



HAL
open science

La compréhension écrite en anglais : l'approche collaborative comme levier d'apprentissage

Delhia Devonin

► To cite this version:

Delhia Devonin. La compréhension écrite en anglais : l'approche collaborative comme levier d'apprentissage. Education. 2020. dumas-03153167

HAL Id: dumas-03153167

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03153167>

Submitted on 26 Feb 2021

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours « anglais »

2^{ème} année

La compréhension écrite en anglais : l'approche collaborative comme levier d'apprentissage

**Mots Clefs : Compréhension Ecrite – Travail de Groupe – Stratégies de Réception –
Spécificités – Différenciation**

Présentée par : DEVONIN Délhia

Encadrée par : Samia HATRI

REMERCIEMENTS

En premier lieu, j'aimerais remercier ma directrice de mémoire Mme Samia HATRI qui m'a apporté de nombreux conseils pour cette année de stage, mais également pour les années à venir. Dans les moments de doute et de panique, elle est restée bienveillante et encourageante, ce qui m'a aidée à ne pas abandonner.

Je remercie également tous les professeurs qui ont contribué à notre formation et qui ont fait de leur mieux pour nous conseiller et nous amener vers la réussite. Merci donc également à ma tutrice Mme Valérie Nice et à toute l'équipe d'anglais de mon lycée d'affectation pour m'avoir mise à l'aise et conseillée toute cette année scolaire.

Je remercie ma famille qui a été présente pour moi et m'a encouragé durant cette année difficile et plus particulièrement ma mère et mes sœurs qui m'ont conseillée, et apporté un soutien moral important.

Puis, je ne peux que remercier mes amis et collègues du Master MEEF. Sans votre soutien, cette année aurait été bien plus difficile. J'ai pu partager avec vous mes difficultés, mes joies, mes questionnements, sans me sentir jugée et avec l'impression d'être comprise. Un remerciement tout particulier à Manon Bagole et Robin Arnefaux avec qui l'entraide a été inconditionnelle durant ces deux années de formation.

Enfin, je remercie la personne qui m'a le plus influencée et donné envie de faire ce métier, Mme Stéphanie Amiot qui a été ma professeure d'anglais de la 6^{ème} à la 3^{ème} et dont la bienveillance m'a marquée à vie.

SOMMAIRE

1. Introduction.....	1
2. Etat de l’art.....	3
2. La compréhension écrite : quel(le)s étapes et processus ?	3
2.1.1. Le travail de lecture chez un apprenant.....	3
2.1.2. De la lecture à la compréhension	4
2.1.3. La compréhension écrite en langue étrangère : les processus dits de bas niveau ou de haut niveau.....	6
2.2. Développer les stratégies de compréhension : adapter sa pédagogie	7
2.2.1. Adapter son enseignement pour favoriser la compréhension.....	7
2.2.2. L’importance du genre : exposer les élèves à différents genres.....	8
2.2.3. Appliquer la pédagogie différenciée pour la compréhension écrite.....	9
2.3. Aborder la compréhension écrite à travers le travail de groupe.....	10
2.3.1. Le travail de groupe, une alternative à la pédagogie frontale.....	10
2.3.2. La compréhension écrite, un travail collaboratif ?.....	12
2.3.3. Les choix à opérer : les règles et la composition du groupe	13
3. Problématique	15
4. Etat des lieux	16
4.1. Contexte d’enseignement :	16
4.2. Constat de départ : une appréhension face à la compréhension écrite.....	17
4.3. Présentation du projet	19
5. Mise en place de l’expérimentation.....	20
5.1. Expérimentations préalables.....	20
5.1.1. Première approche du travail de groupe.....	20
5.1.2. Diagnostique des stratégies de compréhension acquises	23
5.2. Le début de l’expérimentation : l’inclusion des spécificités du support	26
5.3. Le recours au travail de groupe pour aborder la compréhension écrite	29
5.4. Résultats.....	31
5.5. Les limites du projet	31
5.6. Des pistes d’amélioration pour ce projet	32
6. Conclusion	33

7. Bibliographie	34
7.1. Ouvrages	34
7.2. Article dans une revue	34
7.3. Pages sur Internet	36
8. Annexe.....	37
8.1. Annexe 1.....	37
8.2. Annexe 2.....	38
8.3. Annexe 3.....	39
8.4. Annexe 4.....	41
8.6. Annexe 6.....	44
8.7. Annexe 7.....	45
8.8. Annexe 8.....	47
8.9. Annexe 9.....	49
8.10. Annexe 10.....	51
8.11. Annexe 11.....	52
8.12. Annexe 12.....	54
8.13. Annexe 13.....	56
8.14. Annexe 14.....	57
8.15. Annexe 15.....	58
8.16. Annexe 16.....	60
8.17. Annexe 17.....	62

1. Introduction

L'apprentissage d'une langue vivante, et plus précisément de l'anglais pour cette étude, requiert la mise en place d'un entraînement aux cinq activités langagières, nécessaires au développement des compétences de communication des élèves. Ces activités langagières font références à des activités de production des élèves mais aussi de réception, en autonomie ou encore en interaction. Dans cette étude, la focalisation se fera sur l'activité de réception écrite mise en place dans un cadre de travail en groupe visant à favoriser l'interactivité des élèves et leurs capacités à développer des stratégies de compréhension.

L'activité de réception écrite implique de savoir décoder des éléments d'un support écrit afin d'en induire le sens, ce qui n'est pas toujours évident pour les élèves. Le faire dans une langue étrangère pose d'autant plus de difficultés que s'ajoute une barrière linguistique : lexical, grammatical, syntaxique. Ce travail de décodage pour l'accès au sens est transversal car il est nécessaire dans diverses disciplines, et cela encore plus au lycée, où les élèves sont amenés à travailler sur des textes plus longs et complexes, mais également dans la vie quotidienne. Ces textes étudiés, souvent de natures et de genres différents, et ayant donc leurs propres spécificités, nécessitent d'être abordés de manière à faire de ces spécificités des points d'appui à la compréhension, et non de manière générique comme cela est souvent le cas.

Mais vers quelle approche se tourner pour travailler sur ces textes aux diverses caractéristiques ? Bien souvent la méthode choisie est celle de la compréhension autonome. La lecture étant une activité se faisant généralement individuellement, il paraît logique de la traiter en classe de la même manière, en laissant l'élève appréhender son texte seul. Or, la réception écrite en langue étrangère est une activité langagière difficile à appréhender seul dû à la charge lexicale à laquelle les élèves doivent faire face et au problème que pose l'implicite. Il semblerait donc qu'une approche collaborative, où les élèves seraient amenés à travailler leurs stratégies d'apprentissage avec leurs pairs, en échangeant et confrontant leurs savoirs pour mieux les intégrer puissent être une approche plus efficace pour aborder l'activité langagière de réception écrite. L'enseignant doit alors se poser la question des implications du travail de groupe et comment le mettre au service de la compréhension écrite. Qu'apporte réellement ce travail de groupe à l'élève ? Quelles en sont les limites ?

Cela nous amène à nous poser la question suivante : Dans quelle mesure, une approche collaborative de la compétence de compréhension écrite permet-elle de faciliter l'acquisition de stratégies de compréhension ?

Le but de cette étude sera alors de répondre à cette question par le biais d'une expérimentation visant à découvrir et jauger une approche collaborative de la compréhension écrite par rapport à l'approche habituelle, en autonomie.

Pour cela, je commencerai par une partie théorique à travers laquelle j'avancerai une réflexion sur les mécanismes et stratégies de la compréhension écrite, avant de me pencher sur le travail de groupe, ses règles et son fonctionnement. Cette partie fera ainsi le lien entre cette activité de réception et cette méthode de travail collaborative. A cet effet, cette réflexion sera divisée en trois parties. La première partie se focalisera sur la compréhension écrite, les étapes qui la composent et comment elle est généralement abordée. La seconde partie se concentrera sur les manières dont l'enseignant doit adapter sa pédagogie, afin d'aider au développement de stratégies propres à l'activité langagière de compréhension écrite. La dernière partie s'intéressera alors aux implications du travail de groupe, les divers moyens de le mettre en place, et l'apport de cette approche par rapport à une approche individuelle.

Puis, à la suite de cette partie théorique, je mettrai en avant la problématique qui guidera cette étude, avant de présenter le contexte d'enseignement et les constats faits dans mes classes qui m'auront amenée vers ce questionnement. J'expliquerai alors, le projet que je souhaiterais mettre en place pour répondre à cette question.

Enfin, je présenterai la mise en œuvre du projet mis en place au sein de mes classes afin d'essayer de répondre à ces interrogations, et offrirai une analyse des résultats qui en ont découlé. Je tirerai alors des conclusions de cette expérience.

2. Etat de l'art

2. La compréhension écrite : quel(le)s étapes et processus ?

2.1.1. Le travail de lecture chez un apprenant

Avant même d'être en mesure de comprendre un texte, l'apprenant doit être capable de le lire, et c'est ce travail de lecture, fait en amont, qui l'amènera vers la compréhension du texte.

Ce travail de lecture prend alors en compte plusieurs paramètres, tels que la manière dont le processus de lecture se met en marche et comment celui-ci est acquis par les apprenants. De nombreuses études ont été réalisées pour tenter d'offrir des réponses à ce sujet. Daniel Zagar, lui, tente d'apporter plus de précisions sur l'acquisition de ces signes, en proposant cinq modèles possibles, qui puissent expliquer le fonctionnement de la lecture (Fayol, Gombert, Lecocq, Sprenger-Charolles et Zagar, 1992). Parmi ces derniers, nous retiendrons le modèle interactif de Rumelhart, qui semble offrir une combinaison des autres modèles. Ce modèle se divise en 3 étapes. La première consiste à extraire les traits des lettres grâce à la mémoire visuelle, la deuxième, appelée « synthétiseur de forme », renvoie à l'élaboration d'hypothèses à partir de la mémoire visuelle mais aussi des connaissances orthographiques, lexicales, syntaxiques et sémantiques du lecteur. La dernière étape qui est reconnue comme le « centre des messages » permet de gérer les différentes hypothèses. Ces dernières sont stockées, actualisées, ou éliminées si lorsque confrontées, elles se trouvent être incompatibles (1992, p. 25-26).

Si l'on suit ce raisonnement, le lecteur à recours à un système de décodage lors du travail de lecture, ce qui met en jeu diverses mémoires : la mémoire iconique (qui reconnaît, les traits, les lettres, les mots), la mémoire phonologique (qui établit le lien entre graphème et phonème), la mémoire syntaxique (qui se réfère à l'apprentissage des règles qui régissent l'organisation de séquences) et la mémoire sémantique (qui conserve les connaissances générales de l'individu). Afin de pouvoir recourir à ces mémoires, Zagar souligne, en s'appuyant sur divers travaux, qu'il faut que l'apprenant soit exposé de manière fréquente aux éléments décodés pour les intégrer dans sa mémoire et y avoir plus facilement accès.

La définition de la lecture de Marie Gaussel (2015, page 2), rejoint alors cette théorie du décodage en définissant la lecture de manière générale, comme « la capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres

à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales) ». Celle-ci fait alors référence à une mémoire de travail qui ne retiendrait les informations que le temps de l'apprentissage et de la compréhension. Selon elle, cette mémoire à court terme correspondrait à une capacité de concentration du lecteur, déterminante pour le travail de lecture. Elle met alors en avant, trois types de stratégies de lecture proposées par la maître de conférences Maryse Bianco (2014), ayant un rapport avec les compétences métacognitives de l'apprenant. En premier, on retrouve selon Bianco, les stratégies de pré-lecture, qui correspondent à : parcourir rapidement le texte, lire le sommaire ou d'autres activités préparant la lecture. Ensuite, arrivent les stratégies liées aux constructions des modèles de situation qui passent par la paraphrase du texte, son auto-explication, des interrogations ou autre, afin de réaliser sa cohérence. Pour finir, les stratégies qui suivent la lecture permettent de critiquer le texte, de le synthétiser, de l'évaluer ou encore de le comparer.

Ces stratégies s'appliquent non seulement à l'acquisition de la compétence de lecture en français, mais doivent également s'appliquer à l'apprentissage de la lecture dans une langue étrangère. C'est pourquoi l'activité de réception écrite est une des quatre activités langagières principales enseignées en cours de langue. L'apprenant doit être exposé de manière fréquente à des supports écrits pour être en mesure de savoir lire des instructions ou de pouvoir lire pour s'informer et discuter, qui sont des sous échelles de la compréhension générale écrite du CECRL (cf. Annexe 1). En effet, comme Gausseil l'explique, apprendre à lire revient à apprendre à comprendre.

Cependant, comprendre représente plus que le décodage de signes lexicaux et grammaticaux. Alors comment passer de la simple lecture à la compréhension ?

2.1.2. De la lecture à la compréhension

Le travail de compréhension implique que le lecteur est non seulement en mesure de construire du sens, en faisant appel à des connaissances générales du monde qu'il possède mais qu'il est également capable d'aller plus loin dans sa lecture que de décoder le sens littéral des formes linguistiques (Julié et Perrot, 2008). L'activité de réception écrite requiert alors des opérations mentales complexes qui, contrairement aux activités de production sont non perceptibles. Il est donc facile de croire que l'élève est passif durant ces activités ce qui n'est pas le cas (Julié et Perrot, 2008).

Michel Fayol offre une explication de ce que la compréhension de l'écrit implique pour un lecteur (Fayol et al., 1992). Tout d'abord, il met en avant le fait que les lecteurs peuvent être

contraints par des obstacles lexicaux et syntaxiques. En effet, il est difficile pour un lecteur de supporter de devoir lire un texte avec de nombreux mots inconnus. Il rappelle alors que même certains mots que l'on peut penser comme facilement accessibles ne le sont peut-être pas pour tous. Il fait alors référence à ce qu'il appelle des « mots fonctionnels », tels que la ponctuation et les connecteurs (1992, p.80). Selon lui, ces mots peuvent autant faciliter qu'inhiber l'accès au sens, puisque d'un côté ils séparent ou relient de manière explicite des unités de sens pour mieux les intégrer, et de l'autre ils peuvent rendre confus la relation entre les unités de sens lorsqu'ils sont accumulés. C'est pour cela que Fayol met l'accent sur l'importance des connaissances antérieures du lecteur qui l'aideront à faciliter sa compréhension.

