



HAL
open science

L'usage des TICE comme outil d'aide aux élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture

Darlène Dupont

► **To cite this version:**

Darlène Dupont. L'usage des TICE comme outil d'aide aux élèves en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Education. 2018. dumas-02551170

HAL Id: dumas-02551170

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02551170v1>

Submitted on 22 Apr 2020

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.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

**L'usage des TICE comme outil d'aide aux élèves en
difficulté dans l'apprentissage de la lecture.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Darlène DUPONT

Le mercredi 16 mai 2018

Mémoire encadré par Cendrine MERCIER

« A côté du plan incliné, fait de ciment ou de béton, qui permet à des enfants et adolescents en fauteuil d'accéder à la porte de l'école, il y a un autre plan incliné, celui que le pédagogue met en place pour aider un élève, en situation de handicap ou de difficulté, à accéder à la porte des apprentissages et des savoirs. »

BENOIT Hervé et SAGOT Jack, 2008.

Sommaire

Table des matières

Introduction	5
Partie 1 : Les apports théoriques de la recherche	6
1 La lecture dans notre société.....	6
1.1 L'apprentissage de la lecture dès l'école maternelle	6
1.1.1 Le langage oral	7
1.1.2 L'éveil de la conscience phonologique.....	8
1.2 Les mécanismes de la lecture	9
1.2.1 Les étapes de l'apprentissage de la lecture	9
1.2.2 Les difficultés liées à la lecture persistent.....	10
1.3 La lecture comme critère de réussite	12
1.3.1 Les enjeux liés à la lecture	12
1.3.2 La lutte contre les inégalités en milieu scolaire	14
2 La différenciation pédagogique grâce à l'outil numérique	15
2.1 Qu'est-ce que la différenciation ?.....	15
2.1.1 Bref historique de la pédagogie différenciée.....	16
2.1.2 Définition de la différenciation	17
2.2 La place du numérique à l'école	18
2.2.1 Vision et utilisation du numérique par les enseignants	19
2.2.2 Intérêts de l'usage des TICE	20
2.2.3 Les spécificités de l'outil d'aide à la lecture lire couleur	22
Formulation de la problématique	24
Partie 2 : Analyse	25
1 Présentation de la démarche.....	25
1.1 Contexte de l'expérimentation	25
1.2 Difficultés observées en classe.....	26
1.2.1 Hypothèses	27
1.3 Déroulement de l'expérimentation	28
1.3.1 Présentation des élèves concernés.....	28
1.3.2 Le matériel nécessaire	30
1.3.3 La procédure.....	31
2 Résultats et observations.....	34
2.1 Les résultats obtenus	35

2.1.1 Lecture sans modification du texte.....	35
2.1.2 Lecture avec modification du texte.....	36
2.1.3 Evolution des confusions de sons	37
2.1.4 Temps de lecture selon les différents extraits	38
2.1.5 Autoévaluation des élèves	39
2.2 Discussion et analyse des résultats.....	39
2.2.1 Analyse des résultats obtenus sans modification de texte	39
2.2.2 Analyse des résultats obtenus avec modifications de texte.....	41
2.2.3 Limites et perspectives	44
Conclusion.....	46
Bibliographie.....	47
Annexes.....	49

Introduction

Le numérique tient une place de plus en plus importante dans le quotidien de chacun. Certaines professions exigent parfois une parfaite maîtrise des outils numériques. Il est important de saisir les différentes possibilités offertes par le numérique. L'école est impliquée dans la propagation de ces nouvelles technologies. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une matière enseignée à part entière, les élèves sont amenés à acquérir des compétences liées à l'utilisation de ces outils tout au long de leur scolarité. Les enseignants doivent également apprendre à laisser les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) entrer dans leur classe. Bien que certaines études montrent qu'il existe encore des enseignants quelque peu réfractaires aux nouvelles technologies, le ministère de l'éducation nationale encourage vivement les enseignants à prendre conscience des bénéfices et des apports des TICE. En effet, l'outil numérique peut permettre aux enseignants de mettre en place une différenciation pédagogique efficace.

Suite aux difficultés observées dans la classe dans laquelle j'exerce depuis la rentrée, j'ai choisi de m'intéresser plus particulièrement aux apports potentiels d'un outil numérique auprès d'élèves rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. La lecture est un processus difficile et tous les élèves progressent à des rythmes différents dans leurs apprentissages. Il est du rôle de l'enseignant de trouver des solutions et de proposer des outils aux élèves en difficulté afin d'apporter une réelle plus-value concernant leur accès aux apprentissages.

Je présenterai dans un premier temps les différents aspects théoriques liés à la lecture ainsi que le concept de différenciation pédagogique et la place des TICE à l'école. Dans un second temps, je présenterai et analyserai l'expérimentation menée auprès de trois élèves dans une classe de CE1 afin de mettre en lumière les apports des usages de l'outil numérique auprès de ma cohorte expérimentale dans le développement des compétences liées à la lecture.

Partie 1 : Les apports théoriques de la recherche

1 La lecture dans notre société

La littératie est définie par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) de la manière suivante : il s'agit d'une aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (OCDE, 2000)¹.

La lecture est une compétence fondamentale dès l'école primaire. Elle est souvent une condition d'accès au savoir et se révèle nécessaire pour comprendre les consignes d'un exercice, résoudre des problèmes proposés par l'enseignant, ou pour apprendre une leçon. De plus, l'apprentissage de la lecture a un réel impact sur la future vie professionnelle et sociale des élèves.

1.1 L'apprentissage de la lecture dès l'école maternelle

Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent.² La lecture fait partie de plusieurs domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCCC). En effet la lecture s'inscrit dans le domaine 1, les langages pour penser et communiquer, dans le domaine 2, les méthodes et outils pour apprendre, mais également dans le domaine 5, les représentations du monde et de l'activité humaine (à travers la littérature).

Cet apprentissage évolue tout au long des quatre cycles et débute dès le cycle 1, cycle des apprentissages premiers. Les programmes de 2015 mettent l'accent sur l'aspect langagier à l'école maternelle.

¹ OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*.

² Inspection générale de l'éducation nationale. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. (Rapport 2005-123).

Le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous.³

1.1.1 Le langage oral

Les élèves de maternelle vont être stimulés par les enseignants dans le but d'oser entrer en communication avec autrui. La compétence liée au langage oral ne s'arrête pas là, l'élève doit pouvoir s'exprimer et se faire comprendre par les autres. Les enseignants ont pour but de développer le lexique des élèves afin d'enrichir leur vocabulaire. A la fin du cycle 1, les élèves ont considérablement enrichi leur vocabulaire et connaissent entre 2000 à 2500 mots. Cet apprentissage a eu lieu sur un laps de temps assez court. Le travail lexical est une des bases de l'apprentissage de la lecture.

Deux types de langages seront travaillés pendant les trois années du cycle 1 : il s'agit du langage d'évocation et du langage en situation :

- Le langage en situation est la forme de langage qui permet aux élèves d'interagir les uns avec les autres, il s'agit de la première forme de langage acquise par les enfants. Les mots sont en lien direct avec ce qu'ils voient, le discours est assez pauvre et les phrases peuvent être très courtes. Par exemple, deux enfants qui discutent dans la cour de récréation peuvent dire « regarde ça c'est beau ! », les enfants ont compris de quoi il s'agissait, car le discours est directement lié à la situation en cours.
- Le langage d'évocation quant à lui est travaillé plus tard, car il nécessite de la structuration et de la précision. Les élèves doivent être capables de décrire ce dont ils parlent en alimentant leurs récits par des détails (lieu, protagonistes, actions). Cette forme de langage est difficile à acquérir, les progrès des élèves s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases⁴. Ce langage est en lien étroit avec l'écrit car il est plus élaboré et exige une explicitation et

³ DGESCO (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1)*.

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral -
Texte de cadrage. Repéré à <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

une structuration importante. Si on reprend l'exemple des deux enfants dans la cour de récréation, en situation de langage d'évocation ils vont devoir expliciter et enrichir leur phrase afin de se faire comprendre par tous.

L'apprentissage de la lecture se greffe sur des habiletés cognitives, sociales et linguistiques qui se sont développées depuis le plus jeune âge. La plus importante de ces habiletés est le langage, qui fournit la base de la lecture⁵.

1.1.2 L'éveil de la conscience phonologique

Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique)⁶.

Les enfants vont être stimulés afin d'être capables de découper les mots en syllabes, l'enseignant peut leur proposer de scander les syllabes en tapant dans les mains. La syllabe est l'unité la plus facile à percevoir, il est donc judicieux de commencer par ce travail avec les élèves de maternelle. Ils seront ensuite amenés à travailler les ressemblances et les différences entre les mots en identifiant notamment les syllabes d'attaque et les rimes. L'enseignant pourra alors leur proposer d'intervertir les syllabes d'un mot sans utiliser de support écrit. Ces jeux phoniques ont pour but d'éveiller la conscience phonologique des élèves en vue de les préparer au travail de lecture.

L'apprentissage du nom des lettres est un travail important en maternelle car il constitue une base sur laquelle l'enseignant de cours préparatoire se reposera pour faire correspondre chaque lettre au « bruit » qu'elle fait.

Les élèves de maternelle se confrontent également à l'écrit, ils commencent par écrire leur prénom puis peu à peu l'enseignant leur proposera d'encoder des mots qui ne contiennent pas ou peu de son complexe (tel que le son [wa]).

⁵ Inspection générale de l'éducation nationale (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. (Rapport 2005-123).

⁶ DGESCO (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1)*.

Ces premières expériences ne signifient pas que l'enfant est capable de lire à la fin du cycle 1, mais il a développé sa curiosité pour la langue française. De plus les activités proposées par l'enseignant lui ont permis de créer les premiers liens entre les graphèmes et les phonèmes. Ces correspondances graphophonologiques sont indispensables à l'apprentissage de la lecture. Le cycle 1 doit donc aider chaque enfant à améliorer ses préalables langagiers dans le but de réduire les différences entre élèves (notamment sur le plan lexical).

1.2 Les mécanismes de la lecture

La capacité de lire repose sur deux processus : la reconnaissance des mots et la compréhension des phrases. La reconnaissance des mots est un processus cognitif qui fait correspondre des graphèmes à des phonèmes alors que la compréhension est un processus qui permet de donner du sens aux phrases écrites (Gaussel, 2015)⁷.

1.2.1 Les étapes de l'apprentissage de la lecture

Pour être capable de lire, l'enfant doit avoir compris que les mots sont composés d'unités plus petites tels que les syllabes et les phonèmes. La première étape du processus d'apprentissage de la lecture consiste donc à éveiller la conscience phonologique de l'élève. Il doit apprendre à manipuler les sons et commence à comprendre le principe alphabétique. L'élève comprend peu à peu qu'à une lettre ou à un groupe de lettres correspond un phonème.

Une fois que le principe alphabétique est plus ou moins compris par l'élève et qu'il a une connaissance nécessaire des lettres de l'alphabet (nom de la lettre, son qu'elle produit et tracé) il peut commencer à décoder. Cette activité commence en CP et s'appuie donc sur le travail effectué en cycle 1.

⁷ Gaussel, M. (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFE, n°101. Lyon : ENS de Lyon.

Le décodage est comme un outil de conversion permettant de déchiffrer les symboles d'un nouveau langage (Navarro, 2017)⁸.

Le travail de décodage est généralement long et difficile, une fois que le mot a été décodé par le lecteur cela ne signifie pas qu'il a compris ce qu'il vient de déchiffrer. Le lecteur fait donc appel au lexique qu'il a en mémoire pour créer des liens avec les mots qu'il décode d'où l'importance de l'enrichissement lexical en cycle 1.

L'enseignant doit faire en sorte de confronter régulièrement les élèves aux mots de la vie courante tels que les jours de la semaine et certains mots de liaison. Ainsi au fur et à mesure de ces confrontations, les mots sont enregistrés et stockés dans la mémoire des apprentis lecteurs. Ils peuvent ensuite reconnaître les mots par « voie directe » c'est-à-dire qu'ils reconnaissent directement le mot sans avoir besoin de passer par l'étape du décodage. Cette compétence est acquise peu à peu pour être ensuite maîtrisée par les lecteurs experts. Le lecteur expert a très peu recours au décodage, il a emmagasiné la plupart des mots dans sa mémoire et il est capable de faire appel à ce lexique lors de la lecture. Le décodage, qui est la « voie indirecte », est utilisé lors de la lecture de mots nouveaux pour faire correspondre les lettres aux phonèmes et pouvoir ensuite avoir accès au sens du mot lu.

1.2.2 Les difficultés liées à la lecture persistent

Les résultats de l'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* qui est traduit par le Programme international de recherche en lecture scolaire) qui ont été révélés le 5 décembre 2017 montrent que la France accuse une réelle baisse du niveau de lecture et de compréhension des élèves en fin de cycle 3. Ce déclin a débuté quinze ans auparavant et la France est désormais au 34^{ème} rang d'un classement regroupant 50 pays⁹.

⁸ Navarro, M. (2017). *Utilisation de la tablette digitale pour réduire les difficultés dans l'apprentissage de la lecture*. (Thèse de doctorat). Université de Lyon.

