

UNIVERSITE CLAUDE BERNARD LYON1 – ECOLE SUPERIEURE DU
PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION, ACADEMIE DE LYON



APPRENDRE A LIRE AVEC LE NUMERIQUE :
L'utilisation en classe de tablettes améliore-t-elle la motivation des élèves pour l'apprentissage de la lecture ?

MEMOIRE présenté pour l'obtention du Master MEEF (Métiers de
l'Enseignement, de l'Education et de la Formation)

Mention 1^{er} degré : professorat des écoles

Par :

CHAILLET Eva

Sous la direction de Madame POYET Françoise

Examineurs :

**POYET Françoise
BACCONNIER Brigitte**

Année 2017-2018

N° d'étudiant : 11608701

Résumé

La lecture est partie prenante des programmes du cycle 2 et un apprentissage conséquent en termes d'heures et d'objets d'apprentissage. Le numérique occupe désormais une place de plus en plus importante au sein de l'environnement scolaire. L'objectif de ce mémoire est alors de mettre en lumière le rôle que peuvent jouer les tablettes vis-à-vis de la motivation des élèves pour l'apprentissage de la lecture. Ce mémoire démontre que le numérique joue un rôle sur les perceptions des élèves face à une activité ainsi qu'une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves. L'autonomie des élèves est accrue tandis que la performance ne semble pas être influencée par l'utilisation des tablettes.

Mots-clés

Lecture – apprentissage – motivation – technologie numérique – tablette tactile

Reading – learning – motivation – digital technology – touchscreen tablet

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION	2
PARTIE 1 – LES APPORTS THEORIQUES.....	4
1. 1 L'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire	4
1.1.1 Sur le terrain.....	4
1.1.2 Les méthodes d'apprentissage.....	8
1.1.3 Les attendus de fin de cycle	12
1.2 La motivation	14
1.2.1 Les théories de la motivation.....	14
1.2.2 La motivation à l'école	20
1.2.3 Motiver les élèves	24
1.3 L'évolution du numérique.....	26
1.3.1 L'usage du numérique à l'école	27
1.3.2 Les programmes scolaires.....	29
1.3.3 Amener les tablettes à l'école ?	32
PARTIE 2 – ENQUÊTE DE TERRAIN.....	35
2.1 La démarche.....	35
2.1.1 Des observations en classe	35
2.1.2 Des questionnaires auprès des élèves	36
2.1.3 Les applications utilisées sur tablettes.....	37
2.2 Les résultats	38
2.2.1 Présentation des résultats d'observation	38
2.2.2 Bilan des questionnaires	40
2.2.3 Diagrammes	42
2.3 Analyse des résultats.....	46
2.3.1 Tablette et motivation	46
2.3.2 Le point de vue de l'enseignant	48
2.3.3 La place des tablettes au sein de l'école	49
CONCLUSION.....	50
BIBLIOGRAPHIE	51
ANNEXES	56

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS

Je remercie Canopé et notamment Mr Antoine Quévieux (Médiateur de Ressources et Services – numérique éducatif, Atelier Canopé 69-Lyon) pour son prêt de tablettes lors de la période demandée, ainsi que l'ESPE pour le prêt de tablettes supplémentaires et enfin Mme Françoise Poyet (Psychologue, Professeur des Universités, Directrice de la structure fédérative de recherche-RELYS, ESPE-Université Claude Bernard Lyon 1, Laboratoire ELICO-Lyon 1) pour son implication tout au long de l'année.

INTRODUCTION

A l'école comme la maison, le numérique prend une place de plus en plus importante grâce à un accès à internet généralisé, la création des smartphones, puis des tablettes ainsi que de nombreux autres objets numériques. Ces technologies peuvent se voir attribuer plusieurs rôles : elles divertissent, nous informent en temps réel de l'actualité mondiale, nous enseignent, nous gardent en forme grâce à certaines applications et peuvent aussi être un outil de travail quotidien. Une véritable « culture numérique » s'est mise en place ces dernières années et c'est la raison pour laquelle l'école tente à son tour d'intégrer le numérique, tant par une sensibilisation à son utilisation que par son intégration comme outil et support de travail. Il s'agit alors, tout en étant conscients des limites, de trouver les apports du numérique dans la classe et notamment dans ce cas, des tablettes. La problématique est alors la suivante : L'utilisation de tablettes numériques en classe améliore-t-elle la motivation des élèves pour l'apprentissage de la lecture ?

Etant PES (Professeur des Ecoles Stagiaire) cette année dans une classe de double niveau grande section / CP, je suis amenée quotidiennement à travailler l'apprentissage de la lecture, notamment avec les CP. C'est un apprentissage qui prend une place importante dans l'emploi du temps des élèves à raison d'une heure par jour dédiée à la lecture – compréhension et d'une autre heure consacrée à la phonologie, indispensable à la lecture. Cet apprentissage peut parfois paraître long. Les exercices donnés, bien qu'étudiés pour correspondre aux élèves, peuvent être fastidieux et donc décourageants pour certains. De plus, j'ai dans ma classe un VPI (Vidéoprojecteur Interactif), ce qui constitue déjà une grande avancée concernant le numérique à l'école. Ces tableaux interactifs sont des outils permettant de rendre les apprentissages plus interactifs et les élèves plus acteurs de leurs apprentissages. En revanche, les élèves doivent passer un à un au tableau et pendant ce temps les autres ne sont pas plus acteurs qu'ils ne l'étaient auparavant. Il en ressort même parfois de la frustration car les élèves apprécient tellement l'utiliser que quand ce n'est pas leur tour ou que tout le monde ne peut pas passer lors d'une séance, un sentiment d'injustice apparaît.

C'est toute cette réflexion qui m'a amenée à étudier les tablettes comme outil numérique pour ce mémoire. En effet, cet outil permet un apprentissage à l'aide du numérique, donc en ayant tous les avantages de ce dernier, tout en permettant un apprentissage individuel. Mon hypothèse est la suivante : L'utilisation des tablettes au sein de la classe et dans le cadre de l'apprentissage de la lecture permet une amélioration de la motivation. Cela, étant donné que c'est un outil que les élèves ont généralement à la maison et aiment utiliser. C'est un outil attractif et ludique, et l'on peut supposer que les élèves seront davantage motivés pour apprendre car c'est un outil qui diffère des moyens couramment utilisés en classe.

PARTIE 1 – LES APPORTS THEORIQUES

1. 1 L'apprentissage de la lecture au Cours Préparatoire

Comment se déroule l'apprentissage de la lecture dans une classe de CP ? Une méthode est-elle à préconiser ? Les élèves sont-ils impliqués et motivés dans leurs apprentissages ? Une présentation de ce qu'il se fait actuellement en classe de CP va être effectuée dans cette première partie.

1.1.1 *Sur le terrain*

« Lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent. Le matériel écrit étant généralement porteur de sens, nous le traitons (le lisons) pour en extraire ce sens. » (ONL, 2004 : p4). Cette définition, donnée par Fayol (20004) et Morel reprend toutes les notions que monopolise la lecture. Apprendre à lire c'est enseigner le code alphabétique, c'est-à-dire les correspondances graphème-phonème mais aussi la combinatoire et la correspondance spatio-temporelle. Par exemple, en français, la lecture s'effectue de gauche à droite et ceci n'est pas inné pour un élève et nécessite un apprentissage, dès la lecture d'albums aux élèves (Stanislas Dehaene, 2017).

En effet, la lecture englobe un grand nombre de compétences. L'activité de lecture peut se découper en grands axes de travail : on retrouve la production d'écrit, la compréhension de texte par la lecture ou lorsqu'ils sont lus, l'identification et la production de mots qui englobent l'encodage, la conscience phonologique et les liens entre oral et écrit, ainsi que l'acculturation qui concerne les habitudes de lecture, le rapport et l'accès aux différents types d'ouvrages et le fonctionnement de l'écrit. Ces quatre composantes de la lecture ont été proposées par Roland Goigoux et Sylvie Cebé (2006). Il ressort d'enquêtes datant de 2003, que le temps consacré à l'identification de mots et à la compréhension est bien plus important que celui consacré à la production d'écrit ou à l'acculturation, surtout au cycle 3.

La charge mentale suivant le travail de lecture est différente selon que l'élève est un lecteur expert ou un lecteur débutant. En effet, le lecteur débutant va être principalement concentré sur le décodage et très peu sur la compréhension, et inversement pour le lecteur expert. C'est pourquoi il est nécessaire de s'entraîner à identifier des mots automatiquement. Savoir identifier des mots ne suffit pas à savoir lire si aucun sens n'est mis sur ce qui est lu. Fayol (1996) indique par ailleurs que des aménagements sont faisables pour simplifier la compréhension des textes et réduire le traitement de l'information lue en limitant le nombre d'inférences ou en faisant des liens clairs pour le lecteur dans les différentes propositions subordonnées d'un texte.

L'enquête intitulée « Lire écrire : Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages » a été effectuée durant les années 2013, 2014 et 2015. Cette enquête est basée sur les pratiques réelles des enseignants et que ce sont 2507 élèves qui ont été observés, sur 131 classes monopolisant de nombreux chercheurs. Les éléments que je vais citer ensuite sont issus de la première synthèse relative à cette étude, qui est sortie le 25 septembre 2015 ainsi que de vidéos présent lors du colloque réalisé à cette occasion. L'objectif de cette enquête était de faire un bilan de ce qu'il se passe précisément dans les classes dans le domaine de la lecture, en termes de méthodes, de pratiques pédagogiques, de temps consacrés aux activités et des supports (Institut Français de l'Éducation, 2015).

Il ressort de cette étude qu'en moyenne 1 heure et 39 minutes par semaine (un peu plus au premier trimestre pour le déchiffrage de mots et la combinatoire, qui consiste à combiner des sons afin de former des syllabes puis des mots. En moyenne 54 minutes sont consacrées à l'encodage. Ces résultats sont toutefois à modérer car 25% des enseignants y consacrent plus de temps et 25% moins de temps. Enfin, 38 minutes sont conservées pour la lecture à voix haute, ce qui représente, toutes activités combinées 43% du temps d'une semaine pour l'écriture et la lecture, en moyenne dans une classe de CP. Concernant la vitesse pour l'étude des correspondances graphophonémique, il est reconnu qu'il est préférable d'enseigner 14 ou 15 correspondances graphophonémique durant les 9 premières semaines de CP afin de ne pas bloquer les élèves pour décoder un mot. L'enseignement de 12 correspondances peut être suffisant pour des élèves de niveau moins avancé. C'est en ayant assez de correspondances en mémoire que les élèves vont

être capable de décoder et auront envie de décoder. Ceci à une incidence directe sur le choix de texte pour travailler la compréhension. Il ressort de cette étude que pour être efficace, il faut que le texte contienne 57% de correspondances déjà connues par les élèves. (Goigoux, 2017)

La lecture est intimement liée à l'écriture. Il est indispensable de mener des activités d'encodage avec les élèves, sous forme de dictée et sous forme d'écrits autonomes comme l'indique les programmes scolaires : « Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité » (Ministère de l'éducation nationale, 2015). Idéalement, une heure par semaine devrait être consacrée à l'encodage et ce qu'il se fait actuellement sur le terrain est très disparate. Dans certaines classes de CP, aucune dictée n'est proposée, pour d'autres il n'y a aucune activité d'écriture autonome (Goigoux, 2017).

Sur le terrain, certains enseignent la phonologie avant d'amener le graphème, tandis que d'autres enseignent les graphèmes directement avec leurs valeurs sonores. Il n'a pas été prouvé que l'une ou l'autre des deux approches soit plus efficace. Par ailleurs, Darcos (2016) a indiqué aux enseignants qu'il n'y a pas de méthode à préconiser et que le principe de liberté pédagogique leur revenait totalement vis-à-vis du choix de la méthode. En effet, il part du principe que chaque enseignant saura choisir la méthode qui lui est propre et surtout adaptée au profil de ses élèves, en fonction du contexte scolaire et de leur niveau. Cela permet de s'adapter au niveau de chacun tout en garantissant un enseignement aux mêmes finalités.

Il apparaît toutefois que la méthode de lecture utilisée sur le terrain est généralement la méthode interactive.

De manière générale, les enseignants consacrent moins de temps au travail de compréhension par rapport au travail de décodage. Toutefois, cela varie toujours d'une classe à une autre, pouvant aller de 20 minutes par semaine jusqu'à près de trois heures (Goigoux, 2015).

Concernant l'écriture, qui occuperait en moyenne 2h23 par semaine, c'est la copie qui monopolise le plus de temps, suivie de la production d'écrit. Il ressort de l'étude qu'il est important de revenir sur ce que les élèves produisent à l'écrit car cela permet d'augmenter la réussite en compréhension. Il est indispensable que l'élève écrive et il ne

faut pas attendre que les élèves maîtrisent l'orthographe ou les marques d'accord du pluriel pour les faire écrire car cela retarderait le moment d'encodage, sauf cas de manipulation d'étiquettes. En fin de CP, les élèves ont énormément de mal à marquer les accords mais sont tout à fait capables d'écrire un texte sous la bonne forme. (Goigoux, 2015).

En ce qui concerne l'acculturation, le degré d'importance qui lui est accordé est une fois de plus très différent selon les écoles. L'étude montre en revanche qu'un enseignant qui ne néglige pas cette part concernant la lecture peut améliorer les résultats des élèves au niveau le moins avancé.

D'autres paramètres influencent quotidiennement le travail autour de la lecture. Nous pensons au climat de classe, à l'engagement des élèves face au travail et à la différenciation mise en place par l'enseignant. Cela influence majoritairement les élèves en difficulté. La différenciation est plus efficace lorsqu'elle consiste à apporter une aide à un élève qui fait tout de même un travail identique aux autres. Il apparaît que si la tâche est trop différente du travail donné aux autres, cela a des effets plutôt négatifs. L'aide peut également être apportée lors des APC (Activités pédagogiques complémentaires) ou par un membre du RASED (Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) ou encore par un orthophoniste. (Goigoux, 2015).

Concernant le choix du manuel, bien qu'il ait été montré qu'aucun manuel n'amène une meilleure lecture ou même que l'utilisation de ce dernier soit indispensable, il est intéressant de considérer certains paramètres. Ces points sont issus du cours de master 1 donné par Mme Thomas, professeur de français. Il s'agit de :

- L'entrée dans l'activité : est-ce une entrée par le phonème ou par l'association du graphème avec le phonème ?
- L'activité des élèves : sont-ils actifs ? Font-ils un travail de lecture, de discrimination visuelle, sur le son et sur les graphies ?
- L'analyse de la correspondance graphème-phonème : tous les graphèmes correspondant à un phonème sont-ils étudiés simultanément ?
- La synthèse de l'activité : sous quelle forme se présente-t-elle ?

Concrètement, sur le terrain, le rapport de 2016 corrobore les informations données dans la synthèse de la conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre » de 2016. Cette synthèse écrite par l'Ifé en collaboration avec CNESEO (Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire) distingue quatre catégories de lecteurs. On retrouve les « normo-lecteurs » qui ont le niveau attendu en fonction de leur âge et de leur classe, les « lecteurs en difficulté générale de lecture » qui ont des difficultés à déchiffrer et comprendre les mots qu'ils déchiffrent, les « lecteurs faibles » pour qui la difficulté réside dans le déchiffrage des mots mais qui arrivent à comprendre ce qui est lu à l'oral, et enfin les « faibles « compreneurs » » qui ont le niveau adéquat en terme de déchiffrage de mots mais qui ne comprennent pas correctement ce qu'ils lisent. Cela peut être dû à un manque de vocabulaire ou à des difficultés au niveau syntaxique et ce même à l'oral. Face à une telle hétérogénéité, il s'agit de réussir à faire progresser chaque élève sans les démotiver.

1.1.2 Les méthodes d'apprentissage

Un rapport sur la lecture intitulé : « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? » présente des conclusions sur la conférence de consensus organisée en décembre 2003 par le PIREF (Programme incitatif de recherche en éducation et formation). L'apprentissage de la lecture nécessite comme prérequis la compréhension du code alphabétique (assimiler le fait qu'un phonème corresponde à un ou des graphèmes) ainsi que l'acquisition d'une conscience phonologique qui se travaille à l'oral afin « d'analyser la structure sonore de la langue » (Bianco, 2016 : p. 15).

