HAUTE
ÉCOLE
PÉDAGOGIQUE
BEJUNE

Dans la tête du lecteur

Les outils numériques pour accéder aux stratégies de compréhension de l'écrit chez des élèves de 3-4e

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Mey Henzelin**
Sous la direction de : **Martine Brêchet**
Delémont, avril 2026

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, par leurs conseils, leur aide ou leur soutien ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce travail.

Je remercie tout particulièrement Madame Brêchet pour ses précieuses recommandations et son accompagnement tout au long de ce mémoire.

Mes remerciements vont également à ma sœur Erine pour la relecture attentive de mon travail, notamment de la problématique.

Je remercie l'établissement scolaire ainsi que ses enseignantes pour le prêt de matériel et pour m'avoir permis de mener à bien mes interventions.

Enfin, un grand merci aux élèves pour leur participation et leur implication lors des activités proposées.

Note sur la rédaction

Par souci de lisibilité et de fluidité, le masculin générique est utilisé dans ce travail pour désigner l'ensemble des personnes.

Liste des abréviations

CIIP :	Conférence intercantonale de l'instruction publique
MER :	Moyens d'enseignement romands
PER :	Plan d'études romand
QCM :	Questionnaire à choix multiples
SAMR :	Substitution, augmentation, modification, redéfinition
TIC :	Technologies de l'information et de la communication
ZPD :	Zone proximale de développement

Résumé

Ce travail de recherche examine dans quelle mesure les outils numériques permettent de rendre visibles les stratégies de compréhension de l'écrit chez des élèves de 3-4e. La compréhension étant un processus cognitif difficilement observable, notamment chez les élèves rencontrant des difficultés en lecture et en écriture, cette étude compare deux modalités : une approche traditionnelle papier-crayon et une approche numérique intégrant la lecture audio et l'enregistrement oral.

S'appuyant sur une méthodologie qualitative, les données ont été recueillies à partir de productions écrites, d'enregistrements oraux et d'entretiens individuels. L'analyse met en évidence que les stratégies de compréhension sont bien mobilisées par les élèves, mais qu'elles restent souvent invisibles dans les productions écrites. Les outils numériques permettent, dans certains cas, de contourner les obstacles liés au décodage et à l'écriture, offrant ainsi un accès plus direct aux raisonnements des élèves.

Cependant, les résultats montrent que le numérique ne constitue pas une solution suffisante en soi. Son efficacité dépend du dispositif pédagogique, de l'accompagnement de l'enseignant et du profil des élèves. Le numérique apparaît ainsi comme un outil complémentaire, pouvant contribuer à une évaluation plus équitable de la compréhension, à condition d'être utilisé de manière réfléchie.

Cinq mots-clés

- Compréhension de l'écrit
- Stratégies de compréhension
- Outils numériques
- Plus-value du numérique
- Apprentissage du français en 3-4e

Liste des figures

Figure 1: Modèle interactif de compréhension en lecture. (Giasson, 2013, p.18) 5
Figure 2: Le triangle didacTIC. (Paquelin, 2000, p.35) 8
Figure 3: Réponse de l'élève E, version papier 24
Figure 4: Réponses de l'élève I, version papier 25
Figure 5: Résumé du début de Roule galette, "Les classiques du Père Castor". (Flammarion Jeunesse, 1950) II
Figure 6: Fin de l'histoire de Roule galette, "Les classiques du Père Castor". (Flammarion Jeunesse, 1950) III
Figure 7: Le Petit Loup qui se prenait pour un grand "Les classiques du père Castor". (Albena Ivanovitch-Lair & Eric Gasté, 2005) V

Liste des tableaux

Tableau 1: Outils utilisés dans les deux modalités 15
Tableau 2: Profil des 12 élèves qui constituent l'échantillon 19
Tableau 3: Comparaison des productions écrites et orales 28
Tableau 4: Grille d'analyse critériée : stratégies de compréhension dans les récits de ruse. (OpenAI, 2025) III
Tableau 5: Comparatif des stratégies de compréhension par élève XIV
Tableau 6: Comparatif des deux modalités de compréhension. (OpenAI, 2025) XVI
Tableau 7: Obstacles liés à la lecture/ écriture et impact du numérique XVII
Tableau 8: Limites, obstacles ou effets indésirables du numérique XIX
Tableau 9: Préférences des élèves selon le support de travail XX

Liste des annexes

Annexe 1: Activité d'amorce I
Annexe 2: Activité de compréhension modalité "papier-crayon" II
Annexe 3: Activité de compréhension modalité numérique V
Annexe 4: Analyse a priori des tâches VIII
Annexe 5: Grille d'analyse critériée I
Annexe 6: Tableau comparatif des stratégies de compréhension par élève IV
Annexe 7: Tableau comparatif des modalités de compréhension XV
Annexe 8: Tableau des obstacles liés à la lecture/ écriture et impact du numérique XVII
Annexe 9: Tableau des limites, obstacles ou effets indésirables du numérique XVIII
Annexe 10: Préférences des élèves selon le support de travail XX
Annexe 11: Lettre d'autorisation parentale I
Annexe 12: Contrat de recherche II

Sommaire

Remerciements ..... *i*
Liste des abréviations ..... *ii*
Résumé ..... *iii*
Liste des figures ..... *iv*
Liste des tableaux ..... *iv*
Liste des annexes ..... *iv*
Sommaire *2*
Introduction *1*
1. Problématique *2*
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche *2*
1.1.1. Raison d'être de l'étude *2*
1.1.2. Présentation du problème *2*
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche *4*
1.2. État des connaissances théoriques *4*
1.2.1. La compréhension de l'écrit chez le lecteur débutant *4*
1.2.2. Difficultés liées à l'évaluation *7*
1.2.3. Plus-value potentielle du numérique *7*
1.2.4. Médiation pédagogique et posture enseignante *11*
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche *13*
1.3.1. Identification de la question de recherche *13*
1.3.2. Objectifs de recherche *13*
2. Méthodologie *14*
2.1. Fondements méthodologiques *14*
2.1.1. Type de recherche *14*
2.1.2. Type de démarche *14*
2.1.3. Type d'approche *14*
2.1.4. Type d'objectif *14*
2.2. Nature du corpus *15*
2.2.1. Les moyens et instruments de collecte de données *15*
2.2.2. Le déroulement de la collecte des données et outils *15*
Choix des textes *16*

Choix des stratégies 17
Choix des questions 18
Grille d'évaluation 18
2.2.3. Le choix de l'échantillon étudié issu de la population 19
2.3. Méthodes d'analyse des données 20
2.3.1. Choix des règles de transcription 20
2.3.2. Les procédés de traitement des données 20
2.3.3. Description des méthodes 21
3. Présentation et interprétation des résultats 22
3.1. Visibilité des stratégies de compréhension dans les deux modalités 22
Présentation des résultats 22
Illustration des résultats 22
Interprétation des résultats 23
3.2. Effets du numérique sur les obstacles et les productions 23
Présentation des résultats 23
Illustration des résultats 24
Interprétation des résultats 27
3.3. Limites et nouveaux obstacles liés à l'usage du numérique 28
3.3.1. Limites techniques 29
3.3.2. Limites cognitives et métacognitives 29
3.3.3. Limites affectives et contextuelles 30
3.3.4. Cas où le numérique n'apporte pas de plus-value significative 31
Interprétation des résultats 31
3.4. Synthèse globale : retour à la problématique 32
Apports du numérique 32
Limites et conditions d'efficacité 32
Implications pédagogiques 32
Transition vers la conclusion 33
Conclusion 34
Références bibliographiques 36
Annexes I

Introduction

Depuis plusieurs années, l'évaluation scolaire tend à accorder une importance croissante aux processus mobilisés par les élèves plutôt qu'aux seules réponses produites. Cette orientation se justifie particulièrement dans certaines disciplines, comme les mathématiques, où la démarche suivie pour parvenir à un résultat est considérée comme transférable à d'autres situations, contrairement à la réponse elle-même, souvent spécifique à une tâche donnée. Une telle approche permet d'appréhender plus finement les compétences réelles des élèves. Dès lors, il semble légitime de s'interroger sur la possibilité d'adopter une logique similaire dans d'autres domaines d'apprentissage, notamment en français, où les processus de compréhension demeurent difficiles à observer. Cette réflexion s'inscrit dans un intérêt personnel né d'observations réalisées en classe, qui ont mis en évidence l'écart existant entre les capacités de compréhension de certains élèves et ce que leurs productions écrites laissent paraître.

En effet, la compréhension de l'écrit ne se réduit pas au seul décodage (donc à la lecture), mais mobilise un ensemble de compétences complémentaires ainsi que diverses stratégies, dont l'identification est essentielle pour appréhender les compétences réelles des élèves. Toutefois, dans le contexte scolaire, comprendre un texte ne suffit pas : l'élève doit également être en mesure de rendre visible sa compréhension, le plus souvent à travers des productions écrites. Cette exigence peut alors constituer un obstacle supplémentaire, y compris pour des élèves ne présentant pas de difficultés majeures, puisqu'elle sollicite des capacités annexes (formulation, organisation des idées) susceptibles de masquer les processus réellement mobilisés.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, dont l'objectif est d'examiner en quoi l'accès à des outils numériques peut soutenir l'identification des stratégies de compréhension écrite mobilisées par les élèves. En 3-4^{e}, les difficultés hétérogènes liées au décodage ou à la production écrite peuvent en effet compliquer l'évaluation de cette compétence. La question centrale qui guide ce travail est donc la suivante : comment les outils numériques peuvent-ils permettre d'accéder aux stratégies de compréhension de l'écrit des élèves, en particulier chez ceux pour qui ces obstacles entravent l'expression de leurs compétences ?

Afin de répondre à cette problématique, ce mémoire s'organise en trois parties principales. Le premier chapitre expose la problématique et les fondements théoriques nécessaires à la compréhension du sujet. Le deuxième chapitre présente la méthodologie adoptée ainsi que les instruments de collecte et d'analyse des données. Enfin, le troisième chapitre propose la présentation et l'interprétation des résultats, avant d'ouvrir la discussion sur les apports, les limites et les perspectives pédagogiques de cette étude.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Dans un monde où la technologie fait partie intégrante de notre quotidien et nous accorde certaines opportunités, il apparaît indispensable de veiller à une utilisation consciencieuse des outils numériques. Cet apprentissage, comme bien d'autres, devrait idéalement se faire par le biais de l'école. En effet, familiariser les élèves aux différents concepts numériques permettrait non seulement de sensibiliser ces derniers aux enjeux actuels, mais aussi de proposer des approches pédagogiques plus adaptées et personnalisées.

Ce travail cherche à déterminer si l'usage du numérique peut présenter un intérêt didactique dans le champ de la compréhension écrite à un niveau scolaire donné. Les logiciels, appareils et plateformes numériques qui entreraient alors en jeu font partie des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les élèves, en plus d'y être exposés quotidiennement à la maison (téléphone, télévision, ordinateurs, consoles de jeux vidéo, montres connectées, etc.), y sont également exposés en classe : vidéoprojecteur, tableau ou écran interactif, ordinateurs fixes ou portables, tablettes tactiles, etc. Ces outils numériques ne sont pas forcément tous présents dans chacune des classes, mais rares sont celles qui n'en contiennent aucun.

Pourtant, leur intégration pédagogique effective demeure encore limitée. Dans le canton de Neuchâtel, par exemple, environ 700 élèves sur 19 000 bénéficieraient d'une tablette en classe, soit près de 3-4% (Ferrazzini, cité par Rossier, 2024, p.10). Cette proportion est encore plus faible au cycle 1, notamment car l'outil, fragile et coûteux, n'est pas volontiers mis entre les mains des plus petits. Assude (2019) déplore le fait que les outils technologiques ne soient pas encore suffisamment utilisés en classe malgré leur évolution. « Plusieurs raisons sont invoquées qui pourraient expliquer cette situation : des problèmes d'équipement, la formation des enseignants et le manque de ressources satisfaisantes » (p.17).

Ainsi, bien que le numérique soit désormais généralisé dans l'environnement des élèves, son potentiel didactique reste encore insuffisamment exploité. Pourtant, ces outils pourraient s'avérer particulièrement pertinents pour soutenir certaines pratiques pédagogiques, notamment lorsqu'il s'agit d'accéder aux démarches cognitives des élèves. Dans le domaine de la compréhension de l'écrit, où les stratégies mobilisées sont difficilement observables, leur utilisation pourrait constituer un appui intéressant pour mieux comprendre les processus à l'œuvre et éclairer l'évaluation des compétences.

1.1.2. Présentation du problème

La compréhension de l'écrit est une compétence clé de la scolarité. D'après le *Plan d'Études Romand*, désormais PER (CIIP, 2010), elle est l'un des axes thématiques enseignés pour couvrir les quatre finalités assignées au domaine Langues. La production orale, la production de l'écrit et la compréhension de l'oral font également partie de ces axes et sont ainsi travaillées en français. A priori, la production est une compétence dite active alors que la

compréhension est dite passive. Les compétences passives sont plus difficiles à évaluer, car elles constituent la capacité à comprendre sans avoir à produire activement, ce qui rend l'accès à de possibles traces de stratégies compliqué. Comme nous le verrons dans le chapitre destiné à l'état des connaissances théoriques, la notion de « compétence passive » est réductrice et ne reflète pas la complexité réelle du processus de compréhension.

En 3-4e, les élèves commencent à lire et à écrire seuls. Cependant, face à un texte, certains rencontrent encore des difficultés à démontrer leurs compétences en compréhension de l'écrit, car des fragilités en décodage ou en production écrite peuvent masquer leurs véritables capacités et rendre l'évaluation difficile, voire erronée. L'enseignant risque ainsi de prendre en compte la capacité à lire ou à écrire plutôt que celle à comprendre, ce qui soulève un problème d'équité entre les élèves. Ceux qui rencontrent des difficultés en lecture ou en écriture risquent d'être péjorés alors même qu'ils auraient pu comprendre le texte. À l'inverse, certains élèves plus à l'aise dans ces domaines peuvent donner l'impression d'avoir compris, alors que leurs réponses, bien que correctement couchées sur le papier, n'atteignent pas toujours les exigences, l'élève n'ayant en réalité pas utilisé les bonnes stratégies.

Lors de l'un de mes stages, j'ai pu constater ce phénomène. Un élève devait lire un texte puis répondre par écrit à des questions de compréhension. Il rencontrait peu de difficultés en lecture mais peinait à rédiger ses réponses. J'ai donc écrit pour lui ce qu'il formulait oralement. Sans mon aide, on aurait pu croire à tort que l'élève n'avait pas de bonnes compétences de compréhension. La même situation aurait été possible avec un élève qui n'arrive pas bien à lire mais qui, si le texte est lu à haute voix par l'enseignant, serait en mesure de répondre aux questions. Ce qui reste difficile, c'est de savoir comment l'élève arrive à sa réflexion finale. Dans mon exemple, j'aurais pu lui demander comment il a su que c'était la réponse adéquate. La médiation enseignante est tout à fait possible pour accéder aux stratégies, or, dans une classe entière, il n'est pas toujours possible d'accompagner individuellement chaque apprenant afin de comprendre sa réflexion.

Cette difficulté tient aussi au fait que les stratégies de compréhension, telles que l'anticipation (deviner la suite du texte grâce à des indices) et l'inférence (déduire des éléments implicites) ne sont pas spontanément visibles.

Dans cette perspective, l'utilisation d'outils numériques tels que la lecture audio ou l'enregistrement oral pourrait constituer un appui pertinent. La lecture audio permettrait à l'élève de se concentrer sur le sens plutôt que sur l'effort de décodage, tandis que l'enregistrement oral donnerait accès aux réponses d'élèves en difficulté avec l'écrit. Utilisés avec des consignes guidées invitant l'élève à expliciter sa démarche (« explique comment tu as trouvé »), ces outils pourraient faciliter l'accès aux stratégies mobilisées et soutenir la métacognition. Ils offriraient ainsi des moyens complémentaires pour tendre vers une évaluation plus juste et plus équitable de la compréhension de l'écrit. De plus, dans le cas où cette technique serait appliquée à l'ensemble d'une classe, cela représenterait un gain considérable de temps et d'énergie pour accéder aux stratégies mises en place par tous les élèves.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Cette étude présente un enjeu non négligeable pour les enseignants et pour les élèves.

Pour l'enseignant, il s'agirait de prendre davantage en compte les difficultés des élèves et d'adapter les outils mis à leur disposition, cela afin d'évaluer la compréhension de l'écrit en elle-même, sans que cette dernière ne soit bloquée par des difficultés liées à la lecture ou à l'écriture.

Pour les élèves, cela représenterait une opportunité de démontrer leurs réelles capacités en compréhension de l'écrit et de se sentir compétents, dans le but de renforcer leur motivation à apprendre.

Ce travail propose donc d'explorer si et comment les outils numériques tels que la lecture audio ou l'enregistrement oral peuvent permettre de révéler les stratégies de compréhension réellement mobilisées par l'élève.

1.2. État des connaissances théoriques

1.2.1. La compréhension de l'écrit chez le lecteur débutant

Giasson (2013) explique que la lecture est un processus dynamique entre le lecteur et le texte car l'enfant va émettre des hypothèses qui seront infirmées ou confirmées au fur et à mesure qu'il lit. Le langage entre également en jeu lors du processus, car l'apprenti lecteur doit « se familiariser avec le caractère décontextualisé de la lecture » (Giasson, 2013, p.12). En effet, de grandes différences apparaissent entre le langage oral et le langage écrit : à l'écrit, il n'y a pas d'interactions, on ne se situe pas forcément dans le même espace-temps et le lecteur doit se décentrer de la réalité pour entrer dans celle du texte. Certaines inégalités peuvent apparaître à ce niveau, puisque la familiarisation avec un langage oral plus décontextualisé ou un texte de manière générale dépend de l'exposition de chaque enfant à ces derniers. De même, plus le lecteur possède de connaissances sur le contenu du texte, plus il en comprendra le sens facilement. La lecture repose donc également sur les connaissances antérieures personnelles de chacun.
Ainsi, pour donner du sens au texte, le lecteur se sert à la fois du texte, de ses propres notions et de son environnement de lecture. Plus les interactions entre le texte, le lecteur et le contexte sont bonnes, meilleure sera la compréhension, ce qui peut être schématisé de la façon suivante.

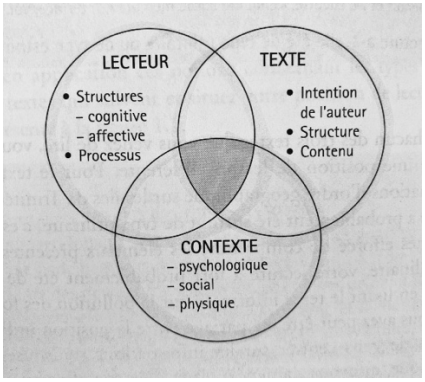


Figure 1*: Modèle interactif de compréhension en lecture. (Giasson, 2013, p.18)*

Le lecteur, ses expériences antérieures et ses attitudes personnelles (motivation, intérêts, buts de lecture) influencent la manière dont il construit le sens à partir du texte.
Le texte apporte l'information à décoder ou à interpréter. Il présente une structure, un vocabulaire, une syntaxe et des implicites qui lui sont spécifiques et qui doivent être compris par le lecteur. L'organisation du texte et ses caractéristiques (genre, complexité, structure) rendent le sens plus ou moins facile à construire.
Le contexte englobe l'ensemble des facteurs extérieurs qui influencent la lecture, comme le contexte physique (le lieu, le bruit), le contexte social (les interventions de l'enseignant et des pairs) et le contexte psychologique (les attentes, les enjeux, l'intention de lecture).

Les habiletés à acquérir pour exceller en lecture sont interdépendantes. Pour comprendre un texte, l'élève doit faire des inférences et comprendre les relations de cause à effet. De plus, il doit mettre à profit ses connaissances préalables. Afin d'aider les élèves dans l'apprentissage du décodage, l'auteure propose d'adopter une approche équilibrée qu'elle définit comme étant « […] une approche dans laquelle l'enseignant prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la meilleure façon d'aider chaque enfant à devenir meilleur lecteur ; elle englobe les stratégies d'intervention, d'évaluation et de motivation » (Giasson, 2013, p.29, concept tiré des travaux de Blair-Larsen et Williams,1999, et Pearson, 2001). Le numérique pourrait donc enrichir une telle approche.

En 3-4^{e}, l'enfant se trouve en position « d'apprenti lecteur » (Giasson, 2013, p.31). Il découvre le principe alphabétique, lit de nouveaux mots et comprend des textes courts mais ne maîtrise pas encore le code. L'enfant apprend le nom des lettres puis les associe pour former des syllabes puis des mots. Le jeune lecteur doit acquérir des stratégies de compréhension et des stratégies d'identification de mots. Il doit notamment en mettre trois en place (Giasson, 2013) :

1) Faire recours au vocabulaire global, c'est-à-dire les mots familiers de l'élève.

2) Utiliser le contexte, ce qui aide l'élève à interpréter le texte.

3) Décoder, et donc identifier des mots grâce aux lettres. Pour ce faire, l'enfant doit au préalable maîtriser le principe alphabétique et le code. Comprendre ledit principe, c'est comprendre que les lettres ne sont pas posées au hasard, mais qu'elles correspondent à des sons. Quant au code, il représente le système de correspondance entre les graphèmes (les lettres ou groupes de lettres) et les phonèmes (les sons) et explique

donc comment les sons s'écrivent en français. Le décodage consiste donc à mettre en pratique ces règles pour lire un mot.

Afin de comprendre un texte, le jeune lecteur doit acquérir cinq types de compétences : de décodage, linguistiques (syntaxe, lexique et aspects du texte), référentielles (sur le monde), interférentielles (afin de comprendre les aspects implicites du texte) et stratégiques (Cèbe & Goigoux, 2021). C'est autant de compétences que l'utilisation d'outils numériques pourrait venir accompagner dans le but de donner du sens au texte. Par ailleurs, la compréhension de l'écrit mobilise également des processus métacognitifs, permettant à l'élève de prendre du recul sur sa compréhension et d'ajuster ses stratégies de lecture (Gagnon & Martinet, 2021). Ces processus se manifestent notamment lorsque le lecteur vérifie la cohérence de ce qu'il comprend, revient sur le texte ou modifie ses hypothèses en fonction de nouvelles informations.

