



**HAL**  
open science

# Les outils numériques peuvent-ils permettre une meilleure acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire ?

Emma Vorger

## ► To cite this version:

Emma Vorger. Les outils numériques peuvent-ils permettre une meilleure acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire ?. Education. 2020. dumas-03121579

**HAL Id: dumas-03121579**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03121579>**

Submitted on 26 Jan 2021

**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.

**Année universitaire 2019-2020**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**LES OUTILS NUMÉRIQUES  
PEUVENT-ILS PERMETTRE UNE  
MEILLEURE ACQUISITION DU  
VOCABULAIRE À L'ÉCOLE  
ÉLÉMENTAIRE ?**

**Présenté par Emma VORGER**

Première partie rédigée en collaboration avec Julie RONCO

**Mémoire de M2 encadré par Patrick SOUBRIÉ**

# Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>4</b>
<b>1. État de l'art.....</b>	<b>5</b>
1.1. Qu'est-ce que lire ? .....	5
1.2. Comment enseignons-nous la compréhension ?.....	6
1.3. Comment évaluons-nous la compréhension ? .....	9
1.4. Comment démarrons-nous l'apprentissage de la lecture ? .....	10
1.5. Comment le travail du vocabulaire influe-t-il sur la compréhension ?.....	11
1.6. Historique des méthodes de lecture.....	12
1.6.1. Les méthodes de lecture de 1880 à 1970.....	13
1.6.2. Les caractéristiques des différentes méthodes de lecture existantes .....	14
1.7. Historique des logiciels de lecture .....	15
1.7.1. ELMO .....	15
1.7.2. ELSA.....	16
1.7.3. LIREBEL .....	17
1.7.4. LECTRA .....	17
1.7.5. Les apports du numérique sur les apprentissages .....	17
1.8. Qu'est-ce que la motivation ? .....	18
1.8.1. Qu'est-ce que la motivation ? .....	18
1.8.2. Les outils numériques vecteurs de motivation chez les élèves ? .....	19
1.9. Présentation de la plateforme utilisée : TACIT.....	19
1.10. Problématique .....	20
<b>2. Méthode.....</b>	<b>21</b>
2.1. Participants.....	21
2.2. Mise en œuvre matérielle .....	22
2.3. Déroulement.....	23
2.3.1. Questionnaire de motivation .....	23
2.3.2. Évaluation diagnostique : premier test de positionnement.....	23
2.3.3. Création des groupes test et témoin.....	24
2.3.4. Entraînements à l'école.....	25
2.3.5. Évaluation formative : deuxième test de positionnement.....	26
2.3.6. Entraînements à la maison et 3 <sup>e</sup> test de positionnement .....	27
<b>3. Résultats.....</b>	<b>28</b>
3.1. Résultats du questionnaire de motivation.....	28

3.2.	Résultats du premier test de positionnement : pré-test .....	29
3.3.	Résultats du deuxième test de positionnement : état des progressions.....	31
3.4.	Résultats du troisième test de positionnement : post-test .....	32
4.	Discussion et conclusion .....	33
4.1.	Re-contextualisation .....	33
4.2.	Mise en lien avec les recherches antérieures.....	34
4.2.1.	Les outils numériques suscitent-ils de la motivation chez les élèves ? .....	34
4.2.2.	Le travail sur outil numérique permet-il une meilleure acquisition du vocabulaire que le travail sur support papier ?.....	34
4.3.	Limites et perspectives.....	35
4.4.	Apports personnels .....	36
	Bibliographie.....	39
	Annexes .....	41

## **Introduction**

La maîtrise des compétences liées à la lecture est indispensable dans notre société. Nous sommes confrontés, tous les jours, à des situations qui nécessitent de notre part un décodage et une compréhension de textes. L'acte de lecture est donc omniprésent. Dans ce contexte, la maîtrise de la lecture semble être un point crucial, que l'école se doit de transmettre à tous. Les programmes officiels, publiés au BO spécial du 26 mars 2015, réaffirment la place prépondérante de l'apprentissage de la lecture tout au long des différents cycles de la scolarité. La maternelle a pour rôle d'amorcer la conduite de l'élève vers le monde de l'écrit. L'entrée au CP marque un tournant dans le parcours scolaire de l'élève, puisque en se basant sur les apprentissages de la maternelle, il va être amené progressivement vers une lecture fluide qui est une condition indispensable à la bonne compréhension des textes. Pour cela, l'élève doit passer par une maîtrise du code phonographique. Ce travail s'effectue tout au long du cycle 2 en corrélation avec la pratique de l'écriture, et le travail en étude de la langue, pour arriver à une bonne compréhension des textes.

La dimension de l'enseignement a pris une nouvelle tournure avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). En effet, cet essor informatique ouvre de nouveaux champs qui étaient jusqu'alors inaccessibles à l'enseignement. En parallèle du développement de ces TIC, on constate une croissance des TICE (E pour Enseignement). Des outils permettant de rendre le travail en classe plus interactif, de faciliter certaines situations ou encore de s'adapter au mieux à la diversité des élèves sont alors créés. On est donc face à une situation où la différenciation est poussée à son maximum. Ces nouveaux outils nous amènent à nous poser la question suivante :

**En quoi les TICE peuvent-elles aider à l'acquisition d'une lecture fluide et d'une compréhension fine des textes chez des élèves d'école primaire ?**

Ainsi, l'objectif de cette recherche sera de mettre en évidence l'impact et, les avantages et inconvénients de l'utilisation d'une plateforme dédiée au travail de la compréhension en lecture, comme TACIT. Nous nous focaliserons sur l'acquisition de vocabulaire et la motivation qu'engendrerait le travail sur outils numériques.

Pour répondre à cette question, nous présenterons en premier lieu une partie théorique faisant un état de la recherche autour de la question que nous venons de formuler. Nous présenterons ensuite notre procédure expérimentale, puis les résultats de notre expérience auprès d'une classe de CM1. Par la suite, nous analyserons ces résultats et les mettrons en confrontation avec nos recherches initiales. Enfin, nous terminerons par une conclusion sur cette recherche et ses différents apports.

# 1. État de l'art

## 1.1. Qu'est-ce que lire ?

L'apparition de l'écriture vers -3 400 avant J-C marque le début de l'Histoire. Cette invention résulte de plusieurs nécessités de l'époque mais qui aujourd'hui restent les mêmes : avoir la possibilité de laisser un message dans un code particulier, déchiffrable par son destinataire, sans passer par l'oral. L'écriture implique un langage codé commun pouvant être déchiffré et compris de tous. Cette capacité est donc celle de la maîtrise de la lecture. Au cours des siècles, différents codes ont été imaginés pour faciliter la communication. Généralement, le code mis au point est partagé par l'ensemble d'une population pour qu'il puisse permettre des échanges. Un code est composé de plusieurs dessins, associés à une traduction du langage oral à l'écrit. Une multitude de codes ont existé ou existent dans le monde. Le code que nous utilisons pour transcrire le français découle de l'alphabet latin moderne, qui est utilisé par divers pays. Mais d'autres alphabets sont utilisés comme l'alphabet cyrillique en Russie ou encore l'alphabet braille qui par une succession de points en relief permet de décoder une traduction du langage oral qui est à destination des personnes malvoyantes.

La maîtrise des compétences littéraires est un enjeu crucial dans le monde actuel. La lecture, outil indispensable pour chaque individu, lui permet de comprendre le monde qui l'entoure et de construire des connaissances nécessaires pour son épanouissement. Au quotidien, nous faisons appel à nos capacités de lecteur : au travail pour lire des documents, dans la rue pour se repérer ou encore dans la sphère privée pour communiquer de manière indirecte. Contrairement à l'acquisition du langage oral, une simple immersion dans une société ne permet pas d'acquérir son langage écrit. Un apprentissage est donc nécessaire d'après Gaussel, M. (2015). Lire est un terme employé au quotidien, mais qui est très souvent interprété comme l'unique capacité à déchiffrer un code écrit. Cette conception est erronée puisque : quel serait l'apport pour un individu de déchiffrer tous les codes sans en comprendre le sens ?

Lire sous-entend donc une capacité de l'individu à déchiffrer un code et à lui donner du sens. Selon Hogan, Adlof & Alonzo (2014) cité par Goigoux, R. (2016), p.31, l'apprentissage de la lecture ne repose pas uniquement sur l'apprentissage du décodage, mais aussi sur la capacité à donner du sens à ce qu'on lit, en mobilisant globalement les mêmes compétences que celles requises pour comprendre un texte entendu. On comprend donc la place prépondérante qu'occupe la compréhension dans le processus de lecture.

Le concept de littératie est très présent dans le monde de la recherche. L'OCDE (2000), p.20 définit la littératie comme "la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes

écrits afin de pouvoir réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel, et jouer un rôle actif dans la société”. L’école est chargée de cette mission qui consiste à amener les enfants à la maîtrise de la lecture et donc à l’acquisition des compétences en littératie. Cette volonté de ne plus voir la lecture comme un simple décodage est réaffirmée dans les documents d’accompagnement du programme de 1992, où une attention particulière est mise sur l’apprentissage de la compréhension des textes et de tous types de messages écrits. On constate que la volonté est bien d’amener les apprenants à un décodage couplé à une compréhension fine des textes pour définir l’action de lire.

## **1.2. Comment enseignons-nous la compréhension ?**

La compréhension, comme illustré dans la partie précédente, est un élément essentiel de la lecture. Or, les comparaisons internationales ont montré, d’après l’enquête PISA de 2006, que le score moyen en compréhension de l’écrit des élèves français, se situait au-dessous de la moyenne de l’OCDE. L’enquête PISA de 2018, nous dresse un constat bien meilleur puisque le score de la France est au-dessus de la moyenne de l’OCDE, mais ces résultats sont porteurs de grandes disparités. En effet, les lycéens français scolarisés en lycée général et technologique obtiennent des résultats bien supérieurs à cette moyenne alors que ceux scolarisés en lycée professionnel ou encore au collège ont un score très inférieur à la moyenne. Cette enquête montre également une forte corrélation entre le score des élèves et le niveau socio-économique et culturel de leur famille selon Chabanon, L., Durand de Monestrol, H. & Verlet, I. (2019). L’école serait donc dans l’incapacité à compenser les inégalités de départ.

Bien que l’état de la recherche semble s’accorder sur ce point, l’enseignement de la compréhension reste plus complexe que celui de l’apprentissage du décodage, aux yeux des enseignants. En effet, les résultats de l’étude LireÉcrireCP, pilotée par Goigoux, R. (2016), menée pendant 3 semaines (une semaine par trimestre) au sein de 131 classes de CP en 2014 ont révélés que cet enseignement, comparativement au temps global consacré à l’apprentissage du lire-écrire, ne représente en moyenne que 15,4 %, ce qui est un score faible. Mais une grande diversité apparaît puisque le premier décile de l’enquête n’y consacre en moyenne que 31 minutes alors que le dernier 132 minutes, soit plus de quatre fois plus. Par ailleurs, ce pourcentage augmente tout au long de l’année de CP, c’est pourquoi, les chercheurs de l’étude en concluent que l’enseignement de la compréhension n’est pas une priorité lors de l’entrée au CP mais que plus l’élève arrive à décoder, plus l’enseignement de la compréhension augmente en termes de temps. L’hypothèse qui a donc été faite est que les enseignants privilégient le

décodage à l'entrée au CP, car ils considèrent que la compréhension ne peut se faire correctement si les élèves ne savent pas décoder.

Selon Oakhill, Cain et Elbro (2014) cité par Goigoux, R. (2016), p.31, penser que la compréhension de texte s'acquiert par la simple addition de la compréhension orale et du décodage est faux puisqu'il existe un décalage entre l'oral et sa transcription écrite. En effet, l'écrit nécessite des codes spécifiques qui lui sont propres, le premier étant l'absence d'interlocuteur. Mais d'autres spécificités s'y appliquent puisqu'il nécessite également un lexique plus soutenu qu'à l'oral et une régulation de la lecture faite par de la ponctuation, selon Bronckart (1996) cité par Goigoux, R. (2016), p.31. Or, tous ces changements impliquent de faire appel à des compétences intrinsèques que les apprenants ne possèdent pas automatiquement et qui nécessitent d'être travaillées pour être acquises.

Ces compétences sont au nombre de cinq d'après Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009) :

- des compétences de décodage : arriver à une reconnaissance automatique des mots écrits.
- des compétences linguistiques : comprendre la syntaxe et le lexique.
- des compétences textuelles : identifier le genre du texte et comprendre la ponctuation.
- des compétences référentielles : avoir des connaissances sur les univers abordés.
- des compétences stratégiques : arriver à une autorégulation de son activité de lecture qui nécessite en parallèle une activité de contrôle et d'évaluation.

Toujours selon Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009), la combinaison de ces compétences doit permettre au lecteur d'opérer des traitements locaux qui lui permettront de comprendre la signification des mots et des phrases, et des traitements globaux afin de construire une représentation globale de l'ensemble du texte. Au fur et à mesure de sa lecture, l'individu fait face à des informations nouvelles qui modifient sa représentation mentale du texte. Le lecteur doit donc faire preuve de flexibilité pour accepter que ses représentations de départ soient modifiées constamment.

La compréhension doit faire l'objet d'un réel enseignement tout au long de l'école élémentaire et se poursuivre dans les classes supérieures si l'on veut amener tous les élèves à une lecture fine des différents textes auxquels ils vont être confrontés. Cet enseignement doit se faire dès le plus jeune âge puisque plusieurs études montrent qu'à l'âge de 4 ans, la majorité des enfants sont capables de produire une représentation mentale des textes entendus et d'en faire un récit cohérent. Mais lorsque ces compétences font défaut, elles empêchent la compréhension même si l'identification des mots est correcte selon Tomkins, Guo & Justice,



(2013) et Florit, Roch & Levorato (2011) cités par Goigoux, R. (2016) p.32. Or, la compréhension de textes entendus à l'école maternelle est un bon prédicateur de la compréhension en lecture dans les niveaux supérieurs d'après Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, (2004) cité par Goigoux, R. (2016) p.32. C'est pourquoi l'enseignement de la compréhension est primordial et doit se faire de manière explicite dans les classes. Mais, d'après le rapport sur l'école maternelle de 2011 réalisé par Bouysse, V., Claus, P., & Szymankiewicz, C. (2011), les enseignants de maternelle ont beaucoup recours à des lectures offertes mais travaillent très peu sur la compréhension de ces dernières ou encore le lien entre texte lu et images.

L'étude LireÉcrireCP a observé les tâches demandées par les enseignants des 171 classes de CP et mis au point une typologie de ces dernières. En ce qui concerne le domaine de la compréhension, ils en ont distingués 9 :

- Tâches d'anticipation :
  - C1 – Définir ou expliciter une intention de lecture.
  - C2 – Anticiper, formuler ou vérifier des hypothèses.
  
- Tâches d'élaboration du sens :
  - C3 – Décrire, commenter une illustration.
  - C4 – Expliquer ou reformuler le sens ou évoquer une représentation mentale.
  - C5 – Produire un rappel de récit (complet ou partiel) ou un rappel de texte explicatif ou de consigne.
  - C6 – Rendre explicite une information implicite.
  - C7 – Proposer, débattre ou négocier une interprétation / des interprétations.
  