En effet, une fois ces connaissances intégrées aux bases de connaissances du lecteur, celles-ci font l'objet d'activation et de désactivation. Ces mécanismes sont alors automatiques. L'activation permet au lecteur d'avoir accès à tous les sens associés aux mots en reliant les connaissances de ses différentes bases de connaissances, tandis que la désactivation permet de supprimer progressivement les éléments peu activés (Fayol et al., 1992). Cependant, bien que ces mécanismes automatiques jouent un rôle important dans la compréhension, cette dernière ne dépend pas seulement d'eux et cela en particulier dans des textes très détaillés où la complexité vient perturber la compréhension du lecteur. Fayol met alors en lumière le rôle essentiel des processus contrôlés que le lecteur doit maîtriser pour comprendre. Un lecteur qui ne contrôlerait pas sa lecture, serait alors qualifié de lecteur passif, incapable d'adapter son relevé d'informations à la difficulté du texte proposé.

Les méconnaissances lexicales et syntaxiques ne seraient alors pas les seuls obstacles à la compréhension. En prenant connaissance de l'étude de Elsa Eme et Jean-François Rouet sur les connaissances métacognitives de la lecture et de la compréhension (2001), on remarque que les sujets soumis à l'étude ont tendance à voir le lexique comme l'obstacle principal à la compréhension sans prendre en considération les méthodes à utiliser pour atteindre cette compréhension. Ces derniers ne semblent pas non plus percevoir le fait de devoir faire une analyse approfondie du texte comme un obstacle. Cette étude démontre alors, que l'enseignement non explicite des connaissances métacognitives aux apprenants a des conséquences sur leur compétence de compréhension, car ils sont dans l'incapacité d'évaluer leur propre compréhension. Or, un lecteur expert est en mesure d'évaluer sa compréhension d'un texte mais aussi d'adapter ses méthodes au texte lu.

Mais comment définir ce que représente un lecteur expert ? Selon Gaussel, Maryse Bianco définit le lecteur expert comme un lecteur « fluide » qui maîtrise les mécanismes de lecture et « stratège » dans sa capacité à utiliser ses connaissances métacognitives pour

comprendre (2015, p.5). Falardeau et Gagné (2012) proposent alors une explication des stratégies de lectures qui permettent de déterminer si un apprenant est un lecteur expert.

D'après leurs recherches, les lecteurs experts sont en mesure d'utiliser des stratégies de lecture qu'ils coordonnent en fonction de là où ils en sont dans leur lecture. Avant la lecture, ils pensent à survoler le texte, déterminer sa structure, chercher des éléments qui les aideront à atteindre leurs objectifs, mais également à produire des hypothèses. Pendant la lecture, ils sont en mesure de faire de la « lecture sélective », c'est-à-dire qu'ils émettent des choix : lire le texte attentivement ou rapidement, sauter un passage ou bien le relire. Ils sont capables de prendre en compte la source, de reconstruire le sens du texte, de le questionner, de faire des inférences et des liens avec leur propres connaissances intérieures. Ils utilisent ainsi de nombreuses stratégies de lecture pour arriver à la compréhension et évaluer le texte intellectuellement et affectueusement. Une fois la lecture finie, ces derniers relisent le texte, le résumant et continuent de réfléchir à ce qu'ils viennent de lire. Ils exercent alors leur métacognition pour comprendre.

2.1.3. La compréhension écrite en langue étrangère : les processus dits de bas niveau ou de haut niveau

Pour aider un lecteur passif à devenir un lecteur expert, il faut donc le rendre capable d'avoir recours aux deux types de traitements de l'information suivants : le traitement dit de bas niveau et le traitement dit de haut niveau, c'est-à-dire respectivement celui de la simple reconnaissance des mots et celui de leur compréhension.

Ce processus mental étant déjà complexe dans la langue maternelle de l'apprenant, devoir le mener dans une langue étrangère ajoute alors une difficulté car le lecteur doit faire face à des méconnaissances lexicales et syntaxiques dans une langue qui ne lui est pas familière à l'oral comme à l'écrit. Afin de pouvoir passer outre ces méconnaissances, il semble plus pertinent d'amener l'apprenant à faire un traitement de haut niveau partant du général pour aller au particulier, et se servant donc de ce qu'il connaît pour arriver à ce qu'il ne connaît pas encore, contrairement au traitement de bas niveau qui nécessite d'avoir déjà accès au lexique (Julié et Perrot, 2008). Ainsi, on partirait des connaissances de l'apprenant pour réussir à déduire le sens du nouveau lexique et des nouveaux éléments grammaticaux de la langue étrangère en question.

Pour cela, on fournit alors des moyens à l'apprenant de pouvoir anticiper et inférer ce qu'il va devoir comprendre. Cela peut être fait à partir d'activités de prélecture, qui peuvent lui permettre d'arriver au sens général sans être inhibé par le problème du vocabulaire, de la grammaire ou de la syntaxe. De cette manière, l'apprenant se focaliserait sur ce qu'il connaît

pour pouvoir accéder au sens. Il peut également par la suite, se servir d'outils tels que les mots transparents ou le statut grammatical des mots (noms, verbes, adjectifs, adverbes), pour inférer le sens des mots inconnus (Julié et Perrot, 2008).

L'enseignant joue alors un rôle dans le développement de la compétence de compréhension de l'apprenant. Il doit alors trouver des stratégies afin de faciliter l'accès au sens des textes étudiés et mettre l'élève en situation de réussite.

2.2. Développer les stratégies de compréhension : adapter sa pédagogie

2.2.1. Adapter son enseignement pour favoriser la compréhension

L'enseignant doit, en effet, être en mesure de prendre en compte la complexité du travail de compréhension et d'intégrer des stratégies dans sa pédagogie qui permettront de donner de meilleures chances de réussite aux apprenants. A cet effet, Fayol (Fayol et al., 1992) met en avant deux stratégies pour améliorer la compréhension écrite des élèves : intervenir sur le texte ou intervenir sur le lecteur. Intervenir sur le texte en le modifiant ou en le segmentant par exemple, permettrait d'attirer l'attention du lecteur sur les informations pertinentes, de ne pas le submerger avec trop de nouvelles d'informations, et de lui proposer une anticipation sur un élément du texte, afin de préparer sa lecture. Intervenir sur le lecteur permettrait plutôt de moduler son attention en fonction de l'activité proposée et de l'inciter à utiliser des stratégies de compréhension comme l'inférence, la prédiction, l'attention sélective ou la relecture. Cependant, il est également à prendre en compte qu'une segmentation systématique des textes ne permettrait pas au lecteur de s'entraîner à lire et comprendre des textes dans leur intégralité, comme il serait amené à le faire sans l'intervention de l'enseignant. Il serait donc pertinent de l'entraîner à prendre conscience de ces découpages de sens par lui-même lorsque le document s'y prête. De plus, la maîtrise des stratégies mentionnées dans l'intervention sur le lecteur n'est pas à la portée de tous, il faut donc informer les élèves des stratégies mobilisées en adoptant une pédagogie d'enseignement directe.

Cet enseignement direct consiste à rendre explicite ce sur quoi l'apprenant va travailler et comment il peut y arriver afin de le rendre plus autonome. Selon Bianco (2014), on trouve six principes majeurs expliquant son fonctionnement. Tout d'abord, l'enseignant doit invoquer la réactivation des notions connues et en lien avec ce qui sera abordé de nouveau. Puis, il faut informer les élèves des objectifs de la leçon ainsi que leur expliquer les éléments nouveaux. Le

troisième principe consiste à inciter les élèves à se servir des éléments nouveaux et pouvoir expliquer comment ils les utilisent. Ensuite, vient une phase de guidage où l'enseignant réexplique les notions et les propose à nouveau dans le contexte d'apprentissage. On arrive alors à une pratique individuelle des apprenants où les apprenants sont amenés à se resservir de ces notions afin de garantir une meilleure appropriation de celles-ci. Le dernier principe est alors de mettre en place une période de révision où les apprenants seront amenés à réemployer ces notions dans d'autres contextes d'apprentissage pour continuer à les intégrer.

2.2.2. L'importance du genre : exposer les élèves à différents genres

Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer les stratégies qui lui sont apportées pour améliorer sa compréhension de texte, celui-ci doit aussi être entraîné à prendre en compte la nature et les spécificités des écrits qu'il lit et étudie. En effet, comme certains rapports de jury peuvent le mentionner, il est exigé des professeurs d'anglais qu'ils prennent en compte les spécificités des différents textes qui ne peuvent être étudiés de la même manière (cf. Annexe 2). Il est crucial de ne pas aborder les divers textes fictionnels de la même manière, ou d'aborder un texte informationnel comme un texte fictionnel, car chacun d'entre-eux exigent de faire appel à des stratégies de compréhension différentes (Gaussel, 2015). En amenant les apprenants à prendre conscience qu'un article de presse, un extrait de roman ou un poème se présentent différemment et ne possèdent pas les mêmes spécificités, ces derniers seront en mesure de repérer plus facilement la nature des textes lus (Julié et Perrot, 2008). Le repérage de la nature du document permettrait alors de produire des inférences.

De plus, si ces documents ont des organisations différentes, ils ont également des buts différents selon qu'ils soient narratifs ou descriptifs. Il faut donc amener les apprenants à se demander quel est le but de la lecture de ces écrits. A-t-on pour but de s'informer ou d'obtenir des informations spécifiques, comme c'est le cas en lisant des affiches ou des panneaux ? Cherche-t-on à recueillir des informations détaillées sur des faits et événements, comme on peut en trouver dans les magazines et les journaux ? Ou la lecture a-t-elle simplement pour but de nous divertir, comme le font les romans, recueils de poésie ou bandes dessinées (Julié et Perrot, 2008) ? Les descripteurs des compétences de lecteur du CECRL font d'ailleurs écho à cette idée de la diversité des buts dans la lecture (cf. Annexe 1). Il faudra donc faire appel à des compétences différentes et effectuer des repérages différents selon le type de lecture.

Il est ainsi important de varier les types de supports étudiés pour sensibiliser les apprenants à leurs spécificités, et non seulement rendre leur lecture plus efficace mais aussi

rendre leurs choix de stratégies de compréhension plus adaptés à la nature du support (Julié et Perrot, 2008).

2.2.3. Appliquer la pédagogie différenciée pour la compréhension écrite

Tous ces enseignements ont longtemps été prodigués en suivant une pédagogie frontale. Or, si celle-ci a longtemps prévalu dans l'enseignement, elle est de plus en plus critiquée aujourd'hui. Lorsque l'enseignant favorise cette pédagogie, il est seul face au collectif que représente la classe et il se crée alors un rapport avec les apprenants basé sur l'apprentissage, où ces derniers reçoivent les mêmes consignes, leçons et exercices (Torrès, 2016). Cela engendre ainsi deux problèmes majeurs : les élèves se retrouvent seuls dans leur apprentissage et les divergences qui existent entre les manières d'apprendre pour chaque individu ne sont pas non plus prises en compte. La pédagogie frontale est en effet, de plus en plus considérée comme « indifféren[te] aux différences », comme Meirieu le précise en reprenant les paroles Bourdieu, en ce qu'elle creuse des inégalités entre les élèves et ne prend pas en compte ces divergences dans l'apprentissage (Meirieu, 1996).

Pour s'éloigner de cette pédagogie, il est de plus en plus conseillé de favoriser une pédagogie différenciée qui n'est plus centrée sur ce qu'on veut apprendre aux élèves mais plutôt sur leurs besoins, leur profil, leur motivation ou leurs projets personnels. Chaque élève doit être inclus dans l'enseignement et mis dans des conditions de travail qui visent à l'amener à un niveau d'excellence qui lui est propre, et en lien avec son profil et non à un niveau d'excellence prédéfini et attendu de l'ensemble des apprenants (Torrès, 2016). Selon Meirieu (1996), le but serait alors de faire en sorte que chaque élève soit accompagné de manière à ce qu'il puisse s'approprier les mêmes savoirs qu'un autre mais en ayant pris un chemin adapté à son profil d'apprentissage. Cependant, Jean-Christophe Torrès, dans son étude des enjeux de la différenciation pédagogique, souligne tout de même l'impossibilité de prendre en compte toutes les inégalités de départ auxquels les apprenants doivent faire face. Il considère que la différenciation n'en est pas moins possible, mais que l'enseignant doit prendre en compte dans son enseignement l'existence de cette part d'incertitude et faire en sorte que cette différenciation n'en arrive pas à enfermer les élèves dans leurs différences (Jacomino, 2012).

Le recours à la pédagogie différenciée pour la compréhension écrite aurait alors pour but de prendre en compte dans l'enseignement les différences qui existent entre les élèves dans l'acquisition de leurs compétences de compréhension, car tous les élèves ne sont pas égaux dans leur maîtrise des stratégies de lecture et de métacognition. Il faut alors trouver un moyen de

permettre à chaque élève de comprendre les textes en faisant appel à des stratégies de compréhension prenant en compte leur profil.

2.3. Aborder la compréhension écrite à travers le travail de groupe.

2.3.1. Le travail de groupe, une alternative à la pédagogie frontale

Si la pédagogie différenciée est une des approches utilisées pour s'éloigner de l'approche frontale, une autre des possibilités qui semble répandue est de favoriser une approche collaborative. Dans un premier temps, bien que cette approche ne se substitue pas à la pédagogie frontale, elle permet à l'enseignant de passer d'une gestion collective de sa classe à une gestion de groupes, lui offrant alors la possibilité d'être plus disponible pour accompagner de plus près ses élèves (Bousquet, 2018). Dans un second temps, elle permet d'offrir une autre méthode de travail qui permet la confrontation des savoirs entre pairs.

Il existe trois types de réseaux de communication au sein d'une classe : le réseau « Professeur - Elèves » où la communication est à sens unique avec un professeur qui pose des questions et des élèves qui y répondent sans pour autant initier la conversation ; le réseau « Elèves – Professeur » où les élèves sont plus impliqués dans la conversation et initie le dialogue ; et pour finir le réseau « Elèves – Elèves » qui introduit un échange entre les élèves et où le professeur n'est plus au centre de l'échange mais plutôt un « observateur, conseiller, et arbitre » (Julié et Perrot, 2008, p.53). Et si pendant de nombreuses années la dominance fût celle du réseau « Professeur - Elèves », il est maintenant requis de faire appel au réseau « Elève - Elève », comme le démontre le Décret du 31 mars 2015 qui définit le socle commun de connaissances, de compétences et de culture que les élèves doivent avoir acquis à la fin de leur scolarité obligatoire. Celui-ci énonce très clairement que :

« 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. »

L'élève à la fin de sa scolarité, doit donc être capable de savoir travailler en groupe, en faisant appel à des compétences de médiation et pour cela il doit y être entraîné. En effet, la capacité à travailler en groupe n'est pas innée chez les élèves, il faut donc multiplier ces travaux de groupes afin qu'ils en intègrent le fonctionnement. Cependant, si ce type de fonctionnement

n'est pas toujours familier pour les élèves, celui-ci peut également impressionner les enseignants qui ne savent pas toujours comment le mettre en place de manière efficace (Artur, s. d.). Comme le souligne Meirieu (1997), la pédagogie de groupe est complexe à mettre en place du fait qu'elle n'est pas toujours construite comme une véritable pédagogie visant à faciliter les apprentissages. En effet, s'il est souvent affirmé que le travail de groupe facilite les apprentissages, il est assez difficile d'affirmer que tous les individus d'un groupe aient réellement réussi à se décentrer et à confronter leur point de vue à celui d'autrui pour en arriver à restructurer leurs représentations du monde (Meirieu, 1997). De plus, comme Meirieu le fait remarquer, le travail de groupe pourrait dans certains cas, entraîner le risque de l'exclusion d'un ou plusieurs élèves ou la mise de côté de la tâche pour se recentrer sur les relations affectives.

