui, nous a permis dans un deuxième temps de laisser les élèves choisir, seuls, les stratégies à entreprendre pour trouver la bonne réponse. Nous avons pu ainsi constater si les stratégies que nous avons expliquées en mode tutoré avaient été comprises ou même réutilisées. En effet bien qu'en mode autonome, nous pouvions suivre les résultats de chacun d'entre eux au fil des réponses données.

Liste des 10 exercices (Si la réponse est fausse : <input checked="" type="radio"/> Donner la bonne réponse <input type="radio"/> Refaire passer la question)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		Mauvaises réponses : Anne Dupond - Lucie Dupond, Maxime Dubois.							

Source : Manuel Tacit (<https://tacit.univ-rennes2.fr/presentation/diaporama#/step-13>)

L’outil Tacit nous a donc aussi été utile en remédiation. En effet à la fin de l’entraînement nous effectuons un retour sur leurs choix avec eux, toujours par la verbalisation, par l’explicitation et l’échange oral.

Cela nous a permis de revenir sur certaines stratégies, de remettre parfois leurs choix en question, de leur montrer qu’une autre stratégie aurait pu être meilleure dans ce cas mais aussi d’asseoir leurs choix, de confirmer l’efficacité des stratégies employées. Que la réponse soit bonne ou mauvaise nous nous sommes toujours assurées de faire expliciter verbalement l’élève afin de saisir sa bonne compréhension.

Ainsi l’outil Tacit permet de développer progressivement une autonomie dans la construction de sens de chaque élève ce qui n’est pas toujours évident à réaliser en classe mais aussi de rendre l’élève clairement actif et motivé dans la construction de ses apprentissages.

A travers cette expérience, nous avons clairement constaté une évolution de nos pratiques, que ce soit en termes de différenciation, d’enseignement explicite et d’évaluation. L’outil Tacit nous a nettement aidées dans chacune de ces tâches. En effet nous avons pu vivre, expérimenter les notions expliquées en partie théorique et donc mieux les intégrer dans le contexte réel d’une classe.

6.2.3 Discussions autour de l’outil Tacit

L’outil Tacit, nous l’avons démontré, peut apporter une aide précieuse autant pour les élèves que pour l’enseignant dans l’apprentissage de la compréhension en lecture. Néanmoins

il peut aussi être discuté sur certains points.

- Le premier élément à noter est la nécessité de la présence de l'enseignant tout au long des divers entraînements autonomes ou tutorés. En effet c'est bien l'enseignant qui orchestre les séances, qui organisent les différents paramètres, les différentes aides à apporter. On pourrait envisager un degré supplémentaire d'autonomie. Une fois les élèves familiarisés avec l'outil, après qu'ils aient effectué plusieurs séances en autonomie, l'outil pourrait proposer un mode où l'élève serait juge des aides qu'ils souhaitent qu'on lui apporte. Ainsi il pourrait choisir d'ajouter ou de retirer les paramètres « mots bleus » ou « questions complémentaires ». Il va de soi que ce mode serait proposé qu'aux élèves les plus autonomes, les plus aptes à choisir ce qui leur conviendrait pour progresser. Ce mode, il nous semblerait, rendrait l'élève d'autant plus acteur de ses apprentissages, pouvant considérer son niveau. Ce mode pourrait aussi permettre à chaque élève d'avoir accès à ses résultats. Il participerait aussi activement à son évaluation pouvant constater ses progrès. Ces différentes possibilités que nous envisageons ici s'inscrivent pleinement dans la construction d'une évaluation positive souhaitée par les institutions officielles. L'élève pourrait ainsi avoir accès à une sorte de cahier de réussite où seraient envisagés les différents niveaux, compétences et même habilités en compréhension en lecture à maîtriser ou à viser. Cela rendrait d'autant plus explicite l'enseignement de la compréhension en lecture puisque chaque processus serait défini clairement comme processus à acquérir. L'enseignant serait donc dans l'obligation d'expliquer ces différentes habilités aux élèves, les rendant complètement transparents.

Ce genre de pratique permettrait donc de mieux évaluer pour mieux apprendre. L'outil Tacit, et plus largement l'outil numérique, pourrait donc participer encore davantage à améliorer les pratiques enseignantes en terme d'évaluation.

Bien entendu il n'est nullement envisageable de substituer l'enseignant à l'outil numérique. L'enseignant reste le garant de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Il doit rester un guide dans l'activité intellectuelle de l'élève, c'est bien l'enseignant qui amène l'élève à réfléchir sur son raisonnement.

- L'efficacité du logiciel n'est d'ailleurs à envisager que si l'enseignant occupe bien cette place centrale nécessaire au bon enseignement explicite de la compréhension en

lecture. Les progrès que nous avons pu constater chez les élèves observés ont été possibles seulement parce que nous avons bien expliqué les différents processus en jeux, leurs intérêts et les différentes stratégies de lecture possible. Sans ses explications, l'élève sur cet outil ne peut évoluer. Ainsi le logiciel Tacit nécessite de la part de l'enseignant quelques connaissances préalables autour des compétences nécessaires entrant en jeux dans la compréhension en lecture. Il ne peut, hasardeusement, proposer des entraînements tels quels sans travail préalable sur l'organisation de son enseignement. L'outil le facilite mais ne se substitue pas à ce travail essentiel.

- L'outil Tacit ne remplace pas non plus un travail de compréhension en classe sur des textes plus longs, travaillant d'autres compétences toutes aussi essentielles (macroprocessus, résumé). Tacit permet de développer certaines habilités de lecture, de les expliciter mais ne se suffit pas à lui-même. En effet il est essentiel pour les élèves d'avoir accès à l'écrit en classe ne serait-ce que pour transposer les compétences acquises sur Tacit dans d'autres contextes. Cela est d'autant plus vrai que la compréhension se doit d'être travaillée en français mais aussi dans toutes les autres disciplines. Tacit doit être envisagé comme une aide pour mieux comprendre. Les chercheurs l'ayant conçu ne lui ont d'ailleurs pas donné la vocation de travailler la compréhension dans son ensemble. Il existe deux logiciels, un travaillant l'implicite et l'autre le vocabulaire, deux notions vues comme primordiales par ces derniers dans l'enseignement de la compréhension.
- De plus l'autonomie, les capacités d'autorégulation visées par l'outil seront développées par les élèves seulement si l'enseignant a longuement travaillé avec eux sur les différentes habilités nécessaires à la compréhension. L'autonomie s'acquiert par un long accompagnement et par une aide étayée de moins en moins importante.
- L'utilisation de Tacit comme nous l'avons déjà exposée facilite le travail d'évaluation et de différenciation de l'enseignant. Néanmoins nous avons noté plusieurs difficultés ou du moins plusieurs contraintes dans sa pratique.
 - L'enseignant n'a pas accès aux réponses précises faites par les élèves au cours des évaluations. Il a accès aux résultats mais doit se fier entièrement au calcul

fait par Tacit. Cela nous a gênés dans le sens où nous ne pouvons pas clairement analyser les erreurs faites par les élèves et comprendre en quoi ils étaient rapprochés de tels ou tels niveaux. Or à la lumière de notre partie théorique nous avons saisi que le groupe des lecteurs en difficulté en compréhension est très hétérogène, mieux saisir les différents profils existants permet de leur apporter une aide plus spécifique, que ce soit sur l'outil ou en classe. Nous aurions donc souhaité pouvoir faire une analyse plus fine de leurs erreurs.

- L'accès aux réponses données par les élèves aux différents entraînements quant à eux est accessible en temps réel ou après leur réalisation ce qui permet alors une analyse plus fine. Néanmoins il n'est pas possible de les imprimer, leurs réponses ne sont pas accessibles en version PDF, sans accès internet il est donc impossible de les consulter. Aussi le travail sur écran peut rendre la tâche fatigante au bout d'un certain temps.
- De plus pour faciliter encore davantage la tâche de l'enseignant dans l'évaluation et l'élaboration des différents profils, l'outil pourrait proposer un classement automatique des erreurs faites par chaque élève ce qui allégerait la tâche de l'enseignant dans l'analyse fine des résultats obtenus. Nous avons observé trois élèves ce qui nous a déjà demandé un travail considérable d'analyse. A l'échelle de la classe ce travail paraît colossal et difficilement réalisable au vu des emplois du temps chargés des enseignants.
- Les temps de réponse, de chaque élève nous l'avons déjà évoqué, peuvent être consultés par l'enseignant et lui donner certains indices précieux notamment sur le temps de déchiffrage et sur la rapidité d'exécution de la tâche. Néanmoins cela reste à nuancer. En effet dans la pratique nous avons pu observer que parfois ces temps de réponses coïncident avec une baisse de concentration ou encore des bavardages entre élèves ce qui faussent les résultats. Il faut donc analyser avec prudence ces résultats.
- Nous avons mis en avant le caractère motivant de l'interface proposé par Tacit. L'accès au score a fait l'objet d'un intérêt important pour chacun des élèves observés. Cette notation, à première vue, motivante nous a néanmoins interrogées.

Nous avons pu remarquer que l'un des élèves était davantage préoccupé par son score que par la réussite réelle de sa tâche. Finalement il a mis peu de valeur à l'exercice en lui-même, et n'a pas essayé de réellement comprendre comment progresser. Pour lui seul l'obtention de son score comptait. Le fait de pouvoir répondre rapidement, la tâche écrite étant absente, l'a plus induit à ne pas trop réfléchir à ses réponses et à aller vite.

Cet élève n'a donc travaillé que pour les notes et n'a pas cherché à analyser ses erreurs. Cela démontre un des premiers effets néfastes de la notation qui est d'ailleurs actuellement remise en question ou du moins discutée.

Aussi ces notes peuvent à la fois encourager les élèves tout comme décourager les élèves les plus en difficulté. Elles peuvent entamer l'estime de soi et démotiver. D'autant plus si les élèves se comparent entre eux, ce qui a été le cas lors de notre expérience (Annexe 10, 1.476 et 11, 1.591).

Il reste tout de même à nuancer ces propos dans le sens où le logiciel Tacit propose de ne pas afficher les notes, les élèves ne connaissent pas alors automatiquement leur score. Mais alors quand le leur divulguer ? Dans quelles conditions ? Comment amener la notation tout en préservant un climat propice aux apprentissages ?

Là encore Tacit nous a poussés à questionner notre pratique et à développer une réflexion autour de nos savoirs évaluatifs.

- Enfin on peut noter des contraintes d'ordre matériel. En effet l'utilisation de Tacit suppose que l'école soit équipée en ordinateur ou en tablette ce qui n'est pas toujours le cas ou de façon limitée. Il est rare d'avoir une classe équipée pour chacun des élèves d'outils informatiques. Même si le logiciel prévoit la possibilité de travailler à plusieurs cela limite le travail évaluatif de l'enseignant. Néanmoins le travail en groupe, les interactions entre élèves, nous l'avons déjà précisé, permet aussi de développer une meilleure compréhension au sens où par la confrontation des stratégies les élèves peuvent modifier leurs conceptions.