- Tâches sollicitant l'écrit :
  - C8 – Réaliser une tâche écrite impliquant la compréhension (explicite et/ou implicite).
  - C9 – Corriger une tâche écrite portant sur la compréhension.

Grâce à cette typologie, ils ont pu classer les pratiques d'enseignement de la compréhension et identifier le volume horaire consacré à chacune d'elles. Les résultats font apparaître une très forte présence de la tâche C8 dans le temps alloué à la compréhension (en moyenne 35 % du temps global) et qui est très présente lors de la dernière semaine observée. En revanche, les tâches d'anticipation sont très peu pratiquées au long de l'année. Le temps consacré aux tâches

d'élaboration du sens n'évolue pas significativement et est en moyenne de 33 minutes par semaine. On peut donc en conclure, que dans les classes de CP observées, les tâches écrites et individuelles de compréhension occupent une place importante. Et cette tendance semble se conserver dans les classes supérieures puisque Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009), déplorent la surreprésentation des activités écrites dans l'enseignement de la compréhension.

### **1.3. Comment évaluons-nous la compréhension ?**

Le constat que l'on peut tirer de la partie précédente est que l'enseignement de la compréhension est encore faible en termes de temps, mais également trop souvent en lien avec une production écrite individuelle. Or, la compréhension, pour qu'elle soit accessible à tous, doit faire l'objet d'un enseignement explicite varié et donc être évalué dans cette continuité. Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009) p. 10, notent que « les questionnaires occupent dans l'enseignement de la compréhension, une place disproportionnée au détriment des tâches de rappel, de résumé et de reformulation », mais les professeurs ont essentiellement recours à ces questionnaires pour évaluer la compréhension de leurs élèves. Le problème majeur que posent ces questionnaires est la présence du texte sous les yeux lors de l'évaluation. L'élève ne fait donc aucun efforts d'organisation et de mise en mémoire des idées mais a uniquement à repérer l'endroit où trouver l'information pour répondre à la question. De plus, les questions littérales sont souvent préférées aux questions inférentielles qui pourtant elles, permettent d'évaluer une compréhension plus fine du texte par les élèves.

En effet, lors de la lecture de textes, les élèves apprennent assez rapidement à repérer l'information qui leur est nécessaire lorsque celle-ci est explicitement formulée. La tâche est bien plus compliquée lorsque l'information dont ils ont besoin est implicite. Ils doivent alors inférer, c'est-à-dire mettre en place une opération logique de déduction à partir d'indices présents dans le texte et donc rendre explicite une information qui n'est que sous-entendue. Ainsi, l'évaluation des capacités d'inférer des élèves semblent être primordiale afin de rendre compte de leur compréhension aboutie des textes. Cette évaluation peut prendre plusieurs formes, on pourrait très bien demander aux élèves d'imaginer la fin d'un texte ou une autre fin, de le résumer pour en évaluer sa compréhension globale ou encore produire un questionnaire à choix multiple portant sur les inférences du texte et demander aux élèves de souligner les mots leur permettant de répondre.

#### 1.4. Comment démarrons-nous l'apprentissage de la lecture ?

Contrairement aux idées reçues, l'apprentissage de la lecture ne démarre pas au CP, puisque déjà en maternelle, les élèves travaillent sur certaines associations de graphèmes (lettres ou groupes de lettres) à des phonèmes (sons de la langue). Ils font donc face aux premières activités de décodage, dont le travail sera poursuivi et intensifié à l'entrée en cycle 2. Bien qu'il y ait consensus sur le fait que l'activité de lecture combine décodage et compréhension, le décodage reste la condition d'accès à la compréhension, c'est pourquoi le temps alloué au travail du code doit être prioritaire en CP, comme le préconise le guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* publié par le MEN (2019). Ce temps se verra décroître au fur et à mesure de la maîtrise grandissante des élèves pour laisser plus de place au travail sur la compréhension. Pour autant, les deux entités sont toujours travaillées de concert. Dans un premier temps, le travail sur la compréhension se fera à partir de textes entendus, puis dès que possible ce travail se poursuivra sur des textes déchiffrés par les élèves eux-mêmes. Le travail de compréhension à partir de textes entendus est primordial ; en effet, selon Cèbe, S. et Goigoux, R. cité par Goigoux, R. (2016), les résultats en compréhension de textes entendus sont un bon prédicateur du niveau de compréhension futur des textes lus.

L'écriture de la langue française a la difficulté d'associer plusieurs graphèmes pour un même phonème, connaître les phonèmes ne suffit donc pas pour lire. C'est pourquoi un apprentissage progressif des graphèmes est important pour palier à cette difficulté. La fréquence d'apprentissage de correspondances phono-graphologiques est une variable très importante, puisque de ce nombre découle les capacités de décodage d'un texte par les élèves. Plus un élève connaît de correspondances, plus il est capable de déchiffrer. Toujours selon Goigoux, R. (2016), p.346 : « L'élévation du tempo (fréquence d'apprentissage de correspondances grapho-phonologiques) influence significativement et positivement les performances des élèves en code et en écriture. En code, cette influence atteint son maximum pour un tempo de 14 ou 15 (sur 10 semaines de classe) et la valeur palier se situe à 11 ou 12, en fonction du niveau initial des élèves. », il poursuit en ajoutant qu'un tempo trop lent pénalise les élèves et notamment ceux les plus en difficulté qui ne se verraient jamais en réussite et impacterait leur motivation. A contrario, un tempo trop rapide ne permettrait pas une bonne intégration des apprentissages.

Pour que ces correspondances soient correctement assimilées par les élèves, il est nécessaire de proposer plusieurs activités outre le décodage, comme travailler l'écriture à partir du tracé des lettres, faire de la copie, des dictées et dès que possible mettre en place les

premières productions d'écrits. Il existe différentes méthodes d'apprentissage de la lecture. Aujourd'hui, la plus utilisée est appelée méthode mixte, « car elle repose sur plusieurs stratégies d'identification des mots : le décodage, la reconnaissance globale, le déchiffrement partiel, le contexte et le dessin dans le processus d'apprentissage de la lecture. », d'après MEN (2019) p.27-28. Dès les premières semaines du CP, certains professeurs ont recours à des mots-outils comme « dans », « mais » etc., qui sont des mots fréquents mais qui ne sont pas pour l'heure déchiffrés par les élèves, qui doivent apprendre à les reconnaître pour les lire. Ces mots permettent de proposer des textes avec des phrases plus structurées et cohérentes. La reconnaissance globale correspond à la reconnaissance automatique d'un lexique de base ce qui va permettre de libérer les élèves de la charge cognitive liée au décodage du mot afin de se concentrer sur le reste de la phrase. Du fait de la multiplication des confrontations des élèves avec un même mot, qui a énormément de sens pour eux comme « école », ils vont s'en faire un dessin mental qui mènera à sa reconnaissance automatique.

Le déchiffrement partiel consiste à chercher une analogie entre un mot qu'on ne connaît pas et un mot qu'on connaît, qu'on a en mémoire. Cela revient à chercher dans le mot inconnu des syllabes que l'on reconnaît présentes dans des mots que l'on a en mémoire. Le recours au contexte revient à effectuer une déduction sur un mot inconnu en fonction d'indices prélevés dans le texte. Le recours au dessin se base sur le même principe. En effet, un élève n'arrivant pas à déchiffrer un mot pourra se baser sur l'illustration du texte pour le retrouver ou alors, le mot pourra directement être accompagné d'un dessin puis au fur et à mesure disparaître pour ne laisser place qu'au texte.

### **1.5. Comment le travail du vocabulaire influe-t-il sur la compréhension ?**

L'activité de lecture est une activité complexe nécessitant la maîtrise et la mise en œuvre de plusieurs compétences que nous avons citées en partie 1. Parmi ces compétences, nous retrouvons des compétences linguistiques ainsi que des compétences référentielles qui toutes deux nécessitent une certaine maîtrise du vocabulaire.

Le vocabulaire occupe une place importante dans la compréhension, il ne serait pas envisageable de demander à quelqu'un de comprendre une thèse en neurosciences, s'il n'a aucune connaissance lexicale dans ce domaine, bien qu'il sache déchiffrer. Pourtant, c'est ce à quoi sont confrontés bon nombre d'enfants à l'école.

D'après Hirsh (2003) cité par Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015), p.120, « un élève performant en première année d'école primaire connaît deux fois plus de mots qu'un élève

faible et cet écart s'accroît, jusqu'à doubler, tout au long de la scolarité primaire » et Wagner (2005) cité par Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015), p.120 ajoute que « le déficit lexical observé chez de nombreux élèves n'est pas seulement la cause de leurs difficultés de compréhension, il en est aussi la conséquence ». On constate donc le lien étroit qui lie vocabulaire et compréhension et la nécessité de proposer un enseignement concret du vocabulaire à l'école pour former des lecteurs autonomes.

De plus, un des constats alarmant exposé par Hart et Risley (1995, 2003) cités par Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015) est que le milieu social influe sur le développement du vocabulaire. Ainsi, suite à leur étude menée sur 42 familles de milieu favorisé, populaire ou vivant de l'aide sociale sur une période de deux ans et demi, révèle qu'à 3 ans, les enfants appartenant à une famille favorisée utilisent en moyenne 1100 mots contre 700 pour ceux issus d'une famille populaire et 500 pour ceux vivant de l'aide sociale. Cependant, cette étude est à nuancer avec celle menée par Tamis-LeMonda et Rodriguez (2011) cités par Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015), sur 1852 familles populaires qui révèle une forte disparité entre eux avec des enfants ayant un lexique très étendu.

Il est donc important d'être conscient que tous les élèves n'entrent pas à l'école avec les mêmes vécu ou les mêmes expériences et ont des connaissances bien différentes. Le but de l'école est donc de réduire ces écarts en termes de vocabulaire pour amener les élèves à surmonter la difficulté que représente le vocabulaire.

Pour autant, d'après l'étude de Dreyfus (2004) Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015), très peu voire pas du tout, de temps est consacré à un enseignement explicite du vocabulaire. Celui-ci est incorporé dans diverses activités dont il n'est pas l'un des objectifs. De plus, ces activités sont très souvent faites à l'oral et ne font pas l'objet de mise en écrit, ce qui ne permet pas aux élèves de revoir et donc de réutiliser les termes qu'ils viennent pourtant de découvrir et qu'ils ne s'approprient pas. On laisse donc la charge à la multiplicité des rencontres qu'ils auront avec ces mots ou expressions pour qu'ils puissent les apprendre, les comprendre et les réutiliser.

## **1.6. Historique des méthodes de lecture**

Les méthodes de lecture se sont succédées au cours des siècles. Selon Marc Bru (2006), une méthode d'enseignement repose sur trois principes :

1. Inscription selon une vision du développement humain
2. Un monde de valeurs
3. Une conception du sujet de l'éducation

### 1.6.1. Les méthodes de lecture de 1880 à 1970.

Selon Chartier, A.M. & Hébrard, J.(2006), dans les années 1880, Jules Ferry s'appuie sur les réflexions méthodologiques antérieures pour mettre en place un nouvel enseignement de la lecture où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est réalisé en même temps. Nous voyons apparaître, en 1882, la *Méthode Cuissart*. Traditionnellement, les méthodes débutent par l'étude des voyelles. Ici, le point de départ est la combinaison des voyelles et des consonnes. C'est également une des premières méthodes accompagnées d'un guide pour les maîtres leur indiquant la manière dont ils doivent procéder. Par ailleurs, toujours d'après Chartier, A.M. & Hébrard, J.(2006), en 1882, la lecture repose essentiellement sur l'article de Ferdinand Buisson consacré à la lecture dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Cette méthode est en réponse à la méthode épellative où les élèves se contentaient de faire des correspondances graphèmes-phonèmes (/b/ + /a/ = /ba/). Ici, l'apprentissage de la lecture se réalise en combinaison avec l'écriture et repose sur le principe de mémorisation.

En 1913, la *Méthode Boscher* repose sur l'idée d'apprendre d'abord les lettres avant de les combiner ensemble. Elle débute par l'apprentissage des voyelles à partir d'illustrations. Cette méthode combine des mots découpés en syllabes, de petites phrases insensées où les mots nouvellement appris sont utilisés, fait appel à des affiches à exposer en classe et combine avec des exercices de mathématiques. De ce fait, le principe de mémorisation repose sur la lecture de phrases simples sensées.

Dans les années 1920, apparaît en France la dénomination de méthode globale par Madame Rouquié et qui est attribuée au belge Ovide Decroly qui s'appuie sur les avancées des recherches en psychologie. L'apprentissage se réalise comme suit : une gravure accompagnée de petites phrases est présentée. Elle est analysée à partir de phrases simples du quotidien avant de décrire les mots inscrits sous la gravure. Ils sont alors fixés en mémoire par leurs caractéristiques graphiques. Les mots du quotidien des élèves sont présentés en lien avec les objets concrets pour renforcer leur mémorisation et leur apprentissage. Ainsi, les mots inconnus sont déchiffrés par analogie avec les mots déjà connus des élèves.

Selon Decroly, O., dans l'article de Chartier, A.M. & Hébrard, J.(2006), la lecture se constitue autour de l'association des concepts avec leurs représentations concrètes et peut être un levier pour les élèves à besoins particuliers. Nous devons partir de situations concrètes pour attiser l'intérêt des élèves. Toutefois, cette méthode est controversée en France et jugée délétère pour l'apprentissage de l'orthographe. Par la suite, la phase dite « globale » résulte de l'apprentissage de mots soigneusement choisis par les enseignants pour analyser les différents

types de graphèmes existants et faciliter l'apprentissage de la lecture. De ce fait, le seul support à cet enseignement est la vie de la classe. Ainsi, nous parlons, dès les années 1950, de méthodes mixtes à départ global. Dans ces dernières, nous partons sur la découverte des mots d'un texte dans leur ensemble pour ensuite les analyser avant de synthétiser les connaissances nouvelles par le déchiffrement et la lecture du texte initial. Cependant, l'apprentissage de la lecture ne peut se limiter à l'analyse synthétique d'un texte, il est nécessaire de faire appel aux sonorités de l'oral pour repérer les syllabes et les graphèmes correspondants. Mais cela reste insuffisant pour accéder au sens du texte lu.

Nous nous intéresserons maintenant à la méthode dite naturelle mise en avant par Freinet dans les années 1930. L'enseignement de la lecture est conçu par rapport et pour la production écrite. Selon lui, la nécessité d'interagir avec ses pairs par différents moyens entraîne l'intérêt pour l'écriture en vue d'être lu par autrui. Il base ses analyses sur l'observation de sa fille qui venait au sein de sa classe et où il découvre que cette dernière a acquis l'écriture (le geste graphique) et la lecture en simultané. Ici, la lecture se centre uniquement sur la compréhension des textes et non sur la correspondance grapho-phonologique puisque l'identification des mots s'est exercée par l'exercice d'écriture. Néanmoins, bien que les méthodes globales soient récusées par la mise en avant de l'échec scolaire expliqué essentiellement par l'enseignement de la lecture, Célestin Freinet défend son point de vue en soulevant la problématique de l'insuffisance des méthodes de lecture et de leurs utilisations sans effort alors que la lecture est devenue le point central de tous les apprentissages.