⁹ PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans. (2017). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

Les enseignants déclarent pourtant consacrer 330 heures à l'enseignement de la langue française dont 165 heures dédiées spécifiquement à la lecture-compréhension.

Le temps consacré à l'étude du Français excède de 15% la durée prévue par les programmes. Il semblerait que la source du problème ne vienne pas de la quantité de cours de Français que les élèves reçoivent, mais plutôt de leur qualité. En effet l'enquête pointe du doigt la formation continue des enseignants en France, 38% des élèves ont un enseignant qui n'a reçu aucune formation en lecture-compréhension au cours des deux dernières années alors que la moyenne des autres pays européens s'élève à 22%. On constate alors un écart entre les méthodes de travail selon les pays, par exemple en France seulement 41% des élèves se voient demander au moins une fois par semaine de comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécu contre 82% en moyenne dans les pays européens ayant un score supérieur à celui de la France.

Puisque la lecture est un processus complexe, les difficultés qui y sont liées peuvent avoir des origines diverses et variées. Un faible lecteur peut avoir des lacunes dans la reconnaissance des lettres ce qui ne lui permet pas d'accéder au stade de la correspondance graphophonologique et l'empêche donc d'entrer dans le décodage. Le manque de vocabulaire peut également être un frein dans l'accès à la lecture puisque l'élève peut parvenir à décoder le mot sans en comprendre le sens s'il ne l'a jamais rencontré auparavant.

Les élèves étant considérés comme « faibles lecteurs » se trouvent confrontés à des difficultés qui peuvent être propres à chacun. Le rôle de l'enseignant est de proposer des activités adaptées qui tiennent compte des acquis et du type de difficulté afin d'optimiser les chances de réussite. Cela souligne donc l'importance de la formation continue des enseignants. En effet elle doit apporter des pistes de remédiation en fonction des différentes difficultés ainsi que des conseils pratiques qui permettent une réelle mise en place dans le quotidien de la classe.

Ainsi, ce ne sont pas les méthodes enseignantes qui sont la cause principale des difficultés de lecture et des mauvais résultats obtenus aux enquêtes des dernières années, mais bien la formation des enseignants.

De plus le gouvernement actuel souhaite améliorer les compétences des élèves français. Ils reçoivent aujourd’hui un enseignement lié aux programmes de 2015 contrairement aux élèves dont les résultats ont servi à la rédaction de la dernière enquête PIRLS, qui recevaient un enseignement répondant aux exigences des programmes de 2008. Ces programmes avaient négligé l’aspect compréhension de textes en mettant l’accent sur l’étude de la langue.

En novembre 2017 Dominique Bucheton, professeure d’Université en Sciences du langage et de l’éducation s’inquiète de l’impact que pourrait avoir les résultats de cette dernière enquête. En effet, elle craint que le gouvernement réagisse à cet échec par un nouveau remaniement des programmes de l’Education Nationale alors qu’il faudrait laisser le temps aux programmes de 2015 de faire leurs preuves (Piquemal, 2017)¹⁰.

1.3 La lecture comme critère de réussite

L’école a pour but de former les citoyens de demain. Ces derniers vont devoir trouver leur place dans la société et apprendre à devenir autonomes. Il est donc primordial de mettre toutes les chances de leur côté en leur offrant un enseignement de qualité. La lecture est un outil indéniable d’ouverture à la réflexion, la démocratisation, et l’intégration (Dubois *et al.* 2015)¹¹.

1.3.1 Les enjeux liés à la lecture

L’écrit garde une place importante dans notre société actuelle. Les démarches administratives sont le symbole même de l’omniprésence de l’écrit dans notre quotidien. Toutes les étapes de la vie que le futur citoyen est amené à vivre sont marquées par l’importance de l’écrit. Tout commence avec les études, plus l’élève

¹⁰ Piquemal, M. (2017). À l’école le temps consacré à la lecture est insuffisant. *Libération*. Repéré à http://www.liberation.fr/france/2017/12/05/a-l-ecole-le-temps-consacre-a-la-comprehension-de-l-ecrit-est-insuffisant_1614633.

¹¹ Dubois, B., Boribon, M., Lambrechts, A., De Potter, L. (2015). La lecture, « vecteur d’une société plus juste ». *ActuaLitté*. Repéré à <https://www.actualitte.com/article/tribunes/la-lecture-combat-des-editeurs-belges/60972>.

souhaite faire de longues études plus il lui sera demandé d'affiner ses compétences en lecture et écriture. Il sera amené à lire de multiples ouvrages et sera évalué sur ses capacités de rédaction.

L'Université n'est pas fermée aux étudiants ayant des difficultés de lecture, certaines filières acceptent même les étudiants sans concours d'entrée préalable, mais la sélection se fait au cours des années suivantes. Si l'étudiant rencontre toujours des difficultés en lecture compréhension lorsqu'il arrive au collège puis au lycée, l'écart avec les autres étudiants va se creuser d'année en année et l'élève se retrouvera en position d'échec. Si ces difficultés sont liées à un handicap l'étudiant pourra recevoir une aide sur le temps scolaire. Ainsi, il peut bénéficier de la présence d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) ou AESH (Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap) s'il a été reconnu comme « éligible » à ce type d'aide.

En dehors du parcours scolaire, la lecture joue également un rôle important dans l'obtention du permis de conduire par exemple. Les questions qui seront posées au candidat lors de l'examen sont lues par l'ordinateur dans un premier temps mais pendant le délai de réflexion le candidat se retrouve seul face à l'écrit. S'il a besoin de relire les différentes propositions de réponses cela peut lui prendre beaucoup de temps tandis qu'il ne dispose que d'une vingtaine de secondes.

La lecture est un élément important lors de la rédaction de curriculum vitae afin de postuler à un emploi, mais aussi pour les différents contrats que ce soient des contrats liés au travail, au logement, à l'achat de certains biens, telle que l'acquisition d'un véhicule. De plus, le citoyen français reçoit une quantité importante de courrier par voie postale, il doit donc être en mesure de les lire et de les comprendre afin de pouvoir agir en conséquence et d'y répondre si nécessaire.

Outre l'intégration dans la société, les compétences en lecture doivent dans le meilleur des cas aboutir à un certain « plaisir de lire ». En effet la lecture permet à l'individu de s'évader et de développer son imagination tout en découvrant les codes de l'écrit et de la communication. Le lecteur enrichit sa culture par des lectures personnelles et s'ouvre sur le monde en éveillant sa curiosité.

1.3.2 La lutte contre les inégalités en milieu scolaire

La France est très inégalitaire au niveau scolaire, les injustices progressent et les résultats de l'élite augmentent (Toullec-Théry, 2017)¹². Le système éducatif français se révèle être très bon pour faire réussir les meilleurs, mais laisse les plus faibles sur le côté. On observe toutefois une baisse du niveau des meilleurs élèves, l'enquête PIRLS de 2016 montre une baisse de 7% du nombre d'élèves ayant atteint le niveau élevé (correspondant à un score compris entre 550 et 625) entre 2001 et 2016¹³.

Le gouvernement a donc pris la décision de mettre l'accent sur les premières années du cycle des apprentissages fondamentaux en dédoublant les classes de CP dans les zones classées REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire) dès la rentrée 2017. Cette mesure sera amplifiée pour la rentrée 2018 puisque le gouvernement prévoit de dédoubler les classes de CP dans les REP et les classes de CE1 dans les REP+. Le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, recommande d'instaurer la dictée de façon quotidienne dans les classes et de consacrer les 36 heures annuelles d'aide pédagogique complémentaire à la compréhension de l'écrit. Monsieur le ministre a également insisté sur le fait qu'il ferait parvenir des recommandations concernant l'enseignement de la lecture en s'appuyant sur les dernières recherches scientifiques.

L'objectif général étant de garantir un taux de 100% de réussite au CP concernant les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui). Les mesures prises pour lutter contre les inégalités ont également concerné le collège avec la création du dispositif « devoirs faits ». Ce programme est un temps d'accompagnement dédié à la réalisation des devoirs. Le programme a également pour but de ramener une certaine sérénité à la maison. En effet dans certains foyers le moment des devoirs pourrait parfois être

¹² Toullec-Théry, M. (2017, décembre). La différenciation pédagogique. Conférence « les mercredis de la diversité » à l'ESPE Le Mans.

¹³ PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans. (2017).

synonyme de stress et de conflits. De plus chaque élève peut avoir la chance d'avoir une personne disponible et à l'écoute pour lui venir en aide et lui accorder le temps nécessaire à la compréhension de certaines notions.

La lecture fait partie des apprentissages fondamentaux, par conséquent elle est désormais une priorité nationale. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République de Vincent Peillon en 2013 avait placé l'école primaire au cœur des priorités pour agir sur les inégalités. Les programmes de 2015 ont ensuite souligné l'importance de l'école maternelle notamment dans l'acquisition du langage oral. Le système éducatif est donc conscient de la place qu'occupe l'écrit dans notre société et des compétences à acquérir qui y sont liées. Cependant, la France fait face à une baisse générale du niveau de ses élèves et ne parvient pas à combler les inégalités scolaires qui puisent leurs sources dans les inégalités sociales. Comme le dit Philippe Meirieu en 2000 dans son ouvrage *Frankenstein pédagogue*, il ne s'agit plus seulement de démocratiser l'accès à l'école, il faut démocratiser la réussite.

2 La différenciation pédagogique grâce à l'outil numérique

L'école se doit d'être de plus en plus inclusive c'est-à-dire qu'elle doit permettre à un maximum d'élèves de suivre une scolarité ordinaire. Ce n'est plus aux élèves de s'adapter à l'école mais bien à l'école de faire des efforts pour s'adapter aux Besoins Educatifs Particuliers (BEP) de chaque élève. En ce sens il est important de comprendre que la différenciation pédagogique est une des conditions de la réussite de l'inclusion scolaire.

2.1 Qu'est-ce que la différenciation ?

Différencier ne signifie pas individualiser. La différenciation pédagogique repose sur les BEP des élèves mais elle n'implique pas une prise en charge des élèves au « cas par cas » ce qui serait très chronophage pour l'enseignant et contre-

productif pour l'élève. Le but de la différenciation est de répondre à l'hétérogénéité des élèves par une hétérogénéité des modalités d'enseignement.

2.1.1 Bref historique de la pédagogie différenciée

L'accès aux études secondaires a longtemps été un privilège réservé aux enfants issus de familles bourgeoises. Les enfants d'ouvriers suivaient des parcours scolaires qui menaient à la vie active. Or ce qui n'était pas appris à l'école ne serait jamais appris. Au milieu du XX^{ème} siècle le supérieur se démocratise avec l'ouverture vers le baccalauréat. La réforme Berthoin de 1959 poursuit la volonté de démocratisation de l'école en rendant la scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et en orientant les élèves en fonction du mérite et non en fonction de leur origine sociale. Cette politique volontariste du gouvernement, la croissance et la démocratisation ont permis d'ouvrir les portes du secondaire, par conséquent la notion d'échec scolaire est très vite apparue. La réussite est un enjeu de société, l'échec est synonyme d'exclusion sociale et est perçu comme un phénomène individuel.

Les critères sociaux n'étaient pas pris en compte pour justifier des difficultés scolaires, seul l'élève était jugé responsable. Peu à peu la lutte contre le décrochage scolaire se met en place notamment avec la création des ZEP (Zones d'Education Prioritaire) en 1981 et l'apparition du RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) en 1989 suite à la loi Jospin. En 2005, la loi d'orientation pour l'avenir de l'école fixe l'objectif suivant, 100% des élèves doivent sortir du système scolaire en ayant obtenu un diplôme. Les programmes de 2008 ont fait suite à cette loi en stipulant que le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. La différenciation pédagogique apparaît également dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants de 2013 en ciblant la prise en compte de la diversité des élèves, la capacité à adapter son enseignement et à travailler avec les personnes ressources.

Désormais la différenciation pédagogique est une exigence institutionnelle qui répond à une des missions de l'école qui est d'enseigner à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, culturelles ou sociales.

2.1.2 Définition de la différenciation

Les enseignants (en particulier les jeunes diplômés) évoquent souvent leur impuissance et leur sentiment d'inefficacité face à la gestion de l'hétérogénéité dans leur classe. Pour y faire face, il existe deux types de différenciation :

- La différenciation structurelle qui consiste à minimiser l'hétérogénéité dans les classes notamment en créant des classes de niveaux ou en multipliant les redoublements.
- La différenciation pédagogique qui quant à elle souligne le fait que l'hétérogénéité fait progresser les élèves. Il ne faut pas assimiler la différenciation pédagogique à l'individualisation, en effet certaines recherches ont prouvé l'inefficacité des pratiques individualisées (Toullec-Théry, 2017)¹⁴.