De plus cela demande de la part de l'enseignant une certaine connaissance des plateformes informatiques, une certaine organisation et pour certains enseignants un temps d'adaptation, d'appréhension de l'outil afin de le

maîtriser suffisamment pour qu'il devienne l'aide escompté. Il reste cependant assez facile d'accès, la prise en main étant assez simple et assez intuitive.

Tacit au cours de notre expérience a révélé plusieurs apports notables et nous amenées à discuter différents points. Il nous a surtout poussées à la réflexion sur nos propres pratiques de jeunes enseignantes et nous a permis de développer des capacités d'autoformation.

7. Retour sur expérience

7.1 De nombreuses difficultés rencontrées

Notre travail de recherche a largement été perturbé par l'arrêt maladie de M1, stoppant brutalement sa participation et impliquant un temps d'arrêt dans nos différents travaux engagés. Nous n'avons plus eu de contact direct et indirect à partir de ce moment. La directrice M2 nous alors épaulé en nous ouvrant la classe et en nous rapprochant de la remplaçante de M1. Celle-ci, bien que ne participant pas à nos travaux, nous a permis de continuer notre recherche et nous a offert une grande liberté d'action. Nous avons pu travailler avec certains élèves sur des temps de classe comme nous l'entendions.

Nous avons donc du changer l'angle de vue de notre recherche au cours de l'expérience. Nous souhaitions au départ partir d'une pratique enseignante déjà bien construite et réfléchie, M1 étant MAT, et interroger en quoi l'outil Tacit pouvait la faire évoluer. Nous avons décidé, en tant que jeunes enseignantes, d'analyser alors notre propre pratique vis à vis de l'outil numérique tout en conservant les données fournies par M1 au début de notre recherche. Ainsi non seulement nous avons pu saisir l'apport de Tacit en terme d'évaluation et d'apprentissages de la compréhension en lecture sur notre pratique mais nous avons aussi pu confronter la pratique enseignante de M1 aux différents résultats obtenus au cours de notre recherche.

Néanmoins cet événement a affecté clairement l'avancée de notre recherche. Les méthodes de recueil de données que nous avons choisies ont dûes être complètement repensées, comme nous l'avons déjà expliqué, afin d'obtenir des résultats répondant à nos hypothèses. Nous avons dû faire des choix et limiter certains critères tout ceci imposé par la contrainte temps.

- M1, grâce au premier entretien, nous a bien exposé les différents profils présents au sein de sa classe. Néanmoins nous avons prévu qu'elle nous détaille le profil d'un échantillon d'une dizaine d'élèves, élève par élève. De plus nous avons prévu une observation participante devant compléter notre recueil de données. Ainsi nous voulions observer M1 en classe tout en participant aux différentes activités dans l'optique de mieux saisir la pratique enseignante de M1 et de la confronter plus précisément à nos différents résultats.

Cela devait aussi nous permettre d'instaurer une relation de confiance plus progressive avec les élèves et de mieux appréhender le contexte classe, de mieux saisir les différents profils d'élèves constituant la classe.

N'ayant pu avoir accès à ces données nous avons dû nous-même les récolter grâce aux évaluations Cerise mais aussi grâce à l'étude des différents travaux effectués en classe. Cette tâche nous demandant un long travail d'analyse alors étant prises par le temps nous avons fait le choix de réduire le nombre d'élèves observés. Cela a évidemment impacté notre recherche, l'échantillon plus réduit n'étant pas assez représentatif. Nous n'avons pu analyser les apports de Tacit que sur trois profils d'élèves. Il aurait fallu pour avoir des résultats plus avancés sélectionner à la fois d'autres profils d'élèves et prévoir d'autres élèves à l'intérieur même de chaque profil.

Néanmoins notre mémoire se concentrant sur les pratiques enseignantes cela ne nous a pas empêchées d'apporter des premières réponses aux hypothèses que nous nous sommes posées.

- Nous avons aussi prévu que les élèves sélectionnés effectuent quelques séances de pratique sur le logiciel avec M1 sur des temps de classe en notre absence. Or nous avons dû limiter ces séances de pratique. Nous avons pu réaliser cinq séances comprenant entraînements et évaluations. Il aurait fallu multiplier ces séances afin d'analyser plus finement nos résultats. En effet cela aurait permis de limiter les impacts contextuels parasites (concentration, bruit...) et accentuer la véracité des résultats obtenus, nos objets d'études étant des enfants.

- De plus le fait de limiter les entraînements nous a obligées à faire des choix.
 - Tacit propose de nombreux paramètres que nous n'avons pas pu tous exploiter : question complémentaire afin de guider les élèves, faire varier le nombres d'exercices (de 5 à 20), option d'affichage et de mise en page, la possibilité de pouvoir répondre à nouveau en cas d'une première réponse fausse. Des paramètres qui auraient pu rendre les élèves d'autant plus actifs et favoriser l'enseignement explicite de la compréhension.
 - Nous n'avons pas non plus eu le temps d'explorer toutes les modalités d'exercices possibles. Nous n'avons, ni travaillé en groupe classe ni en groupe de niveau, ce qui auraient permis de favoriser l'interaction entre élèves qui, nous l'avons déjà évoqué, peut s'avérer très bénéfique dans l'acquisition des compétences en compréhension en lecture.
 - Tacit propose de confronter les élèves, à travers les exercices présentés lors des séances d'entraînement, à de nombreux types d'inférences. Ainsi en limitant les séances d'entraînement nous n'avons pas pu analyser tous les types d'erreurs possibles qu'auraient pu faire les élèves en terme d'implicite. Nous avons mis en lumière des profils assez clairs mais qui auraient pu être encore plus finement déterminés en prenant en compte tous les types d'inférences proposés par Tacit.
 - Enfin limiter le nombre d'entraînements limite forcément la pratique des élèves et donc leur progrès dans l'automatisation des habilités nécessaires en compréhension. Nous aurions sûrement pu constater des progrès plus significatifs en multipliant les séances. Cela aurait favorisé aussi une meilleure familiarisation et donc une meilleure utilisation de l'outil pour chacun des élèves.

- Le manque de temps nous a empêchées aussi de développer l'étape 1 de l'enseignement explicite. Nous n'avons pas pu évoquer clairement, par exemple dans le contexte classe, les différents processus mis en jeu lors de la compréhension. Nous aurions voulu introduire le logiciel en les exposant, justifiant ainsi l'utilisation du logiciel comme un moyen de s'essayer pour les élèves à la pratique de ces habilités. Nous aurions pu pousser l'enseignement explicite à un autre degré.

De plus nous n'avons pas pu engager un travail complémentaire en classe qui aurait pu également renforcer la pratique d'un enseignant explicite et conforter les progrès faits par les élèves. Il aurait été aussi intéressant de confronter les différentes capacités acquises grâce au logiciel à d'autres contextes notamment à travers l'étude de textes plus longs. Nous aurions ainsi pu juger de l'automatisation et du réinvestissement ou non des différentes stratégies.

L'absence soudaine de M1 a donc impliqué pour nous de faire des choix. Nous n'avons pu exploiter toutes les possibilités et variables que propose le logiciel. Il est certain qu'un travail complémentaire pourrait être réalisé afin d'approfondir notre recherche. Néanmoins nous considérons que nous avons pu répondre en grande partie à nos hypothèses. De plus cet événement a finalement été pour nous une expérience très formatrice et très motivante.

7.2 Une expérience formatrice

En apprenant l'arrêt maladie de M1 notre recherche a connu un véritable coup d'arrêt. Nous avons dû repenser notre recherche et trouver une solution rapidement afin de mener à bout l'expérience. D'autant plus que nous effectuons notre stage toutes les deux en maternelle. Nous avons donc que très peu de connaissances réelles sur le développement et le comportement des élèves de cette tranche d'âge. Nous ne pratiquons pas nous même la compréhension en lecture à l'écrit, nos élèves ne sachant pas lire.

Ainsi cet événement nous a poussées en quelques sortes dans nos retranchements, il nous a fallu faire preuve d'adaptation et de réactivité. Compétences qui nous semblent inhérentes au métier d'enseignant.

Nous avons vécu cette expérience comme un véritable moment de formation, et cela à plusieurs niveaux :

- Nous avons acquis de véritables savoirs théoriques en matière de compréhension en lecture. Des savoirs théoriques traduits en savoirs d'action. En effet l'absence de M1 nous a obligées à pratiquer nous-même les différentes activités proposées

aux élèves.

La pratique concrète du logiciel nous a permis de l'appréhender bien plus précisément que si nous avions seulement été en position d'observatrices.

Nous nous sommes rendu compte, dans un contexte réel, des limites et des apports du logiciel, approfondissant donc notre réflexion sur l'outil et sur notre pratique d'enseignante.

Cet événement nous a donc offert la possibilité d'analyser plus précisément nos résultats et sûrement plus justement.

- Les savoirs théoriques que nous avons mis en pratique ont par là même été d'autant plus consolidés puisque pratiqués.

A la fin de cette expérience de recherche nous nous sentons capables en tant qu'enseignante de mettre en place non seulement cet outil dans nos prochaines classes mais d'intégrer plus sereinement l'enseignement explicite de la compréhension en lecture dans nos pratiques.

Indéniablement cette recherche et l'outil Tacit a fait considérablement évoluer et compléter nos savoirs enseignants d'autant plus qu'elle porte sur un niveau de classe complètement différent de celui pratiqué au cours de notre stage.

- Nous avons aussi développé des savoirs numériques, désormais au cœur des formations ESPE et des instructions officielles.
- Ces difficultés nous ont aussi permis de développer une véritable réflexion sur nos pratiques de classes, de gestion, de notation, d'évaluation.

A travers ces complications nous avons aussi pu percevoir toute la complexité du travail de recherche, tout ce qui l'implique. Nous nous sommes donc aussi véritablement formées au travail de recherche, aux différents aléas qui peuvent survenir, au travail endurant qu'il engage mais aux finalités satisfaisantes et gratifiantes.

Ce travail nous a été d'autant plus bénéfique que nous avons aussi apporté une plus value à l'enseignement de la compréhension des enseignantes avec lesquelles nous avons collaborées.