Pour que la pédagogie de groupe soit réellement efficace et amène l'élève à une progression individuelle, il est alors nécessaire que des dynamiques de confrontation s'installent entre les élèves. Ainsi, Jean Paul Roux (2004) met en avant, deux théories qui permettraient d'expliquer le progrès des élèves dans un contexte interactif : la « théorie du conflit socio-cognitif inter-individuel, » et la « transformation de la fonction communicative (inter-individuelle) des signes et systèmes de signes utilisés en contexte interactif en fonction cognitive (intra-individuelle) ». A l'occasion des conflits générés par ces échanges interactifs visant à répondre à un problème donné, se crée un double conflit cognitif mêlant à la fois des processus intra-individuels (où l'élève se rend compte de l'existence d'autres réponses que les siennes) et des processus inter-individuels (où il prend conscience qu'elles sont différentes des siennes), ainsi qu'un conflit social dû au fait que les sujets doivent tomber d'accord sur une réponse commune (Roux, 2004). Ces conflits auraient alors pour effet de permettre aux élèves de restructurer leurs pensées et ainsi de progresser individuellement. Ils auraient également des effets positifs sur la manière dont les élèves perçoivent la tâche et les buts qu'ils doivent atteindre, mais aussi sur les activités cognitives et métacognitives qu'ils doivent mettre en place pour réussir (Roux, 2004).

Dans le cadre d'un cours de langue, on soulignera que le travail de groupe est d'autant plus nécessaire qu'il permet à l'enseignant de faire travailler l'activité langagière de production orale en interaction à ses élèves, une activité présentée comme nécessaire par le CECRL pour démontrer la capacité des apprenants à établir une communication avec autrui. L'exploitation du réseau de communication « Elèves-Elèves » permet alors de construire un espace de communication plus restreint et plus rassurant pour l'élève, pour qui il est plus facile de s'exprimer auprès de ses pairs dotés d'un savoir plus similaire au sien, que devant l'enseignant dont les savoirs sont perçus comme aboutis (Artur, s. d.).

2.3.2. La compréhension écrite, un travail collaboratif ?

Il pourrait sembler surprenant d'envisager la compréhension écrite comme une activité de groupe, puisque celle-ci est le plus souvent perçue comme une activité individuelle. Cependant, bien que la compréhension écrite requière de mettre en œuvre des processus cognitifs et métacognitifs individuels, il n'est pas exclu de l'envisager dans un travail de groupe.

Pour la mettre en œuvre au sein d'un groupe, deux approches sont envisagées : une approche où l'activité de compréhension commence directement au sein du groupe et une approche avec une phase de lecture individuelle avant de lancer le travail de groupe.

La première approche est défendue par Eveline Charmeux (2013), qui considère que si les élèves sont mis dans une situation de réflexion collective dès le départ de l'activité cela leur permettra d'enrichir, de compléter et de confronter directement leurs idées. Les élèves peuvent alors rebondir sur les idées des uns et des autres sans que ces idées ne soient considérées comme appartenant à l'un d'entre eux, et ainsi elles deviennent plus intéressantes à leurs yeux du fait d'un sentiment de partage. Il y aurait donc un sentiment plus grand de coopération avec cette méthode.

La seconde méthode en revanche, considère que la compréhension écrite directement abordée au sein d'un groupe mettrait en difficulté les élèves n'ayant pas encore acquis les stratégies nécessaires à la compréhension et mettrait en position de force ceux les ayant déjà acquises. Cela pourrait alors pousser certains élèves à renoncer à donner leur avis pour laisser leurs camarades considérés comme étant plus « doués » prendre les décisions (Médioni, 2004). Les « bons élèves » seraient alors amenés à prendre le pouvoir au sein du groupe et imposer non seulement leurs idées mais aussi leur rythme de travail aux autres. Laisser un temps de réflexion individuel permettrait au contraire, d'accorder un temps à tous les élèves pour s'approprier la lecture du texte ainsi que le ou les problèmes posés (Artur, 2007). Ils ont ainsi l'opportunité d'avoir quelques notes à rapporter au groupe. De plus ce temps supplémentaire pour appréhender le document rend le suivi des échanges à l'intérieur du groupe plus aisé pour ces élèves en difficulté (Bousquet, 2018). On notera par ailleurs que cette deuxième approche se retrouve la plus souvent conseillée dans les écrits visant à guider les pratiques pédagogiques.

Il faut maintenant se poser la question de comment mettre en place ce travail de groupe à l'intérieur de la classe.

2.3.3. Les choix à opérer : les règles et la composition du groupe

Pour mettre en place une activité de groupe en classe, plusieurs choix sont à opérer pour rendre le travail plus efficace.

Tout d'abord, un des critères à prendre en compte est la constitution des groupes. Nous avons vu dans la partie précédente que pour que les élèves puissent progresser durant ces activités interactives, il doit y avoir une confrontation, un conflit socio-cognitif. Pour que ce conflit se crée, Meirieu (1997, p.8) avance qu'il doit exister une « double polarité de l'homogénéité et de l'hétérogénéité » à l'intérieur du groupe afin de dynamiser les échanges. L'homogénéité peut être reflétée par le langage commun employé par les élèves pour communiquer ou alors par le niveau des apprenants pour créer des groupes de niveaux (Meirieu, 1997 ; Connac 2017). L'hétérogénéité peut être reflétée par une constitution de groupes mêlant filles et garçons, des élèves d'origines culturelles différentes ou avec des niveaux scolaires différents. S'il s'agit de niveaux scolaires différents, on parlera alors de la création d'une relation asymétrique entre les membres du groupe, où les élèves maîtrisant le mieux les stratégies pour réussir, apportent leur aide à ceux pour qui ce n'est pas encore le cas (Connac, 2013). C'est donc à travers cette tension entre l'hétérogénéité et l'homogénéité du groupe que les élèves sont en mesure de pouvoir remettre en question leurs savoirs et ainsi, évoluer (Baudrit, 2013).

Ensuite, il faut décider si la constitution des groupes doit se faire en prenant en compte les affinités des élèves. Connac (2017) propose alors trois cas de figures : les élèves se mettent en groupe en fonction de leurs affinités, ce qui réduit les risques de mésentente mais augmente les risques de dispersion ; l'enseignant choisit la composition des groupes en fonction de ses propres critères sans prendre en compte les affinités, ce qui améliore l'activité scolaire mais augmente les risques d'une mésentente, ou alors la composition des groupes se fait au hasard ce qui amenuise le sentiment d'injustice si le groupe ne les satisfait pas puisqu'ils ont été tirés au sort.

Le dernier élément majeur à considérer en constituant les groupes est alors le nombre de membres par groupe. Il faut alors choisir s'il s'agit de binômes, trinômes, de quatuor ou plus. Connac (2017), en citant les études menées par Muchielli, met en avant les avantages et désavantages des groupes nombreux. En outre, si ces derniers peuvent insatisfaire les élèves dû à un accroissement des réseaux de communication qui réduisent les chances d'exprimer leur point de vue, ils permettent en revanche d'avoir des échanges plus diversifiés où les élèves peuvent apprendre des uns et des autres. Les confrontations d'idées seraient alors plus limitées

dans des binômes ou trinômes, voilà pourquoi selon Connac, Muchielli serait en faveur du recours à des groupes composés de quatre à six membres.

Une fois ces choix opérés, l'enseignant se doit d'énoncer clairement les règles qui régiront ces groupes. Pour cela, il lui faut réfléchir à plusieurs points : est-il prêt à accepter des déplacements dans la salle et l'utilisation de matériel ? Quel volume sonore tolèrera-t-il ? Comment gérer le temps ? Lorsqu'il aura pris sa décision sur ces choix, il faudra alors les communiquer aux élèves, soit à l'oral, soit à l'écrit, au tableau ou sur une fiche d'activité par exemple (Artur, 2007). Il doit également leur faire intégrer des règles de savoir être, de savoir écouter et d'accepter les autres au sein d'un groupe (Julié et Perrot, 2017). De plus, pour inciter les élèves à respecter le cadre posé, il peut attribuer des rôles au sein de groupes tels que : secrétaire, porte-parole, responsable du matériel, chef d'équipe, maître du temps et autres rôles (Artur, 2007). Pour la compréhension écrite, il pourrait être également envisagé d'attribuer des rôles qui soient liés directement à l'activité de réception tels que « *summarizer* », « *vocabulary finder* » ou « *story mapper* » (Boudjenane, s.d.). Artur ajoute par ailleurs, que l'enjeu du recours aux rôles doit alors être explicité auprès des élèves afin qu'ils en prennent la mesure, car attribuer un rôle à un élève ne garantit pas que celui-ci va automatiquement s'y tenir. Ces rôles peuvent d'ailleurs être attribués par l'enseignant, les membres du groupe ou alors au hasard.

Puis, la fin de cette collaboration doit engendrer une production, quelle qu'en soit la forme : exposé oral, affiche ou autre production, qui doivent être en lien avec les critères de réussites connus par les élèves (Artur, 2007). Cependant, Médioni (2004) incite les enseignants à veiller à ce que ces restitutions ne soient pas toujours données par le même élève volontaire ou à ce que le rapporteur ne soit pas perçu comme la « victime » qui porte seul le fardeau de la production. Les élèves doivent s'entraider également pour la restitution pour que ce rôle ne fasse plus peur au cours de l'année, aux élèves plus réservés. De plus, pour éviter que cette mise en commun ne soit perçue comme rébarbative par les élèves, Artur (2007) propose d'exploiter les désaccords entre les groupes pour les amener à des discussions plus riches ou bien de proposer des activités faisant appel à la pensée inductive où chacun possède une pièce du puzzle qu'il apporte pour une mise en commun. Artur illustre cette dernière idée avec une activité proposée par Meirieu où chaque groupe possède un document différent et chaque élève est un rapporteur, une fois replacé dans un groupe ou chacun a étudié un document différent, ils doivent pouvoir reconstruire le puzzle ensemble.

Tous ces différents choix démontrent que le travail de groupe ne peut être mis en place au hasard et demande une réflexion. Connac (2017) soulignent cependant, que peu importe l'organisation choisie, l'enseignant sera toujours confronté aux avantages et aux limites de cette

organisation. En effet, si cette méthode de travail permet par exemple, d'augmenter la circulation de la parole et d'offrir aux élèves une chance de restructurer leurs pensées par la confrontation, certaines contraintes peuvent également en émerger comme une incompatibilité entre les élèves, la présence d'élèves perturbateurs, un manque d'intérêt envers le document défavorisant la concentration et l'implication. Il s'agit donc d'opérer des choix pertinents, et ainsi adaptées aux besoins et aux profils des classes.

3. Problématique

Cette étude en lien avec le fonctionnement et les stratégies de la compréhension écrite, nous invite à nous interroger sur le degré de maîtrise des élèves de cette activité langagière et sur les pratiques mises en place pour faciliter cette acquisition. Elle démontre que l'enseignant doit se montrer capable d'adapter sa pédagogie aux besoins des élèves en variant ses méthodes d'apprentissages et qu'il est important qu'il prenne en compte les spécificités des supports pour offrir aux élèves des stratégies de lecture adaptées.

Les apports du travail de groupe démontrés dans cette étude, nous invite à nous interroger sur sa mise application au sein de la classe, et plus particulièrement lors d'une activité de réception d'écrite. L'enseignant doit alors réfléchir aux différents choix à effectuer pour rendre cette organisation, la plus efficace possible pour des élèves confrontés à support écrit en langue étrangère. Dans le cadre de cette étude, il est donc question de vérifier si le recours à une organisation de groupe en cours de langue permet aux élèves de faciliter l'acquisition de leurs stratégies de compréhension lors d'une activité langagière de réception écrite.

4. Etat des lieux

4.1. Contexte d'enseignement :

L'établissement où j'ai été affectée est le Lycée Général et Technologique Galilée situé à Combs-la-Ville en Seine-Et-Marne (77). Il accueille, en plus des lycéens préparant leur Baccalauréat, des étudiants en BTS Commerce International. Il compte un effectif de 815 élèves au total.

Il m'a été confié deux classes de Seconde dont la première est constituée de 24 élèves provenant de deux classes différentes et la deuxième de 34 élèves, et j'ai également en charge une classe de première STMG en Enseignement Technologique en Langues Vivantes (ETLV), constituée de 35 élèves. La fréquence des cours avec les secondes est de deux heures en classe entière et d'une heure en demi-groupe. Pour l'ETLV, il s'agit d'une heure de cours par semaine.

L'expérimentation proposée dans le cadre de cette étude a été appliquée aux deux classes de Seconde Générale qui, malgré leur dynamisme, sont empreintes d'une hétérogénéité de leurs compétences en anglais, surtout dans la classe de 34 élèves.



Graphiques 1 et 2 : La représentation de l'hétérogénéité de la classe à travers leurs moyennes du premier trimestre.