Au-delà du décodage, les auteurs mettent en avant trois principaux types d'obstacles à la compréhension de l'écrit. Un déficit lexical, qui bloquerait la compréhension du texte par un manque de vocabulaire, un déficit de connaissances sur le monde, qui freinerait l'accès au sens, et un manque de stratégies et de clarté cognitive sur l'activité à réaliser. En effet, « bon nombre d'élèves en difficulté se méprennent sur la nature de l'activité qu'ils ont à réaliser » (Cèbe & Goigoux, 2021, p.9). Cela peut provoquer un risque de lecture mot-à-mot, une incapacité à faire des inférences et à relier les informations – même explicites – entre elles ou une inaptitude à concevoir de globales représentations mentales. Ceci s'explique par le fait que les élèves pensent que le texte renferme toutes les informations nécessaires à sa compréhension et le mémorisent, alors qu'ils doivent en réalité raisonner et imaginer, inventer certains passages non nommés explicitement. « Ils confondent souvent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire » (Cèbe & Goigoux, 2021, p.10). Parfois, l'élève a également du mal à abandonner une première hypothèse malgré l'apparition de nouvelles informations qui la rendent invalide. Le rôle de l'enseignant est ici primordial puisqu'un mauvais accompagnement de la tâche enverrait les élèves dans une mauvaise direction, péjorant efforts et résultats.

Dans *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe & Goigoux, 2013), les auteurs expliquent que même si le décodage est maîtrisé par la plupart des élèves, celui-ci reste lent et laborieux et n'est pas encore automatisé, ce qui entrave l'accès au sens du texte. L'aspect mentionné est donc à prendre en compte face à des élèves de 3-4^{e} et un outil numérique permettrait de soulager la charge mentale de ceux qui en auraient besoin.

À ce stade, il est indéniable de constater que la compréhension ne se réduit pas à une compétence « passive » comme on aurait pu le croire, mais qu'il s'agit au contraire d'un processus actif de construction de sens, une production intellectuelle qui exclut toute forme de passivité.

Au vu des différentes explications ci-dessus, une question s'impose : comment nous y prendre pour évaluer les compétences de l'élève en ce domaine si la majorité des processus se passe dans la tête de l'élève ?

1.2.2. Difficultés liées à l'évaluation

Perrenoud (1998) explique que la plupart des évaluations dites classiques cherchent à catégoriser ou à sanctionner l'élève plutôt qu'à le soutenir dans son apprentissage. Il insiste sur le fait que le rôle de l'évaluation est de réguler les apprentissages et que cela passe par l'observation des stratégies utilisées par l'élève. Dans ce sens, une évaluation classique de la compréhension mettrait en avant le résultat final sans prendre en compte les processus mis en place par l'élève. Fayol (2011) explique en effet que le décodage a un impact important sur la compréhension : les enfants peinant à lire auraient plus de mal à mettre en place des stratégies de compréhension écrite. De même, un enfant qui rencontre des difficultés en production écrite n'arrivera pas à donner des réponses satisfaisantes, et ce, indépendamment du fait qu'il ait compris le texte qu'il a lu. Une évaluation pertinente serait donc celle qui prendrait en compte ces phénomènes complexes et les possibles entraves à la compréhension.

Une approche plus récente et plus centrée sur le rôle de l'évaluation dans l'accompagnement des élèves est proposée par Pasche Gossin et ses coauteurs (2025). S'appuyant sur les principes de l'évaluation formative, ils suggèrent de ne pas considérer l'évaluation comme un simple moyen de juger les compétences de l'élève à travers une note, mais comme un véritable outil de soutien à l'apprentissage. Elle permet de suivre les progrès des élèves, d'identifier leurs difficultés et d'adapter l'enseignement en conséquence. Ce suivi personnalisé, offert sous forme de feedbacks constructifs et personnalisés, contribue également à renforcer la motivation et la confiance des élèves. Dans ce cadre, l'usage d'outils numériques peut enrichir cette démarche en facilitant la collecte d'informations et en assurant davantage de transparence dans le suivi des élèves.

Étant donné la complexité de la mise en place d'un système d'évaluation juste, l'utilisation d'un outil numérique pourrait-elle devenir un levier pour évaluer la compréhension de l'écrit et les processus qui y ont mené ?

1.2.3. Plus-value potentielle du numérique

Commençons tout d'abord par un aperçu du changement de dynamique que l'arrivée du numérique apporte dans l'enseignement.
Quand le numérique est intégré en classe, celui-ci modifie la dynamique du triangle pédagogique de Houssaye, normalement constitué de l'enseignant, de l'élève et du savoir. Trois nouveaux triangles apparaissent alors, modifiant la façon d'enseigner, d'apprendre, et le rapport au savoir. Le premier triangle, composé de l'apprenant, des TIC et du savoir, correspond au développement de l'autonomie. En effet, l'élève accède à des contenus, agit avec eux et apprend, mobilisant des compétences métacognitives puisqu'il s'auto-régule grâce aux résultats et aux feedbacks obtenus. Dans le deuxième triangle, respectivement celui de l'enseignant, des TIC et du savoir, l'enseignant effectue un travail de conception et crée des activités avec les TIC. Le dernier triangle, formé de l'enseignant, des TIC et de l'apprenant, permet à l'enseignant de suivre les avancées de l'élève en observant et en interprétant les traces répertoriées par l'outil. Cela lui permet ensuite d'adapter son enseignement en fonction des besoins de chaque élève (Paquelin, 2000). La répartition des rôles en est également modifiée, puisque l'enseignement est moins transmissif et plus constructiviste (l'élève construit

activement ses connaissances), l'enfant est plus responsabilisé et l'enseignant analyse davantage le processus d'apprentissage que le résultat.

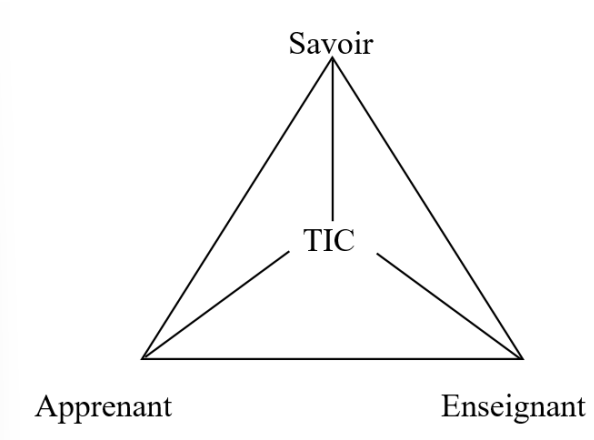


Figure 2*: Le triangle didacTIC. (Paquelin, 2000, p.35)*

Si les relations dans une salle de classe se voient modifiées, d'autres aspects seront eux aussi influencés.
Le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition) de Puentedura nous aide à savoir à quel degré le numérique modifie les apprentissages. « Wart (2021) souligne que le modèle SAMR est une référence théorique très importante pour les éducateurs et une méthode qui permet de comprendre comment les technologies ont une réelle influence sur l'enseignement et l'apprentissage » (Salem, 2023, p.13). La substitution signifie que la tâche – effectuée en version numérique ou analogique – reste inchangée. L'augmentation est définie comme une amélioration dans la tâche lorsqu'elle est effectuée avec le numérique. La modification change le processus d'exécution de la tâche puisque cette dernière ne serait pas ou très difficilement réalisable sans le numérique. Pour finir, la redéfinition permet de réaliser une tâche entièrement nouvelle et uniquement proposée par le numérique. Salem (2023) insiste sur le fait que ce modèle est conçu pour intégrer les outils numériques pour autant que ces derniers apportent une plus-value aux activités. De plus, les enseignants doivent être aptes à différencier les apprentissages afin de répondre aux besoins spécifiques et individuels des élèves et une telle approche nécessite une compréhension du modèle présenté ci-dessus.

Si l'on aborde l'aspect plus concret de la numérisation à laquelle les élèves sont exposés, plusieurs dispositifs peuvent être mis en place.
Selon Bacquelé (2019), la synthèse vocale, qui offre une version audio du texte, facilite la phase de décodage dans la lecture. Cependant, les problèmes de compréhension du texte, qui dépendent de divers facteurs (linguistiques, culturels, métacognitifs ou méthodologiques), peuvent persister même avec cet outil. L'usage de la synthèse vocale dans une activité de lecture peut néanmoins jouer en faveur des élèves qui l'utilisent car elle « permet à certains jeunes de gagner en rapidité, de disposer d'une plus grande amplitude de leurs capacités attentionnelles et de faciliter la mémorisation du contenu du texte » (Bacquelé, 2016, cité par Bacquelé, 2019, p.66). Un élève qui rencontre des difficultés en lecture pourrait ainsi profiter de cet outil et se concentrer sur les stratégies de compréhension à mobiliser pour accéder au sens du texte. De plus, l'utilisation de la reconnaissance vocale, qui transforme la parole en texte, encourage les élèves à écrire des textes plus abondants et plus denses. Ce phénomène

est accentué lorsqu'ils s'habituent à ce type de programmes et gagnent en efficacité lors de leur utilisation. Les élèves pourraient parler librement, sans être freinés par la rédaction, et ainsi fournir des réponses plus argumentées que celles attendues pour des questions littérales (demandant des faits explicitement énoncés dans le texte) ou des questionnaires à choix multiples (QCM).

Toutefois, lorsque l'élève n'apprend pas de manière autonome, mais avec l'aide d'une machine, la répartition des rôles et des connaissances dans la réalisation d'une tâche doit être repensée. Il faut réfléchir à ce que l'élève fait vraiment par rapport à la tâche lorsqu'il utilise une aide technologique. Par exemple, si un logiciel lit à sa place, quelles compétences l'élève met-il en place pour comprendre son texte ? C'est pourquoi les enseignants doivent rester vigilants par rapport aux objectifs à enseigner : si l'ordinateur prend en charge les compétences « posant problème » à l'élève, est-ce que ces dernières ne resteront pas faiblement maîtrisées par ce dernier ? Et est-ce que ces compétences, supprimées de façon éphémère le temps de la réalisation de la tâche, ne seraient en réalité pas considérées comme des savoirs indispensables à l'apprentissage de la lecture-écriture ? L'enseignant doit donc être au clair concernant les compétences à préserver lors d'une activité de lecture ou d'écriture effectuées avec un logiciel.

> L'usage de l'outil informatique […] conduit donc les enseignants à clarifier leurs objectifs quant à leur enseignement du langage écrit auprès de ces élèves et à considérer ce qui leur semble dans cet enseignement fondamental, les compétences qu'ils devront renoncer à faire travailler car prises en charge par la machine, tout en veillant à conserver un enseignement de qualité et des exigences adaptées. (Bacquelé, 2019, p.68)

Après avoir relevé les changements de dynamiques au sein d'une classe induits par l'arrivée du numérique, ainsi que la façon dont celui-ci peut venir en aide à qui sait s'en servir de façon éclairée, un aspect reste cependant à considérer : celui de la différenciation. Certains enseignants ne mettent pas d'outils numériques à disposition des élèves en difficulté, car ils pensent que les adaptations communément mises en place en classe sont suffisantes. De plus, ils considèrent que ces élèves-là ont déjà suffisamment de peine avec la matière à enseigner sans ajouter à cela des difficultés dues à l'utilisation du numérique. Une adaptation numérique soutiendrait l'apprentissage différemment de l'adaptation dite classique, mais c'est à l'enseignant de choisir, en fonction de la tâche, des objectifs et du profil de l'élève, laquelle des deux est la plus appropriée pour garantir un apprentissage fructueux et autonome (Bacquelé, 2019). Gardons toutefois en tête qu'une distribution inégale de moyens numériques pourrait engendrer une impression de favoritisme ou de surcompensation.

> Parallèlement, le recours à l'outil informatique par un élève dyslexique peut aussi être assimilé à un avantage accru par rapport aux autres élèves qui n'en disposent pas, engendrant alors un phénomène supposé de surcompensation. Partant, l'élève qui aurait recours aux aides technologiques serait nécessairement plus avantagé donc plus performant. (Bacquelé, 2019, p.70)

Pour pallier ce phénomène, l'auteure prône une utilisation collective du numérique au sein de la classe afin de réduire les effets de marginalisation, d'offrir de nouvelles possibilités

d'apprentissage aux élèves en difficulté, d'encourager les échanges et la collaboration et de favoriser les situations d'apprentissage diversifiées.

> Le fait de jouer au même jeu ou de disposer de la même technologie peut contribuer à créer un effet d'homologation, souvent important pour la culture des jeunes afin de se sentir comme les autres, et de sentir acceptés dans un groupe. Il peut donc devenir un critère d'exclusion ou d'inclusion et ainsi devenir un moyen pour entrer dans la vie d'un groupe (Rossier, 2024, p.16).

Assude (2019) fait référence à une éducation inclusive numérique afin que tous les élèves profitent des apports du numérique lors de leurs apprentissages.

> Nous parlons d'éducation inclusive numérique pour désigner le fait que l'éducation au et par le numérique devrait être une éducation pour tous les élèves […] et que les technologies numériques devraient jouer (et jouent dans certains cas déjà actuellement) un rôle fondamental pour permettre à des élèves d'accéder aux ressources alors qu'ils n'en avaient pas jusque-là la possibilité (Assude, 2019, p.16).

Nous allons à présent mettre en lumière les avantages que l'implémentation du numérique apporterait. Les logiciels mentionnés pouvant majoritairement être utilisés sur tablette, c'est ce support qui sera mentionné dans les lignes suivantes.

Il a été prouvé que si chaque élève d'une classe était en possession d'une tablette, cela favorisait l'importance et la fréquence de la différenciation (Harper et Milman, 2026, cités par Molteni et al., 2022). Ce dire est consolidé par d'autres auteurs : « Les outils numériques, de manière générale, offrent effectivement des avantages considérables afin de différencier un travail ou de pouvoir effectuer une tâche autrement » (Rossier, 2024, p.11). De plus, certains aspects techniques de l'appareil comme le fait qu'il soit léger, de petite taille et facilement malléable favoriseraient l'apprentissage collaboratif entre les élèves (Falloon, 2025, cité par Molteni et al., 2022). Une autre étude a mis en lumière le fait que les tablettes numériques permettaient également aux élèves d'être plus autonomes (Bebell et Kay, 2010, cités par Molteni et al., 2022).
D'autres études ont démontré que les élèves étaient plus motivés et plus engagés après intégration des dispositifs en classe. « La technologie numérique […] lorsqu'elle est intégrée efficacement dans la pédagogie par les enseignant(e)s et dotée de fonctions bien conçues, peut susciter l'intérêt des élèves par le biais de représentations et d'interactions variées » (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2024, p.77).

Toutefois, la dimension « nouvelle » des tablettes passée, l'engagement initialement élevé des élèves se met à décliner et ces derniers commencent à adopter un comportement moins sérieux lors de leur utilisation (Hur et Oh, 2012, cités par Molteni et al., 2022). Malgré ces gains, le rapport insiste sur la nécessité d'une intégration pédagogique réfléchie et accompagnée afin d'éviter une utilisation superficielle et de garantir un véritable impact éducatif : « […] nous avons compris que ce sont les usages des technologies en éducation qui font la différence, et non les technologies elles-mêmes » (Karsenti & Fievez, 2013, p.5).
Un autre avantage soulevé porterait sur le fait que le numérique crée un environnement plus rassurant pour oser apprendre. En effet, se tromper fait partie de l'apprentissage, mais les

élèves craignent parfois la réaction de l'enseignant ou de décevoir ce dernier s'ils commettent des erreurs. Avec une tablette, il n'y a pas de regard humain ou d'émotion négative, ce qui permet à l'élève de se sentir plus libre d'expérimenter, de prendre des risques et de persévérer même s'il se trompe en chemin (Rossier, 2024).
Nous retrouvons dans plusieurs recherches les avantages cités ci-dessus, ce qui pourrait nous conforter dans l'idée qu'ils sont authentiques.

> La portabilité de l'outil est simple, l'accès à l'information est rapide, la qualité des présentations sera meilleure, la créativité des élèves sera développée, la motivation des élèves sera accrue, la lecture sera bonifiée, l'organisation du travail sera simplifiée, la collaboration entre les pairs et entre l'enseignant et les élèves sera meilleure, il y aura la possibilité pour les élèves d'aller à leur rythme, les élèves obtiennent une meilleure présentation des documents, la variété des ressources pédagogiques utilisées en classe sont augmentées, les annotations des documents sont facilitées, les avantages pour les élèves avec des difficultés d'apprentissage seraient importants (Karsenti, Fievez, 2013, cités par Jubin, 2015, p.11).

Cependant, comme tout outil, la tablette numérique comporte certains désavantages. En voici quelques-uns, perçus par les enseignants qui utilisent la tablette en classe : la distraction, la gestion des travaux difficiles et les manuels scolaires non adaptés (Karsenti & Fievez, 2013, cités par Jubin, 2025, p.11). Nous pouvons également ajouter à ces derniers les problèmes techniques, le rangement, l'accessibilité au wifi, le temps de préparation et d'investissement et un manque d'applications adaptées pour travailler (Boéchat-Heer, 2014, cité par Jubin, 2025, p.12).

Selon Jubin (2015) et Rossier (2024), ces désavantages pourraient être réduits avec l'expérience et une formation adéquate aux TIC. Les auteures insistent sur le fait que les enseignants ont une réticence quant à l'intégration des technologies dans leur enseignement et aux formations proposées et ce malgré le fait qu'elles se retrouvent dans le PER et qu'elles sont pour la plupart subventionnées par le gouvernement. Afin d'avoir la volonté et la motivation de les intégrer, les enseignants devraient adopter un état d'esprit ouvert face à l'innovation, notamment pouvoir surmonter l'insécurité, croire au changement, être convaincu qu'elles favorisent l'apprentissage, pouvoir remettre en question leur pédagogie et ne pas craindre d'innover ou de se tromper (Bibeau, 2001 & Guay, 2002, cité par Jubin, 2025, p.14).

Nous avons donc élucidé les possibles apports du numérique, mais quel reste le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage ?

1.2.4. Médiation pédagogique et posture enseignante

Penchons-nous tout d'abord sur le terme de médiation. Raynal & Rieunier nous proposent la définition suivante :

> Ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque. […] Le langage, l'affectivité, les produits culturels, les relations ou les normes sociales sont des

> médiations. […] L'enseignant est un médiateur. (Raynal & Rieunier, 1997, cité par Rézeau, 2002, p. 5)

Les travaux de Vygotski, Bruner ou encore de Feuerstein démontrent que la médiation est un « facteur décisif du développement cognitif de l'enfant » (Rézeau, 2002, p.5) et qu'elle a une importance primordiale dans le processus d'apprentissage.

L'enseignant doit intervenir dans ce que Vygotski (1997) a nommé la zone proximale de développement (ZPD), qui se définit comme l'espace d'apprentissage dans lequel l'élève peut acquérir de nouveaux savoirs s'il obtient l'aide d'un pair ou d'un adulte. L'étayage, concept défini par Bruner (1983), suit cette logique puisqu'il représente les actions concrètes mises en œuvre par « l'expert » pour accompagner l'enfant dans la ZPD. Le niveau d'aide doit être modulé en fonction du niveau et des capacités de l'élève afin que l'enfant devienne de plus en plus autonome.
Ainsi, le but de la médiation est de faire le lien entre l'apprenant et le savoir pour faciliter l'accès à l'apprentissage à l'intérieur de la ZPD.

Et qu'advient-il lorsque le numérique est ajouté à l'équation des concepts mentionnés ci-dessus ?

Rézeau (2002) définit la médiatisation comme le travail de fabrication et d'adaptation des supports, des méthodes, du matériel et des tâches afin de faciliter l'appropriation des savoirs. Selon ce concept, l'enseignant transforme les contenus pour les transmettre aux élèves, et cette transformation peut notamment être assurée par les outils numériques.
L'auteur redéfinit le triangle de Houssaye, présenté plus haut et initialement constitué des termes « enseignant-apprenant-savoir », en deux déclinaisons : « enseignant-instrument-savoir » puis en « instrument-apprenant-savoir ». Il insiste sur le fait que la médiation humaine et la médiation instrumentale coopèrent et que la médiatisation via les technologies fait partie de la médiation globale mais ne se suffit pas en elle-même. En effet, selon lui, il faut s'abstenir de penser « que l'ordinateur suffise, seul et par lui-même, à provoquer acquisition ou apprentissage, et donc à remplacer l'enseignant » (Rézeau, 2002, p.16). Le numérique doit rester un « médiateur auxiliaire » qui contribue à enrichir et favoriser les apprentissages. L'enseignant reste donc présent dans le processus d'apprentissage. Sa posture professionnelle passe néanmoins de transmetteur de savoirs à accompagnateur vers le savoir (Mevel, 2017).

Pour conclure ce chapitre, rappelons que la tablette et ses divers logiciels ne sont pas des outils miracles « solutionnant les problèmes d'apprentissages des enfants » (Mevel, 2017, p.83). Ils doivent être considérés comme une aide complémentaire qui ne peut remplacer de façon durable et définitive l'envie d'apprendre, la persévérance et le plaisir, qui proviennent avant tout des élèves eux-mêmes et du soutien apporté par l'enseignant. De plus, Goigoux (2004) a démontré que la médiation enseignante exerce une influence bien plus déterminante sur l'apprentissage de la lecture que les moyens ou méthodes employés. L'auteur nomme ce phénomène *l'effet-maître*, soulignant que l'élève développe ses compétences grâce à l'interaction avec son enseignant. Or, puisqu'un enseignant ne peut ni se multiplier, ni se dédoubler pour offrir ces conditions à chaque élève, le numérique pourrait constituer une alternative intéressante pour prendre le relais.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

Lors de ma pratique professionnelle, j'ai pu remarquer que les élèves qui rencontraient des difficultés en lecture et en écriture n'étaient pas pour autant démunis de stratégies de compréhension et étaient tout aussi désireux que les autres élèves d'écouter ou de comprendre des textes. Il suffisait que je lise à voix haute ou que j'aide à rédiger les réponses pour que de tels élèves reprennent confiance en eux et éprouvent du plaisir à travailler. Ces observations m'ont fait prendre conscience que les stratégies de compréhension restent souvent invisibles, ce qui rend difficile l'accès au raisonnement réel de l'élève. Cela m'a conduite à m'interroger sur les moyens permettant de rendre ces stratégies observables. L'utilisation d'outils numériques est alors apparue comme une solution prometteuse.