Différentes méthodes d'apprentissage de la lecture existent. Une méthode représente un ensemble de principes, d'outils et de techniques qui vont permettre de construire un modèle opérationnel pour un premier enseignement de la lecture. Les méthodes sont réparties selon trois modèles qui ont été :

Le modèle ascendant : il consiste à partir de la lettre, puis de la syllabe afin d'arriver au décodage du mot jusqu'à la phrase. Le lecteur déchiffre et répète jusqu'à ce que le mot ou la phrase fasse sens.

Le modèle descendant : La lecture débute par la prise d'information sur des illustrations ou tout ce qui concerne le péri-texte, puis le texte commence à être étudié principalement par la reconnaissance de mots connus ou mots-clefs en lien avec le type de texte. Cette méthode met d'abord l'accent sur le travail de la compréhension.

Le modèle interactif, qui combine les deux modèles précédents (d'après le cours de Mme Thomas, 2017).

Les programmes préconisent l'utilisation d'un manuel pour l'apprentissage de la lecture mais le choix de ce dernier reste libre à l'équipe éducative. Aucun manuel n'est parfait. Il est intéressant d'étudier quelle méthode un manuel met en œuvre afin de le sélectionner. Comme il a été énoncé ci-dessus, il ressort cependant de l'étude de Goigoux que le choix du manuel n'influence pas sur les résultats des élèves en lecture.

Les différentes méthodes sont donc les suivantes :

Nous retrouvons les **méthodes synthétiques**, c'est-à-dire les méthodes s'appuyant sur l'étude du code : les lettres forment des syllabes, qui formeront des mots, qui eux-mêmes formeront des phrases. Ces méthodes démontrent que lire signifie apprendre à déchiffrer. Elles se déclinent en trois méthodes :

Les méthodes syllabiques (alphabétique pure) qui consistent à partir de la valeur sonore d'une lettre ou de sa valeur sonore la plus fréquente lorsqu'elle en a plusieurs. Lorsque l'enseignant applique la méthode syllabique « stricte », il doit veiller à ne jamais faire lire des mots aux élèves s'ils ne connaissent pas tous les graphèmes présents. Ensuite, l'élève doit déchiffrer le mot puis le répéter jusqu'à mettre du sens derrière. Les difficultés de compréhension viendraient alors d'un problème de déchiffrage, mais cela n'est en réalité pas suffisant si l'on se base sur ce qui a été énoncé précédemment quant à la progression des correspondances graphème-phonème issue de l'étude de Goigoux. Cette méthode propose la progression suivante : commencer par l'apprentissage d'une consonne, puis de deux voyelles suivies de deux consonnes et enfin d'une voyelle et une consonne. Cela permet ensuite de décoder des mots entièrement. Nous arrivons ensuite à la phrase et cette méthode se termine par une activité d'écriture, laquelle est indispensable. Ce modèle nécessite de trouver des phrases qui ne font par conséquent pas toujours sens pour les élèves, c'est pourquoi il est rarement appliqué dans sa totalité. En début d'année

cela « bloque énormément » les apprentissages, ne serait-ce que pour la date ou pour un travail sur les prénoms.

Selon Goigoux (2017) il est indispensable d'amener les enfants à utiliser un raisonnement par analogie lors du déchiffrage d'un mot tout comme lors de l'écriture. Cela permet de comprendre comment fonctionne la lecture et cela préconise donc d'utiliser un mixte entre méthode globale et méthode syllabique.

La méthode phonologique : Modèle ascendant également mais qui part du phonème et non pas de la lettre. On nomme les lettres par leur son.

La méthode phonétique : Cette méthode porte le nom de Borel-Maisonnny et consiste à associer chaque phonème à un geste. Elle ne peut pas être utilisée seule mais plutôt en complément visuel pour aider les élèves, notamment en début d'année (d'après le cours de Mme Thomas, 2017).

Il existe aussi les **méthodes analytiques** : celles-ci se concentrent sur la phrase ou le texte sans s'attarder sur les correspondances phonographiques. Elles se déclinent également en trois méthodes :

La méthode globale : Cette méthode se base sur un modèle descendant, elle part du texte puis arrive à la phrase, puis au mot qui est décortiqué. Elle est construite selon le principe de « mot-image » qui signifie que la lecture des mots est automatisée car ces derniers sont mémorisés comme une image. Le problème étant qu'il est impossible de mémoriser tous les mots. Cela peut fonctionner pour les jours de la semaine ou les prénoms par exemple.

La méthode naturelle selon Freinet : Cette méthode postule le fait suivant : la lecture à l'école peut s'apprendre de la même façon qu'un enfant apprend à se lever. L'enseignant est alors peu actif, l'élève va apprendre à lire par tâtonnements.

La méthode mixte ou semi-globale : Présente dans la catégorie des méthodes analytiques, elle n'est finalement qu'un mélange des méthodes globale et syllabique. En effet, en début d'année, un panel de mots est mémorisé afin de ne pas bloquer la lecture. Puis, assez rapidement lorsque les correspondances graphophonologiques sont étudiées, les élèves deviennent capables d'utiliser la méthode syllabique. Concernant la progression dans l'enseignement des graphèmes, il est conseillé de les apprendre selon la fréquence

d'apparition de ce graphème dans la langue française, sa régularité dans la correspondance graphème-phonème et le degré de difficulté de prononciation du graphème (Ministère de l'éducation nationale, 2017).

La méthode de lecture choisie doit être inscrite dans une démarche interactive. Cette démarche reprend les quatre points évoqués par Goigoux, qui doivent être sans arrêt en interaction (code, compréhension, production d'écrit et acculturation). Un bon lecteur ne doit pas juste chercher à inventer du sens. « Pour devenir lecteur il faudrait être à la fois chercheur de sens et chercheur de code. » (Chauveau, 1990 : p. 43).

L'apprentissage de la lecture nécessite un engagement de la part de l'élève, mais il est indispensable que ce dernier trouve du plaisir dans cette activité. Les neurosciences ont trouvé des facteurs ayant une influence sur la vitesse d'apprentissage.

Effectivement, un élève passif ne peut pas apprendre. Il est clair aujourd'hui que l'erreur permet de construire l'apprentissage. Ainsi, un élève qui ne s'engage pas dans la lecture par peur de se tromper ou pour une autre raison, n'est pas un élève qui va apprendre à lire. C'est le retour qui va être fait suite à la proposition de l'élève qui lui permettra de progresser. Enfin, un élève récompensé à la fin de son activité, ne serait-ce par des mots d'encouragements ou par la propre satisfaction de son évolution et du regard des autres et un élève qui apprendra de manière plus efficace.

Comme évoqué précédemment, la compréhension est un domaine difficile à enseigner et auquel les enseignants consacrent moins de temps. Cèbe, Goigoux et Thomazet définissent la compréhension comme : « *la capacité à construire, à partir des données et des connaissances antérieures, une représentation mentale cohérente de la situation évoquée par le texte.* » (Sèbe, Goigoux, Thomazet, p. 2).

Le rapport intitulé « Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ? » (Bianco, 2016) donne des pistes afin de mieux comprendre ce qu'effectuer un travail sur la compréhension signifie. Effectivement afin que la compréhension puisse être efficace il est nécessaire que l'identification des mots ne pose pas de problème mais qu'elle soit automatisée. Il est important également que les élèves aient des connaissances sur le

langage et sur le monde. Enfin, les élèves doivent être capable de lier les idées énoncées dans le texte avec les idées implicites. Il faut être capable de « contrôler sa compréhension » (Bianco, 2016 : p. 22). L'auteur insiste également sur le fait de rendre les élèves actifs afin qu'ils sachent contrôler leur lecture, afin de les faire travailler sur les inférences (ces blancs qui sont suggérés dans un texte), de les faire s'interroger sur les personnages et, pour l'enseignant, d'adapter le lexique aux élèves et à la phase de travail sur le texte : est-ce une phase de découverte du texte ou alors une reprise ?

Bianco (2016) émet 4 stratégies de lecture compréhension qui sont évoquées dans le rapport de 2016 écrit par elle-même. Elles sont les suivantes :

« Les stratégies de préparation à la lecture » qui consistent à s'intéresser à la structure du texte et à repérer des informations sur son contenu.

« Les stratégies d'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte ». Il s'agit ici de prendre des notes sur ce qui est lu, de déchiffrer et mettre du sens derrière les mots difficiles, ainsi que de travailler sur les inférences.

« Les stratégies pour aller au-delà du texte ». Ces stratégies permettent d'établir une connexion entre ce que le lecteur lit et les connaissances qu'il a au préalable. Cela lui permet de comprendre les inférences et de s'imaginer « le film » de ce qu'il lit.

« Les stratégies d'organisation, de structuration et de synthèse » qui se mettent en place généralement à la suite de la lecture. Cela consiste à faire un résumé ou un schéma de ce qui a été lu. (Bianco, 2016 : p. 6-7)

Goigoux (2017) à la suite de son rapport explique que la maîtrise du code est une des compétences ayant une influence sur la compréhension. Tout aussi important que le décodage, la « capacité à comprendre des histoires » et donc le vocabulaire est à travailler lors du travail sur la compréhension.

La compréhension nécessite un enseignement explicite afin d'aider les élèves à adopter les bonnes stratégies face à un texte.

1.1.3 Les attendus de fin de cycle

Pour un grand nombre de parents un élève doit savoir lire en fin de CP, la lecture a une place importante durant tout le cycle 2 et même encore au cycle 3.

Dans le bulletin officiel de 2015, nous retrouvons les attendus de fin de cycle 2 qui sont les suivants :

- « - Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 16)

De plus, les programmes donnent les compétences fondamentales qu'un élève en fin de cycle 2 est supposé acquérir dans le domaine de la lecture. Elles sont les suivantes :

- « Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p.16)

En outre, un domaine du socle commun de compétence et de culture (valable pour les élèves du CP à la 3^{ème}) est consacré aux « langages pour penser et communiquer ». Ce premier domaine est décliné en sous parties, la première étant « Langue française à l'oral et à l'écrit ». Ici, les termes « plaisir de lire », « s'exprimer à l'écrit », « adapter sa lecture », « construire ou vérifier le sens de ce qui est lu » reprennent les points de lecture à travailler : la production d'écrit et la compréhension (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 3).

Il reste maintenant à savoir ce qui se joue réellement dans les apprentissages. Fourgous (2011) décrit certains éléments nécessaires à l'apprentissage :

- « Apprendre dépend de plusieurs facteurs :

- de la motivation : « Tôt ou tard j’y arriverai ! » Avec cet état d’esprit, l’enfant gagne en confiance et apprend plus facilement ;
- de la concentration ;
- d’une dose d’effort (nécessitant de la part des adultes – parents et enseignants – soutien et encouragements) [...]
- de méthode. » (Fourgous, 2011 : p. 50)

Dans la suite de ce mémoire nous allons alors nous concentrer sur l’aspect motivationnel en jeu lors des apprentissages.

1.2 La motivation

De nombreuses définitions de la motivation existent. Dans le cadre de ce mémoire nous nous baserons sur les suivantes, issues du livre « Les théories de la motivation » de Fabien Fenouillet :

“La motivation désigne une hypothétique force intraindividuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d’expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l’intensité du comportement ou de l’action. » (Fenouillet, 2016 : p. 11).

L’auteur indique également que comprendre la motivation revient à « comprendre pourquoi l’individu agit lorsque rien ni personne ne le contraint à le faire ». (Fenouillet, 2016 : p. 3).

Effectivement, face à une classe il est indispensable de chercher à motiver ses élèves et de comprendre ce qui fait qu’ils s’investiront dans la tâche proposée. Un déclenchement a lieu lorsqu’un élève décide de faire ce qui lui est demandé. Est-ce l’enseignant qui sera déclencheur de la motivation ? L’élève doit-il puiser sa motivation en lui ? Quels sont les facteurs qui lui permettront de persévérer ? Toutes ces questions nous amènent à nous interroger sur les théories de la motivation.

1.2.1 Les théories de la motivation

De nombreux auteurs ont travaillé sur les origines de la motivation et de nombreuses théories découlent de ces recherches. Toutes ne vont pas être présentées mais les plus connues et celles qui sont en lien avec ce mémoire vont être résumées.

Tout d'abord, La théorie de l'auto-détermination : cette théorie a pour auteurs Deci et Ryan et les écrits les plus récents datent de 2002. Selon les auteurs de cette théorie, (Deci et Ryan, 2000) « l'être humain possède une tendance naturelle vers l'actualisation de soi, mais en ne négligeant pas l'influence de l'environnement dans le développement de celui-ci » (Vallerand ; Carbonneau ; Lafrenière, 2009 : p.50). Cela signifie donc que l'individu est capable d'agir sur lui-même mais également que le contexte, les personnes qui l'entourent et les événements ont une influence sur lui. C'est pourquoi ils distinguent deux types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation extrinsèque est mise en jeu lorsque la personne agit à la suite d'une demande extérieure, pour satisfaire d'autres personnes ou éviter de se faire punir. En revanche, la motivation intrinsèque concerne les valeurs de l'individu. Il agit afin de satisfaire un besoin ou pour faire quelque chose qui lui tient à cœur. Cela ne concerne que l'individu lui-même et non pas une personne extérieure ou la crainte d'une conséquence. La satisfaction provient de la réalisation du comportement. Ce type de motivation augmente lorsque l'individu se sent libre et autonome et diminue dans des situations de compétitions ou quand de l'argent est proposé en échange (Ryan et Deci, 2000). Quelques propos de Ryan et Deci sont cités dans l'ouvrage qui reprennent l'idée de la motivation intrinsèque : « [la motivation intrinsèque est] le prototype de l'autodétermination et représente un engagement par intérêt et plaisir » (Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2009 : p. 51).

La théorie sociale cognitive : Cette théorie vient de Bandura. Elle part du principe que l'individu est un agent, c'est-à-dire qu'il fera en sorte que les choses arrivent grâce à son comportement, par son intention et son action et non pas par hasard. Le hasard est évidemment présent dans les situations quotidiennes, mais l'homme reste acteur de la suite des événements (Bandura, 2009, chapitre 2). Il affirme en effet, d'après ses travaux de 1997 ainsi que ceux de Harre et Gillet (1994), les notions suivantes :

« L'être humain n'est pas simplement l'hôte et spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur. Il est agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience. Les systèmes sensoriels, moteurs et cérébraux constituent les outils auxquels les personnes ont recours pour réaliser les tâches et atteindre les buts qui donnent sens, direction et satisfaction à leur vie. » (Bandura, 2009 : p.20).

Bandura (2009) affirme que la pensée est liée à l'action effectuée et ce sont ces pensées qui influencent ensuite l'action. Un individu a le choix de subir ce qui lui arrive ou d'agir sur les événements afin de chercher des solutions. La majorité des individus recherchent ce que les autres attendent d'eux. Ils font en sorte de plaire aux autres et lorsqu'ils sont bloqués ou que la situation est trop difficile ils se motivent intérieurement en se parlant. L'échec est bénéfique s'ils pensent pouvoir faire mieux en faisant plus d'efforts mais dans le cas contraire ces individus se sentent manipulés et la cause de l'échec est attribuée à des « faiblesses personnelles ». L'individu s'autorégule donc et les conséquences de l'action jouent sur l'engagement personnel.

Toute action a une intention. C'est ainsi que l'individu va se motiver personnellement. « Une intention est une représentation d'une action future non encore réalisée. » (Bandura, 2009 : p. 23). Ces intentions ne sont pas fixes et peuvent être modulées pendant la réalisation de l'action. De plus, chacun est doté d'une pensée anticipatrice qui permet également de se motiver. En effet, lorsque que quelqu'un se fixe un but il essaye d'anticiper les conséquences de ses actions et s'adapte afin d'obtenir les résultats qu'il souhaite. Cette idée explique finalement que ce n'est pas l'action elle-même qui motive, car elle n'a pas encore eu lieu, mais les futurs événements sont des « motivateurs » et « régulateurs » du comportement d'un individu (Bandura, 2009, chapitre 2).

Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque provient des auteurs suivants : Vallerand, Gouzer, Miquelon et Ratelle depuis les années 1997 à 2002. Ce modèle distingue trois niveaux de motivation contenant chacun un certain degré de motivation intrinsèque, extrinsèque ou même de l'amotivation :

- Le niveau de motivation situationnel : il représente le degré de motivation au cours de la réalisation d'une activité. Ce niveau peut sans arrêt évoluer et correspond à un moment donné.
- Le niveau contextuel de motivation : il représente le degré de motivation à un niveau plus large, non pas à une activité mais au degré de motivation à choisir une activité parmi une autre. Par exemple, dans l'ensemble des activités sportives un individu sera motivé par la pratique du tennis et non pas par celle de la boxe ou de la natation.

- Le niveau global de motivation : à un niveau plus large encore, ce niveau de motivation fait partie de la personnalité de l'individu. Ce niveau varie peu (Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2009, chapitre 3).

Selon ces mêmes auteurs (Vallerand, Carbonneau, Lafrenière, 2009), deux déterminants peuvent agir sur les deux premiers niveaux. C'est le cas des déterminants sociaux qui sont composés des hommes qui nous entourent ainsi que les affiches, les publicités et tout ce qui est non humain mais qui nous influence. Au niveau situationnel ils n'ont pas beaucoup d'impact mais en ont plus lorsque la situation est répétée, ce qui concerne alors le niveau contextuel. Au niveau global, ce sont par exemple les parents qui jouent sur la motivation. Il existe aussi des déterminants internes au système hiérarchique qui sont liés aux phénomènes descendants et ascendants. Ces phénomènes représentent l'influence de la motivation au niveau situationnel aux niveaux contextuels et globaux dans le cas d'un modèle ascendant. C'est l'inverse qui se produit dans le cas du modèle descendant.

Les théories de l'attribution cause et responsabilité : Ce modèle s'intéresse principalement au rôle de l'intention sur l'action. Les théories de l'attribution ont vu le jour avec Heider en 1958. Selon lui (Heider, 1958) il existerait effectivement trois causes qui expliqueraient nos conduites : « la capacité, la motivation [donc l'intention et l'effort] et l'environnement. » (Goslin, 2009 : p. 71). Il existerait alors des attributions internes et externes. Les attributions internes viennent de la personne et concernent sa motivation, son effort et son ou ses intention(s). Pour que l'attribution ait lieu il faut que l'acteur ait conscience des effets de l'action qu'il se prépare à réaliser. Les attributions externes concernent des facteurs environnementaux et déresponsabilise l'acteur des phénomènes qui suivront. C'est le cas par exemple du hasard ou de la chance. L'action ne dépend alors plus de l'acteur seulement mais aurait pu être similaire à un autre individu (Goslin, 2009, chapitre 4).

Les théories reposant sur le concept de but : théorie de l'orientation des buts / fixation des objectifs : Les travaux de Austin et Vancouver (1996) et de Karoly (1999) permettent à l'auteur d'affirmer : « Un but est une représentation interne d'un résultat désiré. Il est à la fois une cible, le résultat à atteindre, et ce qui guide l'action en lui donnant direction et énergie. » (Cosnefroy, 2009 : p. 91). Tout comme les attributions, il existe des buts internes et des buts qui lient la personne à l'environnement. Les buts internes concernent

les buts affectifs et cognitifs (comme par exemple pouvoir satisfaire sa curiosité), tandis que la seconde catégorie de buts est constituée de buts d'appartenance (afin d'éviter la solitude) ou des buts de responsabilités sociales d'après Ford (Cosnefroy, 2009, chapitre 5).

La théorie de l'orientation des buts ou théorie des buts de compétences selon Elliot et Dweck (2005) consiste à supposer que la motivation qui pousse à accomplir un but et celle qui pousse à vouloir éviter les échecs sont en constant affrontement. Ces différentes motivations n'ont pas les mêmes conséquences. En effet, le premier type va pousser à réussir car la réussite procure de la fierté et un sentiment de joie. En revanche le second type de motivation empêche l'individu de se lancer et de s'engager dans une activité afin d'éviter l'échec et les sentiments qui en découlent comme la honte et l'humiliation (Cosnefroy, 2009, chapitre 5).

La théorie de la fixation des objectifs de Locke et Latham (1990) part du principe qu'« il existe une relation linéaire positive entre la difficulté du but et la performance à atteindre. En d'autres termes, plus le but à atteindre est difficile, meilleure est la performance. » (Cosnefroy, 2009 : p. 99). Cosnefroy (2009) affirme (grâce aux travaux de Locke et Latham (2002) et Latham (2004)) que quatre mécanismes expliquent l'effet des buts. Afin de parvenir à réaliser un but l'individu sélectionne les activités qu'il doit mettre en place en priorité et ne pas se laisser distraire par d'autres « conduites parasites ». Cela représente la notion de directionnalité des buts, issue de ce modèle. Ensuite, l'énergisation revient à dire qu'un but difficile à atteindre nécessite de mobiliser plus d'efforts. La persistance est le troisième mécanisme qui affirme que pour atteindre son but il faut non seulement produire un effort conséquent mais aussi savoir soutenir cet effort sur la durée ; et enfin la conduite stratégique, dernier mécanisme qui va pousser l'acteur à mettre en œuvre le savoir indispensable à la réalisation du but. Dans le cas où l'atteinte d'un but est trop difficile, il est plus intéressant d'essayer de faire de son mieux ou de se fixer des buts intermédiaires afin d'arriver au but final par étape. La performance ne doit pas prendre le dessus il est plus intéressant de se fixer des buts d'apprentissage pour progresser. De plus, afin de s'engager dans la réalisation d'un but il est important que l'individu sache qu'il en est capable et que le but est accessible. Ce dernier point va donc varier selon chacun. Enfin, en plus d'être accessible, le but doit avoir de la valeur aux

yeux de celui qui cherche à l'atteindre. Pour ce faire, Cosnefroy (2009) rapporte le travail de Latham (2004) qui indique que rendre l'engagement public rendra le but plus important.

Pour finir, la notion de « feedback » ressort de ce modèle comme étant indispensable. En effet lors de la réalisation de l'action, l'individu qui reçoit un feedback va alors être capable d'ajuster sa quantité d'effort et la direction de l'effort en cours. Les auteurs indiquent tout de même que ce feedback ne doit pas être mal perçu par l'individu qui produit l'effort, sous risque qu'il le prenne pour lui-même et l'ignore finalement (Cosnefroy, 2009).

La théorie du flux : Cette théorie est née de Csikszentmihalyi. Lecomte (2009) s'inspire de ces travaux pour décrire cette théorie et donner une définition du flux : « flux (flow) ou expérience optimale, termes qui désignent l'état dans lequel se trouve un individu fortement engagé dans une activité pour elle-même. » (Lecomte, 2009 : p. 109). Le flow représente le fait de réaliser une activité seulement car cela procure du plaisir.

Les différents états possibles qu'une personne peut ressentir dans une situation de « flow » sont les suivants et varient selon les exigences et les capacités de la situation. Ils sont décrits par Lecomte (2009) :

- La « concentration », qui augmente lorsque la difficulté est élevée. Effectivement, une tâche facile à réaliser ne va pas nécessiter une grande concentration.
- Le « sentiment de contrôle » : sentiment qu'il est difficile à avoir lorsque l'individu a de faibles capacités pour réaliser l'action. Il est plus élevé lorsque l'individu a un haut niveau de compétences et que le défi est élevé.
- « Le bonheur » : plus la personne va être investie dans son activité plus elle ressentira une sensation de bonheur. C'est le flux dont parle Csikszentmihalyi. Pour ce faire il ne faut pas que la situation nécessite de faibles compétences et peu ou pas de défis car cela ne présente pas d'intérêt.
- Le « sentiment de force » : afin de ressentir ce sentiment la situation doit nécessiter de hautes exigences et compétences. Si le niveau est bas il en faudra peu pour que l'individu se sente fort et cela est donc inefficace.
- « Se sentir impliqué » : pour se sentir impliqué il faut que la situation nécessite de faibles compétences mais une haute exigence. Effectivement si la situation n'est pas exigeante il ne sera pas nécessaire de s'impliquer pour la réaliser.

- Le « désir de réaliser l'activité » : il n'y aura désir de réaliser une activité que lorsque la capacité est moyenne ou haute.

Il est possible de résumer le juste milieu à trouver pour ressentir l'état dans lequel un individu se sent : « Pour être plus précis, il faudrait dire que les exigences de la tâche doivent se situer tout juste au-dessus des aptitudes actuelles de l'individu, sinon il n'y aurait pas de défi. » (Lecomte, 2009 : p. 114). Ce flux procure un sentiment de bonheur complet. Cela renforcera le soi car l'individu aura pu vivre une expérience au cours de laquelle il aura tiré un maximum de profit de ses compétences et parfois même gagné de nouvelles compétences.

1.2.2 La motivation à l'école

À la suite de cette présentation de certaines des théories de la motivation, nous pouvons en déduire que la théorie la plus en lien avec la motivation scolaire serait celle de l'autodétermination avec l'importance de la motivation intrinsèque liée au plaisir pris à la réalisation d'une activité, qui semble indispensable à l'école.

« [...] il peut sembler évident que l'un des problèmes majeurs que doit relever la motivation dans le cadre scolaire est celui d'une augmentation du nombre d'enfants réellement intéressés par ce qu'ils doivent apprendre. » (Cosnefroy, Fenouillet, 2009 : p. 129).

Toutefois, la motivation extrinsèque trouve également sa place en milieu scolaire. Effectivement, les élèves montrent de meilleures performances lorsque les enseignants adaptent l'apprentissage dans une visée d'autonomie plutôt que de contrôle des élèves. Cela est valable notamment lorsque l'élève comprend que c'est en travaillant à l'école qu'il pourra ensuite faire ce qu'il souhaite. Il semble donc presque impossible pour « le bon élève » qui s'intéresse aux apprentissages et y prend du plaisir, d'avoir une mauvaise note. Le cas est évidemment possible mais cela se produit plutôt par accident et risque de ne pas se reproduire régulièrement (Cosnefroy, Fenouillet, 2009, chapitre 7, d'après les travaux de Deci et Ryan (2002) et Vansteenkiste et al. (2004)).

Les théories de l'orientation des buts sont également très présentes en milieu scolaire. On retrouve effectivement les buts de maîtrise à l'école, surtout pour des élèves un peu

plus âgés qui voudront progresser afin de maîtriser la tâche, ce qui nécessite alors de laisser une plus grande autonomie et en conséquence de s'adapter aux besoins des élèves et de les encourager. Les élèves n'effectueront pas une tâche seulement car nous le leur demandons (Cosnefroy, Fenouillet, 2009).

En revanche, nous ne pouvons pas négliger la place de la théorie du but de recherche de la performance qui consiste à faire mieux que ses camarades. Des élèves se motivent par ce biais. Il est également possible de mêler les deux théories. C'est le cas de la théorie des buts de compétences. Les travaux de Harackiewicz, Barron, Tauer et Elliot (2000) semblent par ailleurs indiquer que ce mélange des buts de maîtrise et de recherche de la performance produit un résultat doublement positif (Cosnefroy, Fenouillet, 2009).

Les buts donnent bien une raison à l'action mais ne suffisent pas à la susciter. C'est ici qu'intervient le sentiment d'efficacité personnelle qui pousse à s'engager dans une activité. Ce sentiment se traduit par l'impression qu'un élève aura face à une activité ou un domaine. Effectivement, s'il pense être capable de réussir il sera alors bien plus motivé que dans le cas contraire. Les travaux de Zimmerman (2000) semblent indiquer que cela amènerait même l'élève à persévérer lorsque la tâche devient plus difficile. (Cosnefroy, Fenouillet, 2009). Dans le cas contraire, l'élève qui ne se sent pas capable de réaliser l'activité donnée ne va pas s'engager dans sa réalisation. A l'école, il est possible d'aider les élèves à construire ce sentiment d'efficacité personnelle. Il faut pour cela proposer des exercices que les élèves peuvent réussir, pas trop facilement, mais dont ils possèdent les compétences adéquates. Le soutien positif de la part de l'enseignant aide également à renforcer ce sentiment donc les encouragements ne sont pas à négliger. (Cosnefroy, Fenouillet, 2009).

« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2009 : p. 7 d'après les recherches de Schunk (1990), Zimmerman (1990), Pintrich et Schrauben (1992)). Cette citation rappelle indirectement que la motivation est propre à chacun. Pour l'observer il faut regarder la persévérance de l'élève lorsqu'il accomplit une tâche.

Viau (2009) rapporte les travaux de Bandura (2002) qui explique ceci : chacun est capable de s'autoréguler et d'interpréter les comportements des autres. Cela signifie qu'en observant la réussite d'un de ses pairs, un élève peut se motiver à s'engager dans la même activité qu'il pouvait appréhender avant de constater qu'elle est finalement réalisable. Cela fonctionne évidemment en sens inverse et peut éviter l'échec face à une situation. De plus, toujours selon Bandura (2002), un élève est capable de se référer au futur ou au passé et cela crée une dynamique motivationnelle chez l'élève car ses souvenirs ou au contraire ce à quoi il aspire joue un rôle dans sa motivation. Un élève qui a des buts pour le futur est un élève qui sera généralement plus motivé car il ne va plus s'engager dans une action seulement pour obtenir un plaisir immédiat. Cette dynamique peut être fonctionnelle lorsqu'elle a une influence positive sur l'action de l'élève et sa motivation mais dysfonctionnelle dans le cas inverse où l'élève déciderait de ne pas s'engager. Grâce au phénomène d'autorégulation, il est aussi possible d'agir sur la motivation afin d'accéder au but fixé. Viau (2009) se base ensuite sur les travaux de Schunk (1983) qui ajoute que la présence d'un feedback sur les efforts et capacités des élèves, lors ou juste après la réalisation d'une tâche permettait de meilleurs résultats. En milieu scolaire, Viau (2009) indique qu'il y a trois perceptions provenant des élèves qui vont influencer leur motivation :

- « La perception de la valeur d'une activité,
- la perception de sa compétence à l'accomplir,
- et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. » (Viau, 2009 : p. 30). Ces perceptions se manifestent de la manière suivante : l'élève qui se retrouve devant une activité se demande pourquoi il ferait l'activité, s'il est capable ou non de la réaliser et enfin s'il maîtrise son déroulement. Toutefois une personne peut avoir des perceptions erronées d'elle-même. Le rôle de l'enseignant est alors d'amener les élèves à avoir des perceptions plus réalistes. L'auteur pense même que la perception que l'élève aura face à une activité a finalement plus d'importance que les capacités réelles qu'il possède. C'est pourquoi il est intéressant de laisser de la place à l'autoévaluation, afin que les élèves réalisent par eux-mêmes leurs capacités et leurs évolutions tout au long de l'année, ou bien de veiller à mettre des commentaires aux

évaluations, qui seront plus parlant qu'une note pour l'élève, afin de le guider et de l'encourager (Viau, 2009).

Bandura (1986) a cherché à expliquer d'où venait la perception qu'un élève a de ses compétences. En effet cette perception dépendra des expériences passées de l'élèves. Si dans une situation similaire à celle à laquelle il fait face, il a précédemment échoué, plus fortes sont les chances qu'il doute de ses capacités. Comme évoqué précédemment, il va également observer les compétences de ses paires face à la situation afin de juger si lui en est capable. Puis les sensations que l'élève ressentira devant la tâche vont également lui donner des indications : il interprétera le stress par exemple comme un manque de capacité. Enfin, l'enseignant a un rôle à jouer sur ces perceptions, par la persuasion en rappelant à l'élève qu'il a les capacités nécessaires (Viau, 2009).

Face à une activité, la réflexion de l'élève connaîtra plusieurs étapes. Dans un premier temps il va être intéressé par l'aspect ludique de cette activité mais va finir par s'interroger sur l'apport de cette dernière. Ensuite, il peut s'y engager dans le but de faire comme ses paires, voire de les dépasser, ou alors pour faire plaisir à son enseignant. Puis seulement après surviennent les buts d'ordre plus scolaires, qui sont de s'engager dans une situation d'apprentissage afin d'apprendre quelque chose de nouveau. Les buts de performances peuvent également ressortir lorsqu'un élève effectue une tâche dans l'optique d'avoir en retour de la reconnaissance de la part de ses paires et / ou de l'enseignant (Viau, 2009).