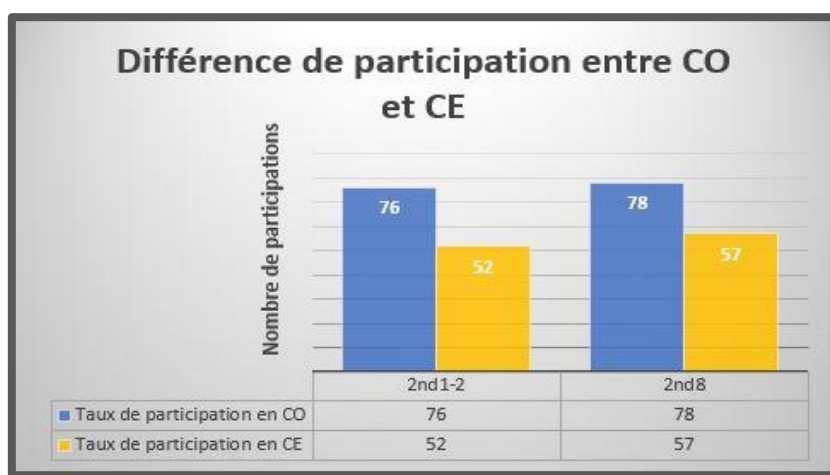
En revanche, un élève avec un niveau d'acquisition plus élevé ne veut pas forcément dire qu'il est un élève moteur. En effet, dans ces deux classes, ce ne sont pas forcément les élèves ayant un niveau plus élevé qui participent le plus. On constate qu'un grand nombre des élèves ayant plus de difficultés à maîtriser les compétences nécessaires à leur réussite, tentent de vaincre leurs difficultés et apportent leur contribution régulièrement, voire plus que certains

élèves ayant de meilleures notes. Ainsi, bien que le niveau soit hétérogène, le taux de participation des élèves n'est pas toujours en lien avec leur niveau et on retrouve globalement dans ces deux classes, des élèves assez volontaires.

4.2. Constat de départ : une appréhension face à la compréhension écrite

Pourtant, bien que ces classes de seconde soient généralement dynamiques, il est devenu évident au fil des semaines, que les échanges avec les élèves semblaient diminuer lorsqu'il s'agissait de traiter de supports de compréhension écrite. Cela m'a amenée à m'interroger, non seulement sur les stratégies mises en place pour faciliter la compréhension de ces documents mais aussi sur celles mises en place pour les inciter à la participation. La question qui s'est alors posée était de savoir si les élèves étaient en mesure d'utiliser des stratégies (émission d'hypothèses, repérages, relecture...) de lecture pour arriver au sens par eux-mêmes.

Lorsque cette différence de réaction face aux documents a été détectée, un test a été opéré pour tenter de vérifier si cette impression était fondée, en mesurant leur taux de participation face à une compréhension écrite et face à une compréhension orale. Cette expérience a été réalisée dans une séquence faite en octobre sur la découverte de la Nouvelle-Zélande. A cet effet, une comparaison a été faite entre le taux de participation des élèves lors d'une compréhension orale qui portait sur le Haka et leur taux de participation lors d'une activité de compréhension écrite portant sur le saut à l'élastique. Durant le cours sur le Haka, 23 élèves étaient présents en 2nde1-2 et 32 élèves étaient présents en 2nde8. Lors du cours sur le saut à l'élastique, 23 élèves étaient présents en 2nde1-2 et tous les élèves étaient présents en 2nde8.



Graphique 3 : Représentation de l'évolution de la participation orale des élèves face à un document de compréhension orale et un de compréhension écrite.

En comparant les résultats, on remarque que la participation orale est en effet, supérieure lorsqu'ils sont confrontés à une activité de réception orale plutôt que lorsqu'ils sont face à une activité de réception écrite (cf. Annexe 3). Il y a une baisse de 32% de participation en 2^{nde}1-2 et de 27% en 2^{nde}8, ce qui est assez significatif. Cet écart dans la participation a également un impact sur le dynamisme du cours, car cette diminution des interventions a pour conséquence une augmentation des moments de silence en classe. Cela m'a donc menée vers plusieurs types de questionnements : l'approche choisie pour traiter le document était-elle pertinente ? Les consignes étaient-elles assez claires pour être comprises ? Les élèves avaient-ils les stratégies nécessaires pour faire face à ce document ? Ces mêmes stratégies avaient-elles bien été amenées dans la mise en œuvre du cours ?

Un premier élément de réponse serait que les élèves ont tendance à penser que la compréhension écrite est plus évidente à traiter que la compréhension orale, puisqu'ils ne sont pas gênés par le débit ou l'accent d'un locuteur pour récupérer les informations. En effet, dans un support écrit, les informations sont visuellement présentes, ils n'ont donc pas besoin de faire jouer leur mémoire puisqu'elles ne sont pas éphémères. Le problème qui se pose alors, est qu'ils considèrent qu'ils doivent donc connaître chaque mot du texte pour être en mesure de le comprendre. Lorsqu'ils se rendent compte de leurs méconnaissances lexicales, une fois confrontés aux textes, ces derniers se mettent à appréhender le fait de devoir s'exprimer sur la compréhension d'un support qu'ils ne maîtrisent pas totalement. Ainsi, cette nécessité de tout comprendre pourrait être à l'origine de ces appréhensions face au support écrit.

Puis un autre élément de réponse, qui m'est apparu avec le temps, est que je ne me servais pas assez des spécificités des documents pour amener des stratégies transférables de compréhension. En effet, si la nature des documents était bien identifiée par les élèves, les caractéristiques spécifiques aux documents n'ont pas toujours été mises à profit pour favoriser la compréhension des textes. Les articles et extraits de romans étaient, par exemple, abordés de la même manière alors qu'ils n'ont pas exactement les mêmes codes. Or, ces stratégies de lecture auraient pu permettre aux élèves, et encore plus à ceux en difficultés, de s'approprier le sens des textes plus rapidement et efficacement.

Enfin, je me suis rendue compte que l'approche choisie pour traiter ces documents de compréhension écrite était constamment la pédagogie frontale, mobilisant majoritairement le réseau de communication « Professeur-Elèves » où les élèves ne peuvent alors que répondre aux questions posées par le professeur (cf. Annexe 4). La compréhension se faisait alors individuellement pour l'élève, ne lui laissant donc que rarement l'opportunité de confronter sa compréhension du document à celles de ses pairs et de pouvoir restructurer sa pensée avant la

mise en commun. De plus, le recours à cette méthode durant l'entièreté du cours, amenait à un guidage trop important de la compréhension du document, empêchant probablement certains élèves de pouvoir s'exprimer sur des éléments qu'ils avaient compris, mais non demandés par le professeur.

4.3. Présentation du projet

Pour répondre à ces questionnements et trouver des solutions à ces problèmes de pratique, j'ai pris la décision de mettre en place une expérimentation dans mes deux classes de seconde afin de découvrir si une nouvelle approche plus collaborative de la compréhension écrite conduirait à débloquent la parole chez les élèves lorsqu'ils seraient confrontés à un texte.

Le projet aurait ainsi pour objectif de faire comprendre aux élèves qu'ils n'ont nul besoin de comprendre tout le texte pour en comprendre l'essentiel et créer un environnement d'apprentissage qui leur permette de remobiliser et de réfléchir à leurs stratégies de compréhension en confrontant directement leurs idées à celles des autres.

Pour cela, l'expérimentation est programmée en deux étapes. La première consiste à apporter des stratégies transférables nécessaires aux élèves pour aborder une compréhension écrite. J'ai alors décidé de concentrer mes efforts lors de ce projet, sur la réception écrite d'articles de presse qui est sûrement l'un des supports qui leur pose le plus de problèmes. En effet, si ceux-ci sont habitués depuis leur plus jeune âge à lire des textes narratifs, ce n'est pas forcément le cas des articles de presses. Ils ont donc déjà développé des stratégies de repérages dans ces textes-ci, comme le repérage de la source, des noms de personnages, des lieux ou des dates. Cependant, si ces stratégies de repérages sont bien souvent transférables à l'article, ils ne sont pas suffisants pour faciliter la compréhension. C'est là que doit intervenir la méthodologie de l'article qui met en avant des possibilités de repérages plus spécifiques à l'article et ainsi plus facilitateurs. De plus, cela pourrait être l'occasion de faire prendre conscience aux élèves que ce type de support, qu'ils trouvent souvent rébarbatif dû à une structure formelle et visée informationnelle, est également à leur portée.

La seconde étape consiste alors à effectuer cette activité de réception écrite dans un travail de groupe proposé aux élèves, dans le but de varier les méthodes d'apprentissage en rompant à cette occasion, avec la pédagogie frontale, une approche qui m'a par ailleurs été reprochée lors de ma visite conseil (cf. Annexe 5), et de visites faites par ma tutrice sur le terrain. En effet, les élèves doivent aussi être amenés à communiquer entre eux au sein d'un cours de langue vivante, ce qui implique d'exploiter le réseau « Elèves-Elèves » plus régulièrement.

Ainsi, dans le but d'augmenter leurs interactions durant le cours, et de créer un climat propice à l'échange et à l'exercice de leur métacognition, j'adopterai pour cette expérimentation une méthode collaborative de travail visant à exploiter les conflits socio-cognitifs et sociaux pour améliorer leur acquisition des stratégies de compréhension.

5. Mise en place de l'expérimentation

5.1. Expérimentations préalables

5.1.1. Première approche du travail de groupe

J'ai tout d'abord commencé par inclure des activités de groupe dans mes séquences. La séquence durant laquelle j'ai commencé à les mettre en place était une séquence qui portait sur le Street Art et qui s'inscrivait dans l'axe de la création et le rapport aux arts. Elle visait à travailler sur l'image du *street art* dans la société, à se faire une idée et former des opinions sur sa place dans l'art. J'ai proposé une première activité de compréhension écrite sur un extrait d'article portant sur le changement de perception de l'art à travers le temps et les différents types d'arts. L'activité, proposée en binôme, était de repérer les différents types d'arts présents dans le texte, ainsi que les exemples associés. Puis les élèves devaient trouver d'autres exemples et comparer leurs idées avec leur partenaire et dire s'ils étaient d'accord ou non avec l'idée de l'autre (cf. Annexe 6). Ces activités visaient tout d'abord à amener une première approche du travail de groupe et de les faire travailler sur l'expression de leur opinion et leur capacité à argumenter avec leurs pairs.

Puis, l'expérience a été réitérée sur un autre extrait d'article, qui expliquait cette fois la différence entre la culture élitiste, *high culture* et la culture populaire, *low culture*. L'activité proposée cette fois, consistait à repérer les informations en lien avec ces deux notions et de comparer ce qu'ils avaient trouvé, pour arriver à faire leur propre définition. Ensuite, ils devaient reprendre la *mind map* de début de séquence sur l'art et associer les mots qui y figuraient avec « high culture » ou « low culture », avant de confronter leurs opinions (cf. Annexe 7). Il s'agissait cette fois de groupes de quatre pour les amener à devoir confronter leurs idées avec plus de camarades et ainsi favoriser la création de conflits socio-cognitifs.

Une fois ce type d'activité réalisée, je leur ai donné un questionnaire à renseigner pour avoir leur opinion sur le travail de groupe (cf. Annexe 8), et j'y ai trouvé des informations qui

m'ont permises de remettre en question mon approche du travail de groupe. En effet, sur les 56 élèves qui ont répondu, voici les réponses obtenues à la question posée :



Graphique 4 : Représentation du taux d'élèves qui pensent que le travail de groupe aide leur compréhension de l'écrit.

Ce graphique montre que plus de la moitié des élèves pensent que le travail de groupe les a aidés, environ 30% d'entre eux n'ont pas encore formé leur avis sur la question et moins de 10% d'entre eux ne trouvent pas cela utile à leur compréhension. Les justifications en faveur du travail de groupe qui reviennent le plus souvent sont :

- Les autres peuvent m'aider si je ne comprends pas ;
- Il y a plus d'idées quand on est plusieurs ;
- On peut mélanger nos idées, voir si les autres ont perçu le texte différemment ;
- Les autres peuvent compléter nos idées ;
- S'il me manque du vocabulaire, les autres peuvent m'aider à trouver les mots.

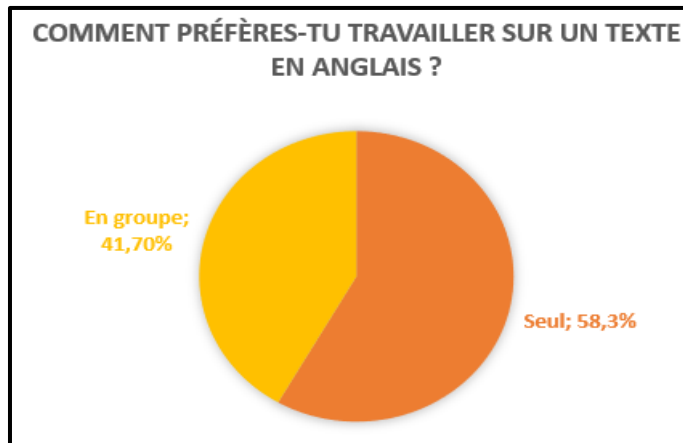
Les autres justifications à la question sont alors :

- J'aurais compris la même chose seul(e) ;
- Pas d'avis ;
- C'est difficile à cause de la différence de niveau entre chaque membre.

En ce qui concerne les avis positifs, les notions principales qui semblent revenir sont l'entraide et le partage. Du côté de ceux qui n'ont pas d'avis ou un avis négatif, le problème majeur est qu'ils ne voient pas la différence entre le travail en autonomie et le travail de groupe. En prenant connaissance de leur identité, j'ai remarqué qu'il s'agissait principalement des élèves ayant déjà acquis des stratégies nécessaires à la compréhension, et qui donc comprennent déjà très bien les textes. Leurs réponses indiquent alors qu'ils ont sûrement un rôle de soutien lors du travail de groupe et aident donc les autres membres du groupe sans pour autant avoir

l'impression qu'ils avancent eux-mêmes. Cela peut être dû à un manque de confrontation des idées, non amenée par la tâche proposée. Il faudra donc le prendre en compte lors de la formation des groupes dans l'expérimentation.

Cependant, les résultats à cette question restent tout de même majoritairement positifs, ce qui rend les résultats à cette autre question assez surprenants :



Graphique 5 : Représentation du taux d'élèves qui préfèrent travailler seul ou en groupe lors d'une activité de réception écrite.

Cette question était positionnée en premier dans le questionnaire et au vu des résultats en défaveur du travail de groupe sur l'activité de réception écrite, il était attendu de recevoir des réponses majoritairement négatives à la question « penses-tu que le travail de groupe t'aide à mieux comprendre un texte ? », or ce n'était pas le cas (graphique 4).