Face à la diversité des profils d'élèves au sein d'une classe, il me semble pertinent de trouver diverses façons d'enseigner pour permettre à chacun d'évoluer et de prendre du plaisir dans les apprentissages.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Après avoir développé le cadre théorique de la recherche et considéré plusieurs aspects du problème, voici ma formulation de question de recherche :

De quelle manière les outils numériques peuvent-ils permettre l'accès aux stratégies de compréhension de l'écrit chez les élèves de 3-4e, notamment ceux rencontrant des difficultés en lecture et en écriture ?

1.3.2. Objectifs de recherche

L'objectif général de ce travail est d'analyser, dans une perspective comparative, dans quelle mesure l'usage d'outils numériques, en particulier la lecture audio et le dictaphone sur tablette, permet de rendre visibles les stratégies de compréhension mobilisées par des élèves de 3-4e lors de tâches de lecture. Le moyen d'enseignement romand (MER) constitue le cadre de référence permettant d'identifier et d'analyser ces stratégies.

Afin de répondre à cet objectif général, plusieurs objectifs spécifiques ont été définis :

- Identifier et comparer les stratégies de compréhension mobilisées par les élèves dans deux modalités de travail (avec et sans outils numériques), afin d'examiner en quoi l'usage du numérique contribue à une meilleure visibilité de ces dernières ;
- Analyser les effets de l'usage des outils numériques sur la réduction des obstacles liés à la lecture et à l'écriture, ainsi que sur la qualité des réponses produites ;
- Identifier les limites et les nouveaux obstacles engendrés par l'usage des outils numériques ;
- Mettre en relation les résultats obtenus avec la problématique et les apports théoriques mobilisés, afin d'en dégager le sens et la portée.

Ces objectifs structurent l'analyse des données présentée au chapitre 3.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Type de recherche

Cette recherche est de type qualitatif, puisqu'elle cherche à comprendre les actions, les raisonnements et les stratégies mobilisées par un échantillon restreint d'élèves dans un contexte scolaire donné. Elle s'intéresse ainsi aux comportements observables, aux interactions et aux productions des élèves, plutôt qu'à la mesure de variables ou à la généralisation des résultats.

2.1.2. Type de démarche

La démarche utilisée est majoritairement compréhensive puisque je cherche avant tout à comprendre les actions des individus plutôt que d'expliquer des principes généraux. Elle dépend ainsi du contexte et de l'interprétation du chercheur.

Cette démarche s'inscrit également dans une logique d'étude de cas. En effet, mon but est d'explorer une situation spécifique afin de mieux comprendre l'impact des dispositifs numériques sur la compréhension de l'écrit des élèves. Ce choix méthodologique permet de contextualiser les résultats dans un environnement réel et de prendre en compte les interactions entre les élèves, les outils numériques et la tâche proposée.

2.1.3. Type d'approche

L'approche adoptée dans ce travail est de nature inductive. En effet, je me base sur l'observation du terrain et sur l'analyse des traces recueillies pour ensuite construire progressivement des hypothèses et des pistes de compréhension à partir des données observées. Le raisonnement s'effectue ainsi du particulier vers le général, en s'appuyant sur des situations concrètes et contextualisées.

Toutefois, cette démarche inductive s'inscrit dans un va-et-vient constant entre les données empiriques et les apports théoriques, permettant d'affiner progressivement le regard porté sur le terrain et de reformuler certaines hypothèses initiales à la lumière des observations. Cette logique rejoint une approche qui vise à analyser finement les processus en cours de construction dans des situations spécifiques, à partir d'indices observables dans l'activité des élèves (Balslev & Saada-Robert, 2006).

2.1.4. Type d'objectif

Finalement, la visée du travail est pratique et heuristique.
Pratique premièrement, car il pourrait permettre d'améliorer les pratiques enseignantes en incluant le numérique afin de faciliter l'accès aux stratégies de compréhension.
Heuristique également, car la recherche vise à mieux comprendre le rôle que détient le numérique dans la mise en évidence desdites stratégies.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Les moyens et instruments de collecte de données

Afin de récolter les données sur le terrain, je suis observatrice participante lors de la réalisation des tâches proposées en classe. Mon rôle consiste à noter objectivement les observations et à mener des entretiens individuels avec les élèves pour accéder à leur cheminement de pensée. Je suis également munie de grilles d'observation permettant d'analyser les productions des élèves et d'obtenir des données suffisamment détaillées pour révéler les stratégies mobilisées par ces derniers. De tels outils favorisent également une observation fine des procédures utilisées, des réactions face aux obstacles et du degré d'engagement des élèves sur le moment. Finalement, ils permettent de structurer mes données, ce qui facilite leur analyse tout en assurant une comparabilité entre les deux modalités.

Le tableau ci-dessous permet de répertorier les outils utilisés dans les deux modalités :

Activité 1	**Activité 2**
Traces écrites (papier)	Traces orales (tablette)
Entretien individuel (oral)	

Tableau 1*: Outils utilisés dans les deux modalités*

Le dispositif repose ainsi sur trois sources de données par élève : papier, oral, tablette.

2.2.2. Le déroulement de la collecte des données et outils

Une activité de compréhension est proposée selon deux modalités.

Dans la première, l'élève écoute un texte lu par l'enseignant et a la possibilité de le relire individuellement par la suite afin de répondre aux questions par écrit. La lecture à voix haute de l'adulte est nécessaire afin que la compréhension du texte ne soit pas biaisée par la capacité de l'élève à décoder (donc à lire). À la fin de la réalisation de la tâche, j'ai choisi de questionner oralement les élèves individuellement afin de comprendre leurs procédures. Bien que j'aie décidé de procéder de la sorte pour la réalisation de ce travail, cela n'aurait pas été possible si j'avais été confrontée à la réalité du terrain puisque je n'aurais pas eu le temps de questionner 25 élèves à la suite.

Dans la seconde modalité, l'élève écoute le texte et les questions grâce à une lecture audio qui consiste à proposer un texte sous forme sonore grâce à une voix de synthèse ou un fichier audio préenregistré. Ce type d'outil permet de passer outre la phase de décodage du texte afin de se concentrer sur sa compréhension. J'ai personnellement choisi d'enregistrer ma voix lors de la lecture du texte de référence et des questions. Les élèves y accèdent grâce à l'application Book Creator et peuvent les réécouter s'ils le souhaitent. Une icône d'enregistrement y est également présente et permet aux élèves de fournir des réponses orales et de restituer leur compréhension du texte sans passer par l'écriture. Un tel procédé devrait favoriser l'expression et la métacognition. BookCreator est pour moi une bonne solution pour répertorier au même endroit mon enregistrement de lecture, les enregistrements des questions et ceux des réponses des élèves.

Les deux tâches sont constituées de textes de même difficulté afin que les résultats soient comparables.

Pendant la réalisation de la tâche, j'observe directement le comportement des élèves face à la tâche et à l'utilisation des outils. Je suis attentive aux traces que les élèves laissent apparaître dans les deux modalités. Sans tablettes, ces traces prennent la forme de dessins, de schémas ou d'écritures émergentes. Avec tablette, elles se manifestent, par exemple, par le fait de réécouter plusieurs fois le texte. Ces différentes manifestations constituent des indices des stratégies de compréhension que les élèves mobilisent pour donner du sens au texte. Des interactions ponctuelles avec les élèves sont également menées pour éclairer certains comportements observés.

Une fois l'activité terminée, les productions, c'est-à-dire les réponses orales et écrites, sont analysées à l'aide de grilles critériées.

Un tel processus devrait permettre d'examiner en quoi les outils numériques tels que la lecture audio ou l'enregistrement permettent un meilleur accès aux stratégies de compréhension de l'écrit, notamment en réduisant les obstacles liés aux difficultés en lecture et en écriture.

Choix des textes

Pour établir mon instrument de collecte des données, je me dois de choisir un texte résistant. En effet, les textes « simples » ne sollicitent que peu de compétences de compréhension : il suffit à l'élève de déchiffrer tous les mots pour accéder au sens, ce qui limite la mobilisation de stratégies plus élaborées. À l'inverse, un texte dit « résistant » pose un problème de compréhension et oblige l'élève à faire des inférences pour combler les lacunes imposées par le texte et ainsi à mettre en place des stratégies de compréhension complexes pour en saisir le sens. Ce genre de texte résiste donc à une compréhension immédiate, ce qui favorise un engagement réel du lecteur et une lecture active (Tauveron, 1999). De plus, un texte résistant peut amener à des interprétations multiples, voire erronées, favorisant l'interaction entre l'élève et le texte (Tauveron, 2003). Dans le cadre de cette recherche, le choix d'un tel texte apparaît ainsi pertinent, dans la mesure où il favorise l'émergence de stratégies de compréhension susceptibles d'être observées et analysées.

Le Moyen d'Enseignement Romand – dorénavant MER (CIIP, 2011) – propose des textes résistants dans le module « stratégies de compréhension ». Cependant, les activités proposées s'appuient sur des textes de genres différents. Or, je me dois de choisir deux textes appartenant au même genre pour mes deux tâches (avec et sans tablette), afin de pouvoir comparer mes résultats de manière pertinente. C'est pourquoi j'ai choisi des textes issus de l'ouvrage *Lectorino & Lectorinette* (Cèbe et Goigoux, 2013) : leurs textes sont résistants sur le plan de la compréhension et regroupés par genre. J'ai décidé de conduire une première activité issue du MER, sans récolte de données, afin d'amorcer le thème. J'ai ensuite poursuivi avec deux activités tirées de *Lectorino et Lectorinette*. Le genre de texte travaillé dans ces activités est celui du conte, plus précisément, le récit de ruse.

Choix des stratégies

En plus du même genre de texte, il faut que les tâches proposées aux élèves mobilisent les mêmes stratégies de compréhension. Pour rappel, la compréhension est un processus dynamique visant à construire une représentation cohérente de l'ensemble des informations. Afin de comprendre un texte oral ou écrit, l'élève décode, segmente, révise et questionne le texte simultanément. Il doit non seulement comprendre les phrases, segmentées les unes des autres, mais également se représenter mentalement l'ensemble des informations de façon cohérente (Goigoux & Cèbe, 2013, cités dans la définition des stratégies de compréhension, CIIP, 2011). Pour rendre le procédé fructueux, l'élève doit mettre en place des stratégies. Ces dernières sont représentées par un enchaînement d'actions que l'élève entreprend afin de comprendre un texte oral ou écrit. Ces stratégies sont énumérées dans la description du module « stratégies de compréhension » du MER français 4^{e} de la manière suivante.

Les dix stratégies de compréhension (Clé Enseigner les stratégies de compréhension CIIP, 2011) :

1. Je détermine mon intention de lecture ou d'écoute
2. Je réagis pour mieux comprendre
3. Je reformule
4. Je repère les informations importantes
5. Je m'interroge sur les pensées des personnes et des personnages
6. Je combine les éléments
7. Je comble les blancs
8. J'active mes connaissances
9. Je m'interroge sur le sens des mots
10. Je m'imagine un film

Dans mes trois activités sur le conte, les stratégies que les élèves doivent mettre en place sont *Je m'interroge sur les pensées des personnes et des personnages, J'imagine un film, Je comble les blancs* et éventuellement *J'active mes connaissances* et *Je reformule*.

En classe, avec les élèves, j'ai choisi de mettre en place la démarche préconisée par le MER français car elle me semblait pertinente. La voici :

1. Contextualiser : activer les connaissances des élèves autour des stratégies, les mettre en situation et leur présenter le texte.
2. Comprendre : mettre en action les élèves par un défi.
3. Institutionnaliser : mettre en lien les tâches et les stratégies.
4. Réinvestir : mobiliser les stratégies utilisées dans d'autres textes.

À mon sens, l'utilisation des tâches, des procédures et du matériel issus du MER est judicieuse, puisque les élèves y sont déjà familiarisés. Par ailleurs, la structuration du dispositif et la démarche d'enseignement qui l'accompagne visent explicitement le développement et la

prise de conscience des stratégies de compréhension. Le MER peut ainsi être envisagé comme un cadre conscientisateur, amenant les élèves à mobiliser et à nommer ces stratégies de manière progressive. Dans cette perspective, le présent travail s'inscrit en complémentarité avec ce modèle, en cherchant à en proposer une mise en visibilité concrète.

Choix des questions

Les questions proposées dans les tâches des deux modalités (*Roule Galette* pour la version papier et *Le petit loup qui se prenait pour un grand* pour la version numérique*)* ont été conçues afin de rendre visibles les stratégies de compréhension mobilisées par les élèves. Majoritairement ouvertes, elles sollicitent principalement des raisonnements inférentiels et amènent les lecteurs à s'interroger sur les intentions, les pensées et les actions implicites des personnages. Les formulations de type « pourquoi », « que pense réellement » ou « comment » obligent les élèves à dépasser une lecture littérale et à mobiliser les stratégies énoncées plus haut.

Les deux séries de questions ont été élaborées de manière comparable, tant dans leur formulation que dans les exigences cognitives qu'elles impliquent, afin de permettre une analyse cohérente des stratégies de compréhension selon les modalités de travail proposées.

L'ensemble des questions figure en annexes 2 et 3.

Grille d'évaluation

Une grille d'évaluation a été élaborée afin d'analyser l'utilisation des cinq stratégies de compréhension choisies. Elle vise à rendre visibles les processus souvent implicites grâce à des indicateurs concrets permettant d'identifier la présence ou l'absence des stratégies dans les productions des élèves selon trois niveaux : absent, partiel, présent. Cette graduation permet de rendre compte non seulement de l'existence de la stratégie, mais également de son degré de maîtrise et de sa mise en visibilité. Des critères transversaux, portant sur la justification du raisonnement et l'engagement du lecteur, complètent la grille afin de prendre en compte la qualité des explications fournies par les élèves et leur posture face à la tâche. La partie de droite est réservée à mes notes personnelles (verbatims significatifs, constats…).

L'utilisation de cette grille permet ainsi d'aller au-delà d'une simple évaluation des réponses correctes ou incorrectes, pour s'intéresser aux processus de compréhension à l'œuvre. Elle constitue un outil central pour l'analyse des données et pour la comparaison des stratégies mobilisées selon les modalités de travail proposées.

La grille d'évaluation complète est présentée en annexe 5 « Grille d'analyse critériée ».

2.2.3. Le choix de l'échantillon étudié issu de la population

L'échantillon choisi est issu d'une classe de 25 élèves de 4e du canton du Jura. Ce degré a été retenu, car il correspond à une période charnière dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : les élèves commencent à lire et à écrire avec leurs propres capacités, pourtant beaucoup rencontrent encore fréquemment des difficultés dans ces domaines. C'est à cet instant précis que les élèves devraient développer des stratégies de compréhension solides et réutilisables pour la suite de leurs apprentissages tout en conscientisant le processus.

J'ai choisi cette classe pour plusieurs raisons. Premièrement, l'entrée en contact avec les élèves et les titulaires est simplifiée puisque j'y ai déjà effectué un stage. Deuxièmement, l'école met à disposition des tablettes numériques, un élément essentiel à la réalisation du dispositif expérimental. Finalement, la diversité des profils présents dans cette classe (élèves rencontrant des difficultés en lecture ou en décodage) permet d'obtenir des résultats plus représentatifs et offre un contexte favorable à l'observation de stratégies de compréhension variées.

Afin de garantir des conditions d'observation adéquates et une certaine rigueur méthodologique, les trois leçons de récolte des données ont été menées avec un groupe restreint de 12 élèves, soit la moitié de la classe, ce qui a favorisé un meilleur encadrement des activités. Durant mes premières semaines de stage, j'ai observé les compétences des élèves afin d'identifier les profils les plus pertinents pour mon travail et de constituer un échantillon volontairement hétérogène en lecture et en écriture, incluant des élèves à l'aise ainsi que cinq élèves rencontrant des difficultés, dont quatre bénéficiant de cours de soutien (cf. tableau 2 ci-dessous). Ce choix méthodologique constitue toutefois un biais à prendre en compte, puisque la plupart des classes fonctionnent avec des effectifs plus élevés.

Voici le profil des 12 élèves ayant participé aux activités proposées :

Élève A	Bonnes capacités de lecture et d'écriture, curieux et stimulé
Élève B	Très bonnes capacités de lecture, belle écriture, plutôt timide
Élève C	Petites difficultés en lecture-écriture
Élève D	Bonnes capacités en lecture-écriture, peine à s'exprimer oralement
Élève E	Grandes difficultés en lecture-écriture, peine à entrer dans la tâche
Élève F	Très bonnes capacités de lecture-écriture
Élève G	Bonnes capacités de lecture-écriture, plutôt timide
Élève H	Bonnes capacités de lecture-écriture
Élève I	Grandes difficultés en lecture-écriture
Élève J	Bonnes capacités de lecture-écriture
Élève K	Petites difficultés en lecture-écriture, motivation et engagement peu présents
Élève L	Petites difficultés en lecture-écriture, besoin d'accompagnement

Tableau 2*: Profil des 12 élèves qui constituent l'échantillon*

2.3. Méthodes d'analyse des données

2.3.1. Choix des règles de transcription

Le but des règles de transcription de ce travail est de rester le plus fidèle possible à la parole des élèves et à leurs stratégies de compréhension employées dans la situation réelle.

Les prénoms des élèves sont anonymisés et uniformisés au masculin afin de garantir la confidentialité. Ils sont ainsi désignés par les lettres A à L (cf. tableau 2, p.19).

Dans le chapitre 3, les stratégies de compréhension sont nommées par les quatre premières lettres de leur intitulé en majuscules :

PENS : Je m'interroge sur les pensées des personnes et des personnages

FILM : J'imagine un film

BLAN : Je comble les blancs

CONN : J'active mes connaissances

REFO : Je reformule

Les enregistrements oraux produits grâce à l'application Book Creator sont transcrits en verbatims. Ces derniers gardent les formulations spontanées, les hésitations et les silences des élèves, puisqu'ils jouent un rôle dans l'interprétation des données.

Les réponses écrites des élèves et mes notes d'observation sont également retranscrites afin de préserver la richesse des données qualitatives.

L'objectif est de pouvoir mettre en place une analyse approfondie du raisonnement des élèves dans les deux situations d'apprentissage tout en respectant au mieux la complexité de la situation. Cependant, il est pratiquement impossible de rester totalement neutre lors de l'analyse des résultats. Il est donc nécessaire de porter un regard critique tout en maintenant un lien étroit avec la réalité de la pratique professionnelle et les théories abordées dans la problématique.

2.3.2. Les procédés de traitement des données

Une fois la retranscription des données effectuée, leur analyse s'est faite comme suit.

Premièrement, l'opération d'imprégnation consiste en plusieurs relectures attentives du corpus de données afin de me familiariser avec le contenu et de repérer des éléments récurrents tout comme les divergences des réponses.

Deuxièmement, les données sont étiquetées par divers marquages (surlignage de passages clés, annotation des questionnements, regroupement des stratégies de compréhension utilisées…).

Ensuite, les informations sont codifiées, triées et regroupées en différents thèmes, comme les obstacles techniques, les stratégies mobilisées, l'efficacité du numérique, afin de pouvoir par la suite sélectionner des extraits représentatifs pour illustrer les analyses.

Finalement, les extraits sélectionnés sont confrontés aux éléments de la problématique et exposés dans la présentation des résultats.

2.3.3. Description des méthodes

L'analyse porte principalement sur une catégorisation des stratégies de compréhension observées grâce à l'une ou l'autre des modalités de travail, avec ou sans outils numériques. Elle prend également en compte les éventuelles difficultés techniques rencontrées lors de l'utilisation du numérique, dans la mesure où celles-ci peuvent influencer le déroulement de la tâche et l'interprétation des résultats.

Les éléments récurrents dans les traces écrites et orales servent ainsi de base à l'élaboration des catégories d'analyse.

3. Présentation et interprétation des résultats

Les deux premières interventions, *Deux géants* et *Roule galette*, ont été menées à une semaine d'intervalle. La dernière, *Le petit loup qui se prenait pour un grand*, a été menée six semaines après *Roule galette*. Cet écart temporel constitue un biais, puisqu'il peut avoir influencé les performances ou les stratégies mobilisées par les élèves. En effet, ces derniers ont pu développer ou mettre à profit de nouvelles stratégies durant leurs cours réguliers de français.

De plus, la classe ne disposant que de cinq tablettes numériques, l'organisation de la dernière séance a dû être adaptée. La classe étant divisée en deux groupes les mardis et jeudis après-midi, j'ai travaillé avec quatre élèves le mardi, puis avec les sept autres le jeudi. Cette configuration a permis à chaque élève d'utiliser individuellement la tablette, mais elle implique également une faible différence de temporalité entre les deux sous-groupes. Par ailleurs, bien que l'échantillon initial comptait 12 participants, l'élève C était absent lors de l'intervention avec les tablettes ; seules les données issues de la version papier ont donc pu être recueillies pour cet enfant.

3.1. Visibilité des stratégies de compréhension dans les deux modalités

Présentation des résultats

Cette première analyse vise à examiner à quel point les stratégies de compréhension de l'écrit deviennent visibles selon la modalité utilisée, à savoir la production écrite complétée par des échanges oraux et les réponses enregistrées sur la tablette.

Les données montrent que toutes les stratégies ne sont pas également visibles. En effet, leur repérage dépend fortement de la modalité de production (orale ou écrite), du type de question posée (question induisant l'une ou l'autre des stratégies, par exemple PENS avec des questions comme « Que pense en réalité le cheval lorsqu'il dit… ? ») et du degré d'étayage (questionnements/ relances de la part de l'enseignant ou non).