Le but de la différenciation n'est pas de proposer moins aux élèves les plus faibles ou de réduire le niveau d'exigence, ce qui aurait pour conséquence de laisser les élèves dans un éternel présent sans leur donner la possibilité de progresser. La mise en place de la différenciation pédagogique dans la classe repose sur la diversité des stratégies d'enseignement. Certaines stratégies sont dites socioconstructivistes et reposent sur la mise en place de projet notamment pour motiver les élèves et les impliquer dans les tâches à réaliser. L'enseignant peut également mettre en place un système de tutorat dans la classe afin que les élèves puissent s'entraider et progresser ensemble. Les stratégies interactives font appel à la mise en place de débats pour favoriser les interactions entre élèves et notamment faciliter les apprentissages grâce aux conflits sociocognitifs. Il y a également des

¹⁴ Toullec-Théry, M. (2017, décembre). La différenciation pédagogique. Conférence ESPE Le Mans.

stratégies de travail individuel et des stratégies magistrales qui reposent plus sur l'écoute et la démonstration (Feyfant, 2016)¹⁵. L'enseignant peut également choisir de former des groupes de besoin à condition que ces groupes soient ponctuels et évolutifs en fonction des progrès réalisés par les élèves.

Différencier c'est sans cesse observer, analyser, modifier, créer (Fourgous, 2011)¹⁶. L'enseignant doit donc observer ses élèves et les connaître afin de partir de leurs acquis. Il n'y a pas d'apprentissage s'il n'y a pas de défi, les apprentissages proposés par l'enseignant doivent donc se situer dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) de l'élève comme l'expliquent les recherches menées par Vygotski en 1934. L'enseignant doit donc proposer des tâches variées et adaptées aux élèves, il peut laisser le choix aux élèves de choisir entre plusieurs exercices mais ces exercices doivent être de niveau égal. Pour différencier, il est possible d'adapter les critères suivants : le temps de réalisation de la tâche, la difficulté autour de la notion travaillée, les outils mis à disposition et les dispositifs d'organisation (travail de groupe ou individuel). L'enseignant doit également analyser ses observations pour comprendre où se situent les obstacles rencontrés par les élèves afin de pouvoir faire des commentaires précis sur leurs points forts, mais également sur leurs points à travailler. Ainsi, un environnement d'apprentissage structuré se construit en fixant des objectifs précis et accessibles. L'évaluation des élèves doit être fine afin d'identifier les progrès et les difficultés persistantes. Il est important de proposer à l'élève de s'autoévaluer. La coévaluation (avec l'enseignant) permet également à l'élève de prendre réellement conscience de ses points d'appui et de ses difficultés.

2.2 La place du numérique à l'école

Le numérique n'est pas une discipline à proprement parler. En effet il n'apparaît pas dans les programmes de l'Education Nationale comme étant un domaine

¹⁵ Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ n° 113*.

¹⁶ Fourgous, J-M. (2011). Réussir à l'école avec le numérique. Paris, France : Odile Jacob.

d'apprentissage c'est-à-dire qu'il n'y a pas de cours spécifiquement dédié à l'usage du numérique. Cependant les outils numériques font partie du Socle Commun de Connaissances de Compétences et de Culture de 2015 en s'intégrant dans le domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre.

2.2.1 Vision et utilisation du numérique par les enseignants

En 2011, Jean-Michel Fourgous a expliqué que l'OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques) a prévu différents scénarios concernant la relation entre l'école et le numérique :

- Le premier scénario serait que l'école se ferme face au changement tandis que les innovations ne cesseraient de se multiplier, les inégalités entre élèves progresseraient considérablement.
- Le deuxième scénario placerait l'école au cœur de la société en renforçant les liens avec les parents et en adaptant le parcours scolaire des élèves en fonction de leurs besoins. Les apprentissages hors temps scolaire seraient rendus possibles grâce à Internet.
- Le dernier scénario se baserait sur une insatisfaction générale vis-à-vis de l'école qui mènerait à des réseaux d'apprentissages et à la création de sociétés privées (Fourgous, 2011)¹⁷.

Le deuxième scénario est donc celui qui apparaît comme étant le plus favorable. Il est donc nécessaire de s'intéresser à la vision qu'ont les enseignants vis-à-vis de l'utilisation de ces outils numériques en classe appelés les TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Une étude menée par Ferrière et *al.* en 2013 souligne les réactions des enseignants face à la dissémination de tablettes numériques dans leurs classes d'école primaire. Les résultats publiés par cette recherche montrent que 58% des enseignants interrogés se placent plus dans une position de rejet et sont peu enclins à développer des pratiques effectives. À l'inverse, 27% des enseignants sont dans une posture dite « d'adoption » puisqu'ils affirment que les outils numériques

¹⁷ Fourgous, J-M. (2011). Réussir à l'école avec le numérique. Paris, France : Odile Jacob.

ont réellement été pris en main et introduits quotidiennement dans les pratiques de la classe. Les 15% d'enseignants restant se situent plus dans une posture d'indifférence face à l'outil numérique¹⁸. Les causes principales liées à la résistance de certains enseignants sont assez variées. Certains évoquent le peu de temps mis à leur disposition pour utiliser les TICE dans le quotidien de la classe, d'autres craignent l'apparition de problèmes liés à la fiabilité des outils et les conséquences que cela peut entraîner en termes de gestion de classe. Parfois certains enseignants ont gardé une mauvaise image ou une mauvaise expérience de l'utilisation du numérique ce qui impacte sur leur motivation actuelle. Ils expriment également leur souhait d'être consultés au préalable avant de « subir » toutes sortes de changements dans leurs classes dans le but d'entrer dans un processus d'appropriation. L'utilisation du numérique par les enseignants ne peut se faire que si ces derniers se sentent réellement impliqués et s'ils ont reçu les formations nécessaires pour manier les outils efficacement.

2.2.2 Intérêts de l'usage des TICE

Dans les années 1980, les élèves porteurs de handicap moteur ou de trouble majeur de la communication sont arrivés massivement dans les classes élémentaires (Soyer, Sagot, 1995)¹⁹. Cette période est donc le croisement entre la massification de l'école pour les élèves en situation de handicap et l'émergence des technologies informatiques. Les TICE se révèlent être des aides compensatrices qui aident l'élève à accéder aux apprentissages avec plus d'aisance. Ces aides se déclinent sous différentes formes :

- Les applications supplétives font ce que l'élève n'est pas en capacité de faire.
- Les applications augmentatives font plus vite ou améliorent la qualité du travail de l'élève.

¹⁸ Ferriere, S. Cottier, P. Lacroix, F. Laine, A. Pulido, L. (2013). Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption.

¹⁹ Soyer, P. Sagot, J. (1995). La technologie au service de l'enseignement. Informatique et prise en charge des difficultés scolaires spécifiques aux enfants handicapés moteurs.

- Les activités de tutoriel permettent à l'élève d'apprendre à son rythme et favorisent la différenciation.
- Les activités de type procédural travaillent les méthodes et outils pour apprendre et les applications communicationnelles encouragent la consultation de ressources et les échanges entre pairs (Benoit, Sagot, 2008)²⁰.

Le choix de l'outil se fait en fonction des besoins de l'élève, mais également en fonction de la tâche qu'il doit réaliser. Un même exercice demande de travailler plusieurs compétences en même temps, les élèves se retrouvent donc face à une multitude de tâches à réaliser (écouter, lire et comprendre la consigne, lire les documents, extraire les informations importantes, produire un écrit pour répondre à la question posée...). Un élève en difficulté va rencontrer des obstacles pour réaliser ces différentes tâches et cela lui demande énormément d'énergie cognitive. Une fois ces tâches de « bas niveau » réalisées il n'aura plus assez d'énergie pour le reste de l'activité. L'objectif de la séance se trouve souvent dans les tâches de plus haut niveau, les TICE peuvent donc avoir un rôle important en prenant en charge les tâches de « bas niveau » afin d'éviter la surcharge cognitive chez l'élève.

C'est à l'enseignant d'adapter les outils en fonction de l'objectif de la séance. Les outils les plus puissants et les plus chers ne sont pas forcément les plus efficaces. Ils peuvent même engendrer une difficulté supplémentaire s'ils nécessitent beaucoup de temps pour que l'élève apprenne à s'en servir. De plus un outil conçu pour venir en aide à certains élèves peut parfaitement être utile à d'autres. Les élèves rencontrant des difficultés de lecture peuvent avoir recours à des logiciels de synthèse vocale. Cet outil peut favoriser le développement de la conscience phonologique et rend possible l'accès au sens en allégeant la charge cognitive.

Les TICE ont donc pour but d'ouvrir les portes de l'accessibilité. Des études montrent que la compréhension et la production d'écrits sont plus efficaces dans un environnement numérique, qu'il s'agisse d'élèves en difficulté ou non. Les

²⁰ Benoit, H. Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés.

élèves réalisent les tâches avec plus de performance quand les tâches de bas niveau sont prises en charge par l'outil numérique. Cela permet de libérer leur capacité attentionnelle dans le but d'atteindre l'objectif fixé par l'enseignant.

2.2.3 Les spécificités de l'outil d'aide à la lecture lire couleur

Le logiciel « Lire couleur » est un ensemble d'outils à destination des élèves rencontrant des difficultés de lecture. Ces outils sont disponibles grâce à une extension OpenOffice. « Lire couleur » peut venir en aide aux élèves présentant des troubles dyslexiques, mais également aux adultes nouvellement arrivés en France et souhaitant apprendre le Français.

Ce logiciel permet de mettre en évidence certains phonèmes en leur attribuant une couleur spécifique.

Il est possible de paramétrer l'extension afin de sélectionner les sons que nous souhaitons mettre en évidence dans le texte. L'enseignant peut donc colorier uniquement les sons qui semblent difficiles pour l'élève.

Il est également possible de griser les lettres muettes ou de mettre un point sous ces lettres. Ainsi l'élève associe le point sous la lettre au fait qu'il ne faut pas prononcer cette lettre dans le mot.

L'enseignant peut choisir de mettre les syllabes en évidence soit en les symbolisant par des vagues sous les mots (une vague par syllabe) soit en coloriant les syllabes (en alternant une syllabe rouge et une syllabe bleue). Si les syllabes sont coloriées, l'enseignant ne peut pas mettre les phonèmes en couleur.

Il faut donc faire un choix en fonction des besoins de l'élève. Les majuscules et les points peuvent être mis en couleur (majuscules en rouge et points en jaune) afin de marquer visuellement le début et la fin de chaque phrase ce qui peut aider l'élève à se repérer dans l'espace de la feuille pour lire, mais également l'aider à savoir marquer l'intonation en début et en fin de phrase.

Cette fonction permet donc de repérer les phrases, mais il est possible de marquer les lignes en les surlignant avec une alternance de couleur s'une ligne sur l'autre.

Enfin une nouvelle fonction a récemment été ajoutée et permet de mettre des symboles sous certains phonèmes complexes comme le montre l'exemple ci-après :



Formulation de la problématique

Cette première partie met en évidence les enjeux liés à la lecture. D'une part, elle permet aux élèves d'accéder à un certain degré d'autonomie en classe en leur donnant la possibilité de travailler seul grâce à la maîtrise des compétences de lecture et compréhension. D'autre part, la lecture joue un rôle essentiel dans le processus d'inclusion des individus dans notre société. Les différentes étapes soulignent la complexité de l'apprentissage de la lecture et les obstacles que les apprentis lecteurs peuvent rencontrer. Cet apprentissage se révèle parfois long et difficile.

Nous constatons également que l'école souhaite réduire les inégalités en milieu scolaire. Cependant, le système éducatif français est marqué depuis plusieurs années par un accroissement de ces inégalités, le fossé se creuse entre les « bons élèves » et ceux qui rencontrent plus de difficultés dans leurs apprentissages. Pour tenter de remédier à ces inégalités, la différenciation pédagogique est fortement encouragée dans les classes. Les enseignants reçoivent des formations concernant cette pratique dans le but de les inciter à la mettre en place dans le quotidien de leur classe. Il est important de comprendre que tous les élèves doivent arriver au même but en ayant la possibilité de suivre des chemins différents.

Le numérique peut apporter une réponse aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Cela nécessite une adhésion et une appropriation des outils par les enseignants. L'outil choisi par le professeur doit être suffisamment maîtrisé par ce dernier afin qu'il en connaisse les avantages et les limites et qu'il sache comment le proposer à l'élève pour lui faciliter l'accès aux apprentissages. L'application Lire couleur peut permettre d'alléger certaines tâches liées à la lecture, ce qui me conduit à la problématique suivante :

Dans quelles mesures un logiciel à destination d'élèves dyslexiques peut-il apporter une aide à des élèves de CE1 rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de quelles façons ont-ils conscience de cette possible évolution ?

Partie 2 : Analyse

1 Présentation de la démarche

L'expérimentation a été réalisée dans une école rurale située à Courceboeufs et plus précisément dans une classe de CP-CE1 composée de 18 élèves. Cette école comprend 83 élèves répartis dans 4 classes.

1.1 Contexte de l'expérimentation

Je suis professeur des écoles stagiaire dans une école rurale située à Courceboeufs. J'interviens donc à mi-temps dans la classe de CP-CE1 que je partage avec une collègue. Nous avons procédé à une répartition des matières à enseigner en début d'année. Ma collègue prend en charge la partie apprentissage de la lecture avec les élèves de CP et les élèves de CE1. Je contribue à cet apprentissage en prenant en charge l'enseignement de la phonologie avec les élèves de CP ainsi qu'avec les élèves de CE1. Le groupe d'élèves de CE1 constitue un groupe très hétérogène. Sur douze élèves de CE1, cinq élèves bénéficient d'un suivi effectué par le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté). Une élève a un suivi chez l'orthophoniste sur le temps scolaire et a déjà été maintenue une année en classe de CP, elle ne reçoit pas d'aide de la part du RASED car elle en a déjà bénéficié à plusieurs reprises lors des années précédentes sans que cela ne montre de réels résultats. La moitié des élèves de CE1 rencontre donc des difficultés liées aux apprentissages. Cette hétérogénéité est parfois difficile à gérer dans le quotidien de la classe d'autant plus qu'il s'agit d'une classe à double niveau dans laquelle les élèves doivent savoir travailler en autonomie de temps en temps. Or, comme je l'ai expliqué dans la première partie de cet écrit, l'autonomie dépend beaucoup du niveau de compétences des élèves en lecture. Les élèves « petits lecteurs » ont plus de difficulté à travailler seuls, ils ne sont pas en mesure de lire les consignes ou les textes de manière assez efficace pour accéder aux tâches demandées par l'enseignant.