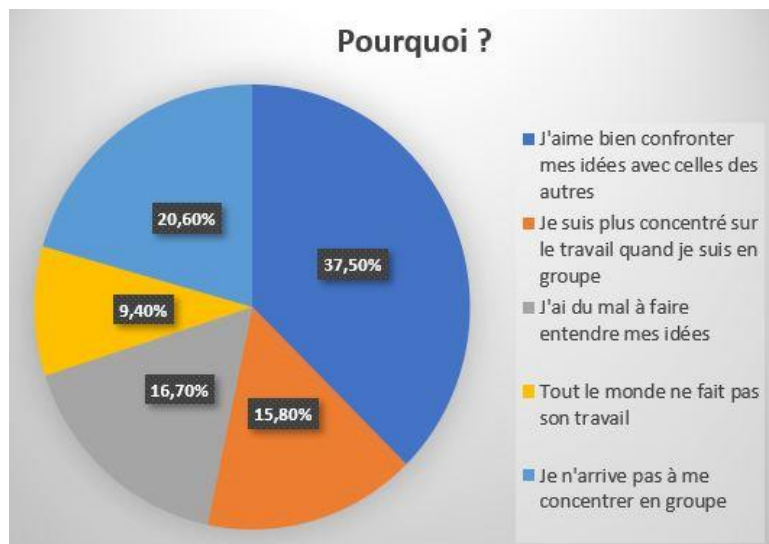
L'interprétation que je fais de ce contraste, est que ce n'est pas forcément que les élèves ne trouvent pas le travail de groupe utile, c'est plutôt qu'il faut changer la façon de l'aborder avec eux. En effet, il est possible que l'efficacité du travail de groupe ait pâti d'un manque d'explicitation avec les élèves, sur le savoir être, savoir écouter ou savoir s'exprimer à adopter lors d'une telle organisation collaborative. Ils sont donc en mesure d'en reconnaître les bienfaits mais n'apprécient pas pour autant l'expérience du groupe et préfèrent travailler seuls. La partie du questionnaire où les élèves doivent justifier pourquoi ils préfèrent ou non le travail de groupe semble d'ailleurs confirmer cette interprétation (graphique 6).

Les élèves étaient autorisés à cocher plusieurs réponses pour cette question et si l'on observe les trois réponses avec le plus de votes, on remarque que deux d'entre-elles sont positives : les élèves aiment pouvoir confronter leurs idées au sein du groupe et selon eux, ils arrivent plus à se concentrer au sein d'un groupe que seul. On comprend alors que, bien que plus de la moitié des élèves préfèrent travailler seul, ils trouvent tout de même des aspects positifs au travail de groupe, qu'ils ont cochés en plus des réponses justifiant leur préférence

pour le travail individuel. Le problème est sûrement que cela ne suffit pas à pallier les autres contraintes soulignées dans ce graphique qui sont :

- le manque de concentration qui peut découler des bavardages des autres membres, qui s'éloignent parfois totalement du sujet ;
- le problème de communication qui fait que certains n'arrivent pas à se faire entendre, soit parce qu'ils sont timides, soit parce qu'un ou plusieurs de leurs camarades ont de fortes personnalités et acceptent difficilement le point de vue des autres ;
- le fait que certains élèves en font plus que d'autres, voire font tout le travail pour leur groupe.

Il faudra alors prendre en compte ces paramètres dans l'expérimentation et établir des règles à respecter durant un travail de groupe, ainsi que trouver un moyen de faire respecter ces règles, possiblement à travers la distribution de rôles.



Graphique 6 : Représentation des réponses les plus populaires justifiant pourquoi les élèves préfèrent travailler seul ou en groupe lors d'une activité de réception écrite

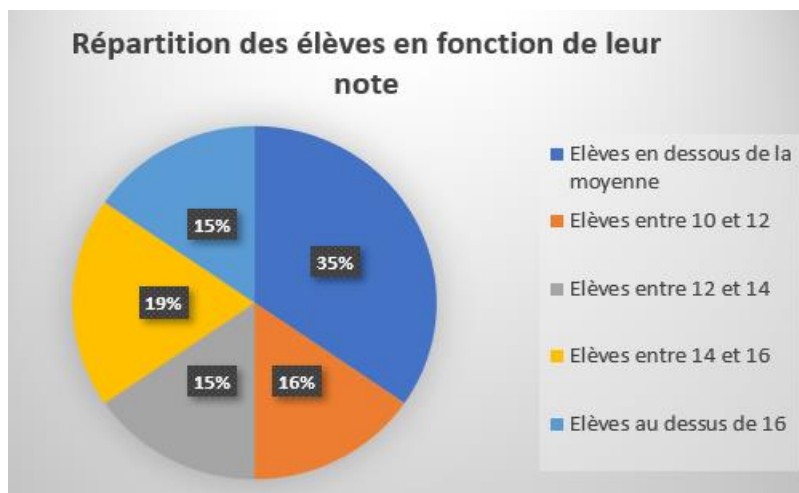
5.1.2. Diagnostique des stratégies de compréhension acquises

Cependant, pour mettre en place mon expérimentation, il me fallait également gagner une meilleure compréhension de la compétence de réception écrite des élèves. Au départ, ne sachant pas vraiment comment évaluer cette compétence, je me suis dit que je pourrais essayer de m'en faire une idée à travers une évaluation de compréhension écrite. J'ai alors proposé une évaluation formative à mes deux classes de seconde, afin de vérifier s'ils étaient en mesure de retrouver et trier les informations importantes, d'induire la signification d'expressions à partir du contexte et d'avoir une compréhension globale du document qui leur permettent de s'exprimer sur le texte, de donner leur opinion (cf. annexe 9). Cette séquence, qui a été

commencée en février, s'inscrivait dans l'axe représentation de soi et rapport à autrui et portait sur l'évolution du narcissisme, en passant par le mythe de Narcisse, Dorian Gray et l'obsession des selfies aujourd'hui.

L'évaluation formative comptait 8 questions, et la plupart des réponses pouvaient être trouvées aisément si les élèves maîtrisaient des stratégies de repérages transversales (données chiffrées, source, titre, noms propres etc.) mais surtout des stratégies liées à la compréhension de l'article de presse. Ces stratégies en particulier, font référence à la capacité des élèves à faire appel au circuit court de lecture, qui consiste à effectuer une première lecture du document, centrée sur des éléments perçus comme facilitateurs, tels que le titre, le chapeau, la source, les photos, ou encore la première phrase des paragraphes, avant d'effectuer une lecture plus approfondie. Ce circuit court permet ainsi de se faire une idée du contenu informationnel du document. Ils peuvent également faire directement appel au circuit long de lecture, qui lui, fait référence à une lecture approfondie de l'article de presse dans sa totalité, en s'aidant des stratégies du circuit court et de la structure du texte pour faciliter sa compréhension.

En observant les résultats de cette évaluation, on constate qu'ils sont très hétérogènes et que tout de même, un tiers des élèves se sont retrouvés en dessous de la moyenne.



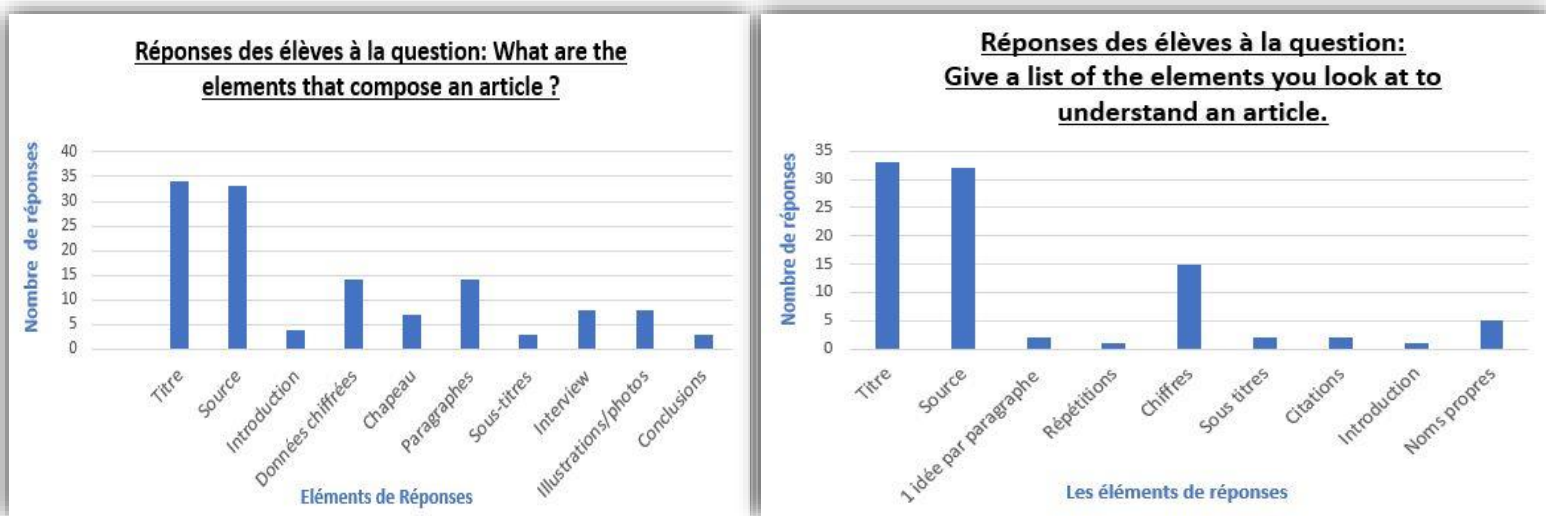
Graphique 7 : Représentation de l'hétérogénéité des notes lors de l'évaluation formative

En observant les questions les moins réussies, il est constaté que les participants ont eu plus de difficultés sur les questions qui demandaient de savoir sélectionner des informations, comme la question 1 et 2, où il fallait sélectionner les informations pertinentes pour pouvoir présenter le document ou encore sélectionner les bons extraits pour justifier ses choix de réponses. Il est possible que la longueur de l'article ait posé problème à certains élèves qui ne connaissent sûrement pas le circuit court de lecture et il est également possible que certains

élèves ne connaissent pas non plus, ou n'arrivent pas à mettre en pratique les stratégies de réception nécessaires à la compréhension d'un texte.

Cependant, les résultats de l'évaluation ne m'éclairant pas assez sur les compétences des élèves, et sur leurs connaissances de la méthodologie de l'article, j'ai alors proposé de retravailler cet article mais cette fois-ci, avec des questions plus méthodologiques visant à découvrir s'ils connaissaient ou non la composition d'un article et les éléments importants facilitant sa compréhension.

Les questions posées étaient : « Give a list of the elements you look at to understand an article » et « what are the elements that compose an article ».



Graphiques 8 et 9 : Représentations du type de réponses proposés par les élèves à ces deux questions.

Sur les deux classes de seconde, on comptait 50 participants sur 58 élèves en tout. On remarque que les éléments de réponses qui comptent un plus fort taux d'énumération sont le titre et la source, et cela dans les deux questions. En ce qui concerne la composition de l'article, on voit que tous les éléments principaux dont un article est constitué sont présents : le titre, les sous-titres, le chapeau, l'introduction, la source, les paragraphes, etc. En revanche, en regardant le nombre de réponses, on constate que très peu d'élèves ont pensé à mentionner plus que le titre et la source. Par ailleurs, le titre et la source ne sont pas mentionnés par les 50 élèves, ce qui semble indiquer qu'ils ne sont pas toujours intégrés comme des éléments qui composent l'article ou qu'ils ont été oubliés.

Ensuite, sur la question concernant les éléments dont ils se servent pour comprendre un article, le constat est similaire. Plusieurs éléments importants à la compréhension de l'article tels que le titre, les sous-titres, la source, l'introduction et les citations sont bien présents. En

revanche, les éléments les plus mentionnés en dehors du titre et de la source, sont les données chiffrées et les noms propres qui sont certes des éléments de repérage prouvant qu'ils ont des stratégies de compréhension, mais ils ne sont pas forcément spécifiques à l'article, tout comme les répétitions. On constate par ailleurs que les éléments plus spécifiques à l'article comme « 1 idée par paragraphe » ou les « Interviews », ne sont mentionnés que par très peu d'élèves, comme étant des éléments utiles pour déchiffrer le sens du texte. Et bien que d'autres éléments facilitateurs plus spécifiques à l'article comme les images ou la conclusion soient mentionnés dans la question sur la composition de l'article, ils n'apparaissent pas dans cette question-ci, ce qui semble indiquer qu'ils ne les perçoivent pas comme des éléments facilitateurs. Il faudra alors leur faire prendre conscience que tous ces éléments doivent être pris en compte lorsqu'ils tentent de comprendre un article.

5.2. Le début de l'expérimentation : l'inclusion des spécificités du support

Avant d'organiser une compréhension écrite en travail de groupe, il était d'abord primordial de fournir aux élèves les outils nécessaires pour améliorer leur réception de l'écrit. Dû aux mesures de confinement imposées en vue des problèmes sanitaires survenus en mars 2020, je n'ai pas pu faire cette phase de l'expérimentation en classe. Si celle-ci avait pu être faite en classe, j'aurais souhaité les mettre en groupe afin qu'ils mettent en commun leurs réponses aux questions qui portaient sur la méthodologie de l'article (graphiques 8 et 9) et qu'ils tentent alors de créer une méthodologie de l'article en commun. Ils seraient alors passés au tableau et auraient surligné les éléments qu'ils trouvent importants pour comprendre l'article. Puis nous aurions fait une mise en commun de tous les éléments donnés, et aurions établis une méthodologie commune, avec les définitions ou rôles de ces éléments au sein de l'article. A la suite de cela, j'aurais pu récupérer des données comme le document regroupant les éléments soulignés ainsi que la trace écrite qui en aurait découlé.

Dans le but de tout de même réussir à faire cette mise en commun, j'ai tenté de mettre un cours virtuel en place en utilisant la classe virtuelle disponible sur la plateforme du CNED. Cependant, j'ai malheureusement dû faire face à de nombreux problèmes durant ce cours qui ne m'ont pas permis de faire exactement ce que je voulais. Il a donc dû se faire majoritairement à travers le chat puisque beaucoup d'élèves ne m'entendaient pas ou n'avaient pas de micro.

Durant ce cours virtuel, les élèves avaient pour objectif de faire une mise en commun en groupe, de leurs réponses, c'est-à-dire, les éléments qui composent l'article et ceux qu'ils considèrent importants pour le comprendre. Ils devaient également expliquer le rôle des

éléments de l'article et se mettre d'accord sur une définition commune. Cette première activité avait pour but de les amener à partager et confronter leurs stratégies de repérage et de leur faire travailler leur métacognition, afin de leur faire prendre conscience de leurs stratégies de compréhension.