Il peut paraître difficile aux premiers abords de mesurer la motivation chez un élève mais Viau (2009) décrit des indicateurs afin de rendre compte de cette motivation. Un élève qui n'est pas motivé va mettre en place des stratégies d'évitement afin de retarder au maximum son entrée dans l'activité ou justifier le fait qu'il ne peut pas réaliser la tâche demandée pour diverses raisons. Viau (2009) explique que Lebeau (1992) a recensé 50 stratégies d'évitement dont le fait de devoir tailler son crayon, faire répéter les consignes, mettre du temps à sortir ses affaires. Un autre indicateur de la motivation d'un élève est la persévérance. Sans dire qu'un élève ne doit pas passer des heures sur une activité, un élève qui va passer le temps nécessaire à l'assimilation de la notion et qui ne va pas non plus aller trop vite et un élève qui est motivé. La motivation se traduit également par un engagement cognitif, qui se caractérise par la mise en place des stratégies d'organisation

ou de mémorisation afin de pouvoir se resservir des nouvelles connaissances après une séance.

Il apparaît donc important de réussir à motiver les élèves afin que ces derniers ne cherchent pas à faire autre chose lors d'une situation d'apprentissage. Un élève qui ne souhaite pas travailler, par peur de l'échec ou par manque d'intérêt n'est pas un élève motivé et n'est pas un élève qui va prendre du plaisir à apprendre. Or, à l'école, comme énoncé précédemment, un élève qualifié de « bon élève » est généralement un élève qui a du plaisir à travailler.

1.2.3 Motiver les élèves

Maintenant qu'il a été montré qu'il était possible de mesurer la motivation chez un élève et que l'enseignant avait un rôle à jouer sur cette motivation, il s'agit de savoir quelles stratégies peuvent être mises en place pour motiver les élèves. Viau (2009) nous en évoque certaines. Tout d'abord, il s'agit de ne pas démotiver les élèves. Un enseignant dont le cours n'est que moyennement préparé ou qui n'est pas clair dans ses explications risque de démotiver les élèves. De même, la posture que l'enseignant adopte joue un rôle primordial. Si lui-même est motivé il pourra alors motiver ses élèves. En revanche, s'il regarde sa montre régulièrement et qu'il montre des signes d'amotivation, cela risque de se répercuter sur ses élèves. Ensuite, l'enseignant doit veiller à ne pas démotiver certains élèves en les interrogeant moins que d'autres. En effet, des études menées en 1992 et en 1993 par Tardif, Weinstein, Marshall, Brattesani et Middlestadt montrent, d'après Viau (2009), que les enseignants auraient tendance à interroger plus souvent les élèves qui connaissent la réponse, afin de faire avancer le cours par exemple et ces derniers auraient alors de meilleures chances de réussite. De plus, cela a une incidence sur les autres élèves car ils pensent alors que l'enseignant ne va de toute façon pas les interroger et que l'on ne s'adresse à eux généralement que pour les reprendre. Ils ne vont alors faire aucun effort d'apprentissage. L'enseignant ne s'en rend la plupart du temps pas compte et c'est la raison pour laquelle il est important de le signaler, afin qu'il puisse faire attention. Sourire ou interroger les élèves jugés « moins bons » peut les motiver.

Concernant les punitions ou les récompenses, Viau (2009) se base sur les études de Pelletier et Vallerand (1993) pour conclure que donner des récompenses diminuait de fait

la motivation intrinsèque mais en plus provoquait une baisse d'intérêt chez les élèves. Viau (2009) reprend également le travail de Spaulding (1992) qui, lui, affirmait que récompenser un élève qui avait réussi une activité pouvait même le dévaloriser, pour peu qu'il ait trouvé la tâche à accomplir facile. Le récompenser reviendrait à penser qu'il n'allait pas réussir. Il suggère en revanche d'agir directement sur les perceptions qu'ont les élèves d'eux-mêmes, par le biais de d'encouragements et de félicitations, comme évoqué précédemment. De manière générale, les punitions sont à éviter surtout lorsqu'elles concernent une situation d'apprentissage, ce qui amènerait les élèves à lier l'apprentissage à la punition et non pas au plaisir d'apprendre de nouvelles choses.

Viau (2009) ajoute qu'afin de motiver un élève il faut principalement chercher à le rendre acteur de ses apprentissages. Pour ce faire, il faut l'aider à assimiler des procédures, des méthodes afin qu'il soit ensuite capable de le résoudre seul. Lors d'une situation d'apprentissage, laisser les élèves comprendre le problème qui se pose, puis les laisser chercher en groupe ou individuellement des solutions afin de pouvoir le résoudre avant que l'enseignant donne la réponse, motive les élèves à vouloir trouver par eux-mêmes et à s'investir. Il faut bien sûr que l'activité proposée se trouve dans la zone de proche développement de l'élève afin qu'elle ne soit ni trop facile ni trop difficile et que grâce à des échanges entre eux les élèves soient capables de raisonner et s'impliquer pleinement. Les élèves seront alors fiers de trouver un moyen de résolution et se l'approprient de manière plus efficace que si l'enseignant donnait la résolution. Il est de même possible de mettre en place des défis entre les élèves lors de la phase de recherche afin de les stimuler, en veillant à ne pas générer un stress.

Enfin, cinq méthodes sont énoncées par de nombreux chercheurs permettant de maintenir sa motivation et l'effort produit, d'après des recherches. Il s'agit des suivantes :

- « activer différents buts qui justifient de poursuivre le travail jusqu'au bout » : cela consiste par exemple à s'auto-récompenser après une activité, en agissant alors sur la motivation extrinsèque ou à diviser le travail par étape afin que la tâche finale ne paraisse pas insurmontable.

- « Entretenir le sentiment d'efficacité personnelle » comme déjà traité précédemment, en s'encourageant.

- « Le contrôle de l'environnement » qui consiste à créer un espace de travail adéquat sans distractions mais procurant une atmosphère positive.
- « la régulation des émotions » : cela nécessite de faire en sorte que l'activité reste un plaisir. Si pas sa durée par exemple elle provoque de l'ennui chez l'élève, il risque d'abandonner ou de terminer très vite son travail mais de manière inefficace.
- « rechercher de l'aide » : qui est une stratégie efficace car elle permet d'éviter le découragement ou l'abandon et encourage à la collaboration ou à l'utilisation d'outils conçus pour cela. (Cosnefroy, Fenouillet, 2009 : p. 139-140).

Cette partie nous montre donc que la motivation est un ensemble complexe composé de nombreuses théories qui peuvent parfois s'imbriquer les unes dans les autres, notamment en milieu scolaire. Des signes permettent de mesurer la motivation de l'élève et des méthodes permettent de motiver les élèves en agissant sur leurs émotions, leur estime de soi ainsi que sur l'environnement. L'enseignant a également un rôle à jouer sur la motivation des élèves.

Dans la partie suivante nous allons nous intéresser au rôle du numérique à l'école afin de voir l'impact que son introduction dans les classes peut avoir sur la motivation des élèves. Est-ce un outil qui va permettre aux élèves d'augmenter leur estime d'eux-mêmes et leur donner envie de travailler et de persévérer dans l'activité ?

1.3 L'évolution du numérique

Le numérique occupe aujourd'hui une place très importante dans le monde qui nous entoure. A la maison, dans les grandes surfaces, dans la rue, rares sont ceux qui ne possèdent pas téléphone/smartphone ou d'ordinateur. Le numérique nous donne accès à l'information, nous permet d'échanger, de nous former. Alors, si l'école ne s'adapte pas à cette évolution, comment pourrait-elle préparer de manière adéquate les élèves à s'intégrer dans la société et à se développer socialement ? Le rôle de l'école est de garantir une équité et une égalité des chances. Pour ce faire, elle doit suivre l'évolution de la société et donc du numérique (Fourgous, 2011).

1.3.1 L'usage du numérique à l'école

Fourgous commence son ouvrage avec la phrase suivante : “Comment l'école pourrait-elle rester un sanctuaire, en marge de la société, alors qu'elle a pour but de former des jeunes capables de s'y insérer ?” (Fourgous, 2011 : p. 15). Introduire le numérique à l'école signifie alors travailler la compétence numérique. Elle nous est expliquée et contiendrait trois dimensions à étudier. Maitriser le numérique consisterait à être capable d'utiliser un ordinateur et internet en autonomie et efficacement. Pour ce faire il faut dans un premier temps maitriser l'instrument ou tout autre objet numérique utilisé. Puis il faut maitriser l'information, savoir analyser les données et trier ce que l'on trouve sur internet, stocker des informations, connaître les risques qui existent à la suite de l'utilisation d'internet. Enfin, il s'agit de maitriser la stratégie, ce qui signifie savoir utiliser le numérique afin d'aboutir sur un projet et continuer à se former tout au long de l'évolution du numérique (Fourgous, 2011).

Aujourd'hui à l'école, le tableau et le livre sont toujours présents. En revanche d'autres outils sont venus prendre place dans la salle de classe. C'est le cas de l'ordinateur, du vidéoprojecteur, d'une connexion internet en WIFI, permettant d'avoir accès à internet en réseau peu importe le nombre d'appareils à connecter, des tableaux interactifs : TNI (tableau numérique interactif), TBI (tableau blanc interactif) et VPI (vidéoprojecteur interactif) ainsi que de tablettes, dans certaines classes. La plupart des écoles sont également dotées d'un appareil photo numérique. Même si ce n'est pas le cas pour toutes les écoles encore, il est possible de remarquer un réel développement du numérique au sein des classes et de l'école. L'environnement numérique de travail (ENT) a également été mis en place, permettant d'avoir accès à la maison aux emplois du temps, aux devoirs et autres ressources concernant la classe ou l'école. De nombreux enseignants mettent également en place un blog dont l'adresse est communiquée aux parents afin qu'ils puissent avoir un œil sur les activités réalisées au sein de la classe de leur enfant. Le numérique permet donc de diversifier les pratiques, à condition de se l'approprier et de se former, mais permet également une plus grande communication et facilite la liaison école – maison afin de favoriser l'implication des parents et de créer du lien entre les différents lieux et acteurs présents dans la vie d'un élève.

Cette évolution des outils numériques et leur intégration au sein de la classe présentent des avantages considérables, notamment en lien avec la motivation des élèves. Fourgous (2011) énonce plusieurs de ces effets positifs. Tout d'abord, les outils numériques permettent de mieux maîtriser le temps : grâce à eux, chaque élève peut progresser à son rythme et s'arrêter sur une notion qu'il a besoin de travailler de manière plus approfondie. Cela permet donc une différenciation qui se fait automatiquement suivant l'avancée de l'élève et celui-ci n'a pas à découvrir de nouvelle notion avant que la précédente ne soit assimilée. Il faut tout de même veiller à ce que chacun avance et ne reste pas bloqué. De plus, le numérique permet de mettre en valeur l'aspect attrayant d'une activité. Peut-être est-ce dû à une utilisation moins fréquente, ou tout simplement au fait que ce sont des objets utilisés à la maison pour apprendre, échanger mais aussi s'amuser. Toujours est-il que proposer de travailler sur un outil numérique est plus attractif pour un élève et l'activité est généralement plus ludique. Cela semblerait jouer sur la motivation des élèves. Le numérique est également un outil qui permet de rendre les élèves plus acteurs de leurs apprentissages. Ce n'est plus uniquement l'enseignant qui parle et l'élève qui écoute et reproduit. Face à un tableau interactif un élève est motivé à l'utiliser face à la classe, à vouloir être interrogé pour effectuer une manipulation. Cela favorise l'intégration de chacun et une motivation à participer. En outre, utiliser le numérique permet de varier les supports de travail (Fourgous, 2011).

L'éducation nationale n'a d'ailleurs pas négligé l'aspect numérique dès la loi de refondation de 2013 dans laquelle, comme l'indique l'affiche qui résume les points principaux, il est prévu de « Développer le numérique éducatif pour faire entrer l'Ecole dans le XXIème siècle » (Ministère de l'éducation nationale, 2014). Cela s'est suivi par le lancement du plan numérique en 2015 où de nombreuses mesures ont été prévues afin de permettre aux enseignants comme aux élèves d'avoir accès aux possibilités qu'offre le numérique et de former les élèves, citoyens de la société, aux outils qui sont désormais omniprésents. Pour ce faire, le plan numérique a été décliné selon 4 piliers principaux qui sont les suivants :

- La formation des enseignants sur la maîtrise des outils, les usages que l'on peut en tirer et sur les usages d'internet et des réseaux. Pour ce faire, des formations à distance sont proposées sur @Magistère et des cours en ligne sont créés sur le portail FUN-Mooc.
- IL développement de ressources pédagogiques gratuites à utiliser à l'aide du numérique : cela concerne les enseignants du CM1 à la 3^{ème} en français, mathématiques, sciences, histoire – géographie et langues vivantes afin de leurs permettre de compléter leurs cours. Ces ressources se trouvent sur la plateforme Myrié créée en 2016 et qui contient également d'autres ressources payantes ou gratuites.
- L'équipement individuel de tous les collégiens d'ici la rentrée 2018 à l'aide d'un partenariat avec les conseils départementaux volontaires.
- L'innovation et la mise en place d'expérimentations en classe qui peuvent ensuite être validées et partagées afin de favoriser la réussite de chacun.

Ce plan numérique a commencé dès octobre 2015 avec des actions qui perdurent pour l'instant jusqu'à la rentrée 2018 avec l'équipement individuel des élèves au collège (Ministère de l'éducation nationale, 2015).

Enfin, il est important de rappeler qu'intégrer le numérique est une obligation pour chacun des enseignants dont la salle de classe est équipée, comme le rappelle le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation du 25 juillet 2013 dans lequel la compétence suivante est citée : « Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier. » (Ministère de l'éducation nationale, 2013).

1.3.2 Les programmes scolaires

Le numérique trouve donc pleinement sa place à l'école, allant de la formation des enseignants, à l'équipement des écoles puis celui des élèves. Qu'en est-il de sa place dans les programmes scolaires ?

Tout d'abord, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, concernant les élèves de l'école élémentaires jusqu'au lycée et valable depuis la rentrée 2016 traite de la question du numérique. Ce socle commun est réparti en plusieurs domaines et le numérique apparaît dans certains d'entre eux.

Le domaine 1, intitulé « Des langages pour penser et communiquer » contient le texte suivant :

« [L'élève] sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 4).

Le langage informatique est donc clairement à s'approprier lors de la scolarité de l'élève. Le domaine 2, intitulé « Les méthodes et outils pour apprendre » contient également une partie sur le numérique en tant qu'outil :

« Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et produire soi-même des contenus. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 4).

L'usage des outils numérique est souligné pour la collaboration dans le cadre de projets, et est à intégrer au même titre qu'un outil papier.

De plus, dans ce socle qui préconise une culture commune à tous les élèves, la culture numérique n'est pas négligée :

« Il sait utiliser de façon réfléchie des outils de recherche, notamment sur Internet. Il apprend à confronter différentes sources et à évaluer la validité des contenus. Il sait traiter les informations collectées, les organiser, les mémoriser sous des formats appropriés et les mettre en forme. Il les met en relation pour construire ses connaissances. L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler. Il accède à un usage sûr, légal

et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information. Il développe une culture numérique. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 4).

Le terme « culture » est fort et montre bien la nécessité et la mise en avant de l'apprentissage à l'utilisation du numérique et d'internet, afin de responsabiliser les élèves face à cet outil auquel ils sont confrontés quotidiennement.

Concernant les programmes scolaires que les enseignants se doivent d'appliquer en classe, le numérique y trouve également sa place. Effectivement, dans le bulletin officiel du 26 mars 2015 concernant le programme d'enseignement de la maternelle, le numérique est très rapidement évoqué. Dans la partie « Une école qui organise des modalités spécifiques d'apprentissage » il est écrit : « [L'élève] sait utiliser les supports numériques qui, comme les autres supports, ont leur place à l'école maternelle à condition que les objectifs et leurs modalités d'usage soient mis au service d'une activité d'apprentissage. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 3). Le numérique est une fois encore présenté comme un outil pédagogique, et ce dès l'école maternelle. Concernant l'utilisation de ces outils, il est écrit que l'élève doit savoir utiliser une souris d'ordinateur et savoir utiliser une tablette numérique. Un paragraphe nommé « Utiliser des outils numériques » rappelle que les enfants ont accès à la technologie depuis tout petits et que l'école doit donc apprendre à ces élèves (pour qui l'objet est familier) à l'utiliser de manière responsable et adaptée en les guidant. Il est précisé qu'internet peut être utilisé en classe afin de faire des recherches et de montrer les possibilités offertes par les technologies, lorsque l'enseignant commente cette utilisation. Montrer qu'il est possible de communiquer à distance est aussi un point à développer lorsque l'on parle du numérique. Les programmes de maternelle reflètent donc bien la volonté d'introduire le numérique dans les classes afin d'apprendre aux élèves comment utiliser ces outils du quotidien (Ministère de l'éducation nationale, 2015). Concrètement, les attendus de fin de cycle 1 résument la situation en citant la compétence : « Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 20).