Pour conclure, nous reviendrons sur une méthode utilisant l'image dans l'apprentissage de la lecture : *La planète des Alphas* (2011). L'idée est d'associer un personnage à une lettre. Concernant cette dernière méthode, Marie Pape-Carpentier préparait les jeunes enfants à la lecture en introduisant chaque lettre à partir d'un texte explicatif où un personnage est associé à une lettre et un geste. Elle s'appuyait sur le principe de la phononimie, proposant ainsi plusieurs entrées aux élèves pour apprendre à lire en s'aidant de sa mémoire visuelle, kinesthésique et affective. La phononimie est définie comme étant la mimique du son. Nous nous intéresserons pour la suite à l'historique des logiciels de lecture.

## **1.6.2. Les caractéristiques des différentes méthodes de lecture existantes**

### **1.6.2.1. Les méthodes sur l'apprentissage du code**

Nous retrouvons en premier lieu, au sein de ces méthodes, les méthodes synthétiques. Ces dernières s'appuient sur la phonologie et l'apprentissage de l'alphabet. En effet, l'entrée privilégiée est l'étude du signe oral ou écrit allant du simple au complexe. Nous étudions donc

comme suit : la lettre, le son, la syllabe, puis le mot. Ces méthodes prennent appui sur des textes construits spécifiquement pour l'étude des sons. En second lieu, nous trouvons les méthodes analytiques regroupant la méthode globale, la méthode dite naturelle de Célestin Freinet et la méthode mixte ou semi-globale. Dans ces méthodes, nous prenons comme point de départ des mots connus des élèves pour les décomposer et observer leur fonctionnement. Nous partons de ce que les élèves connaissent pour enrichir et compléter leur lexique en l'analysant.

Selon Freinet, nous apprenons à lire en lisant, mais surtout en écrivant. De ce fait, le professeur part des expériences personnelles des élèves, ce qui favorise leurs apprentissages et possède davantage de sens pour eux. Ensuite, il décompose les mots par des syllabes représentant des mots déjà connus des élèves. Il demande aussi aux élèves quels sont les mots importants dans le texte et qui permettent de le lire. Une fois les mots « analysés », les élèves lisent le texte dans leur tête et le lisent à voix haute. Concernant la méthode semi-globale, nous faisons apprendre par cœur, au début de l'apprentissage, des mots appris globalement, puis nous utilisons le système phonétique où l'intérêt est porté sur l'association de la lettre et du son. Depuis plusieurs années, c'est la méthode considérée comme la plus répandue.

#### 1.6.2.2. Les méthodes axées sur la construction du sens et les méthodes interactives

Ces méthodes reposent sur les méthodes idéovisuelles, mises en avant par Foucambert et Decroly. À la fin des années 1970, ce modèle est dominant en France. Dans ces méthodes, l'accent est mis sur l'idée que pour apprendre à lire, il ne faut pas apprendre à déchiffrer et identifier des mots. Des écrits complexes sont proposés aux élèves où nous nous attardons sur la compréhension et où ils construisent progressivement des règles pour identifier des mots.

Les méthodes interactives combinent l'apprentissage du code et la construction du sens. Elles reposent sur l'enseignement explicite. L'élève doit savoir ce qu'il lit, comment il doit le lire et dans quel but, afin qu'il puisse automatiser le savoir-faire de la lecture.

### **1.7. Historique des logiciels de lecture**

Depuis les années 1980, il existe, en France, des recherches et un développement croissant des logiciels d'aide à la lecture et à la compréhension. L'idée étant de recourir au numérique pour faciliter les apprentissages et remédier aux difficultés des élèves.

#### **1.7.1. ELMO**

ELMO est un logiciel d'entraînement à la lecture conçue par des groupes de recherche de l'INRP. Il est comparé à un entraînement sportif. Il entraîne les élèves à la lecture, mais ne propose pas de réelles situations de lecture. Il doit donc être accompagné d'un enseignement. Ce logiciel est accessible pour des élèves à partir de 8 ans. Il existe au total 6 types d'exercices



dans ce logiciel portant soit sur des textes, soit sur des mots. Ils sont organisés de sorte que nous ayons une progression entre les exercices. Nous retrouvons dans ces types d'exercices :

- Des exercices à trous : retrouver les mots du texte qui ont été enlevés. Ils sont écrits soit de mémoire, soit à partir d'une liste de mots.
- Des exercices de recherche rapide d'information : retrouver rapidement un mot témoin dans une liste ou un texte.
- Des exercices de vitesse : développer la vitesse de lecture tout en contrôlant la compréhension en élargissant le champ visuel et en poussant à lire un texte plus rapidement qu'à l'accoutumée. La vitesse est traduite par un score de mots lus sur une heure.
- Des exercices d'observation de la syntaxe : des mots ou des phrases sont montrés à l'écran, puis mis dans le désordre ou disparaissent. Le but est de retrouver l'ordre de départ.

La progression de chaque élève est gérée automatiquement par le logiciel en fonction de ses résultats. Chaque test représente une épreuve de lecture pour mesurer l'efficacité du lecteur selon sa vitesse de lecture et sa compréhension.

### **1.7.2. ELSA**

ELSA fait suite au logiciel ELMO. Il s'adresse à des élèves de fin de CE2 jusqu'à la fin du collège et repose sur une bibliothèque dite « jeunesse ». Une version adulte existe également. Son objectif est le perfectionnement des compétences de lecture. Les compétences travaillées sont sélectionnées selon les recherches scientifiques de l'époque sur lesquelles se sont basés les créateurs du logiciel. Voici la liste des exercices proposés :

1. Trois types d'exercices travaillent au niveau du mot ou groupe de mots. Ils se concentrent sur : l'élargissement et la vitesse de la lecture, le fonctionnement et l'enchaînement des empan dans la lecture, les conduites de différenciation de formes proches.
2. Quatre types d'exercices travaillent sur la phrase ou l'ensemble du texte. Ils reposent sur : les capacités d'anticipation, l'organisation d'une représentation mentale en sélectionnant les informations pertinentes du texte, le développement d'une lecture efficace.

Comme ELMO, ELSA accompagne le lecteur et propose des exercices progressifs et dans un ordre précis. Ces séries d'exercices permettent au lecteur de développer des stratégies de lecture afin d'améliorer cette dernière. Les textes retenus sont de divers types : revues de presse, documentaire etc....., et de différentes époques. Ils regroupent des textes à la fois classiques et récents. Les exercices permettent de travailler sur l'implicite des textes. L'entraînement proposé avec ELSA n'est pas suffisant : un temps de théorisation avec l'enseignant s'impose.

### **1.7.3. LIREBEL**

Ce didacticiel vise à améliorer les compétences en lecture. Il propose de s'exercer sur le processus de décodage et de développer la compréhension de texte. Les performances des élèves sont enregistrées sur l'ordinateur et ces derniers doivent les consigner sur papier pour se rendre compte de leurs erreurs et réussites. Il existe plusieurs versions du logiciel LIREBEL : LIREBEL Pro, LIREBEL Cycle 2 et Cycle 3. Le logiciel pour le cycle 3 présente les objectifs aux élèves clairement : il ne suffit pas de jouer sur l'ordinateur, mais d'améliorer véritablement ses compétences en lecture. Il propose une progression linéaire et différents parcours adaptés au niveau des élèves. Chaque série d'exercices correspond à une compétence à développer.

### **1.7.4. LECTRA**

Ce logiciel a pour objectif d'améliorer les capacités de lecture. Cette efficacité est mesurée avec le rapport vitesse/compréhension. Les capacités travaillées sont : l'habileté perceptive,

- la reconnaissance du vocabulaire,
- l'anticipation,
- la mémorisation,
- la lecture sélective.

Les exercices sont fondés à partir de textes d'auteurs, de l'enseignant ou des élèves eux-mêmes. Il existe 14 types d'exercices différents, comme retrouver les mots effacés d'un texte, insérer la ponctuation ou encore remettre les phrases d'un texte dans le bon ordre. LECTRA possède deux modules : gestion des exercices et création de QCM, de consignes. Les élèves ont un accès personnel sécurisé permettant de protéger leur travail. Le logiciel sauvegarde automatiquement les résultats des élèves de telle sorte que nous puissions les analyser et en garder une trace. La qualité des réponses est calculée selon un « taux de lisibilité » : (longueur moyenne des phrases en mots et longueur moyenne des mots en syllabes). Les résultats permettent de situer les élèves selon trois critères : le taux de rapidité, leur groupe de niveau et leur évolution tout au long des sessions d'exercices. L'inconvénient résulte dans le fait que le logiciel est enregistré sur un ordinateur pour suivre l'évolution de tous les élèves et qu'il faut alors que les apprenants d'un même groupe passent successivement sur cette machine.

### **1.7.5. Les apports du numérique sur les apprentissages**

L'évaluation des apports du numérique sur les apprentissages est un sujet crucial pour légitimer ou non l'utilisation du numérique dans les classes. D'après la méta-analyse J-PAL (2019), citée dans un cours de Mr Charroud Christophe, l'utilisation du numérique peut avoir des effets positifs sur les apprentissages pour accéder à des informations, pour communiquer et pour s'entraîner à des tâches ciblées. En effet, le numérique peut permettre un engagement

actif de l'élève si ce dernier se voit fixé des buts précis et visualise sa progression par rapport à ces buts, d'après Dehaene. S (2018) cité par Mr Charroud. Par ailleurs, toujours selon Dehaene. S (2018), l'un des autres avantages du numérique est sa capacité à fournir un retour immédiat à l'élève. Si ce dernier est engagé dans des tâches ciblées, on cherche à automatiser ces tâches et l'on peut alors avoir recours à des exercices qui sont capables de fournir un retour immédiat à l'élève.

## **1.8. Qu'est-ce que la motivation ?**

### **1.8.1. Qu'est-ce que la motivation ?**

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (1971), la motivation est « l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. » Nous distinguons deux types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque d'après la théorie de l'auto-détermination. La motivation intrinsèque résulte en la pratique d'une activité pour son intérêt propre sans récompense extérieure, selon Ryan, M.R & Deci, L.E.(2000). Quant à la motivation extrinsèque se résume à l'investissement dans une activité soit pour recevoir une récompense plaisante, soit pour éviter quelque chose de déplaisant.

Selon Bandura, A. (2019), la motivation repose sur trois causes : les caractéristiques interpersonnelles comme la volonté et les émotions, le contexte au moment de l'apprentissage, et les actions et comportements nécessaires pour atteindre le but fixé. Ces causes sont en relations continues et s'influencent réciproquement. La motivation scolaire est donc un état dynamique qui varie dans le temps selon les stimuli de l'environnement et son sentiment d'efficacité personnelle, son estime de soi.

La motivation d'un individu peut se mesurer, par l'Échelle de Motivation en Éducation (ÉMÉ) qui comporte 7 sous-échelles. La motivation étant un sujet crucial dans le domaine de l'éducation, il était nécessaire de créer un instrument de mesure. Selon Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989), les 7 sous-échelles de l'ÉMÉ mesurent 3 types de motivation intrinsèques (à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations), 3 types de motivation extrinsèques (régulation externe, introjectée et identifiée) et l'amotivation.

Tout d'abord, la motivation intrinsèque à la connaissance est représentée par la curiosité, les buts internes à la personne pour apprendre. Cela se traduit par un désir de savoir. Ensuite, la motivation intrinsèque à l'accomplissement est le plaisir éprouvé lorsqu'une personne est en train de réaliser une tâche, de créer ou de relever un défi. Par ailleurs, la motivation intrinsèque

aux sensations est la recherche d'amusement dans la tâche que l'individu réalise. Il s'implique corps et âme dans l'activité qu'il réalise. Concernant les motivations extrinsèques, la régulation interne correspond à une motivation dans laquelle l'individu s'engage dans la tâche par peur d'avoir une sanction ou dans le but d'obtenir une récompense. Dans la régulation introjectée, l'engagement se fait pour éviter une sanction en se sentant coupable vis-à-vis de la personne proposant la tâche. Pour finir, concernant la régulation identifiée, l'activité devient valorisante pour l'individu qui commence à s'identifier à celle-ci, bien qu'il la réalise pour éviter une sanction. A contrario, l'amotivation est une régulation qui se traduit par une absence complète de motivation, l'individu ne s'engagera pas dans la tâche et aura une conduite d'évitement. L'ÉMÉ permet d'être plus précise sur le type de motivation qui pousse les individus à réaliser une tâche.

### **1.8.2. Les outils numériques vecteurs de motivation chez les élèves ?**

La motivation chez un individu repose, comme nous l'avons vu sur plusieurs caractéristiques. Dès tout-petits, les enfants sont immergés dans un monde grouillant de numérique, et à voir l'attrance qu'ils ont pour les écrans, incorporer des outils numériques au sein des classes boosterait la motivation des élèves et par la même occasion leurs apprentissages. Selon Viau, R. (2000) p.2, « les études démontrent que l'utilisation des TIC suscite un intérêt spontané chez un grand nombre d'élèves » et ajoute que « plusieurs d'entre eux prennent un réel plaisir à utiliser les TIC ». On pourrait donc conclure, suite aux différentes études, que la motivation à apprendre des élèves est décuplée lorsqu'ils sont amenés à utiliser des TIC. Mais Viau, R. (2000), nous indique que ces résultats sont à nuancer puisque selon lui, les TIC provoquent un effet de nouveauté chez les élèves qui impacte positivement leur motivation, mais tout comme le ferait l'introduction d'une nouvelle méthode de travail. La nouveauté serait donc la source de la motivation et non pas les TIC. Deuxièmement, on sous-tend généralement que les indicateurs de la motivation sont l'intérêt et le plaisir à effectuer une tâche. Mais, selon Viau, R. (2000), ce ne sont pas les plus importants dans le contexte éducatif puisque l'on en oublie l'engagement de l'élève et sa persévérance qui eux seraient primordiaux. Or, selon lui, les recherches montrent que la plupart du temps, les situations impliquant des TIC ne génèrent qu'une motivation spontanée et non une réelle motivation dans la tâche.