En effet nous leur avons partagé nos résultats, ce qui a permis à M1 de préciser les profils de ces trois élèves mais aussi d'envisager l'utilisation de l'outil Tacit dans sa pratique

quotidienne de classe. Elle nous avait fait part, lors du premier entretien, de son manque de temps pour travailler la compréhension, qu'elle voudrait transversale à tous ses enseignements. Tacit s'est révélé pour elle comme l'aide pouvant palier à cette difficulté, facilitant son travail d'évaluation mais aussi de différenciation. D'autant plus que cet outil a été très bien accueilli et appréhendé par l'ensemble des élèves.

M1 et M2 ont clairement exprimé l'envie d'utiliser Tacit l'année prochaine dans leur classe respective, que ce soit en autonomie en fond de classe mais aussi comme un réel outil d'apprentissage.

Enfin cette expérience leur a permis d'intégrer les TICE à leur pratique et de développer des savoirs numériques, savoirs désormais essentiels à l'école.

8. Conclusion

En dépit des aléas rencontrés au cours de notre recherche, nous sommes en mesure d'apporter des éléments de réponse aux questions que nous nous posions.

Dans le cas de notre étude, le logiciel Tacit nous a permis de développer de réels savoirs dans l'évaluation et plus généralement dans l'enseignement de la compréhension en lecture. En effet, simplifie la tâche de l'enseignant dans l'identification des profils de lecteurs, qui souvent par manque de temps, ne peut établir une analyse aussi fine de chacun de ses élèves.

De plus, en termes de préparation et de différenciation pédagogique, il allège considérablement le travail de l'enseignant. En effet, les exercices proposés sont conçus de façon ciblés, sont adaptés au niveau des élèves et permettent de travailler sur une multitude d'inférences. Il permet ainsi à l'enseignant de mieux évaluer ses élèves dans la compréhension de l'implicite. Néanmoins, cet outil n'est pas suffisant pour enseigner la compréhension en lecture. Pour être efficace, il se doit d'être accompagné d'un travail complémentaire en classe notamment sur des textes plus longs qui permettront non seulement de mettre en pratique les habilités acquises sur le logiciel mais aussi de travailler d'autres volets de la compréhension, tels que le lexique, les macroprocessus, etc.

Enfin, il est indéniable qu'aujourd'hui, le numérique apporte une plus-value certaine aux enseignements, ne serait-ce que par la motivation qu'il génère chez les élèves. Durant notre expérience, nous avons appréhendé le numérique au sein d'une classe, nous nous sentons désormais plus à même d'intégrer un outil numérique dans notre pratique.

9. Bibliographie

- Allal, L. (2008). « Évaluation des apprentissages ». In Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 311-314.
- Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. » In DePover, C. & Noël, B. (dir), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck, 33-52.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, (2008). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Bianco, M. (2010). « La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? » in Crahay M. & Dutrevis M., (dir). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck, 230-256.
- Bodrova, E. & Leong, D. J. L. (2011). *Les outils de la pensée. L'approche vygotkienne dans l'éducation à la petite enfance*. Québec: PUQ.
- Bourny, G., Fumel, S., Kespaik, S., Trosseille, B. (2013). « L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit en culture scientifique – Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2012 ». *Note d'information*, n°13.30, p.2-3.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.
- Cebe S., Goigoux R., Thomazet S., (2004). « Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. ». in Cebe S., Goigoux R., Thomazet S., *Lire et écrire, un plaisir retrouvé*, MEN-DESCO, pp. CD-ROM.
- Cebe S., Goigoux R., (2013). *Lectorino & Lectorinette CE1 - CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs* (Fichier + CD-Rom), Paris : Retz.
- Chevallard, Y. (1985-1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Daussin, J-M., Kespaik, S., Rocher, T., (2011). « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années ». INSEE France, *portrait social*.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2009), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles-Paris : De Boeck Université.
- Gaffiot, F., (1989). *Dictionnaire Latin Français abrégé*. Paris : Le livre de poche.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université , 3^e édition.

Giasson, J., (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck, 4^e édition.

Gaonac'h, D. et Fayol, M., (2003) *Aider les élèves à comprendre*. Paris : Hachette.

Hamel, J., (1997). « Étude de cas et sciences sociales ». Paris : L'harmattan.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en questions*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jorro, A. (2006). « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? ». *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 31-44.

Lafontaine, D. (2002). « Les compétences à l'épreuve : l'évaluation en lecture ». *Enjeux : Revue de Formation Continue et de Didactique du Français*, 55, 54-69.

Mellouki, M., Tardif, M. et Gauthier, C., (dir.). (1993). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Logiques.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Renau Op'T'hoog, C., (2010). « Influence de la dimension spatiale et des capacités mnésiques des lecteurs sur les processus de suppression et de réactivation d'informations textuelles, Thèse de Doctorat Nouveau Régime. Université Lumière Lyon 2.

Savoie-Zajc L. (1997). « L'entrevue semi-dirigée ». In Gauthier B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. 3^e éd., 263-285.

Schneuwly, B. (2008). « Vygotski, l'école et l'écriture ». *Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, n° 118.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Van Grunderbeeck, N., Payette. M, (2007). « Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire », *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*, Repère n°35.

Wirthner, M. et Garcia-Debanc, C., (2010). « À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats », *Repères*, 42 | 2010, 5-23.

Site internet : De La Haye, F., Manuel d'utilisation de Tacit. <https://tacit.univ-rennes2.fr/documents/manuel>, dernière consultation : juin 2016.

10. annexes

1. Annexe 1 : guide d'entretien

Introduction de l'entretien :

Dans le cadre de notre mémoire de recherche nous souhaiterions savoir comment identifier les difficultés des élèves en compréhension en lecture à travers l'évaluation. Nous nous demandons comment évaluer cette compréhension. En tant qu'enseignant, quel regard porter sur notre pratique pour répondre le plus efficacement possible aux besoins des élèves.

Questions ouvertes / générales :

- Pouvez-vous nous parler de votre classe ?
- Quel est le contexte dans lequel vous enseignez ?

Thème 1 : la formation.

- En ce qui concerne l'enseignement de la compréhension en lecture, pouvez-vous nous expliquer comment vous avez été formée pour pratiquer cet enseignement ?
- Quand était-ce ?
- Est-ce que vous considérez que la compréhension en lecture est quelque chose de difficile à enseigner ? Pourquoi ?

Thème 2 : l'évaluation.

- Comment évaluez-vous la compréhension en lecture ?
- A quelle fréquence le faites-vous et avec quels outils ?
- Quelles sont les compétences que vous évaluez ?
- A partir des évaluations que vous proposez, quels sont les profils de lecteurs que vous identifiez ? Que faites-vous de l'évaluation ?

Thème 3 : le regard sur la pratique.

- Quels regards portez-vous sur l'enseignement que vous proposez ? Constatez-vous certaines limites dans votre enseignement ?
- Y a-t-il des choses que vous pensez bien réussir lorsque vous enseignez la compréhension en lecture et à l'inverse pensez-vous qu'il y a des choses qui vous posent plus problème ?
- Pensez-vous qu'il existe d'autres modalités d'évaluation que celles que vous proposez ?
- Par exemple, pensez-vous que recourir au numérique par le biais de logiciels pourrait être une aide possible pour enseigner la compréhension en lecture ?
- Le logiciel TACIT qui a été développé par des chercheurs de l'université de Rennes 2 propose d'apprendre à comprendre avec une pédagogie différenciée. Il permet de proposer des exercices qui correspondent précisément au niveau des élèves en établissant des statistiques à partir des réponses proposées, seriez-vous prête à utiliser ce logiciel ?

2. Annexe 2 : retranscription de l'entretien avec M1

1 *Notre mémoire traite de la compréhension en lecture et nous voudrions savoir comment*
2 *identifier les difficultés des élèves en compréhension en lecture notamment à travers*
3 *l'évaluation. Nous nous demandons comment évaluer la compréhension en lecture pour*
4 *identifier et répondre le mieux possible aux besoins des élèves. Ce qui nous intéresse en tant*
5 *qu'enseignant, c'est de savoir quel regard nous portons sur nos pratiques d'évaluation de la*
6 *compréhension.*

7

8 D'accord.

9 *Nous sommes vraiment sur la pratique enseignante.*

10 Pas sur les difficultés des élèves.

11 *Non, nous les avons identifiées en amont mais le sujet ici est vraiment la pratique*
12 *enseignante.*

13 En fait, qu'est ce qu'on fait concrètement pour éviter ces difficultés.

14 *Exactement.*

15 Très bien. C'est très intéressant et c'est un sujet d'actualité.

16 *Alors avant de commencer à discuter précisément de ce sujet, pouvez-vous nous présenter*
17 *votre classe ?*

18 J'ai des CE2, CM1, 22 officiellement et 23 officieusement. J'ai 7 CM1 et 15 CE2 mais j'ai un
19 CE2 en plus qui est inscrit en classe de CM2 qui est incapable de travailler avec des CM2,
20 nous avons donc fait un parcours aménagé pour lui. Il est arrivé allophone en CE2 et il n'a pas
21 du tout rattrapé son retard. Parmi mes CM1, j'ai un allophone qui est arrivé en janvier 2015 en
22 France directement d'Algérie. Il apprend la langue tranquillement ainsi que la lecture mais il
23 ne fait pas du tout la même chose que les autres CM1. J'ai une classe que je trouve
24 travailleuse avec quand même des difficultés il faut être honnête, plusieurs enfants sont pris
25 par le RASED. En tout cas, ils en veulent et sont travailleurs, ils sont motivés. Il m'a fallu à
26 peu près un mois et demi de mise en place de ma part pour obtenir ça.