1.2 Difficultés observées en classe

Les problèmes posés par les difficultés de lecture ne sont pas les mêmes pour tous les élèves. Cinq élèves ne parviennent pas à lire un texte de manière fluide et conforme aux attentes d'un niveau de CE1. Ils ont des lacunes sur le plan phonologique, les sons complexes ne sont pas tous maîtrisés tels que [on] ou [gn] et les élèves commettent encore de nombreuses confusions de sons notamment [b/d] ou [f/v]. Ces difficultés engendrent des complications lorsque les élèves se retrouvent seuls face à un court texte. En étude de la langue j'ai pour habitude de commencer une nouvelle séquence en lisant un texte qui nous servira de support. Les élèves reçoivent le texte dont je modifie la police pour tous en appliquant la police « verdana » en taille 12. Cette police facilite la lecture en espaçant les mots de façon régulière, les lettres ne sont pas collées les unes aux autres au sein d'un même mot. Cela permet aux élèves de décoder en prenant en compte toutes les lettres présentes dans le mot. Lors de la lecture collective du texte, ce sont toujours les mêmes élèves qui se portent volontaires, aucun des cinq élèves en difficulté de lecture ne souhaite lire devant le groupe classe. Il est alors difficile de se rendre compte de leurs difficultés et des obstacles qui les empêchent d'accéder à la lecture. La volonté de lire ou de ne pas lire devant la classe peut aussi être liée à la timidité. Je distribue ensuite des étiquettes mots aux élèves, lorsque j'énonce une phrase les élèves qui ont un des mots présents dans cette phrase doivent se lever et aller se placer au bon endroit par rapport aux autres élèves. Il faut être capable de lire l'étiquette reçue mais également celles des camarades qui se sont levés afin de savoir à quel endroit se placer (entre quel et quel mot). Les élèves en difficulté de lecture ont du mal à réaliser cet exercice, car en plus des compétences de décodage il faut savoir faire du lien avec ce qu'on lit. Les élèves doivent se rendre compte de la conformité ou de la non-conformité de la phrase qu'ils ont créée à plusieurs. Il faut donc pouvoir la lire en prenant en compte sa propre étiquette et mettre du sens derrière les mots lus. Certains élèves sont dans l'incapacité de dire si la phrase produite est correcte, ils ne savent pas si cette phrase a du sens ou non. En revanche une fois la phrase lue par un autre camarade, la plupart des élèves sont capables de dire si la phrase produite a du sens.

1.2.1 Hypothèses

Au regard des points abordés lors de la première partie de cet écrit, on comprend que les élèves en difficulté de lecture peuvent rencontrer de multiples obstacles les empêchant d'accéder à un décodage efficace. Le processus d'apprentissage de la lecture étant très complexe, il est parfois difficile d'identifier les raisons précises qui engendrent ces difficultés de lecture. Après avoir discuté à plusieurs reprises avec la titulaire de la classe afin de mutualiser nos observations nous avons dégagé plusieurs profils d'élèves.

Certains élèves n'ont pas des bases assez solides pour pouvoir entrer efficacement dans la lecture. Ils ont des lacunes en phonologie, les sons complexes et les confusions de sons rendent la lecture incompréhensible. De plus, certains parviennent à décoder les syllabes séparément, mais une fois les syllabes rassemblées le décodage n'est plus aussi efficace, la combinatoire n'est pas encore acquise. Ces élèves ne se rendent pas compte que ce qu'ils « disent » n'est pas correct et n'a aucun sens, les mots n'existent pas et les phrases n'ont aucun sens. Ils pensent remplir leur contrat didactique en essayant de décoder. Ces élèves ne sont pas en mesure d'entrer dans le processus de compréhension.

D'autres élèves ont les connaissances nécessaires pour pouvoir entrer dans la lecture bien qu'ils aient encore quelques hésitations concernant les sons complexes. Ils sont capables de s'autocorriger lorsque ce qu'ils lisent n'est pas correct ou n'existe pas. La lecture reste saccadée et par conséquent l'accès au sens du texte est impacté. Ce qui caractérise principalement ce groupe d'élèves est le fait qu'ils ne mettent pas réellement de sens derrière la lecture. Ils ne savent pas vraiment pourquoi ils doivent lire et le font dans le but de faire plaisir à la maîtresse ou à leurs parents sans plaisir personnel. Ces élèves rencontrent un problème motivationnel, ils ont besoin de comprendre pourquoi ils doivent savoir lire et tout ce que la lecture peut leur apporter au quotidien. Ils doivent construire leur projet de lecteur.

Enfin, une élève de la classe relève du champ du handicap intellectuel, elle connaît presque toutes les lettres de l'alphabet et le son qu'elles font mais elle ne combine pas ces sons pour former des mots. Cette élève est toutefois très motivée pour apprendre à lire.

1.3 Déroulement de l'expérimentation

Pour mener cette expérience, j'ai choisi de travailler avec un nombre restreint d'élèves. Je me suis intéressée à trois élèves de CE1 rencontrant des difficultés de lecture. Ces élèves ne rencontrent pas exactement le même type d'obstacles.

1.3.1 Présentation des élèves concernés

Afin de rendre la lecture de cette expérimentation plus claire, il est important de présenter les élèves qui en ont bénéficié :

Elève T est un élève rencontrant des difficultés en lecture et écriture. Il ne parvient pas à écrire sur les lignes et son écriture est parfois illisible. Lors des dictées il n'écrit que quelques mots, la correction se complique en raison de sa graphie. En lecture il commet énormément de confusions de sons et ne maîtrise pas tous les sons complexes. La confusion que cet élève effectue le plus en lecture est [f/v]. Il parvient assez facilement à décoder des syllabes isolées mais une fois que ces mêmes syllabes se retrouvent au sein d'un mot les informations sont trop nombreuses et il ne parvient plus à décoder. Cet élève effectue sa première année dans l'école, après avoir contacté son ancienne enseignante nous avons appris qu'il avait appris à lire avec une méthode de lecture à dominante syllabique. Il a donc du mal à sortir de ce processus pour entrer dans une lecture plus interactive. Concernant ses motivations en matière de lecture, il trouve que la lecture est une activité beaucoup trop longue et difficile. Il dit régulièrement qu'il n'aime pas lire et son comportement en classe s'en ressent. Dans les autres disciplines, c'est un élève volontaire qui participe activement lors des activités et aime être sollicité par la maîtresse. Lorsqu'il faut lire un texte son comportement change, il s'efface et se repose assez régulièrement sur les autres élèves. La lecture lui demande beaucoup d'efforts et d'énergie et il a fait des progrès considérables depuis le début de l'année ce qui peut expliquer cette fatigabilité.

Elève R est un élève plus fragile concernant les apprentissages dans leur ensemble. Il a souvent besoin de la présence de l'enseignante pour mener à bien les exercices qu'il a à réaliser. En ce qui concerne la lecture il rencontre des difficultés qui se rapprochent de celles de l'élève T. Il commet des confusions de sons et celle qui lui pose le plus de difficulté est [b/d] malgré l'affichage dans la classe et sur son bureau (qu'il a réalisé lui-même). L'élève R, tout comme l'élève T, ne maîtrise pas tous les sons complexes. Les séances de phonologie qui ont pour but de réviser les sons complexes et de travailler sur les confusions de sons les plus fréquentes ne semblent pas avoir permis à ces deux élèves de progresser. En début d'année cet élève n'avait pas de réel projet de lecteur, il ne comprenait pas pourquoi il devait lire et avait des difficultés à se placer sérieusement dans une posture d'élève. Il n'a pas non la maturité attendue d'un élève de CE1, il suce son pouce en classe et veut régulièrement se lever pour aller discuter avec ses camarades. Après avoir rencontré sa mère au mois d'octobre, le comportement de cet élève a évolué positivement. Il s'est réellement engagé dans la lecture et se montre très fier de ses progrès.

Ces deux élèves sont tous les deux suivis par le RASED une fois par semaine. La maîtresse dresse le même constat que nous, l'élève R est très volontaire et désireux d'apprendre à lire tandis que l'élève T est plus effacé et se repose parfois sur les compétences de son camarade.

L'élève E est une élève en grande difficulté sur le plan de la lecture. Dans les autres disciplines, elle parvient à avoir un niveau correct. Elle a bénéficié d'un maintien en CP l'an dernier. Cette élève ne connaît pas toutes les lettres, elle a notamment des difficultés à nommer la lettre « l » ainsi que le son qu'elle produit. Elle sait néanmoins utiliser les outils à disposition dans la classe et se réfère régulièrement à l'affichage des lettres de l'alphabet. Elle ne parvient pas à citer des mots qui contiennent un son demandé, elle ne sait pas si le son [a] est présent dans son prénom par exemple. Cette année elle commence à reconnaître des mots de manière immédiate même si son répertoire de mots reste très pauvre. La psychologue scolaire a décelé une déficience intellectuelle légère chez cette élève qui sera orientée en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) à la prochaine rentrée.

1.3.2 Le matériel nécessaire

Afin de mettre en place cette expérimentation, j'ai sélectionné les textes que les élèves allaient devoir lire. J'ai fait le choix de prendre ces textes dans un manuel de CP intitulé « Litournelle ». Ce livre a pour caractéristique de proposer des albums de jeunesse en guise de texte de lecture. J'ai choisi de ne pas proposer de textes de niveau CE1 car ce sont des écrits qui demandent parfois de faire du lien pour en comprendre le sens. Je voulais que les élèves puissent décoder les textes sans rencontrer de mots de vocabulaire qui soient trop compliqués. Le but étant d'évaluer les compétences en décodage dans un premier temps, les obstacles liés au sens devaient donc être évincés au maximum. J'ai ensuite sélectionné un album intitulé « Le prince Firmin » car les élèves travaillaient sur le Moyen-Age avec ma collègue, le vocabulaire rencontré pouvait donc leur être familier.

J'ai ensuite installé le logiciel « LireCouleur » sur mon ordinateur pour pouvoir modifier les textes proposés. La classe ne disposant que d'un seul ordinateur qui n'est pas toujours en état de marche, j'ai donc été contrainte d'utiliser mon ordinateur personnel. Cela signifie que les élèves avaient seulement un ordinateur pour trois.

Pour pallier à cet obstacle, je projetais le texte travaillé sur un tableau blanc grâce à un vidéoprojecteur. Cela me permettait de souligner les sons complexes en cas de besoin et de suivre la lecture des élèves en pointant les mots lus avec le crayon au fur et à mesure de la lecture. De plus, les élèves qui n'étaient pas en train de lire pouvaient suivre plus facilement le fil de la lecture ou venir en aide à leur camarade.

Je proposais également aux élèves de s'autoévaluer grâce à un bilan réalisé après chaque lecture individuelle. Je leur demandais ce qu'ils avaient pensé de leur lecture, ils devaient entourer l'un des trois smileys présents sur la feuille et justifier leur choix.

Avant de commencer l'expérimentation, j'ai réalisé des entretiens individuels avec chaque élève. Ces entretiens ont été enregistrés grâce à une application d'enregistrement sonore. Je les ai ensuite retranscrits.

1.3.3 La procédure

J'ai réalisé cette expérimentation sur les temps d'APC (Activités Pédagogiques Complémentaires) sur une durée de six semaines à raison d'une séance de 45 minutes par semaine. L'objectif général était d'améliorer ses compétences en lecture à l'aide de l'outil numérique.

J'ai proposé aux élèves des temps de lecture collective et des temps de lecture individuelle seul à seul avec l'enseignante. Lors des temps de lecture individuelle je prévoyais le texte en double pour chaque élève puisque je gardais une copie pour moi afin de pouvoir l'annoter pendant la lecture de l'élève. J'ai donc créé un code pour gagner du temps et pouvoir écouter avec attention l'élève qui lit tout en annotant mon texte. Je soulignais les mots non lus, je faisais une croix sous les lettres sur lesquelles les élèves avaient hésité et j'apposais un petit cercle sous les lettres ou syllabes pour lesquelles les élèves avaient commis des confusions de sons. Je notais en écriture phonétique la façon dont l'élève avait lu le mot. Une fois retapé à l'ordinateur je pouvais visualiser les erreurs commises par les élèves comme le montre l'exemple suivant :

Extrait numéro 1, texte retapé après la lecture de l'élève T.

Le prince Léa avait peur de tout :
des dragons, des so (hésitation)
sorkières, des lu, des _____ en
meume de son ambre ! Il a fait
_____ son
château. Alors, il fit van-nir le
forque(hésitation) ron et lui demande
de fadrique une armure intetructiple.

