



HAL
open science

La compréhension de l'écrit dans l'apprentissage de l'anglais : travail individuel ou en binôme ?

Claire Coutard

► **To cite this version:**

Claire Coutard. La compréhension de l'écrit dans l'apprentissage de l'anglais : travail individuel ou en binôme ?. Education. 2017. dumas-01760306

HAL Id: dumas-01760306

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01760306>

Submitted on 6 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

**La compréhension de l'écrit dans
l'apprentissage de l'anglais : travail
individuel ou en binôme ?**

Présenté par Claire COUTARD

**Mémoire encadré par Céline LEBLANC, Professeur Formateur Académique
(PFA), Chargée de Mission d'Inspection (Anglais)**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
ETAT DE L'ART	2
1. La compréhension de l'écrit : des phases distinctes, pour des approches individuelles ou collectives	2
1-1. La psychologie cognitive et les quatre composantes de la lecture	2
1-2. L'accès à la compréhension du texte par le « modèle de la situation »	3
2. Travail individuel ou travail de groupe ?	4
2-1. Utilisation historique de ces modes d'enseignement	4
2-2. Le travail individuel, condition nécessaire à l'apprentissage et réponse aux écueils du travail de groupe	5
2-3. Le travail de groupe comme facteur essentiel de socialisation et d'apprentissage	6
2-3-1. Travail de groupe et socialisation	6
2-3-2. Travail de groupe et apprentissage	7
2-4. Conditions nécessaires à l'apprentissage en travail de groupe	8
2-4-1. Une phase préalable nécessaire de réflexion individuelle	8
2-4-2. Contenu et objectif de l'activité	8
3. Travail en binôme	9
3-1. L'apport cognitif du binôme	9
3-2. La composition du binôme	10
3-2-1. Composition libre, non anticipé ou homogène	11
3-2-2. La composition hétérogène du binôme, et les conditions de sa réussite	12
PROBLEMATIQUE	14
METHODE	15
Participants	15
Matériel et procédure	17
Analyse des résultats	19
Comparaison des résultats	21
DISCUSSION	22
Re-contextualisation	22
Mise en lien avec les recherches antérieures	22
Limites et perspectives	23
Impact de l'étude sur le métier d'enseignant	26
CONCLUSION	27
BIBLIOGRAPHIE	28
ANNEXES	

INTRODUCTION

L'enseignement des langues vivantes étrangères, et donc de l'anglais dans le cas de cette étude, s'articule autour de compétences de communication langagière que les élèves doivent acquérir et maîtriser. Parmi ces compétences, il s'agit ici de se concentrer sur la réception, et plus particulièrement de l'écrit.

Le recours au texte comme support d'apprentissage est en effet essentiel dans cet enseignement, notamment au lycée où les élèves sont exposés à des textes plus conséquents. L'enseignant se trouve alors confronté à une difficulté d'approche par les élèves de cette activité : face à l'écrit, comment faire en sorte que les élèves comprennent effectivement le texte qui est sous leurs yeux ?

L'enseignant doit alors choisir une modalité de travail pour les activités de compréhension de l'écrit en anglais : au vu des difficultés lexicales, qui s'ajoutent aux obstacles éventuels inhérents à la lecture elle-même, cette compréhension sera-t-elle meilleure si l'élève aborde le travail individuellement, ou s'il l'aborde en collaboration avec un pair ? La question du travail de groupe se pose alors : il s'agit d'une modalité que tous les enseignants envisagent aujourd'hui, pour différentes raisons qui seront exposées dans cette étude. Le binôme en particulier sera envisagé comme facteur éventuel de facilitation de compréhension de l'écrit.

Il s'agit donc ici pour l'enseignant, dans un premier temps, d'exposer des arguments issus de la littérature sur le sujet : en s'intéressant aux composantes de la lecture, de premières pistes seront ouvertes quant au choix d'un travail individuel ou collectif de compréhension de l'écrit. Ensuite, des théories liées aux apports respectifs de l'approche individuelle et de l'approche collective seront présentées. Enfin, pour en arriver à la question centrale de cette étude, nous nous pencherons plus précisément sur le travail en binôme, ou dyade, et sur les interrogations existant sur sa composition.

Dans un second temps, une expérimentation mise en place dans des classes de secondes générales nous donnera des éléments de réponse sur la modalité, individuelle ou en binôme, ayant apporté aux élèves la meilleure compréhension de l'écrit en anglais.

ETAT DE L'ART

La question se pose ici du choix qui s'offre à l'enseignant de privilégier le travail individuel ou celui en binôme dans le cadre de la compréhension écrite d'un texte en anglais.

Il s'agit tout d'abord de repérer des phases de la compréhension d'un texte, afin d'identifier celles qui pourraient faire l'objet d'un travail collectif. Il convient ensuite de s'interroger sur le bienfondé du travail de groupe, par opposition au travail individuel. Enfin, considérant que le binôme est un type de groupe particulier, nous en étudierons les apports, et verrons les éléments qui peuvent influencer sur sa composition.

1. La compréhension de l'écrit : des phases distinctes, pour des approches individuelles ou collectives

1.1. La psychologie cognitive et les quatre composantes de la lecture

Michel Fayol (1992) démontre que la psychologie cognitive distingue quatre composantes de la lecture, qui peuvent influencer l'approche du texte à choisir par l'enseignant.

La première composante est celle du décodage : le lecteur fait le lien entre le mot lu et sa représentation. Chronologiquement, c'est la première approche du texte.

Ensuite vient la compréhension littérale. Il s'agit du traitement lexical des mots identifiés précédemment. Ces deux premières phases restent à un niveau basique de lecture. La compréhension approfondie apparaît dans les deux composantes suivantes.

Fayol désigne la troisième phase comme celle de l'intégration, de l'extraction des idées principales et de l'élaboration. L'intégration d'une part, est la représentation mentale homogène des informations successives du texte.

Dans un second temps vient l'extraction des idées principales, correspondant au retraitement du texte qui, par des pauses, découpe le texte en blocs de traitement : « Durant ces pauses, on effectue un retraitement du sens littéral vers le sens inférentiel » (p.174) Cela permet d'en trier les données, d'en faire un résumé en coordonnant les idées entre elles. Dans le cas d'un texte correspondant à un domaine non maîtrisé, l'échec de la compréhension se situe souvent à ce niveau. Même pour des élèves qui ne seraient pas particulièrement en difficulté, le texte contient alors trop d'informations nouvelles pour les hiérarchiser selon leur importance. La troisième composante fait aussi entrer en jeu l'élaboration, qui consiste à

« donner sens au texte en le reliant à des savoirs [et à des] expériences » (p.175) : elle permet la récupération de connaissances déjà acquises et leur enrichissement. Le lecteur est alors en situation de compréhension inférentielle : c'est la mise en jeu des connaissances conceptuelles (connaissances du domaine mentionné dans le texte) et linguistiques (vocabulaire, mais surtout les mots de la phrase qui donnent des indications de traitement, ex : ponctuation).

Fayol décrit une quatrième composante de la lecture : le contrôle et la régulation de la compréhension. C'est la possibilité en lisant de revenir en arrière, de ralentir ou d'accélérer selon son degré de compréhension. Cette composante n'est utilisée que par les lecteurs experts, les moins à l'aise modulent moins leur lecture. Face aux difficultés rencontrées par ces derniers, l'auteur propose deux solutions : soit travailler sur le texte lui-même en améliorant la lisibilité (titres, intertitres, mots en gras...), soit travailler sur le lecteur « en lui apprenant comment faire pour moduler et contrôler ses lectures » (p.180). Ici apparaît une difficulté pour l'enseignant : les procédures mentales de lecture sont invisibles. Il faut donc introduire des stratégies de lectures, « introduire systématiquement des petits « tests » de compréhension non pas en fin mais en cours de lecture, pour que les élèves apprennent qu'il faut régulièrement se poser des questions au fil du texte » (p.180).

Selon les composantes exposées, il apparaît que, selon les étapes de la compréhension, l'approche du texte est individuelle, ou pourrait être abordée collectivement. Au cours des deux premières phases, chacun doit pouvoir décoder et interpréter seul le lexique et les phrases qu'il compose.

Dès la troisième phase d'extraction des idées principales, et dans le cas d'un texte exposant un thème non maîtrisé, des obstacles apparaissent qui pourraient être surmontés en mettant en commun les niveaux de compréhension de chacun dans un groupe mutualisant ses connaissances.

Rappelons que nous sommes, dans le cas de cette étude, dans un enseignement de langue étrangère. L'obstacle de la langue s'ajoute donc, qui peut lui aussi être approché collectivement, afin de confronter et de mettre en commun les savoirs des élèves, et d'aboutir à une meilleure compréhension du texte.

1.2. L'accès à la compréhension du texte par le « modèle de la situation »

Jean-François DORTIER (2007) explique que la lecture passe par deux voies parallèles : une voie lexicale, qui passe directement du graphisme au sens. Cette voie correspond là-aussi à un

travail individuel, ce processus étant personnel. La seconde voie est phonologique, elle « passe par une vocalisation intérieure » (p. 153) ou extérieure pour certains lecteurs. Cette voie peut, elle, être partagée au sein d'une approche collective du texte.

Comme Fayol, Mortier décompose la compréhension d'un texte en phases. Dans un premier temps, le lecteur décode et identifie les mots. Cette étape, dans le cas de notre étude qui concerne des élèves de seconde sans difficulté particulière liée à la lecture, se fait naturellement de façon individuelle.