Globalement, les stratégies PENS et BLAN sont les plus visibles dans les deux modalités, tandis que CONN et FILM restent peu observables, en particulier sans questionnement explicite. Elles restent souvent implicites à l'écrit et se manifestent plus clairement dans les productions orales (entretien ou enregistrement). Quant à la stratégie REFO, elle apparaît davantage dans la modalité numérique, notamment parce qu'elle est explicitement sollicitée par l'une des questions.

Illustration des résultats

Le tableau d'analyse (cf. tableau 5 en annexe 6) met en évidence plusieurs tendances.

Sans le numérique, les stratégies PENS et BLAN sont repérées chez la majorité des élèves lorsque les réponses écrites sont correctes. Toutefois, ces stratégies restent souvent implicites, les réponses étant brèves, vagues ou peu justifiées. Par exemple, chez l'élève C,

les productions écrites ne permettent pas d'accéder à son raisonnement, alors que l'échange oral de l'entretien révèle une compréhension fine et la mobilisation d'inférences.

La stratégie CONN n'a jamais été observée sans le numérique, mais apparaît chez certains élèves à l'oral pendant l'entretien, comme chez l'élève A « Je sais que les renards sont rusés ». L'enregistrement sur tablette, lui, a permis d'identifier cette stratégie chez trois des élèves : A, D et G. A par exemple mobilise ses connaissances sur les sabots des chevaux pour comprendre la ruse.

À l'inverse, la stratégie FILM reste peu visible dans les deux modalités : une fois chez l'élève F sans le numérique et une fois chez l'élève D avec le numérique. Lorsqu'elle est identifiée, c'est généralement grâce au questionnement oral (visible alors chez quatre élèves : A, H, I et L), et non directement grâce à la tablette. Cela suggère que cette stratégie n'est pas spontanément verbalisée par les élèves, surtout en l'absence des relances de la part de l'enseignant. De plus, cette stratégie n'était pas induite par les questions et reste très peu observable comme il s'agit généralement d'images mentales générées de façon inconsciente.

La stratégie REFO n'a pas été mobilisée au travers des réponses écrites des élèves, puisqu'elle n'était pas explicitement demandée au travers des questions. Lors des échanges oraux cependant, elle a pu être décelée dans les réponses de la grande majorité des élèves. Avec l'utilisation du numérique, elle apparait chez tous les élèves sauf D. Cela s'explique par le fait qu'une des questions « bonus » demandait explicitement à l'élève de raconter l'histoire avec ses propres mots. Ce biais mis de côté, l'élève reformule autant lors de l'échange oral que lors de ses réponses enregistrées avec la tablette.

On observe par ailleurs que, dans la majorité des cas, les élèves ont écouté le texte sans le lire simultanément. Ce comportement suggère que la modalité audio a orienté leur traitement de l'information vers une réception auditive plutôt que visuelle, ce qui peut avoir influencé la nature des stratégies mobilisées.

Interprétation des résultats

Ces résultats suggèrent que la compréhension ne se réduit pas aux réponses produites, mais qu'elle s'inscrit dans des processus internes souvent difficiles à rendre visibles, comme le soulignent Giasson (2013) et Cèbe et Goigoux (2021). Les stratégies de compréhension sont bien présentes chez les élèves, mais leur accessibilité dépend du dispositif mis en place. On peut donc se demander si les stratégies sont réellement absentes lorsque rien ne les indique, ou simplement invisibles dans certaines modalités de production.

3.2. Effets du numérique sur les obstacles et les productions

Présentation des résultats

L'analyse des productions écrites et orales met en évidence plusieurs obstacles liés à la lecture et à l'écriture dans la modalité papier-crayon, notamment le décodage lent, l'écriture

laborieuse, la difficulté à structurer ses réponses et la démotivation face à la tâche. Ces désagréments entravent l'accès à la compréhension réelle des élèves, en particulier chez ceux rencontrant des difficultés scolaires, pouvant ainsi masquer les stratégies pourtant bien présentes.

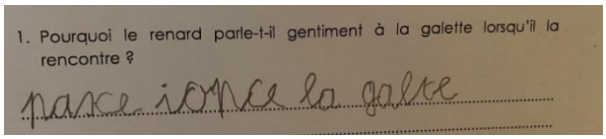
Il est également à noter qu'aucun élève n'a eu recours à des stratégies d'appui visuel telles que le dessin ou le surlignage du texte. Par ailleurs, certains élèves ont relu le texte tandis que d'autres ne l'ont consulté qu'une seule fois, ce qui suggère des différences dans les démarches de vérification et de contrôle de la compréhension.

L'introduction de la tablette vise précisément à interroger la plus-value du numérique dans ce contexte. C'est à dire comme un dispositif permettant de contourner certaines difficultés de déchiffrage et de production écrite afin de rendre plus visibles les processus cognitifs mobilisés par les élèves. L'usage de la tablette a permis d'atténuer certains de ces obstacles, sans pour autant rendre toutes les stratégies plus visibles.

Illustration des résultats

Les comparaisons entre productions écrites et les productions orales enregistrées (cf. tableaux en annexe 6, 7 et 8) montrent que, pour plusieurs élèves, la modalité du numérique semble permettre une expression plus riche et plus explicite du raisonnement. Cette tendance est particulièrement marquée chez les élèves rencontrant des difficultés en lecture-écriture (E, I, K, L), dont les réponses écrites étaient souvent très brèves, incomplètes ou peu lisibles, limitant l'accès à leur compréhension réelle.

Chez l'élève E, par exemple, la compréhension et les stratégies mobilisées resteraient totalement invisibles sans l'enregistrement ou le questionnement oral. En effet, une seule réponse écrite figure sur la fiche de l'élève, et celle-ci est difficilement lisible :



Retranscription :

« Parce qu'ils ont que la galette »

Figure 3*: Réponse de l'élève E, version papier*

De plus, l'élève semblait découragé, peinant à entrer dans la tâche. À l'inverse, lorsque les questions lui étaient lues et qu'il pouvait restituer oralement son raisonnement, il répondait rapidement et de façon cohérente, malgré un vocabulaire encore limité. L'entretien oral a donc permis d'identifier les stratégies PENS et BLAN, ainsi qu'une reformulation partielle du récit. Dans la version écrite, pour la même question, l'élève E a répondu de la manière suivante à l'oral :

1) Pourquoi le renard parle-t-il gentiment à la galette lorsqu'il la rencontre ?

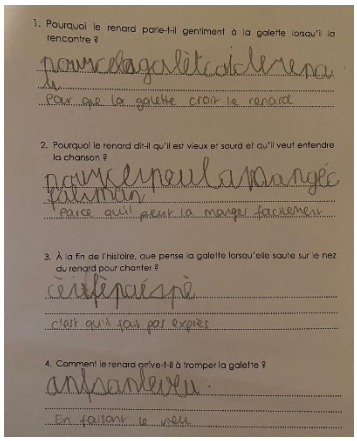
Élève E : « Parce que… parce que pas pour qu'elle parte et la faim dans son ventre pour manger. »

Sa réponse à la question 3 permet également de certifier un bon niveau de compréhension :

3) À la fin de l'histoire, que pense la galette lorsqu'elle saute sur le nez du renard pour chanter ?

Élève E : « Elle pense que, qu'il est très très gentil et qu'il veut pas la m- qu'il veut pas la manger et après… que… qu'elle peut continuer sa vie ! »

Des résultats comparables ont pu être observés chez l'élève I, dont les réponses écrites étaient difficilement déchiffrables :



Retranscription :

1. « Pour que la galette croit le renard »
2. « Parce qu'il peut la manger facilement »
3. « C'est qu'il ne fait pas exprès »
4. « En faisant le vieux »

Figure 4*: Réponses de l'élève I, version papier*

Elles permettent cependant de témoigner de l'utilisation des stratégies PENS et BLAN. L'échange oral qui a suivi a confirmé la compréhension de l'élève et a permis de déceler la stratégie FILM :

2) Pourquoi le renard dit-il qu'il est vieux et sourd et qu'il veut entendre la chanson ?

Ens : « Est-ce qu'il est vraiment vieux et sourd ce renard ? »

Élève I : « Non. »

Ens : « Non. Alors pourquoi il dit ça ? »

Élève I : « Pour que elle vient sur son museau et puis c'est plus facile de la manger. »

L'oral a ainsi apporté une précision supplémentaire sur les raisonnements de l'élève, moins accessible à l'écrit.

Lors de la tâche avec tablette, l'élève E s'est montré plus motivé et plus autonome que lors de la version papier. Il est entré directement dans la tâche, a utilisé l'outil sans difficulté et a enregistré des réponses cohérentes, quoique promptes :

2. Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots ?

Élève E : « Pour l'assommer le loup. Parce que sinon il l'aurait mangé le loup. »

3. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ?

Élève E : « Parce que, pour pas que le loup le mange. »

Le numérique a donc permis un accès plus direct à sa compréhension, sans nécessiter d'étayage constant.

L'élève I, en revanche, s'est montré moins confiant avec l'outil et a sollicité mon aide à plusieurs reprises. Malgré cela, ses réponses enregistrées témoignent d'une bonne compréhension globale de l'histoire.

Pour ces deux élèves, si le numérique s'est révélé plus informatif que l'écrit, l'échange oral guidé est resté le dispositif le plus efficace pour obtenir des réponses complètes et centrées sur le texte.

Chez l'élève K, la version papier a également montré ses limites. Comme l'élève E, a eu du mal à entrer dans la tâche et a restitué des réponses très courtes qui ne permettaient pas de certifier sa compréhension. L'échange oral a toutefois confirmé un raisonnement pertinent, bien que les justifications demeurent vagues :

1) Pourquoi le renard parle-t-il gentiment à la galette lorsqu'il la rencontre ?

Ens : « Mais pourquoi il est gentil s'il veut la manger ? »

Élève K : « Bah pour qu'après elle croive que c'est pas un piège ! »

2) Pourquoi le renard dit-il qu'il est vieux et sourd et qu'il veut entendre la chanson ?

Ens : « Qu'est-ce qu'elle va faire la galette s'il dit qu'il est vieux et qu'il est sourd ? »

Élève K : « Elle va le croire. »

Avec le numérique, cet élève a d'emblée dit qu'il trouvait les questions difficiles et qu'il ne pouvait pas savoir les réponses. Si les réponses aux questions 3 et 4 étaient correctes, celles des questions 1 et 2 se sont révélées erronées ou absentes, montrant que le numérique n'a pas, dans ce cas, facilité l'accès à la compréhension :

1. Que pense en réalité le cheval lorsqu'il dit au loup : « Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature. »

Élève K : « Le cheval pense qu'il doit le manger. »

2. Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots ?

Élève K : « Je sais pas pourquoi. »

Finalement, le cas de l'élève L illustre de manière contrastée l'apport du numérique. Dans la version écrite, l'élève n'a répondu qu'à deux questions sur quatre, ce qui ne me permettait pas de savoir s'il avait compris ou non l'histoire, l'unique stratégie identifiée à ce stade étant BLAN. Lors de l'échange oral, il a démontré qu'il mobilisait également les stratégies PENS et FILM,

mais ses réponses restaient vagues et ne se rattachaient pas au texte de référence, traduisant une compréhension fragile de *Roule Galette* :

1) Pourquoi le renard parle-t-il gentiment à la galette lorsqu'il la rencontre ?

Ens : « Qu'est-ce qu'il veut obtenir ? Pourquoi il est gentil avec elle ? »

Élève L : « Bah parce qu'il veut la manger. »

Ens : « Ouais, il veut la manger mais alors pourquoi il est gentil au début ? »

Élève L : « Il est gentil bah il se croit… il se croit… que on dirait que les… renards ils sont sympas mais enfait la galette… la galette elle sait que un… un… un animaux va la manger et le renard bah lui il fait un peu… il fait un peu euh… euh genre euh *moi je suis le plus fort* euhh… »

À l'inverse, pour l'histoire *Le petit loup qui se prenait pour un grand,* le numérique a permis d'emblée d'identifier trois stratégies (BLAN, PENS et REFO). Contrairement à la modalité évoquée plus haut, l'élève L a majoritairement enregistré des réponses correctes et plus développées :

1. Que pense en réalité le cheval lorsqu'il dit au loup : « Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature. »

Élève L : « J'ai compris que le loup se prenait pour un grand loup il ne pensait pas que c'était un petit loup il a pas compris la ruse et il a voulu vite faire mais il a eu de la malchance ! » « C'est une ruse quoi. »

Avec une exception pour la réponse 3 qui ne permet pas de savoir si l'élève a compris tous les implicites du texte :

3. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ?

Élève L : « Bah j'ai réfléchi dans ma tête pis j'ai trouvé. Voilà ! »

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que le numérique ne supprime pas les difficultés liées à la compréhension de l'écrit. En revanche, il permet de contourner certains obstacles techniques, tels que le décodage et l'écriture, et offre ainsi un accès plus direct aux stratégies de compréhension mobilisées par les élèves, en particulier chez ceux pour qui l'écrit constitue un frein important. Il est intéressant de noter que même les élèves D, G, H et J, qui ne présentent pas de difficultés en lecture-écriture, ont donné des réponses plus justifiées lorsqu'ils se sont enregistrés qu'à l'écrit.

Interprétation des résultats

Le numérique apparaît ici comme un outil de médiation, au sens décrit par Bacquelé (2019), permettant de réduire certains biais liés au décodage et à l'écriture, et d'améliorer l'équité dans l'évaluation de la compréhension. Cependant, il ne garantit pas une meilleure compréhension en soi, mais permet un accès plus direct à la pensée de l'élève, notamment lorsque l'écrit constitue un frein.

Toutefois, comme le rappellent Fayol (2011) et Cèbe et Goigoux (2021), la suppression d'un obstacle technique ne garantit pas à elle seule une meilleure structuration du raisonnement ni une verbalisation efficace des stratégies. Ainsi, la tablette peut faciliter l'expression de la pensée de certains élèves, mais son efficacité dépend étroitement du profil de l'élève, du type de tâche proposé et du cadre pédagogique dans lequel elle est intégrée.

L'ensemble de ces résultats met en évidence une question centrale : observe-t-on la compréhension ou la capacité à la verbaliser ?

Afin de synthétiser les principales différences observées entre les productions écrites et orales selon la modalité, le tableau ci-dessous présente une comparaison des caractéristiques relevées.

Tableau comparatif des productions écrites et orales

Production écrite (sans numérique)	Production orale (avec numérique)
Réponse très brève ; écriture laborieuse limitant l'explicitation du raisonnement	Réponse brève également ; timidité freinant la verbalisation malgré une compréhension avérée
Écriture parfois illisible, mais réponses globalement correctes	Réponse parfois incompréhensible en raison de la qualité sonore, limitant l'analyse
Réponses écrites vagues ne permettant pas de valider la compréhension ni d'identifier les stratégies mobilisées	Accès partiel aux stratégies malgré les relances prévues ; certaines justifications restent implicites et non accompagnées de liens directs au texte
Demandes fréquentes d'aide (« je n'ai pas compris ») ; difficulté à structurer les réponses	Difficultés similaires d'autonomie, mais réalisation de la tâche plus rapide grâce à la modalité orale
Ecriture et lecture lentes qui rallongent le temps consacré à la tâche	Rallonge la durée de la tâche en raison des réécoutes, des suppressions et des hésitations
Trace écrite figée, courte, parfois peu explicite	Trace orale dynamique, parfois riche, parfois brouillée

Tableau 3*: Comparaison des productions écrites et orales*

Sur 11 élèves interrogés, 9 ont déclaré préférer la tablette contre 2 la fiche, soit environ 82 % en faveur du support numérique (cf. tableau 9 en annexe 10). Cette tendance montre une nette préférence pour la tablette, principalement liée à la possibilité d'écouter les consignes, d'aller plus vite et de réduire l'effort d'écriture. Elle peut également s'expliquer par l'attrait de l'écran, qui constitue un facteur de motivation pour les élèves, même si cet effet peut s'inscrire dans une dynamique plus ponctuelle. Cette préférence peut ainsi être interprétée comme un indicateur d'accessibilité accrue du support numérique, qui réduit la charge cognitive liée au décodage et à l'écriture et favorise l'engagement et l'autonomie des élèves, éléments susceptibles de soutenir les apprentissages.

Cependant, malgré ces avantages perçus par les élèves, l'analyse met également en évidence certaines limites liées à l'usage du numérique.

3.3. Limites et nouveaux obstacles liés à l'usage du numérique

Si l'usage de la tablette a permis d'atténuer certains obstacles liés à la lecture et à l'écriture, l'analyse des données met également en évidence plusieurs limites et effets indésirables liés au dispositif numérique (cf. tableau 8 en annexe 9). Ces nouveaux obstacles concernent à la fois des aspects techniques, cognitifs et métacognitifs, ainsi qu'affectifs et contextuels. Ils ont parfois restreint l'accès à la compréhension réelle des élèves et doivent être pris en compte afin de nuancer la portée des résultats obtenus.

3.3.1. Limites techniques

Sur le plan technique, la difficulté majeure pour les élèves concernait la production de réponses exploitables, c'est-à-dire suffisamment claires et compréhensibles.

L'élève I, par exemple, a arrêté son enregistrement trop tôt, coupant sa réponse et la rendant incomplète. Je n'ai donc pas pu avoir accès à l'ensemble de son raisonnement.

L'élève J, quant à lui, manipulait la coque de protection de la tablette numérique en même temps qu'il s'enregistrait, altérant fortement la qualité sonore. La plupart de ses réponses se sont ainsi révélées totalement ou partiellement incompréhensibles, rendant leur interprétation difficile. De même, l'une des réponses de l'élève E est incompréhensible puisqu'il s'éloigne du micro de la tablette pendant qu'il enregistre.

Ces trois situations mettent en lumière la complexité liée à l'introduction d'un nouvel outil de travail. Les données inexploitables résultant de ces difficultés auraient pu être en partie évitées par des consignes plus explicites, notamment en demandant aux élèves de ne pas toucher la coque de la tablette lors de l'enregistrement et de réécouter systématiquement leurs productions afin d'en vérifier la qualité. Par ailleurs, le fait que l'analyse des réponses ait été réalisée a posteriori ne me permettait pas de demander aux élèves de reformuler, contrairement aux entretiens oraux menés dans le cadre de la première activité.
Il convient toutefois de souligner que les élèves n'ont rencontré aucune difficulté technique majeure pour utiliser la tablette, que ce soit pour lancer l'audio ou enregistrer leurs réponses. De plus, aucun élève n'a été distrait par d'éventuelles fonctionnalités annexes de l'outil, ce qui indique que l'interface n'a pas constitué un obstacle attentionnel.

3.3.2. Limites cognitives et métacognitives

Sur le plan cognitif et métacognitif, plusieurs élèves ont montré des difficultés à structurer leur discours oral. Celles-ci se manifestaient notamment par des phrases inachevées, des changements brusques de direction dans la pensée, des hésitations fréquentes et une difficulté à structurer ses réponses orales. Ces comportements ont entraîné des répercussions sur le déroulement de la tâche, en particulier en termes de fluidité, d'autonomie et de gestion du temps.

L'élève L, par exemple, exprimait le fait qu'il « oubliait ce qu'il voulait dire », ce qui se traduisait par des pertes de vocabulaire, des oublis et des reprises répétées des réponses. L'élève D, quant à lui, tenait un discours parfois confus malgré un raisonnement globalement juste, rendant difficile l'accès à son cheminement de pensée :

1. Que pense en réalité le cheval lorsqu'il dit au loup : « Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature. »

Élève D : « Parce que c'est la loi de la nature, oui. Et pis il pense qu'il aura rien fait, il est trop petit pour l'affronter le loup… et pis… il va l'achever le cheval vu il est très vieux. »

3. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ?

Élève D : « Peut-être là il a grandi, le cheval pense c'était pas comme avant, comme hier qu'il avait vu qu'il avait pas grandi avant euh hier il était peut-être tout petit pis maintenant il a grandi et pis maintenant euh c'est là ou la peur du che- le le euh de la peur du cheval vieux…qui euh qui est parti parce que il a eu trop peur du loup. »

L'élève J venait régulièrement vers moi pour me donner oralement sa réponse, attendant ma validation. Bien que je le rassurais et l'encourageais à procéder à l'enregistrement, il lui arrivait de ne plus se souvenir précisément de ce qu'il venait d'énoncer, ce qui l'amenait à interrompre son activité et à réfléchir longuement avant de poursuivre.

Finalement, les élèves F et H ont réécouté respectivement quatre et trois fois le texte. Si la réécoute peut être considérée comme une stratégie de régulation, celle-ci a été utilisée de manière excessive, ce qui a une fois de plus engendré une perte de temps et d'autonomie. J'ai d'ailleurs interrompu l'élève F alors qu'il s'apprêtait à lancer une cinquième écoute.

Une fois de plus, ce dispositif ne me permettait pas d'étayer directement les élèves ni d'orienter la discussion afin de clarifier leurs réponses, ni de les aider à trouver les mots justes. Cette absence d'interaction a limité l'accès à leur compréhension réelle et a pu induire un risque de sous-estimation de leurs compétences et des stratégies effectivement mobilisées.

3.3.3. Limites affectives et contextuelles

Des limites d'ordre affectif et contextuel, comme de la frustration, de la timidité ou du stress ont également été remarquées. Ces attitudes peuvent être interprétées comme des manifestations d'inconfort face à un dispositif nouveau et inhabituel.

L'élève K s'est par exemple montré mal à l'aise à l'idée d'enregistrer sa voix : il hésitait à se lancer, parlait peu fort et semblait gêné par la situation. Le caractère atypique de la tâche, accentué par le fait que je puisse le voir et l'entendre, a pu causer cette gêne qui a freiné son engagement et a perturbé le déroulement de son activité. Un comportement similaire a été observé chez l'élève J, qui manipulait avec frénésie la coque de la tablette pendant l'enregistrement, ce qui a altéré la qualité sonore de ses réponses, comme évoqué plus haut.