27 *D'accord, ils sont motivés ! Ensuite nous avons des questions par rapport à votre formation.*
28 *Concernant l'enseignement de la compréhension en lecture, avez-vous suivi un enseignement*
29 *particulier ou pas du tout ?*

30 D'accord, alors moi je n'ai pas eu de formation en particulier mais j'ai été maître plus dans le
31 cadre du dispositif plus de maîtres que de classes. J'ai été maître plus auprès d'élèves de
32 grande section et cycle deux, jamais en cycle trois. Je reconnais aujourd'hui m'inspirer de
33 beaucoup de choses qui viennent de la maternelle. Il y a des choses que je n'obtiendrais jamais
34 en cycle trois si je ne m'inspirais pas de ce qui se fait en maternelle. On travaille la
35 compréhension différemment en maternelle et en cycle deux par rapport au cycle trois. En
36 effet, en maternelle on ne lit pas, on parle beaucoup, on fait énormément d'oral et en CP les
37 enfants n'écrivent pas. Donc les questions « bateau » de types « Quels sont les
38 personnages ? .. », on ne peut pas les poser. Alors moi maintenant la compréhension je la
39 travaille avec un film que les élèves se font dans leur tête, l'idée m'est venue grâce à lectorino,
40 lectorinette. Je leur demande de lire, pour les enfants en difficultés je relie une fois parce que
41 je travaille la lecture fluide en même temps et ensuite je leur demande toujours de faire « je
42 dessine ce que j'ai compris ». Dans ma classe, nous travaillons selon un mode de
43 fonctionnement spécifique, chacun travaille individuellement et se fait corriger en individuel
44 en venant me faire à mon bureau, les élèves tournent, il y a beaucoup de mouvement dans la
45 classe mais je ne travaille que comme cela. Pour les élèves qui ne sont pas très doués pour le

46 dessin, ils sont généralement doués à l'oral alors nous parlons quand ils me présentent leur
47 dessin. Nous faisons du langage oral, il ne faut pas oublier de travailler le langage oral même
48 en cycle trois. A l'inverse, j'ai des élèves qui ont du mal au niveau du langage oral mais qui en
49 dessin sont très forts, ils s'expriment alors dans tous les détails possibles et imaginables. Je
50 suis vraiment sur cette méthode quand je travaille la compréhension et je n'ai pas eu de
51 formation, cela vient vraiment de mon expérience de maître plus.
52 *D'accord ! C'est vrai que le dessin, nous n'y avons pas vraiment pensé en cycle trois, ça a*
53 *l'air d'être vraiment une méthode intéressante.*
54 Oui, on l'oublie des fois !
55 *Ça paraît simple !*
56 Cela permet de s'exprimer sans avoir la barrière « Qui sont les personnages ? Je fais aussi
57 autre chose parce que je veux aussi qu'ils écrivent un peu. Je commence par le dessin et après
58 je leur donne des phrases comme si elles représentaient des vérités. Par exemple, en ce
59 moment nous travaillons sur « Le journal d'un chat assassin », je leur mets « Le chat a tué le
60 hérisson. », vraiment une phrase basique. Ils doivent me dire si c'est vrai ou si c'est faux,
61 colorier dans le texte la justification. Si la proposition est fautive, ils doivent alors écrire à leur
62 façon la réponse. Je me suis aperçue que chez les CM1 qui ont eu un CE2 « normal » en
63 compréhension, qu'ils jouent les « petits singes savants ». En clair, ils réécrivent bêtement le
64 texte sans rien avoir compris. Avec cette méthode, les élèves arrêtent de se comporter en
65 « petits singes savants » et ça aide un peu quand même !
66 *Oui, cela fait verbaliser autrement.*
67 Voilà ! Exactement ! Donc aucune formation, je me suis formée seule !
68 *D'accord ! Et trouvez-vous que c'est difficile d'enseigner la compréhension en lecture ?*
69 Oui, énormément difficile parce qu'il y a plusieurs difficultés. Il y a la difficulté de lecture
70 fluide, celle-ci on parvient à la gérer quand on relie. Il y a aussi la difficulté du vocabulaire,
71 dans ma classe par exemple, une « brochure » pour beaucoup d'enfant, c'est très compliqué. Je
72 suis MAT, j'ai eu une stagiaire qui a recensé des mots qu'elle considérait difficile et qu'elle
73 allait expliquer. Elle n'a trouvé environ que 20% des mots à expliquer. Pour elle des mots
74 comme « une cage », c'était évident, mais pas pour les élèves. J'ai un exemple précis : « Le
75 terrier des Fisher a grogné ». Pour la totalité de mes élèves, un terrier c'est un trou dans la
76 terre fait par un renard, alors qu'ici le terrier faisait référence au fox terrier, le chien des
77 Fisher.
78 *Il y a des liens à faire qu'ils ne font pas forcément.*
79 C'est ça et c'est parce qu'ils n'ont pas le vocabulaire. C'est vraiment la plus grosse des
80 difficultés. Je pense qu'à force de regarder la télévision notamment, on oublie d'imaginer. Le
81 manque d'imagination est terrible chez certains, c'est très compliqué. Au début de l'année, on
82 essaie, on ferme les yeux. Je lis quelque chose et je leur demande ce qu'ils ont vu. La moitié
83 de la classe me répond « rien ». Il n'y pas d'imagination. J'ai lu que c'est entre trois et six ans
84 que l'on forme l'imagination, et j'ai lu dans un magazine scientifique que quand on ne lit pas
85 d'histoire à ses enfants cela peut avoir un impact négatif.
86 *Ils n'ont pas accès à tout le lexique de ces histoires. C'est important dès la maternelle de*
87 *travailler le lexique pour réduire les inégalités.*
88 Et à l'école ça reste difficile en cycle trois de combler tout ça.
89 *Alors, en début d'année quand vous leur faites faire le film dans leur tête, ce n'est pas*
90 *compliqué ?*
91 C'est très compliqué surtout qu'ils ont l'impression de ne pas travailler parce qu'« on n'écrit
92 pas maîtresse, on ne travaille pas là ».
93 *Il y a vraiment une forte culture de l'écrit.*

94 Oui et même en grande section. Quand j'étais maître plus et que je leur disais « là nous allons
95 raconter le livre », les élèves me regardaient et disaient « mais là maîtresse on ne va pas
96 travailler ». Mais si, si, nous travaillons !
97 *Les parents peuvent parfois être à l'origine de ce genre de remarque.*
98 Voilà !
99 *Nous sommes beaucoup dans la manipulation, des choses qui ne se voient pas et pour les*
100 *parents c'est pas facile de comprendre qu'on travaille.*
101 Oui surtout dans la mesure où on essaie de ne pas trop faire de fiches ! Il y a vraiment une
102 attente des parents. On constate la même chose avec les devoirs, certains parents sont terrifiés
103 parce qu'il n'y en pas, l'habitude du devoir.
104 *Tout à fait ! Maintenant, nous allons poursuivre autour de l'évaluation à proprement parler,*
105 *comment évaluez-vous la compréhension en lecture ?*
106 Moi je ne l'évalue pas sur un texte nouveau, c'est sur une partie d'une histoire ou d'un texte
107 que nous sommes en train de lire, mais un texte que nous n'avons pas lu ensemble. Dans ma
108 séquence, je choisis une séance où je me dis que ne vais pas les aider, je ne vais gérer ni le
109 vocabulaire, ni les lieux, ni les personnages et je note leur film. Je note le nombre de détails
110 qu'il manque, le nombre de suites qu'il manque et j'évalue par rapport à ça. Par exemple, je
111 leur dit « Quels sont les manques là dans ton histoire ? Regarde la ton histoire et ton film ne
112 sont pas suffisants parce qu'il n'y pas telle ou telle chose alors que c'est essentiel pour
113 comprendre l'histoire.
114 *Il y a des éléments qui sont plus importants que d'autres à retrouver ?*
115 Alors je prends généralement comme critères : lieux, personnages, c'est important pour situer
116 l'histoire. J'essaie aussi de prendre deux actions essentielles. A partir du deuxième trimestre,
117 j'essaie de faire les émotions des personnages. C'est à dire que l'on représente les émotions des
118 personnages : s'il est malheureux on représente une bouche triste, s'il est heureux on
119 représente une bouche qui sourit, s'il est en colère le personnage a des épis au dessus de la
120 tête... Le travail des émotions est souvent très complexe.
121 *Vous ne travaillez pas sur un nouveau texte ?*
122 Non je ne travaille pas sur un nouveau texte, ils ne le connaissent pas mais c'est sur la
123 continuité d'une histoire qui est étudiée, c'est sur la suite d'une histoire.
124 J'ai par exemple une progression en ce moment sur le journal d'un chat assassin, la séance 7 ce
125 sera mon évaluation.
126 Je fais aussi à côté de la compréhension un peu de fluence. Je prends des moments dans
127 l'année où je compte le nombre de mots qu'ils lisent en une minute. Il est important pour moi
128 de les faire décoder de mieux en mieux pour les soulager de cette tâche et qu'ils puissent se
129 concentrer sur la compréhension et rentrer mieux dans le texte.
130 *A quelle fréquence vous travaillez la compréhension ?*
131 Le lundi on lit le texte, souvent ils l'ont découvert chez eux, je leur ai demandé de le lire chez
132 eux. On travaille la fluidité, le vocabulaire, les lieux, les personnages et je fais faire le dessin
133 tout de suite. Ils dessinent leur film. Le mardi on relit, on travaille un peu plus la fluidité, et je
134 met en place un vrai faux où ils doivent justifier en allant chercher les réponses dans le texte.
135 Je refais la même séance le mercredi ou le jeudi et le vendredi je fais de la production de
136 l'écrit. Donc je fais de la compréhension deux fois par semaine.
137 *Et vous évaluez à quelle fréquence vos élèves en compréhension ?*
138 Là on est sur 12 séances par exemple, j'ai évalué à la séance 5 et à la séance 9. Après c'est un
139 peu tout le temps, je fais beaucoup d'observation, un peu comme on procède en maternelle
140 avec une liste d'élèves où je note tout ce que je peux observer, tout ce qui me paraît important
141 de noter. Mais je marque des vrais temps d'évaluation, et je leur dis « là je vais vous