Maintenant, quelle suite le bulletin officiel de 2015 donne-t-il au numérique pour les cycles 2 et 3 ?

Il apparaît une fois de plus que le numérique monopolise une place non négligeable. Au cycle 2, le numérique est évoqué lors de l'écriture à l'aide d'un traitement de texte. Les

élèves doivent être amenés à manipuler un clavier et à copier des textes aussi bien de façon manuscrite que numérique. Il est par ailleurs souligné que l'utilisation du traitement de texte peut être un outil de différenciation afin de soulager certains élèves lorsque l'on cherche principalement à obtenir une production et non pas à travailler sur l'orthographe par exemple, qui peut être corrigée à l'aide des correcteurs. Lorsque c'est la lecture qui est abordée, les programmes précisent que les différents textes ou documents donnés aux élèves peuvent être présentés sur un support papier mais également et au même titre, sur un support numérique. Les attendus de fin de cycle représentent une fois de plus la nécessité de mettre en œuvre les pratiques numériques en classe car une des compétences attendues est la suivante : « Commencer à s'approprier un environnement numérique. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 69). Dans le domaine questionner le monde, la compétence fondamentale est d'ailleurs : « Découvrir des outils numériques pour dessiner, communiquer, rechercher et restituer des informations simples. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 65).

Enfin, le cycle 3 continue sur la même lancée avec le numérique abordé en arts plastique, en questionner le monde, dans l'espace et le temps, mais également en français dont un des attendus de fin de cycle est : « Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil numérique. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 102). Certaines compétences fondamentales sont elles aussi complètement tournées vers le numérique : « S'informer dans le monde du numérique. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 310) ou encore : « Mobiliser des outils numériques. » (Ministère de l'éducation nationale, 2015 : p. 186).

Cependant, Devauchelle évoque dans son ouvrage, que malgré toutes ces préconisations, le numérique n'est pas encore utilisé autant que le support traditionnel : « Le travail de l'élève reste massivement marqué par le papier, le livre, l'écrit manuscrits, l'oral, le face-à-face. La forte stabilité de ce cadre est rassurante, car elle assure une continuité ; elle est inquiétante, car elle marque une nouvelle rupture. » (Devauchelle, 2016 : p. 23).

1.3.3 Amener les tablettes à l'école ?

Intégrer le numérique à l'école, oui, mais les tablettes ont-elles leur place en classe ? Dans un premier temps, bien que beaucoup en possèdent ou soient amenés à les utiliser, il est

important de définir ce qu'est une tablette. La définition suivante est proposée et paraît relativement complète :

« Ardoise électronique ou encore tablette tactile, cet outil portatif est ultraléger et fonctionne sans clavier, ni souris : l'utilisateur interagit sur l'écran tactile à l'aide de ses doigts. La tablette est opérationnelle immédiatement, très intuitive (temps d'apprentissage inexistant !), offre une très grande qualité de lecture et présente une très grande autonomie énergétique (pour toute une journée de cours sans problème !) : son utilisation est donc très rentable. De plus, en mêlant cadre familier (format « ardoise ») et innovation (images haute définition, interactivité), elle suscite une adhésion immédiate ! » (Devauchelle, 2016 : p. 90).

Les tablettes se présentent effectivement sous le format de la traditionnelle ardoise et présentent de nombreuses approches et possibilités de travail avec les élèves. Devauchelle (2016) explique que l'enfant, en grandissant, joue avec ce qu'il trouve autour de lui. Étant donné que la probabilité est grande qu'il se trouve entouré d'ordinateurs, téléphones, tablettes et autres objets technologiques, il risque de finir par jouer avec, que les parents y soient favorables ou non. Amener cet objet de jeu à l'école permet à l'élève d'apprendre en classe avec un objet qui fait partie de son développement et qu'il utilise en loisir à la maison tout en le sensibilisant à son utilisation. L'auteur indique d'ailleurs : « Fenêtre sur le monde, l'écran sert de médiateur éducatif dans la famille [...]. Fenêtre sur le monde, l'écran est aussi un auxiliaire d'enseignement non dénué d'intérêt. [...] Pendant les vacances, il pourra aussi servir de base de travail pour les parents attentifs à la réussite de leurs enfants. » (Devauchelle, 2016 : p. 16). Amener la tablette à l'école permet donc aussi de créer un lien entre l'école et la maison et un véritable partenariat avec les familles, qui souvent ont l'outil à la maison mais ne savent pas toujours exactement quoi en faire.

Sur la tablette, il est possible d'installer un grand nombre d'applications qui trouvent leur place à l'école. Grâce à cet outil, il est possible d'enregistrer les élèves, de leur faire créer des livres, d'écrire d'une autre manière (avec le doigt ou sur du traitement de texte), de prendre des photos, de travailler sur l'image, de communiquer à l'aide de différents réseaux sociaux, de faire du travail en collaboration à l'aide des plateformes de partage,

de s'entraîner chacun à son rythme à l'aide d'applications ou de « jeux » sur internet, de faire des recherches sur internet et nombres encore de possibilités.

Le fait d'amener les tablettes au sein de l'école change-t-il la manière de travailler des élèves ? Comme énoncé précédemment, les tablettes, et le numérique de manière générale, n'occupent pas encore une grande place. Le numérique est présent dans les programmes et l'école tend à le rendre général, mais aujourd'hui, les élèves l'utilisent plus à la maison qu'à l'école. Toutefois, concernant la lecture, il ressortirait qu'un élève qui lit sans arrêt tout ce qu'il voit, romans, affiches ou simples écritures sur un emballage, lirait plus facilement sur une tablette que sur un livre papier (Devauchelle, 2016).

Amener la tablette pose d'autres questions : qu'en est-il de l'aspect distrayant de l'outil ? Est-ce que les élèves vont comprendre qu'en classe la tablette n'est pas un jouet ? Comment les enseignants vont-ils réussir à préparer le cours et les activités sur les tablettes ? Connaissent-ils les ressources utilisables ? Il semblerait alors que ce ne soit pas l'outil en lui-même qui puisse motiver les élèves mais bien la manière dont l'enseignant va se l'approprier et permettre aux élèves de l'utiliser (Karsenti et Fievez, 2013 : p. 35-36). Il paraît important maintenant d'ajouter qu'amener le numérique à l'école ne signifie pas que tout enseignement passe par le numérique. Certes, cela permettrait de mettre en lien les pratiques personnelles et les pratiques de l'école, mais il s'agit de mettre en place « un usage choisi et construit en vue d'un objectif d'apprentissage. » (Devauchelle, 2016 : p. 23). Il ne faut pas utiliser la tablette pour dire d'utiliser la tablette. Maintenant, il reste à déterminer si l'utilisation de la tablette permet généralement l'exploitation de toutes ses ressources ou si elle se limite à être un support peu différent de l'ardoise. Cela est valable avec tout objet numérique, comme les tableaux interactifs qui peuvent être utilisés parfois comme de simples tableaux avec vidéoprojecteurs.

PARTIE 2 – ENQUÊTE DE TERRAIN

2.1 La démarche

2.1.1 *Des observations en classe*

J'ai choisi de recueillir des mes données grâce à de l'observation en classe. Etant PES en classe de Grande Section - Cours Préparatoire, j'ai observé huit de mes élèves de CP pour des raisons pratiques, ne connaissant pas d'autres enseignants de CP utilisant des tablettes. J'ai normalement 12 élèves en CP, mais deux d'entre eux travaillent avec les GS suite à un PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Educative), un troisième a une AVS (Assistante de Vie Scolaire) et ne participe que très peu à la classe et enfin le quatrième était absent pendant deux séances, ce qui m'empêcha de prendre ses résultats en comptes. C'est la raison pour laquelle mon effectif d'élèves est faible. J'ai pu obtenir huit tablettes par le réseau Canopé sur une durée de trois semaines et l'ESPE m'a également prêté quatre tablettes pendant deux semaines. J'ai basé mes observations sur deux séances consacrées au travail de la compréhension en lecture et une autre consacrée à la phonologie. Mes séances de compréhension suivaient la méthode mixte de Mika, outil avec lequel les élèves travaillent depuis le mois de septembre. Pour la phonologie, les élèves ont utilisé l'application Lalilo, que je détaillerai ultérieurement, sur les tablettes pour le groupe test, et sur papier pour le groupe témoin, grâce à des captures d'écran de l'application. Pour effectuer ma comparaison entre l'utilisation de tablette et le travail sur papier, j'ai constitué un groupe témoin et un groupe test, qui lui avait donc les tablettes, groupes homogènes en termes de niveau. Chacun des groupes était composé de quatre élèves : deux filles et deux garçons. J'ai appelé les élèves du groupe test de la façon suivante : Elève 1, Elève 2, Elève 3 et Elève 4. Les élèves du groupe témoin sont appelés : Elève 5, Elève 6, Elève 7 et Elève 8, le tout par souci de confidentialité.

J'ai basé mes observations sur des critères issus de la partie théoriques qui sont les suivants :

- L'élève manifeste un intérêt pour l'utilisation de la tablette.

- L'élève sait lancer l'application.
- L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice / sur l'utilisation de la tablette.
- L'élève se tourne vers l'enseignant pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice / sur l'utilisation de la tablette.
- L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe (au bout de combien de temps).
- L'élève souhaite arrêter l'activité avant la fin.
- L'élève réussit l'activité.
- L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.
- L'élève accepte facilement de rendre la tablette à la fin de la séance.

Afin de compléter mes grilles d'observation, j'ai filmé chacune des séances après avoir demandé l'autorisation à chacun des parents des élèves et je les ai visionnées autant de fois que j'ai d'élèves afin de pouvoir noter tout ce qu'il se passait sans oublier des données.

2.1.2 Des questionnaires auprès des élèves

Pour donner suite à ces observations, j'ai trouvé intéressant de recueillir les avis des élèves sur l'utilisation des tablettes. Dans un souci d'équité, en dehors du cadre du mémoire et à la suite des trois séances conduites, les élèves du groupe témoin ont également pu utiliser les tablettes lors de séances de lecture. C'est par ailleurs la raison pour laquelle je n'ai pas pu conduire mes observations sur un plus grand nombre de séances. Ils ont donc tous pu donner leur avis sur l'utilisation des tablettes en classe dans le cadre de l'apprentissage de la lecture. Je n'analyserai cependant que les questionnaires des élèves du groupe test. Les questions posées aux élèves ont été les suivantes :

- Avais-tu déjà utilisé une tablette ?
- As-tu une tablette à la maison ?
- Est-ce que tu aimes utiliser les tablettes à l'école ?
- Est-ce que tu as envie de travailler lorsque tu travailles sur la tablette ?
- Est-ce que tu as envie de travailler lorsque tu travailles sur une feuille ?
- Est-ce que tu as l'impression de mieux réussir lorsque tu travailles sur la tablette ?
- Est-ce que tu as l'impression de mieux réussir lorsque tu travailles sur papier ?

- Est-ce que tu arrives à résoudre les exercices tout seul sur la tablette ?
- Est-ce que tu as besoin d'aide pour utiliser la tablette ?
- Est-ce que tu arrives à résoudre les exercices tout seul sur le papier ?

Pour donner suite à ces questions, j'ai proposé aux élèves d'écrire en une phrase pourquoi ils ont aimé / n'ont pas aimé utiliser les tablettes en classe afin que leur réponse ne soit pas suggérée par ma question. Chacun était libre d'écrire ce qu'il souhaitait. J'ai dû en aider quelques-uns sur l'écriture des mots ou leur demander de lire à haute voix ce qu'ils avaient écrit car je n'arrivais pas toujours à relire.

2.1.3 Les applications utilisées sur tablettes

Afin de travailler l'apprentissage de la lecture et notamment l'apprentissage de la phonologie j'ai choisi d'utiliser la version bêta de Lalilo, créée par des professeurs des écoles afin de personnaliser l'apprentissage à chacun des élèves. C'est une application web qui est toujours en développement mais qui permet déjà de créer sa classe, et donc de créer une plateforme pour chacun des élèves. Les élèves sur la tablette saisissent alors le code de la classe, choisissent leur prénom et reprennent où ils en étaient lors de la dernière séance. L'enseignant choisi le son au début de la séance donc tous les élèves débutent avec les mêmes exercices mais ensuite, en fonction des résultats de chacun, plus ou moins d'exercices sont proposés aux élèves. La plateforme présente un aspect ludique, avec différents mondes à découvrir et les élèves adhèrent à cette application sans problème.

Concernant le travail sur la compréhension des textes étudiés, il était difficile vis-à-vis de ma collègue de ne plus travailler sur la méthode que nous suivons depuis le début de l'année. J'ai donc décidé d'adapter les exercices effectués sur papier, à la tablette afin que les élèves des groupes test et témoins aient des exercices similaires mais que le support et la façon de répondre à l'exercice soient différents. J'ai donc simplement adapté les exercices sur l'application bloc note, qui permettait aux élèves d'utiliser des fonctionnalités supplémentaires vis-à-vis du travail sur papier.

2.2 Les résultats

2.2.1 Présentation des résultats d'observation

Afin de présenter les résultats de mes observations, j'ai choisi d'effectuer un bilan général sur chacun des critères présentés ci-dessus, puis j'effectuerai le même travail avec les observations du groupe témoin, donc sans tablette, pour pouvoir ensuite arriver à une conclusion en comparant les données observées chez les deux groupes.

Critères observés	Observations
L'élève manifeste un intérêt pour l'utilisation de la tablette.	Tous les élèves du groupe test avaient envie d'utiliser la tablette et étaient contents de pouvoir l'utiliser. Ils demandaient même la tablette avant l'entrée en classe.
L'élève sait lancer l'application.	Tous les élèves ont compris comment lancer l'application lors de la démonstration au début de la première séance et ont su retrouver l'application et la lancer lors des séances suivantes. Ce fut le cas pour les deux applications utilisées.
L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Les élèves n'ont pas le réflexe de se tourner vers leurs camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice. Deux élèves seulement l'ont fait lors de la première séance.
L'élève se tourne vers l'enseignant pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Les élèves se tournent plus souvent vers l'enseignant que vers leurs camarades. Six interactions ont été relevées de la part de trois élèves, concernant les consignes de l'exercice ou pour relever de la difficulté générale.
L'élève se tourne vers ses camarades pour régler un problème lié à l'utilisation de la tablette.	Afin de pouvoir avancer sur la tablette, j'ai pu noter sept interactions lors des trois séances pendant lesquelles les élèves se tournaient vers d'autres camarades afin de demander des conseils sur les fonctionnalités de la tablette ou lorsque l'enseignante n'était pas disponible.
L'élève se tourne vers l'enseignant pour régler un problème lié à	Oui, beaucoup lors de la première séance (six fois) et de moins en moins ensuite (quatre fois lors de la deuxième séance et deux fois lors de la troisième).

l'utilisation de la tablette.	
L'élève reste concentré sur l'activité ou se dissipe.	Lors de la première séance les élèves commencent à se dissiper en moyenne autour de neuf minutes de travail. Lors de la deuxième séance, ils commencent à se dissiper au bout d'une dizaine de minutes avec le même nombre de signes qui montrent moins de concentration. Lors de la dernière séance, les élèves se dissipent beaucoup plus de fois au bout d'une dizaine de minutes également, mais avec un élève qui met du temps à rentrer dans l'activité.
L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal donné par l'enseignant.	Seulement un élève souhaite arrêter de travailler sur la tablette lors des séances.
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin et la réussit.	Tous les élèves réussissent globalement les activités de compréhension hormis celles qui nécessitent d'écrire à la main sur la tablette. Les élèves ont en moyenne 80% de réussite en phonologie lors de la séance 3.
L'élève accepte facilement de rendre la tablette à la fin de la séance.	De manière générale les élèves acceptent de rendre la tablette. C'est plus difficile pour un élève mais il la rend quand même.