À la fin de la lecture, je montrais ma feuille à l'élève en lui expliquant ce que j'avais écrit et en valorisant ses réussites et ses progrès. Je trouvais cela important de leur montrer ce que j'écrivais, car lors de la première séance j'ai constaté que cela les questionnait. Ils se demandaient ce que j'étais en train d'écrire pendant qu'ils lisaient et pensaient peut-être que je ne les écoutais pas vraiment.

J'ai organisé les séances en fixant un objectif différent pour chacune d'elle, j'ai également essayé de tenir compte du fait que ces séances avaient lieu le jeudi soir après la classe de 16h30 à 17h15. Ce moment de la journée n'étant pas le plus propice aux apprentissages. De plus, les élèves R et T recevaient déjà l'aide du RASED ce même jour de 15h30 à 16h30. La fin de journée était donc fatigante pour eux.

La première séance avait pour but d'effectuer une évaluation diagnostique pour cibler les points d'appui et les difficultés de lecture de chacun. J'ai commencé la séance en proposant aux élèves de les rencontrer individuellement pour discuter de l'école. Je leur ai posé des questions assez larges au début de l'entretien en leur demandant comment il se sentait à l'école et ce qu'il pensait de l'école. Puis j'ai commencé à resserrer l'échange autour des disciplines enseignées à l'école afin de savoir dans quelles matières ils se sentaient le plus à l'aise. Lorsque le mot lecture apparaissait dans l'entretien je saisisais l'occasion pour leur demander ce qu'ils pensaient de la lecture en général, est-ce qu'ils aimaient lire et que pensaient-ils de leur niveau de lecture actuel (voir annexe 10). Une fois l'entretien terminé, je leur ai demandé de lire un texte issu de l'album « Le prince Firmin », que j'avais tapé à l'ordinateur afin de le modifier avec la police de caractère verdana en taille 12. Les élèves ont lu le texte (annexe 2) pendant que je chronométrais la lecture puis je leur ai demandé de s'autoévaluer grâce à la petite fiche bilan. Une fois que les trois élèves avaient réalisé l'entretien et la lecture, j'ai projeté un extrait du texte qu'ils venaient de lire au tableau pour commencer à découvrir les modifications apportées par le logiciel « LireCouleur » :

Le prince Léo avait peur de tout: des dragons, des sorcières, des
loups, des araignées et même de son ombre! Il avait tellement peur
qu'il n'osait plus sortir de son château.

L'objectif de la deuxième séance était de s'approprier l'application LireCouleur. J'ai projeté un texte au tableau (annexe 3) et j'ai posé la question suivante aux élèves : « *À votre avis à quoi correspondent les dessins sous certaines lettres ? À quoi cela peut bien servir ?* »

Les élèves ont passé en revue tous les symboles présents sur le texte afin de comprendre à quel son chaque symbole était associé. Ils ont eu quelques difficultés à identifier le marron sous le son [ɔ̃]. Une fois que tous les symboles avaient été expliqués, les élèves ont lu le texte à plusieurs reprises. J'ai ensuite projeté au tableau le texte qu'ils avaient eu en lecture en début de semaine avec ma collègue (annexe 4). Les élèves ont lu chacun leur tour en s'appuyant sur les symboles présents sous certains sons.

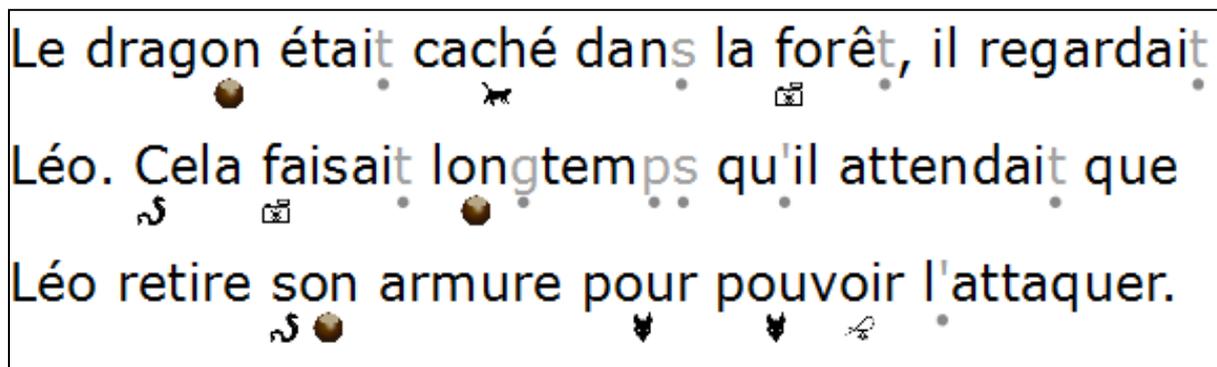
La troisième séance consistait en une évaluation formative afin de constater si les élèves avaient intégré les propriétés de l'application numérique et si elle les aidait à lire de manière plus aisée. J'ai distribué l'extrait 2 à chaque élève et je leur ai laissé quelques minutes pour découvrir le texte. Ensuite je leur ai proposé d'effectuer une lecture individuelle en suivant le même procédé qu'en séance 1. La lecture était chronométrée puis les élèves devaient s'autoévaluer.

L'objectif de la quatrième séance était de travailler la fluidité de lecture. Les élèves ont une lecture saccadée due aux difficultés qu'ils rencontrent. J'ai projeté l'extrait 3 au tableau et les élèves ont procédé à une lecture collective du texte. Ce texte a été lu plusieurs fois afin que ce ne soit pas toujours le même élève qui lise la même partie du texte. Puis les élèves sont venus lire l'extrait de manière individuelle en suivant le processus habituel.

La cinquième séance visait à travailler davantage la compréhension. Ces élèves ne parviennent pas réellement à accéder au sens des textes lus, je voulais voir si l'application facilitait la compréhension en simplifiant la lecture. J'ai projeté l'extrait 4 au tableau, ensuite les élèves ont eu quelques minutes pour découvrir le texte silencieusement puis nous avons procédé à la lecture collective.

Je leur ai ensuite demandé : « *Pouvez-vous expliquer ce qu'il se passe dans cet extrait ? Qu'avez-vous retenu de cette lecture ?* »

Après un temps d'échange je leur ai distribué deux phrases modifiées à l'aide du logiciel « Lire couleur » :



Je leur ai demandé de lire plusieurs fois les phrases puis ils ont reçu la consigne orale suivante : « *Maintenant que vous avez lu plusieurs fois les deux phrases je vous demande de faire un dessin qui illustre ce que vous avez lu. Je dois savoir ce que vous avez lu juste en regardant votre dessin.* » Les élèves sont venus présenter leur dessin en expliquant pourquoi ils avaient représenté cela et en s'appuyant sur le texte pour justifier leurs choix.

La dernière séance représentait le bilan final des activités proposées précédemment. Les élèves ont été reçus individuellement. Ils ont d'abord lu un texte non modifié puis un texte qui avait subi les modifications liées au logiciel « LireCouleur ». Ces deux textes ont été lus selon la procédure habituelle. Une fois les textes lus, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils pensaient de leur lecture et s'ils préféreraient bénéficier des textes modifiés ou non lors des prochaines séances de lecture avec le groupe classe.

2 Résultats et observations

Dans cette partie les résultats de l'expérimentation seront présentés et accompagnés de commentaires pour en faciliter la compréhension.

2.1 Les résultats obtenus

Les résultats présentés sont ceux qui concernent le nombre de mots lus par les élèves concernant les différents textes.

2.1.1 Lecture sans modification du texte

Tableau 1 : Pourcentage de mots lus correctement par l'élève E sans modification du texte

Pourcentage de mots lus dans l'extrait 1	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 4
13%	19%

Tableau 2 : Pourcentage de mots lus correctement par l'élève R sans modification du texte

Pourcentage de mots lus dans l'extrait 1	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 4
72%	74%

Tableau 3 : Pourcentage de mots lus correctement par l'élève T sans modification du texte

Pourcentage de mots lus dans l'extrait 1	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 4
55%	76%

Ces tableaux permettent de rendre compte des capacités initiales des élèves au début de l'étude et des progrès effectués par chacun cinq semaines plus tard.

2.1.2 Lecture avec modification du texte

Tableau 4 : Pourcentage de mots lus par l'élève E avec modification du texte

Pourcentage de mots lus dans l'extrait 2	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 3	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 5
8%	16%	9%

Tableau 5 : Pourcentage de mots lus par l'élève R avec modification du texte

Pourcentage de mots lus dans l'extrait 2	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 3	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 5
82%	92%	87%

Tableau 6 : Pourcentage de mots lus par l'élève T avec modification du texte

Pourcentage de mots lus dans l'extrait 2	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 3	Pourcentage de mots lus dans l'extrait 5
82%	88%	85%

Les textes lus par les élèves contenaient entre 47 et 55 mots. Les extraits contenaient des mots que les élèves avaient déjà rencontrés à plusieurs reprises lors des temps de lecture réalisés avec ma collègue tels que dragon, princes ou armure. Ils connaissaient également le prénom des personnages présents dans l'album choisi : Alex, Tom et Arthur.

Les mots sur lesquels les élèves avaient commis des confusions de sons ou des erreurs lors du décodage n'ont pas été considérés comme des « mots lus correctement ».

L'extrait 5 contenait le même nombre de mots mais il a été lu par les élèves directement après la lecture de l'extrait 4 (texte non modifié). Ces deux lectures successives devaient permettre de constater les différences de lecture entre un texte modifié et un texte non modifié à ce stade de l'expérimentation (dernière séance).

2.1.3 Evolution des confusions de sons

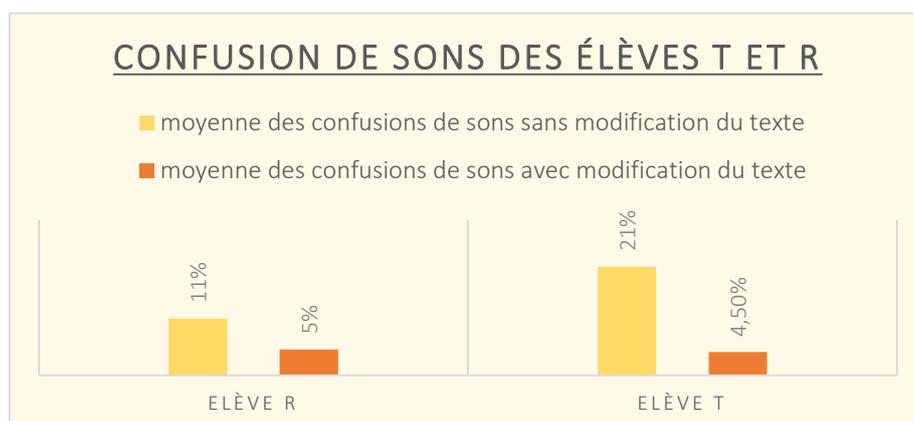
Concernant les confusions de sons et le temps de lecture, les résultats obtenus par l'élève E n'ont pas pu être exploités. Cette élève n'est pas entrée dans le processus de décodage. Les quelques mots lus au cours des séances étaient toujours les mêmes et cette lecture se faisait par voie directe, elle ne commettait pas de confusion de sons. Le temps de lecture n'était pas une donnée représentative pour cette élève car elle lisait uniquement les mots qu'elle connaissait comme le montre la retranscription suivante dont le temps de lecture totale était de 45 secondes :

Extrait numéro 1, texte retapé après la lecture de l'élève E.

Le _____ de _____ :
_____ de
_____ de
_____.
_____.

Les graphiques ci-dessous présentent l'évolution du nombre de confusions de sons commises par les élèves R et T pendant les différentes lectures en fonction des modifications apportées aux textes proposés.

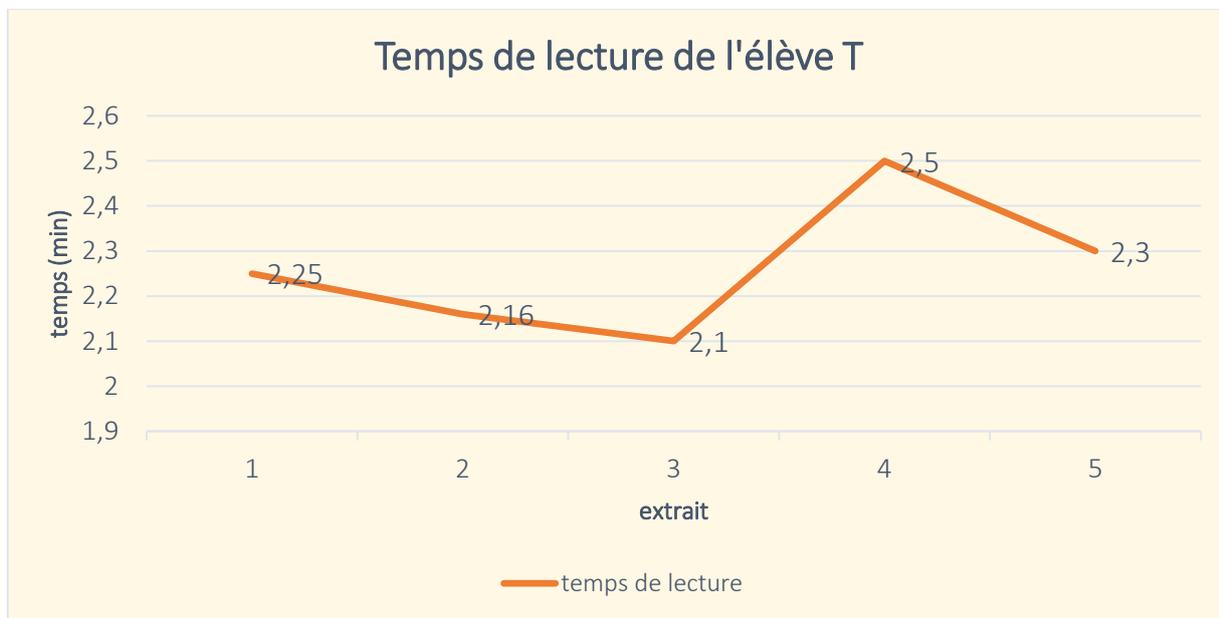
Graphique 1 : Confusions de sons des élèves T et R.