L'individu doit ensuite accéder au lexique mental relié à chaque mot : dans la langue maternelle, on peut arguer qu'il s'agit là d'une étape individuelle. Mais en langues étrangères, le travail collectif peut, après une prise de connaissance individuelle du texte, permettre une mutualisation de ce lexique afin d'éviter un contre-sens qui empêchera la compréhension globale du texte.

Mortier insiste sur l'importance de la troisième phase. Il reprend le terme de Teun A. Van Dijk et Walter Kinsch (1980) qui la désigne comme le « modèle de la situation » (p. 154) : pour accéder à la véritable compréhension du texte, le lecteur doit se faire une représentation schématique du texte, inspirée de personnes, de lieux ou de situations typiques. Cette représentation est construite « à partir de connaissances générales sur le monde teintées de notre propre expérience ». On peut donc en déduire que, en accédant au texte collectivement, ces représentations seront enrichies des expériences individuelles composant le groupe. La compréhension du texte n'en sera que plus fine. Elle donnera également lieu à des confrontations de points de vue, issus des connaissances de chacun. Or ces confrontations, comme nous le verrons par la suite, facilitent l'acquisition du savoir en créant un conflit sociocognitif entre les individus.

2. Travail individuel ou travail de groupe ?

2.1. Utilisation historique de ces modes d'enseignement

Le travail individuel apparaît comme le mode le plus usité, en raison de son ancrage dans la culture de l'enseignement en France. Jusque dans les années 1960, il représentait la règle dans les classes.

Roger Brunot et Laurence Grosjean (1999), en dressant un historique du travail de groupe, nous expliquent que l'activité de groupe a été introduite par Freinet avec sa technique du fichier scolaire coopératif, publiée en 1969.

Dans la même période, le mouvement de la pédagogie institutionnelle instaure le groupe comme lieu de travail pédagogique. Ensuite, dans les années 70, le groupe est mis en avant comme facteur du développement socio-affectif de l'enfant. Une étape supplémentaire est franchie dans les années 80 par Doise et Mugny (1981) qui théorisent le conflit sociocognitif et ses effets sur l'apprentissage : on démontre le rôle important des interventions sociales dans le développement cognitif. A la fin des années 80, Meirieu poursuit en ce sens en développant une thèse sur les groupes d'apprentissage. Il rejoint les socioconstructivistes sur le rôle des interactions sociales dans l'interaction des connaissances.

2.2. Le travail individuel, condition nécessaire à l'apprentissage et réponse aux écueils du travail de groupe

Le travail individuel apparaît comme une réflexion de l'élève indispensable à l'apprentissage, et à la mise en pratique de notions déjà introduites. Il permet de revenir sur ces notions dans un cadre suffisamment détendu (Colsaët, 2004). L'auteure insiste aussi sur le fait que le travail individuel permet de faire face à l'hétérogénéité des classes, puisqu'il permet « d'adapter la tâche à chaque élève, d'observer les méthodes des élèves ».

Françoise Colsaët dénonce également la « dérive productiviste » (2004, p.21) du travail de groupe : en visant un partage des tâches, ce mode de fonctionnement « tente particulièrement les élèves faibles, ou les classes peu passionnées, qui cherchent à avoir fini le plus vite possible, peut-être pour être débarrassés, peut-être aussi parce que c'est satisfaisant pour l'amour-propre de temps en temps d'avoir fait la feuille d'exercices jusqu'au bout. ». On peut y trouver un effet de remotivation des élèves les moins impliqués, mais seulement si l'enseignant parvient à s'assurer que chacun a effectivement pratiqué la méthode ou le raisonnement étudié.

Philippe Meirieu (2004) reconnaît également cette difficulté au travail de groupe. L'enseignant ne maîtrisant pas la répartition des tâches, des élèves seront en activité et bénéficieront effectivement de l'apprentissage, tandis que d'autres pourraient rester inactifs, ne bénéficiant donc pas de l'enseignement.

Le travail individuel permet également d'éviter une complication supplémentaire que peut engendrer le travail de groupe. En effet, pour certains élèves, l'apprentissage scolaire est rendu plus difficile si on y ajoute l'exigence d'échange avec un partenaire (Baudrit, 1997) : l'obstacle lié à l'interaction sociale (tenir compte du point de vue de son partenaire, se répartir les tâches, etc.) s'ajoute à la difficulté didactique de l'activité en elle-même.

Ces arguments en faveur du travail individuel sont enrichis des craintes de l'enseignant face à l'organisation de l'activité en groupe. Brunot et Grosjean (1999) en décrivent de plusieurs ordres : l'enseignant perd son rôle de point central des échanges, et craint donc une perte de contrôle. Le désordre et/ou le bruit induit(s) par cette organisation déstabilisent les habitudes de silence ancrées dans les établissements scolaires. On dénonce aussi le caractère inégalitaire du travail de groupe, en ce qu'on ne peut s'assurer que tous les élèves, et notamment les plus faibles, participent, et en ce qu'il peut être facteur de transmission d'erreurs entre les apprenants. Enfin, certains enseignants dénoncent son manque de rentabilité, sa mise en place prenant plus de temps que le travail individuel classique.

Les apports du travail individuel sont donc indéniables. Ce mode est essentiel à l'acquisition des apprentissages. Cependant, au vu des pratiques actuelles, et des nombreux écrits existants, l'enseignant ne peut s'en contenter. Il est indispensable de s'interroger sur d'autres modes organisationnels, qui pourraient à favoriser l'apprentissage en s'appuyant sur d'autres leviers : bien qu'il semble intrinsèquement à l'opposé du travail individuel, nous allons dans ce qui vient nous intéresser au travail de groupe.

2.3. Le travail de groupe comme facteur essentiel de socialisation et d'apprentissage

2.3.1. Travail de groupe et socialisation

En premier lieu, il convient de souligner que l'utilisation du travail de groupe fait partie intégrante des missions de l'enseignant. Pour ce faire, citons le décret du 31 mars 2015 du Ministère de l'Education Nationale, définissant le socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. » Le Bulletin Officiel spécial N°6 du 25 juin 2015 stipule que le rôle de l'enseignant est d'encourager « l'autonomie, l'esprit critique et de coopération ». L'Education Nationale considère donc le travail de groupe comme essentiel dans le but d'inscrire l'élève dans la société qui l'entoure.

Odile Métayer et Pascale Boulais (2004) insistent sur le fait que, dans une société individualiste, le ressort de l'enseignant est de faire comprendre aux élèves que savoir travailler en équipe est important pour leur avenir. Selon eux, « en des temps où des difficultés d'insertion dans le

milieu professionnel rendent la compétition particulièrement dure, il nous faut ramer à contre-courant pour proposer de substituer à cette jungle sociale une situation de classe radicalement opposée où l'on apprend "avec les autres et par les autres" ». (2004, p.10).

En travaillant avec ses pairs, l'élève apprend à jouer un rôle et à trouver sa place au sein d'un ensemble, à se prendre en charge individuellement tout en négociant des solutions collectives (Brunot et Grosjean,1999).

Roger Cousinet (2011) souligne que l'apport du travail de groupe va même au-delà de la socialisation, en ce qu'il participe du développement de la conscience morale de l'élève : on voit disparaître l'isolement contraint de l'élève dans l'apprentissage individuel, isolement qui va à l'encontre de l'apprentissage de la solidarité et de la coopération.

2.3.2. Travail de groupe et apprentissage

Face à l'hétérogénéité des comportements et des niveaux d'apprentissage dans les classes, il devient difficile de considérer la classe en tant que groupe uniforme dont l'enseignant est le leader (Brunot et Grosjean, 2004).

Les arguments démontrant l'effet positif du travail de groupe dans l'apprentissage sont nombreux. De façon assez pragmatique, Colsaët estime qu'il a l'avantage, face à une classe à l'effectif important, d'éviter des sollicitations nombreuses et imprévisibles de l'enseignant, en lui permettant de circuler de façon ciblée et d'apporter des informations à un nombre réduit d'entités.

Les théoriciens cognitivistes insistent sur le fait que, en entrant en relation avec leurs pairs, les élèves font jouer le conflit sociocognitif entre eux, apprennent à affermir leur opinion ou à la rejeter en la confrontant à celle des autres, ce qui favorise le développement cognitif de chacun, et donc l'apprentissage. Grâce à lui, les apprenants peuvent dépasser l'obstacle (Hamon, 2004).

C'est également le point de vue de Maria-Alice Médioni (2004), qui explique que le groupe « n'est pas une technique, c'est-à-dire une manière de faire pour obtenir un résultat, mais un instrument au service d'une activité intellectuelle. L'objet est moins d'obtenir un résultat [...] que de provoquer une activité intellectuelle qui dépasse l'obtention de ce résultat" (2004, p.24). Elle insiste sur l'intérêt de la confrontation, qui apparaît en situation de travail entre pairs plus facilement que dans un dialogue enseignant-élève, dans lequel l'élève peut ne pas oser contredire l'enseignant, détenteur du savoir. Dans ce dialogue, l'opposition que l'élève peut ressentir face à l'adulte peut même avoir l'effet inverse de maintenir à tout prix ses positions.

Il faut ajouter l'apport du travail de groupe aux élèves les plus forts : en coopération avec leurs pairs plus faibles dans l'apprentissage concerné, ils peuvent évidemment partager leur savoir. Ce faisant, « ils confortent, stabilisent et approfondissent ce qu'ils savent » (Pantanella, 2004, p.40). Il estime également que « L'apprentissage en groupe, parce qu'il repose sur la division du travail et la coopération, permet des réalisations hors de portée d'un seul élève ».