### **1.9. Présentation de la plateforme utilisée : TACIT**

TACIT est une plateforme pédagogique créée en 2007 par des enseignants chercheurs en psychologie de l'université de Rennes 2 ainsi qu'une orthophoniste et deux développeurs. Elle permet dans un premier temps de tester les élèves, puis est ensuite partagée en deux

modules : le module « implicite » et le module « vocabulaire en contexte ». Cette plateforme en ligne vise tous les élèves du CE1 à la troisième. Elle a pour but d'aider les élèves à améliorer leurs compétences en lecture. Les élèves sont attribués à un niveau après la réalisation d'une première évaluation. Les niveaux vont de la lettre A à la lettre J de manière croissante. Le niveau J correspond donc au plus haut niveau de la plateforme. Les séances d'entraînement peuvent se réaliser en classe ou à la maison soit en mode autonome, soit en mode tutoré. Les élèves accèdent à leur session à l'aide d'un nom d'utilisateur et d'un mot de passe. L'enseignant active les sessions d'évaluation et d'entraînement, peut ensuite suivre l'évolution des élèves, leur attribuer un niveau selon leur zone proximale de compétences à l'aide des conseils de la plateforme et communiquer directement avec les élèves lorsqu'ils sont en travail sur la plateforme avec un système de chat. Ainsi, l'enseignant peut déterminer le niveau de ses élèves en compréhension et en vocabulaire selon son groupe classe ou selon un repère de niveau scolaire. La zone proximale de développement est identifiée en suivant le modèle de RASH. Ce modèle est une méthode d'analyse de données statistiques qui considère que la probabilité qu'un individu fournisse une réponse correcte à un item dépend de la différence entre son niveau de compétence et la difficulté de l'item. Ainsi, cela permet de prévoir les performances des individus en fonction de la difficulté des items proposés. Les résultats sont calculés selon le taux de bonnes réponses et le temps mis pour répondre aux questions. Ces dernières sont de différents types (annexe 1).

### **1.10. Problématique**

Au regard de l'ensemble des informations recueillies dans les parties précédentes de cet écrit ; nous avons pu comprendre l'enjeu qui règne dans l'acquisition et la maîtrise de stratégies de lecture, permettant à la fois un décodage efficace mais également une compréhension fine des textes lus. Cette compréhension qui nécessite de multiples compétences requiert notamment un travail sur l'implicite ainsi que sur le vocabulaire. Nous avons constaté que plusieurs plateformes et logiciels ont vu le jour depuis l'apparition des nouvelles technologies, pour proposer un nouveau support afin de travailler ces thématiques. Ces différentes informations nous amènent à soulever la problématique suivante :

**L'utilisation d'un outil numérique peut-il permettre une acquisition du vocabulaire, qui aura un impact sur la compréhension en lecture, à l'école primaire plus efficace qu'une pédagogie sans outil numérique ?**

Cette problématique m'amène à émettre les hypothèses suivantes :

- La motivation est suscitée par l'outil numérique chez les élèves d'école primaire.

- Les élèves incités à utiliser cet outil seraient plus motivés qu’avec un fonctionnement sans outil numérique, ce qui engendrera un impact sur l’acquisition du vocabulaire et donc sur leurs performances aux différents entraînements et tests de positionnement.

## **2. Méthode**

Afin de vérifier si l’utilisation d’un outil numérique peut permettre une meilleure acquisition du vocabulaire du fait d’une motivation supérieure, nous avons réalisé une expérience auprès d’une classe de CM1. Pour cela, nous avons eu recours à la plateforme en ligne TACIT qui permet un travail ciblé sur le vocabulaire dans la compréhension de texte.

### **2.1. Participants**

Il est d’abord nécessaire de définir la population à étudier. Cette étude a été réalisée auprès d’un groupe de CM1 qui appartient à une classe à double niveau CM1 – CM2, situé en milieu rural. La répartition est telle qu’il y a onze CM2 et quatorze CM1 dans cette classe. Le groupe classe des CM1 est composé de onze filles et trois garçons âgés de 8 à 9 ans (2 élèves ont sauté une classe). Tous les CM1 ont pris part à cette étude. Ces élèves sont issus de milieux socio-culturels globalement favorisés avec un niveau de base en lecture ainsi que des connaissances en vocabulaire solides. L’expérience s’est étalée de la fin février jusqu’aux vacances d’avril, à l’école sur le temps de classe puis par la suite à la maison du fait de la situation sanitaire de notre pays.

Pour mener cette étude, nous avons fait le choix de composer deux groupes d’élèves :

- Le premier groupe que l’on appellera « groupe test » où les élèves effectueront les exercices directement sur la plateforme et donc qui travailleront sur ordinateur.
- Le deuxième groupe que l’on appellera « groupe témoin » et qui sera notre groupe contrôle. Dans ce dernier, les élèves effectueront les exercices sur papier.

Pour créer ces deux groupes nous avons plusieurs contraintes à prendre en compte. En effet, la plateforme TACIT est une plateforme payante, qui n’était pas déjà utilisée dans cette école. Nous nous sommes donc vu octroyer six accès pour réaliser notre étude. Le groupe test sera donc composé de six élèves, alors que le groupe témoins en contiendra huit.

De plus, nous voulions créer deux groupes qui soient les plus homogènes possibles entre eux mais hétérogènes en leur sein, pour avoir des résultats exploitables. C’est pourquoi, il nous fallait penser les groupes de telle sorte à ce qu’il y ait (dans la mesure du possible) une répartition en genre et en niveau de base des élèves en vocabulaire qui soit équitable. De ce fait, suite au premier test de positionnement, qui nous a fourni des informations sur le niveau de départ des quatorze élèves, nous avons créé les groupes avec les caractéristiques suivantes :

<b>Tableau n°1 : Répartition en genre</b>		
	Filles	Garçons
Groupe test	5	1
Groupe témoin	6	2

<b>Tableau n°2 : Répartition en fonction des niveaux TACIT</b>				
	Niveau C	Niveau D	Niveau E	Niveau F
Groupe test	1	2	2	1
Groupe témoin	1	2	3	2

## **2.2. Mise en œuvre matérielle**

Comme nous avons pu le voir lors de la partie précédente, les deux groupes avaient des conditions de passation des entraînements et des tests de positionnement (hormis pour le premier) bien différentes. La plateforme TACIT sur laquelle nous avons basé notre expérience propose aux élèves des tests de positionnement sous forme de questions à choix multiples (QCM) ainsi que différents exercices. C'est pourquoi nous avons fait le choix de fournir à chaque élève le même test de positionnement de départ, puis en fonction de son niveau révélé grâce à ce dernier, les mêmes tests et entraînements qu'il appartienne au groupe test ou au groupe témoin (annexe 2).

Le groupe test avait à réaliser des questionnaires QCM sur la plateforme TACIT et donc sur un ordinateur. Alors que le groupe témoin, devait lui réaliser ces QCM sur des feuilles papiers. Afin de fournir des conditions équivalentes à chacun des groupes et de ne prendre en compte uniquement la variable de la motivation, les élèves sur TACIT étaient en mode autonome, l'enseignant n'intervenait pas avec le mode tutoré.

Cette expérience s'est déroulée, dans un premier temps, sur le temps de classe, et les deux groupes avait à réaliser les différents QCM en même temps. En effet, l'école dispose d'une grande salle informatique permettant à tous les enfants du groupe test d'avoir accès à un ordinateur individuellement, mais également un nombre conséquent de chaises et de tables pour les élèves du groupe témoin. Ainsi, nous pouvions circuler dans la salle et répondre aux éventuelles demandes des membres des deux groupes. Nous n'intervenions jamais en apportant des éclaircissements sur le vocabulaire mais uniquement en réexpliquant les stratégies de lecture vues en classe entière ou pour des raisons matérielles.

## **2.3. Déroulement**

### **2.3.1. Questionnaire de motivation**

Comme notre hypothèse de départ repose sur la supposition que la motivation à travailler sur un outil numérique est supérieure à celle d'une méthode de travail classique sur papier, nous avons dans un premier temps dû vérifier si cela était bien le cas. C'est pourquoi avant de commencer notre expérimentation et de parler du projet aux élèves, nous avons soumis notre population à un questionnaire sur leur motivation à travailler en fonction du support (annexe 3). Ce questionnaire était anonyme. Les résultats (qui seront détaillés par la suite) étant concordants avec notre hypothèse de départ, nous avons donc pu lancer notre expérimentation.

### **2.3.2. Évaluation diagnostique : premier test de positionnement**

Dans un premier temps, nous avons présenté le projet aux élèves comme suit : « Notre classe a été sélectionnée pour participer à un projet. Ce projet a pour but de tous nous aider à mieux comprendre des textes que l'on lit. C'est pourquoi nous allons devoir nous entraîner pour être les meilleurs possibles. Mais avant de pouvoir s'entraîner, il faut d'abord que l'on connaisse nos niveaux à chacun pour ne pas que l'on s'entraîne sur des choses trop simples ou des choses trop compliquées que l'on n'arriverait pas à faire. Aujourd'hui, nous allons donc faire un petit QCM pour connaître notre niveau à chacun. ». La réaction des élèves a été très bonne, ils étaient contents de prendre part à une expérience. Une discussion avec eux pour éclaircir certaines questions qu'ils avaient s'est engagée et cette dernière nous a permis de revenir sur l'importance de donner le meilleur de soi pour que chacun puisse avoir des exercices qui lui permettront de progresser. Cela nous a également permis de revenir sur le fait que des différences de niveaux existent forcément au sein d'une classe, que chacun possède ses points forts et ses points faibles, et que l'objectif de tout le monde à l'école est de progresser.

Une fois cette mise au point terminée, nous avons expliqué les modalités et consignes. Le test se présentant sous forme de QCM, nous sommes revenus sur les consignes pour répondre à un QCM en précisant qu'une seule bonne réponse est possible par question (ces consignes ont été écrites au tableau). Nous leur avons indiqué que les questions du test étaient à difficulté croissante et qu'il était normal de ne pas forcément savoir répondre à toutes les questions. Nous leur avons également spécifié que nous ne pourrions pas leur expliciter des mots de vocabulaire puisque c'était le but du test afin de voir leur niveau en vocabulaire.

Ce test émane de TACIT, il correspond à l'évaluation n°1 de la plateforme. Nous avons donc recopié les questions QCM de cette plateforme sur un document numérique pour pouvoir l'imprimer et le distribuer à nos élèves. Pour chaque question, quatre réponses sont proposées,



et parmi ces réponses, la dernière est toujours « Je ne sais pas ». Nous avons donc expliqué aux élèves qu'il fallait entourer cette réponse lorsqu'ils n'avaient aucune idée de la réponse. En effet, le QCM laisse une grande part de possibilité à la chance puisque statistiquement parlant, sur ce test, les élèves ont une chance sur trois d'avoir juste (en excluant la réponse « Je ne sais pas »). Cette stratégie est tentante et déjà présente dans les esprit d'enfants de CM1, c'est pourquoi nous avons parlé juste avant avec eux de l'importance d'avoir des exercices adaptés à notre niveau pour pouvoir progresser. En effet, les enfants se sont rendus compte que s'ils mettaient une réponse au hasard, ils pouvaient avoir plus de réponses justes, mais risquaient par la suite de se retrouver face à des exercices trop compliqués pour eux, d'où l'avantage d'être honnête et d'entourer la réponse « Je ne sais pas » s'ils n'ont aucune idée de la réponse. Une fois toutes les consignes données et les questionnements des élèves soulevés, nous leur avons distribué un test (annexe 4) en format papier à chacun. Le choix a été fait de faire passer ce test à toute la population d'étude sur papier pour enlever le paramètre de la motivation à travailler sur ordinateur qui aurait pu avantager ceux travaillant sur ces derniers.

Ce test est composé de 20 questions, avec des textes plus ou moins longs ainsi que de type différents (issus d'œuvres d'auteurs, dialogues...). Nous ne leur avons pas imposé de limite de temps, afin de prendre en compte leurs vitesses de lecture variables. Certains élèves ont réalisé le test très vite, en 20 minutes et d'autres ont pris plus de temps. Au bout de 40 minutes, tous les élèves avaient terminé leur test. Nous leur avons laissé 5 minutes supplémentaires pour se relire et les avons ramassés. Afin de pouvoir constituer les groupes, les élèves avaient à noter leur prénom sur leur questionnaire avant de le rendre.

### **2.3.3. Création des groupes test et témoin**

Une fois les tests recueillis, nous les avons examinés en leur donnant un score sur 20, une réponse juste apporte un point, une réponse fautive ou un « Je ne sais pas » n'apportant pas de points. Ainsi, nous avons pu calculer le score de chacun des élèves. Nous avons essayé de faire en sorte de répartir du mieux possible les élèves de différents niveaux dans les groupes afin de ne pas avoir un groupe beaucoup plus performant que l'autre au regard des scores du premier test de positionnement. Une fois ces groupes constitués, nous avons attribué un pseudo à chacun des élèves de la forme « élève1 ». Ainsi, nos six élèves du groupe test avaient un pseudo correspondant à leur identifiant de connexion à TACIT allant de « élève2 » à « élève7 », ce qui permettait d'avoir une connexion anonyme. Les huit élèves du groupe témoin ont eux aussi eu un pseudo de ce type (de « élève10 » à « élève17 ») qui nous permettra par la suite de fournir des résultats anonymés.

Grâce à ces pseudos, nous avons créé une session TACIT pour nos élèves du groupe test. Comme les élèves du groupe témoin, ceux du groupe test ont réalisé leur test de positionnement sur papier, nous avons reporté chacune de leurs réponses sur TACIT, en nous mettant à leur place, comme s'ils avaient réalisé le test sur la plateforme. Ainsi, nos élèves ont été attribués à un groupe de niveau en fonction de leurs réponses. Vu que nous avons les scores de l'ensemble de la population étudiée, en nous basant sur ceux des élèves du groupe test et le niveau dans lequel ils avaient été affectés par TACIT, nous avons pu extrapoler ces niveaux à nos élèves du groupe témoin. C'est ainsi que nous obtenons le tableau n°2.

#### 2.3.4. Entraînements à l'école

Nous avons fait le choix, par contrainte de temps, de n'adresser qu'une seule séance par semaine à nos élèves, chaque entraînement contenant 15 questions QCM, équivalent à un temps moyen de 30 minutes environ. Nous sommes arrivés au plan de séquence suivant :

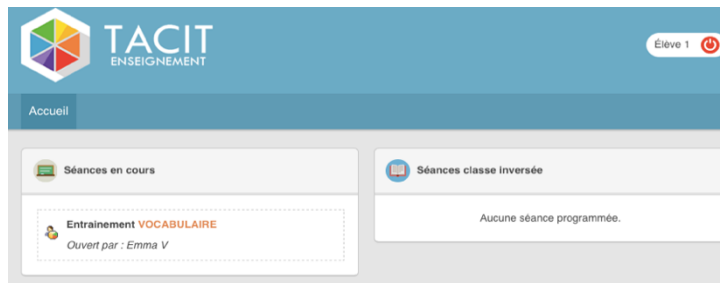
**Tableau n°3 :** Plan de séquence

Numéro de séance	Description
Séance 1	Evaluation diagnostique : 1 <sup>e</sup> test de positionnement
Séance 2	Entraînement 1
Séance 3	Entraînement 2
Séance 4	Entraînement 3
Séance 5	Evaluation formative : 2 <sup>e</sup> test de positionnement
Séance 6	Entraînement 4
Séance 7	Entraînement 5
Séance 8	Entraînement 6
Séance 9	Evaluation sommative : 3 <sup>e</sup> test de positionnement

La semaine suivant le test de positionnement, nous avons donc présenté les deux groupes aux élèves. Nous leur avons expliqué qu'un groupe allait travailler sur ordinateur et un autre sur papier, mais qu'en fonction de leur niveau de positionnement, ils auraient les mêmes exercices. Les enfants du groupe témoin étaient déçus de ne pas travailler sur ordinateur.