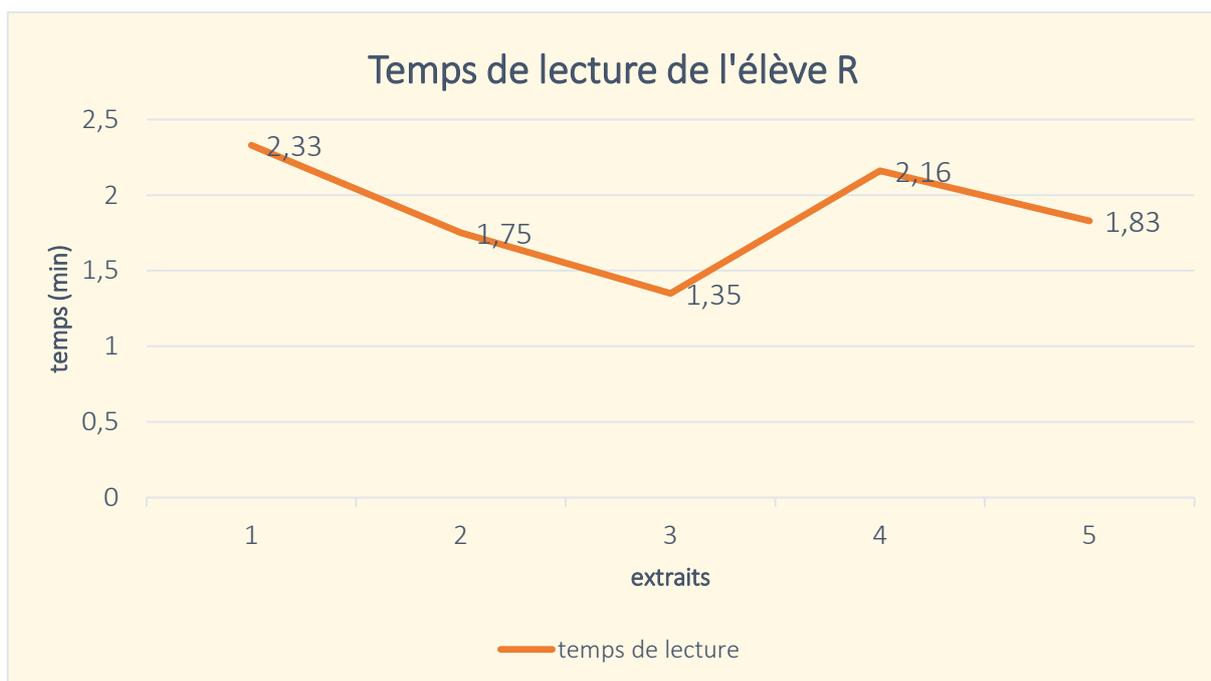
2.1.4 Temps de lecture selon les différents extraits

Les extraits 1 et 4 sont les extraits lus sans modification de texte.

Graphique 2 : Evolution du temps de lecture de l'élève T



Graphique 3 : Evolution du temps de lecture de l'élève R



2.1.5 Autoévaluation des élèves

Tableau 7 : Autoévaluation des élèves en fonction des extraits de texte lus

Extraits	Elève E			Elève R			Elève T		
									
1		+			+		+		
2		+		+				+	
3		+		+			+		
4		+			+			+	
5		+		+			+		

2.2 Discussion et analyse des résultats

2.2.1 Analyse des résultats obtenus sans modification de texte

Il est important de comprendre les résultats obtenus suite aux lectures effectuées sans modification de texte pour chacun des trois élèves. Les tableaux 1, 2 et 3 rendent compte de l'écart existant en ce qui concerne les compétences acquises en matière de lecture. L'élève E décode sans erreur seulement 13% des mots présents dans le texte alors que l'élève R est déjà en capacité de décoder correctement 72% des mots du texte. L'élève T rencontre de grandes difficultés à entrer dans le processus de lecture au début de l'expérimentation, mais c'est cet élève qui va réaliser les progrès les plus marqués. La lecture du dernier extrait proposé sans modification de texte (extrait 4) montre que l'élève T obtient des résultats similaires à ceux de l'élève R. Quant à l'élève E, ses capacités en lecture ont peu évolué tout au long de l'expérimentation. Toutefois, lors de la lecture de l'extrait 4 elle est en mesure de « lire » un plus grand nombre de mots car elle les a rencontrés plusieurs fois au préalable. Ces mots font donc désormais partie de son « stock de mots ». Elle parvient à les reconnaître de manière immédiate sans avoir recours au décodage. Elle retient uniquement des mots composés de deux lettres maximum et reconnaît le prénom « Léo » dans les textes.

En ce qui concerne la vision que ces élèves ont de leurs différentes lectures, seul l'élève R a perçu que ses lectures étaient moins efficaces sans la modification du texte. Il a entouré les smileys moyens pour ces deux extraits de texte. Lors des entretiens individuels, c'est le seul élève à avoir dit qu'il aimait bien lire mais que cela était parfois compliqué surtout quand il fallait lire individuellement.

L'élève T a considéré que sa première lecture était satisfaisante alors qu'il était parvenu à lire 55% du texte puis il a qualifié sa deuxième lecture comme étant moyenne bien qu'il ait lu correctement 82% du texte. Concernant sa première lecture il avait justifié son choix en disant : « j'ai bien lu, je n'ai pas fait trop de fautes ». Sa deuxième lecture était « plus dure » selon lui. L'élève T a donc des difficultés pour analyser ses progrès en ce qui concerne la lecture. Après les lectures individuelles qui ont suivi je lui ai présenté les résultats obtenus en les comparant aux précédents. Je lui disais : « *dans ce texte tu as lu correctement 45 mots alors que la dernière fois tu en avais lu 40. Rappelle-toi que pour ta première lecture tu avais réussi à lire 26 mots.* » Ces bilans de fin de lecture lui permettait de prendre conscience de son évolution. Il a ensuite réussi à percevoir la difficulté de l'extrait 4 et avait expliqué que ce texte était plus dur et que la lecture avait été plus longue comme le montre à juste titre le graphique 2. Lors de l'entretien individuel l'élève T avait confié qu'il n'aimait pas lire car cela était trop long.

L'élève E a entouré le même smiley pour toutes ces lectures et se justifiait en disant : « il y a beaucoup de mots que je n'arrive pas à lire », « j'ai du mal à savoir lire », « il me faut de l'aide ». Lors de l'entretien individuel avant la première séance, cette élève avait expliqué qu'elle avait du mal à apprendre. Lorsque je lui avais demandé si elle aimait bien lire elle avait hoché la tête pour dire oui. Cette élève se rend compte qu'elle n'a pas atteint les mêmes compétences que les autres élèves de son âge. Lorsque les questions concernant l'école et les disciplines travaillées sont apparues dans l'entretien, l'élève E s'est refermée et répondait à voix très basse ou en faisant des signes de tête. Cette réaction a clairement montré qu'elle était affectée par les difficultés qu'elle rencontre au quotidien dans la classe. Bien qu'elle ait conscience d'être en difficulté scolaire cette élève fait preuve d'une grande volonté d'apprendre.

Les lectures réalisées sans modification de texte pour les élèves R et T ont montré que ces élèves commettaient plus de confusions de sons (respectivement 11% et 21%) que lorsque les textes avaient été modifiés avec le logiciel « Lire couleur ». Le temps de lecture était également plus conséquent concernant les textes non modifiés.

2.2.2 Analyse des résultats obtenus avec modifications de texte

Dans un premier temps j'ai choisi d'analyser l'aide apportée par le logiciel « Lire couleur » en ce qui concerne les confusions de sons. Les élèves R et T font partie des élèves qui commettent le plus de confusions de sons au cours de leurs différentes lectures en classe. Après un temps d'adaptation pour comprendre quel son était associé à quel symbole avec les modifications du texte, les élèves ont su se référer aux aides apportées par le logiciel pour identifier le son dont il s'agissait. La lettre « c » peut faire le son [k] ou [s] par exemple, mais grâce au symbole du serpent présent sous la lettre lorsqu'elle produit le son [s] les élèves pouvaient plus facilement décoder le mot sans erreur. Les autres symboles présents sous les sons complexes leur permettaient de solidifier les bases qu'ils avaient acquises en phonologie. Les sons [ʁ] et [ʃ] étaient respectivement symbolisés par une montagne et un chat. Les sons complexes tels que ces deux-là restent difficiles à identifier pour les élèves en difficulté de lecture puisqu'ils ne décodent pas encore avec aisance les sons simples.

Le graphique 1 met en lumière l'aide apportée par le logiciel « Lire couleur » concernant les confusions de sons. L'élève R commet deux fois moins d'erreurs lors de la lecture du dernier texte modifié, tandis que l'élève T commet quatre fois moins d'erreurs liées aux confusions de sons. Cette évolution va de pair avec la progression du nombre de mots lus correctement au fur et à mesure des lectures bénéficiant des modifications apportées par le logiciel. Puisque les confusions de sons sont moins nombreuses, les élèves lisent correctement de plus en plus de mots. Ces progrès ont un impact sur la confiance en eux que ces élèves gagnent au fil de l'expérimentation. Ils réalisent qu'ils sont de plus en plus performants et prennent plaisir dans l'exercice de la lecture.

Le temps de lecture a également évolué en fonction des différents extraits proposés. L'élève T a atteint un temps de lecture de deux minutes et trente secondes pour un extrait proposé sans modification ce qui signifie qu'il a passé en moyenne presque trois secondes sur chaque mot à décoder. Il est parvenu à atteindre un temps de lecture de deux minutes et six secondes pour l'extrait 3 ce qui correspond à une moyenne de deux secondes et demie par mot décodé.

L'élève R a progressé concernant son temps de lecture puisqu'il est passé d'un temps de lecture maximum de deux minutes et vingt secondes avec un texte non modifié à un temps de lecture minimum d'une minutes et trente-cinq secondes. L'élève R est parvenu à atteindre une moyenne d'à peine deux secondes par mot décodé.

Les confusions de sons limitées par la présence des symboles et la modification de la police d'écriture ont favorisé l'évolution en matière de lecture des élèves R et T. En effet, avec le logiciel « Lire couleur » la police d'écriture doit être assez grande et les espaces entre les mots et les lignes doivent également être assez conséquents pour pouvoir insérer des symboles sous les sons souhaités. Ces espacements rendent le texte plus aéré et donc plus lisible pour les élèves en difficulté de lecture.

La lecture n'est pas uniquement liée au décodage, pour savoir lire il faut pouvoir comprendre ce qu'on est en train de décoder. L'expérimentation devait permettre de déterminer si les aides apportées par le logiciel pour rendre le décodage plus facile pouvaient aider les élèves à accéder au sens des textes. J'ai donc consacré une séance au travail sur la compréhension des textes. Les élèves ont commencé par lire collectivement le texte suivant à plusieurs reprises (absence de l'élève E ce jour) :

Léo se sentait ridicule.
"Mon armure me protège, pensait-il. Mais elle
m'empêche de jouer avec mes nouveaux amis."
Et pour la première fois, il décida de la retirer !
Au début, il eut l'impression d'être tout nu puis
il se sentit léger !

J'ai demandé à l'élève R et à l'élève T d'expliquer ce qu'ils avaient compris du texte. Ils ont compris que Léo voulait retirer son armure mais quand je leur ai demandé s'ils savaient pourquoi il souhaité l'enlever ils n'ont pas su répondre. Les élèves n'ont pas fait de liens avec les textes lus précédemment dans lesquels il était expliqué pourquoi Léo ne voulait plus porter son armure. Je les ai également questionnés sur les raisons pour lesquelles Léo se sentait « tout nu et léger ». Les élèves n'ont pas compris que Léo se sentait vide car il avait porté son armure longtemps et qu'elle était très lourde. Lorsque les informations ne sont pas explicitement écrites dans le texte les élèves ont des difficultés à effectuer des inférences pour accéder au réel sens du texte.