Meirieu estime que l'activité de groupe est indispensable à l'apprentissage de l'élève : il apporte de la variété aux types d'activités proposés en classe, et éveille ainsi la curiosité et favorise les échanges (2004).

Le travail entre pairs facilite en effet la mise en activité de l'élève, qui est alors plus souvent sollicité que lorsqu'il est noyé parmi les individus de la classe. Il permet également une diminution de l'autocensure : les idées inachevées, les pensées mal formulées, peuvent être valorisées par ses pairs alors qu'elles ne le sont pas face à l'ensemble de la classe. Ainsi, l'élève peut prendre confiance en ses capacités (Brunot et Grosjean, 1999).

2.4. Conditions nécessaires à l'apprentissage en travail de groupe

2.4.1. Une phase préalable nécessaire de réflexion individuelle

Il apparaît indispensable, avant de passer au travail de groupe, que chaque élève ait mené une réflexion personnelle. Ainsi, chacun peut apporter des débuts de réponse. Ceci incite les élèves les plus effacés à défendre leur opinion lors du passage au collectif, ils auront plus à cœur de défendre ce à quoi ils sont arrivés personnellement (Médioni, 2004).

C'est également le point de vue de Pantanella (2004), qui estime que les élèves doivent dans un premier temps se confronter seuls à la difficulté avant de résoudre le problème en groupe : « on n'apprend que si on cherche » (p. 48).

2.4.2. Contenu et objectif de l'activité

L'activité entre pairs doit être utilisée à bon escient. L'enseignant doit la concevoir de manière adaptée, afin qu'elle joue son rôle de mise en confrontation des opinions, et que les élèves aboutissent ainsi à un véritable apprentissage.

Le travail de groupe doit consister en une recherche, une réflexion. Il doit consister en une élucidation par étapes. Il faut éviter qu'un élève plus avancé dans son apprentissage n'apporte seul la réponse à la place du groupe, et donc élaborer une situation réellement problématique,

qui contient un « obstacle cognitif » (Hamon, 2004, p. 15) : la problématique en question doit être nouvelle pour tous les membres du groupe, pour amener à la réflexion de tous.

L'objet de cette étude étant ultérieurement expérimenté dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, on peut se référer à Medioni (2004), qui précise les nécessités de la conception dans le cas particulier des langues vivantes étrangères (LVE). Arguant que les élèves font naturellement appel à leur langue maternelle dans le cadre d'un travail de groupe, elle explique que « la tâche à effectuer par les élèves doit être clairement définie et rédigée en LVE sur un papier qui sera distribué aux élèves et un dispositif adéquat [...] doit être pensé et proposé pour que le travail se poursuive rapidement en langue étrangère, non pas comme une contrainte mais comme une nécessité pour pouvoir accéder à la phase suivante du travail. » (p.25).

Il faut également insister sur l'importance du temps imparti à chaque activité. Il ne doit pas être long, de façon à stimuler le travail des élèves. Si ceux-ci disposent de trop de temps, leur attention finira par dériver vers d'autres centres d'intérêt (Hamon, 2004).

L'intervention de l'enseignant pendant l'activité de groupe est considérée différemment selon les points de vue. La méthode proposée par Cousinet (2011) considère que l'enseignant doit totalement s'effacer pendant que le groupe est au travail. A contrario, Medioni (2004) estime que l'enseignant doit veiller à ce que chaque groupe soit en activité, à relancer la réflexion si nécessaire.

Enfin, une des conditions de la réussite de l'activité de groupe est l'objectif qui est fixé aux élèves : il est essentiel que le travail débouche sur une production, et pas seulement verbale. Cousinet (2011) ajoute à cette condition la nécessité de faire corriger cette production, afin de s'assurer que l'apprentissage du groupe ne soit pas erroné.

La seconde partie de cette revue de littérature a montré l'apport essentiel du travail de groupe dans l'apprentissage de l'élève, tant au niveau de son ancrage social que de l'apprentissage scolaire en tant que tel. Il s'agit désormais de spécifier les caractéristiques du travail en groupe de deux, autrement appelé binôme ou dyade, en montrant les apports spécifiques, et en étudiant les compositions possibles.

3. Travail en binôme

3.1. L'apport cognitif du binôme

Métayer et Boulais (2004) affirment l'utilité du travail en binôme, par deux apports différents : chacun des membres bénéficie des explications de l'autre, et, parallèlement, le fait d'avoir à expliquer est un acquis majeur.

De façon plus précise, Baudrit (1997) insiste sur le rôle des conflits sociocognitifs qui apparaissent au sein du binôme. En effet, lorsque des éléments perturbateurs entrent en conflit chez un individu, il doit réorganiser ses connaissances pour créer de nouvelles conceptions du problème auquel il fait face. Le développement intellectuel est donc le résultat de conflits sociocognitifs successifs. Selon lui, ce sont ces conflits induits par le travail en dyade, qui cherche à faire travailler ensemble, ou l'une contre l'autre, deux perceptions sociocognitives différentes, qui favorisent l'apprentissage dans ce type d'organisation. Baudrit met cependant en garde sur l'utilisation du travail en binôme. Il estime que son effet positif en matière de d'acquisition individuelle n'est pas garanti, et que ces activités moins classiques en termes de relations enseignant-élève peuvent faire oublier les attentes institutionnelles, alors que celles-ci motivent souvent l'élève à progresser.

La perspective cognitive apparaît également dans le travail de Storch (2012). Ses recherches l'ont amenée à conclure que le travail en binôme donne la possibilité aux élèves de discuter du langage, mais surtout de recevoir une réaction de leur pair à leur production langagière, pour ainsi mieux la cibler. En outre, lorsque les élèves travaillent en binôme sur une tâche langagière et rencontrent une difficulté liée à la langue étrangère, ils peuvent verbaliser leurs débats. Ainsi, ils travaillent ensemble à la résolution du problème en mettant en commun leurs connaissances individuelles, et approfondissent leur compréhension de la langue enseignée.

Nous avons montré que ces auteurs (qui ne sont que des exemples parmi de nombreux autres) ont révélé l'efficacité du travail en binôme dans le développement cognitif des individus, et donc dans leur apprentissage. Il s'agit maintenant de s'interroger sur la composition du binôme qui optimiserait ce développement, et notamment dans le cadre de la compréhension écrite, objet cette étude.

3.2. La composition du binôme

Il existe de multiples études et débats décrivant la composition du binôme. En 2012, Storch montre qu'il est difficile de trancher la question de façon définitive. Certains résultats d'expérimentations ont révélé par exemple que le binôme hétérogène, c'est-à-dire composé de deux élèves de niveaux différents, bénéficie mieux aux élèves, car les négociations dans ce type

de dyade sont plus nombreuses que lorsque les élèves ont un niveau équivalent (binôme homogène). A l'inverse, d'autres études ont montré que l'élève de niveau supérieur domine le binôme hétérogène, et que celui de niveau moindre est désavantagé. En outre, dans certains cas, c'est l'élève le plus avancé qui est en position de désavantage en travaillant avec un partenaire qu'il doit guider. L'élève de niveau supérieur devrait donc être associé à un pair de même niveau.

Nous constatons donc que les points de vue sont divers, il s'agit ici d'illustrer les opportunités apportées par les différents modes de composition du binôme.

3.2.1. Composition libre, non anticipée ou homogène

Cousinet (2011) a élaboré une méthode de travail par groupe. Son raisonnement, qui, d'après la littérature étudiée, semble minoritaire, est que les élèves doivent être laissés totalement libres dans le choix de leur partenaire. Il estime que la réelle motivation pour l'apprentissage ne peut s'épanouir que dans ce cadre non contraint.

D'un point de vue plus pragmatique, Boulais et Métayer (2004) décrivent une possibilité de ne pas anticiper la composition des binômes : "le plus simple, c'est le travail à deux voisins. Ces groupes de proximité présentent l'avantage d'une mise en œuvre immédiate, ils constituent cependant un bon outil d'échange et de confrontation des savoirs." Il est important de préciser à ce sujet que cette mise en œuvre simple peut cependant être accompagnée d'une composition anticipée du binôme, si l'enseignant a établi un plan de classe en visualisant les binômes potentiels. C'est d'ailleurs le cas dans l'expérimentation de cette étude.

Les mêmes auteurs relèvent des arguments en faveur d'une composition homogène du binôme : lorsque les élèves sont de niveaux différents, il est à craindre que celui maîtrisant le mieux le sujet fasse le travail à la place de ses camarades, et se réserve ainsi l'activité d'apprentissage. Ils considèrent que le rôle de leader est inhérent à tout travail collectif, et peut entraver les bienfaits du travail en dyade.

Dans le même ordre d'idée, nous avons vu plus haut, dans les études décrites par Storch, qu'il était préférable pour un élève de niveau supérieur de travailler en milieu homogène, avec un pair de niveau équivalent, afin qu'il ne soit pas ralenti par un élève aux connaissances moindres. Il est également possible d'arguer qu'un élève de niveau moindre sera moins impressionné, et aura plus confiance en ses idées face à un pair dont la maîtrise du sujet sera équivalente. Il lui sera plus facile de débattre, de remettre en question les connaissances de son partenaire, dans la mesure où celui-ci n'aura pas de supériorité reconnue.