Pour le groupe test, nous avons écrit à l'avance sur le tableau la procédure de connexion. Chaque élève disposait de ses propres codes personnels pour pouvoir se connecter. Pendant que ce groupe se connectait aux ordinateurs, nous avons pris le temps d'expliquer les consignes au groupe témoin. Cela est allé très vite puisque ces dernières étaient les mêmes que celles du test de positionnement, avec la même présentation. Ils ont tout de suite compris ce qu'ils devaient faire et se sont lancés dans le travail. La plateforme TACIT est très intuitive.

Effectivement, une fois les codes rentrés dans « Accès élève », les élèves tombent sur la page suivante :



Ils ont donc simplement à cliquer sur « Entraînement » et la première question QCM apparaît, sous la même forme qu'ils avaient eu en version papier pour le test de positionnement. Ils ne peuvent répondre qu'à une seule question en même temps, et tant qu'ils n'ont pas répondu à la question ils ne peuvent pas passer à la suivante. Pour sélectionner une réponse ils doivent cliquer dessus, puis ensuite cliquer sur « Valider la réponse ». Contrairement à la version papier, s'ils se trompent lors de leur première tentative, la plateforme leur indique que ce n'est pas la bonne réponse et ils peuvent en cocher une autre jusqu'à ce qu'ils trouvent la bonne réponse (ne vaut pas pour une réponse « Je ne sais pas »). Mais toute réponse fautive après le premier essai est comptabilisée comme une erreur. Puis, pour passer à la question suivante, ils n'ont qu'à cliquer sur le bouton « Passer à la question suivante ». Grâce à un vidéoprojecteur, nous nous sommes connectés sur une session élève que nous avons créée pour prendre en main la plateforme et leur avons projeté notre écran pour qu'ils voient la démarche à suivre. Ils ont tout de suite pris le coup de main et se sont mis au travail. L'avantage de la plateforme est que nous pouvons suivre en direct les résultats de chacun de nos élèves et donc voir les questions où ils ont répondu juste et celles où ils ont répondu faux ou « Je ne sais pas ». Pour les deux entraînements suivants, chaque élève savait ce qu'il avait à faire. Les élèves se sont habitués rapidement au mode de fonctionnement.

### **2.3.5. Évaluation formative : deuxième test de positionnement**

Lors de la planification des séances, nous voulions pouvoir effectuer 3 tests de positionnement afin qu'ils représentent les trois types d'évaluation que l'on retrouve dans beaucoup de séquences d'apprentissage à savoir : évaluation diagnostique, évaluation formative et évaluation sommative. C'est pourquoi nous avons fait le choix de programmer une évaluation tous les trois entraînements effectués. Le deuxième test de positionnement jouait donc le rôle d'évaluation formative et cela nous a permis de mesurer les évolutions de nos élèves et ainsi de savoir s'ils devaient être changés de niveau d'entraînement pour qu'ils continuent à progresser. Le but de cette évaluation est de faire un état des apprentissages des élèves pour ensuite pouvoir adapter l'enseignement. Ce deuxième test de positionnement correspond à l'évaluation numéro 2 proposée par la plateforme TACIT et est composée de 20

questions QCM. Pour ce dernier, nous avons fait le choix de suivre le mode de fonctionnement que nous avons pour les trois entraînements précédents. C'est-à-dire que le groupe test a effectué son évaluation sur ordinateur, alors que le groupe témoin l'a réalisé sur papier. La durée d'évaluation de ce test fut quasiment la même que pour le premier test de positionnement.

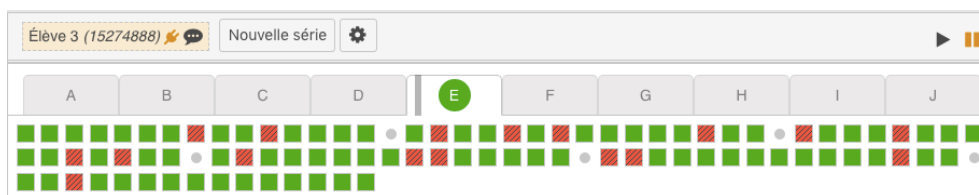
Les élèves du groupe test ont été directement affectés par la plateforme à leur nouveau niveau de travail en fonction de leur score au test de positionnement. L'accès enseignant à la plateforme permet de voir les résultats de ces élèves et de savoir leur nouveau niveau. Cela nous a permis de comparer les scores des élèves du groupe test avec ceux des élèves du groupe témoin, et ainsi nous avons pu attribuer le nouveau niveau des élèves du groupe témoin.

### **2.3.6. Entraînements à la maison et 3<sup>e</sup> test de positionnement**

Malheureusement, face à la situation sanitaire de notre pays, la dernière phase de notre expérience n'a pu se dérouler en classe. C'est pourquoi nous avons dû réfléchir à un moyen de continuer notre expérience à distance, tout en essayant d'impacter au minimum ses résultats. Nous avons recensé les adresses e-mails des parents et avons effectué une vérification avec eux le jour du départ. Il s'est avéré que nous possédions l'ensemble des adresses de nos élèves. Au sein de notre classe, nous avons également demandé à nos élèves s'ils possédaient dans leur famille au moins un ordinateur et une imprimante. Avec un certain soulagement, nous avons constaté que tous nos élèves avaient accès à un ordinateur et qu'uniquement un élève de CM1 n'avait pas d'imprimante chez lui.

Nous nous sommes organisés de la manière suivante : chaque semaine, nous envoyions un plan de travail, qui contenait une séance de notre expérience, que nous avons pris soin d'expliquer aux parents. Pour les élèves du groupe test, nous leur avons adressé une fiche individuelle de connexion TACIT (annexe 5) détaillant la démarche à suivre pour accéder aux exercices. Les élèves ayant déjà l'habitude de se connecter, cela a facilité la démarche. En revanche, pour les élèves du groupe témoin, en même temps que les autres fichiers qu'ils recevaient pour leur travail de la semaine, nous leur envoyions les entraînements TACIT. Ils avaient donc à les imprimer puis répondre directement dessus, comme en classe. Nous avons pris soin de ne pas changer la mise en forme pour que les élèves ne soient pas déstabilisés. Notre élève ne possédant pas d'imprimante chez lui faisait partie du groupe témoin. Nous avons donc convenu avec ses parents d'un moment dans la semaine pour se rencontrer (en respectant les mesures de sécurité) afin de lui transmettre les supports nécessaires à son travail, dont ceux de l'expérience. En fin de journée, nous transmettions les corrections des exercices du jour et nous avons demandé aux parents de nous transmettre les résultats pour chaque entraînement

de leur enfant. Ainsi, nous pouvions récupérer les données pour notre expérience. Le recueil des résultats pour le groupe test était bien plus aisé car nous avons uniquement à nous connecter à la plateforme pour avoir accès aux résultats détaillés par élève :



Nous avons précédé ainsi pour les entraînements de 4 à 6 et pour le dernier test de positionnement, l'évaluation sommative.

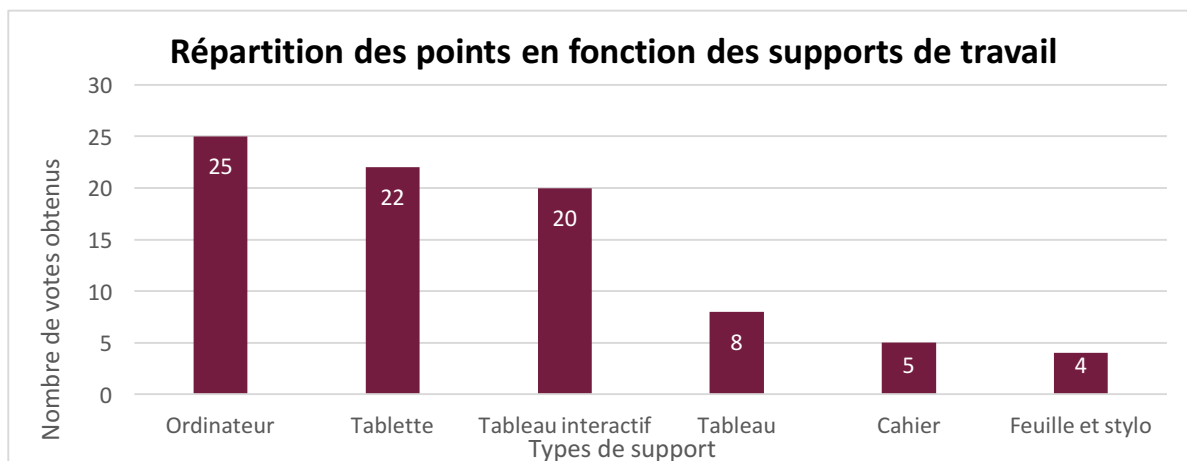
### 3. Résultats

Dans cette partie, nous présenterons les résultats obtenus lors du questionnaire pour valider l'hypothèse selon laquelle les élèves préféreraient travailler par le biais des outils numériques. Par la suite, nous présenterons les résultats de notre population aux trois tests auxquels elle a été soumise.

#### 3.1. Résultats du questionnaire de motivation

Dans un tout premier temps, nous avons dû analyser les résultats de notre questionnaire (annexe 3) pour valider ou non notre hypothèse selon laquelle les outils numériques susciteraient une motivation supérieure aux supports classiques, chez notre population, pour effectuer un travail scolaire. Afin d'analyser les résultats, nous avons mis en place un barème pour la question 1. Nous demandions aux élèves de classer dans l'ordre les trois supports sur lesquels ils préféreraient travailler. Ainsi, nous avons accordé trois points pour la réponse classée première, deux points pour la deuxième, un point pour la troisième et zéro point pour les autres.

**Figure n° 1 :** Histogramme représentant les préférences de supports de travail chez notre population cible



Ce graphique nous montre bien l'attrait des élèves à travailler sur les outils numériques. Sur les six propositions qui leur étaient faites, trois appartiennent à la catégorie des outils numériques : l'ordinateur, la tablette et le tableau interactif. Or, ce sont ces trois supports qui totalisent le plus de points avec respectivement 25 points, 22 points et 20 points. Si l'on additionne ces points, on constate que les outils numériques comptabilisent 67 points sur un total de 84 contre seulement 17 points pour les supports de travail « classiques ». De plus, nous avons constaté que tous les élèves avaient mentionné au moins un des trois outils numériques dans leur classement.

Avec la deuxième question, nous voulions savoir pourquoi les élèves préfèrent travailler sur ces types de supports. Nous leur avons donc soumis les réponses que nous pensions les plus probables mais leur avons également laissé la possibilité d'ajouter leurs propositions. Afin de comptabiliser les réponses, nous avons choisi de répertorier le nombre d'élèves ayant entouré une réponse sur le nombre total de répondants, soit quatorze élèves.

**Tableau n°4 :** Tableau représentant les fréquences de choix des réponses proposées

<b>Je suis plus motivé(e) à travailler sur ces supports</b>	<b>Je trouve que c'est plus clair, j'arrive mieux à comprendre ce que l'on me demande</b>	<b>J'ai l'impression de mieux apprendre sur ces supports</b>	<b>Autre</b>
13/15	9/15	7/15	2/15
87 %	60 %	47 %	13%

Ce tableau nous permet de constater que pour près de 87 % des élèves, les supports qu'ils ont choisi en question 1 sont des supports pour lesquels ils considèrent qu'ils sont plus motivés à travailler dessus. 60 % d'entre eux trouvent que les supports qu'ils ont choisis sont plus clairs et leur permettent de mieux comprendre ce qu'on leur demande, et pour 47 % d'entre eux, ces supports leur donnent l'impression de mieux apprendre. Par ailleurs, deux élèves ont mentionné une autre raison qui les a poussé à faire leurs choix de supports en question 1 dans la catégorie « Autre ». Pour ces deux individus la raison était la même. Ils ont indiqué qu'ils avaient fait ces choix car ces supports leur permettent de savoir directement si leur réponse est juste ou fausse. En d'autres termes, l'avantage qu'ils invoquent pour est que ces supports renvoient à des outils leur donnant un feedback immédiat individualisé.

### **3.2. Résultats du premier test de positionnement : pré-test**

Nous avons commencé notre expérience par un premier test de positionnement, qui a joué le rôle de pré-test pour nous, nous indiquant le niveau de départ de chacun de nos élèves. Nous tenons à vous rappeler que toute notre population a réalisé le test sur papier ; et que c'est

à la suite de ce dernier que nous avons pu constituer nos groupes test et témoin. Pour ce test, nous avons calculé le score de chacun des élèves. Comme il était composé de vingt questions, et qu'une réponse rapportait un point, nous obtenions un score sur 20.

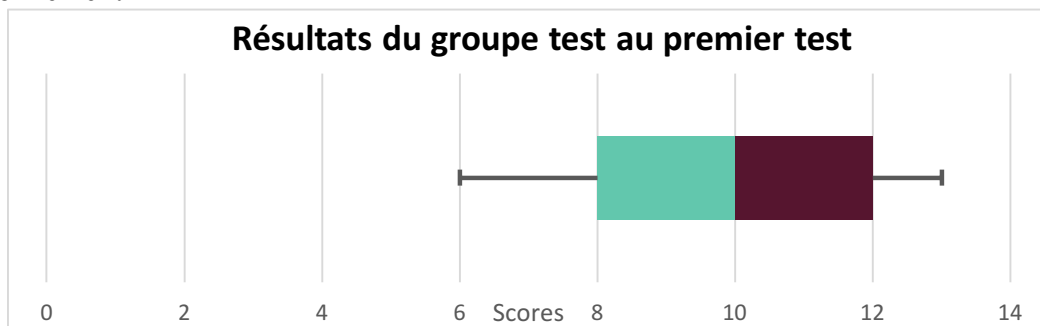
**Tableau n°5 :** Tableau représentant les scores obtenus par les élèves en fonction de leur groupe au premier test de positionnement

Groupe test		Groupe témoin	
Élèves	Scores	Élèves	Scores
Élève 2	13 / 20	Élève 11	6 / 20
Élève 3	12 / 20	Élève 12	8 / 20
Élève 4	11 / 20	Élève 13	9 / 20
Élève 5	9 / 20	Élève 14	11 / 20
Élève 6	8 / 20	Élève 15	12 / 20
Élève 7	6 / 20	Élève 16	14 / 20
		Élève 17	13 / 20
		Élève 18	12 / 20

**Tableau n°6 :** Tableau représentant les niveaux TACIT en fonction du score aux tests

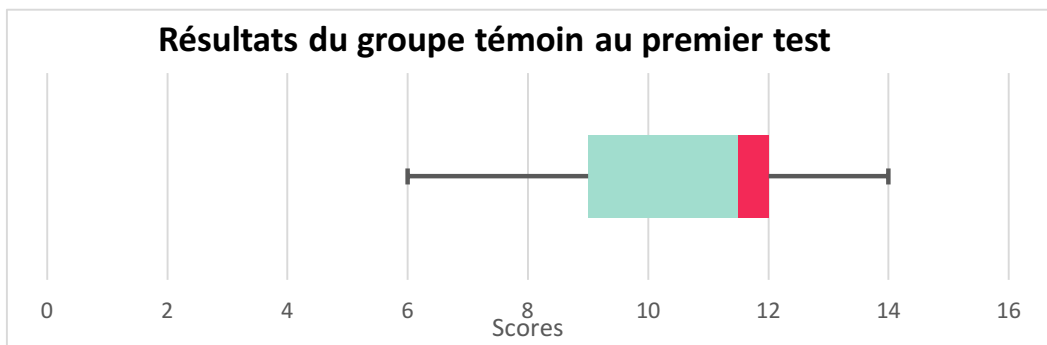
Niveau TACIT	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Scores	0 - 2	3 - 5	6,7	8 - 10	11,12	13,14	15,16	17,18	19	20

**Figure n°2 :** Diagramme en boîte représentant les résultats du groupe test au premier test de positionnement



Le graphique ci-dessus nous permet de constater que les résultats des élèves du groupe test sont très disparates. Au vu des scores et des effectifs, nous avons pu établir la figure n°3. Cette figure nous montre que pour ce groupe le score minimum est de 6, et de 13 pour le plus élevé. Il nous indique également que la médiane est à 10 et que l'écart-type se situe entre 8 et 12.