Ils ont ensuite lu les deux phrases à illustrer à plusieurs reprises en autonomie avant de réaliser les dessins suivants :



Illustration de l'élève R

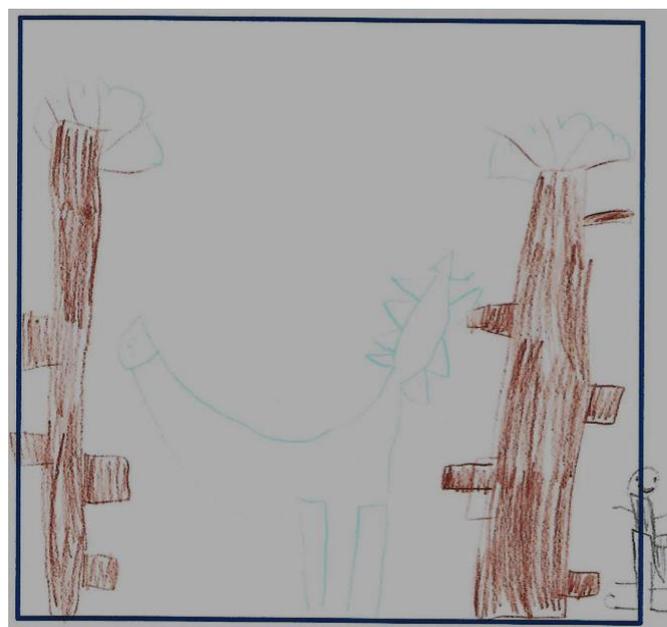


Illustration de L'élève T

Les deux élèves ont représenté Léo avec son armure alors que nous venions de lire qu'il se sentait léger depuis qu'il ne la portait plus. J'avais pourtant précisé que les deux phrases étaient la suite de l'histoire. L'élève T avait oublié de dessiner Léo, il l'a ensuite rajouté en expliquant qu'il était caché dans la forêt, mais c'est le dragon qui est caché et non le personnage. L'élève R a justifié son dessin en disant que le personnage attaquait le dragon, le texte précise pourtant que c'est le dragon qui se cache en attendant de pouvoir attaquer Léo. Les éléments principaux du texte apparaissent bien dans les dessins mais leurs explications montrent qu'ils n'ont pas pleinement accédé au sens des phrases.

2.2.3 Limites et perspectives

L'analyse et la réflexion m'ont permis de mettre en évidence les limites qui découlent de cette expérimentation. L'une de ces limites est en lien avec le logiciel « Lire couleur » tandis que l'autre est une conséquence de la mise en place de l'expérimentation dans la classe.

Le logiciel peut apporter une aide aux élèves rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture mais il ne peut pas lever tous les obstacles en quelques clics. Les élèves qui s'appuient sur ce logiciel pour améliorer leurs compétences en lecture doivent déjà avoir des bases assez solides. Ainsi, cela rejoint ce qui a été évoqué dans la première partie de cette recherche concernant le choix des outils effectué par l'enseignant en fonction du profil de ses élèves.

Au cours de cette expérimentation, l'élève E a légèrement progressé car elle a pu mettre quelques nouveaux mots en mémoire. Ces progrès ne sont pas liés à l'utilisation du logiciel « Lire couleur ». L'élève E n'ayant que très peu de compétences en ce qui concerne le décodage, elle n'a pas pu s'appuyer sur les modifications apportées par le logiciel pour pouvoir progresser. Les symboles ajoutés sous les sons sont utiles pour les élèves capables de décoder un minimum de mots. Les symboles ne sont pas présents pour remplacer la lecture. Le but n'est pas que le logiciel prenne en charge la lecture du texte à la place de l'élève. De plus, l'élève E avait des difficultés à retenir le son associé au symbole et le nom des symboles eux-mêmes. Pour le son [ɔ̃], le symbole associé était un marron. Lorsque ce symbole était présent dans le texte, l'élève E a demandé à plusieurs reprises « c'est quel son déjà pour le macaron ? ». Le fait de retenir les symboles et de les associer à un son représentait une surcharge cognitive pour cette élève qui ne savait plus si elle devait retenir le nom du symbole ou le son associé. Le logiciel « Lire couleur » n'est donc pas adapté aux difficultés rencontrées par cette élève.

L'expérimentation s'est déroulée sur les séances d'APC (Aide Personnalisée Complémentaire) à raison d'une séance de quarante-cinq minutes par semaine. Les élèves ont bénéficié de six séances au total. Pour que l'analyse soit complète je souhaitais travailler différents points au cours de ces séances.

J'ai donc choisi de m'intéresser à l'évolution des capacités de lecture des élèves (confusions de sons, mots décodés correctement et temps de lecture) ainsi qu'à l'accès au sens suite aux lectures effectuées par les élèves. Les séances étaient trop peu nombreuses pour permettre aux élèves de travailler efficacement ces différents points. L'apprentissage de la lecture est un processus long et parfois difficile pour certains élèves, le fait de leur apporter une aide grâce à l'introduction d'un outil numérique doit également se faire dans le temps. Les objectifs fixés pour chaque séance auraient mérité d'être étalés sur plusieurs séances pour que chacun puisse prendre le temps de les atteindre à son rythme. En analysant l'expérimentation, je réalise que les étapes se sont enchaînées assez rapidement.

Cette expérimentation a montré que le logiciel « Lire couleur » pouvait apporter une réelle aide aux élèves rencontrant des difficultés de lecture mais elle mériterait d'être reproduite sur un temps plus long en multipliant le nombre de séances.

Conclusion

Grace à cette expérimentation j'ai pu souligner les difficultés qui sont en lien direct avec l'apprentissage de la lecture. L'objectif de l'enseignant est de répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous ses élèves en leur permettant d'atteindre une même cible bien qu'ils aient pu prendre des chemins différents pour y parvenir. Afin de gérer au mieux l'hétérogénéité de sa classe, il faut tout d'abord que l'enseignant soit lui-même en mesure d'avoir une certaine hétérogénéité concernant ses pratiques professionnelles.

Je me suis donc intéressée plus précisément au logiciel « Lire couleur » afin de déterminer si l'usage de ce type d'outil pouvait apporter une aide aux élèves rencontrant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. Pour cela, j'ai réalisé une expérimentation au sein de ma classe qui proposait aux élèves de décoder des textes ayant été préalablement modifiés à l'aide de l'outil numérique.

Les comparaisons réalisées entre les lectures effectuées sans modification de texte et avec modification de texte montrent que le logiciel améliore les performances des élèves en matière de lecture à condition que ces élèves aient déjà des compétences avérées en termes de décodage.

L'aide apportée par cet outil a donc été pertinente et efficace sur une durée qui était pourtant assez courte. L'étude mériterait donc d'être réitérée en prenant soin de sélectionner une cohorte rencontrant des difficultés de lecture plutôt similaires et pouvant être allégées grâce au logiciel « Lire couleur ».

Les possibilités offertes par l'utilisation des TICE montrent que ces outils ont toute leur importance dans le quotidien de la classe pour surmonter les obstacles qui empêchent les élèves à besoins éducatifs particuliers d'accéder à certains apprentissages.

Bibliographie

Ouvrages :

OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information*.

DGESCO (2015). *Programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1)*.

Bajulaz, L. (2015). *Les TICE au quotidien dans la classe : L'usage du traitement de texte comme outil d'aide aux élèves en difficulté dans la pratique de la dictée*. Education. <dumas01254676>

Gaussel, M. (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFE, n°101. Lyon : ENS de Lyon.

Navarro, M. (2017). *Utilisation de la tablette digitale pour réduire les difficultés dans l'apprentissage de la lecture*. (Thèse de doctorat). Université de Lyon.

Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ n° 113*.

Fourgous, J-M. (2011). *Réussir à l'école avec le numérique*. Paris, France : Odile Jacob.

Ferriere, S. Cottier, P. Lacroix, F. Laine, A. Pulido, L. (2013). *Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption*.

Soyer, P. Sagot, J. (1995). *La technologie au service de l'enseignement. Informatique et prise en charge des difficultés scolaires spécifiques aux enfants handicapés moteurs*.

Benoit, H. Sagot, J. (2008). *L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés*.

Rapport :

Inspection générale de l'éducation nationale. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. (Rapport 2005-123).

Conférence :

Toullec-Théry, M. (2017, décembre). *La différenciation pédagogique*. Conférence ESPE Le Mans.

Documents numériques :

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Texte de cadrage. Repéré à <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>

PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans. (2017). Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid21049/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-performances-sur-quinze-ans.html>

Piquemal, M. (2017). À l'école le temps consacré à la lecture est insuffisant. *Libération*. Repéré à http://www.liberation.fr/france/2017/12/05/a-l-ecole-le-temps-consacre-a-la-comprehension-de-l-ecrit-est-insuffisant_1614633.

Dubois, B., Boribon, M., Lambrechts, A., De Potter, L. (2015). La lecture, « vecteur d'une société plus juste ». *ActuaLitté*. Repéré à <https://www.actualitte.com/article/tribunes/la-lecture-combat-des-editeurs-belges/60972>.

Annexes

Annexe 1 : fiche de séquence des Aides Personnalisées Complémentaires	p.50
Annexe 2 : extrait n°1 sans modification de texte	p.52
Annexe 3 : texte projeté au tableau pour découvrir « Lire couleur »	p.52
Annexe 4 : première lecture collective avec « Lire couleur »	p.53
Annexe 5 : extrait n°2 avec modification de texte	p.54
Annexe 6 : extrait n°3 avec modification de texte	p.54
Annexe 7 : lecture collective pour travailler la compréhension	p.55
Annexe 8 : extrait n°4 sans modification de texte	p.55
Annexe 9 : extrait n°5 avec modification de texte	p.56
Annexe 10 : retranscription des entretiens individuels	p.57
Annexe 11 : tableau récapitulatif des différentes lectures	p.60

Annexe 1 : fiche de séquence des Aides Personnalisées Complémentaires

APC période 3 : aide à la lecture grâce à l'outil numérique		
Nombre de séances : 6 Objectif → améliorer ses compétences en lecture		
séance	Objectif de la séance	déroulement
18/01 (45min)	<i>Evaluation diagnostique pour cibler les points d'appuis et difficultés en lecture.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontrer les élèves individuellement quelques minutes et enregistrer le court entretien en demandant à l'élève : « <i>ce qu'il pense de l'école, comment il se sent, ce qu'il préfère faire à l'école, quelle est la matière qu'il aime le plus / le moins, pourquoi ? Que pense-t-il de la lecture ? Est facile / difficile ? Que pense-t-il de son niveau de lecture ?</i> » • Faire lire l'extrait numéro 1 à chaque élève de manière individuelle, utiliser le code sur la copie du texte que l'enseignant possède (hésitation, confusion de son, mot non décodé), chronométrer l'élève pendant cette lecture. Demander à l'élève de s'autoévaluer grâce aux émoticônes et de justifier son choix. Valoriser les réussites. • Présenter aux trois élèves le fonctionnement de Lire couleur en projetant un exemple de texte au tableau, expliquer les différents symboles et les couleurs utilisées.
25/01 (45min)	<i>S'approprier l'application Lire couleur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeter un texte exemple au tableau, demander aux élèves d'expliquer la signification des symboles présents sous certaines lettres. • Lire le texte collectivement (les élèves lisent chacun leur tour) • Projeter le texte lu en classe lundi et mardi avec les spécificités de Lire couleur et faire lire le texte aux élèves. • « <i>Avez-vous reconnu le texte ?</i> »
01/02 (45min)	<i>Evaluation formative afin de constater si l'application est bénéfique et améliore la lecture des élèves. Identifier les difficultés persistantes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuer l'extrait numéro 2 aux élèves, les laisser découvrir le texte individuellement. • Faire lire l'extrait à chaque élève de manière individuelle (seul avec l'enseignant), utiliser le code sur la copie du texte. Chronométrer l'élève pendant sa lecture. Lui demander ce qu'il pense de sa lecture, est-ce qu'il trouve cela plus facile ou non ? inciter l'élève à justifier son autoévaluation. Valoriser les réussites de l'élève.

08/02 (45min)	<i>Travailler la fluidité lors de la lecture de textes modifiés avec Lire couleur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeter l'extrait 3 au tableau, laisser les élèves découvrir le texte silencieusement. • Lecture collective du texte (les élèves lisent une phrase chacun leur tour). Répéter plusieurs fois pour que les élèves ne lisent pas toujours le même passage. • Les élèves viennent lire le texte avec l'enseignante qui les chronomètre, annoter la copie du texte (hésitation, confusion de son, mot non décodé). Autoévaluation de l'élève concernant sa lecture.
15/02 (45min)	<i>Comprendre les textes lus, être capable de restituer les idées principales du texte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Projeter l'extrait 4 au tableau, laisser les élèves découvrir le texte silencieusement. • Lecture collective du texte. • « Pouvez-vous expliquer ce qu'il se passe dans cet extrait ? » • Distribuer deux phrases écrites avec les spécificités sélectionnées de Lire couleur, laisser les élèves lire les phrases seul et illustrer ces phrases par une courte illustration. • Présenter l'illustration réalisée et le lien avec les phrases lues.
22/02 (45min)	<i>Bilan final des séquences d'aides personnalisées</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire lire individuellement un extrait de texte non modifié. • Distribuer l'extrait 5 aux élèves, chaque élève le découvre seul pendant quelques minutes. • Faire lire l'extrait à chaque élève de manière individuelle (seul avec l'enseignant), utiliser le code sur la copie du texte que l'enseignant possède (hésitation, confusion de son, mot non décodé), chronométrer l'élève pendant cette lecture. Demander à l'élève de s'autoévaluer grâce aux émoticônes et de justifier son choix. Valoriser les réussites. • Demander à l'élève d'évaluer sa lecture • « Qu'as-tu pensé de ces séances de lecture ? Est-ce que tu penses que cela t'a aidé ? As-tu fais des progrès en lecture ? Préfères-tu lire le texte « nu » ou avec les symboles et couleurs ? »

Annexe 2 : extrait n°1 sans modification de texte

Extrait numéro 1

Le prince Léo avait peur de tout : des dragons, des sorcières, des loups, des araignées et même de son ombre ! Il avait tellement peur qu'il n'osait plus sortir de son château. Alors, il fit venir le forgeron et lui demanda de fabriquer une armure indestructible.