Nous venons de décrire trois modes de composition possibles du binôme. La sous-partie suivante sera entièrement consacrée aux arguments en faveur de l'hétérogénéité de la dyade, qui sont les plus nombreux dans la littérature existante.

3.2.2. La composition hétérogène du binôme, et les conditions de sa réussite

Ce type de dyade correspond à une perspective constructiviste. C'est ce qu'affirme Shehadeh (2011) : le développement humain est par essence une activité ancrée socialement. Dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères, terrain d'étude de l'auteur, le développement cognitif et linguistique d'un élève apparaît lors d'interactions sociales avec un élève de niveau supérieur qui lui apporte une aide appropriée. Cette aide permet à l'élève de niveau moindre d'atteindre un degré de développement cognitif et linguistique supérieur.

Baudrit (1997) se positionne en faveur de binômes hétérogènes. En réponse au dernier argument réclamant de faire travailler ensemble deux élèves de niveau moindre, il estime au contraire que cela a un effet négatif sur l'apprentissage. En effet, les échanges sont alors très peu nombreux, puisque les deux élèves sont conscients de leurs niveaux respectifs. Il leur est alors difficile de se faire confiance, et on risque de voir apparaître des mésententes, voire des disputes.

L'auteur se positionne donc en faveur de l'hétérogénéité des niveaux au sein du binôme, mais à une condition, en l'absence de laquelle les conflits sociocognitifs ne peuvent pas jouer leur rôle de développement intellectuel, et donc de facteur d'apprentissage : ce type de composition entraîne un partage des tâches. Si un élève en sait plus que l'autre, il se positionne comme tuteur, dont le « tutoré » ne remet pas en cause les compétences. Aucun conflit sociocognitif ne se crée. Cette situation se produit également dans le cas de liens affectifs entre les élèves, qui souhaiteront éviter les conflits à tout prix. L'hétérogénéité doit donc être accompagnée d'une permutation des rôles dans la dyade. Ainsi, on évite la spécialisation de ses membres, qui sont naturellement amenés à s'entraider. Des désaccords peuvent alors apparaître, entraînant les conflits sociocognitifs. C'est la qualité et la variété de ces interactions qui différencient l'efficacité des différents binômes. Grâce aux apports de l'élève possédant une meilleure maîtrise, l'élève plus faible acquiert une plus grande maîtrise du sujet étudié, et une autonomie croissante. Le pair plus compétent doit s'effacer au fur et à mesure de l'avancée des apprentissages de l'autre. On peut opposer à Baudrit qu'il part du postulat que le tuteur est en mesure de s'appliquer cette règle. Mais l'enseignant doit au préalable s'en assurer, et si besoin la mettre en place. Il s'agirait là d'une

acquisition spécifique à transmettre à ces élèves, dont il ne faut pas oublier qu'ils sont eux-mêmes des apprenants qui doivent eux aussi bénéficier de l'apprentissage en jeu dans l'activité.

Enfin, l'auteur insiste sur l'importance de varier la composition des dyades pendant l'année. Même si l'enseignant estime avoir trouvé une composition idéale, des situations de dépendance entre les membres du binôme peuvent s'installer au fil du temps et mettre en péril l'indépendance intellectuelle de chacun.

Nous avons procédé à l'étude des points de vue de différents auteurs sur la question du travail individuel et du travail de groupe, plus spécifiquement en binôme. Il apparaît que les activités de groupe apportent de nombreux avantages quant à l'apprentissage des élèves, en ce qu'ils entraînent l'interaction entre les pairs. Cependant, il est important de souligner qu'elles doivent être utilisées sous conditions, elles doivent être encadrées de façon spécifique par l'enseignant, et la composition du binôme doit avoir fait l'objet d'une réflexion. Enfin, comme le souligne Hamon (2004), les arguments théoriques doivent être mis face à la réalité de la classe, qui est parfois plus complexe, et présenter des cas d'incompatibilité entre élèves, ou d'élèves perturbateurs qu'il est plus difficile d'intégrer.

PROBLEMATIQUE

En se penchant sur les composantes de la lecture, et donc de la compréhension d'un texte, les auteurs démontrent les phases et les composantes régissant cette compréhension chez l'individu. Nous avons vu que certaines semblent se prêter à une appréhension individuelle, et d'autres à une appréhension collective.

En décrivant par la suite les arguments à prendre en compte en faveur du travail individuel, et ceux penchant pour le travail collectif, de nombreux avantages du travail de groupe sont apparus. Cette étude étant réalisée par une enseignante qui privilégie le travail par deux, des publications ayant pour sujet les activités de groupe sous forme de binôme ont été exposées, montrant en quoi la dyade est facteur de développement cognitif, et donc d'apprentissage.

Il s'agit donc ensuite de vérifier quel mode d'organisation de l'activité est le plus approprié à la compréhension de l'écrit, en langue anglaise précisément. Par la mise en pratique en classe, nous tenterons de savoir si l'approche individuelle, ou l'approche en binôme, est plus apte à amener les élèves à la compréhension d'un texte dans le cadre de l'enseignement de leur première langue vivante étrangère, l'anglais.

METHODE

Il s'agit ici d'évaluer les compétences des élèves en compréhension de l'écrit, afin de comparer si elles sont d'un niveau supérieur en conditions de travail individuel, ou en binôme. Les compétences concernées seront évaluées lors de deux expérimentations, au cours desquelles il a été demandé aux élèves d'effectuer des repérages dans le texte, repérages qui leur permettent d'en dégager le sens, et ainsi de le comprendre.

Participants

L'expérimentation présentée dans cette étude a été appliquée à des élèves du Lycée Général et Technologique Boissy d'Anglas, à Annonay (07).

Les variantes de l'expérimentation ont été appliquées à deux classes de secondes générales. En effet, à des fins de mise en œuvre, l'expérimentation de la compréhension de l'écrit en travail individuel a été appliquée à une classe entière, et celle en travail en binôme à l'autre classe entière.

Ensuite, afin de comparer les résultats, l'enseignant a sélectionné certains élèves de chaque classe, et les a catégorisés selon leur niveau dans la compétence concernée de réception de l'écrit en anglais. Ainsi, il est possible de comparer la compréhension écrite d'élèves de mêmes niveaux de départ dans deux classes distinctes, en leur ayant appliqué des modalités de travail différentes. Nous cherchons ainsi à savoir si la compréhension de l'écrit est meilleure suite à un travail individuel ou un travail de groupe, et si cela s'applique différemment selon le niveau de départ de l'élève.

Les niveaux indiqués correspondent au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le niveau A1 étant le moins élevé dans les deux classes concernées, et le niveau B1 le plus élevé. Les niveaux évalués suite aux expérimentations ne dépassant pas B1, les descripteurs des niveaux supérieurs ne sont pas présentés ici. Nous indiquons ci-dessous les descripteurs des niveaux dans le cadre de la compréhension générale de l'écrit, et de la compétence Lire pour s'informer et discuter.

Il s'agit des deux compétences évaluées dans l'expérimentation de cette étude :

	A1	A2	B1
Compréhension générale de l'écrit	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses

	accompagné d'un document visuel.	élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.	intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
Lire pour s'informer et discuter	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail. Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.

Les descripteurs de ces compétences peuvent être trouvés en intégralité en annexe 1.

Le niveau de départ a été fixé selon les résultats des élèves à une évaluation de compréhension écrite ayant eu lieu avant le début de l'expérimentation, qui a permis de choisir les deux échantillons suivants :

Niveau de départ	Elèves de seconde A	Elèves de seconde B
A1	A et B	A' et B'
A2	C et D	C' et D'
B1	E et F	E' et F'

Les élèves de 2de A ont travaillé en binôme, ceux sélectionnés pour cette étude appartenaient à des binômes différents. Les élèves de 2de B ont travaillé individuellement, face à des compréhensions de l'écrit sous un format identique.

Matériel et procédure

Deux expérimentations distinctes ont été menées, à trois semaines d'intervalle, dans deux séquences différentes. Les activités de compréhension écrite ont été mises en place à une phase équivalente de chacune des séquences (séance 4 de la séquence), afin de faire en sorte que les élèves aient un même niveau de maîtrise du champ lexical. Chacune de ces séquences a été menée de front dans les deux classes de seconde concernées, selon le même scénario pédagogique.

Dans cette sous-partie, chacune des expérimentations sera présentée, afin d'en expliquer le matériel et la procédure.

Expérimentation 1: séquence *Students of the World*

La séquence avait pour objet les difficultés d'accès à l'éducation, et la motivation des enfants à aller à l'école, dans des zones anglophones reculées. Les trois séances précédentes avaient permis aux élèves d'acquérir un lexique nécessaire à la poursuite de la séquence, ainsi qu'une illustration des enjeux au travers d'exemples d'élèves de zones montagneuses et de zones désertiques.

L'activité est présentée de manière différenciée : les élèves de niveau A1 se voient attribuer un texte plus court, ceux de niveaux A2 et B1 ont un texte plus long. Les illustrations (3 photos) sont identiques. Pour tous, il s'agit d'activités de repérage selon les thèmes recherchés : difficultés rencontrées par les enfants, aspects positifs de leurs conditions d'accès à l'école, pauvreté (thème absent pour le niveau A1). Dans la version différenciée pour le niveau A1, il n'y a que deux des trois thèmes de la version plus longue. C'est sur ces activités de repérage que porte l'expérimentation, puisqu'elles consistent pour l'élève à lire le texte, et à en tirer les idées conductrices.