Les élèves D et L ont eux manifesté de la frustration et un perfectionnisme excessif, supprimant à plusieurs reprises leurs enregistrements, cherchant à produire une réponse qu'ils jugeaient satisfaisante. Cela a engendré une perte de temps (puisqu'ils restaient longtemps figés sur la même question) et de spontanéité des réponses. Chez l'élève D, cette frustration s'est accentuée face à des questions qu'il percevait comme à la fois complexes et redondantes. Elle s'est traduite par un retrait progressif de la tâche et par une réponse très brève à la question de reformulation, pourtant précieuse pour l'analyse des stratégies de compréhension de l'élève : « Dans l'histoire il y a le loup pis le cheval, c'est tout. »

Enfin, le contexte de la séance (après-midi d'arts visuels, fatigue, bruit) a également pu influencer l'engagement et la qualité des productions. Dans ce cadre, l'élève E, habituellement soucieux de terminer les activités manuelles le premier, a réalisé la tâche numérique de manière très rapide, ce qui a probablement influencé la brièveté de ses réponses.

De manière générale, plusieurs élèves ont semblé chercher à terminer rapidement l'activité, ce qui laisse penser que le moment de la journée a pu favoriser des réponses plus brèves et moins développées que dans un contexte plus propice à la concentration.

3.3.4. Cas où le numérique n'apporte pas de plus-value significative

Chez certains élèves, l'usage de la tablette n'a pas permis de rendre les stratégies de compréhension plus visibles que dans la modalité écrite. C'est notamment le cas des élèves A, B et F.

Chez l'élève A, la compréhension du récit est manifeste dans les deux modalités.

Le cas de l'élève B illustre également une absence de plus-value marquée du numérique. Dans les deux modalités, ses réponses sont globalement correctes et cohérentes. Le questionnement oral n'a pas permis de faire émerger de stratégies supplémentaires par rapport à la fiche écrite. De plus, la faible audibilité de certains passages de l'enregistrement limite l'analyse et empêche l'identification éventuelle de stratégies CONN ou FILM. Le numérique n'enrichit donc pas l'accès à son raisonnement, sans pour autant remettre en question sa compréhension.

Pour l'élève F, les réponses écrites sans numérique étaient déjà suffisamment claires et pertinentes pour attester de sa compréhension du récit. Les stratégies PENS, BLAN et FILM y sont identifiables, et l'échange oral n'a pas révélé de stratégies supplémentaires. Dans la modalité numérique, bien que les réponses soient correctes, plusieurs éléments limitent leur exploitation : qualité sonore partiellement dégradée, réponses peu développées et recours répété à la réécoute du texte. Ces éléments n'ont pas permis de rendre les stratégies plus explicites qu'en version papier et ont parfois même complexifié l'accès au raisonnement de l'élève.

Un dernier exemple mérite d'être présenté ici. Il concerne l'élève G qui, au lieu de réécouter l'enregistrement audio du texte pour étoffer l'une de ses réponses, est revenu au texte écrit afin d'y effectuer une lecture ciblée. Dans ce contexte, la ressource audio ne lui a été d'aucune aide, même si, dans son cas, le numérique a permis de mettre en avant deux stratégies non identifiées dans la version papier : BLAN et CONN.

Ces exemples montrent que l'intérêt du numérique dépend du profil de l'élève, du type de difficulté rencontrée et de la nature de la tâche proposée. Toutefois, même lorsqu'il n'apporte pas de plus-value significative en termes de visibilité des stratégies, le numérique peut favoriser les apprentissages, notamment à travers une lecture plus fluide et donc facilitée.

Interprétation des résultats

Ces résultats confirment que le numérique ne constitue pas une solution universelle et qu'il peut, dans certains cas, introduire de nouveaux obstacles. Comme le soulignent Assude (2019), Mevel (2017), et Karsenti et Fievez (2013) l'efficacité d'un outil numérique dépend avant tout de son intégration pédagogique et du niveau d'accompagnement proposé.

Les difficultés observées rappellent que l'enseignant conserve un rôle central de médiateur et d'étayeur (Rézeau, 2002), en accompagnant les élèves dans la structuration de leur pensée, la verbalisation de leurs stratégies et la régulation de leur activité.

Ainsi, le numérique apparaît comme un outil potentiellement révélateur, mais non suffisant en soi. Son usage nécessite un apprentissage progressif, une répétition des situations et une réflexion sur les modalités de questionnement afin de réduire les biais observés et de renforcer la mise en visibilité des stratégies de compréhension.

3.4. Synthèse globale : retour à la problématique

Cette recherche visait à interroger la plus-value du numérique dans la mise en visibilité des stratégies de compréhension de l'écrit chez des élèves de 3-4e. L'analyse croisée des productions écrites, des entretiens oraux et des enregistrements numériques permet désormais de revenir à cette problématique et d'en dégager les principaux enseignements.

Apports du numérique

Le numérique ne modifie pas la compréhension en elle-même, mais il facilite son observation, notamment en réduisant les obstacles liés au décodage et à l'écriture. Il permet aux élèves dont l'expression écrite est un frein de rendre plus visibles leurs stratégies de raisonnement et leurs processus cognitifs. Dans certains cas, il favorise également la motivation et l'autonomie, tout en offrant un accès plus direct aux productions de l'élève qu'avec la seule modalité papier.

Limites et conditions d'efficacité

Cependant, cette plus-value n'est ni systématique ni universelle. Elle dépend du profil de l'élève, du type de tâche et de l'encadrement pédagogique. Des obstacles techniques, cognitifs et métacognitifs ou affectifs peuvent limiter l'accès aux stratégies. Pour certains élèves, les différences avec la modalité écrite sont faibles, voire nulles, tandis que d'autres mobilisent davantage leurs stratégies uniquement sous accompagnement. Le numérique peut donc révéler des processus cognitifs, mais ne garantit pas l'accès aux stratégies lorsque celles-ci ne sont pas sollicitées ou que l'élève peine à les verbaliser. Ainsi, certaines stratégies peuvent sembler absentes alors qu'elles sont simplement invisibles dans certaines modalités.

Implications pédagogiques

Ces observations confirment le rôle central de l'enseignant comme médiateur : concevoir le dispositif, choisir les tâches, anticiper les obstacles, accompagner les élèves et interpréter les traces produites restent essentiels. L'absence de relance possible dans la modalité numérique montre d'ailleurs que l'interaction pédagogique reste centrale pour accéder finement à la compréhension des élèves. Le numérique apparaît ainsi comme un outil complémentaire au service des apprentissages : il enrichit les modalités d'observation de la compréhension et peut contribuer à une évaluation plus équitable, à condition d'être intégré dans un dispositif réfléchi et accompagné. Dès lors, il est également possible de s'interroger sur son apport réel

dans les apprentissages des élèves, au-delà de la seule mise en visibilité des stratégies, question à laquelle nous reviendrons dans la conclusion.

Transition vers la conclusion

En définitive, le résultat central de cette étude est le suivant : la visibilité des stratégies de compréhension dépend davantage de la qualité du dispositif pédagogique que du support numérique lui-même.

Conclusion

Ce travail avait pour objectif d'examiner la manière dont l'usage d'outils numériques permet d'accéder aux stratégies de compréhension de l'écrit mobilisées par des élèves de 3-4e, en particulier chez ceux rencontrant des difficultés en lecture ou en écriture.

Les résultats montrent que les stratégies de compréhension sont bien présentes chez les élèves, mais qu'elles ne sont pas toujours visibles dans les productions.
Dans la modalité papier, ce sont majoritairement les entretiens oraux qui ont permis de mettre en évidence les raisonnements des élèves et la mobilisation effective de stratégies.
Dans la modalité numérique, les enregistrements ont parfois offert un accès plus direct à leur compréhension, bien que l'absence de relances immédiates ait parfois limité l'explicitation des réponses.

Parmi les stratégies étudiées, certaines se sont révélées plus fréquemment observables que d'autres, notamment le fait de s'interroger sur les pensées des personnages, de combler les blancs et de reformuler, tandis que l'activation des connaissances et l'imagination d'un film sont restées plus discrètes, probablement en raison du type de texte et des questions proposées. Ces constats soulignent que la compréhension ne se limite pas à un produit final observable, mais qu'elle relève d'un processus complexe dont l'accès dépend étroitement du dispositif mis en place. Autrement dit, comprendre un texte ne garantit pas nécessairement la capacité à l'exprimer, ce qui met en évidence l'écart entre les compétences de compréhension des élèves et les formes scolaires attendues pour les manifester.

Dans cette perspective, les résultats confirment que les modalités de production influencent fortement la visibilité des processus de compréhension. Les outils numériques peuvent constituer un levier pertinent pour contourner certains obstacles techniques, notamment liés au décodage et à l'écriture. Toutefois, ils ne suppriment pas toutes les difficultés. La mise en mots de la pensée reste un enjeu central, et l'enseignant joue ici un rôle essentiel en accompagnant les élèves, en reformulant leurs propos ou en les relançant afin de rendre leur raisonnement plus explicite. Le numérique apparaît ainsi comme un outil supplémentaire, à utiliser de manière réfléchie et en complément d'autres pratiques.

Ainsi, si le numérique facilite l'accès à la compréhension des élèves, il ne constitue pas une fin en soi. En effet, l'objectif de tout enseignant reste avant tout de favoriser les apprentissages. De ce point de vue, le numérique offre néanmoins des possibilités intéressantes : il permet notamment de recueillir plus fréquemment des traces de la compréhension des élèves, là où des entretiens individuels seraient difficilement réalisables de manière systématique. Il peut ainsi contribuer, même de manière imparfaite, à soutenir les apprentissages en donnant davantage d'occasions aux élèves d'expliciter leur raisonnement.

Cette recherche comporte néanmoins plusieurs limites qu'il convient de relever.
Les données ont été recueillies uniquement auprès d'élèves de 4e, bien que cette recherche s'inscrive dans le contexte de 3-4e, ce qui limite la portée des résultats pour les élèves de 3e.
De plus, le dispositif repose sur un échantillon restreint et sur un nombre limité de séances, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats. En outre, la comparaison entre les modalités a été influencée par certains biais méthodologiques, notamment l'écart temporel entre les

activités, la familiarité variable des élèves avec les outils numériques et les récits de ruse ou encore l'absence de possibilité de relance dans la tâche enregistrée. Par ailleurs, la nature des textes choisis et des questions posées a nécessairement orienté les stratégies mobilisées, ce qui invite à interpréter les résultats avec prudence.

Malgré ces limites, ce travail constitue pour moi un apport significatif sur le plan professionnel. Il m'a permis de développer un regard plus fin sur les processus de compréhension des élèves et de prendre conscience de l'importance des dispositifs proposés pour accéder à leur raisonnement réel. Il a également renforcé ma conviction que l'évaluation devrait davantage porter sur les démarches mobilisées que sur les seules réponses produites, et que l'enseignant joue un rôle essentiel dans la médiation permettant de rendre ces démarches visibles.

Les perspectives ouvertes par ce travail sont multiples. Il serait notamment pertinent de reproduire ce type de dispositif sur une durée plus longue afin d'observer l'évolution des stratégies, de réduire certains biais (timidité, hésitations, gestion du temps) et d'entraîner progressivement les élèves à verbaliser et justifier leur raisonnement, notamment en s'appuyant explicitement sur le texte. Une telle démarche pourrait également être transposée à d'autres degrés scolaires, qu'il s'agisse d'élèves plus jeunes ne maîtrisant pas encore la lecture, d'élèves plus âgés présentant des difficultés persistantes ou encore d'élèves allophones.

Dans la continuité de ces perspectives, le numérique peut être envisagé comme une possible piste de différenciation. Il s'agirait, dans certaines situations, de proposer différents supports aux élèves en fonction de leurs besoins, tout en restant attentif à la comparabilité des productions et aux apprentissages réellement visés.

Plus largement, cette recherche amène à considérer le numérique non comme un substitut aux pratiques existantes, mais comme un outil complémentaire susceptible d'enrichir les situations d'apprentissage. Elle invite également à poursuivre la réflexion sur les modalités d'évaluation de la compréhension, afin de mieux rendre compte de la complexité des processus en jeu et de soutenir au mieux les apprentissages des élèves.

Références bibliographiques

Assude, T. (2019). *Éducation inclusive et éducation numérique : quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques.* La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 87(3), 11-29. https://doi.org/10.3917/nresi.087.0011

Bacquelé, V. (2019). *L'expertise enseignante au défi de l'usage des ordinateurs en classe par des élèves dyslexiques.* La nouvelle revue - Éducation et société inclusives, 87(3), 61-74. https://doi.org/10.3917/nresi.087.0061

Balslev, K., & Saada-Robert, M. (2006). *Les microgenèses situées. Unités et procédés d'analyse inductive - déductive.* Recherches qualitatives, 26(2), 85–109. https://doi.org/10.7202/1085373ar

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire.* PUF.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2013). *Lectorino & Lectorinette : apprendre à comprendre des textes narratifs, du CE1 au CE2.* Retz.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2021). *Enseigner la compréhension : où en est-on ?* Conférence OZP. http://www.ozp.fr/IMG/pdf/ozp_cebe_et_goigoux_20_octobre_2021.pdf

CIIP. (2010). *Plan d'études romand*. https://portail.ciip.ch/per

CIIP. (2011). *Français 3-4 HarmoS : moyens d'enseignement romands* [module stratégies de compréhension].https://portail.ciip.ch/mer/teaching-mediums/88/french34/modules/8814

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (2024). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ?* UNESCO. https://doi.org/10.54676/ZGKD9418

Fayol, M. (2011). *Psychologie cognitive de la lecture et de l'écriture* (3e éd.). Dunod.

Gagnon, R., & Martinet, C. (2021). *Stratégies d'apprentissage de la compréhension de textes oraux et écrits : en vue d'une clarification des concepts pour l'enseignement*. Forumlecture.ch, (1). https://www.forumlecture.ch

Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. De Boeck.

Goigoux, R. (2004). *Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture.* Revue suisse des sciences de l'éducation, 26(1), 37–56. https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf

Jubin, C. (2015). *La tablette à l'école enfantine : quels sont les avantages de l'utilisation des tablettes numériques à l'école enfantine ?* Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE).

Karsenti, T., & Fievez, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défs : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada).* CRIFPE.

Mevel, C. (2017). *La tablette en classe : un outil motivationnel sous conditions*. Les Acteurs du savoir.

Molteni, L., Miserez-Caperos, C., & Boéchat-Heer, S. (2022). *Gains pédagogiques de l'utilisation de tablettes en milieu scolaire (GAPETA)*. Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE).

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (version du 5 août) [modèle de langage]. https://chatgpt.com/

Pasche Gossin, F., Simon, É., & Desboeufs, J.-C. (2025). *(Se) former à l'évaluation-soutien d'apprentissage en cinq questions*. HEP-BEJUNE.

Paquelin, D. (2000). *Analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage* [Rapport CNCRE]. Université Bordeaux 2. https://edutice.hal.science/file/index/docid/1922/filename/CNCREPaquelin.doc

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages* (4e éd.). ESF éditeur.

Rézeau, J. (2002). *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique »*. ASp, 35–36, 183-200. https://doi.org/10.4000/asp.1656

Rossier, Y. (2024). *Innovation ou tradition ? Enjeux, dangers et opportunités de l'utilisation de la tablette numérique dans l'apprentissage de l'orthographe*. Haute École Pédagogique des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE).

Salem, H. A. A. (2023). *Programme basé sur le modèle SAMR pour remédier aux erreurs de traduction et développer l'acceptation technologique auprès des futurs enseignants*. Journal of The Faculty of Education - Mansoura University, (124). https://maed.journals.ekb.eg/article_341553_137fe36d014e60f81d75f9229b631aa7.pdf

Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant.* Repères, 19, 9–38. https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS019_2.pdf

Tauveron, C. (2003). *Comment choisir des œuvres : quatre types de texte résistants.* ECHANGES, 42, CPC/IEN Passy. http://classeelementaire.free.fr/litterature/apprendre-comprendre/textes-resistants-tauveron.pdf

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934)

Outils d'IAg	Type d'utilisation	Prompts utilisés	Partie(s) du travail concerné(s) ou no de page
Chat GPT	Reformulation de texte	Reformule ce texte afin qu'il soit plus clair et cohérent.	Résumé Introduction Chapitre 1.1.3 Conclusion
Chat GPT	Création d'une grille d'analyse critériée	Créer une grille d'analyse critériée qui donne des indices concrets pour faciliter l'analyse des données. Créer une ligne par stratégie mobilisée.	Outil méthodologique pour l'analyse des données (situé dans l'annexe 5)
Chat GPT	Création d'un tableau de comparaison des modalités	Créer une grille comparative des deux méthodes (avec tablette et sans).	Outil méthodologique pour l'analyse des données (situé dans l'annexe 7)
Chat GPT	Synthétisation de texte	Synthétise ce paragraphe.	Ponctuellement

Annexes

Annexe 1: Activité d'amorce

***Deux géants* (MER français 4e, 18.11.2025)**

Contextualiser

- Annoncer l'objectif de l'activité : utiliser des stratégies pour comprendre une histoire.
- Demander aux élèves s'ils connaissent certaines stratégies pour comprendre un texte. Présenter les différentes cartes de stratégies. Demander aux élèves de les garder en tête car à la fin ils devront me dire quelles stratégies ils ont utilisées.
- Introduire l'histoire des deux géants, en précisant aux élèves que l'un habite au nord et l'autre au sud et qu'ils sont rivaux. Lire avec la classe le texte de l'histoire en le projetant (RNT4).

Comprendre

- Présenter le défi : qui est le personnage le plus malin de l'histoire ?
- Organiser la classe en trois groupes. Le premier dessine le personnage le plus malin dans le fascicule en autonomie (FE15), le deuxième complète la bulle de pensée du géant du sud en autonomie (FE15), et le troisième complète le tableau SRP d'un des personnages avec l'enseignant (RNT5). Ce tableau répond aux questions suivantes : « Que fait/veut le personnage ?», « Que croit/sait le personnage ?» et « Qu'est-ce qu'il ressent ? », aidant ainsi les élèves à structurer les informations du texte qui sont parfois implicites. Inviter les élèves à se référer au texte se trouvant dans leur fascicule au besoin.
- Chaque groupe présente ensuite le travail effectué au reste de la classe.
- Revenir sur le défi et demander aux élèves de désigner le personnage le plus malin dans cette histoire et de le justifier. Inviter les élèves à expliquer l'évolution de leur compréhension. Nommer le genre de ce texte : le récit de ruse. Revenir sur la notion de mensonge et de tromperie. Mettre en évidence les procédures pertinentes des élèves et expliciter les siennes en tant qu'adulte pour comprendre ce texte.

Institutionnaliser

- Résumer les tâches réalisées avec les élèves dans cette activité.
- Proposer une sélection de quelques cartes de stratégies et demander aux élèves d'en choisir 2 ou 3 plus pertinentes pour eux. Leur demander de justifier leur choix. Mettre en évidence les stratégies utilisées pour compléter le tableau, dessiner, écrire la bulle de pensée, jouer et reformuler : imaginer le film, s'interroger sur les pensées des personnages, combler les blancs, etc.

Annexe 2: Activité de compréhension modalité "papier-crayon"

***Roule galette* (Lectorino & Lectorinette[1], 26.11.2025)**

Contextualiser

- Demander aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente : Chercher ce que pensent les personnages d'une histoire est utile pour mieux comprendre ce que le texte ne dit pas. Pour connaître ces pensées, le lecteur peut poser trois questions : Que fait/veut le personnage ? Que croit/sait le personnage ? Qu'est-ce qu'il ressent ? Pour y répondre, il peut se servir de ce qui est écrit dans le texte, des illustrations ou de ce qu'il sait déjà.
- Annoncer aux élèves l'objectif : Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre un nouveau récit de ruse. Leur expliquer que le travail du jour va porter sur de nouveaux récits de ce type. Leur rappeler que, pour qu'une ruse marche, il faut qu'un personnage raisonne sur les pensées d'un autre personnage et se demande ce que cet autre veut, ressent, sait ou croit. Ajouter que, pour tromper quelqu'un, il faut se demander quel est son caractère, quelles sont ses croyances, etc.
- Demander aux élèves s'ils connaissent/ se souviennent de l'histoire *Roule galette*. Montrer l'album (ou afficher l'image de sa couverture). Préciser que certains enfants à l'école maternelle ont pu l'entendre mais n'ont peut-être pas compris le dénouement du récit et qu'ils vont, au cours de cette séance, chercher à savoir pourquoi. Demander aux élèves de reconstituer l'histoire s'ils la connaissent, mais sans raconter la fin. Les aider à bâtir un rappel correct (leur relire certains passages si nécessaire). Afficher et lire à voix haute le résumé suivant :

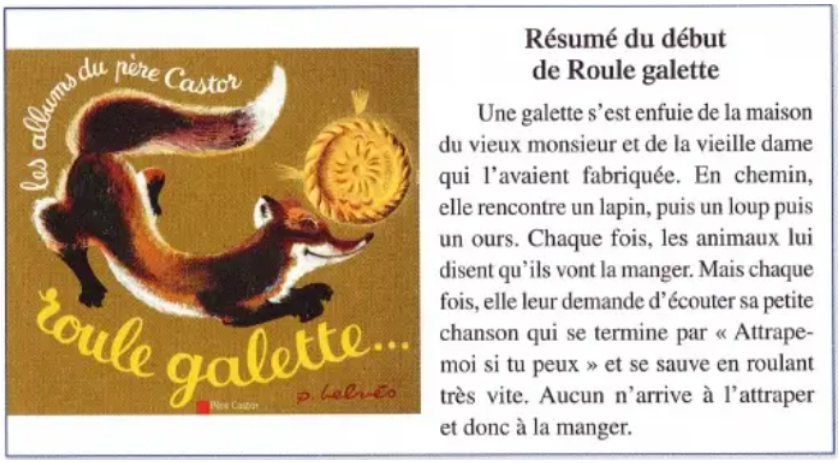
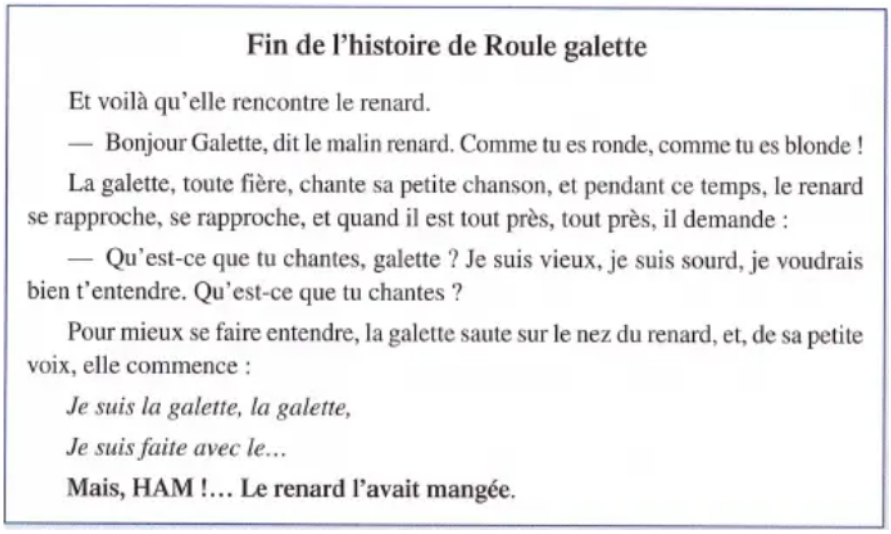


Figure 5: Résumé du début de Roule galette, "Les classiques du Père Castor". (Flammarion Jeunesse, 1950)

- Expliquer qu'un résumé ne donne pas les détails, mais relate seulement les idées les plus importantes.
- Distribuer la fin de l'histoire et la lire à voix haute.