Annexe 3 : texte projet au tableau pour découvrir « Lire couleur »

Grâce à cette armure, Léo devint invulnérable. Les ogres et les

loups se cassèrent les dents en essayant de le dévorer. Une sorcière

voulut lui jeter un sort.

Quand le soleil se couche, tous les chats sont gris.

Les trois princes ont froid.

Annexe 4 : première lecture collective avec « Lire couleur »

Les autres princes, armés jusqu'aux dents, galopent en direction du mont

Cracougnaise.

Une heure après, ils sont tous au sommet et ils repèrent sans peine le dragon.

Celui-ci dort à poings fermés à l'ombre d'un grand pin.

-A l'attaque ! lance le prince Gontran. Les princes se ruent sur le monstre. Ils

lancent une multitude de flèches au dragon... mais aucune ne se plante dans

l'animal, qui continue à dormir.

-Cette vieille carne a la peau dure ! crie Ornufile, vexé.

Gontran sort son épée suisse et essaie de lui couper la queue. Le dragon ouvre

un œil à demi et, d'un mouvement de patte, il envoie valser son assaillant dans

les airs.

Les princes tentent une nouvelle attaque. Ils grimpent sur le dos du dragon

comme une armée de fourmis à l'assaut d'une tranche de pastèque.

Le dragon se secoue, laisse échapper une gerbe de feu et fait tomber tous les

princes.

Annexe 5 : extrait n°2 avec modification de texte

Léo resta sur le bord. Il ne voulait pas retirer son armure.

- Viens te baigner ! Lui crièrent les trois princes.

Léo avait très envie de les rejoindre.

Mais son armure était trop lourde:

il risquait de couler à pic et de se noyer.

- Une autre fois ! Leur dit-il.

Annexe 6 : extrait n°3 avec modification de texte

Le lendemain, Léo retrouva Alex, Tom et Arthur
qui jouaient à chat perché dans la forêt. Il leur
demanda:

- Je peux jouer avec vous?

- Bien sûr ! Lui répondirent les trois princes.

Hélas, l'armure de Léo était trop lourde. Léo
voulut grimper sur une branche, mais celle-ci
se cassa aussitôt.

Annexe 7 : lecture collective pour travailler la compréhension

Léo se sentait ridicule.

“Mon armure me protège, pensait-il. Mais elle m'empêche de jouer avec mes nouveaux amis.”

Et pour la première fois, il décida de la retirer !

Au début, il eut l'impression d'être tout nu puis

il se sentit léger !

Annexe 8 : extrait n°4 sans modification de texte

Les trois princes tirèrent leur épée et attaquèrent le dragon. En voyant ses trois amis venir à son secours, Léo sentit sa peur disparaître.

“Cette fois pas question de partir!” se dit-il.

Il tira lui aussi son épée et se lança dans la bataille. Les coups d'épée pleuvaient de tous les côtés.

Annexe 9 : extrait n°5 avec modification de texte

Le dragon bondit en rugissant. Terrifié, Léo se mit à
hurler:

-Au secours!

Alex, Tom et Arthur jouaient un peu plus loin. Ils
arrivèrent aussitôt.

-Wouah ! Un dragon ! Cria Alex.

-On va le combattre ! Hurla Tom.

- Chouette, on va bien s'amuser ! S'exclama
Arthur.

Les trois princes tirèrent leur épée et attaquèrent le
dragon.

Annexe 10 : retranscription des entretiens individuels

Transcription de l'entretien avec l'élève T (4'20) :

PE : Avant de commencer je voulais savoir ce que toi tu penses de l'école ?

T : Elle est bien par contre il y a beaucoup d'histoires avec les élèves. Par exemple il y en a un qui a quelque chose et l'autre le veut ou soit quelqu'un tape mais l'autre se défend...

PE : D'accord donc ça ça fait des histoires ?

T : Oui, donc après papa du coup il m'a dit si quelqu'un te tapait tu vas voir la maîtresse, si les choses se règlent pas bah tu te défends.

PE : D'accord mais toi est-ce que tu te fais embêter à l'école ?

T : Bah oui quand il y avait F et B qui embêtaient les petits [...] (long monologue concernant une histoire qui s'est passée sur la cour de récréation) mais autrement moi j'ai pas eu d'histoire avec moi.

PE : D'accord, alors qu'est-ce que toi tu aimes bien faire à l'école ?

T : euh écrire euh (hésitation)

PE : Tu n'es pas obligé de dire plusieurs choses.

T : Faire des petits jeux, (regarde vers l'emploi du temps) faire les ateliers, faire les maths euhh euh ... faire l'anglais.

PE : Tu aimes plein de choses alors. Et qu'est-ce que tu aimes moins faire à l'école ?

T : Pas l'anglais mais si l'anglais un peu mais j'aime bien mais c'est juste que des fois il y a des trucs qui sont un peu compliqués.

PE : D'accord.

T : J'aime pas trop étude des sons, des fois c'est dur.

PE : Qu'est-ce que tu trouves dur dans étude des sons ?

T : Euh des trucs, je sais plus trop quoi euh.... donc euh

PE : C'est de faire les exercices ?

T : Bah il y a des exercices qui sont faciles mais je trouve qu'il y en a qui sont durs, des fois il y en a des faciles et des fois il y en a qui sont durs.

PE : Et la lecture on en a pas parlé est-ce que tu aimes bien ça ?

T : Non j'aime pas trop lire.

PE : Peut-être parce-que tu n'as pas trouvé de livre qui t'intéresse

T : Bah si mais c'est juste que j'aime pas lire parce que c'est long...

PE : Et est-ce que tu penses que toi tu sais lire ?

T : Euh oui un peu...

PE : Tu penses que tu peux t'améliorer ?

T : euh oui.

Transcription de l'entretien avec l'élève R (2'18) :

PE : Alors avant de commencer on va discuter un petit peu tous les deux, je voudrais savoir ce que toi tu penses de l'école ?

R : Hum pas très bien.

PE : Tu penses que l'école c'est pas très bien ?

R : Bah si un peu bien.

PE : Vas-y explique moi.

R : C'est bien, mais N il dit que je suis un voleur euh

PE : C'est les histoires avec N qui t'agacent un peu ?

R : oui

PE : D'accord et qu'est-ce que tu aimes bien faire à l'école ?

R : euh faire euhhh accroche décroche (jeu en EPS) euh sinon euh faire euh les maths et la lecture.

PE : La lecture tu aimes bien, et justement est-ce qu'il y a des choses que tu aimes un peu moins ?

R : Le travail

PE : Quoi comme travail ?

R : Bah quand il faut lire des choses qui sont un peu compliquées ou sinon quand euh quand la maitresse dit quelque chose et que je comprends pas ce qu'il faut faire.

PE : Qu'est-ce que tu fais quand tu ne comprends pas alors ?

R : Bah je lève la main mais des fois même quand tu me redis je comprends pas qu'est-ce que c'est et tout ça.

PE : Et est-ce que tu comprends mieux quand on travaille au fond tout seul ?

R : oui

PE : D'accord et par rapport à la lecture est-ce que tu penses que tu sais lire ?

R : bah euh oui. Des fois j'arrive pas mais des fois j'arrive.

PE : Ca dépend alors c'est ça ?

R : oui

PE : Est-ce que tu veux dire autre chose ?

R : non c'est bon.

Transcription de l'entretien avec l'élève E (2'03) :

PE : On va discuter un peu toutes les deux, est-ce que tu peux me dire ce que tu penses de l'école ?

E : (tout bas) Bah j'ai du mal à travailler.

PE : D'accord et est-ce que tu as autre chose à dire sur l'école

E : (fait non de la tête).

PE : Tu veux juste dire que tu as du mal à travailler d'accord, et est-ce qu'il y a des choses que tu aimes bien faire à l'école ?

E : oui

PE : Est-ce que tu peux me dire quoi ?

E : euh travailler j'aime bien m'amuser.... (silence)

PE : Est-ce qu'il y a des matières que tu aimes bien ?

E : oui sport et musique.

PE : Et qu'est-ce que tu aimes moins faire ?

E : euh (long silence)

PE : Qu'est-ce que tu n'aimes pas faire comme matière à l'école ?

E : (silence)

PE : Est-ce que tu aimes bien les maths ?

E : oui

PE : L'anglais ?

E : oui

PE : Est-ce que tu aimes bien quand vous apprenez à écrire une nouvelle lettre en majuscule ?

E : oui

PE : Est-ce que tu aimes bien la lecture ?

E : (fait oui de la tête)

PE : Est-ce que tu penses que tu sais bien lire ?

E : (tout bas) non euh je sais pas

PE : Le soir à la maison ça se passe bien la lecture ?

E : Moyen.

PE : Tu penses que tu peux t'améliorer en lecture ?

E : je sais pas.

PE : D'accord, on va tout faire pour.

Annexe 11 : tableau récapitulatif des différentes lectures

Prénom	nombre de mots du texte	hésitation	confusion de sons	mots lus sans erreur	mots non lus	pourcentage de mots lus correctement
E	47	0	0	6	41	12,76595745
R	47	4	7	34	1	72,34042553
T	47	5	14	26	9	55,31914894

Extrait 2:

Prénom	nombre de mots du texte	hésitation	confusion de sons	mots lus sans erreur	mots non lus	pourcentage de mots lus correctement
E	49	1	0	4	45	8,163265306
R	49	5	3	40	0	81,63265306
T	49	6	2	40	1	81,63265306

Extrait 3:

Prénom	nombre de mots du texte	hésitation	confusion de sons	mots lus sans erreur	mots non lus	pourcentage de mots lus correctement
E	51	0	0	8	43	15,68627451
R	51	2	3	47	0	92,15686275
T	51	3	0	45	0	88,23529412

Extrait 4: texte sans modification

Prénom	nombre de mots du texte	hésitation	confusion de sons	mots lus sans erreur	mots non lus	pourcentage de mots lus correctement
E	54	0	0	10	44	18,51851852
R	54	1	4	40	0	74,07407407
T	54	3	7	41	0	75,92592593

Extrait 5:

Prénom	nombre de mots du texte	hésitation	confusion de sons	mots lus sans erreur	mots non lus	pourcentage de mots lus correctement
E	55	0	0	5	50	9,090909091
R	55	2	2	48	0	87,27272727
T	55	2	3	47	0	85,45454545

RESUME

Les outils numériques sont utiles à chacun d'entre nous dans notre quotidien. Par ailleurs, la place qui leur est réservée dans les établissements scolaires est de plus en plus importante. L'usage des TICE en classe a mis en évidence les bénéfices apportés par ces outils. Ayant constaté de grandes difficultés dans l'exercice de la lecture pour certains élèves de ma classe, j'ai choisi de m'intéresser plus précisément à l'apprentissage de la lecture et aux difficultés qui y sont liées, puis à la mise en place de la différenciation pédagogique dans les classes grâce à l'outil numérique.

J'ai émis l'hypothèse qu'un logiciel conçu pour des élèves dyslexiques pourrait venir en aide aux élèves dont les compétences en matière de lecture restaient fragiles à ce moment de l'année scolaire. J'ai donc proposé des textes modifiés à trois élèves de la classe grâce au logiciel « Lire couleur ».

L'outil doit permettre aux élèves de surmonter certains obstacles qui les empêchent d'entrer efficacement dans le processus de lecture. La comparaison de leurs lectures avec et sans modification des textes a permis de vérifier l'efficacité de cet outil et de proposer des pistes de réflexion concernant l'usage de ce type de logiciel auprès d'élèves rencontrant des difficultés de lecture.

SUMMARY

Digital tools are useful to all of us in our everyday life. Moreover, they have an increasingly important part to play in educational institutions. The use of ICTE (Information and Communication Technology for Education) has demonstrated the benefits brought by those tools. Noting that some pupils in my class had major difficulties in reading, i have chosen to deal with the process for learning to read and the associated difficulties. Then i have focused on the differentiated instruction thanks to digital tools.

I have alluded to the fact that a software designed to help dyslexic child could also help pupils with low literacy at that time of the school year. Therefore, i have proposed some amended texts to three pupils of my class thanks to a software called « Lire couleur ».

This tool should permit pupils to overcome certain obstacles which prevent them from entering the reading process. The comparison of their readings (with or without amendments to the text) has tested the effectiveness of this tool and allowed to put forward ideas for discussion concerning the use of that kind of software with pupils confronting reading difficulties.

MOTS CLES

TICE – Différenciation pédagogique - Lecture