Les repérages attendus ont été identifiés par l'enseignant au préalable. Selon chaque niveau, les attentes en quantité et en qualité varient :

- Niveau de départ de l'élève A1 : texte plus court, repérages de mots uniquement. Le niveau A1 correspond à l'identification de la moitié ou moins des mots attendus. L'élève atteint un niveau A2 s'il trouve plus de la moitié des repérages attendus.
- Niveau de départ de l'élève A2 : texte plus long que A1, repérages de mots et expressions. Le niveau A2 correspond à l'identification d'au moins la moitié des éléments attendus, sans implicite.

- Niveau de départ de l'élève B1 : même conditions que pour le niveau A2, avec en plus l'identification d'expressions relevant de l'implicite, allant dans le sens attendu sans que le lexique ne s'y réfère explicitement.

Le détail des consignes et repérages attendus figure en annexes 2 et 3.

L'objectif de cette expérimentation est donc d'identifier si le niveau de compétence de compréhension de l'écrit atteint par les élèves est plus élevé en conditions de travail individuel (classe de 2de B, élèves A' à F') ou en travail en binôme (classe de 2de A, élèves A à F). La compétence des élèves est évaluée pour chaque thème, puis une évaluation globale de l'activité de compréhension de l'écrit est établie, en arrondissant au niveau de compétences le plus élevé des deux. Il est important de préciser que l'enseignant a pris le parti de ne pas évaluer à un niveau inférieur à A1, même dans le cas d'absence totale de réponse.

Expérimentation 2 : séquence Inventions

La séquence avait pour objet l'impact des inventeurs et inventions anglophones sur notre vie quotidienne. Les trois séances précédentes ont permis aux élèves d'acquérir le lexique nécessaire et spécifique aux inventions fondamentales, ainsi que des informations culturelles sur des inventeurs anglophones, en découvrant leur apport dans notre vie de tous les jours. La séance au cours de laquelle a eu lieu l'activité de compréhension de l'écrit consistait à une réflexion sur un monde sans technologie, et le texte sur lequel portait l'expérimentation était centré spécifiquement sur un monde sans technologie de communication.

La fiche d'activité comportait 4 tâches, dont deux ne seront pas étudiées dans cette expérimentation puisqu'elles ne correspondent pas aux compétences de compréhension de l'écrit (l'une liée à l'enrichissement lexical, l'autre liée à un point de grammaire). Les deux tâches de repérages sont celles qui nous intéressent, sur lesquelles la compréhension de l'écrit est évaluée. La première tâche de repérage était différenciée : pour les élèves de niveau de départ A1, les numéros de ligne correspondant aux repérages attendus figuraient sur la fiche.

Les repérages attendus ont été identifiés par l'enseignant au préalable. Selon chaque niveau, les attentes en quantité et en qualité varient :

- Niveau de départ de l'élève A1 : texte identique, repérages de mots uniquement. Le niveau A1 correspond à l'identification de la moitié ou moins des mots attendus. L'élève atteint un niveau A2 s'il trouve plus de la moitié des repérages attendus.

- Niveau de départ de l'élève A2 : texte identique repérages de mots et expressions. Le niveau A2 correspond à l'identification d'au moins la moitié des éléments attendus, sans implicite.
- Niveau de départ de l'élève B1 : même conditions que pour le niveau A2, avec en plus l'identification d'expressions relevant de l'implicite, allant dans le sens attendu sans que le lexique ne s'y réfère explicitement.

Le détail des consignes et repérages attendus figure en annexe 4.

La compétence des élèves est évaluée pour chacune des deux tâches, puis une évaluation globale de l'activité de compréhension de l'écrit est établie, en arrondissant au niveau de compétences le plus élevé des deux. Comme précédemment, il est important de préciser que l'enseignant a pris le parti de ne pas évaluer à un niveau inférieur à A1, même dans le cas d'absence totale de réponse.

Analyse des résultats

Les résultats obtenus suite à chacune des expérimentations sont présentés ci-dessous : il s'agit de montrer le niveau de compétences, selon le Cadre Européen Commun de Référence en Langues, de compréhension de l'écrit atteint par chacun des élèves. Nous rappelons qu'il s'agit là de l'évaluation des compétences suivantes : compréhension générale de l'écrit, et lire pour s'informer et discuter.

Evaluations obtenues par type d'organisation

Expérimentation 1: séquence Students of the World

Pour la classe de 2de A en situation de travail en binôme :

	Thème 1	Thème 2	Thème 3 (A2 et B1 uniquement)	Evaluation de l'activité
A (A1 au départ)	A1	A1		A1
B (A1 au départ)	A2	A2		A2
C (A2 au départ)	A2	A2	A1	A2
D (A2 au départ)	A2	A2	A2	A2
E (B1 au départ)	A2	B1	B1	B1
F (B1 au départ)	A2	B1	B1	B1

Pour la classe de 2de B en situation de travail individuel :

	Thème 1	Thème 2	Thème 3 (A2 et B1 uniquement)	Evaluation de l'activité
A' (A1 au départ)	A2	A1		A2
B' (A1 au départ)	A1	A1		A1
C' (A2 au départ)	A2	A2	A1	A2
D' (A2 au départ)	A2	A2	A1	A2
E' (B1 au départ)	B1	B1	B1	B1
F' (B1 au départ)	A2	B1	B1	B1

Expérimentation 2 : séquence Inventions

Pour la classe de 2de A en situation de travail en binôme :

	Tâche 1	Tâche 2	Evaluation de l'activité
A (A1 au départ)	A1	A2	A2
B (A1 au départ)	A1	A2	A2
C (A2 au départ)	A2	A2	A2
D (A2 au départ)	A2	A1	A2
E (B1 au départ)	B1	B1	B1
F (B1 au départ)	B1	B1	B1

Pour la classe de 2de B en situation de travail individuel :

	Tâche 1	Tâche 2	Evaluation de l'activité
A' (A1 au départ)	A1	A1	A1
B' (A1 au départ)	A1	A2	A2
C' (A2 au départ)	A2	A1	A2
D' (A2 au départ)	A2	A2	A2
E' (B1 au départ)	B1	B1	B1
F' (B1 au départ)	A2	B1	B1

Comparaison des résultats

Une fois les niveaux de compétences évalués par élève et par type d'organisation, il s'agit maintenant de comparer les élèves de même niveau de départ, dans les deux types d'organisation.

Expérimentation 1: séquence Students of the World

Niveau de départ	Niveau atteint en travail individuel		Niveau atteint en travail en binôme		Mode de travail ayant donné le meilleur résultat
A1	A2	A1	A1	A2	Aucun
A2	A2	A2	A2	A2	Aucun
B1	B1	B1	A2	B1	Individuel

On constate que, pour les niveaux de départ A1 et A2, les compétences atteintes par les élèves sont identiques. Pour le niveau de départ B1, les élèves ayant travaillé individuellement ont atteint un meilleur niveau de compétences.

Expérimentation 2: séquence Inventions

Niveau de départ	Niveau atteint en travail individuel		Niveau atteint en travail en binôme		Mode de travail ayant donné le meilleur résultat
A1	A1	A2	A2	A2	Binôme
A2	A2	A2	A2	A2	Aucun
B1	B1	B1	B1	B1	Aucun

On constate que, pour les niveaux de départ A2 et B1, les compétences atteintes par les élèves sont identiques. Pour le niveau de départ A1, les élèves ayant travaillé en binôme ont atteint un meilleur niveau de compétences.

DISCUSSION

Re-contextualisation

Face à la nécessité pour un enseignant, dans le cas précis d'anglais, d'avoir recours à des textes, et de faire en sorte que les élèves acquièrent le meilleur niveau de compétence possible de compréhension de l'écrit, cette étude a pour but de comparer deux modes d'organisation du travail des élèves dans ce type d'activité. Nous essayons de savoir si les élèves ont un meilleur niveau de compétence de compréhension de l'écrit en travaillant individuellement, ou en binôme.

L'étude de la littérature sur le sujet nous a appris que l'intérêt du travail individuel était indéniable, mais que le recours au travail collectif était également indispensable dans la classe, afin de créer des interactions entre pairs.

Deux expérimentations ont donc été mises en place, afin de tester les deux modes d'organisation, et de tenter de dégager celui grâce auquel le niveau de compétences des élèves en termes de compréhension de l'écrit est le plus élevé.

Mise en lien avec les recherches antérieures

Hypothèse 1 : le travail individuel permet aux élèves d'atteindre un meilleur niveau de compétences en compréhension de l'écrit.

Il apparaît, selon la comparaison des résultats de la première expérimentation, que les élèves de niveau de départ B1 ont atteint un meilleur niveau de compétences en travaillant individuellement qu'en travaillant en binôme. Les élèves de niveau de départ A1 et A2 ont atteint des niveaux équivalents dans les deux modes d'organisation.

Ce résultat correspond à la théorie de Colsaët (2004), selon laquelle le travail individuel permet à l'élève de mettre en pratique des notions déjà acquises dans un cadre plus détendu. Les élèves B1, de niveau supérieur aux autres, appliquent en effet des notions et stratégies déjà acquises, et atteignent donc un meilleur niveau qu'en binôme.

Le caractère équivalent des niveaux de compétences atteints par les élèves A1 et A2 peut s'expliquer par une dérive de l'expérimentation, qui sera développée dans la partie suivante, et liée au fait que les élèves mis en situation de travail individuel ont pu, au cours de l'activité, échanger malgré tout avec leur voisin de manière informelle. En outre, la composition du

binôme n'ayant pas été contrôlée, contrairement à la méthodologie de Storch, il nous est impossible d'en connaître l'influence positive, négative ou nulle.