Je vais maintenant effectuer le même travail de synthèse des observations sur le groupe témoin cette fois, donc le groupe d'élève qui n'a pas eu les tablettes.

Critères observés	Observations
L'élève manifeste un désappointement à ne pas avoir de tablette.	Tout au long des trois séances les élèves sont déçus de ne pas pouvoir utiliser les tablettes. Ils ont du mal à comprendre pourquoi ce sont toujours les mêmes qui les utilisent et non pas les autres.

L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Les élèves se tournent vers leurs camarades à quatre reprises pour demander de l'aide et surtout pour des questions d'organisation pratique.
L'élève se tourne vers l'enseignante pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Les élèves se tournent vers l'enseignante à huit reprises afin de demander de l'aide. Six des interventions ont lieu lors de la dernière séance qui était la séance de phonologie adaptée sur papier par des captures d'écran, pendant laquelle les élèves ont besoin à plusieurs reprises de faire répéter les mots énoncés.
L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe.	Les élèves se dissipent 36 fois lors des trois séances. Parfois ils se dissipent car ils sont attirés par les tablettes mais de manière générale lorsqu'ils arrêtent de travailler c'est pour discuter avec un camarade. En moyenne, ils se dissipent au bout de 7 minutes.
L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal donné par l'enseignant.	A trois reprises un des élèves du groupe souhaite arrêter de travailler sur l'activité.
L'élève trouve les réponses aux exercices.	Concernant les exercices de compréhension, tous les élèves réussissent globalement bien les exercices. Concernant la séance de phonologie, la moyenne de réussite est de 87%.
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.	Tous les élèves terminent les activités proposées lors des trois séances.
L'élève accepte facilement de passer à l'activité suivante.	Tous les élèves changent d'activité sans problème.

2.2.2 Bilan des questionnaires

Les questionnaires donnés aux élèves à l'issue du travail sur les tablettes représentent leurs ressentis et points de vue sur l'utilisation des tablettes lors de ces trois séances pour les

élèves du groupe test. Je regroupe donc les réponses des quatre élèves concernés dans ce tableau :

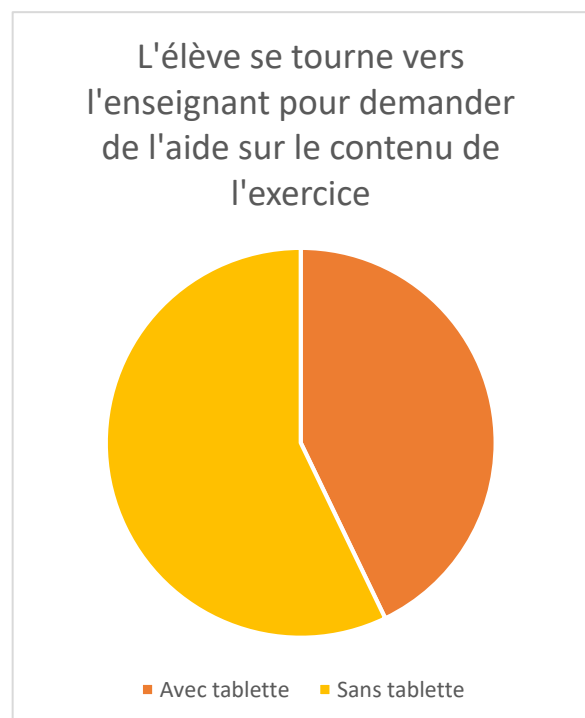
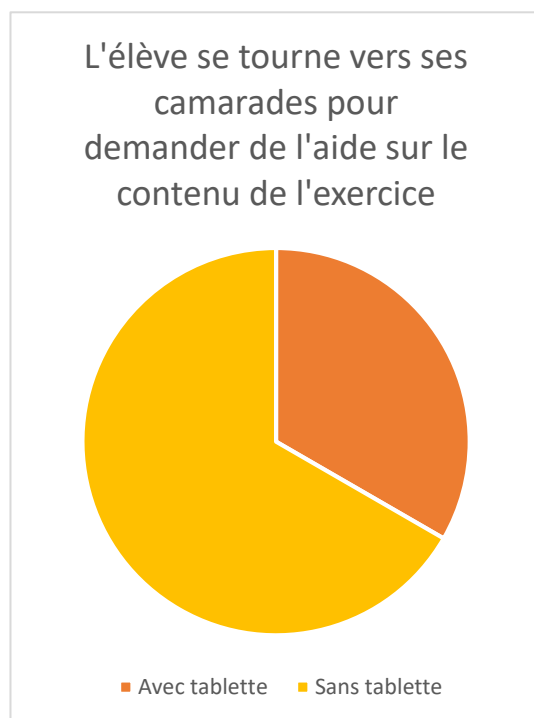
Questions posées	Réponses des élèves		
	Oui	Non	Je ne sais pas
Avais-tu déjà utilisé une tablette ?	Elèves 1, 3 et 4	Elève 2	
As-tu une tablette à la maison ?	Elèves 3 et 4	Elèves 1 et 2	
Est-ce que tu aimes utiliser les tablettes à l'école ?	Elèves 1, 2, 3, 4		
Est-ce que tu as envie de travailler lorsque tu travailles sur la tablette ?	Elèves 1, 2, 3 et 4		
Est-ce que tu as envie de travailler lorsque tu travailles sur une feuille ?		Elèves 1, 2, 3, 4	
Est-ce que tu as l'impression de mieux réussir lorsque tu travailles sur la tablette ?	Elèves 1, 3, 4		Elève 2
Est-ce que tu as l'impression de mieux réussir lorsque tu travailles sur le papier ?		Elèves 1, 2, 3 et 4	
Est-ce que tu arrives à résoudre les exercices tout seul sur la tablette ?	Elèves 1, 3, 4		Elève 2
Est-ce que tu as besoin d'aide pour utiliser la tablette ?	Elèves 1 et 3	Elève 4	Elève 2
Est-ce que tu arrives résoudre les exercices tout seul sur le papier ?	Elèves 2 et 3	Elève 1	Elève 4

Je retranscris ici les réponses de chacun des élèves vis-à-vis de la demande : « Ecris en une phrase pourquoi tu as aimé / tu n'as pas aimé utiliser les tablettes en classe. »

- Elève 1 : « Jê émé psque le xx me fese rigoler » → [J'ai aimé parce que le son de réussite sur l'application me faisait rigoler.].
- Elève 2 : « Je émé la tablette pasque téme lalilo » → [J'ai aimé la tablette parce que j'aime Lalilo.].
- Elève 3 : « passce on fai dé aisi il ai tai trodun » → [Parce qu'on fait des exercices trop bien.].
- Elève 4 : dictée à l'adulte : « J'ai aimé parce que j'ai aimé Lalilo. »

2.2.3 Diagrammes

Maintenant que les résultats ont été décrit, je vais les résumer de manière plus claire dans les diagrammes suivants :

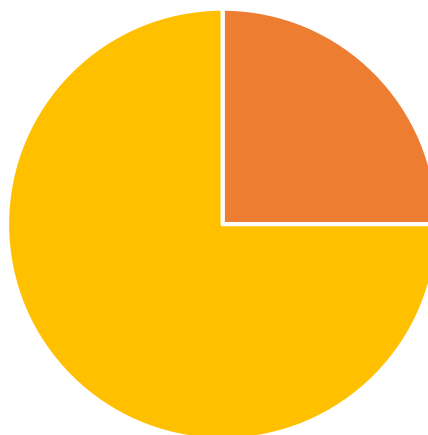


L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin



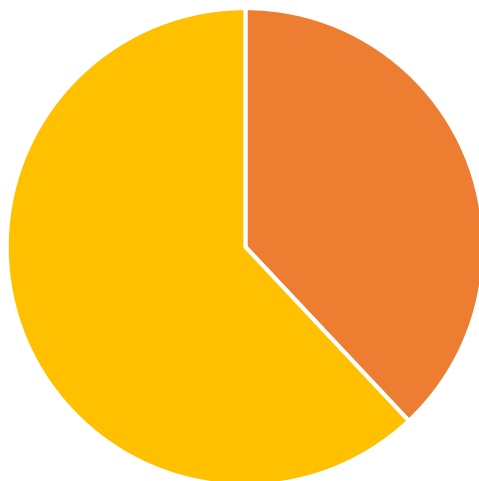
■ Avec tablette ■ Sans tablette

L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal de l'enseignant



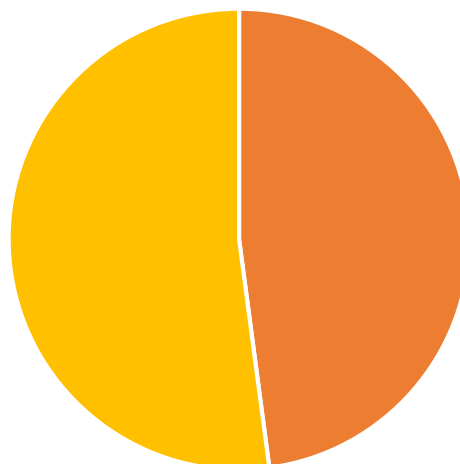
■ Avec tablette ■ Sans tablette

L'élève se dissipe



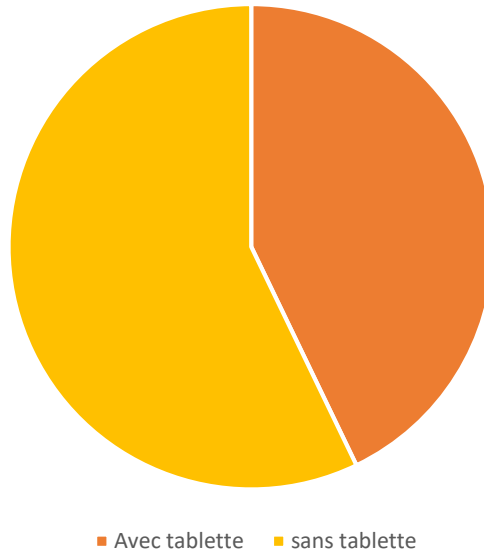
■ Avec tablette ■ Sans tablette

L'élève réussit l'activité de phonologie

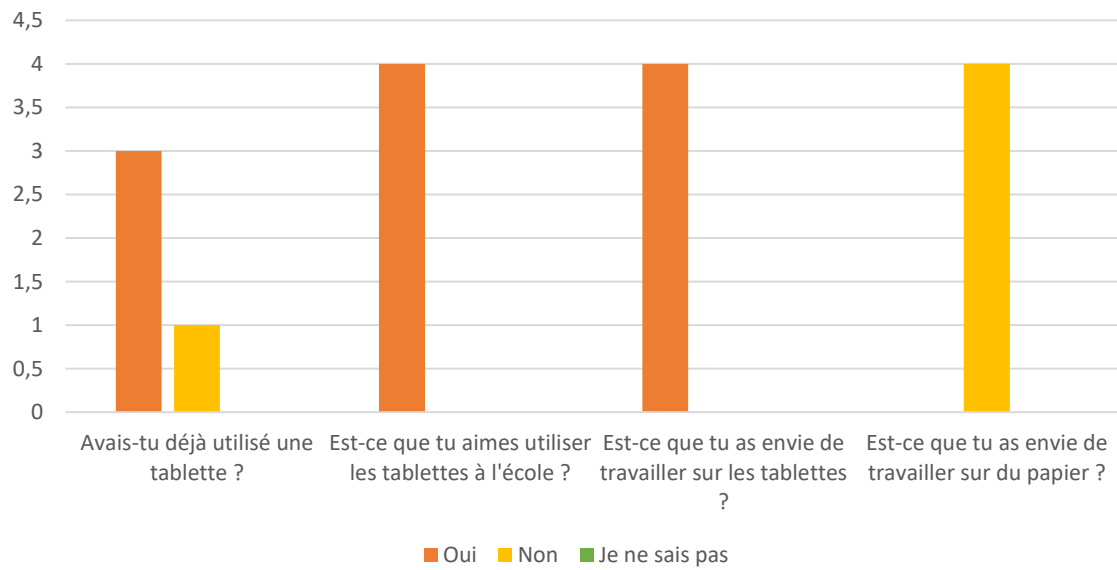


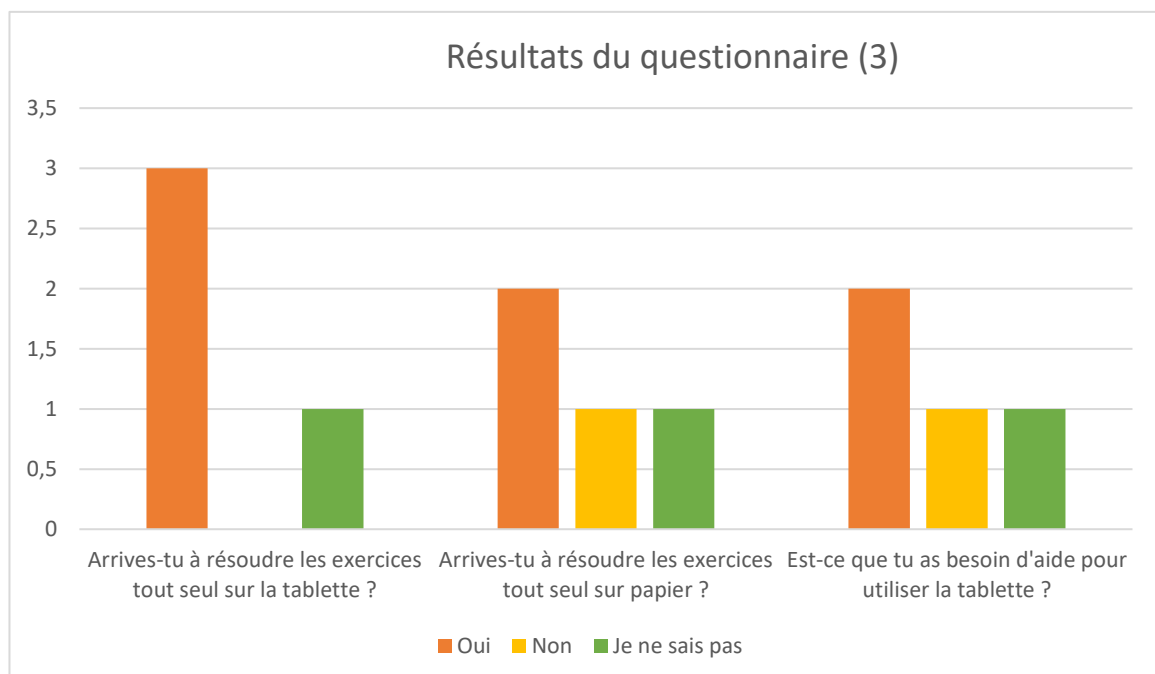
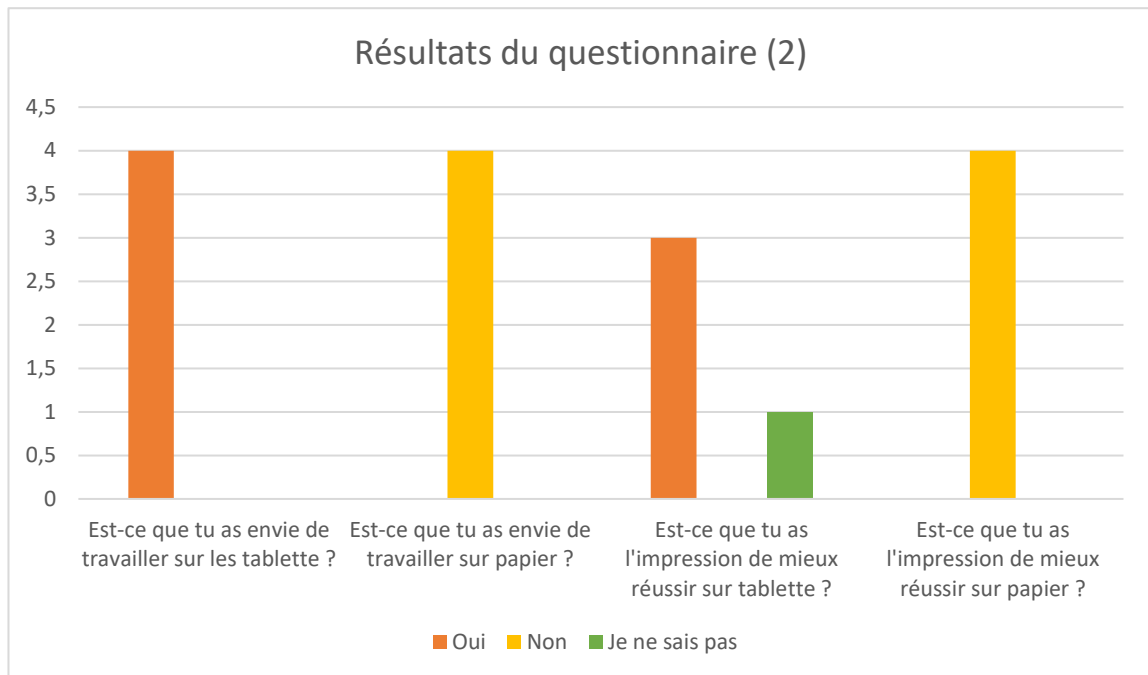
■ Avec tablette ■ Sans tablette