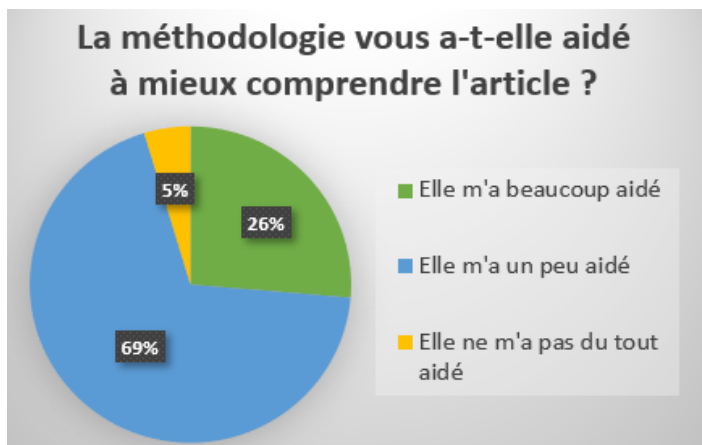
L'activité a duré quinze minutes, puis nous avons procédé à une mise en commun globale qui nous a permis de retrouver tous les éléments présents dans l'article de presse comme le titre, la source, le paragraphe introductif, les citations et de leur attribuer une courte définition. Puis les élèves devaient déterminer quels éléments étaient facilitateurs de la compréhension d'un article de presse. Nous avons commencé par ceux qui étaient spécifiques à l'article de presse (titres, introduction, première phrase de chaque paragraphe, citations, source) puis nous avons établi une autre liste avec des éléments de repérages plus communs mais toujours facilitateurs de sens comme les mots transparents, connecteurs logiques, données chiffrées, noms propres etc.

Pour finir, les élèves ont eu quelques minutes à nouveau en groupe, pour réfléchir à l'enjeu de connaître la méthodologie de l'article de presse. Les deux réponses qui sont le plus ressorties dans le chat concernaient la rapidité : une augmentation de la rapidité de l'identification du texte et une plus grande rapidité à effectuer les repérages utiles à la compréhension. A partir de leurs réponses, un lien a alors été établi avec le circuit court de lecture, et la méthode a été explicitée. J'ai par la suite envoyé un récapitulatif du cours à tous les élèves, pour que ceux n'ayant pas pu assister au cours ou ayant été constamment déconnectés puissent avoir accès à cette méthodologie (cf. Annexe 10).

Pour leur permettre de se faire une idée sur l'efficacité de cette méthode, je leur ai proposé de travailler sur un autre article avertissant des dangers des selfies qui peuvent impacter l'estime de soi. Dans le cadre de cette activité, cette fois-ci réalisée individuellement, les élèves devaient tenter de se servir du circuit court de lecture pour comprendre l'article, avant de recourir au circuit long (cf. Annexe 11). Ils devaient alors survoler le texte pour surligner les éléments du circuits courts de lecture (titre, sous-titres, sources...), être capable d'identifier ce qu'ils avaient repérer avant de proposer à partir de cette première lecture une courte présentation du document. Puis, ils devaient passer à la lecture du texte dans son entièreté et trouver de nouvelles informations.

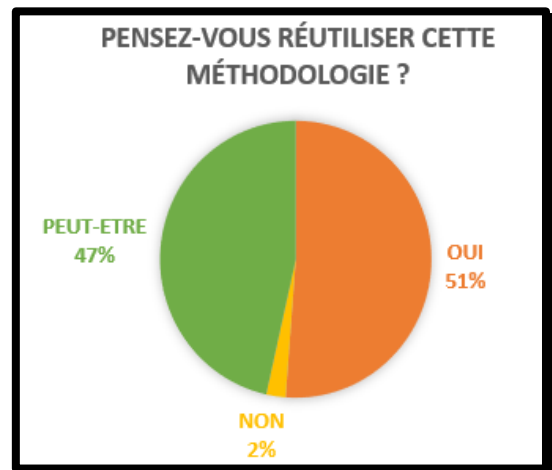
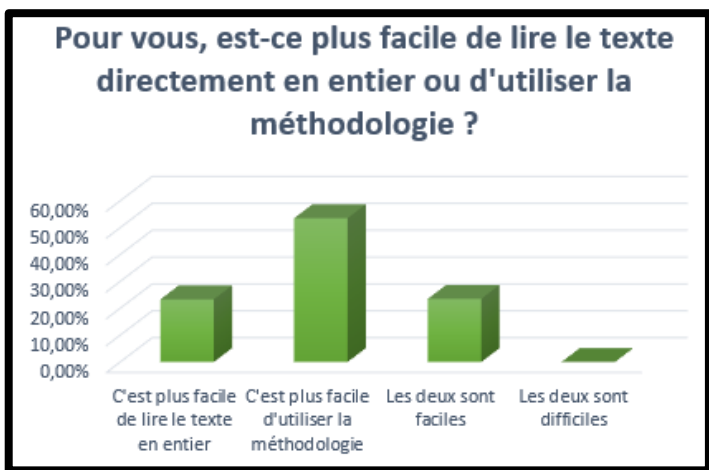
Pour finir, il leur a été demandé de renseigner un questionnaire, afin de savoir si à l'aide de cette méthodologie, ils avaient ressenti une amélioration de leurs stratégies de compréhension (cf. Annexe 12). On constate alors que parmi les 43 réponses apportées, une grande majorité sont positives. En effet, seul 5% des élèves pensent que la méthodologie ne les a pas du tout

aidés et 88% d'entre eux ont trouvé que les éléments qu'ils avaient surlignés étaient suffisants pour comprendre le sujet et les thèmes principaux du texte.



Graphiques 10 et 11 : Représentations du taux de réponses positives des élèves à ces deux questions.

On constate à travers ces résultats que les élèves ont pris conscience qu'il n'était pas nécessaire de connaître chaque mot du texte pour être en mesure d'en comprendre l'essentiel et cela, grâce à l'utilisation des stratégies de compréhension de l'article de presse. De plus, on constate que plus de la moitié des élèves considère le recours à ces stratégies plus efficace que la lecture immédiate du texte en entier et pensent se servir à nouveau de ces stratégies.



Graphiques 12 et 13 : Représentation du taux de réponses positives des élèves à ces deux questions.

Mais si la moitié des participants pense utiliser de nouveau de cette méthodologie, l'autre moitié est globalement sceptique à cette idée et n'est pas certaine d'y avoir encore recours par la suite. Le but est alors de les convaincre de l'efficacité de ces stratégies de lecture, en les incitant à faire appel à ces dernières, dans de nouvelles activités de réception.

5.3. Le recours au travail de groupe pour aborder la compréhension écrite

Pour cette deuxième partie de l'expérience, qui n'a pas du tout pu être réalisée avec les élèves, il aurait donc été question de mettre en place une activité de groupe portant sur un article de presse afin de mobiliser à nouveau les stratégies de compréhension acquises ou en cours d'acquisition par les élèves. Cette séance aurait été organisée dans une séquence portant sur le *woofing* et intitulée « *Wwoofing Overseas* », s'inscrivant dans l'axe des univers professionnels, le monde du travail. Elle se place au milieu de la séquence et aurait été mise en place après la tâche intermédiaire. Elle introduit auprès des élèves une expérience professionnelle qui leur est souvent inconnue, le *woofing*, qui consiste à travailler dans des fermes biologiques en échange d'être nourri et logé. Cette expérimentation aurait alors été organisée en classe entière avec la classe de 2^{nde}1-2 et en demi-groupe pour la classe de 2^{nde}8 où cela aurait pu poser des problèmes de gestion de classe dû à son effectif assez élevé.

Avant de commencer cette activité de groupe, les élèves auraient été amenés à faire une anticipation sur le titre de l'article « 5 reasons to go *woofing* for your next vacation », en émettant des hypothèses sur la nature du document (article, vidéo, blog, vlog) et sur les cinq raisons qui y sont possiblement présentées. Puis deux versions différentes de l'article auraient été distribuées : une version avec l'article complet et une autre version avec le circuit court de lecture, qui auraient été attribuées en fonction du niveau de maîtrise des stratégies de compréhension des élèves (cf. Annexes 13 et 14). La distribution de ces deux versions serait ensuite accompagnée d'une fiche d'activité adaptée au circuit de lecture qui leur a été attribué (cf. Annexes 15 et 16).

Une fois les documents distribués, j'aurais procédé à une explication du déroulement de ce travail en groupe. Pour cela, les instructions de la fiche d'activité auraient été lues et éclaircies. Tout d'abord, les élèves auraient eu droit à un temps de lecture individuel pour leur permettre de prendre connaissance du texte et d'entamer le travail de groupe avec quelques idées. Puis à la fin du temps imparti, ils auraient rejoint un premier groupe composé de quatre à cinq membres pour répondre aux questions de la première activité. Les groupes sont alors constitués d'élèves de niveau scolaire similaire et sont donc homogènes. Cependant ils conservent une part d'hétérogénéité en ce qu'ils regroupent des élèves d'origines culturelles et de sexes différents afin de favoriser le conflit socio-cognitif.

A la suite de cette activité terminée, les élèves auraient alors dû former de nouveaux groupes : deux élèves quitteraient et rejoindraient ainsi un autre binôme ayant été confronté à un circuit de lecture différent du leur, créant ainsi une relation asymétrique entre les membres

du groupe. Les élèves ayant travaillé sur le circuit court de la lecture seraient donc à la recherche d'informations nouvelles que seuls ceux ayant travaillé le circuit long de lecture pourraient leur donner. Il se construirait alors un rapport d'entraide. Puis, afin que les élèves ayant travaillé sur le circuit long se sentent stimulés en dehors de l'aide qu'ils apportent aux autres membres, une question de la fiche d'activité propose d'émettre des hypothèses sur la signification de la dernière phrase du texte. La composition hétérogène de ces groupes devrait alors avoir permis de dynamiser leurs échanges, car ils ne seraient pas forcément parvenus aux mêmes conclusions, ce qui les inviterait à remettre en question leur vision des choses.

A la fin de ces deux activités, une mise en commun aurait été effectuée, où les élèves auraient été invités à partager ce qu'ils avaient compris du document dans une courte présentation et à confronter leurs hypothèses retenues, à celles des autres groupes. De plus, des questions portant sur les stratégies émises pour arriver à la compréhension du texte (quels étaient les éléments importants ? Où peut-on les trouver ?), auraient été posées afin de leur faire exercer leur métacognition et remobiliser leurs connaissances méthodologiques concernant les articles de presse.

Par ailleurs, pour permettre aux élèves d'apprécier les apports du travail de groupe, il semblait nécessaire d'ajouter dans les fiches d'activité (cf. Annexe 15 et 16), une liste de rôles que les élèves devraient adopter pour créer un environnement propice à l'apprentissage. Dans cette liste, on retrouve donc cinq rôles : le chef d'équipe (*leader*), le maître du silence (*silence manager*), le maître du temps (*timekeeper*), l'assistant d'anglais (*English assistant*), et le porte-parole (*reporter*). Ces rôles et leur utilité au sein du groupe auraient été explicités afin que les élèves soient conscients que leur but est de rendre le travail de groupe plus structuré et optimal et que chacun des membres a sa part de responsabilité dans le bon déroulement de ces activités. Et si le rôle du porte-parole n'est pas obligatoire dans l'activité 1, puisque chaque membre du groupe doit être capable de pouvoir expliquer ce qu'il a compris dans son nouveau groupe, il le devient dans la deuxième activité afin que les élèves produisent une courte présentation répondant aux questions. Les élèves peuvent donc changer de rôle entre la première et la seconde activité ce qui leur permet de recourir à des compétences différentes.

Pour finir, lors de cette activité de groupe les élèves auraient eu à renseigner un tableau pour quantifier et qualifier leur prise de parole au sein du groupe, afin de prendre conscience de leur investissement dans la réalisation de la tâche et leur permettre d'effectuer un bilan sur leur pratique de l'anglais pendant le cours. D'autant plus, que près de 70% des élèves ont avoué qu'ils parlaient peu en anglais lors de l'activité (Annexe 8).

5.4. Résultats

Afin d'analyser les résultats de cette expérimentation, j'aurais souhaité recueillir la fiche d'activité faite par les élèves en classe afin d'observer si leur taux d'intervention en anglais aurait augmenté par rapport à leur taux de participation orale en classe entière. On se serait alors attendu à une hausse de cette participation pour une majorité des participants qui se seraient probablement senti plus à l'aise au sein de leur groupe pour intervenir. De plus, la présence de cette fiche à remplir, auraient pu les inciter à chercher à participer pour pouvoir la remplir et la présence d'un *leader* investi, auraient pu pallier les problèmes de communication ou d'équité du travail souligné dans le questionnaire du travail de groupe (graphique 6).

J'aurais également souhaité pouvoir enregistrer les interactions de chaque groupe dans le but d'étudier leurs échanges lorsque des rôles sont mis en place. Les résultats auraient sûrement révélé qu'une majorité des élèves aurait tenté d'adopter leur rôle, cependant on s'attendrait tout de même à ce que parmi ces derniers, certains ne les ai pas adoptés sérieusement en se laissant distraire ou en distrayant les autres.

De plus un questionnaire aurait été distribué aux élèves afin de vérifier si leurs avis négatifs sur le travail de groupe pour effectuer une activité langagière de réception écrite demeureraient inchangés ou si ceux-ci pourraient s'inverser (cf Annexe 17). On aurait pu s'attendre à ce que la construction d'un cadre plus structuré au sein du groupe et la favorisation de l'hétérogénéité pour dynamiser les échanges, aient permis aux élèves de pouvoir ressentir l'apport du travail de groupe. Parmi ces questions, certaines auraient été posées en fonction du circuit de lecture travaillé, pour vérifier que chacun ait perçu ses apports tels que le fait qu'on puisse comprendre l'essentiel du texte même avec le circuit court ou bien encore qu'ils n'auraient pas pu arriver à produire toutes les hypothèses émises dans leurs groupes s'ils avaient travaillé seuls.

5.5. Les limites du projet

L'objectif de cette expérimentation était de tenter de vérifier si le travail collaboratif focalisé sur le réseau de communication « Elèves-Elèves » pouvaient être mis au service de l'activité de réception écrite, dans le but de faciliter l'acquisition de stratégies de compréhension. Un des problèmes qui a émergé lors de cette expérimentation aurait été la difficulté à distinguer, en cas de résultats positifs, si l'amélioration était dû simplement à l'intégration des spécificités du support dans la pratique ou si le travail de groupe a vraiment

contribué à favoriser l'acquisition des stratégies. Par ailleurs, même s'il était ressorti que les élèves avaient plus interagi pendant l'activité collaborative, cela ne garantirait pas pour autant, que la parole serait débloquée lors d'une prochaine activité de réception faisant appel à la pédagogie frontale.