[1] Lectorino & Lectorinette : Étudier les pensées des personnages pour mieux comprendre les récits de ruses, p.50-62.



Fin de l'histoire de Roule galette

Et voilà qu'elle rencontre le renard.

— Bonjour Galette, dit le malin renard. Comme tu es ronde, comme tu es blonde !

La galette, toute fière, chante sa petite chanson, et pendant ce temps, le renard se rapproche, se rapproche, et quand il est tout près, tout près, il demande :

— Qu'est-ce que tu chantes, galette ? Je suis vieux, je suis sourd, je voudrais bien t'entendre. Qu'est-ce que tu chantes ?

Pour mieux se faire entendre, la galette saute sur le nez du renard, et, de sa petite voix, elle commence :

Je suis la galette, la galette,

Je suis faite avec le…

Mais, HAM !… Le renard l'avait mangée.

Figure 6: Fin de l'histoire de Roule galette, "Les classiques du Père Castor". (Flammarion Jeunesse, 1950)

Comprendre

- Expliquer aux élèves que, pour les aider à comprendre et donc à réfléchir, ils vont devoir répondre à des questions qui attireront leur attention sur les passages difficiles du texte. Lire les questions. Leur demander d'écrire leurs réponses comme ils le pensent. Inviter les élèves à relire le texte seuls. Leur distribuer le questionnaire suivant :

1. Pourquoi le renard parle-t-il gentiment à la galette lorsqu'il la rencontre ?

(Réponse attendue : Pour la rassurer / pour qu'elle ne se méfie pas / pour la tromper/ il pense que s'il est gentil avec elle et qu'il la flatte elle s'approchera davantage.)

2. Pourquoi le renard dit-il qu'il est vieux et sourd et qu'il veut entendre la chanson ?

(Réponse attendue : Pour que la galette s'approche de lui / pour mieux la manger / c'est une ruse.)

3. À la fin de l'histoire, que pense la galette lorsqu'elle saute sur le nez du renard pour chanter ?

(Réponse attendue : « Il est vieux, sourd et inoffensif, je vais me rapprocher comme il a l'air d'apprécier mon chant ! / Je suis fière de mon chant/ Je veux qu'il m'entende chanter ! »)

4. Comment le renard arrive-t-il à tromper la galette ?

(Réponse attendue : il fait semblant d'être gentil pour la manger/ en gagnant sa confiance/ en lui mentant.)

- Prendre les élèves un à un pour qu'ils expliquent leurs réponses (comment tu sais ça ?). Remplir les grilles d'observation.

Institutionnaliser

- Vérifier que tous les élèves ont bien compris que le renard ne dit pas ce qu'il pense et qu'il s'agit d'une ruse qui repose sur trois éléments : 1) Flatter la galette pour qu'elle ne se méfie pas (elle est coquette et aime qu'on la trouve belle) ; 2) Faire croire à une vieillesse inoffensive (un vieux c'est gentil, ça ne court pas vite, ça a peu d'appétit…) ; 3) Feindre la surdité pour inciter la galette à s'approcher (les vieilles personnes sourdes ont besoin qu'on

leur parle de près pour comprendre). Rappeler la différence qui peut parfois exister entre ce que pense une personne et ce qu'elle dit en fonction du but qu'elle poursuit.

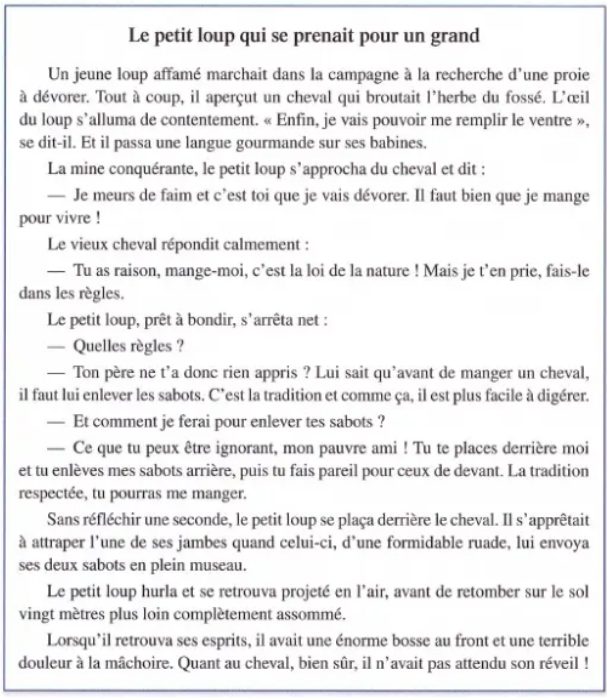
- Être attentive au fait que les élèves comprennent que c'est un stratagème, car souvent les enfants croient que le renard est vieux et sourd, mais que tout à coup, lorsque la galette saute sur son museau, son instinct de chasseur ou son appétit se réveille.
- Conclure la séance en rappelant aux élèves qu'une bonne stratégie pour bien comprendre consiste à se demander ce que pensent les personnages et, notamment, ce qu'ils veulent. Inviter les élèves à nommer les autres stratégies utilisées.

Annexe 3: Activité de compréhension modalité numérique

Le petit loup qui se prenait pour un grand (Lectorino & Lectorinette)

Contextualiser

- Demander aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris lors de la séance précédente et les stratégies utilisées.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont utiliser ce qu'ils ont appris pour chercher à comprendre, seuls, un nouveau récit de ruse. Les inviter à rappeler les conditions pour qu'une ruse marche : il faut qu'un personnage raisonne sur les pensées d'un autre personnage et se demande ce que l'autre veut, ressent, sait ou croit ; il faut qu'il se demande quel est son caractère, quelles sont ses croyances, etc.
- Sur tablette, les élèves peuvent lire et écouter un conte traditionnel bulgare : Le Petit Loup qui se prenait pour un grand.



Le petit loup qui se prenait pour un grand

Un jeune loup affamé marchait dans la campagne à la recherche d'une proie à dévorer. Tout à coup, il aperçut un cheval qui broutait l'herbe du fossé. L'œil du loup s'alluma de contentement. « Enfin, je vais pouvoir me remplir le ventre », se dit-il. Et il passa une langue gourmande sur ses babines.

La mine conquérante, le petit loup s'approcha du cheval et dit :

— Je meurs de faim et c'est toi que je vais dévorer. Il faut bien que je mange pour vivre !

Le vieux cheval répondit calmement :

— Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature ! Mais je t'en prie, fais-le dans les règles.

Le petit loup, prêt à bondir, s'arrêta net :

— Quelles règles ?

— Ton père ne t'a donc rien appris ? Lui sait qu'avant de manger un cheval, il faut lui enlever les sabots. C'est la tradition et comme ça, il est plus facile à digérer.

— Et comment je ferai pour enlever tes sabots ?

— Ce que tu peux être ignorant, mon pauvre ami ! Tu te places derrière moi et tu enlèves mes sabots arrière, puis tu fais pareil pour ceux de devant. La tradition respectée, tu pourras me manger.

Sans réfléchir une seconde, le petit loup se plaça derrière le cheval. Il s'apprêtait à attraper l'une de ses jambes quand celui-ci, d'une formidable ruade, lui envoya ses deux sabots en plein museau.

Le petit loup hurla et se retrouva projeté en l'air, avant de retomber sur le sol vingt mètres plus loin complètement assommé.

Lorsqu'il retrouva ses esprits, il avait une énorme bosse au front et une terrible douleur à la mâchoire. Quant au cheval, bien sûr, il n'avait pas attendu son réveil !

Figure 7: Le Petit Loup qui se prenait pour un grand "Les classiques du père Castor". (Albena Ivanovitch-Lair & Eric Gasté, 2005)

Comprendre

- Expliquer aux élèves que, pour les aider à comprendre et donc à réfléchir, ils vont devoir répondre à cinq questions qui attireront leur attention sur les passages difficiles du texte. Leur demander d'enregistrer leurs réponses oralement et d'expliquer comment ils ont fait pour savoir. Ils ont à disposition le texte du récit et les questions version audio. Voici les questions et les propositions de réponses :

1. Que pense en réalité le cheval lorsqu'il dit au loup : « Tu as raison, mange-moi, c'est la loi de la nature. »

(Réponse attendue : « Je ne vais pas me laisser faire ! Il est jeune et naïf, je vais lui tendre un piège. Je vais faire semblant d'être d'accord et de me laisser faire pour le tromper ! »)

2. Pourquoi le cheval demande-t-il au loup de lui enlever ses sabots ?
(Réponse attendue : Pour le duper. Il invente une fausse tradition pour que le loup se place derrière lui où il pourra lui donner un coup de sabot.)

3. À la fin de l'histoire, pourquoi le cheval part-il sans attendre que le loup se réveille ?
(Réponse attendue : il part pour être en sécurité.)

4. Dans cette histoire, qui dit un mensonge ?
(Réponse attendue : le cheval qui invente une tradition pour tromper le loup et sauver sa vie.)

- S'ils ont terminé, inciter les élèves à enregistrer de nouvelles questions (expliquer à quel moment, en tant que lecteurs, ils ont compris qu'il s'agissait d'une ruse : avant le loup ou en même temps que lui ? À quel moment ont-ils eu un premier doute ? À quel moment ont-ils été certains qu'il s'agissait d'un piège ? Lister les indices qui pouvaient les mettre en alerte : le vieux cheval répond calmement alors qu'il devrait avoir peur ; il accepte sans discuter alors qu'aucun animal n'accepte facilement d'être dévoré par un autre animal (donc de mourir) ; il parle d'une tradition, c'est bizarre ; le texte dit que le loup agit « sans réfléchir une seconde » ; l'auteur-narrateur écrit : « Le cheval, **bien sûr,** n'avait pas attendu son réveil ! »).

- Prolongement : demander aux élèves de reformuler les idées principales de ce récit en s'enregistrant (arriver à une production type : un jeune loup est affamé ; il aperçoit un cheval ; le cheval lui rappelle la tradition ; il propose que le loup lui enlève ses sabots ; le loup ne se méfie pas ; le loup enlève les sabots arrière ; le cheval assomme le loup ; le cheval s'enfuit).

Institutionnalisation
- Vérifier que tous les élèves ont bien compris que le cheval ne dit pas ce qu'il pense et qu'il s'agit d'une ruse qui repose sur plusieurs éléments : 1) Faire semblant d'accepter d'être mangé pour que le loup se sente en confiance ; 2) Faire croire à une attitude calme et obéissante, ce qui trompe le loup sur ses véritables intentions ; 3) Inventer un prétexte pour que le loup se place derrière lui (« Enlève-moi mes sabots pour ne pas te casser les dents »), ce qui lui permet de le frapper et de s'enfuir. Rappeler la différence entre ce que le cheval dit et ce qu'il pense vraiment, en soulignant que ses paroles ne servent qu'à atteindre son but : se sauver. Insister également sur la pensée du jeune loup : il ne comprend pas la ruse du cheval, car il est trop sûr de lui et ne réfléchit pas aux intentions de l'autre. Faire remarquer que, dans ce type d'histoire, le personnage naïf est trompé parce qu'il ne se demande pas ce que pense celui qu'il veut tromper ou attaquer.
- Conclure en évoquant le plaisir du lecteur face aux récits de ruses. Si l'auteur est habile, il parvient à tromper aussi un peu le lecteur… qui sera ravi ou agacé ! Mais si le lecteur est habile, il peut deviner l'intention de l'auteur et ne pas se laisser berner, comme le jeune loup.
- Conclure les récits de ruses : Pour qu'une ruse fonctionne, il faut qu'un personnage raisonne sur les pensées d'un autre personnage : que veut l'autre ? Qu'est-ce qu'il sait ou ignore ? Etc. ; Pour tromper quelqu'un, il faut bien le connaître (savoir qu'un jeune loup peut être ignorant, naïf ou prétentieux, la galette trop sûre d'elle-même…) ; Dans les récits

de ruse, les personnages ne disent pas toujours la vérité : parfois ils ne disent pas tout, parfois ils mentent et disent autre chose que ce qu'ils pensent ; Le lecteur doit faire la différence entre ce que dit un personnage et ce que pense ce dernier.

- Énoncer les stratégies que les élèves ont dû adopter afin de comprendre les textes :
  - Je m'interroge sur les pensées des personnages. Notamment en se posant trois questions → Que veut chaque personnage ? Que ressent-il ? Que sait/croit-il ?
  - Je comble les blancs. Notamment en cherchant ce que pensent les personnages afin de mieux comprendre ce que le texte ne dit pas.
  - J'active mes connaissances. Notamment en se servant de ce que le lecteur sait déjà grâce au texte ou à ce qu'il a appris dans sa propre vie.
  - Je m'imagine un film. Notamment pour se représenter les actions de l'histoire à la suite.
  - Je reformule. Notamment pour expliquer à l'enseignant mon raisonnement.

Annexe 4: Analyse a priori des tâches

Afin de pouvoir aborder les tâches proposées correctement, les élèves doivent être en possession des prérequis suivants :

- Cognitifs et langagiers : compréhension de récits courts et structurés (début, milieu, fin) ; connaissance des personnages et de leurs actions dans une histoire ; capacité à identifier les pensées et intentions d'un personnage (niveau inférentiel) ; capacité à faire la différence entre paroles et pensées ; vocabulaire suffisant pour comprendre les ruses, les sentiments, et les actions des personnages.
- Méthodologiques : savoir répondre à des questions ouvertes ou orales ; savoir utiliser la tablette et l'application dictaphone ; capacité à justifier ses réponses en s'appuyant sur le texte ou sur ses connaissances antérieures.
- Socio-émotionnels : capacité à écouter un texte lu ou audio en continu et à se concentrer ; confiance pour exprimer ses idées à l'écrit ou à l'oral.

Ce faisant, ils pourraient se confronter aux obstacles et difficultés suivants :

a) Compréhension du texte

Les textes sont des récits de ruse avec différence entre paroles et pensées, ce qui peut être complexe pour certains élèves. De plus, certaines intentions sont implicites : il faut interpréter les actions et paroles pour en déduire les intentions.
Obstacle spécifique : l'élève peut prendre les paroles des personnages au pied de la lettre (ex : croire que le renard est vraiment gentil ou le cheval vraiment obéissant).

Argument pédagogique : quand un élève réussit à distinguer ce que le personnage pense de ce qu'il dit, il montre qu'il a compris la stratégie de compréhension ciblée : l'inférence des pensées et intentions.

b) Réponses attendues

Lors de la tâche écrite, certains élèves pourraient rencontrer des difficultés à mettre leurs idées en mots, orthographiquement ou syntaxiquement.
Lors de la tâche orale, certains élèves pourraient rencontrer des difficultés à structurer une réponse spontanée, surtout pour les élèves moins à l'aise à l'oral.

Argument pédagogique : le fait de réussir à formuler la pensée d'un personnage, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, montre que l'élève a mobilisé la stratégie de compréhension ciblée, même si la formulation est simple ou imparfaite.

c) Mémoire et attention

Le texte audio ou lu à voix haute demande de retenir plusieurs éléments (qui fait quoi, quelles ruses sont employées). Les élèves pourraient par conséquent oublier certains passages ou confondre les personnages.

Argument pédagogique : les oublis ou confusions sont des indicateurs que l'élève traite activement le texte, cherche à combler les blancs et essaie d'inférer des informations manquantes.

d) Analyse et justification des réponses

Identifier l'intention d'un personnage demande de justifier sa réponse par un indice du texte (ex : « le renard est malin »). La difficulté qui en découlerait pour certains élèves serait de passer de la réponse intuitive à l'explication argumentée.

Argument pédagogique : lorsqu'un élève commence à justifier sa réponse avec un indice textuel, il montre qu'il a compris la logique de la ruse et qu'il utilise les stratégies enseignées.

En tant qu'enseignante, je pourrai appliquer les relances suivantes :

- Questions guidées : « Que veut le personnage ? Que sait-il ? Que ressent-il ? »
- Indice contextuel : « Relis cette phrase, qu'est-ce que cela nous apprend sur ce que pense le renard ? ».
- Bulle de pensée ou reformulation : proposer aux élèves de mettre les paroles en « je » pour se représenter les pensées.

Finalement, voici les possibles pistes d'adaptation et de différenciation :

- Pour les élèves en difficulté : support visuel (images des personnages avec bulles de pensée et parole) ; Questionnement plus guidé : proposer deux choix au lieu de trois, reformuler les questions ; Lecture répétée : écouter le passage plusieurs fois sur tablette.

- Pour les élèves plus avancés : demander des justifications plus complètes, arguments multiples ; Inviter à faire des comparaisons entre deux ruses ou deux textes.

Dans le souci de pouvoir comparer correctement les deux tâches, les aspects suivants ont été pris en compte :

- Même type de texte : récits de ruse avec personnages ayant des intentions cachées.
- Même type de questions : identification de pensées et intentions, réponse libre. Les activités proposées par *Lectorino et Lectorinette* ont donc été parfois modifiées afin de respecter cet aspect.
- Même objectif : mobiliser les mêmes stratégies de compréhension.
- Seule variable manipulée : la modalité de présentation et de réponse (lecture adulte + écrit/plénum vs audio tablette + réponse orale dictaphone).

Argument pédagogique pour les difficultés :
Les obstacles rencontrés sont naturels et attendus pour ce type de textes « résistants ». Chaque difficulté franchie par l'élève prouve la mobilisation des stratégies de compréhension (inférence, distinction paroles/pensées, justification par le texte). La comparabilité est donc préservée : je pourrai observer si l'usage de la tablette et l'oralisation des réponses facilitent ou non l'accès à ces stratégies, sans que les textes ou les questions biaisent l'analyse.

Annexe 5: Grille d'analyse critériée

Stratégie de compréhension	Indicateurs observables concrets	0 – Absent	1 – Partiel / implicite	2 – Présent / explicite	Observations qualitatives
Je m'interroge sur les pensées des personnages	- Fait référence à ce que le personnage *pense*, *veut*, *croit*, *sait*, *ressent*. - Distingue ce que le personnage dit de ce qu'il pense réellement. - Utilise des formulations du type "il fait semblant de…", "il veut que l'autre croie que…".	Ne fait aucune allusion aux pensées ; se limite aux actions.	Évoque une pensée sans la justifier ou confond parole/pensée.	Fait clairement la distinction entre ce qui est dit/pensé, avec justification textuelle.	
J'imagine un film	- Fait appel à des images mentales ("je le vois", "il doit avoir l'air…"). - Décrit les émotions, gestes, attitudes pour comprendre la situation. - Relie ce qu'il imagine à la compréhension ("je pense qu'il ment parce qu'il sourit").	Aucun indice de visualisation ; lecture littérale.	Image mentale évoquée sans lien clair avec la compréhension.	Visualisation pertinente utilisée pour inférer intentions ou émotions.	
Je comble les blancs	- Fait des inférences : complète ce que le	Aucune tentative	Hypothèse formulée mais	Hypothèse cohérente et justifiée	

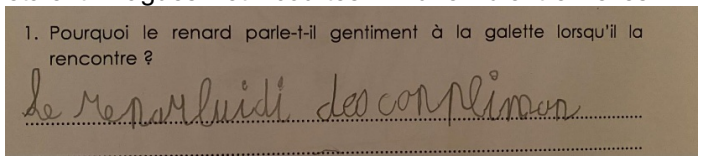
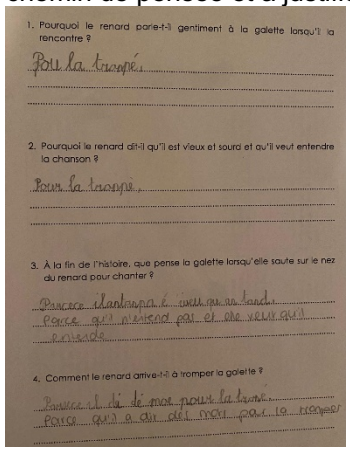
	texte ne dit pas (intentions cachées, causes implicites, ellipses). - Formule des hypothèses plausibles à partir d'indices.	d'inférence ; ne perçoit pas les implicites.	partielle, non justifiée ou erronée.	par des indices textuels précis.	
J'active mes connaissances	- Fait référence à d'autres histoires connues ("comme dans le Petit Chaperon rouge…"). - Mobilise son expérience du monde réel ("les renards sont rusés", "un cheval ne veut pas mourir"). - Utilise ce savoir pour interpréter le texte.	Aucune référence à des savoirs antérieurs.	Référence vague, sans lien clair avec le texte.	Mobilisation explicite et pertinente d'un savoir antérieur pour comprendre la ruse.	
Je reformule	- Reformule le texte avec ses propres mots (oralement ou par écrit). - Donne une version condensée ou personnelle du récit ("C'est l'histoire d'un cheval qui fait croire au loup…"). - Met en évidence les liens logiques entre actions et intentions.	Répétition littérale du texte ou incohérence.	Reformulation partielle, maladroite ou approximative.	Reformulation claire, cohérente et fidèle au sens du texte.	