**Figure n°3 :** Diagramme en boîte représentant les résultats du groupe témoin au premier test de positionnement

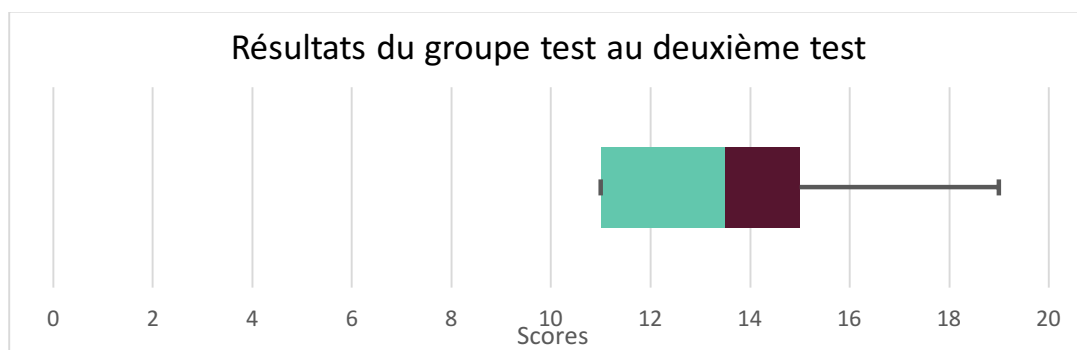


Ce second diagramme nous indique que les résultats du groupe témoin sont tout aussi variés. Le minimum est également de 6, mais le maximum est de 14 pour ce groupe. On constate que la médiane est de 11,5 et que l'écart-type se situe entre 9 et 12.

### 3.3. Résultats du deuxième test de positionnement : état des progressions

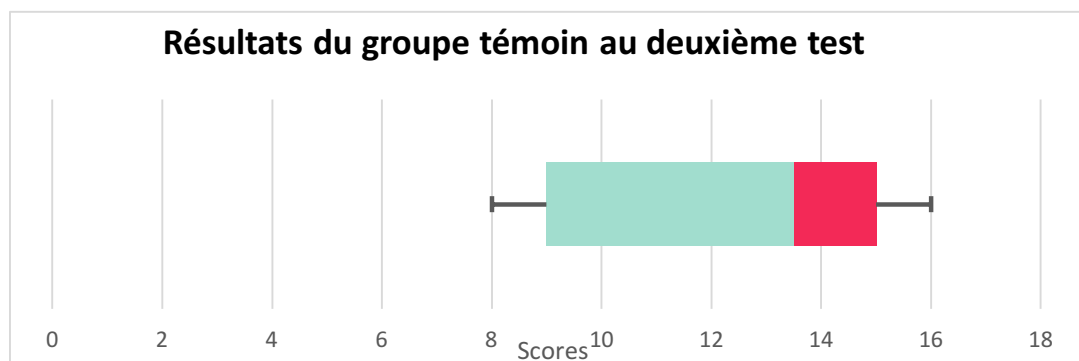
Suite au premier test de positionnement, les élèves ont effectués trois entraînements suivant leur niveau de départ. Le deuxième test de positionnement arrive donc après ces trois entraînements. Les entraînements ont été réalisés sur papier ou sur la plateforme en fonction du groupe d'appartenance des élèves. Contrairement au premier test, les élèves ont gardé ce fonctionnement pour le deuxième test de positionnement.

**Figure n°4 :** Diagramme en boîte représentant les résultats du groupe test au deuxième test de positionnement



Le diagramme en boîte ci-dessus nous indique que le score minimum obtenu dans le groupe test est de 11 et que le score maximal est de 19. Il nous informe également que la médiane est à 13,5 et que l'écart-type se situe entre 11 et 15.

**Figure n°5 :** Diagramme en boîte représentant les résultats du groupe témoin au deuxième test de positionnement



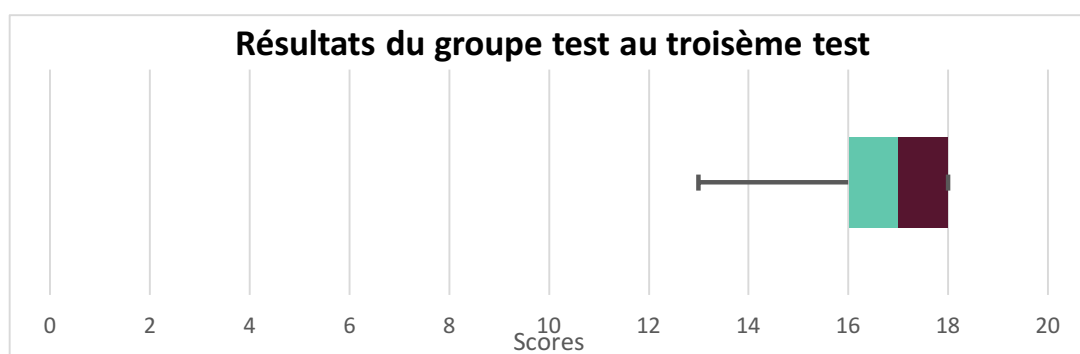


Ce graphique nous permet de constater que le score minimal obtenu par le groupe témoin est de 8 et le score maximal est de 16. On constate également que l'écart-type se situe entre 9 et 15, et la médiane est à 13,5.

### 3.4. Résultats du troisième test de positionnement : post-test

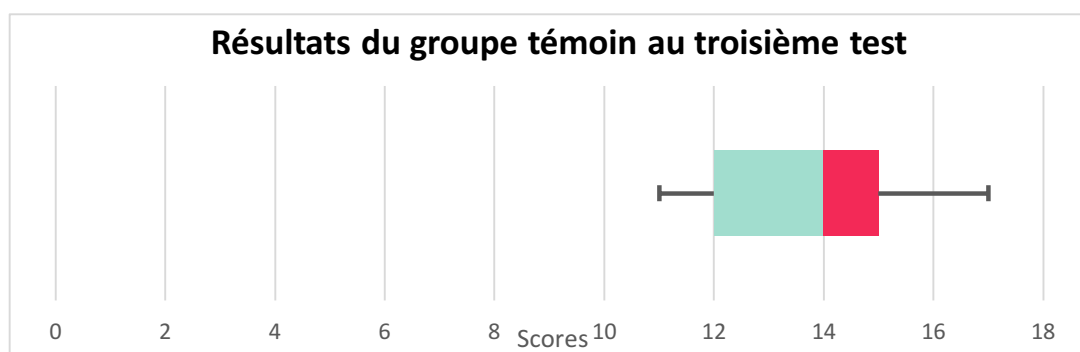
La dernière phase de notre étude a consisté à remettre les élèves des deux groupes en entraînements pour trois QCM, à la suite du deuxième test de positionnement. Une fois ces trois entraînements effectués, nous avons soumis nos élèves au troisième et dernier test de positionnement (post-test) dans les mêmes conditions que le précédent. Les élèves du groupe test l'ont réalisé sur ordinateur, et les élèves du groupe témoin sur papier.

**Figure n°6 :** Diagramme en boîte représentant les résultats du groupe test au troisième test de positionnement



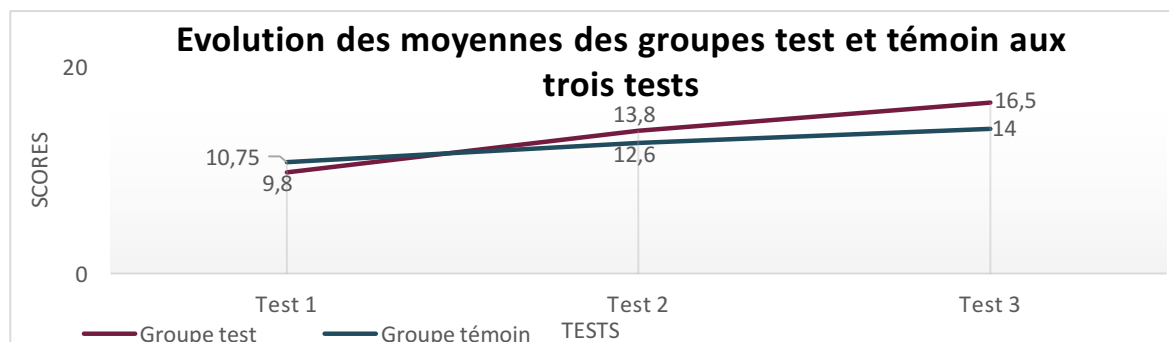
Les résultats ci-dessus, nous démontre que sur ce dernier test pour le groupe test les notes vont de 13 à 18. La médiane se situe à un score de 17 et que l'écart-type est entre 16 et 18.

**Figure n°7 :** Diagramme en boîte représentant les résultats du groupe témoin au troisième test de positionnement



Le graphique précédent nous indique que les élèves du groupe témoin ont obtenu des notes entre 11 et 17. On peut également voir que la médiane se situe à 14, et que l'écart-type est compris entre 12 et 15.

**Figure n°8** : Graphique représentant l'évolution des moyennes des groupes test et témoin sur les trois tests de positionnement



La figure n°8, nous indique que la moyenne a évolué positivement pour chacun de nos deux groupes. En effet, elle est passée de 10,75/20 à 14/20 pour le groupe témoin, et de 9,8/20 à 16,5/20 pour le groupe test. Le groupe test a donc augmenté sa moyenne de 6,7 points et le groupe témoin de 3,25 points.

#### 4. Discussion et conclusion

##### 4.1. Re-contextualisation

Cet écrit s'interroge sur l'apport du numérique en milieu scolaire et plus précisément, si l'utilisation d'un outil numérique peut permettre une acquisition du vocabulaire à l'école primaire plus efficace qu'une pédagogie sans outil numérique. Au regard des lectures que nous avons eu et de notre réflexion personnelle, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- La motivation est suscitée par l'outil numérique chez les élèves d'école primaire.
- Les élèves incités à utiliser cet outil seraient plus motivés qu'avec un fonctionnement sans outil numérique, ce qui engendrera un impact sur l'acquisition du vocabulaire et donc sur leurs performances aux différents entraînements et tests de positionnement.

Pour cela, nous avons mené une expérience auprès d'une classe de quatorze CM1 en plusieurs étapes. La première étape, sous forme de questionnaire, avait pour objectif de rendre compte des préférences de support de travail de notre population et de leur motivation à travailler dessus. La deuxième phase de notre expérimentation, consistait à faire passer des tests et entraîner les élèves, sous forme de QCM, à l'acquisition de méthodes de compréhension en se focalisant sur le vocabulaire. Nous avons scindé la classe en deux : le groupe test et le groupe témoin. Les élèves des deux groupes avaient à chaque séance un QCM à réaliser, une différenciation était faite en fonction de leur niveau respectif. Les élèves d'un même niveau avaient donc exactement le même travail à faire. La distinction entre ces deux groupes repose sur le fait que les élèves du groupe test réalisaient ces QCM sur la plateforme TACIT, sur ordinateur ; alors que ceux du groupe témoin travaillaient sur papier.

## **4.2. Mise en lien avec les recherches antérieures**

### **4.2.1. Les outils numériques suscitent-ils de la motivation chez les élèves ?**

Les réponses obtenues au questionnaire visant à évaluer la motivation des élèves de notre étude en fonction des supports de travail nous a montré que ces derniers semblaient plus attirés à travailler sur des outils numériques que sur des outils classiques comme nous le montre la figure n°1. En effet, on constate que le support ayant récolté le plus de points est l'ordinateur, suivi de la tablette et du tableau interactif. Les trois outils numériques proposés comptabilisent plus de 79% des points attribués et sont donc largement devant les supports plus classiques (tableau, cahier et feuille) qui eux n'obtiennent qu'un peu plus de 20% des points. Ces résultats sont en accord avec nos recherches antérieures et notre première hypothèse puisque, d'après Bandura, A. (2019), la motivation repose sur des caractéristiques personnelles comme la volonté et les émotions. Grâce aux résultats du questionnaire, nous savons que les élèves semblent plus attirés à travailler sur les TIC, ils auraient donc une volonté supérieure à travailler sur ces supports ce qui automatiquement impacterait leurs émotions et donc plus généralement leur motivation. De plus, d'après Viau, R. (2000), l'utilisation des TIC suscite un intérêt spontané chez les enfants qui prennent un réel plaisir à les utiliser, ce qui va dans le sens de nos résultats. Mais il nous indique également que ces propos sont à nuancer car les TIC peuvent provoquer un effet de nouveauté, ce qui peut être le cas chez notre population, puisque bien que les élèves aient des séquences d'apprentissage impliquant le numérique, cela ne représente pas la majeure partie du temps de travail à l'école. Avec plus de temps, nous aurions peut-être pu fournir une réponse quant à la question : la motivation chez nos élèves relève-t-elle de l'utilisation du numérique ou d'un effet de nouveauté ?

### **4.2.2. Le travail sur outil numérique permet-il une meilleure acquisition du vocabulaire que le travail sur support papier ?**

Précédemment, nous avons pu constater le rôle prépondérant du vocabulaire dans la compréhension de l'écrit. En effet, Cèbe, S. & Goigoux, R. (2015) nous ont indiqués que le déficit lexical est la cause de difficultés de compréhension mais également sa conséquence, tel un cercle vertueux. D'où la nécessité de proposer aux élèves un travail explicite sur le vocabulaire. Grâce à la figure n°8, nous constatons que tous les élèves de notre étude, qui ont donc suivi un enseignement ciblé sur le vocabulaire ont vu leurs résultats augmenter entre le premier et le troisième test. Ces résultats vont donc bien dans le sens des recherches préliminaires.