De plus, il n'est pas garanti que les rôles soient efficaces tout au long de l'année pour maintenir l'ordre au sein des groupes. En effet, il est possible que cela puisse marcher un temps, ou sur certains documents mais pas en continue, dû à des facteurs extérieurs ou de lassitude. Les rôles, bien qu'ils permettent de poser et de favoriser un meilleur cadre de travail, ne sont pas pour autant la solution ultime au bon fonctionnement de la dynamique de groupe. Il est important de varier ses méthodes pour éviter une lassitude des élèves qui pourrait mener à des problèmes de gestion de classe. On aurait, en outre, pu imaginer reprogrammer ce type d'activité avec des rôles spécifiquement liés à la compréhension, tels que « *summarizer* » ou « *vocabulary finder* » par exemple, pour que chacun travaille des stratégies différentes.

5.6. Des pistes d'amélioration pour ce projet

Si j'étais amenée à refaire ce projet pour le mener à terme, j'aurais commencé par introduire la méthodologie de l'article de presse plus tôt dans l'année, pour permettre un rebrassage régulier de ces stratégies, ce qui aurait alors donner de meilleures chances aux élèves de réussir leurs évaluations écrites. J'aurais par ailleurs, intégrer ce travail de compréhension directement aux activités faites en groupe, plutôt que de totalement séparer le travail de groupe et celui de la réception écrite comme j'ai pu le faire dans la séquence sur le *street art*. Cela aurait peut-être également pu permettre de favoriser le déblocage de la parole en classe lors des activités de réception écrite.

De plus, j'aurais souhaité trouver un moyen de préparer une activité collaborative qui aurait permis de faire appel à la pensée inductive, en créant de groupes dont les documents ce seraient complétés plutôt que des groupes aux documents identiques, car cela aurait favorisé pour tous les élèves, peu importe le circuit de lecture, l'impression de véritablement gagner des informations par le travail de groupe, ce qui aurait pu ne pas être le cas pour des élèves ayant travaillé le circuit long lors de mon expérience. Cela pourrait aussi éviter une possible lassitude dû à l'écoute consécutive de plusieurs présentations portant sur le même document.

6. Conclusion

En mettant en œuvre ce projet d'étude, je cherchais à savoir si le travail de groupe pouvait favoriser l'acquisition de stratégies d'apprentissage liées à l'activité de réception écrite, dans des classes où les élèves semblaient l'appréhender. Les différentes lectures effectuées dans le but de maîtriser les notions importantes de cette problématique et de faire des choix adaptés à mes classes, m'ont permises de comprendre les enjeux et la difficulté du travail de compréhension de l'écrit et de la complexité de la pratique du travail de groupe.

Les résultats obtenus au début de l'expérimentation démontrent l'intérêt d'explicitier les stratégies facilitatrices de la compréhension écrite avec les élèves, afin qu'ils prennent conscience de leur nécessité. Ils attestent également de l'importance de préparer un travail de groupe encadré par des règles, pour des élèves ne sachant pas toujours s'autodiscipliner. En revanche, ces résultats sont à nuancer puisqu'ils proviennent principalement de retours subjectifs des élèves et d'un échantillon d'élèves limité. Les hypothèses émises à partir de ces résultats n'ont, par ailleurs, pas pu être validées par la suite et ne permettent donc pas de répondre à la question qui se posait au départ de cette expérimentation.

Malgré l'impossibilité de mener cette expérience à son terme, ce projet d'étude m'aura permis de remettre en question ma pratique, et m'aura amené à réfléchir aux différences qui existent entre les élèves en termes d'acquisition de ces apprentissages. Elle m'aura fait comprendre l'importance d'intégrer des stratégies de compréhension spécifiques aux textes étudiés, pour que les élèves puissent faire face à cette activité de réception en langue étrangère qui leur demande d'accepter qu'ils ne puissent pas tout comprendre. De plus, au départ de cette expérimentation, j'étais persuadée que le travail de groupe constituerait la solution finale à la libération de la parole des élèves et que ces derniers seraient très nettement en faveur de cette méthode pour aborder la compréhension écrite, or ce n'était pas le cas, comme la collecte des données a pu le montrer. Le travail de groupe doit donc être pensé en lien avec le document étudié et organisé de manière à maximiser son efficacité. Il s'agit d'une méthode de travail qui a sa part de complexité, et qui peut être adaptée ou non, au document ou à la classe choisie.

Par ailleurs, si l'expérimentation avait été menée à terme, il aurait été alors intéressant de la comparer avec un travail de groupe où les rôles auraient été plus liés à la compréhension écrite et non à un objectif d'autodiscipline, pour voir si cela permettrait une meilleure acquisition des stratégies de compréhension.

7. Bibliographie

7.1. Ouvrages

Connac, S. (2017). Cinq critères pour un fonctionnement pédagogique du travail en groupe. In Réseau Canopé (Éd.), *La coopération entre élèves* (p. 50-52). Consulté à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/notice/la-cooperation-entre-eleves.html?gclid=CjwKCAjwnIr1BRAWEiwA6GpwNQT94YB9faFHIYfUoFGMARn4KtgwOvjGXv_i2WejiKe_4iMmIVS_iRoCXycQAvD_BwE

Fayol, M., Gombert, J. É., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., et Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Julié, K., et Perrot, L. (2017). *Enseigner l'anglais*. Vanves, France : Hachette Education.

7.2. Article dans une revue

Baudrit, A. (2013). Apprentissage coopératif et rapport au savoir. *Cahiers Pédagogiques*, 68(505), 47-48.

Charmeux, E. (2013). Le coeur de l'école. *Cahiers Pédagogiques*, 68(505), 22-23.

Connac, S. (2013). Coopérer? Quel bazar!. *Cahiers Pédagogiques*, 68(505), 12-14.

Demont, É., et Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.

Falardeau, É. et J-C Gagné (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeu*, 83, 91-120.

Eme, E., & Rouet, J. F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-328.

Gaussel, M. (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (101), 1-28.

Jacomino, B. (2012). L'égalisation par la différenciation pédagogique?. *Le Philosophoire*, (1), 85-95.

Médioni, M. A. (2004). Le travail de groupe Spécificités et exigences. *Cahiers pédagogiques*, (424), 24-26.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture. *Bentolila, A.(éd.) L'école: diversités et cohérence*, Paris, Nathan, 109-149.

Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages. *Connexions*, 68.

Roux, J.P. (2004). Le travail en groupe à l'école. *Les Cahiers Pédagogiques*, (424). Consulté à l'adresse <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-en-groupe-a-l-ecole>

Torres, J. C. (2016). Les enjeux de la différenciation pédagogique : entre résolutions formelles et indécisions pratiques. *Administration Education*, (2), 159-164.

7.3. Pages sur Internet

Artur, F. Académie de Nantes, 2007, en ligne : <https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/physique-chimie/se-former/dossiers/le-travail-en-groupe-177407.kjsp?RH=1164377091218> (Consulté le :23 mars 2020).

Bianco, M., Site du Ministère de l'Éducation Nationale, 2014, en ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Le_systeme_educatif/70/7/Bianco_Maryse_-_MCF_-_CSP_Contribution_362707.pdf (Consulté le : 11 avril 2020).

Boudjenane, S., Académie de Versailles, s.d., en ligne : http://blog.ac-versailles.fr/neovvsq/public/La_comprehension_ecrite.pdf (Consulté le : 31 octobre 2019).

Bousquet, J., *Académie de Toulouse*, 2018, en ligne : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/lettres/faire-cooperer-les-eleves-en-classe-pourquoi-et-comment> (Consulté le : 4 avril 2020).

Ministère de l'Éducation Nationale., 2015, Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834 (Consulté le 23 mars 2020).

8. Annexe

8.1. Annexe 1

Descripteurs du CECRL

P57

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.

P58

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	<p>Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.</p> <p>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.</p>
	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	<p>Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.</p> <p>Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.</p>
	Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
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.

8.2. Annexe 2

Extraits du rapport de jury de 2019

Page 91 :

L'étude des documents doit impérativement se faire en tenant compte de leur spécificité. Un extrait de roman ne peut évidemment pas être étudié de la même façon qu'un article de journal ou un extrait de discours politique, en particulier en raison de la dimension fictionnelle qu'il comporte. Cela étant dit, chacun d'entre eux utilise des procédés rhétoriques pour convaincre, transporter, ou parfois choquer. C'est précisément ce point de vue sous-jacent au document étudié que les candidats doivent faire émerger, afin de se détacher de l'illustration thématique. En évoquant, par exemple, le tableau *Across*

Page 95 :

La spécificité des documents est bien évidemment cruciale : on ne peut proposer les mêmes repérages pour un discours, une bande annonce ou un article de journal. A cet égard, il peut être pertinent d'utiliser l'analyse universitaire des supports proposée dans la première partie de l'épreuve.

8.3. Annexe 3

Fiches de participation de début d'année de la 2nde 1-2 et de la 2nd8 sur une activité langagière de compréhension écrite et de compréhension orale.

Fiches de participation des 2nde 1-2 :

Compréhension orale :

1-2

Cours sur le Haka : C.O

Speech manager

Names	Repetition Short sentence Just a word	Long sentence Recap
Elève 1		
Elève 2		
Elève 3		
Elève 4		
Elève 5		
Elève 6		
Elève 7		
Elève 8		
Elève 9		
Elève 10		
Elève 11		
Elève 12		
Elève 13		
Elève 14		
Elève 15		
Elève 16		
Elève 17		
Elève 18		
Elève 19		
Elève 20		
Elève 21		
Elève 22		
Elève 23		
Elève 24	ABS	

Compréhension écrite :

Cours Longee jumping : CE

Speech manager

Names	Repetition Short sentence Just a word	Long sentence Recap
Elève 1		
Elève 2		
Elève 3		
Elève 4		
Elève 5		
Elève 6		
Elève 7		
Elève 8		
Elève 9		
Elève 10		
Elève 11		
Elève 12		
Elève 13		
Elève 14		
Elève 15		
Elève 16		
Elève 17		
Elève 18		
Elève 19	ABS	
Elève 20		
Elève 21		
Elève 22		
Elève 23		
Elève 24		

Fiches de participation de le 2nde 8 :

Compréhension Orale :

2nde 8 Cours sur le Haka : C.O

SPEAK

Speech manager

Names	Repetition Short sentence Just a word	Long sentence Recap
Elève 1		
Elève 2		
Elève 3		
Elève 4		
Elève 5		
Elève 6	ABS	
Elève 7		
Elève 8		
Elève 9		
Elève 10		
Elève 11		
Elève 12		
Elève 13		
Elève 14		
Elève 15		
Elève 16		
Elève 17		
Elève 18		
Elève 19		
Elève 20		
Elève 21		
Elève 22		
Elève 23		
Elève 24		
Elève 25		
Elève 26		
Elève 27		
Elève 28		
Elève 29		
Elève 30		
Elève 31		
Elève 32		
Elève 33	ABS	

Compréhension écrite :

2nde 8 Cours sur bungee jumping : CE

SPEAK

Speech manager

Names	Repetition Short sentence Just a word	Long sentence Recap
Elève 1		
Elève 2		
Elève 3		
Elève 4		
Elève 5		
Elève 6		
Elève 7		
Elève 8		
Elève 9		
Elève 10		
Elève 11		
Elève 12		
Elève 13		
Elève 14		
Elève 15		
Elève 16		
Elève 17		
Elève 18		
Elève 19		
Elève 20		
Elève 21		
Elève 22		
Elève 23		
Elève 24		
Elève 25		
Elève 26		
Elève 27		
Elève 28		
Elève 29		
Elève 30		
Elève 31		
Elève 32		
Elève 33		

8.4. Annexe 4

Fiche de préparation de cours de début d'année (Octobre) où l'enseignant fait principalement appel à la pédagogie frontale.

Séquence 2 : Discovering New Zealand

Séance 2: Maori Tattoos

Article :

https://www.nzherald.co.nz/rotorua-daily-post/news/article.cfm?c_id=1503438&objectid=11086683

Support : Extrait d'article sur les tatouages Ta Moko

Objectifs de la séance :

- Culturels** : découverte des tatouages ta moko, une tradition Maorie
- Linguistiques** : grammaticaux : la comparaison (whereas, contrary to), phonologiques : (voyelle longue /u:/ de tattoo), lexicaux : traditional, sacred, custom
- pragmatique** : rechercher des informations dans un texte

- **Déroulement**

-**Anticipation** sur le titre « Tourists getting Ta moko tattoos » et l'image. Le texte reste caché.

Consignes : Anything you understand from this ?
Type of document ? Subject of the document ?

Réponses possibles: It is an article/ The name of the newspaper is Rotorua Daily Post/ It is going to talk about tattoos/

Consigne : Relation to the picture?

Réponses possibles : He may be a Maori/He has tattoos on his face/Maybe he has ta moko tattoos on his face.



-Activité de Compréhension Ecrite :

On découvre la première partie du texte. Temps de lecture individuel + lecture à l'oral.

Consignes : Information about ta moko ? Anything else you understand?

Réponses : Tourists want ta moko tattoos/Ta moko represents a person's identity, origin and bravery/history of the skin/ It is the second best place to get a tattoo.

-Après avoir fait un brainstorming sur ce qu'ils ont compris. Essayer de préciser les idées et/ou d'en ajouter.

Consignes : Difference between Ta Moko and Kirituhi ? Rotorua ? Position of New Zealand ?

Réponses possibles : Ta Moko is for Maori whereas Non Maoris can have Kirituhi tattoos/Rotorua is the art centre for Maori Tattoos/ New Zealand is the second best country to get a tattoo.

-Etude de la 2ème partie du texte :

Consignes : Find information about tourists (Difference between Tattoos at home and tattoos in New Zealand ?)

Réponses possibles : There are a lot of European tourists who want to get a tattoo./ Tourists find ta moko designs beautiful/ They prefer ta moko in New Zealand because back home tattoos are not individual and unique.

Recap et Trace Ecrite :

The article **deals with** ta moko tattoos in New Zealand.

Ta moko are traditional Maori tattoos/**belong to Maori customs**/traditions. They are complex and they represent people's identity, origin and bravery/**portray** the person's history. They are **sacred** tattoos so non-Maoris can't get a ta moko. **However**, they can get a kirituhi tattoo. New Zealand is the second best place in the world to get a tattoo so/**therefore** tourists go to Rotorua to get one. A lot of European Tourists want to get ta moko in New Zealand because their tattoos are individual and unique.

8.5. Annexe 5

Extrait de la fiche conseils de la tutrice INSPE, suite à la première visite

Eléments prioritaires à travailler :

P1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

P3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves

P4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves

• Anticipation

Accorder un temps suffisant à la découverte des supports favorisera une interaction plus riche lors de la mise en commun. La minute laissée aux élèves ne leur a pas permis d'exploiter au mieux le support projeté. Les productions sont restées au stade de la dénotation. Peu d'hypothèses ont été formulées.