142 évaluer ». C'est important pour moi qu'ils connaissent les objectifs, ce qu'ils doivent
143 apprendre, là où ils doivent aller. Là vous allez apprendre ça et vous devez pouvoir faire ça, si
144 à la fin vous n'y arrivez pas ce n'est pas grave, on reviendra sur la notion, mais les objectifs
145 sont explicités. Ils doivent savoir pourquoi ils sont à l'école, ce qu'ils vont apprendre.
146 *Vous dégager quels profils d'élèves ?*
147 J'ai des bons lecteurs qui ont une compréhension moyenne, fluidité très bonne mais qui ne
148 sont que dans l'explicite, ils comprennent l'action mais pas ce qu'il y a derrière.
149 J'ai des bons lecteurs qui comprennent l'explicite et l'implicite sans problème.
150 J'ai des mauvais lecteurs, il ne sait pas lire mais quand je lis pour lui il a une très bonne
151 compréhension, il y a tous les détails.
152 Et puis j'ai des très bons lecteurs mais qui n'ont ni l'explicite ni l'implicite, ni les lieux ni les
153 personnages mais pourtant ils lisent parfaitement. Ils n'ont que le décodage.
154 Et enfin j'ai des élèves qui sont moyens à la fois sur l'explicite et l'implicite.
155 *On pourra vous montrer les différents profils que nous avons dégagés lors de notre recherche*
156 *si cela vous intéresse.*
157 Oui ce serait intéressant d'autant plus que je n'ai pas forcément beaucoup de temps pour faire
158 ces recherches. Ça me sera très utile.
159 *Que faites vous de l'évaluation ?*
160 Généralement après une évaluation, on refait une séance où c'est moi qui dessine. Ça on
161 oublie aussi souvent de le faire, c'est à dire qu'on leur demande de faire un exercice sans leur
162 avoir montré un exemple avant. Donc généralement après l'évaluation, je reprends le même
163 texte avec eux et on fait une sorte de « brainstorming », on note toutes les idées au tableau, ce
164 qui nous paraît important, on refait du langage collectif, en interrogeant toujours les élèves qui
165 ont plus de difficultés, qu'est ce qui t'as semblé important, les personnages, les lieux, quelle
166 est l'action qui t'as semblé importante, quelles sont les émotions des personnages, etc... Et
167 c'est moi qui fait le dessin au tableau.
168 *Enfin vous faites une correction collective.*
169 Voilà, mais sur un dessin.
170 *Je trouve ça très intéressant d'utiliser le dessin, je n'y aurais pas pensé.*
171 En fait c'est une collègue de CE1 qui procédait ainsi. Ça m'a paru évident d'utiliser ce procédé
172 pour travailler la compréhension.
173 *Oui, tout à fait ça paraît évident finalement, c'est plus clair pour eux et cela doit les mettre à*
174 *l'aise.*
175 Oui totalement. Il n'y a pas les mots. Et même si on dessine mal ce n'est pas très grave
176 puisque l'on vient à côté de la maîtresse en individuel, donc on fait du langage. Ce côté
177 langage me semble très important. En cycle 3 on en fait peu alors que c'est très, très
178 important.
179 *Alors maintenant nous allons vous questionner sur le regard que vous portez sur votre*
180 *pratique. D'abord quel regard portez-vous sur l'enseignement que vous proposez à vos*
181 *élèves, est-ce que vous sentez qu'il existe certaines limites ?*
182 Puisque c'est la première année que je mets en place cette méthode, il y a certainement
183 beaucoup de choses à revoir. J'en suis persuadée, par exemple il va falloir que je trouve une
184 solution pour justement ce moment de langage, j'ai 23 élèves à faire passer en individuel et
185 j'aimerais qu'ils aient plus de trente secondes pour m'expliquer leur dessin. J'ai maximum une
186 minute pour eux. Il faut que j'arrive à dégager plus de temps, je ne sais pas encore comment,
187 je n'arrive pas à trouver la solution, la moitié de solution que j'ai trouvé c'est que vu j'ai la
188 moitié de mes élèves qui sont très bons au niveau du dessin, eux je les laisse un peu puisque je
189 sais qu'en regardant simplement leur dessin je vais savoir s'ils ont compris ou pas. Et puis il y

190 en a d'autres pour qui c'est terriblement compliqué donc je vais prendre un peu plus de temps
191 pour eux, mais je ne suis pas encore totalement satisfaite. Cela ne me plaît pas encore. Et puis
192 j'aimerais bien en faire encore plus, c'est à dire lorsque je fais de la grammaire sur un texte sur
193 le Louvre par exemple, j'aimerais bien commencer par une première séance sur la
194 compréhension du texte, leur demander de faire leur film.
195 *Vous voudriez faire de la compréhension sur d'autres temps, pas forcément sur un temps*
196 *prévu spécifiquement pour cela, sur un temps plus transversal.*
197 C'est ça, pas en faire forcément tout le temps un enseignement spécifique. Pour l'instant je
198 suis sur cet enseignement spécifique, je verrais par la suite si je peux étendre un petit peu.
199 *Mais dans l'ensemble vous constatez quand même que c'est un bon système de se faire un*
200 *film ? Il y a du positif.*
201 Oui, moi déjà je me sens mieux, j'ai une meilleure évaluation de ce qu'ils peuvent comprendre
202 donc ça déjà c'est vraiment beaucoup et deuxièmement j'ai l'impression que les élèves sont
203 quand même beaucoup plus motivés, c'est à dire que quand on fait de la lecture ils ne
204 soufflent pas, ce n'est pas « pfff ». Tous les matins, ils sortent d'eux-mêmes leur texte, je
205 trouve que ça c'est une belle preuve parce que quand on fait l'appel de cantine, il y au moins
206 20 élèves qui ont déjà leur texte sous les yeux. Je trouve que c'est un bon baromètre, ça leur
207 plaît.
208 *Vous réussissez bien à les enrôler finalement. Sinon est ce que vous avez déjà pensé à*
209 *d'autres modalités d'évaluation ?*
210 Non, je n'y ai pas encore réfléchi plus que ça.
211 *Du coup, c'est la première année que vous fonctionnez avec ce système de film mental, vous*
212 *fonctionniez comment avant ?*
213 Alors, les questionnaires basiques, tous simplement comme tout le monde le fait, avec ce
214 qu'on trouve sur internet, on passe d'abord par l'explicite complet « où est ce qu'on est ? » etc
215 mais seulement sur de la phrase. Voilà, tout bêtement. Après cela faisait trois ans que je
216 n'avais pas eu de classe, donc je suppose que les pratiques ont aussi changé.
217 *Maintenant, nous allons entrer plus dans le sujet du logiciel, vous pensez que ça pourra être*
218 *un outil utile ?*
219 Ah oui moi je pense ! En plus c'est un outil que les enfants ont l'habitude d'avoir, c'est un outil
220 qui garde cet esprit ludique pour des enfants. Nous avons des VPI à l'école et en ce moment
221 nous travaillons sur le Louvre. Cet après-midi, j'ai utilisé le VPI pour leur montrer quelque
222 chose du Louvre et tout de suite ils ont été attirés, happés. Derrière des choses abstraites, le
223 numérique apporte du concret. Voilà, je pense que c'est un très bon outil. Il ne faut pas
224 toujours faire que ça, c'est important qu'ils ne soient pas toujours dessus, la sociabilité passe
225 aussi par autre chose qu'un écran, mais ça peut apporter un plus. Et puis vraiment le coté
226 ludique où on clique, on regarde, je pense vraiment que ça apporte de la motivation et de la
227 représentation mentale. Ça donne des images et une culture commune. Et par rapport à ce
228 qu'on disait tout à l'heure, les imaginations qu'ils n'ont pas, là on regarde le musée du Louvre
229 et quand je leur en reparlerai ils auront les images en tête. Ça change tout. Les images qu'ils
230 n'ont pas quand leurs parents leur lisent des histoires peuvent un peu être compensées par le
231 numérique même si ce n'est pas énorme.
232 *Il faut bien démarrer !*
233 C'est ça, il faut bien démarrer à un moment donné, c'est une évidence.
234 *Je ne sais pas si vous connaissez un peu le logiciel TACIT ou pas du tout ?*
235 Oui j'ai regardé un petit peu, j'ai fait un petit test hier, j'ai regardé une petite partie. La
236 semaine prochaine nous feront passer les élèves en salle informatique. J'ai essayé de faire un
237 test, et j'ai remarqué que l'on ne peut pas s'arrêter avant d'avoir fini les 20 questions.

238 *Non, je ne crois pas que l'on puisse s'arrêter avant la fin, il faut aller jusqu'au bout.*
239 Ce n'est pas très grave. Moi je mets la compréhension toujours en début de matinée car je sens
240 que c'est le bon moment. Il y a des moments dans la journée où il vaut mieux éviter comme
241 par exemple après le repas ou après la récréation. Par contre, en fin d'après midi ça marche
242 très bien étonnement mais ça marche et en tout début de matinée parce qu'ils sont zens, ils
243 sont calmes, ça les met dans un état de pause, vraiment de pause.
244 *Un peu comme un rituel.*
245 Voilà et après je me demandais si la lecture sur ordinateur ne sera pas plus fatigante parce que
246 c'est une lecture qui est verticale, il faut se concentrer sur tous les mots.
247 *Lorsque vous utiliserez le logiciel TACIT vous pourrez nous faire un retour des choses qui*
248 *ont pu être gênantes dans son utilisation.*
249 Oui oui.
250 *Parce qu'on interroge vraiment le logiciel, peut-il aider, quels en sont ses inconvénients*
251 *aussi.*
252 Oui et c'est vrai qu'avec ce logiciel il n'y a que les mots, il n'y pas les images. Et les images
253 peuvent interroger les constructions mentales qu'ils ont déjà faites.
254 Après l'explicitation de la compréhension c'est nouveau, j'ai déjà eu un CM2 qui m'a dit
255 « pour moi comprendre c'est connaître le texte par cœur ». il lit mais il n'a pas l'activité
256 mentale et cognitive. Comme cette année, dans les profils dont on parlait, j'ai des très bons
257 lecteurs qui n'ont rien, ni explicite ni implicite par contre ils décodent. D'autres ne décodent
258 pas mais quand lui lit, il a tout compris, il a des compétences de compréhension.
259 *Pour vos élèves qui lisent sans avoir l'explicite et l'implicite, le logiciel TACIT peut peut-être*
260 *les aider.*
261 Ce qui est bien avec le logiciel c'est qu'il permet de faire une vraie analyse de la langue, on est
262 obligé de chercher derrière le mot et puis il y a des inférences ! J'ai testé avec une élève qui a
263 dit « la neige en hiver, on ne peut être qu'en montagne, c'est montagne et pas la campagne la
264 réponse ». Cette élève fait de sacrées inférences. Je ne sais pas si vous connaissez Antoine
265 Fetet, il propose beaucoup de petites phrases comme ça, par exemple ils analysent « Elle l'a
266 vue hier. », et il faut savoir si c'est un garçon ou une fille, c'est la grammaire qui permet de
267 répondre et TACIT c'est ça, c'est quand même pas mal.
268 *Oui TACIT travaille beaucoup les inférences.*
269 Souvent les élèves n'osent pas faire appel à leurs connaissances personnelles, ils se disent « ce
270 n'est pas possible, ça ne peut pas être ce que je connais moi ». Et des fois, peut-être qu'en tant
271 qu'enseignant on n'ose pas aller dans l'émotion des élèves car on a peur d'engendrer des
272 choses chez eux alors qu'au contraire il faut faire appel à ses connaissances personnelles. Tout
273 est une question de prise de confiance. Quand l'enfant comprend grâce à une histoire
274 personnelle même éloignée du texte que l'émotion est la même, ça lui apporte beaucoup. Faire
275 appel à son propre vécu pour certains enfants qui sont très scolaires c'est difficile. Certains
276 élèves ont l'impression que ce qu'ils vivent à la maison c'est nul et que l'important c'est l'école
277 donc ils ne s'autorisent pas à aller dans leurs vies personnelles. Ils sont bloqués dans la
278 compréhension de l'implicite.
279 *D'accord, c'est intéressant. Nous avons fini l'entretien, merci à vous.*

3. Annexe 3 : guide d'entretien n°2, apports et limites du logiciel TACIT dans la pratique enseignante

Thème 1 : l'introduction de TACIT dans la classe

- Comment avez-vous amené l'utilisation de TACIT dans la classe ?
- Comment les élèves ont-ils réagi face à l'introduction de cette nouvelle modalité de travail ? La prise en main du logiciel par les élèves a-t-elle été facile ou à l'inverse difficile ?
- Comment avez-vous préparé votre enseignement avec ce logiciel ?
- A quel moment de la journée les élèves utilisaient-ils TACIT ? Selon quelles modalités (nombre d'élèves, présence d'un adulte) ?