Hypothèse 2 : le travail en binôme permet aux élèves d'atteindre un meilleur niveau de compétences de compréhension de l'écrit.

Les résultats de la seconde expérimentation révèlent que les élèves de niveau de départ A1 atteignent un meilleur niveau de compétences de compréhension de l'écrit lorsqu'ils travaillent en binôme que lorsqu'ils travaillent individuellement. Les niveaux atteints par les élèves A2 et B1 sont les mêmes dans les deux types d'organisation.

L'apport du binôme aux élèves A1, qui rencontrent plus de difficultés langagières, illustre l'affirmation de Storch (2012) : le binôme leur permet de verbaliser leurs difficultés, pour mieux les surmonter. En situation de travail individuel, ces mêmes élèves peinent à se mettre en activité, face à un texte dont la difficulté leur semble insurmontable.

Pour expliquer les résultats identiques des élèves de niveaux A2 et B1, quel que soit le mode de travail, les arguments présentés dans l'hypothèse 1 sont à retenir. On peut ajouter que les élèves A2, et surtout B1, peuvent atteindre un niveau attendu de compétences dans tous les cas de figure, en raison de difficultés langagières moindres. La méthodologie de cette étude ne permet pas d'estimer le rôle de l'aptitude dite « scolaire » des élèves, c'est-à-dire leur adaptabilité aux tâches auxquelles ils sont habitués depuis le début de leur scolarité.

Ces expérimentations n'ont donc pas permis de dégager de réponse en faveur de l'une ou l'autre des hypothèses. Il apparaît que, selon le public concerné, l'organisation individuelle ou en binôme donne des résultats différents. Cela incite à penser que, contrairement à ce qui a été exposé dans l'étude de la littérature présentée précédemment, aucun des deux modes de travail ne doit être absolument privilégié à un autre, et qu'il s'agit pour l'enseignant de composer avec ces deux modes, afin de permettre aux élèves d'atteindre un meilleur niveau de compétences de compréhension de l'écrit.

L'absence de conclusion tranchée peut également s'expliquer par les limites de cette étude, qui sont exposées ci-dessous.

Limites et perspectives

Limites de l'étude

On peut dégager des limites de trois ordres à cette étude, qui ont pu entraîner un biais des résultats, et donc des conclusions à en tirer.

Limites liées à la définition utilisée de la compréhension de l'écrit

Le Cadre Européen de Référence pour les Langues définit plus largement les compétences liées à la compréhension de l'écrit. L'étude présentée n'a utilisé que celles liées ainsi nommées dans le CECRL : compréhension générale de l'écrit, et lire pour s'informer et discuter. On ne peut donc pas en tirer de conclusion globale sur la compréhension de l'écrit des élèves. En outre, les expérimentations ne portent que sur des écrits de type articles de journaux, une généralisation est donc impossible. L'objet d'étude étant l'écrit, des obstacles non directement liés à la compréhension sont apparus : certains élèves ne parviennent pas à se mettre à lire le texte, pour des raisons telles que les difficultés de lecture, ou le rejet de toute forme d'écrit proposé en classe, et que j'ai pu observer à de nombreuses reprises dans mon activité. Ainsi, des fiches d'activités ont été rendues vierges, sans que je ne puisse définir si l'élève n'avait effectivement pas compris le texte, ou avait refusé de le lire. Les résultats des expérimentations en sont donc biaisés.

Limites liées à l'évaluation utilisée

L'évaluation utilisée pour mesurer les résultats des expérimentations peut aussi avoir faussé l'étude. En effet, même si les descripteurs du CECRL ont été utilisés, il a fallu pour certaines tâches utiliser une logique comptable du nombre de réponses obtenues. Certes, le niveau B1 a été évalué en termes de repérage de l'implicite dans le texte, mais les deux autres l'ont été en termes de quantités de repérages effectués. On peut argumenter qu'une classification des repérages selon leur niveau de difficulté aurait été préférable, et plus révélatrice du niveau des élèves.

Les supports d'évaluation peuvent également constituer une limite à l'expérimentation : les textes et activités choisis l'ont été dans un objectif de faire exercer des repérages aux élèves, alors qu'on aurait pu envisager d'établir des questions sur le contenu des textes. On aurait ainsi obtenu un format plus usuel pour les élèves, notamment ceux dont le niveau de départ est le moins élevé, et qui auraient alors su précisément ce qu'ils doivent rechercher dans le texte.

Limites liées à la mise en œuvre

La mise en œuvre des expérimentations présente elle aussi des écueils. Tout d'abord, les résultats présentés ne portent que sur six élèves de chaque classe, ce qui est un échantillonnage trop réduit pour en tirer des conclusions fiables.

Ensuite, les expérimentations ont été menées en parallèle dans les deux classes. Les deux ont certes été mises en place à des stades identiques des deux séquences, mais la mise en œuvre dans deux classes différentes n'est jamais identique : plusieurs facteurs peuvent entraîner des variations, tels que le niveau général de la classe, le nombre d'élèves, l'heure à laquelle a lieu le cours, etc.

Pour comparer les résultats des deux modes d'organisation différents, il était nécessaire que les activités soient effectivement réalisées dans les conditions prévues. Or il m'est apparu évident que les élèves devant travailler individuellement ont pu échanger avec leurs voisins de manière informelle à un moment ou à un autre. Les activités ayant duré entre 20 et 30 minutes, je suis certaine que la classe n'est pas restée entièrement silencieuse pendant ce laps de temps. Il aurait fallu que les élèves soient véritablement isolés, dans une salle de classe plus grande qui aurait rendu toute interaction impossible. Les résultats individuels peuvent donc être faussés.

Enfin, la composition des binômes dans lesquels les élèves concernés ont travaillé n'était pas contrôlée. Or, nous avons vu dans l'étude de la littérature que celle-ci a une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Le niveau de l'élève dont l'évaluation a été utilisée a donc pu être biaisé par l'influence de son partenaire au sein du binôme.

Perspectives suite à cette étude

Les limites relevées précédemment nous conduisent à deux nouvelles interrogations, sur lesquelles il est nécessaire de se pencher afin d'optimiser le mode d'approche de la compréhension de l'écrit.

Il importe de se pencher sur la composition du binôme : dans la lignée de Storch, dont les expérimentations ont été menées en Australie, et plus particulièrement sur les compétences de production écrite, il faudrait comparer les niveaux atteints par des élèves dans différentes compositions de binôme. Ceci permettrait de savoir, selon le niveau de départ de l'élève, quel est le pair le mieux à même de favoriser une amélioration des compétences de compréhension de l'écrit : un pair de même niveau, de niveau supérieur, de niveau inférieur ?

Nous avons vu que cette étude, que ce soit dans la littérature ou dans l'expérimentation, n'a pas permis d'apporter de conclusion marquée quant au mode d'organisation, individuel ou en

binôme, le plus adapté à la compréhension de l'écrit. On doit donc se pencher sur l'utilité d'associer ces deux modes. L'approche individuelle semble indispensable face à un texte : dans l'activité de lecture, l'élève doit s'appropriier seul l'écrit. Dans un second temps, il peut partager, et surmonter, ses difficultés avec un pair. Il serait donc intéressant de tester cette hypothèse, en comparant les niveaux de compréhension selon par exemple le temps accordé à l'individuel avant de passer en binôme, afin d'en déduire une marche à suivre « idéale » dans la compréhension de l'écrit.

Impacts de cette étude sur mon métier d'enseignant

La réalisation de cette étude a eu des impacts positifs, et durables, sur la pratique de mon métier d'enseignant. De façon très pratique tout d'abord, il m'a fallu multiplier les activités de compréhension de l'écrit auprès de mes élèves, alors que j'étais assez réticente à recourir au texte, en raison du blocage évident de certains élèves face à ce support, blocage qui me faisait craindre l'échec des activités mises en place. Il m'a donc fallu m'efforcer de les mettre en place, rendant ainsi, à force de pratique, les élèves beaucoup moins imperméables au support. Parallèlement, les expérimentations m'ont permis d'évaluer de façon précise et répétée les compétences des élèves dans ce domaine.

En outre, l'étude menée m'a incitée à une réflexion permanente sur la pratique de mon métier d'enseignant. En période d'expérimentation notamment, il m'a fallu remettre en question constamment mes activités, et observer précisément les réactions des élèves. Une fois les expérimentations terminées, je me suis efforcée de continuer à pratiquer cette remise en question constante, ce qui m'a permis d'améliorer la qualité de mon travail, notamment dans la préparation des cours.

Enfin, il est important de noter que, en commençant cette étude, j'étais persuadée d'aboutir à un résultat très net en faveur du travail en binôme comme mode d'organisation du travail des élèves le plus approprié à la compréhension de l'écrit. Au fil de mes lectures, et de l'expérimentation, j'ai découvert l'aspect essentiel du travail individuel, et je dégage désormais du temps dans chacune de mes séances, toutes activités langagières confondues, afin de laisser aux élèves un temps individuel de mise en activité, de compréhension, d'assimilation et/ou de mémorisation. De manière générale, cette phase, lorsqu'elle est accompagnée d'une différenciation adaptée, révèle une meilleure implication des élèves, quel que soit leur niveau de départ.

CONCLUSION

Cette étude avait pour but de définir le mode d'organisation du travail des élèves le mieux adapté à l'amélioration des compétences des élèves en compréhension de l'écrit : s'agit-il du travail individuel, ou du travail en binôme ?