Par ailleurs, on constate sur ce même graphique, ainsi qu'en comparant les diagrammes en boîte des deux groupes dans les tests respectifs, que les élèves du groupe test qui avaient de moins bons résultats lors du premier test, obtiennent de meilleurs résultats au deuxième et troisième test par rapport au groupe témoin. En effet, la moyenne du groupe test a augmenté de 6,7 points contre 3,25 points pour le groupe témoin. De plus, si l'on se concentre sur l'écart-type, du dernier test on observe qu'environ 50% des élèves du groupe test ont un score compris entre 16 et 18. Alors que pour le groupe témoin, environ 50% des élèves ont un score compris entre 12 et 15 ; il y a donc une plus forte dispersion pour le groupe témoin avec un écart-type plus bas. Ces différences peuvent émaner du fait de la motivation supérieure des élèves à travailler sur support numérique, mais également du fait des propriétés du numérique. En effet, selon Deheane (2018) l'un des avantages du numérique est de permettre à l'élève de s'entraîner à des tâches ciblées, notamment grâce aux exercices, mais également de fournir un retour immédiat sur son travail. Or, l'étude que nous avons menée portait bien sur des tâches ciblées, l'une des trois situations dans laquelle le numérique a des effets positifs reconnus, mais nos deux groupes avaient les mêmes tâches, on ne peut donc pas se baser sur ce point pour valider notre deuxième hypothèse. Par ailleurs, les élèves du groupe test avaient à chacune de leurs réponses sur le logiciel un retour immédiat, que les élèves du groupe témoin n'avaient pas puisqu'il leur fallait attendre que nous ayons corrigé leurs QCM. La différence d'évolutions entre les deux groupes peut donc aussi s'expliquer par cette présence du retour immédiat pour le groupe test et donc par l'utilisation du numérique, qui nous permet de valider notre deuxième hypothèse selon laquelle le groupe travaillant sur numérique obtient de meilleurs résultats.

### **4.3. Limites et perspectives**

L'étude que nous avons menée comporte plusieurs limites dont la plus importante nous semble être le faible nombre de participants. En effet, notre étude a été réalisée auprès de seulement quatorze élèves ce qui représente un échantillon très faible et ne nous permet pas de fournir des résultats exportables à toute une population. De plus, les élèves de notre étude étaient tous en classe de CM1. Or notre problématique aborde l'école primaire en général. Il faudrait donc, pour pouvoir fournir des résultats significatifs, tester un plus grand nombre d'élèves de classes, mais également de milieux sociaux économiques différents. Par ailleurs, notre échantillon ne respectait pas une parité fille-garçon, les garçons étant très minoritaires (seulement trois). Une piste de réflexion pourrait être d'étudier les différences entre sexes.

Nos résultats sont également à nuancer puisque, comme expliqué précédemment, nous n'avons pas pu réaliser la totalité de notre expérience en classe. Les élèves ont donc réalisé une partie de l'expérience chez eux. Bien que nous ayons transmis des consignes claires afin de

produire un minimum de biais, nous n'avions aucun contrôle sur les conditions de réalisation des tests. Les résultats obtenus ont pu différer de ceux que l'on aurait eu en classe du fait de l'environnement de travail (bruits, concentration...) mais également des aides qu'ils ont pu avoir. En effet, certains élèves ont pu demander de l'aide au sein de leur maison ce qui a pu impacter positivement leurs scores, mais à l'inverse, les élèves les ayant effectués seuls sans possibilité d'aide ont pu en manquer pour des éventuels éclaircissements nécessaires. Par exemple, nous avons un élève du groupe test dont la note est passée de 6/20 au premier test réalisé en classe, à 19/20 au deuxième test qu'il a réalisé chez lui car il était absent en classe.

Afin de produire des résultats encore plus fiables, en gardant ce fonctionnement, nous pensons qu'il serait nécessaire d'augmenter le temps de l'étude afin de mesurer les évolutions sur un plus grand laps de temps, en donnant la possibilité aux élèves d'effectuer plus d'entraînements, ce qui permettrait d'avoir des résultats plus significatifs.

Nous aurions également quelques suggestions pour la plateforme afin que le suivi soit encore plus abouti. Le barème des niveaux (tableau n°6) est un barème que nous avons établi suite au premier test de positionnement. En effet, tous les élèves ont réalisé ce test sur papier, puis nous avons par la suite rentré les tests dans la plateforme en indiquant les réponses qui avaient été données par chacun des élèves du groupe test. Ainsi, nous avons les scores des élèves puisque nous avons corrigé le test papier, et les niveaux correspondants que nous a fourni la plateforme. C'est ainsi que nous avons établi l'échelle des niveaux en fonction du score. Cette échelle, bien que nous ayons essayé d'être le plus précis possible, peut comporter des erreurs. Le groupe test a réalisé les deux autres tests sur ordinateur. Or, la plateforme n'indique pas les scores mais donne uniquement une jauge sans aucune indication. Ce qui est étonnant puisque pour les entraînements, elle nous indique le pourcentage de réussite de chaque élève et nous pouvons voir les questions que les élèves ont eu justes ou fausses. Il nous semblerait intéressant que la plateforme fournisse les scores des élèves pour les évaluations, ou à minima un pourcentage de réussite pour que l'enseignant se rende bien compte du niveau de chacun de ses élèves et puisse extrapoler pour les élèves travaillant sur papier. Par ailleurs, puisque chaque évaluation transmise par la plateforme est composée de vingt questions, fournir une échelle des niveaux en fonction du score nous paraîtrait être une bonne chose.

#### **4.4. Apports personnels**

L'élaboration de ce mémoire et plus largement le travail effectué pour le mettre en œuvre nous aura apporté une réelle réflexion sur les méthodes de lecture proposées aux élèves, mais également une remise en question de nos pratiques personnelles en classe. En effet, les

recherches menées lors de la rédaction de notre état de l'art nous ont permis de mieux comprendre le processus d'apprentissage de la lecture chez l'élève et de nous éclairer sur les différentes pratiques. Nous aurons ainsi, compris l'enjeu qui règne autour de cet apprentissage dans sa globalité à savoir le travail sur le code mais également sur la compréhension. Dans cette lignée, nous nous sommes rendus compte que les pratiques que nous avions en classe étaient bonnes dans la mesure où la compréhension était travaillée. Mais, les modalités de cet apprentissage étaient souvent les mêmes à savoir répondre à des questions de compréhension à la suite de la lecture d'un texte. Or, nous savons maintenant que cette pratique n'est pas la plus appropriée pour faire réellement progresser nos élèves en compréhension de texte. Depuis, nous avons commencé à mettre en œuvre au sein de notre classe un enseignement spécifique de la compréhension de texte en nous aidant de l'ouvrage *Lector Lectrix* réalisé par Sylvie Cèbe et Roland Goigoux et en abordant plus précisément l'implicite présent dans les textes et la déduction de vocabulaire en fonction du contexte.

Nous avons également pu prendre conscience des avantages que peuvent représenter les outils numériques au sein des classes (différenciation, retour immédiat...), mais également des inconvénients qu'ils peuvent générer. En effet, nous nous sommes rendu compte que l'attrait des élèves pour le numérique se révèle souvent être un attrait pour la nouveauté, et que ce qui peut être fait, selon les études, sur numérique n'engendre dans la plupart des cas pas plus d'apprentissage et d'engagement de la part des élèves.

Plus généralement, pour produire ce mémoire, nous avons dû mettre en place un protocole de recherche scientifique afin de répondre à des questions qui en tant que professionnel de l'éducation nous semblaient primordiales. Notre volonté était de dépasser les croyances pour se concentrer sur les faits établis. Par exemple, au vu de nos pratiques de classe, nous pensions que les élèves étaient réellement plus motivés à fournir un travail sur numérique que sur support classique. Or, nous nous sommes rendu compte qu'au bout d'un certain temps une lassitude apparaissait chez les enfants travaillant sur outil numérique. Nous pensons donc que cet attrait du début est dû à un effet de nouveauté plus qu'à de la motivation pure. Cela a renforcé notre conviction que tout au long de leur carrière, les enseignants doivent faire un travail de veille pédagogique afin de suivre les avancées de la recherche pour améliorer leurs pratiques en classe et sortir des croyances.

Grâce à cette étude, nous avons pu montrer que, sur la période observée, l'utilisation de la plateforme TACIT, outil numérique, a permis une acquisition plus efficace du vocabulaire impactant la compréhension de l'écrit qu'une pédagogie sans recours aux outils numériques,

chez des élèves de CM1. Nous avons pu valider que l'outil numérique a engendré un surplus de motivation chez les élèves travaillant dessus, sans pour autant pouvoir déterminer si cette motivation est due à un effet de nouveauté ou perdurera dans le temps. Pour autant, nous avons pu montrer que l'évolution positive des résultats des élèves travaillant sur numérique était plus conséquente que pour ceux n'y ayant pas recours.

Une bonne compréhension en lecture pour tout individu est une condition d'accès à une ouverture au monde et un moyen d'accomplissement personnel. L'école se doit dès lors de fournir tous les moyens nécessaires aux élèves afin d'y accéder. Comme nous avons pu le voir, le vocabulaire est crucial en compréhension écrite et doit ainsi faire l'objet d'un enseignement explicite permettant son acquisition. Nous avons observé que les outils numériques permettent de travailler sur cet apprentissage et génèrent une motivation chez les élèves qui impacte leurs performances, d'où la nécessité de réfléchir à une introduction pertinente de ces outils.

## Bibliographie

- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité : Comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Bouysse, V., Claus, P., & Szymankiewicz, C. (2011). L'école maternelle. *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative*, (2011-108), p.131.
- Bru, M.(2006,2015).*Les méthodes en pédagogie*.Paris : PUF.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2009). *Lector et Lectrix: apprendre à comprendre les textes narratifs*, pp.7-13.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). *Vocabulaire et compréhension de textes : et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient ?*.
- Chartier, A.M. & Hébrard, J.(2006). Chronique « histoire de l'enseignement ». Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le Français aujourd'hui*, (2),113-123.
- Chabanon, L., Durand de Monestrol, H. & Verlet, I. (2019). *PISA 2018 : stabilité des résultats en compréhension de l'écrit*.
- CNRTL (1971) : motivation. Récupéré du site du CNRTL: <https://www.cnrtl.fr/definition/motivation> : le 20/02/2020
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre!: Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Gaussel, M. (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. ENS de Lyon, p.2.
- Goigoux, R. (2016). Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire. *Rapport de recherche*.
- J-PAL. (2019). *Will Technology Transform Education for the Better?* Cambridge, MA: Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab.
- MEN (2019). *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*.
- Ndinga, P. & Frenette, E. (2010). Élaboration et validation de l'Échelle de motivation à bien réussir un test (ÉMRT). *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 99–123.
- OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000*. Paris : OCDE, p.20.
- Ryan, M.R & Deci, L.E.(2000).Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychology*, vol.55,n° 1, pp68-78.



- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). *Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)*.
- Viau, Rolland. (2000) *12 questions sur l'état de la recherche scientifique sur l'impact des TIC sur la motivation à apprendre*.

## **Annexes**

### Table des matières des annexes



<u>Annexe 1 : Listing des différents exercices proposés pour le mode vocabulaire de TACIT.....</u>	<b>42</b>
<u>Annexe 2 : Comparaison question version papier et TACIT pour un même niveau .....</u>	<b>43</b>
<u>Annexe 3 : Questionnaire de motivation adressé aux élèves avant le début de l'étude .....</u>	<b>44</b>
<u>Annexe 4 : Premier test de positionnement adressé à tous les élèves.....</u>	<b>45</b>
<u>Annexe 5 : Fiche individuelle de connexion à TACIT transmise aux élèves.....</u>	<b>49</b>



## **Annexe 1 : Listing des différents exercices proposés pour le mode vocabulaire de TACIT**

1. Mot mystère : trouver un mot mystère en tenant compte des indices qui sont dans le texte.
2. Explication/définition contextuée (adjectif, adverbe, indifférencié...) : trouver la signification d'un nom à partir du contexte.
3. Devinette : trouver le mot qui correspond au texte.
4. Suffixe utilisé pour donner un sens particulier (taille...) : trouver le bon suffixe.
5. Suffixe – adjectif dérivé de noms : trouver le suffixe qui permet de construire un adjectif à partir du radical des 3 noms proposés.
6. Suffixe – nom dérivé de verbes : trouver le suffixe qui permet de construire un mot à partir du radical des 3 verbes proposés.
7. Signification de suffixe : trouver la signification du suffixe grâce au contexte.
8. Radical : trouver le mot de la même famille que le mot « cible ».
9. Synonyme : trouver le synonyme d'un mot ou groupe de mots du texte.
10. Homonyme : trouver le bon homonyme correspondant au texte.
11. Pseudo mot : trouver ce qui peut remplacer « patipato » dans le texte.
12. Mots polysémiques : trouver le texte dans lequel le mot « cible » correspond à la définition donnée.
13. Complétion (verbe, adjectif, nom, expression, indifférencié) : trouver ce qui manque en s'aidant du contexte.
14. Sigle : trouver la signification d'un sigle.
15. Mot contraire : trouver le contraire d'un mot du texte.
16. Registre de vocabulaire : trouver le registre auquel appartient un texte.
17. Expression : trouver l'expression qui illustre le texte.
18. Sens propre/sens figuré : trouver le texte dans lequel un mot est utilisé au sens propre/figuré.
19. Champ lexical : trouver le champ lexical auquel appartiennent des mots du texte en s'aidant du contexte.
20. Intrus – catégorie : trouver parmi les trois catégories proposées celle à laquelle n'appartient pas le mot « cible ».

## Annexe 2 : Comparaison question version papier et TACIT pour un même niveau

### Question 1 entraînement 2 niveau C sur TACIT

 Exercice n°16 sur 45 : champ lexical 

Mathis pouvait passer des heures allongé sous les arbres, notamment sous le magnifique Kapokier derrière la maison. Il entendait le bruit du vent dans les feuilles, le chant de ses fruits, et au loin le clapotis de l'eau contre les rochers. Cette douce ballade lui rappelait tendrement son enfance.

Dans ce texte, à quel champ lexical appartiennent les mots « Kapokier », « feuilles », « fruits » ?

La nature

La ferme

Les animaux

Je ne sais pas.

### Question 1 entraînement 2 niveau C version papier

Prénom : .....

Date : .....

#### Entraînement n°2 vocabulaire – Niveau C

1. Mathis pouvait passer des heures allongé sous les arbres, notamment sous le magnifique Kapokier derrière la maison. Il entendait le bruit du vent dans les feuilles, le chant de ses fruits, et au loin le clapotis de l'eau contre les rochers. Cette douce balade lui rappelait tendrement son enfance.

Dans le texte, à quel champ lexical appartiennent les mots « Kapokier », « feuilles », « fruits » ?

- 1) Les animaux
- 2) La ferme
- 3) La nature
- 4) Je ne sais pas

## Annexe 3 : Questionnaire de motivation adressé aux élèves avant le début de l'étude



### Le petit questionnaire



Vous devez répondre aux questions suivantes, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il faut simplement répondre en étant très sincère.

**Question 1 :** Parmi les propositions suivantes, fais le classement des trois choses sur lesquelles tu préfères travailler.