Thème 2 : TACIT et la compréhension en lecture

- Le logiciel par ses évaluations vous a sûrement permis de dégager des profils de lecteurs, sont-ils les mêmes que ceux que vous aviez pu dégager ultérieurement à son utilisation ? Vous a-t-il permis d'avoir une vision plus précise des profils des élèves de votre classe ?
- Avez-vous parallèlement continué d'enseigner la compréhension en lecture par le biais du film et du « je dessine ce que je vois » ?
- Avez-vous noté des améliorations chez vos élèves ? Si oui dans quel domaine, plutôt dans l'implicite ou l'explicite ? Nous avons évoqué le fait que TACIT permettait de travailler sur les inférences, le logiciel a-t-il permis aux élèves d'inférer plus facilement ?
- TACIT a-t-il été strictement un outil d'évaluation ou l'avez-vous utilisé en tant qu'entraînement ?

Thème 3 : Bilan de l'utilisation de TACIT

- Vous émettiez quelques réserves quant à l'utilisation de TACIT : lecture verticale fatigante, prise en main du logiciel compliquée pour l'enseignement. Qu'en a-t-il été ?
- Pensez-vous que ce logiciel vous a aidé à évaluer la compréhension en lecture ? Si oui, comment vous a-t-il aidé (gain de temps, construction de stéréotypes..) ?
- A-t-il été difficile pour vous d'intégrer un logiciel numérique dans votre enseignement de la compréhension en lecture ?
- Avez-vous noté des limites de ce logiciel ?
- Si vous pouviez modifier le logiciel, que feriez-vous ?
- Avez-vous l'intention de continuer à travailler avec ce logiciel ?

4. Annexe 4 (version papier) : extraits bilans trimestriels 1 et 2 Cerise Élève 1

– trimestre 1

Réussite totale	Réussite partielle	En cours d'acquisition	Trop d'erreurs	Non évaluable	Absent
FRANÇAIS / Langage oral					
FRANÇAIS / Lecture					
FRANÇAIS / Littérature					
FRANÇAIS / Écriture					
FRANÇAIS / Rédaction					
FRANÇAIS / Vocabulaire					
FRANÇAIS / Grammaire					

– trimestre 2

Réussite totale	Réussite partielle	En cours d'acquisition	Trop d'erreurs	Non évaluable	Absent
FRANÇAIS / Langage oral					
FRANÇAIS / Lecture					
FRANÇAIS / Littérature					
FRANÇAIS / Écriture					
FRANÇAIS / Rédaction					

5. Annexe 5 (version papier) : extraits bilans trimestriels 1 et 2 Cerise Élève 2

– trimestre 1

Réussite totale	Réussite partielle	En cours d'acquisition	Trop d'erreurs	Non évaluable	Absent
FRANÇAIS / Langage oral					
FRANÇAIS / Lecture					
FRANÇAIS / Littérature					
FRANÇAIS / Écriture					
FRANÇAIS / Rédaction					
FRANÇAIS / Vocabulaire					

– trimestre 2

Réussite totale	Réussite partielle	En cours d'acquisition	Trop d'erreurs	Non évaluable	Absent
FRANÇAIS / Langage oral					
FRANÇAIS / Lecture					
FRANÇAIS / Littérature					
FRANÇAIS / Écriture					
FRANÇAIS / Rédaction					

6. Annexe 6 (version papier) : extraits bilans trimestriels 1 et 2 Cerise Élève 3

– trimestre 1

Réussite totale	Réussite partielle	En cours d'acquisition	Trop d'erreurs	Non évaluable	Absent
FRANÇAIS / Langage oral					
• Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.					
					■
• Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).					
					■
FRANÇAIS / Lecture					
• Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître.					
					■
• Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation.					
					■
• Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte).					
					■
• Reconnaître les marques de ponctuation.					
					■
FRANÇAIS / Littérature					
• Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue.					
					■
• Lire une œuvre intégrale : le hollandais sans peine.					
					■
FRANÇAIS / Écriture					
• Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation.					
					■
FRANÇAIS / Rédaction					
• Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par et un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre.					
					■
FRANÇAIS / Vocabulaire					
• Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer des mots par ordre alphabétique.					
					■
• Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot.					
					■

– trimestre 2

Réussite totale	Réussite partielle	En cours d'acquisition	Trop d'erreurs	Non évaluable	Absent
FRANÇAIS / Langage oral					
FRANÇAIS / Lecture					
FRANÇAIS / Littérature					
FRANÇAIS / Écriture					
FRANÇAIS / Rédaction					

7. Annexe 7 : extrait de travaux d'élèves sur le chapitre 1 du Journal d'un chat assassin

Le journal d'un chat assassin (chapitre 1)

1) Dessine ce que tu as compris



2) Réponds par vrai ou faux. Trouve une justification dans le texte.
Réécris la phrase si celle-ci est fausse.

Tuffy est le chat d'une famille et la petite fille s'appelle Ellie. (jaune)
Vrai

L'oiseau a blessé Tuffy quand il s'est jeté entre ses pattes. (rouge)
Faux Il ne l'a pas blessé c'est Tuffy qui l'a blessé.

Le papa d'Ellie doit nettoyer le tapis du salon car Tuffy a abandonné l'oiseau mort sur ce tapis. (bleu)
Vrai

8. Annexe 8 : guide d'entretien élèves

- Est-ce que tu aimes lire ? Pourquoi ? Est-ce que tu lis beaucoup et qu'est-ce que tu lis ?
- Quand tu lis est-ce que tu comprends tout de suite ou est ce que tu as besoin de relire plusieurs fois ?
- Est-ce que tu aimes faire ça en classe, essayer de comprendre des textes ? Qui sont les personnages, ce qu'ils font? Pourquoi ?
- Est-ce que tu préfères t'entraîner à comprendre des textes avec TACIT sur l'ordinateur ou dans la classe ? Pourquoi ?
- Tu as un ordinateur à la maison ? Est ce que tu t'en sers souvent ? Est-ce que c'est facile pour toi d'utiliser TACIT ?
- Est-ce que tu trouves que répondre aux questions de TACIT est facile ou difficile ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui est difficile et facile ? Est-ce que ça t'aide d'avoir les mots en bleu ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'il se passe quand ta réponse est fausse ? Qu'est-ce que tu fais ? Tu as envie de retrouver la bonne réponse ?
- Est-ce que tu trouves ça long/fatigant ? Est-ce que tu as moins peur de faire des erreurs quand tu es sur l'ordinateur ou en classe ? Est-ce que tu as besoin que ta maîtresse vienne te voir quand tu es sur l'ordinateur ou est ce que tu préfères être tout seul ?
- Est-ce que tu aimes bien voir combien de bonnes réponses tu as eu ? Est ce que tu regardes celles des autres ? Pourquoi le fais-tu ?
- Est-ce que tu as l'impression de mieux comprendre avec TACIT ? Quoi par exemple ?

280 **9. Annexe 9 : retranscription entretien élève 1**

281

282 *Alors déjà toi est-ce que tu aimes lire ? En général, tu aimes bien lire ?*

283 Oui.

284 *Oui tu aimes bien lire, et pourquoi est-ce que tu aimes bien lire ?*

285 Elle réfléchit.

286 *Qu'est-ce qui te plaît dans la lecture ?*

287 Ben lire ça fait du bien.

288 *Ça ta fait du bien de lire ? Ça te calme, ça te repose ?*

289 Oui.

290 *Et tu lis souvent toi ou pas ?*

291 Oui

292 *Oui et qu'est-ce que tu aimes bien lire alors ?*

293 Euh je lis Max et Lili.

294 *Max et Lili d'accord, qu'est-ce que c'est Max et Lili ?*

295 Max et Lili c'est une BD.

296 *Une BD d'accord.*

297 C'est les petits livres, c'est deux enfants, avec leurs parents, ils font n'importe quoi.

298 *Et ça tu aimes bien lire, pourquoi tu aimes bien lire ces histoires ?*

299 Parce que c'est rigolo, j'aime bien.

300 *Parce que c'est rigolo tu aimes bien, d'accord. Et tu lis autre chose que Max et Lili ?*

301 Non je lis autre chose.

302 *Qu'est ce que tu lis d'autre alors ?*

303 Euh je lis Boule et Bill.

304 *Boule et Bill, une autre bande dessinée, tu aimes bien les bandes dessinées toi.*

305 Je lis aussi les trois petits cochons et je sais plus ce que je lis.

306 *En tout cas moi ce que je vois c'est que tu aimes bien les BD, et pourquoi est-ce que tu aimes*

307 *bien les bandes dessinées ?*

308 J'aime bien.

309 *Parce qu'il y a des images ? Parce que c'est rigolo ? Il y a de la couleur ?*

310 Elle hoche la tête.

311 *Oui c'est ça, ok !*

312 *Est ce que quand tu lis tu comprends tout de suite ce que tu es entrain de lire ou tu as besoin*

313 *de lire plusieurs fois la même phrase ?*

314 Ben je comprends bien.

315 *Tu comprends bien, oui je l'ai vu dans les exercices (Tacit niveau B tutoré effectué juste*

316 *avant), tu arrives à lire les mots et en même temps à comprendre ce que tu lis, je l'ai vu. Et tu*

317 *aimes bien faire ça en classe quand tu fais de la compréhension en lecture avec la*

318 *maîtresse ?*

319 Oui.

320 *Oui et pourquoi tu aimes bien faire ça ?*

321 Elle ne dit rien.

322 *Tu trouves intéressant ? Tu aimes bien chercher ? C'est ça ?*

323 Oui.

324 *Ok et est ce que tu préfères t'entraîner à comprendre les textes comme ça en utilisant Tacit ou*