Il est apparu dans l'étude de la littérature que les auteurs ont un avis relativement tranché sur la question, certains en faveur du premier, d'autres en faveur du second. Cependant, l'expérimentation n'a pas permis de dégager de supériorité nette de l'un ou de l'autre.

On peut donc en déduire du déroulement de l'étude, ainsi que de la pratique réelle de l'enseignant, que l'enjeu réside plutôt dans l'association des deux modes de travail, dans le dosage du travail individuel et du travail en binôme dans l'activité de compréhension de l'écrit : la pratique de l'un ne doit absolument pas exclure la pratique de l'autre, elles doivent s'enrichir mutuellement.

BIBLIOGRAPHIE

Hamon, M. (2004). Se confronter au groupe, *Cahiers Pédagogiques*, 424, 15-16.

Boulais, P. et Métayer, O. (2004). Travail en groupe, mode d'emploi, *Cahiers Pédagogiques*, 424, 10-14.

Colsaët, F. (2004). En mathématiques, au lycée, *Cahiers Pédagogiques*, 424, 19-21.

Médioni, M-A. (2004). Spécificités et exigences, *Cahiers Pédagogiques*, 424, 24-27.

Pantanella, R. (2004). Le travail de groupe, comment faire pour que ça marche ? *Cahiers Pédagogiques*, 424, 40-51.

Meirieu, P. (2004). Passer par l'intergroupe, *Cahiers Pédagogiques*, 424, 33.

Shehadeh, A. (2011). Effects and students perception on collaborative writing in L2, *Journal of Second Language Writing*, 20, 286-305.

Brunot, R. & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble - Pour une pédagogie de l'autonomie*. Grenoble : Editions CRDP de l'Académie de Grenoble.

Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Editions Maspero.

Doise, W. & Mugny, G. Mugny (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris : InterEditions.

Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux – Etudes psychosociales de situations dyadiques*. Paris : Editions PUF L'éducateur.

Cousinet, R. (2011). *Une Méthode de travail libre par groupe, 3^{ème} édition*. Paris : Editions Fabert.

Fayol, M., Gombert, J.-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Editions PUF.

Dortier, J.-F. (2007). Lecture. Des signes aux paysages mentaux. In Les Dossiers de l'Education (Ed.), *Lire et écrire*, (pp. 150-160). Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Storch, N. & Aldosari, A. (2012) Pairing learners in pair work activity. Repéré à <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168812457530>.

Bulletin Officiel spécial n°6 du 25 juin 2015 du Ministère de l'Education Nationale. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675.

Décret du 31 mars 2015 du Ministère de l'Education Nationale. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834

Cadre Européen de Référence pour les Langues. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

ANNEXES

ANNEXE 1.....I

Extrait des descripteurs du CECRL utilisés

ANNEXE 2.....II

Fiche d'activité commentée de l'expérimentation 1, version différenciée pour les élèves de niveau A1 (texte plus court)

ANNEXE 3.....III

Fiche d'activité commentée de l'expérimentation 1, version différenciée pour les élèves de niveau A2 et B1

ANNEXE 4.....V

Fiches d'activités commentées de l'expérimentation 2, texte unique avec deux fiches différentes

ANNEXE 1 : INTEGRALITE DES DESCRIPTEURS DU CECRL UTILISES DANS LES DEUX EXPERIMENTATIONS

Compréhension générale de l'écrit

C2	<p>Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières.</p> <p>Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.</p>
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.
	Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Lire pour s'informer et discuter

C2	Comme C1
C1	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.
B2	Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.
	Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à conditions de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension.
	Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
B1	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.
	Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.
B1	Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
A2	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
A1	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

ANNEXE 2 : Fiche d'activité commentée de l'expérimentation 1, version différenciée pour les élèves de niveau A1 (texte plus court)

A child's daily journey to school: The face of reality in The Philippines



At the age of 9, Miljhon has already seen some of life's harsh realities. Growing up in poverty, this young boy, his sister, and his classmates face significant hardships just to get to school every day. Despite their circumstances, Miljhon and the other children have such pure hearts that they share with their schoolmates – even though they too have almost nothing.

On school mornings, Miljhon and his eldest sister, Meltchie, 10, wake up at 5. "We need to leave early, as we still have to climb the mountains for school. We don't want to be late," Miljhon says, speaking in Cebuano, their native language. The children's flag ceremony starts at 7:30 a.m., and class follows shortly thereafter. Miljhon, Meltchie, and their schoolmates walk over a stream and through the woods to get to school, which is located on top of the mountain. While walking through the woods, they share laughter so they do not have a tiring walk to school.



Children cross the stream on their daily journey to school. They can't cross during heavy rains; they must wait until the water subsides. (Photo: Maryann Zamora/World Vision)



Miljhon and Meltchie eat lunch together. They eat their lunches under the trees or in a dilapidated shed made of wood and a rusty roof. (Photo: Maryann Zamora/World Vision)

Source: www.blog.worldvision.org – Maryann Zamora

In the text and in the pictures, find the words or sentences showing:

1/ Difficulties faced by the children

Poverty

Wake up at 5

climb the mountains

walk over a stream and through the woods

top of the mountain

cross the stream

heavy rains

2/ Positive aspects

Pure hearts

share laughter

eat lunch together

Commentaires de
l'enseignant sur
l'évaluation de la
compréhension de
l'écrit

Activité de repérages dans le texte, version la plus courte pour niveau A1 :

Selon 2 thèmes : citations illustrant les difficultés rencontrées / expression d'aspects positifs dans le texte

En italique : toutes les réponses attendues

Utilisation des descripteurs :

A1 si l'élève trouve jusqu'à la moitié des repérages attendus.

A2 si l'élève trouve plus de la moitié des repérages

ANNEXE 3 : Fiche d'activité commentée de l'expérimentation 1, version différenciée pour les élèves de niveau A2 et B1

A child's daily journey to school: The face of reality in The Philippines



At the age of 9, Miljhon has already seen some of life's harsh realities. Growing up in poverty, this young boy, his sister, and his classmates face significant hardships just to get to school every day. Despite their circumstances, Miljhon and the other children have such pure hearts that they share with their schoolmates -- even though they too have almost nothing.

On school mornings, Miljhon and his eldest sister, Meltchie, 10, wake up at 5. "We need to leave early, as we still have to climb the mountains for school. We don't want to be late," Miljhon says, speaking in Cebuano, their native language. The children's flag ceremony starts at 7:30 a.m., and class follows shortly thereafter. Miljhon, Meltchie, and their schoolmates walk over a stream and through the woods to get to school, which is located on top of the mountain. While walking through the woods, they share laughter so they do not have a tiring walk to school.



Children cross the stream on their daily journey to school. They can't cross during heavy rains; they must wait until the water subsides. (Photo: Maryann Zamora/World Vision)



Miljhon and Meltchie eat lunch together. They eat their lunches under the trees or in a dilapidated shed made of wood and a rusty roof. (Photo: Maryann Zamora/World Vision)

Every day, they cross six mountains by foot. They are uncertain about what they'll meet along the way, such as snakes, which they often see, especially during rainy seasons. "We are more afraid of destroying our slippers than seeing snakes," Miljhon shares. For these children and their parents, buying a pair of slippers is expensive. When asked about the most challenging part of going to school, Miljhon says, "When heavy rains come, we can't go home. We need to wait for the floodwaters to subside, and the mountains are very slippery." On the way to school, most of the children stop at the stream for a quick shower. They leave their change of clothes hanging to dry while they study, then pick up their dried clothes on their way back home. All of the children stop at the spring for a drink and to refill the empty containers they bring every day, since they don't have access to clean water in school. "If me or my classmates didn't bring water containers, we just share the water and help each other bring it to school," Miljhon says. "In school, the only water we have is the water from the rain. It is only good to water the plants and for cleaning the classrooms," he adds. The school has two classrooms for almost 100 children. His school doesn't have a canteen where they can eat their lunch. "We just eat in a shaded area, which is normally under the tree or here," Miljhon shares while he and his sister eat their lunch under a shed. The shed is dilapidated, made of old wood with a rusty galvanized iron roof. Parents have put rocks on top of the shed, afraid that strong winds will blow the roof away.

Along with his schoolmates, Miljhon and Meltchie eat their packed lunch together. "My Ate (older sister) and I share the food we have, and we also share it with others who don't have food to eat aside from rice," Miljhon says. Most of children's lunches are wrapped in banana leaves. When asked what they have for lunch, Miljhon proudly says, "As always, rice and dried fish.

Aside from his bag and school supplies, Miljhon wears a school uniform, which a generous neighbour he calls *lola* (grandmother) gave him. "My lola gave it to me when I was in grade 1. This is the only school uniform I have," he adds. "The school uniform is six years old now," Cheryl says. "He inherited it from lola's grandchild right after her grandson finished high school." Despite the challenges that Miljhon faces, he is determined to finish his studies. "I am just so glad that there are a lot of people helping us, who share what they have. They inspire me to go to school every day," Miljhon says. "Someday when I finish my studies, I promise to share what I have with my sister, my family, and others, because I know how it feels to have nothing," Miljhon adds.