- Ordinateur
- Cahier
- Tablette
- Tableau
- Tableau interactif
- Feuille et stylo



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

**Question 2 :** Je préfère travailler sur ces supports car (entoure ta ou tes réponse(s)) :

- Je suis plus motivé(e) à travailler sur ces supports.
- J'ai l'impression de mieux apprendre sur ces supports.
- Je trouve que c'est plus clair, j'arrive mieux à comprendre ce que l'on me demande.
- Autres : \_\_\_\_\_

(Si tu aimes travailler sur ces supports pour une autre raison, écris-là. )

## Annexe 4 : Premier test de positionnement adressé à tous les élèves

Nom : ..... Prénom : ..... Date : ...../...../.....

### Test n °1 pour déterminer son niveau de vocabulaire

**Consigne : Pour chacune des questions, entoure le numéro de la bonne réponse.**

1. Pour obtenir la couleur grise, il faut mélanger du blanc et du \_\_\_\_\_.

**Par quoi peut-on compléter le texte ?**

1. Vert
2. Jaune
3. Noir
4. Je ne sais pas.

2. Romain entra dans le magasin et se dirigea vers le rayon informatique. Il s'adressa à un vendeur et lui dit qu'il désirait acheter une tablette.

**Dans le texte, quelle est la signification de « tablette » ?**

1. Morceaux de chocolats présentés sous forme de petits carrés.
2. Planche de bois fixée servant de support à tout type d'objets.
3. Ardoise numérique permettant, entre autres, d'accéder à des contenus multimédias.
4. Je ne sais pas.

3. Je suis un rapace nocturne. Je porte deux aigrettes sur la tête. J'ai de gros yeux ronds et un bec crochu. La nuit, on peut m'entendre hululer.

**De quoi parle-t-on dans le texte ?**

1. De la chauve-souris
2. Du hibou
3. De l'aigle
4. Je ne sais pas.

4. Un violoncelliste est un musicien qui joue du \_\_\_\_\_.

**Par quel nom peut-on compléter le texte ?**

1. Violoncelle
2. Xylophone
3. Violon
4. Je ne sais pas.

5. Ce lieu était angoissant, un réseau de coursives qui se croisaient, un labyrinthe dans lequel on aurait vite fait de se perdre.

**Pour ne pas changer le sens du texte, par quoi peut-on remplacer « coursives » ?**

1. Couloirs
2. Salons
3. Montagnes
4. Je ne sais pas.

6. Les policiers ont procédé à l'examen minutieux de la scène de crime et ont consciencieusement relevé tous les indices.

**Dans le texte, quelle est la signification de l'adverbe « consciencieusement » ?**

1. Avec rapidité

2. Avec application
3. Avec négligence
4. Je ne sais pas.

7. Texte A : Dans le bar, un musicien jouait du piano.

Texte B : Norah jouait à la poupée.

Texte C : Solène jouait le rôle principal dans la pièce de théâtre.

**Dans quel texte le verbe « jouait » signifie-t-il « interprétait » ?**

1. Texte A
2. Texte B
3. Texte C
4. Je ne sais pas.

8. Le suffixe -ique permet de construire des adjectifs à partir de noms. Les adjectifs désertique, climatique et patipato sont formés de cette manière.

**Patipato n'est pas un vrai mot. Pour ne pas changer le sens du texte, par quel adjectif peut-on remplacer patipato ?**

1. Océanique
2. Brique
3. Crique
4. Je ne sais pas.

9. Depuis sa plus tendre enfance, Martin est sujet à de violents cauchemars. Ces rêves horribles viennent le hanter toutes les nuits.

**Dans ce texte, quelle est la signification de « est sujet à » ?**

1. Parle avec
2. Part avec
3. Est en proie à
4. Je ne sais pas.

10. Ce mot désigne à la fois un côté d'une pièce de monnaie et un ensemble d'objets placés les uns sur les autres.

**De quoi parle-t-on dans le texte ?**

1. Du côté « face »
2. Du côté « tas »
3. Du côté « pile »
4. Je ne sais pas.

11. Les membres du gouvernement ont toujours été réfractaires à cette loi. Ils voulaient empêcher qu'elle soit adoptée.

**Pour ne pas changer le sens du texte, par quoi peut-on remplacer « réfractaires » ?**

1. Favorables
2. Indifférents
3. Opposés
4. Je ne sais pas.

12. « Et, pris d'une agitation nerveuse, espérant se soulager en changeant de position, il tournait et retournait sa jambe. Mais l'accès augmentait toujours, chaque mouvement lui arrachait des plaintes. Bientôt il poussa un hurlement continu, dans le paroxysme de la

douleur. Il avait des frissons et de la fièvre, une soif ardente le brûlait. » (Émile Zola, *La joie de vivre*).

**Dans le texte, quelle est la signification du mot « paroxysme » ?**

1. Disparition d'une sensation.
2. Plus bas degré d'une sensation.
3. Plus haut degré d'une sensation.
4. Je ne sais pas.

13. Une andouillette est une petite andouille. Le nom andouillette est composé d'un radical et du suffixe -ette qui indique une petite taille. Les noms gaufrette, fourchette et patipato sont construits de la même façon.

**Patipato n'est pas un vrai mot. Pour ne pas changer le sens du texte, par quel nom peut-on remplacer patipato ?**

1. Poulette
2. Crevette
3. Galette
4. Je ne sais pas.

14. Elle aimait beaucoup cette pièce vieillotte décorée de meubles désuets et de bibelots anciens.

**Pour ne pas changer le sens du texte, par quoi peut-on remplacer « désuets » ?**

1. Contemporains
2. Originaux
3. Démodés
4. Je ne sais pas.

15. « Parmi les génies qui président aux empires du monde, Ituriel tient un des premiers rangs, et il a le département de la haute Asie. Il descendit un matin dans la demeure du Scythe Baboux, sur le rivage de l'Oxus, et lui dit : « Babouc, les folies et les excès des Perses ont attiré notre colère ; il s'est tenu hier une assemblée des génies pour savoir si on châtierait Persépolis ou si on la détruirait. Va dans cette ville, examine tout ; tu reviendras m'en rendre un compte fidèle, et je me déterminerai, sur ton rapport, à corriger la ville ou à l'exterminer. » (Voltaire, *Le monde comme il va – Vision de Babouc, écrite par lui-même*)

**Dans le texte, quelle est la signification du verbe « châtierait » ?**

1. Encouragerait fortement
2. Surveillerait attentivement
3. Punirait sévèrement
4. Je ne sais pas.

16. « – Mardi matin, vous m'avez dit : Madame Grassot, il faut absolument que vous trouviez moyen de vous aboucher avec un des domestiques ou une des femmes de madame la princesse de Hansfeld, qui demeure rue Saint-Louis, hôtel Lambert.

– Vous me faites mourir d'impatience...

– Ah ! monsieur Charles, si vous m'interrompez...

– Mais vous ne savez pas à quel point ceci m'intéresse...

Laissez-moi parler. Aussitôt pris, aussitôt pendu, comme on dit. Dès que vous avez eu tourné les talons, je suis descendue à pied jusqu'au boulevard Montmartre, j'ai pris l'omnibus de la Bastille ; de la porte Saint-Antoine, je suis arrivée dans l'île Saint-Louis. J'ai commencé, comme de juste, par faire le tour de l'hôtel, à partir de la grande porte située rue Saint-Louis-en-l'Île



jusqu'à l'extrémité du mur du jardin qui donne sur le quai d'Anjou... » (Eugène Sue, *Paula Monti*, tome 1)

**Dans le texte, quelle est la signification du verbe « s'aboucher avec quelqu'un ».**

1. Sortir d'un endroit resserré pour aboutir dans un lieu plus ouvert.
2. Se reposer la bouche sur la litière.
3. Entrer en communication verbale directe – comme bouche contre bouche – avec quelqu'un.
4. Je ne sais pas.

17. Sur le trottoir, un attroupement de badauds forme un cercle autour d'un artiste de rue.

**Dans le texte, quelle est la signification du mot « badaud » ?**

1. Une personne qui vend des jouets dans la rue.
2. Une personne qui donne des spectacles dans la rue.
3. Une personne qui s'attarde à regarder des choses qui se passent dans la rue.
4. Je ne sais pas.

18. Le contraire de certains adverbes est construit en utilisant le préfixe in-. Les adverbes incomplètement, inconfortablement et patipato sont formés de cette façon.

**Patipato n'est pas un vrai mot. Pour ne pas changer le sens du texte, par quel adverbe peut-on remplacer patipato ?**

1. Individuellement
2. Indirectement
3. Intrusivement
4. Je ne sais pas.

19. Luc était aviateur dans sa jeunesse. Pour lui, monter dans un avion est une chose anodine.

**Dans le texte, par quoi peut-on remplacer « anodine » ?**

1. Importante
2. Banale
3. Effrayante
4. Je ne sais pas.

20. Josée attendait sur le parvis de l'Opéra depuis de longues minutes. En effet, elle avait réservé deux places pour assister à la représentation de Carmen. Elle se désespérait de l'arrivée de son ami. Elle était \_\_\_\_\_.

**Par quelle expression peut-on compléter le texte ?**

1. Comme un ours en cage
2. Comme les deux doigts de la main
3. Comme un coq en pâte
4. Je ne sais pas.

## Annexe 5 : Fiche individuelle de connexion à TACIT transmise aux élèves

### Fiche de connexion à la plateforme TACIT

Pour réaliser le travail de vocabulaire, vous devez vous connecter sur la plateforme TACIT.

Pour cela, vous devez suivre les instructions suivantes :

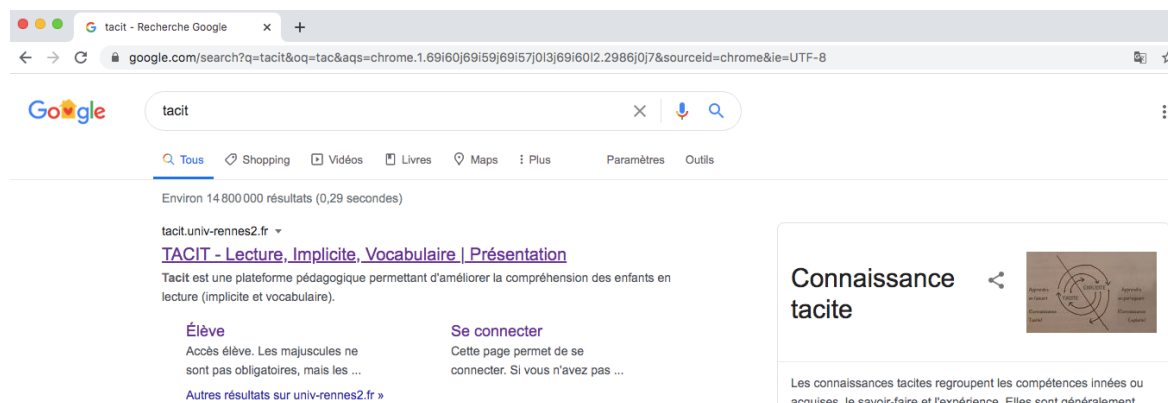
1. Sur votre ordinateur aller sur un moteur de recherche internet :  
Google, Chrome, Safari, Firefox...



2. Dans la barre de recherche, taper TACIT, puis cliquer sur « rechercher »



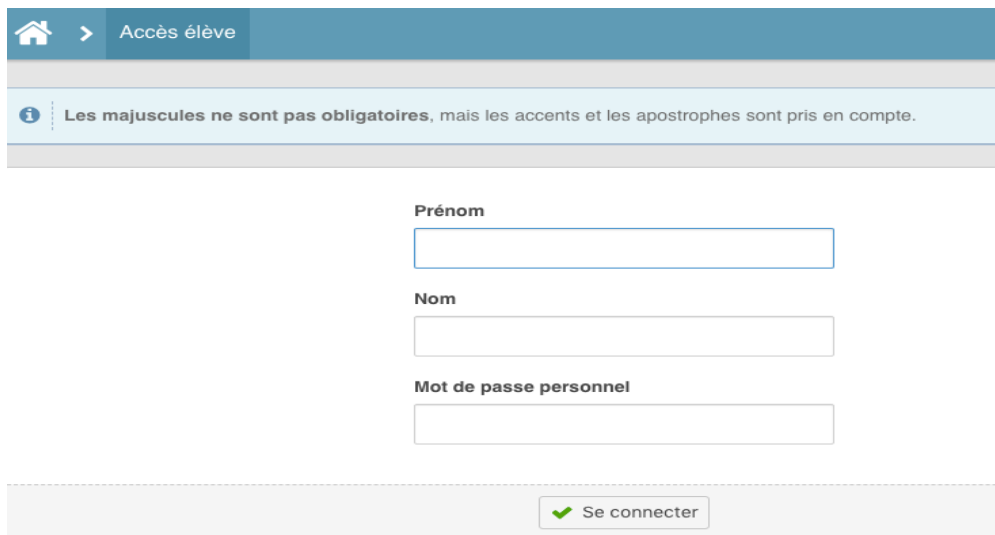
3. Cliquer sur le premier lien qui apparaît :



4. Vous allez arriver sur la page suivante, dans TACIT enseignement, cliquer sur « accès élève » :



5. Vous tomberez sur la page de connexion personnelle suivante :



Accès élève

Les majuscules ne sont pas obligatoires, mais les accents et les apostrophes sont pris en compte.

Prénom

Nom

Mot de passe personnel

Se connecter

Les codes d'accès de votre enfant sont les suivants (attention à bien mettre les accents) :

- Prénom : élève
- Nom : X
- Mot de passe personnel : xxxxxxxxxxx

6. Cliquer sur « Se connecter », puis les exercices ouverts que vos enfants doivent réaliser apparaissent.

Bon courage !! 😊

**Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Titre du mémoire : Les outils numériques peuvent-ils permettre une meilleure acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire ?**

**Auteur : Emma VORGER**

**Résumé** : En quelques années, les outils numériques se sont imposés dans notre quotidien. Dans le domaine de l'éducation, ces TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) ont ouvert de nouvelles possibilités. Dans ce mémoire, nous nous intéressons à la motivation des élèves pour ces outils, mais également aux apports des supports numériques pour un travail ciblé sur le vocabulaire et la compréhension en lecture. En effet, les outils numériques représentent un attrait pour les élèves lorsqu'ils sont utilisés dans les situations de classe. Nous avons donc voulu vérifier si nos élèves scolarisés en école élémentaire en CM1, étaient bien plus motivés à travailler sur support numérique que sur support classique ; et voir si ce surplus de motivation pouvait impacter favorablement leurs performances en vocabulaire.

**Mots clés** : TICE, motivation, vocabulaire, compréhension de texte, école élémentaire.

**Summary**: Other the past few year, digital tools have become a major part of our lives. In education, Information and Communication technology (ICT) has opened new possibilities, but the question remains how beneficial it is. In this essay, we will look at how interested in these tools students are, but also at the benefits of ICT in the areas of vocabulary and reading comprehension. In fact, digital tools represent an attraction for students when they are used during school time. So, we wanted to verify if our students from elementary school were, actually even more motivated to work on computers than traditional ways of learning; and see is this surplus of motivation led to better performances in vocabulary.

**Keywords**: ICT, motivation, vocabulary, reading comprehension, elementary school.