325 *en faisant ça dans la classe ?*

326 Sur Tacit.

327 *Sur Tacit d'accord, et pourquoi tu préfères sur Tacit alors ?*

328 Euh..
 329 *Qu'est ce qui te plaît ?*
 330 J'aime bien les questions et les petites histoires (les énoncés).
 331 *Tu aimes bien les petites questions et les petites histoires, d'accord. Et le fait que ça soit sur*
 332 *l'ordinateur tu aimes bien ?*
 333 Pas trop, je préférerais sur un livre.
 334 *Tu préférerais sur un livre, d'accord. Tu préfères Tacit parce que tu aimes les petites*
 335 *questions, les petites histoires mais tu préférerais sur un livre. Pourquoi tu préférerais sur un*
 336 *livre ?*
 337 Ben parce que Tacit c'est sur un écran.
 338 *C'est le fait que ça soit sur un écran qui te gêne le plus ?*
 339 Oui.
 340 *D'accord. Et tu as un ordinateur toi à la maison ou pas ?*
 341 C'est ma mère qui en a un mais moi j'en ai pas.
 342 *Oui ta maman a un ordinateur et tu en fais un petit peu toi ou pas trop ?*
 343 Pas trop parce que c'est son ordinateur et qu'elle travaille dessus, mais des fois je fais des jeux
 344 *D'accord. Donc tu en fais de temps en temps mais pas trop parce que maman travaille dessus.*
 345 Et la télé aussi je regarde pas en semaine.
 346 *Tu ne regardes pas la télévision non plus, d'accord. Donc tu as plus de temps pour lire tes*
 347 *bandes dessinées !*
 348 Oui !
 349 *Et est ce que tu trouves ça facile de répondre aux questions là, ou te trouves ça plutôt*
 350 *difficile ? (elle vient de faire un entraînement de niveau B).*
 351 Je trouve ça facile, ça va.
 352 *Facile, ça va et pourquoi c'est facile ?*
 353 Parce que je comprends.
 354 *D'accord ! Et ça t'aide d'avoir les mots en bleu ? Ça te donne des indices pour répondre aux*
 355 *questions ou pas trop ?*
 356 Si ça me donne des indices, les mots en bleu des fois ça me donne des indices. Et des fois ça
 357 me donne pas d'indice, tout à l'heure quand « la maîtresse » était en bleu ça m'a pas aidé (dans
 358 un énoncé elle a trouvé la réponse avec une partie du texte qui n' était pas en bleu).
 359 *Non parce que tu avais vu aussi « à la fin de l'année », c'est ça.*
 360 Oui, les fêtes de l'école c'est à la fin de l'année.
 361 *Oui voilà ! Et quand tu avais utilisé Tacit la dernière fois avec la directrice, il n'y avait pas*
 362 *les mots en bleu hein ?*
 363 Non.
 364 *Et là aujourd'hui, ça t'a aidé, tu trouves ça bien les mots en bleu.*
 365 Oui.
 366 *D'accord. Et du coup le fait que ça soit sur un écran, est-ce que tu trouves que c'est long de*
 367 *faire les exercices, fatiguant ou ça ne te dérange pas plus que ça ?*
 368 Ça me dérange pas plus que ça.
 369 *Mais tu préférerais quand même faire ça sur un livre.*
 370 *D'accord. Et est ce que quand tu es sur l'ordinateur comme ça, ça te fait un peu moins peur*
 371 *de faire des erreurs ou ça change rien ?*
 372 Ba ça change rien.
 373 *Donc tu n'as pas peur de répondre quand tu es dans la classe non plus ?*
 374 Non.

375 *Et, quand tu réponds aux questions comme ça, quand tu fais de la compréhension en lecture,*
376 *tu aimes bien que la maîtresse vienne te voir ou tu préfères travailler toute seule ?*
377 Je préfère travailler un peu toute seule.
378 *Un peu toute seule, donc là quand j'étais à côté de toi pour t'aider, tu n'aimes pas trop ? Tu*
379 *préfères être toute seule.*
380 Oui.
381 *Et pourquoi tu préfères être toute seule ?*
382 Euh..
383 *Tu sais pas mais tu préfères être toute seule en tout cas.*
384 Oui.
385 *D'accord. Est ce que quand tu travailles avec le logiciel Tacit, tu aimes bien savoir à la fin*
386 *combien tu as eu ?*
387 Oui.
388 *Est ce que là tu veux que je te dise combien tu as eu ?*
389 Oui.
390 *Tu as eu 8/10 ! Est-ce que tu es contente ?*
391 Oui.
392 *Oui, 8/10 c'est bien, c'est très bien ! Et est ce que tu aimes bien savoir combien les autres ont*
393 *eu ou ça ne t'intéresse pas ? Tu aimes bien savoir combien ils ont eu tes copains ?*
394 Oui !
395 *Et pourquoi tu aimes bien savoir combien ils ont eu ?*
396 Je sais pas.
397 *Tu sais pas, mais tu aimes bien regarder en tout cas ! Et est-ce que avec Tacit tu as*
398 *l'impression que tu arrives mieux à comprendre ou pas ?*
399 Oui.
400 *C'est plus facile que dans la classe ?*
401 Oui.
402 *Oui, et pourquoi est-ce que c'est plus facile que dans la classe, qu'est-ce qui est plus facile ?*
403 *Est-ce que c'est parce que le mot est en bleu ?*
404 Oui parce que ça nous aide les mots en bleu et puis il y a des choses qui peuvent nous aider
405 dedans.
406 *D'accord. Et est-ce que c'est facile aussi parce que le texte n'est pas trop long ?*
407 Non et puis et il y a aussi des textes qui sont plus longs.
408
409

410 **10. Annexe 10 : retranscription entretien élève 2**

411 *Est-ce que tu aimes lire ?*
412 Oui.
413 *Pourquoi tu aimes ça ?*
414 Pour apprendre des nouveaux mots !
415 *Tu lis quoi par exemple ?*
416 Des bandes dessinées.
417 *Et tu aimes quoi comme histoire ? Les BD que tu aimes bien elles parlent de quoi ?*
418 C'est boule et Bill.
419 *Ha oui, moi aussi j'aime bien, et pourquoi tu aimes bien ?*
420 Parce que c'est rigolo !
421 *C'est vrai que c'est rigolo. Est ce que tu aimes lire toi des livres qui ne sont pas des BD ?*

422 Non, pas trop.
 423 *Et quand tu lis tu as l'impression de comprendre tout de suite ?*
 424 Oui !
 425 *Tu n'as pas de difficultés à comprendre ?*
 426 Non pas trop ;
 427 *Est-ce que tu aimes faire ça en classe ? Essayer de comprendre des textes ?*
 428 Non !
 429 *Qu'est ce que tu aimes faire en classe toi ?*
 430 Les maths !
 431 *Est-ce que quand M1 pose des questions sur qui sont les personnages de l'histoire, ce qu'ils*
 432 *font tu as du mal à le faire ?*
 433 J'aime pas mais j'arrive à le faire ?
 434 *Est-ce que tu préfères t'entraîner sur Tacit à comprendre des textes ou plutôt en classe ?*
 435 Avec Tacit.
 436 *Pourquoi ?*
 437 Parce qu'en classe on n'a pas beaucoup de temps, certains vont trop vite, alors que là je fais
 438 comme je veux.
 439 *T'aimes bien aller à ton rythme ?*
 440 Oui.
 441 *Est-ce que tu as un ordinateur à la maison ?*
 442 Oui.
 443 *Tu t'en sers souvent ?*
 444 Oui.
 445 *Tu t'en sers quand ?*
 446 Le soir en rentrant de l'école.
 447 *Et pour toi c'est facile de te servir de l'ordinateur ?*
 448 Oui !
 449 *Et ce logiciel là tu le trouves facile ?*
 450 Oui.
 451 *Est-ce que tu trouves ça facile de répondre aux questions sur Tacit ?*
 452 Pas trop.
 453 *Alors tu vois tu as répondu à 20 questions tout à l'heure mais tu n'avais pas d'aide, alors tu*
 454 *vas recommencer ensuite et tu auras des indices en bleu ok ?*
 455 Oui.
 456 *C'est pour que tu essayes de faire mieux que 11 bonnes réponses comme tout à l'heure ! Tu*
 457 *me diras si ces mots en bleu après avoir fait l'exercice ça t'as aidé ou pas.*
 458 D'accord.
 459 *Qu'est-ce que trouves facile sur Tacit ?*
 460 Il y a des questions plus faciles que d'autres.
 461 *Quand tu as une réponse fausse tu as envie de connaître la bonne réponse ?*
 462 Non je veux passer à la question suivante !
 463 *Tu veux allez vite ?*
 464 Oui pour savoir combien j'ai !
 465 *Est-ce que tu trouves que c'est long ?*
 466 Non.
 467 *Est-ce tu trouves ça fatiguant ?*
 468 Non.
 469 *Est-ce que tu as moins peur de faire des erreurs sur le logiciel ou en classe ?*

470 Non j'ai pas peur de me tromper.
471 *Est-ce que tu as besoin que la maîtresse, elle soit là avec toi ?*
472 Non, je préfère être tout seul.
473 *Est-ce que tu regardes ce que font les autres ?*
474 Oui.
475 *Et pourquoi t'aimes ça ?*
476 Pour savoir si je suis meilleur !
477 *Est-ce que tu penses que tu comprends mieux avec le logiciel ou en classe ?*
478 En classe.
479 *Pourquoi ?*
480 Parce qu'on comprend plus vite avec la maîtresse.
481 *Parce que la maîtresse, elle est là pour expliquer ?*
482 Oui.
483 *Est-ce que pour toi c'est long 20 questions ?*
484 Non.
485 *Ok, alors on va essayer maintenant d'en faire un autre questionnaire, avec 20 questions mais avec des mots en bleu comme indices, et tu me diras après si ça t'a aidé, ok ?*
487 D'accord.

488

489 **11. Annexe 11 : retranscription entretien élève 3**

490 *Est-ce que tu aimes lire ?*
491 Oui.
492 *Pourquoi tu aimes lire ?*
493 Non j'aime pas lire, enfin un peu.
494 *Tu aimes bien lire quoi ?*
495 Heu.
496 *Ce que tu veux hein ! A la maison tu lis un peu ?*
497 Oui.
498 *Tu lis quoi à la maison ?*
499 Titeuf.
500 *Ha ce sont des BD ?*
501 Oui !
502 *Est-ce que tu lis des livres sinon ? Avec beaucoup plus d'écritures ?*
503 Non.
504 *Non, ça tu n'aimes pas ?*
505 Non.
506 *A l'école, tu en lis ?*
507 Heu...non.
508 *Un petit peu parfois quand même non ? Des textes ?*
509 Heu, non .
510 *Vous ne lisez jamais de textes avec MI ?*
511 Si !
512 *Ha ba oui j'imagine bien quand même ! Et tu te souviens de textes que vous avez lus ?*
513 Heu...Le journal du chat assassin.
514 *Et tu as aimé lire ce texte ?*
515 Un peu.
516 *Pourquoi ?*