Justification et raisonnement *(critère transversal)*	- Explique pourquoi il pense cela (“parce qu’il dit…”, “parce qu’on voit…”). - Appui sur des indices textuels, lexicaux ou contextuels.	Aucune justification.	Justification intuitive, sans indice clair.	Justification explicite appuyée sur des éléments précis du texte.	
Engagement / posture de lecteur *(critère transversal)*	- Montre curiosité, plaisir, persévérance. - Fait des liens spontanés avec d’autres textes ou expériences. - S’implique à l’oral ou dans la discussion.	Réponses minimales, absence d’engagement.	Engagement ponctuel, peu approfondi.	Engagement manifeste, plaisir de comprendre, curiosité perceptible.	

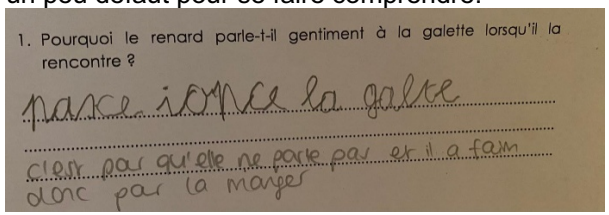
Tableau 4: Grille d'analyse critériée : stratégies de compréhension dans les récits de ruse. (OpenAI, 2025)

Annexe 6: Tableau comparatif des stratégies de compréhension par élève

Élève	Modalité (sans / avec numérique)	Stratégies observées (MER)	Indices observables	Commentaire
A	Sans	PENS, BLAN (REFO)	CONN, REFO minimale et FILM grâce au questionnement	L'élève a très bien compris et on peut s'en rendre compte par ses réponses écrites et orales. Cependant, on ne peut repérer que deux stratégies à l'écrit alors qu'il en a exposé au moins 4 sur 5 en tout. On sent que l'élève est stimulé et curieux et je suppose qu'il vit des expériences de lecture personnelles en plus de celles présentées en classe. « Je sais que les renards sont rusés. » « Elle est contente, j'ai déjà vu une histoire où tu vois le sourire de la galette : elle est contente. »
A	Avec	PENS BLAN CONN REFO	La stratégie FILM n'est pas observée mais je ne pense pas qu'elle n'a pas été mobilisée pour autant	L'élève, par ses réponses, prouve qu'il a très bien compris l'histoire. Il dit qu'il a compris la ruse avant le loup, car il a trouvé ça bizarre que le cheval dise que c'est la loi de la nature. Il a activé ses connaissances, car il dit que « si on se met derrière un cheval on se prend un coup de sabot ou un coup de queue ». Bonne reformulation.
B	Sans	PENS, BLAN, (REFO)	REFO minimale grâce au questionnement Aucun indice de FILM ni de CONN	L'élève a bien compris, le questionnement n'a pas apporté beaucoup plus que les questions écrites.
B	Avec	PENS BLAN REFO	Une partie de l'une de ses réponses n'était pas compréhensible (voix trop faible). Ce passage aurait peut-être permis de déceler les stratégies CONN et FILM	Par ses réponses, l'élève démontre qu'il a tout à fait compris l'histoire : Question 3 Élève B : « Ben enfait je pense que le cheval bah il s'est enfui parce que tout à coup le loup il allait être fou de rage et pis il allait vraiment euh tuer le chevaux, ducoup euh il est parti. » Il a eu un premier doute lorsque le cheval a dit « mange-moi, c'est la loi de la nature. » puis il a directement pensé à un piège lorsque le cheval a demandé au loup de lui enlever ses sabots. Bon vocabulaire.

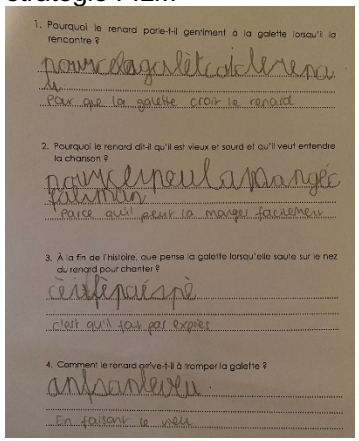
				L'élève lisait le texte et écoutait en même temps.
C	Sans	PENS, BLAN (REFO)	Pas de CONN ni de FILM, REFO minimale lors de la justification orale	La justification orale grâce aux questions posées a permis de découvrir que l'élève avait compris et qu'il avait un très bon raisonnement. Pourtant ses réponses écrites étaient vagues et courtes. L'une d'entre elles n'était pas cohérente :  Ens. : « Pourquoi il lui fait des compliments ? » Élève C : « Pour qu'elle monte sur son nez et pis qu'il la mange. » L'échange a également permis de déceler la stratégie FILM.
~~C~~	~~Avec~~	-	-	~~Élève absent car malade lors de l'intervention~~
D	Sans	PENS, BLAN (REFO)	Pas de stratégie FILM ni CONN même à l'oral. REFO minimale grâce au questionnement	Les réponses écrites de l'élève sont vagues, il n'entre dans aucune sorte de détail, on ne saurait dire s'il a réellement compris l'histoire ou non. Lors de l'échange oral l'élève démontre une bonne compréhension mais des difficultés à verbaliser son chemin de pensée et à justifier ses réponses.  Question 2 Ens : « Donc elle doit faire quoi la galette si le renard il n'entend pas ? » Élève D : « Parler plus fort ? »

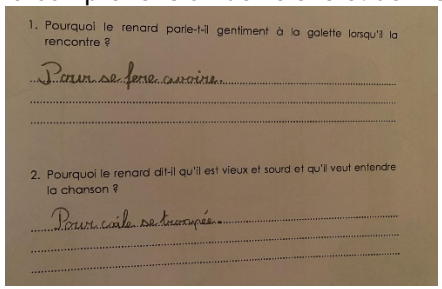
				Ens : « Ouais, d'abord elle parle plus fort mais ensuite elle fait quoi ? » Élève D : « Elle parle plus fort. » Ens : « Ouais mais après ? » Élève D : « Chai pas. » Question 3 Ens : « Il n'entend pas et ducoup elle veut approcher pour qu'il entende. C'est ce qu'elle pense ? » Élève D : « Ouais. » Question 4 Ens : « C'est quoi ces mots qu'il dit ? » Élève D : « Euh, rapproche. » Ens : « Alors lui il ne lui dit pas vraiment de se rapprocher, il lui dit quoi ? » Élève D : « Euh j'entends pas jsuis vieux. »
D	Avec	PENS BLAN CONN FILM	Pas de REFO	Les réponses de l'élève sont tantôt bien développées. Tantôt correctes mais pas claires : Question 1 Élève D : « Parce que c'est la loi de la nature, oui. Et pis il pense qu'il aura rien fait, il est trop petit pour l'affronter le loup… et pis… il va l'achever le cheval vu il est très vieux. » Question 3 Élève D : « Peut-être là il a grandi, le cheval pense c'était pas comme avant, comme hier qu'il avait vu qu'il avait pas grandi avant euh hier il était peut-être tout petit pis maintenant il a grandi et pis maintenant euh c'est là ou la peur du che- le le euh de la peur du cheval vieux…qui euh qui est parti parce que il a eu trop peur du loup. » Parfois plus imaginative : Question 2 Élève D : « Parce que peut-être les sabots sont trop fixés aux pieds du cheval d'une et pis euh peut-être le loup peut laisser tomber. » Et parfois bien fondées : Question 4 Élève D : « Le cheval parce que avant il avait dit que… il peut…enlève moi mes mes sabots pis encore tout avant il avait dit c'est la loi de la nature mange-moi. Alors c'est le cheval qui dit ç-. » L'élève lisait le texte par moments en même temps qu'il écoutait.

				Dès le début de la tâche, il trouvait cela trop compliqué et prétendait ne rien avoir compris et ne pas pouvoir répondre aux questions. Il a supprimé beaucoup de ses vocaux pour recommencer et a donc perdu du temps puisqu'il restait bloqué à la même question. Puisqu'il n'avançait pas et qu'il n'était pas satisfait de ses réponses enregistrées, il se frustrait. Il était également frustré puisque, selon lui, il répondait la même chose aux questions. Il a pourtant selon moi bien compris l'histoire même si ses réponses n'étaient pas toujours claires. Il a dit avoir eu un doute lorsque le cheval a dit au loup de le manger et d'être sûr de la ruse lorsqu'il lui a ordonné d'enlever ses sabots « Le cheval a l'air un petit peu bizarre à dire ça ». L'élève aurait pu démontrer ses capacités de reformulation, mais comme il était énervé, il a dit « Dans l'histoire il y a le loup pis le cheval, c'est tout. »
E	Sans	Aucune stratégie repérée	Blocage lecture/ écriture À l'oral uniquement : REFO minimale, stratégies PENS et BLAN présentes, FILM et CONN non	Une seule réponse écrite par le soin de l'élève : non lisible. Le reste a été rempli en DA. L'élève rencontre des difficultés en lecture et en écriture et n'était pas engagé dans la tâche. Lorsque je lui relisais les questions et que je lui demandais d'y répondre à l'oral pour ensuite les écrire, ses propos étaient très cohérents. Si je ne m'étais fiée qu'à sa fiche, je n'aurais pas pu savoir s'il avait compris ou non, comme il n'avait pas écrit ou écrit en écriture émergente. Lors du questionnement, l'élève a prouvé qu'il avait un raisonnement juste, cependant le vocabulaire lui fait encore un peu défaut pour se faire comprendre.  1. Pourquoi le renard parle-t-il gentiment à la galette lorsqu'il la rencontre ? parce il mange la galte c'est par qu'elle ne parle pas et il a faim donc par la manger Question 1 Élève E : « Parce que… parce que pas pour qu'elle parte et la faim dans son ventre pour manger. » Question 3 Élève E : « Elle pense que, qu'il est très très gentil et qu'il veut pas la m- qu'il veut pas la manger et après… que… qu'elle peut continuer sa vie ! »
E	Avec	PENS BLAN (REFO)	Pas de FILM ni de CONN	L'une des réponses est incompréhensible (l'élève s'éloigne du micro de la tablette et il n'y a pas de possibilité pour moi de lui demander de répéter ou de reformuler). L'élève a en partie reformulé l'histoire (un passage seulement, celui où le cheval donne un coup au loup et lui fait mal).

				Les réponses de l'élève sont correctes et cohérentes, quoique promptes : Question 2 Élève E : « Pour l'assommer le loup. Parce que sinon il l'aurait mangé le loup. » Question 3 Élève E : « Parce que, pour pas que le loup le mange. » L'élève a effectué l'exercice très rapidement (contexte après-midi arts visuels ? Motivation car il ne faut pas écrire ?) et de façon très autonome. Il semblait à l'aise avec le fonctionnement de la tablette et le fait d'oraliser ses réponses.
F	Sans	PENS, BLAN, FILM (REFO)	Lors de l'échange oral, aucune stratégie supplémentaire n'a pu être décelée (pas de CONN)	Les réponses écrites de l'élève permettent parfaitement de certifier qu'il a compris l'histoire même s'il n'a pas justifié ses réponses à l'écrit (avec des liens clairs au texte par exemple). L'échange oral n'a donc pas apporté grand-chose de supplémentaire.
F	Avec	PENS BLAN	FILM et CONN non identifiées REFO présente je suppose, mais le vocal était totalement brouillé (partiellement observable)	Réponses très correctes mais pas très naturelles ni développées : Question 1 Élève F : « Il était quand même méfiant. » Question 2 Élève F : « Pour que quand il s'approche il lui donne un coup. » Question 3 : Élève F : « C'est le cheval. » L'élève a eu un doute dès le départ mais a compris la ruse en même temps que le loup (quand il est allé derrière le cheval c'était un indice). L'élève n'était pas sûr de lui et venait à plusieurs reprises vers moi « je ne comprends pas là ». Il a réécouté le texte 4 fois → perte de temps et d'autonomie. Il lisait parfois les questions mais écoutait principalement.
G	Sans	PENS (REFO)	L'échange oral a démontré les stratégies BLAN pas de FILM ou de CONN	Les réponses écrites étaient vagues et ne permettaient pas de certifier que l'élève avait compris. Lors de l'échange oral, l'élève a démontré qu'il avait bien compris grâce à mes relances. Il a cité des passages du texte correctement et il a réussi à faire des inférences (BLAN). Question 1 Ens : « Pourquoi il lui parle gentiment ? » Élève G : « Bah parce que… il veut … bah euh la tromper. » Ens : « Ouais mais pourquoi il est gentil avec elle ? Pourquoi il est pas directement méchant ? » Élève G : « … »

				Ens : « Pourquoi il lui dit qu'elle chante bien, qu'elle est bien ronde, bien belle ? » Élève G : « Pour qu'elle s'enfuit pas ! » Question 3 Ens : « Que pense la galette lorsqu'elle saute sur son nez ? » Élève G : « Que le… que le renard est euh est gentil. » Ens : « Ouais comment tu sais ? » Élève G : « Bah parce que… elle s'enfuit pas ! » Question 4 : Ens : « Comment le renard arrive à tromper la galette, parce qu'il est rusé tu as noté. Oui mais c'est quoi sa ruse ? » Élève G : « Bah c'est d'être gentil pour euh pas qu'elle sauve. »
G	Avec	PENS BLAN CONN REFO	FILM pas observée	Réponses correctes mais courtes (non développées) : Question 1 Élève G : « Parce qu'il est rusé. » Question 2 Élève G : « Parce qu'il veut donner un coup. » Question 4 Élève G : « Bah le cheval. » Exception pour la question 3 : Élève G : « Parce qu'il veut pas être mangé à la deuxième fois parce qu'il sait que le loup après il va… il sait sa ruse. » L'élève a su que c'était une ruse quand le cheval lui a demandé d'enlever ses sabots mais a réellement compris en même temps que le loup. Il a activé ses connaissances en disant qu'il savait que si on essayait d'enlever les sabots d'un cheval ce dernier nous donnerait un coup. Très bonne reformulation. L'élève lisait le texte en même temps qu'il écoutait et est revenu en arrière au texte afin de faire une lecture ciblée, sans réécouter l'audio.
H	Sans	PENS (REFO)	Questionnement oral : Aucune stratégie CONN, REFO moindre, BLAN et FILM	Réponses approximatives qui ne permettaient pas de savoir si l'élève avait vraiment compris ou non. Les réponses orales étaient pourtant très exactes, et l'élève a démontré qu'il pouvait faire des inférences (BLAN), imaginer un film (FILM) et donc prouver qu'il avait un bon raisonnement. Question 1 Ens : « Donc, qu'est-ce que ça fait si on est gentil avec quelqu'un parce qu'il est gentil mais il veut la manger. Pourquoi il est gentil au début ? »

				Élève H : « Euh pour… ben pour faire comme s'il était gentil pour euh pour pas qu'elle voie qu'il a envie de la manger, pour pas qu'elle se sauve. » Question 3 Ens : « Elle est triste tu as noté ? Elle pleure quand elle est sur son nez ? Elle fait quoi quand elle est sur son nez? » Élève H : « Euh bah elle a peur. » Ens : « Tu trouves qu'elle a peur, pourquoi ? Comment tu sais ? » Élève H : « Elle s… elle s… elle … il a l'air pas très gentil. » Ens : « Ouais, mais elle continue quand même de chanter ? » Élève H : « Mmh-hum. » Ens : « Donc tu trouves qu'elle est triste mais elle est quand même venue sur son nez pour chanter. » Élève H : « Mmh-hum. »
H	Avec	PENS BLAN REFO	FILM et CONN non observées	L'élève n'était pas sûr de lui. Il venait à plusieurs reprises afin de poser des questions, alors qu'il connaissait les réponses. Il a réécouté le texte trois fois. Il ne lisait par moment le texte mais écoutait principalement. Il a compris la ruse en même temps que le loup.
I	Sans	PENS, BLAN (REFO)	Pas de CONN, REFO moindre et FILM grâce au questionnement	Écriture difficile à déchiffrer, pourtant déjà très révélatrice du stade de compréhension de l'élève. L'échange oral l'a confirmé et a permis de déceler la stratégie FILM  Question 2

				Ens : « Est-ce qu'il est vraiment vieux et sourd ce renard ? » Élève I : « Non. » Ens : « Non. Alors pourquoi il dit ça ? » Élève I : « Pour que elle vient sur son museau et puis c'est plus facile de la manger. »
I	Avec	PENS BLAN (REFO)	Pas de FILM ni de CONN	L'élève a sollicité mon aide pour des questions de compréhension. Il a compris à la fin de l'histoire que c'était un piège. Reformulation partielle : « Ben euh je lui dirais que c'était drôle avec le loup et pis …que c'était un loup et pis un cheval pis le loup il croyait qu'il était grand. » La compréhension semble bonne, avec une petite incompréhension au niveau de la question 2 : Élève I : « Ben parce que… et ben il peut pousser avec ses sabots et pis s'il les enlève ça fait il ne peut pas pousser super fort. »
J	Sans	PENS, BLAN (REFO)	Pas de FILM ni de CONN REFO partielle grâce au questionnement	Les réponses écrites vagues et mal formulées. L'échange oral a permis de valider la compréhension de l'élève et de mettre en avant un raisonnement très juste.  1. Pourquoi le renard parle-t-il gentiment à la galette lorsqu'il la rencontre ? Pour se faire croire. 2. Pourquoi le renard dit-il qu'il est vieux et sourd et qu'il veut entendre la chanson ? Pour qu'elle se trompe. Question 1 Ens : « Comment ça pour se faire avoir ça veut dire quoi ? » Élève J : « Ben… pour que… pour que … bah elle sait pas ce qu'il veut dire genre euh… » Ens : « Ouais mais alors qu'est-ce qu'il veut à la fin ce renard ? » Élève J : « Bah que… il la mange. » Ens : « Ouais il veut la manger mais alors pourquoi il est gentil s'il veut la manger ? » Élève J : « Bah… bah parce que après euh bah elle croit qu'il est gentil et après il s'approche de plus en plus. » Ens : « Ahh, donc c'est pour gagner sa confiance ? »

				Élève J : « Ouais. » Question 2 Ens : « Est-ce qu'il est vraiment vieux et sourd ce renard ? » Élève J : « Non, mais c'est pour euh se faire avoir pour qu'elle s'approche plus de lui. »
J	Avec	PENS BLAN REFO	Pas de FILM ni de CONN	Les réponses sont très courtes : Question 4 Élève J : « Le cheval. » Et elles se ressemblent, sans ajouter d'explications supplémentaires : Question 1 Élève J : « Pour lui jeter un coup de sabot. » Question 2 : Élève J : « Pour lui donner un coup de sabot. » Néanmoins, je suis d'avis que l'élève a compris les éléments complexes de ce récit de ruse. L'élève en question était timide lors de l'enregistrement de ses réponses (il tripote la coque de la tablette, altérant le son et la compréhension des réponses). Il n'était pas sûr de lui et venait me demander confirmation. Il a réécouté le texte une fois. Il est arrivé qu'il ne se souvienne plus de la réponse exacte qu'il voulait donner, alors cela l'a empêché de l'enregistrer (perte de temps).
K	Sans	PENS, BLAN (REFO)	Pas de FILM ni de CONN REFO minime	Réponses écrites très courtes qui ne permettent pas de savoir si l'élève a réellement compris ou non. L'entretien oral a permis de confirmer son bon raisonnement même si les justifications restent vagues. L'élève a eu du mal à se mettre au travail. Je soupçonne une démotivation face à une tâche écrite. Question 1 Ens : « Mais pourquoi il est gentil s'il veut la manger ? » Élève K : « Bah pour qu'après elle croive que c'est pas un piège ! » Question 2 Ens : « Qu'est-ce qu'elle va faire la galette s'il dit qu'il est vieux et qu'il est sourd ? » Élève K : « Elle va le croire. » Question 3 Ens : « Comment tu sais qu'elle a peur ? » Élève K : « Bah parce que ça se peut qu'elle a peur parce que elle croit que c'est un piège. » Ens : « Mais pourtant elle est quand même montée sur son nez ? »

				Élève K : « … »
K	Avec	BLAN (REFO)	Pas de PENS, ni de CONN, FILM	D'emblée, l'élève a dit qu'il trouvait les questions difficiles et qu'il ne pouvait pas savoir les réponses. Il a sollicité mon aide à plusieurs reprises (pour des questions de compréhension et non des questions de manipulation de la tablette). J'ai eu l'impression que le fait d'enregistrer ses réponses le mettait mal à l'aise (à cause du fait que je sois à proximité/ que ses camarades puissent l'entendre ?). Il a réécouté le texte 2 fois. L'élève a en partie compris l'histoire (questions 1 et 2 erronées, 3 et 4 correctes) : Question 1 Élève K : « Le cheval pense qu'il doit le manger. » Question 2 Élève K : « Je sais pas pourquoi. » L'élève a eu un premier doute sur la ruse du cheval lorsque le loup s'est placé derrière lui et son doute s'est confirmé lorsque le cheval lui a donné un coup. Reformulation partielle : « Le loup il va derrière le cheval et il reçoit un coup. »
L	Sans	BLAN	A-t-il compris le dénouement de l'histoire ? Ses réponses orales et écrites sont vagues et ne se rattachent pas vraiment au texte de référence PENS, FILM et REFO questionnement oral, CONN mais non contextualisé	L'élève a répondu par l'écrit à deux questions sur quatre, ce qui ne permet pas d'affirmer que l'élève a compris l'histoire. Lorsqu'il a pu expliquer ses réponses, l'élève a prouvé qu'il pouvait mobiliser les stratégies PENS et FILM. Il a également activé ses connaissances mais sans lien réel avec le texte. S'exprimer à l'oral et à l'écrit a été perçu comme difficile pour lui. Il n'a pas pu répondre aux deux dernières questions ni à l'oral ni à l'écrit. Le contexte a pu influencer ce comportement (fin de leçon, retour des autres élèves, bruit). Question 1 Ens : « Qu'est-ce qu'il veut obtenir ? Pourquoi il est gentil avec elle ? » Élève L : « Bah parce qu'il veut la manger. » Ens : « Ouais, il veut la manger mais alors pourquoi il est gentil au début ? » Élève L : « Il est gentil bah il se croit… il se croit… que on dirait que les… renards ils sont sympas mais enfait la galette… la galette elle sait que un… un… un animaux va la manger et le renard bah lui il fait un peu… il fait un peu euh… euh genre euh *moi je suis le plus fort* euhh… » Question 2 Ens : « Qu'est-ce qu'elle va faire cette galette si le renard dit qu'il est vieux et qu'il est sourd ? » Élève L : « Bah elle va monter sur son nez ! »

L	Avec	BLAN PENS REFO	FILM et CONN non observées	L'élève a donné une réponse correcte et développée : Question 1 Élève L : « J'ai compris que le loup se prenait pour un grand loup il ne pensait pas que c'était un petit loup il a pas compris la ruse et il a voulu vite faire mais il a eu de la malchance ! » « C'est une ruse quoi. » La réponse à la question 2 n'est pas celle attendue : Élève L : « Ben enfait il faut enlever les sabots parce que sinon il va manger les sabots et il va avoir mal au ventre. » Et la réponse 3 ne permet pas de savoir : Élève L : « Bah j'ai réfléchi dans ma tête pis j'ai trouvé. Voilà ! » La réponse 4 est correcte : Élève L : « Le cheval. Voilà. Il a été très méchant. Ça se fait pas. » Il a eu un doute « Je me suis dit, c'est totalement bizarre » et il savait que c'était faux ce qu'il racontait le cheval. Très bonne reformulation mais incomplète. L'élève était quelque peu frustré car il n'était pas satisfait de ses enregistrements et recommençait (bruit de la coque de la tablette, perte de vocabulaire, oublis…). Il a demandé de l'aide plusieurs fois « je ne comprends pas là ».