L'élève accepte facilement de passer à l'activité suivante



Résultats du questionnaire (1)





2.3 Analyse des résultats

2.3.1 *Tablette et motivation*

À la suite de ces observations, des conclusions intéressantes sont à tirer. Concrètement, dans la mise en place de cette séquence sur les tablettes, tous les élèves étaient face aux mêmes buts, devant des exercices auxquels ils sont quotidiennement confrontés. Pour la phonologie, l'application Lalilo était cependant nouvelle et les exercices légèrement différents de ce dont les élèves ont l'habitude. Toutefois, les deux groupes d'élèves avaient les mêmes exercices cette fois encore. Nous pouvons donc dire que seul le support variait entre les deux groupes. Tous les élèves, ceux qui ont la tablette et ceux qui ne l'ont pas, manifestent l'envie de travailler dessus. Ils sont donc à priori motivés par l'idée de travailler la lecture avec les tablettes et sont déçus lorsqu'ils ne les ont pas. Cet outil aurait donc un aspect motivationnel pour la mise en activité en agissant sur la perception de la valeur de l'activité. Toutefois, les élèves sans tablette s'engagent eux aussi dans l'apprentissage. Grâce aux questionnaires, nous pouvons conclure que la tablette entretient le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, trois élèves sur les quatre ayant une tablette ont l'impression de mieux réussir sur la tablette alors que les résultats des observations ne prouvent pas, au contraire, une meilleure performance. La tablette accroît donc également la perception que l'élève a de sa compétence à accomplir l'activité. De plus, les quatre élèves ayant répondu aux questionnaires affirment avoir envie de travailler et aimer travailler sur les tablettes. La motivation intrinsèque est alors très importante lors de ces séances.

Il s'agit maintenant de savoir si la tablette aide l'élève à être plus autonome et à persévérer davantage dans l'activité. Nous remarquons que les élèves du groupe témoin ont tendance à se tourner plus souvent vers l'enseignant ou vers leurs camarades durant les séances par rapport aux élèves du groupe test. Cela démontre une plus grande autonomie de travail pour les élèves qui sont sur les tablettes, probablement car ils sont, eux, en interaction avec la tablette, notamment lors des exercices de phonologie, alors que les autres sont en interaction principalement avec l'enseignant. Les élèves travaillant sur la tablette ont alors une meilleure contrôlabilité du déroulement de l'activité. Ils sont « dans leur monde » et ne prêtent pas attention aux distractions des autres élèves. Cela

apparaît un peu plus lorsque l'aspect « nouveauté » de l'outil commence à se dissiper. Les élèves du groupe test indiquent réussir à résoudre seul les exercices sur tablette, un peu plus que sur papier. Cependant la différence est faible et deux d'entre eux indiquent avoir besoin d'aide pour utiliser la tablette. L'outil permettrait donc d'avoir une plus grande autonomie sur les exercices mais moins sur la maîtrise du support utilisé. Tous les élèves poursuivent l'activité jusqu'à la fin. Ce fut généralement un peu plus long pour les élèves du groupe témoin mais cela montre que la persévérance lors d'une activité n'augmente pas sous l'utilisation des tablettes, au contraire, les élèves qui souhaitent avoir les tablettes ont dû finir leur activité malgré l'envie d'avoir eux aussi des tablettes. En revanche, la tablette semble jouer un rôle sur la concentration, mais cela resterait à étudier plus longuement. En effet, les élèves du groupe test ont tendance à moins se dissiper que les élèves du groupe témoin et montrent des signes de manque de concentration au bout d'un peu plus de temps. Cependant, lors de la dernière séance, les élèves du groupe test se dissipent beaucoup plus qu'auparavant. Une question se pose alors : au terme d'une plus longue utilisation des tablettes, la concentration des élèves ne serait-elle pas la même que sans leur utilisation ?

Enfin, ces trois séances ne montrent pas un véritable impact sur les performances des élèves. Effectivement, cela semble même être le contraire. Lors des deux séances de compréhension, les élèves du groupe témoin et ceux du groupe test réussissent de manière similaire les exercices. Or, lorsque de l'écriture entre jeu, la tâche devient trop difficile sur tablette et les élèves n'arrivent pas à répondre à la consigne contrairement à ceux qui travaillaient sur papier. De plus, lors de l'analyse des résultats sur la séance de phonologie, ce sont les élèves du groupe témoin qui réussissent légèrement mieux.

La tablette semble donc jouer un rôle sur la motivation des élèves principalement en agissant sur les perceptions des élèves. En utilisant la tablette, l'élève semble « oublier » les difficultés qu'il rencontrait face au travail sur la compréhension en lecture et est content de travailler. La question qui se pose alors est de savoir s'il se rend compte qu'il travaille et qu'il apprend tout autant que lorsqu'il travaille sur papier. L'autonomie apparaît également comme se développant plus, une fois que l'outil est bien pris en main mais en revanche la performance est plus élevée sur papier. C'est donc la motivation intrinsèque qui est la plus augmentée par l'utilisation des tablettes.

2.3.2 Le point de vue de l'enseignant

Etant l'enseignante qui a observé et mené les trois séances concernées, je vais maintenant discuter l'usage des tablettes en classe en reprenant notamment les interrogations énoncées au point 1.3.3.

La préparation du travail demande un temps de travail beaucoup plus important pour l'enseignant car c'est un outil du quotidien mais qu'il faut adapter à la classe. Pour cela il s'agit dans un premier temps de faire des recherches sur les applications qui existent, puis ensuite de les installer sur la tablette, puis de créer un espace classe et de faire apparaître les exercices sur l'ensemble des tablettes. Il faut prendre le temps de les charger, de les connecter chacune à internet et ensuite prévoir une solution dans le cas où internet ne fonctionnerait pas à l'école. En revanche, une fois ce travail effectué et cet aspect très pratique maîtrisé cela devient plus facile, notamment avec l'utilisation d'applications comme Lalilo qui s'adaptent aux résultats de chacun pour proposer des exercices. La tablette nécessite donc un temps d'adaptation pour l'enseignant, qui semble plus court pour les élèves qui, après leur avoir montré une fois le fonctionnement, comprennent comment cela fonctionne. En revanche, ils se tournent vers l'enseignant dès que la tablette affiche quelque chose à laquelle ils ne s'attendaient pas, comme par exemple la perte de la connexion internet.

Les élèves sont beaucoup plus à même de travailler lorsqu'ils sont sur les tablettes. Dès mon arrivée à l'école, ils me demandaient s'ils allaient pouvoir utiliser les tablettes, et aujourd'hui ils me demandent encore s'ils pourront avoir de nouveau des tablettes avant la fin de l'année. Pour reprendre la citation énoncée en point 1.2 : « la motivation consiste à « comprendre pourquoi l'individu agit lorsque rien ni personne ne le contraint à le faire » (Fenouillet, 2016 : p.3), il apparaît ici que c'est par plaisir uniquement d'utiliser cet outil qui, pour deux élèves, est un outil présent à la maison, ou déjà utilisé hors de l'école pour trois d'entre eux. Les élèves rentrent donc bel et bien plus facilement dans l'apprentissage de la lecture. En revanche, concernant le domaine de l'écriture, la tablette ne semble pas être l'outil le plus adapté. Cet outil est très bien en début d'année de CP lorsque les élèves écrivent principalement à l'aide d'étiquettes, qui peuvent alors être facilement déplaçables sur une tablette. En revanche, en cette période de l'année où les élèves sont

de plus en plus souvent amenés à encoder une phrase, écrire avec le doigt sur une tablette s'avère être une tâche très difficile.

2.3.3 La place des tablettes au sein de l'école

Ayant analysé les résultats donnés dans le cadre de mes trois séances conduites, les tablettes ont leur place au sein de l'école, sous certaines conditions. Le dernier point énoncé dans la partie 2.3.2 montre que l'utilisation de la tablette doit se faire à bon escient et que cet outil n'est pas adapté à toutes les situations de classe. En revanche, je reprends l'avis de Fourgous (2011) qui affirmait que l'outil numérique permettait de mieux maîtriser le temps car, grâce à cet outil, les élèves peuvent progresser à leur rythme et approfondir une notion dont ils ont besoin. L'application Lalilo illustre parfaitement bien ce point-là car elle proposait plus d'exercices sur le son étudié en fonction du fait que l'élève faisait des erreurs ou non. En cas d'un nombre d'erreurs plus élevé, les élèves, sans s'en rendre compte, effectuaient plus d'exercices afin de pouvoir revoir la notion et s'améliorer. La tablette peut être alors un véritable outil de différenciation, tout en veillant à ce que l'élève ait les connaissances nécessaires à la réalisation des exercices proposées. Dans le cas de la séance de phonologie, les élèves avaient tous eu une séance sur la lettre « g » et sur les phonèmes [g] et [j]. Concernant l'aspect ludique de l'outil, cela présente des avantages et des inconvénients au sein de la classe. Je ne doute pas que ce soit cet aspect attrayant et le fait d'être en interaction avec la tablette qui puissent motiver les élèves. En revanche, comme Karsenti et Fievez (2013) l'évoquaient dans leur article, qu'en est-il de l'aspect distractif des tablettes ? Lors de l'utilisation en classe, un de mes élèves avait ouvert une application présente sur les tablettes prêtées par Canopé et commençait à s'amuser avec. Pour éviter ce genre de débordement, il me paraît important que les tablettes présentes en classe n'aient que des applications en lien avec les apprentissages scolaires. Cela limitera les dérives des élèves et leur tentation à vouloir faire autre chose. Ensuite, l'utilisation des tablettes doit avoir un cadre avec des règles précises. Il est important que l'élève comprenne que dans ce cadre, la tablette sert tout autant à des fins d'apprentissages que lorsqu'il travaille sur un autre support. De fait, il y a des règles à respecter et l'on ne fait pas autre chose que ce que l'on est en train d'étudier.

CONCLUSION

Pour conclure le travail effectué sur ce mémoire, je vais revenir sur certains points. La lecture est un apprentissage qui est conséquent durant tout le cycle 2. C'est un apprentissage qui monopolise beaucoup d'heures hebdomadaires et qui peut se montrer parfois difficile pour les élèves. De nombreuses théories de la motivation existent et jouent un rôle dans la motivation des élèves en contexte scolaire en agissant sur différents facteurs décrits dans la partie 1.2. L'introduction du numérique à l'école était-il alors une solution aidant à motiver les élèves lors de cet apprentissage rigoureux et conséquent pour des élèves de CP ? C'est ce que mes trois séances testées en classe ont cherché à montrer. Après la description de mes observations et la discussion des résultats et de la place des tablettes en milieu scolaire, une conclusion semble se former. Effectivement, les données récoltées à l'aide des questionnaires montrent l'intérêt que les élèves éprouvent soudainement à travailler la compréhension de la lecture et la phonologie. Les données quantitatives, elles, ont permis de montrer une légère augmentation de l'autonomie et de la concentration chez les élèves utilisant les tablettes. En revanche, la performance ne semble pas accrue avec les tablettes. Si je reprends mon hypothèse, qui était : « L'utilisation des tablettes au sein de la classe et dans le cadre de l'apprentissage de lecture permet une amélioration de la motivation. », je peux maintenant formuler une réponse. Effectivement, sur certains points, l'utilisation des tablettes en classe améliore la motivation des élèves, notamment vis-à-vis de l'entrée dans l'apprentissage, en agissant sur le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que sur la perception de la valeur de l'activité. Des signes, décrits précédemment, sont également symboles d'une meilleure motivation.

Les résultats trouvés sont valables dans le cadre de mon groupe – classe et il serait maintenant intéressant de pouvoir les comparer à une étude monopolisant un plus grand nombre d'élèves afin de pouvoir affirmer mon hypothèse dans un cadre plus général.

BIBLIOGRAPHIE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BANDURA, Albert. La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans : CARRE, Philippe ; FENOUILLET, Fabien. *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 2009, p.15-45.

CARBONNEAU, Noémie ; LAFRENIERE, Marc-André K. ; VALLERAND, Robert J. . Dans : CARRE, Philippe ; FENOUILLET, Fabien. *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 2009, p.47-66.

COSNEFROY, Laurent. Les théories reposant sur le concept de but. Dans : CARRE, Philippe ; FENOUILLET, Fabien. *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 2009, p. 89-105.

COSNEFROY, Laurent ; FENOUILLET, Fabien. Motivation et apprentissages scolaires. Dans : CARRE, Philippe ; FENOUILLET, Fabien. *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 2009, p. 127-145.

DEVAUCHELLE, Bruno. *Eduquer avec le numérique*. Paris : ESF Editions, 2016, 199 p.

FENOUILLET, Fabien. *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod, 2016, 322 p.

FOURGOUS, Jean-Michel. *Réussir à l'école avec le numérique*. Paris : Odile Jacob, 2011, 173 p.

GAILLETON, Mélanie. *Usage des tablettes en maternelle*. 95 p. Mémoire de Master MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) : Université Lyon 1 : 2017.

GOSLING, Patrick. Les théories de l'attribution : cause et responsabilité. Dans : CARRE, Philippe ; FENOUILLET, Fabien. *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 2009, p. 67-88.

LECOMTE, Jacques. La théorie du flux. Comment la motivation intrinsèque donne du sens à notre vie ? Dans : CARRE, Philippe ; FENOUILLET, Fabien. *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod, 2009, p. 107-124.

VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*. Canada : De boeck, 2009, 217 p.

REFERENCES WEBOGRAPHIQUES

BIANCO, Maryse. *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* [en ligne]. Disponible sur : [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport Bianco.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/12/Rapport_Bianco.pdf) (consulté le 21/04/18)

CEBE, Syvie ; GOIGOUX, Roland ; THOMAZET Serge. *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. [en ligne]. Disponible sur : https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogie_Groupes_d%C3%A9partementaux/Je_lis_je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf. (consulté le 22/02/18)

CHAUVEAU, Gérard. Acte de lecture et décodage *Revue de recherches en éducation* [en ligne], 1990,n°3, p. 31-50. Disponible sur : https://www.persee.fr/docAsPDF/spira_0994-3722_1990_num_3_1_1839.pdf. (consulté le 22/02/18)

DE VANSSAY, Stéphanie. Des tablettes à l'école... Pour quoi faire ? *Le blog de Education du SE-UNSA* [en ligne], 2014. Disponible sur : <https://ecolededemain.wordpress.com/2014/12/04/des-tablettes-a-lecole-pour-quoi-faire/>. (consulté le 17/01/18)

FAYOL, Michel. *A propos de la compréhension...* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.unige.ch/fapse/logopedie/files/3914/1285/1083/article1-bragard.pdf>.

(consulté le 21/04/18)

GOIGOUX, Roland (dir.). *Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages.* [en ligne].

Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>. (consulté le 21/02/18)

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION. *Lire et écrire : présentation.* [en ligne]. Disponible sur : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/lire-et-ecrire-presentation>. (consulté le 21/02/18)

le 21/02/18)

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION. *Roland Goigoux, enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives.* [en ligne]. Disponible sur : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/roland-goigoux-enseigner-lire-ecrire-au-cp>. (consulté le 21/02/03/18)

le 21/02/03/18)

KARSENTI, Thierry ; FIEVEZ, Aurélien. Les tablettes tactiles à l'école primaire : avantages, défis et recommandations pour les enseignants. *Vivre le primaire* [en ligne], 2013 / 26, n°4 p. 34-36. Disponible sur :

https://www.researchgate.net/profile/Thierry_Karsenti/publication/266731785_Les_tablettes_tactiles_a_l'ecole_avantages_defis_et_recommandations_pour_les_enseignants/links/543820a10cf24a6ddb9237b0/Les-tablettes-tactiles-a-lecole-avantages-defis-et-recommandations-pour-les-enseignants.pdf. (consulté le 21/04/18)

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Le plan numérique pour l'éducation.* [en ligne]. Disponible sur <http://ecolenumerique.education.gouv.fr/plan-numerique-pour-l-education/>. (consulté le 11/03/18).

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *La refondation de l'École de la République*. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>. (consulté le 11/03/18)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066. (consulté le 11/03/18)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. [en ligne] Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940. (consulté le 21/02/18)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). [en ligne] Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400. (consulté le 21/02/18)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. [en ligne]. Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf. (consulté le 21/02/18)

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *100% de réussite en CP*. [en ligne]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid117919/100-de-reussite-en-cp.html>. (consulté le 21/02/18)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. L'apprentissage des correspondances graphèmes – phonèmes (2). [en ligne]. Disponible sur :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/39/5/RA16_C2_FRA_Apprentissage_correspondances_843395.pdf. (consulté le 21/02/18)

OBSERVATOIRE NATIONALE DE LA LECTURE. *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France depuis dix ans*. [en ligne]. Disponible sur :

<http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2004/evolution/view>. (consulté le 25/02/18)

THOMAS, Coralie. Cours de français donnés en Master 1 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et la formation. Année 2016-2017.

ANNEXES

Sommaire

Annexe 1.....p. 57

Annexe 2.....p. 61

Annexe 3.....p. 65

Annexe 4.....p. 69

Annexe 5.....p. 71

Annexe 1 :

Date : 22/03/2018

Niveau : CP

Séance : 1

Durée de la séance : 20 minutes de travail sur le texte + 20 minutes d'exercices. Le dernier exercice se fait en interaction élèves – enseignante et n'est donc pas observé dans le cadre du mémoire.

Nombre d'élèves observés : 8

Organisation matérielle et spatiale : Quatre élèves ont une tablette et sont assis sur deux tables de deux l'une derrière l'autre. Les quatre autres élèves sont à leur gauche et sont assis sur deux tables l'une derrière l'autre également.

Grille d'observation du groupe test :

Critère observé	Elève 1	Elève 2	Elève 3	Elève 4
	Garçon	Fille	Garçon	Fille
L'élève manifeste un intérêt pour l'utilisation de la tablette.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève sait lancer l'application.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	7'27 : Montre son travail à un camarade	Non	Oui : 5'13
L'élève se tourne vers l'enseignante pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Non	9'39 « C'est super dur d'écrire sur la tablette »	Non
L'élève se tourne vers ses camarades pour régler un problème lié à l'utilisation de la tablette.	Oui	« C'est où pour la gomme ? » 3'37	Non	Non

L'élève se tourne vers l'enseignante pour régler un problème lié à l'utilisation de la tablette.	4'56 : « Il y a un problème avec la tablette » 7'03 11'05 « Tu peux m'aider Eva ? » 12'02 15'45	Oui, puis ne la trouvant pas, demande à un camarade. 4'37 : « Pourquoi ça écrit pas ? »	Non	Non
L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe (au bout de combien de temps ?).	9'59 « Coucou la caméra »	Non	9'07	7'03 : Ne se remet pas au travail
L'élève souhaite arrêter l'activité avant la fin.	Non	Non	10'11 : Car trop difficile d'écrire dessus Mais continue les autres exercices	Oui
L'élève réussit l'activité.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève accepte facilement de rendre la tablette à la fin de la séance.	Oui	Oui	Oui	Non

Grille d'observation du groupe témoin :

Critère observé	Elève 5	Elève 6	Elève 7	Elève 8
	Fille	Garçon	Fille	Garçon
L'élève manifeste un désappointement à ne pas avoir de tablette.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Non	Non	Non
L'élève se tourne vers l'enseignante pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Non	Non	16'55 : « Le 1 ^{er} c'était sorcière ? »
L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe (au bout de combien de temps ?).	7'25 : Discute avec sa camarade. 10'14	Au bout de 3'58 elle se retourne et discute. 4'39 : touche la tablette de son camarade.	4'05 : Demande à son camarade qui travaille sur tablette ce qu'il fait. 7'25	5'51 : Discute avec une camarade. 6'10 en interpelle une autre 9'07 : Discute avec un autre 9'59
L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal donné par l'enseignant.	Non	9'59 : Et ne se remet pas au travail	7'25	Non

		« c'est trop dur »		
L'élève trouve les réponses aux exercices.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève accepte facilement de passer à une autre activité.	Oui	Oui	Oui	Oui

Annexe 2 :

Date : 23/03/2018

Niveau : CP

Séance : 2

Durée de la séance : 20 minutes de reprise du texte + 16 minutes sur tablettes ou papiers + 10 minutes de correction et bilan.

Nombre d'élèves observés : 8

Organisation matérielle et spatiale : Quatre élèves ont une tablette et sont assis sur deux tables de deux l'une derrière l'autre. Les quatre autres élèves sont à leur gauche et sont assis sur deux tables l'une derrière l'autre également.

Grille d'observation du groupe test :

Critère observé	Elève 1 Garçon	Elève 2 Fille	Elève 3 Garçon	Elève 4 Fille
L'élève manifeste un intérêt pour l'utilisation de la tablette.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève sait lancer l'application.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Non	Non	Non
L'élève se tourne vers l'enseignante pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Oui : 7'30 : Ne trouve pas la réponse. 9'58 : « Je sais pas ce que je dois faire ».	Non	Oui : 5'05 : « C'est quoi la dernière phrase 9'10 : Compréhension de la consigne.

L'élève se tourne vers ses camarades pour régler un problème lié à l'utilisation de la tablette.	Oui : 6'36 : « J'ai fini, comment je fais ensuite ? » 7'16 : « Comment on fait pour bouger ? » 10'38 : « Quand j'appuie sur un mot ça fait le clavier. »	Oui :13'23 : Fait tout de la même couleur.	Non	Oui : 15'30 : « J'entoure ? »
L'élève se tourne vers l'enseignante pour régler un problème lié à l'utilisation de la tablette.	Oui : 2'30 : « J'arrive pas trop à écrire sur la tablette ».	Non	Oui :5'17 « Je fais comment là ? »	Non
L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe (au bout de combien de temps ?).	Oui : 2'18 : Compare avec son camarade.	Non	Oui : 9'22 : Rêve. 12'50 : Veut montrer son travail. 14'43 : Se lève.	Non
L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal donné par l'enseignant.	Non	Non	Non	Non

L'élève trouve les réponses aux exercices.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève accepte facilement de rendre la tablette à la fin de la séance.	Oui	Oui	Oui	Oui

Grille d'observation du groupe témoin :

Critère observé	Elève 5 Fille	Elève 6 Garçon	Elève 7 Fille	Elève 8 Garçon
L'élève manifeste un désappointement à ne pas avoir de tablette.	Oui	Oui	Non	Oui
L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Non	15'35 : « J'entoure ? »	6'00 : N'y arrive pas.
L'élève se tourne vers l'enseignante pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	8'00 : N'y arrive pas.	Non	7'28 :	Non
L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe (au bout de combien de temps ?).	1'16 : Discute avec son voisin. 5'17 : Regarde en l'air... 12'41 : Discute.	7'26 : Embête sa camarade. 9'32 : Se retourne, discute, embête. 14'30 : Se lève.	1'51 : Se retourne. 4'15 : Se retourne. 9'40 : Se retourne. 10'05 : Se retourne.	7'37 : Cherche une gomme. 9'30 : Regarde ses camarades jusqu'à plus de 10'5.

L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal donné par l'enseignant.	Non	Non	Non	Oui
L'élève trouve les réponses aux exercices.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève accepte facilement de passer à l'activité suivante.	Oui	Oui	Oui	Oui

Annexe 3

Date : 29/03/2018

Niveau : CP

Séance : 3

Durée de la séance : 15 minutes de rappel sur le son + 20 minutes sur les tablettes

Nombre d'élèves observés : 8

Organisation matérielle et spatiale : Les 4 élèves du groupe test ont une tablette et sont répartis individuellement dans la classe. Les 4 autres élèves sont assis sur deux tables de deux les uns derrière les autres.

Grille d'observation du groupe test :

Critère observé	Elève 1 Garçon	Elève 2 Fille	Elève 3 Garçon	Elève 4 Fille
L'élève manifeste un intérêt pour l'utilisation de la tablette.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève sait lancer l'application.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Non	Non	Non
L'élève se tourne vers l'enseignante pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	Non	Non	6'02 : « J'ai presque fini le niveau, c'est bien ? »	Non
L'élève se tourne vers ses camarades pour régler un problème lié à l'utilisation de la tablette.	Non	Non	Non	Non

L'élève se tourne vers l'enseignante pour régler un problème lié à l'utilisation de la tablette.	Non	Non	1'52 :« Ça fait que de charger. »	Non
L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe (au bout de combien de temps ?).	6'00 : Discute. 8'47 : Se retourne. 10'36 : Embête sa camarade. 14'40 : Est debout.	4'05 : Discute. 13'25 : Discute.	2'53 : « T'as entendu maitresse ? » 3'57 : « Pourquoi y'a ça ? » 7'09 : Se retourne. 10'28 : « Je peux aller faire pipi ? »	10'24 : Montre sa tablette. 14'23 : Fait semblant de changer de place.
L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal donné par l'enseignant.	Non	Non	Non	Non
L'élève trouve les réponses aux exercices.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève accepte facilement de rendre la tablette à la fin de la séance.	Oui	Oui	Oui	Non

Grille d'observation du groupe témoin :

Critère observé	Elève 5 Fille	Elève 6 Garçon	Elève Fille	Elève 8 Garçon
L'élève manifeste un désappointement à ne pas avoir de tablette.	Oui	Oui	Oui	Non
L'élève se tourne vers ses camarades pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	9'39 : perdue dans les feuilles	5'30 : on tourne notre feuille ?	Non	Non
L'élève se tourne vers l'enseignante pour demander de l'aide sur le contenu de l'exercice.	6'25 : quel son ?	3'03 8'12 : « C'était ça ? » 10'27 : « J'arrive pas. »	6'44 : « Gourmand ? » 9'26 : « Ca veut dire quoi ? »	10'45 : « Le dernier c'est quoi ? »
L'élève reste concentré sur son activité ou se dissipe (au bout de combien de temps ?).	Oui	2'15 : Veut tailler son crayon. 4'39 : Discute. 5'51 : Se retourne. 12'21 : Se retourne. 14'20 : Se lève.	4'39 : Se lève.	5'41 : Se lève. 11'03 : Donne la réponse à voix haute. 13'52 : Joue avec le minuteur.
L'élève souhaite arrêter l'activité avant le signal donné par l'enseignant.	Non	Non	Non	Non

L'élève trouve les réponses aux exercices.	Oui	Oui, avec aide	Oui	Oui
L'élève poursuit l'activité jusqu'à la fin.	Oui	Oui	Oui	Oui
L'élève accepte facilement de passer à l'activité suivante.	Oui	Oui	Oui	Oui

Questionnaire élève

APPRENDRE À LIRE AVEC LE NUMÉRIQUE

Pendant 3 semaines tu as pu utiliser les tablettes lors du travail autour de la lecture. Ce questionnaire t'est proposé(e) afin d'avoir un retour sur ton ressenti à la suite de cette utilisation. Merci pour tes réponses !

Je m'appelle _____			
Questions	Oui	Non	Je ne sais pas
Avais-tu déjà utilisé une tablette ?			
As-tu une tablette à la maison ?			
Est-ce que tu aimes utiliser les tablettes à l'école ?			
Est-ce que tu as envie de travailler lorsque tu travailles sur la tablette ?			
Est-ce que tu as envie de travailler lorsque tu travailles sur une feuille ?			
Est-ce que tu as l'impression de mieux réussir lorsque tu travailles sur la tablette ?			

Est-ce que tu as l'impression de mieux réussir lorsque tu travailles sur le papier ?			
Est-ce que tu arrives à résoudre les exercices tout seul sur la tablette ?			
Est-ce que tu as besoin d'aide pour utiliser la tablette ?			
Est-ce que tu arrives à résoudre les exercices tout seul sur le papier ?			

Écris en une phrase pourquoi tu as aimé / tu n'as pas aimé utiliser les tablettes en classe :

Annexe 5 :

Afin de rédiger ce mot d'autorisation en utilisant une formulation correcte, je me suis inspirée du travail de Mélanie Gailleton lors de son mémoire réalisée sur l'année 2016 – 2017.

Demande d'autorisation d'enregistrements vidéo dans la classe

Dans le cadre d'un projet autour de l'utilisation de tablettes numériques en classe, je serai amenée à filmer des séances en classe jusqu'au 6 avril. Les vidéos seront visionnées par moi uniquement et ne seront en aucun cas diffusées. Je m'engage, à l'issue de ce projet, à supprimer la totalité des enregistrements.

Cordialement,
E. CHAILLET

Nom et prénom de l'élève :

.....

Nom et prénom du responsable légal :

Veillez cocher :

- Je donne mon accord à Mme CHAILLET pour filmer mon enfant dans le cadre de ce projet réalisé en classe.
- Je ne souhaite pas que mon enfant soit filmé.

Autorisation de diffusion

Je, soussignée : Eva CHAILLET

- Agissant en l'absence de toute contrainte et en sachant qu'en dehors de l'obligation de déposer nos travaux, nous bénéficions de la liberté de permettre ou non leur diffusion, autorisons sans limitation de temps à diffuser les travaux pour le mémoire ou l'écrit professionnel que nous avons effectués pour le Master MEEF mention premier degré, dans les conditions suivantes :

Consultation sur place en bibliothèque oui non

Diffusion en texte intégral sur le réseau Internet oui non

Étant entendu que les éventuelles restrictions de diffusion de nos travaux ne s'étendent pas à leur signalement dans les catalogues des bibliothèques accessibles sur place ou par réseaux.

La présente autorisation de diffusion vaut également pour la reproduction limitée aux seules fins des diffusions ainsi définies.

Nous renonçons à toute rémunération pour les diffusions et reproductions effectuées dans les conditions précisées ci-dessus.

Bon pour accord,

Signatures des auteur(e)s À Lyon, le 9/05/18

Eva Chaillet (Auteur)

APPRENDRE A LIRE AVEC LE NUMERIQUE : L'utilisation en classe de tablettes améliore-t-elle la motivation des élèves pour l'apprentissage de la lecture ?

71 Pages

Chapitre 1 : 31 pages - Chapitre 2 : 14 pages

Mémoire de M2A MEEF PE - **Université Claude Bernard Lyon1 - ESPE** -
Université de Lyon 2017-2018

RESUME

La lecture est partie prenante des programmes du cycle 2 et un apprentissage conséquent en termes d'heures et d'objets d'apprentissage. Le numérique occupe désormais une place de plus en plus importante au sein de l'environnement scolaire. L'objectif de ce mémoire est alors de mettre en lumière le rôle que peuvent jouer les tablettes vis-à-vis de la motivation des élèves pour l'apprentissage de la lecture. Ce mémoire démontre que le numérique joue un rôle sur les perceptions des élèves face à une activité ainsi qu'une augmentation de la motivation intrinsèque des élèves. L'autonomie des élèves est accrue tandis que la performance ne semble pas être influencée par l'utilisation des tablettes.

MOTS-CLES

Lecture – apprentissage – motivation – technologie numérique – tablette tactile

Reading – learning – motivation – digital technology – touchscreen tablet

DIRECTEUR-TRICE DE RECHERCHE

Françoise Poyet

MEMBRES DU JURY

Françoise Poyet

Brigitte Bacconnier

DATE DE SOUTENANCE

23/05/18