517 Parce qu'il y a du mystère mais je préfère *Titeuf*.
 518 *Et pourquoi tu aimes lire Titeuf ?*
 519 Parce que ça fait rire !
 520 *Quand tu lis Titeuf ou un texte classe, est-ce que tu comprends tout de suite ?*
 521 Non !
 522 *Pas forcément tout de suite, tu as besoin de relire le texte ?*
 523 Oui !
 524 *Est-ce tu aimes essayer de comprendre des textes en classe ?*
 525 Un peu.
 526 *Pourquoi ?*
 527 Heu.
 528 *Ha c'est compliqué comme question hein ?*
 529 Oui.
 530 *Il n'y a pas de mauvaises réponses tu sais.*
 531 Heu oui mais je sais pas trop en fait.
 532 *Est-ce qu'essayer de comprendre un texte tu le ferais tout seul ou tu le fais seulement en*
 533 *classe ?*
 534 Heu tout seul je le fais pas beaucoup de fois.
 535 *Ok, très bien. Et avec M1 vous essayez sûrement de répondre à des questions comme « qui*
 536 *sont ces personnages, qu'est-ce qu'ils font... ? » Tu arrives bien à répondre à ces questions ?*
 537 Non pas trop. En fait moi j'ai du mal en lecture. Mais on pourrait faire des mathématiques ?
 538 Des divisions ?
 539 *Ha ! Mais on est là pour travailler sur du français nous ! Mais c'est bien que tu aimes les*
 540 *mathématiques, c'est super ça et puis tu sais moi je t'ai entendu lire à haute voix tout à*
 541 *l'heure, tu lis bien tu sais, tu as peut être du mal à tout comprendre du premier coup mais tu*
 542 *lis bien !*
 543 *Est-ce que tu préfères comprendre des textes en classe avec M1 ou sur Tacit, sur*
 544 *l'ordinateur ?*
 545 Ça dépend.
 546 *Ça dépend de quoi ?*
 547 Souvent quand il faut beaucoup, beaucoup écrire, et quand je suis sur l'ordinateur c'est
 548 vraiment plus rapide.
 549 *Et c'est ça que tu aimes bien ?*
 550 B : Oui.
 551 *Tu as un ordinateur chez toi ?*
 552 Oui.
 553 *Tu t'en sers souvent ?*
 554 Oui.
 555 *Tu t'en sers quand ?*
 556 Heu.
 557 *Tu as le droit d'aller quand sur l'ordinateur ?*
 558 Quand je veux, je dois juste demander.
 559 *Et tu y vas tous les jours ?*
 560 Non, tous les trois jours.
 561 *Est ce que tu trouves que c'est facile d'utiliser Tacit tout seul ?*
 562 Oui !
 563 *Est-ce que tu trouves que répondre aux questions de Tacit c'est compliqué ou facile ?*
 564 Moyen, normal.

565 *Qu'est ce que tu trouves difficile ?*
566 C'est qu'il n'y ait pas d'indices.
567 *Ah tu n'as jamais travaillé sur Tacit avec des indices ?*
568 Non.
569 *Ok et bien tout à l'heure, comme élève 3, tu vas travailler avec des indices, des mots seront*
570 *en bleu, ce sont les indices.*
571 Et est-ce que tu trouves que 20 questions c'est long ?
572 Oui !
573 *On va essayer avec 10 questions la prochaine fois d'accord ?*
574 Oui !
575 *On essayera avec 10 questions et des indices, ok ?*
576 Oui pour que je fasse mieux !
577 *Oui ! Même si c'était déjà bien hein !*
578 *Es-ce que quand tu as faux tu aimerais connaître la bonne réponse ?*
579 Oui.
580 *Est ce que tu as trouvé ça long ?*
581 Quand on a des difficultés, oui.
582 *Est-ce que tu as moins peur de faire des erreurs sur Tacit qu'en classe ?*
583 Moins peur sur Tacit.
584 *Est ce que tu as besoin que la maîtresse vienne t'aider quand tu es sur Tacit ?*
585 Non, je préfère être tout seul !
586 *Est-ce que tu aimes bien voir ton résultat ?*
587 Oui !
588 *Est-ce que tu regardes les résultats des autres ?*
589 Oui !
590 *Pourquoi ?*
591 Pour savoir qui pourrait être le plus fort et savoir si je suis meilleur ?
592 *Est-ce que tu as envie de t'améliorer avec Tacit ? De faire des meilleurs scores ?*
593 Oui j'ai trop envie !
594 *Est-ce que tu as l'impression de mieux comprendre avec Tacit ou en classe ?*
595 Tacit.

12. Annexe 12 : bilan Tacit de l'élève 1

Repère <input type="checkbox"/>	CM1									
Évaluation 1 <input type="checkbox"/>										
Évaluation 2 <input type="checkbox"/>										
Entraînements <input type="checkbox"/>										
Niveaux <input type="checkbox"/>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

Détail des évaluations					
Num <input type="checkbox"/>	Date <input type="checkbox"/>	Ex. passés <input type="checkbox"/>	Taux de réussite <input type="checkbox"/>	Temps moyen <input type="checkbox"/>	Niv. conseillé <input type="checkbox"/>
1	31/03/2016	20 exercices		45 secondes	C
2	13/06/2016	20 exercices		1 minute et 11 secondes	F

Détail des entraînements								
	Num <input type="checkbox"/>	Date <input type="checkbox"/>	Ex. passés <input type="checkbox"/>	Taux de réussite <input type="checkbox"/>	Temps moyen <input type="checkbox"/>	Niv. <input type="checkbox"/>	Type <input type="checkbox"/>	Indices <input type="checkbox"/>
	1	10/06/2016	9 exercices		1 minute et 16 secondes	B	tutoré	
	2	10/06/2016	10 exercices		47 secondes	B	autonomie	
	3	10/06/2016	9 exercices		1 minute et 2 secondes	C	tutoré	

13. Annexe 13 : bilan Tacit de l'élève 2

Repère <input type="checkbox"/>	CE2									
Évaluation 1 <input type="checkbox"/>										
Évaluation 2 <input type="checkbox"/>										
Entraînements <input type="checkbox"/>			+25%							
Niveaux <input type="checkbox"/>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

Détail des évaluations					
Num <input type="checkbox"/>	Date <input type="checkbox"/>	Ex. passés <input type="checkbox"/>	Taux de réussite <input type="checkbox"/>	Temps moyen <input type="checkbox"/>	Niv. conseillé <input type="checkbox"/>
1	31/03/2016	20 exercices	65%	33 secondes	D
2	13/06/2016	20 exercices	55%	27 secondes	C

Détail des entraînements								
	Num <input type="checkbox"/>	Date <input type="checkbox"/>	Ex. passés <input type="checkbox"/>	Taux de réussite <input type="checkbox"/>	Temps moyen <input type="checkbox"/>	Niv. <input type="checkbox"/>	Type <input type="checkbox"/>	Indices <input type="checkbox"/>
	1	10/06/2016	20 exercices	55%	40 secondes	C	autonomie	aucun
	2	10/06/2016	20 exercices	80%	51 secondes	C	autonomie	
	3	10/06/2016	20 exercices	70%	59 secondes	D	autonomie	aucun

14. Annexe 14 : bilan Tacit de l'élève 3

– Évaluation 1 et entraînements

Repère <input type="checkbox"/>	CE2									
Évaluation 1 <input type="checkbox"/>										
Entraînements <input type="checkbox"/>										
Niveaux <input type="checkbox"/>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

+ Détail des évaluations					
Num <input type="checkbox"/>	Date <input type="checkbox"/>	Ex. passés <input type="checkbox"/>	Taux de réussite <input type="checkbox"/>	Temps moyen <input type="checkbox"/>	Niv. conseillé <input type="checkbox"/>
1	31/03/2016	20 exercices	<div style="width: 45%;">45%</div>	35 secondes	C

+ Détail des entraînements								
	Num <input type="checkbox"/>	Date <input type="checkbox"/>	Ex. passés <input type="checkbox"/>	Taux de réussite <input type="checkbox"/>	Temps moyen <input type="checkbox"/>	Niv. <input type="checkbox"/>	Type <input type="checkbox"/>	Indices <input type="checkbox"/>
	1	10/06/2016	10 exercices	<div style="width: 70%;">70%</div>	47 secondes	B	autonomie	
	2	10/06/2016	9 exercices	<div style="width: 78%;">78%</div>	43 secondes	C	tutoré	

– Les deux évaluations

Repère <input type="checkbox"/>	CE2									
Évaluation 1 <input type="checkbox"/>										
Évaluation 2 <input type="checkbox"/>										
Entraînements <input type="checkbox"/>										
Niveaux <input type="checkbox"/>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J

+ Détail des évaluations					
Num <input type="checkbox"/>	Date <input type="checkbox"/>	Ex. passés <input type="checkbox"/>	Taux de réussite <input type="checkbox"/>	Temps moyen <input type="checkbox"/>	Niv. conseillé <input type="checkbox"/>
1	10/06/2016	20 exercices	<div style="width: 45%;">45%</div>	43 secondes	C
2	13/06/2016	20 exercices	<div style="width: 55%;">55%</div>	52 secondes	C

Résumés :

La compréhension en lecture, bien qu'évaluée et apparaissant clairement dans les compétences à acquérir au sein de programmes, n'est pourtant pas réellement enseignée. Elle est trop rarement pensée comme un réel objet d'apprentissage.

Pourtant cette compétence est nécessaire à la construction d'un citoyen autonome.

Nous interrogeons donc les savoirs enseignants en terme d'évaluation en compréhension en lecture. Comment aider les enseignants à mieux évaluer leurs élèves dans l'optique de mieux connaître leurs difficultés et leurs réussites afin de mettre en place un enseignement plus adapté mais surtout explicité de la compréhension en lecture ?

A l'ère du numérique nous pensons qu'un outil comme le logiciel Tacit peut répondre à ses questions et faciliter le travail de l'enseignant dans sa pratique évaluative et dans l'enseignement de la compréhension.

Even though the reading comprehension is tested and clearly appears in the skill to have in the program, it is not really teach. It is indeed really think as a real teaching subject. However, it is an essential skill to become an independent citizen.

Thus, we are questioning the teaching skill in terms of assessment in reading comprehension. How can we help the teachers to better assess the pupils in the aim to better know the difficulties and their success to give a better teaching.

In the digital era, we think that a tool such as the Tacit software can answer these questions and facilitate the teacher's work in is evolutive exercise and in the teaching of comprehension.

Mots clés:

Évaluation par les enseignants, méthodes d'évaluation, objet pédagogique numérique, compréhension, lecture, enseignement élémentaire.

Evaluation by teachers, évaluation method, numerical learning object, comprehension, reading, primary education.

Engagements de non plagiat :

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) THEPOT MATHILDE,

étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le 19/06/2016 Signature : 

Engagement de non-plagiat

Je soussigné(e) RENARD AGATHE,

étudiant(e) en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire/écrit réflexif.

Nantes, le 19/06/2016 Signature : AR

Les autorisations relatives à la participation des élèves 1, 2 et 3 à notre recherche ont été demandées et seront présentées le jour de la soutenance.