Tableau 5: Comparatif des stratégies de compréhension par élève

Annexe 7: Tableau comparatif des modalités de compréhension

Critère d'analyse	Modalité 1 – Sans tablette (lecture silencieuse + réponses écrites / orales)	Modalité 2 – Avec tablette (écoute du texte audio + texte sous les yeux + réponses orales enregistrées)	Indicateurs observables / points d'attention
Accès au texte et décodage	L'élève doit mobiliser le code écrit pour comprendre (charge cognitive liée à la lecture).	Le décodage est allégé par la lecture audio, mais l'élève peut suivre le texte visuellement → ancrage écrit maintenu. Focalisation possible sur le sens et non sur le décodage.	Suivi visuel du texte pendant l'audio, signes d'effort de déchiffrage, hésitations, concentration, temps de lecture vs temps d'écoute.
Compréhension littérale	Peut être entravée par les difficultés de lecture (mots mal lus, omissions).	La lecture audio facilite l'accès au sens, et le texte sous les yeux permet une vérification immédiate et un repérage plus stable.	Exactitude des réponses factuelles, retour au texte, pointages du doigt, temps de repérage.
Compréhension inférentielle (implicite, intentions, ruse, pensées)	Besoin de relire pour confirmer une hypothèse ; l'écrit permet un retour précis aux indices du texte.	L'audio apporte la fluidité narrative et l'intonation, potentiellement utile aux inférences ; il favorise une écoute plus globale et émotionnelle, propice à l'interprétation intuitive mais moins à la vérification. Le texte visible permet de retrouver les indices.	Hypothèses formulées, références explicites au texte, capacité à argumenter en s'appuyant sur l'oral ou l'écrit.
Stratégies de compréhension mobilisées	Stratégies visibles dans les écrits ou les discussions (je reformule, je m'interroge sur les pensées des personnages, je comble les blancs, j'imagine un film, j'active mes connaissances).	Stratégies repérables à l'oral : reformulations spontanées, verbes mentaux ("je pense que…"), appui sur des passages du texte lu simultanément.	Indices verbaux et non verbaux de stratégie, justification, reformulation, gestuelle, citations textuelles, verbes mentaux et connecteurs explicatifs.
Justification / métacognition	Les justifications apparaissent dans l'écrit ou les échanges oraux.	Les justifications orales peuvent être plus riches et naturelles ; possibilité de verbaliser sa démarche pendant l'enregistrement.	Indices métacognitifs : « j'ai compris parce que… », « j'ai pensé que… ». Longueur et clarté des justifications.

Qualité linguistique de la production	Syntaxe plus travaillée à l'écrit, mais parfois limitée par l'orthographe et le geste graphique.	Syntaxe plus spontanée à l'oral (moins de stress de s'exprimer devant un autre) ; plus d'entraves techniques, mais moins de structuration formelle.	Richesse lexicale, précision des propos, cohérence, fluidité.
Fluidité de la production / charge cognitive	Double charge : lecture + écriture → surcharge pour les élèves fragiles en décodage ou graphomotricité.	Charge réduite : décodage allégé + pas d'écriture → ressources cognitives libérées pour comprendre et expliquer.	Pauses longues, hésitations, discours coupé, signes d'effort, stress, lenteur, oublis.
Attitude, motivation et engagement	Activité scolaire classique ; l'écrit peut inhiber certains élèves.	Outil numérique perçu comme ludique et stimulant → augmentation de la motivation et du plaisir.	Posture attentive, durée d'implication, sourires, dynamisme, auto-initiative.
Interaction et coopération	Échanges collectifs structurés en plénum, partage de stratégies.	Activité plutôt individuelle, mais l'oral favoriserait une expression plus libre et moins autocensurée.	Nombre et qualité des interactions, reformulations partagées, entraide.
Nature des erreurs et obstacles	Erreurs liées au décodage (mots mal lus, confusion de personnages) ou à l'écriture (phrases mal formulées). Difficulté à expliciter les implicites.	Erreurs liées à l'attention auditive (manque d'écoute), segmentation orale ; moins d'erreurs de lecture puisque le texte est visible.	Typologie d'erreurs : lecture / compréhension / attention / interprétation.

Tableau 6: Comparatif des deux modalités de compréhension. (OpenAI, 2025)

Annexe 8: Tableau des obstacles liés à la lecture/ écriture et impact du numérique

Difficultés identifiées sans numérique	Effets du numérique	Exemples concrets	Interprétation
Décodage lent et laborieux entraînant une perte de temps et de motivation ; l'élève ne revient pas au texte car démotivé de relire	Lecture audio permettant un accès facilité au texte de référence et aux questions sans obstacle du décodage	Élèves F et H réécoutent le texte à plusieurs reprises ; certains élèves lisent ponctuellement tout en écoutant	L'outil permet de dépasser l'obstacle du décodage et de se concentrer sur la compréhension globale Stress en moins
Écriture lente et laborieuse conduisant à des réponses très brèves ou minimales	Enregistrement vocal facilitant l'expression des réponses	Élèves D, E, I, K, L produisent à l'oral des réponses plus développées que leurs productions écrites	Le numérique favorise la verbalisation du raisonnement (temps et concentration pour réfléchir) stress en moins
Écriture peu (voire non) lisible et/ou incomplète, rendant difficile l'évaluation de la compréhension	Production orale plus accessible à l'enseignant	Élève E : une seule réponse écrite et non lisible, mais réponses orales cohérentes lors de l'enregistrement	L'oral permet d'accéder à une compréhension qui resterait invisible à l'écrit et de valider des stratégies mobilisées
Difficulté à exprimer sa pensée par écrit malgré un raisonnement pertinent	Discours plus spontané et moins contraint	Élèves G, H et J justifient leurs réponses à l'oral alors que l'écrit reste vague	Le numérique favorise une verbalisation plus authentique de la pensée et permet à l'élève de se justifier plus facilement
Stress/ timidité au moment de s'exprimer et d'expliquer ses réponses en présence de l'enseignant ou du groupe	Tâche réalisée de manière autonome, sans regard direct de l'adulte ou des pairs	Élève E réalisa la tâche rapidement et avec aisance, certains élèves semblent plus engagés à l'oral qu'à l'écrit	Le dispositif numérique peut réduire la pression sociale et favoriser l'engagement du lecteur dans la tâche

Tableau 7: Obstacles liés à la lecture/ écriture et impact du numérique

Annexe 9: Tableau des limites, obstacles ou effets indésirables du numérique

Personne(s) concernée(s)	**Limite observée**	**Illustration concrète**	**Impact sur la tâche**
Élève I	Problème technique	Réponse coupée et donc incomplète Arrête l'enregistrement trop tôt	Résultats biaisés
Élève J	Problème technique	Joue avec la coque de la tablette → obstrue le micro (lié au stress)	Réponses incompréhensibles, résultats biaisés Pas de possibilité de demander à l'élève de répéter
Élèves J et F	Manque de confiance en soi (nouveau dispositif)	Demandes fréquentes de validation des réponses Réécoutes excessives (F,H) Hésitations	Perte de temps Perte d'autonomie
Élève K	Timidité à oraliser (présence du groupe et/ou de l'enseignante)	Hésite, parle peu fort, se gêne à se lancer	Perte de temps Distraction et éloignement de la tâche
Élèves D et L	Frustration	Insatisfaits de leurs réponses Perte de vocabulaire Essais successifs → perfectionnisme	Perte de temps Déconcentration (éloignement de la tâche)
Élèves F, B et A	Plus-value limitée du numérique	Compréhension déjà visible à l'écrit	Apport du numérique faible ou nul
Groupe (D, L)	Difficultés métacognitives	Difficulté à structurer les réponses à l'oral : Commence une phrase sans la terminer, change de direction dans la pensée, … Discours confus malgré raisonnement juste	Pas de possibilité de demander à l'élève de répéter ou de détailler sa réponse → accès à la compréhension biaisée et risque de sous-estimer la compréhension

Enseignante	Temps de préparation et d'organisation	Préparation des tâches sur l'application, installation des tâches sur les tablettes des élèves, récupération des résultats, organisation des groupes et du matériel, explications du dispositif	Le travail en amont est plus conséquent, mais une fois que tout est en place, les élèves sont autonomes et effectuent la tâche à leur rythme (différenciation) et plus rapidement comme ils sont en petits groupes (5-7 élèves). Le temps de préparation de la tâche et des explications est donc rentabilisé et dépend de l'aisance de l'enseignant avec le numérique
Enseignante	Absence de relance possible	L'élève est seul face à la tablette comme il serait seul face à sa fiche.	Dépendance à l'autonomie des élèves : afin d'accéder plus précisément à la pensée de l'apprenant, il faudrait le questionner sur son cheminement (comme l'entretien oral après l'activité sur fiche).

Tableau 8: Limites, obstacles ou effets indésirables du numérique

Annexe 10: Préférences des élèves selon le support de travail

Élève	Fiche	Tablette	Raison
A		X	L'élève a trouvé ça plus facile avec la tablette car il pouvait écouter l'histoire et les consignes alors que sur la fiche il devait lire et que ça prenait plus de temps.
B		X	L'élève a préféré sur fiche « parce que c'était un peu plus simple » et que sur la tablette c'est « un peu plus dur » mais il choisirait la méthode où il faut s'enregistrer.
C	?	?	?
D		X	L'élève préfère sur tablette parce qu'il peut lire ou écouter et qu'il ne doit pas écrire.
E		X	L'élève a dit avoir préféré la version sur tablette « parce que c'était mieux ».
F		X	Il a préféré sur tablette parce qu'il « aime les écrans ».
G		X	L'élève a préféré sur tablette : « parce qu'on sait mieux parce qu'on entend mieux et qu'on écoute mieux » et sur fiche « il faut toujours lire et c'est un peu ennuyant ».
H	X		-
I		X	L'élève dit avoir aimé la version tablette et la version sur fiche, mais que pour réécouter il a préféré la tablette.
J	X		L'élève a affirmé préférer la version sur fiche puisqu'il la connaissait mieux et que c'était plus facile pour lui.
K		X	L'élève a dit préférer la version sur tablette parce que « ça allait plus vite ».
L		X	Il a préféré travailler sur tablette puisque c'était « beaucoup plus facile ».

Tableau 9: Préférences des élèves selon le support de travail

Annexe 11: Lettre d'autorisation parentale

Alle, le 04.11.2025

Chers parents,

Dans le cadre de ma formation à la HEP-BEJUNE, je mène un travail de recherche sur les stratégies de compréhension de l'écrit, avec et sans l'utilisation d'outils numériques.

Concrètement, votre enfant participera à deux activités de lecture :
- Lecture à voix haute par l'enseignante avec réponses écrites ;
- Lecture audio sur tablette avec réponses orales enregistrées (dictaphone).

Pendant les séances, j'observerai les comportements des élèves et je prendrai quelques notes. Certaines activités pourront être enregistrées (audio ou vidéo de la procédure de l'élève) uniquement à des fins d'analyse de la démarche de compréhension. Ces enregistrements seront strictement confidentiels, anonymisés et détruits à la fin du travail. Aucun élève ne sera identifiable dans le mémoire, et aucune donnée ne sera utilisée en dehors du cadre de cette recherche. Aucune conséquence sur la scolarité ni évaluation ne seront liées à cette participation.

Je vous remercie vivement pour votre confiance et reste à votre disposition pour toute question complémentaire.

Avec mes salutations les meilleures,

Mey Henzelin
Étudiante à la HEP-BEJUNE et co-enseignante dans la classe de 4P
mey.henzelin@hep-bejune.ch

À rendre jusqu'au 12 novembre 2025

☐ J'autorise la participation de mon enfant aux activités prévues dans le cadre du travail de recherche décrit ci-dessus.

☐ Je n'autorise pas la participation de mon enfant à ces activités.

Prénom de l'élève : _____

Signature de l'un des représentants légaux : _____

Annexe 12: Contrat de recherche

Formulaire de demande d'intervention dans une classe ou dans un établissement scolaire		JURA CH RÉPUBLIQUE ET CANTON DU JURA **Service de l'enseignement**
Secteur pédagogique	Type de documents : Formulaire	Mise à jour : 30 juin 2023

En vue d'une validation éventuelle par le Service de l'enseignement (SEN), le présent document permet de décrire une intervention dans une classe ou dans un établissement scolaire destinée aux élèves de la scolarité obligatoire du canton du Jura, selon l'article 82 de l'Ordonnance scolaire (RSJU 410.111, cf extrait en annexe).

Ce document comporte deux parties à compléter :

A. Informations administratives et organisationnelles ;

B. Description de l'intervention (voir les critères de son évaluation en annexe)

A. Informations administratives et organisationnelles :

La(les) personne(s) qui intervien(nen)t dans les classes le fait(font) en tant que :

- ☐ Indépendant·e(s)
- ☐ Membre(s) d'une fondation, d'une association
- ☐ Membre(s) d'une institution d'utilité publique
- ☐ Service de la République et Canton du Jura
- ☑ Autre

Si vous avez coché « Autre », merci de préciser : Etudiante formation initiale primaire

Raison sociale de l'organisation porteuse de l'intervention (association, fondation, Musée, etc...) :
Observation pour un travail de Bachelor (HEP-BEJUNE)
(Vous avez la possibilité de joindre tout fichier/document en lien avec votre organisation ou d'insérer un lien vers une page web)
Adresse postale : Route de Moutier 14 CH-2800 Delémont
Courriel : rectorat@hep-bejune.ch
Numéro de téléphone : +41 32 886 99 01

Nom et prénom de la personne responsable de l'intervention en classe :
Henzelin Mey
Fonction : Etudiante
Adresse : Rue des Annonciades 2, 2900 Porrentruy
Courriel : mey.henzelin@hep-bejune.ch
Numéro de téléphone : 078 692 10 35
Formation : HEP BEJUNE

Autre intervenant·e(s) éventuel·le(s) :

1. Nom et prénom :
   Fonction :
   Adresse :
   Courriel :
   Numéro de téléphone :
   Formation :

2. Nom et prénom :
   Fonction :
   Adresse :
   Courriel :
   Numéro de téléphone :
   Formation :

3. Nom et prénom :
   Fonction :
   Adresse :
   Courriel :
   Numéro de téléphone :
   Formation :

☑ L'organisation porteuse de l'intervention certifie qu'aucun·e intervenant·e ne fait l'objet d'une interdiction d'exercer auprès des enfants ou des jeunes.

☑ Le·la demandeur·se certifie que les informations fournies sont exactes et correspondent à la réalité.

Remarques : Une demande d'intervention sera validée pour une période de **3 ans au maximum**. Toute modification du contenu ou des intervenant·e·s devra être signalée au SEN.

B. Description de l'intervention

Titre ou nom de la prestation proposée : La compréhension de l'écrit avec et sans tablette

Descriptif de l'intervention : Classe flexible, pleine nature, degré de difficulté du texte et bien

(Merci de joindre tous les fichiers ou documents liés à l'intervention : descriptif complet de la prestation, articles de presse, flyers, dossiers pédagogiques à l'intention des enseignant·e·s, des élèves, budget éventuel, durée, etc.).

Public cible (cumul possible) :

☑Cycle I		☐Cycle II		☐Cycle III		
☐1P-2P	☑3P-4P	☐5P-6P	☐7P-8P	☐9P	☐10P	☐11P

Domaine(s) disciplinaire(s) concerné(s) : Liens vers le PER (www.per-mer.ch)

Langues

☑Français
☐Allemand
☐Anglais

Mathématiques et sciences de la nature

☐Mathématiques
☐Sciences de la nature

Sciences humaines et sociales

☐Géographie
☐Histoire
☐Citoyenneté

Arts

☐Arts visuels
☐Activités créatrices et manuelles
☐Musique

Corps et mouvement

☐Education physique
☐Education nutritionnelle

Education numérique

☐Médias
☐Science informatique
☑Usages

Formation générale

☑MITIC (Médias, Images, Technologies de l'Information et de la Communication)
☐Santé et bien-être
☐Choix et projets personnels
☐Vivre ensemble et exercice de la démocratie
☐Interdépendances (sociales, économiques, environnementales)

Capacités transversales

☐Collaboration
☐Communication
☑Stratégies d'apprentissage
☐Pensée créatrice
☐Démarche réflexive

Orientation

☐CV
☐Entretien d'embauche
☐Recherche d'apprentissage
☐Autre, précisez, svp :

Autre : discipline cantonale à option, précisez svp

Dossier pédagogique – matériel d'information

Le dossier pédagogique contient une description des activités proposées avec leurs objectifs d'apprentissage ainsi que des activités de préparation et de prolongement que l'enseignant·e peut réaliser pour préparer l'intervention et y donner suite. AVANT – PENDANT – APRÈS.

☐OUI – Veuillez joindre le dossier à la présente demande
☑NON
Commentaires et remarques : Le travail de Bachelor pourra être transmis sous demande.

Document(s) pour les élèves :

☐OUI – Veuillez joindre le(s) document(s) à la présente demande.
☑NON
Commentaires et remarques :

Nombre d'intervention(s), durée(s) prévue(s) en classe : 2-4

Nombre d'élèves par intervention :

Au minimum : 10
Au maximum : 25

Implication de l'enseignant·e (pistes d'intégration et de transfert d'éléments développés durant le projet – reprise en classe) **en lien avec l'intervention :**

☐OUI, veuillez préciser sous quelle forme :
☑NON

Conditions financières :

☑Intervention(s) gratuite(s)

Si un ou des organisme(s) soutien(nen)t financièrement le projet, veuillez indiquer son (leurs) nom(s) :

☐Intervention(s) payante(s). Veuillez indiquer les conditions de financement :

Le(s) document(s) remis aux élèves contien(nen)t de la publicité :
☐OUI Veuillez indiquer les pages dans lesquelles on retrouve de la publicité :
☑NON

Références ou expériences préalables en lien avec l'intervention proposée (références d'un service cantonal ou communal, ou d'un autre canton, autres) :

Remarques et compléments éventuel·le·s

Date de l'envoi de la demande au SEN : 10 09 2025

Veuillez prévoir un délai d'environ six semaines pour le traitement de la demande.

Annexes :

1. **Extrait de l'Ordonnance scolaire** (RSJU 410.111)

Art. 82 1 L'accès aux classes, salles de cours ou autres emplacements où est dispensé l'enseignement est réservé exclusivement aux élèves, au personnel enseignant et aux autres personnes dûment légitimées (conseiller pédagogique, médecin scolaire, etc.).

2. **Critères de la qualité pédagogique du projet pour son évaluation par le Service de l'enseignement (SEN) (à remplir par le SEN ou par la commission d'orientation) :**

☒ Les visées, les objectifs d'apprentissage et les attentes fondamentales de l'intervention sont annoncées et en adéquation – complémentarité avec le PER ;
☒ Les domaines disciplinaires en lien avec l'intervention sont nommés ;
☐ Les capacités transversales (CT) favorisées lors de l'intervention sont identifiées ;
☐ Les liens de l'intervention avec la formation générale (FG) sont mis en évidence.

L'intervention…

☒ permet une réflexion à propos des valeurs (éducation aux valeurs) ;
☒ respecte les différences culturelles et religieuses ;
☒ tient compte et permet la diversité des genres ;
☐ s'inscrit dans la perspective d'une éducation en vie d'un développement durable ;
☒ est conçue dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

☐ Le dossier pédagogique (s'il existe) contient une description des activités proposées avec leurs objectifs d'apprentissage ainsi que des activités de préparation et de prolongement.
AVANT- PENDANT – APRÈS

☐ L'organisation porteuse de l'intervention est garante que les documents remis aux élèves sont de qualité (éthique, scientifique et en cohérence avec les directives et exigences du SEN, etc.).

☐ Les objectifs d'apprentissage ainsi que les compétences pour les élèves sont formulés (« À la fin de l'intervention, l'élève est capable de… »)

☐ La mise en œuvre propose des activités de divers types (découvertes, démarches expérimentales, débats, entraînements, remédiation, etc.)

☐ Les apprentissages se succèdent de manière cohérente.

☐ Les supports présentant l'intervention ainsi que sa mise en œuvre sont accessibles pour l'enseignant·e :

- ☐ compréhension globale
- ☐ clarté de la démarche
- ☐ supports pédagogiques et numériques.

☒ L'intervention est menée durant l'horaire scolaire habituel.

☐ L'intervention est à la portée des élèves. Elle envisage…

- ☐ une participation des élèves ;
- ☐ la prise en compte de leurs intérêts et de leurs connaissances ;
- ☐ de favoriser leur autonomie.

☐ L'intervention nécessite l'implication active de l'enseignant·e…

- ☒ avant l'intervention ;
- ☒ pendant l'intervention ;
- ☐ après l'intervention.

☒ L'intervention est validée par le SEN. Validé le 6.10.2025