Source: www.blog.worldvision.org – Maryann Zamora

<http://blog.worldvision.org/sponsorship/a-childs-daily-journey-to-school-the-face-of-reality-in-the-philippines>

A child's daily journey to school: The face of reality in The Philippines

In the text and in the pictures, find the words or sentences showing:

1/ Difficulties faced by the children

Life's harsh realities

Hardships

Wake up at 5

climb the mountains

Walk over a stream and through the woods

school located on top of the mountain

Heavy rains

Cross six mountains

snakes

challenging

floodwaters

mountains are very slippery

they leave their change [...]home

2 classrooms for almost 100 children

his school doesn't have a canteen

2/ Positive aspects

Pure hearts

they share laughter so they do not have a tiring walk to school

help each other bring water to school

share the food

determined to finish his studies

I am just so glad

They inspire me to go to school every day

I promise to share

3/ Poverty

Poverty

Afraid of destroying our slippers

Buying a pair of slippers is expensive

Shower in the stream

they don't have access to clear water in school

the shed is dilapidated

uniform which a neighbour gave him which is 6 years old now

I know how it feels to have nothing

Commentaires de
l'enseignant sur
l'évaluation de la
compréhension de
l'écrit

**Activité de repérages dans le texte,
version la plus longue pour niveaux A2
et B1 :**

Selon 3 thèmes : citations illustrant les
difficultés rencontrées / expression
d'aspects positifs dans le texte /
citations illustrant la pauvreté.

En italique : toutes les réponses
attendues

Utilisation des descripteurs :

A2 si l'élève trouve la moitié des
repérages attendus.

B1 : si l'élève trouve également les
repérages apparaissant en gras, qui
font plus appel à l'implicite

ANNEXE 4 : Fiches d'activités commentées de l'expérimentation 2, texte unique avec deux fiches différentes

Source: theodysseyonline.com, University of Houston



**LIFE WITHOUT
TECHNOLOGY WOULD BE A
NIGHTMARE**

Our everyday life has changed immensely due to the advent of technology. It has become faster, dynamic and more comfortable. It is difficult to imagine our life without the use of technology. I think many of you would agree that we are relying upon our smartphones and tablets as our sole mean of communication with the rest of the world. Technology influences all aspects of our life. However, we have become more lethargic and less social in person. On the one hand, technology enriches our lives but on the other hand, in pursuit of ease, we have become over-reliant on technology so much so that we cannot even imagine living without it.

Nowadays, people cannot live without the any means of communication -- laptops, smartphones, or tablets. If people from earlier times collected stamps or coins, then a wooden cover for iPhone will be perceived as a desirable collectible item. Besides, what would become of our world if all technological advances were gone? I think that our lives would be very different. People would turn to reading books because it would be the one of the only sources of knowledge. We would have to make an appointment in advance with no possibility of cancelling it on short notice. We would not be overwhelmed by the flow of information from television or the Internet; we would get it only from newspapers. Maybe our lives would be more difficult but certainly not worse.

The current world is characterized by technological advancement and digital migration. Technology plays an important role in making the society a better place; therefore, I cannot imagine myself living without technology. Technology takes various forms and [96% of people in the US use it daily](#). It has changed the way I visualize things globally since I have enhanced interaction with people from various parts of the world. I cannot imagine how awful life would be without any of these technological advances; the mere thought of spending an entire day without a mobile phone is more than enough to give me nervous breakdown.

The advent of technology has transformed human lives by increasing their quality of living; it has brought us together and closer to each other in various ways but again drifts us apart in other ways. It brings us together through instant communication, but made us further apart when interacting face to face as some of the new generation have not developed the art of conversation. Without it human lives would have been disconnected but simpler, isolated and unimaginative.

My life would be very different without technology. I am pretty sure I would go insane, because I cannot survive without technology. However, it would be advantageous to me because life would become simple, there would be no worries of having my account hacked or having worry of e-mails. On the contrary, my world would become boring because getting in touch with friends would become impossible. Really, life would just be different, not good, but not exactly bad. It would just be different.

FICHE D'ACTIVITES NIVEAUX A2 ET B1

1/ IN THE TEXT, FIND AT LEAST 8 WORDS RELATED TO TECHNOLOGY

Technology
smartphones
tablets
laptops
iPhone
technological advances
television
Internet
flow of information
technological advancement
digital migration
mobile phone
instant communication
my account hacked

[Note de l'enseignant : les tâches 2/ et 3/ ne sont pas affichées, car elles ne relèvent pas de l'expérimentation de compréhension de l'écrit, mais de l'enrichissement lexical et de la grammaire]

4/ GIVE THE AUTHOR'S ARGUMENTS:

➔ Positive aspects of a world WITH technology:

"Everyday life has become faster, dynamic and more comfortable"

"On the one hand, technology enriches our lives"

We are free with our appointments

We have many source of knowledge

Life is easier

"interaction with people from various parts of the world"

"brought us together and closer"

Avoid isolation and makes human lives imaginative

Life less boring because contact with many friends

➔ Negative aspects of a world WITH technology:

"We are relying [...] the rest of the world"

"However, we have become more lethargic and less social in person"

"But on the other hand, we have become [...] without it"

We read less books

We are "overwhelmed by the flow of information"

"made us further apart [...] conversation"

"worries about [...] e-mails"

Commentaires de
l'enseignant sur
l'évaluation de la
compréhension de

l'écrit

Activité de repérages dans le texte, version sans guidage pour niveaux A2 et B1 :

1/ Trouvez des mots ou expressions liés à la technologie

2/ Identifiez les arguments de l'auteur : aspects positifs et négatifs d'un monde avec la technologie

En italique : toutes les réponses attendues

Utilisation des descripteurs :

A2 si l'élève trouve la moitié des repérages attendus.

B1 : si l'élève trouve également les repérages apparaissant en gras, qui font plus appel à l'implicite. Dans le texte, l'auteur fait apparaître des arguments indirectement, que l'enseignant a notés sans guillemets, et qui font appel à l'implicite

FICHE D'ACTIVITES NIVEAU A1 AVEC GUIDAGE POUR TACHE 1/

1/ IN THE TEXT, FIND AT LEAST 8 WORDS RELATED TO TECHNOLOGY

- l. 8 (2 words) *smartphones and tablets*
- l. 12 *laptops*
- l. 13 *iPhone*
- l.14 *technological advances*
- l. 18 (2 words) *television - Internet*
- l. 25 *mobile phone*
- l. 34 *e-mails*

[Note de l'enseignant : les tâches 2/ et 3/ ne sont pas affichées, car elles ne relèvent pas de l'expérimentation de compréhension de l'écrit, mais de l'enrichissement lexical et de la grammaire]

4/ GIVE THE AUTHOR'S ARGUMENTS:

→ Positive aspects of a world WITH technology:

Adjectifs: *faster, dynamic, comfortable, together, closer, desirable*

Noms: *communication, quality of living, advancement, advances, possibility, better place*

→ Negative aspects of a world WITH technology:

Adjectifs: *lethargic, difficult*

Noms: *worries, hacked*

Activité de repérages dans le texte, version avec guidage pour niveau A1 :

1/ Trouvez des mots ou expressions liés à la technologie

2/ Identifiez les arguments de l'auteur : aspects positifs et négatifs d'un monde avec la technologie

En italique : toutes les réponses attendues

Utilisation des descripteurs :

A1 si l'élève trouve moins de la moitié des repérages attendus.

A2 : si l'élève trouve plus de la moitié des repérages attendus

Année universitaire 2016-2017

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : La compréhension de l'écrit dans l'apprentissage de l'anglais : travail individuel ou en binôme ?

Auteur : Claire Coutard

Résumé :

L'accès à la compréhension de l'écrit des élèves, quel que soit leur niveau de compétences, est un enjeu essentiel du métier d'enseignant. Cet écrit réflexif s'interroge sur le mode d'organisation des activités de compréhension de l'écrit le plus approprié à une amélioration des compétences des élèves, en comparant les résultats issus d'un travail individuel à ceux issus d'un travail en binôme. L'analyse de publications antérieures, issues de différentes disciplines, montre des avis relativement tranchés en faveur de l'un ou de l'autre, que l'on veut vérifier par l'expérimentation : elle est menée, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, discipline de l'auteure, dans deux classes de seconde générale. Elle consiste à comparer les niveaux de compétences d'un échantillon d'élèves de niveaux de départ identiques, en leur soumettant des activités de compréhension d'articles de journaux : une classe doit travailler en binôme, l'autre individuellement. On peut ainsi tenter de savoir si le niveau de compétence de l'élève est plus élevé dans un mode ou dans l'autre. C'est l'absence de résultat tranché de ces expérimentations qui permet à l'auteure de conclure que l'enjeu réside en l'association optimisée de ces deux modes de travail.

Mots clés : compréhension de l'écrit, travail individuel, travail en binôme, travail de groupe, interaction entre pairs, composition du groupe.

Summary :

Reading comprehension is one of the five language activities that belong to foreign language teaching. Every teacher is confronted to the difficulty of making all students understand a text, whatever their language skills. This study, carried out by an English teacher, aims at finding which organisation of the reading activities can enable the students to reach a better level in reading comprehension skills: do they understand better if they work individually, or in pairs? The analysis of literature gives different points of view, that validate the benefits of either one organisation or the other. Therefore, the author conducted two experiments, in order to compare the reading comprehension skills of the student in individual work, and in pair work: two classes of Seconde Générale received reading comprehension activities. In one class, the students had to work individually, in the other they worked in pairs. The levels of comprehension skills were then evaluated and compared, between students of the same initial level. These experiments gave no definite results: the author can thus conclude that, instead of choosing one organisation or the other, the teacher has to combine both.

Key words : reading comprehension, individual work, pair work, peer interaction, organisation of reading activities