Une fois la source du document dévoilée et reformulée, incitez les élèves à revenir sur les personnages et à affiner leurs propositions / hypothèses. (ex : *The man has got a note book. He may be investigating on the murder*).

Soyez à l'écoute de toutes les propositions exprimées même si celles-ci ne correspondent pas ce que vous attendez. Ainsi l'énoncé *a quiche is not an arm, it's food. You can't kill someone with a quiche* aurait dû faire l'objet d'un approfondissement pour aller plus loin dans l'interprétation.

A ce stade des échanges, la question *type of story* prend tout son sens. Encouragez les élèves à construire collectivement leur spidergram sur les ingrédients du thriller et à le mettre en lien avec les informations collectées pour synthétiser le rôle de chacun.

• Modalités de travail

Le cours reste assez frontal. N'hésitez pas à varier les modalités de travail : individuel à 2 ou en groupe. Elles contribuent à une meilleure circulation de la parole, incitent à l'entraide et permettent à tous les élèves d'intégrer les échanges.

conseil.

8.6. Annexe 6

Extrait de la fiche de préparation sur le Visual Art, activités de travail en groupe (binôme)

Extrait de l'article :

After losing the sciences, the list then included music, dance, opera, and literature, as well as what we think of as the visual arts: painting, sculpture, architecture, and the decorative arts.

That list of fine arts got a little long for some. During the 20th century, the fine arts were split up into further categories.

- Literature
- Visual arts (e.g., painting, sculpture)
- Auditory arts (e.g., music, radio drama)
- Performance arts (can combine the other categories of arts, but they are performed live, such as theater and dance. [...])

Visual arts can also be subdivided into *graphic arts* (those done on a flat surface) and *plastic arts* (e.g., sculpture).

Etape 2:

Consigne : 1. With a partner, read the end of the text and identify the different categories of arts

Then, find the different types of arts mentioned and put them in the different categories

Réponses : There are 4 categories (literature, visual arts, auditory arts, performance arts)

Literature	Visual arts	Auditory arts	Performance acts
	Paintings, Sculptures Architecture Decorative arts	music	Music Dance Opera theatre

Etape 3 :

Consigne : 1..Associate a verb/verbs to each category

2.Find other words that could fit these categories.

3.Compare your ideas with your partners. Do you agree with their idea?

Réponses possibles:

Literature (read)	Visual arts (see)	Auditory arts (hear)	Performance acts (see and hear)
Novels poetry	Paintings, Sculptures Architecture Decorative arts Street art mangas	Music : classical music, rap music, pop music...	Music Dance Opera Theatre

8.7. Annexe 7

Extrait de la fiche de préparation sur le rapport de l'art à l'élitisme (high culture/low culture), activités de travail en groupe (quatuor)

High Culture Vs Low Culture

JULY 11, 2014 / IRDEFENSE22012

When talking about culture, one often hears the term 'High Culture' and 'Low Culture'. So what do these terms actually mean? Do they even have meanings or are people just using cool terms to sound smart? And is one somehow, somewhat better than the other?

First things first, high culture refers to a set of cultural products that are held in really high esteem by society. In the past, high culture may have existed for the pleasure of the elite or the aristocratic. Usually, they are in form of arts. From classical music to operas, from marble statues to illustrations in chapels, these are all considered high culture because they are associated with intelligence, finery, class.

Meanwhile, low culture refers to works of art that are more associated with the masses (non-elites). It may be more widely known as popular culture, and it is supposedly the complete anti-thesis of high culture. Afternoon gossip programs? Low culture. Icona Pop*? Low culture. TV shows? Low culture.

Point being, high culture is affiliated with the Aristocrats, while low culture is for the Philistines**.

*a duo of DJs who made pop music

** a person who is unreceptive to culture, the arts

Etude du Texte :

Activité en groupe de 4 :

Consigne: 1. Read the text et find information about high brow and low brow culture. (Sous forme de tableau.)

Réponses possibles :

High Culture	Low Culture
<ul style="list-style-type: none"> _ a set of cultural products _ held in really high esteem by society _ high culture may have existed for the pleasure of the elite or the aristocratic. _ in form of arts. _ classical music, operas, marble statues, illustrations in chapels _ associated with intelligence, finery, class. _ Aristocrats 	<ul style="list-style-type: none"> _ works of art that are more associated with the masses (non-elites) _ widely known as popular culture _ anti-thesis of high culture _ gossip _ Icona pop _ Philistine

2. Compare your notes and write a definition for high culture and low culture.

Mise en commun : Trace écrite possible

High(brow) culture is the culture of the aristocrats, the elite. It is held in high esteem by society. For example it contains classical music, operas, marble statues...

Low(brow) culture is the culture for non-elites. It is widely known as popular culture. It involves gossiping, pop music,

Activité 2 :

_Revenir aux mots trouvés dans la mind map de début de séquence :

Consigne: Discuss with your partners: which words would you put in high culture or low culture ? Why?

8.8. Annexe 8

Questionnaire proposé aux élèves sur le travail de groupe

Travail de groupe

Remplis le formulaire le plus honnêtement possible !

***Obligatoire**

1. Quel est votre classe ? *

Une seule réponse possible.

Seconde 1-2

Seconde 8

2. Quel est votre prénom ? *

3. Comment préfères-tu travailler sur un texte en anglais ? *

Une seule réponse possible.

Seul(e)

En groupe

4. Pourquoi ? *

Plusieurs réponses possibles.

Je n'aime pas devoir confronter mes idées avec celles des autres

J'aime bien confronter mes idées avec celles des autres

Je n'arrive pas à me concentrer en groupe

Je suis plus concentré(e) sur le travail à faire en groupe

J'ai du mal à faire entendre mes idées

Autre : _____

5. Penses-tu que le travail de groupe t'aide à mieux comprendre le texte ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Pas d'avis

6. Pourquoi ? (Justifie ta réponse). *

7. A quel point parles-tu anglais lorsque tu travailles en groupe ? *

Une seule réponse possible.

- Je ne parle pas anglais
- Je parle un peu anglais
- Je parle un peu plus anglais que français
- Je parle beaucoup anglais
- Je ne parle qu'en anglais
- Autre : _____

8. Si tu ne parles pas beaucoup anglais, sais-tu pourquoi ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Je n'aime pas l'activité
- Les membres du groupe
- Manque de vocabulaire, connaissances grammaticales
- J'ai peur de participer (je ne veux pas être jugé)
- Je n'aime pas participer/ne souhaite pas
- J'ai du mal à prendre la parole
- Autre :

8.9. Annexe 9

Evaluation de Compréhension Ecrite :

Evaluation: Written Comprehension

More than 250 people worldwide have died taking selfies

By Allyson Chiu Oct. 3, 2018, *The Washington Post*.

The next time you're standing at the edge of a scenic cliff or on top of a waterfall, take care before snapping a quick selfie. It could be the last thing you do.

More than 250 people worldwide have died while taking selfies in the last six years, according to a new study from researchers associated with the All India Institute of Medical Sciences, a group of public medical colleges based in New Delhi. The findings, which analyzed news reports of the 259 selfie-related deaths from October 2011 to November 2017, were published in the July-August edition of the *Journal of Family Medicine and Primary Care*.

Of the 259 deaths, researchers found the leading cause to be drowning, followed by incidents involving transportation — for example, taking a selfie in front of an oncoming train — and falling from heights. Other causes of selfie-related deaths include animals, firearms and electrocution. [...]

Though the study found India to have the highest number of deaths of all countries, multiple reports of fatal selfie incidents have also come from Russia, the United States and Pakistan. [Agam Bansal, the study's lead author] noted that while the simple act of taking a selfie isn't deadly, hazards arise when people take risks while trying to get that perfect shot. [...]

Bansal added he was also concerned about how many of the selfie-related fatalities involved young people. More than 85 percent of the victims were between the ages of 10 and 30, Bansal said. [...]

In 2018 alone, there have already been several selfie-related deaths. In May, a man in India tried to take a selfie with an injured bear and was mauled to death, the Independent reported.

Just last month, two people died in the United States in separate cases also involving selfies.

On Sept. 5, an 18-year-old hiker from Jerusalem died after he fell more than 800 feet off a cliff at Yosemite National Park, according to ABC News. The man's mother said he had been trying to take a selfie at the edge of Nevada Fall, a popular waterfall in the park, when he fell, the Times of Israel reported. [...]

One possible way to prevent selfie deaths would be "no selfie zones," Bansal said, banning them in certain areas such as bodies of water, mountain peaks and at the top of tall buildings.

Efforts to dissuade people from taking dangerous selfies have already been attempted in multiple countries, including India, Russia and Indonesia.

Three years ago, Russia launched a "Safe Selfie" campaign, which featured the slogan, "Even a million 'likes' on social media are not worth your life and well-being," the BBC reported. An

informational graphic with icons of “bad selfie ideas” — highlighting stick figures posing on power poles and while holding guns — was also distributed, Jain noted in his study.

In 2016, Mumbai declared 16 “no selfie zones” across the city following a slew of selfie-related deaths, the Guardian reported. Earlier this year, a national park in Indonesia announced it would be working to create a safe spot for photos after a hiker died taking a selfie, according to the Jakarta Post.

QUESTIONS:

- 1) Briefly present the documents in a few lines (between 3 to 6 lines) /3
- 2) Are these sentences true or false? Justify (use words from the text): /4.5
 - a) There are more people dying because of selfies in Russia than in other countries
 - b) Young people die more from selfies than old people
 - c) The United States have made efforts to stop people from making dangerous selfies.
- 3) Find a synonym or equivalent for each word: /1.5
Banning / mauled to death / snapping
- 4) Explain this sentence: “Even a million ‘likes’ on social media are not worth your life and well-being”. /2
- 5) Pick out examples of how people can die from selfies from the text? (Give at least 3 examples) /3
- 6) Pick out the solutions mentioned in the text to this problem: /2
- 7) What is the goal of this text? /1
- 8) Why do you think people take dangerous selfies? /3

8.10. Annexe 10

Fiche méthodologique récapitulative du cours fait en classe virtuelle

Methodology to understand an article :

_In an article you can find :

The headline (title) : a dramatic title to attract people's attention

The byline (sources) : where you can identify the author, the name of the newspaper, magazine, the date (old or recent ?)

Subheads or subtitles : other titles that divide the article in several parts and introduce their theme

The introduction : a short paragraph that presents the topic of the article. It contains information about the context and the situation (who ?, when? , where ?, what?)

The body : the paragraphs that compose the article

Paragraphs : they contain one main/major idea that is introduced by the first sentence.

Quotations/Quotes: when there is an interview, when someone gives an opinion it is put between "..."

When you try to understand an article:

First, you should look at: All the titles (headline, subheads), the sources, the introduction and the first line of each paragraphs (the conclusion if there is one).

After that, you can focus on the details inside the paragraphs to complete your explanation.

Other elements that will help:

-Capital letters: to find names and locations

-Numbers: they may indicate the year of the event, some statistics, the age of the protagonists

-Logical connective: moreover, however... they help understand the organisation of the text

-temporality: present, past, future... to know when the events take place.

8.11. Annexe 11

Activité de réception écrite proposée aux élèves pour remobiliser les stratégies de compréhension de l'article de presse

Are Selfies Hurting Your Self-Esteem? MI Self-Esteem Counseling

[Blog, Self Esteem](#)



Selfies are a mark of the modern world. Just about everyone with a smartphone has a gallery full of personal photos. Snapping a selfie may seem like a simple way to capture a memory, but it actually has a major impact on your self-esteem. Let's take a closer look at the **psychology behind selfies** and how you may be affected by it.

Selfies Encourage Self-Criticism

When you take a selfie, you are forcing yourself to evaluate your appearance. Unlike the "old days" when you had to wait for a photo to be printed, you can instantly view a photo you take before sharing it with the world. You will instinctively examine the photo and find flaws in your appearance. It's the same process as when you see someone staring at you from across the room. You become aware of your posture, your hair, your clothing, your makeup – anything that may look wrong to someone else. The only difference with a selfie is that you're the one casting judgment.

Selfies Can Ignite The Wrong Attention

There is nothing wrong with sharing pictures on social media, but there is a psychological component to keep in mind. In our depression counseling and self-esteem counseling programs in Michigan, we talk about the dangers of social media addiction. Every time you get a like or comment on your photo, a small amount of dopamine is released in your mind. This is the chemical that makes you feel happy and pleased with yourself. It's the same chemical that gets released while smoking cigarettes or taking certain drugs. That's why it's so addictive.

If you get in the habit of taking selfies and posting them, you will get addicted to the attention. This can lead to depression and low self-esteem over time, especially if you aren't getting the reactions you want from your photos. Limiting your social media time can help you maintain your self-esteem and confidence.

Selfies May Pull You Away From Real Life

This is a widespread problem in the digital era. People are so focused about conversations and issues online that they forget to enjoy the real world around them. If you feel the need to take a selfie every time you have a new experience, you're missing out on the big picture. You're so worried about getting the perfect photo to capture the moment that you ignore the moment itself. This may not have an impact on you right away, but over time, you will start to realize that life has passed by much quicker than you imagined.

What's The Solution?

We're not asking you to stop taking selfies altogether. If you want to snap a photo in a big life event, go for it! However, if you are struggling with low self-esteem, depression, social media addiction and other issues, you may need to take a break from the selfie world. Take a step behind the camera and capture memories without you front and center. As you start to feel better about yourself, you will be able to enjoy those special moments even more.

Contact Perspectives Of Troy Counseling Centers today to learn more about **self-esteem counseling in Michigan**.

<https://perspectivesoftroy.com/selfies-hurting-self-esteem/>

QUESTIONS:

I) BEFORE READING THE TEXT:

1. Using the method for the article, highlight all the elements of the documents that can help you understand the text. Use different colours to differentiate between the elements.
2. Which elements did you underline?
3. Using only the elements highlighted write a few lines about what you understand about the documents.

II) READ THE WHOLE TEXT:

1. Read the entire/the whole text and find new information

8.12. Annexe 12

Questionnaire sur l'avis des élèves sur l'efficacité des stratégies de compréhension de l'article

Sondage : Méthodologie Article

Répondez aux questions en fonction de ce que vous avez pensé de l'activité.

***Obligatoire**

1. Dans quelle classe êtes-vous ? *

Une seule réponse possible.

2nd1 ou 2nd2

2nd8

2. Comment vous appelez-vous ? *

Sondages

3. La méthodologie vous a-t-elle aidé à mieux comprendre l'article ? *

Elle m'a beaucoup aidé.

Elle m'a un peu aidé.

Elle ne m'a pas du tout aidé.

4. Est-ce que les éléments surlignés étaient suffisants pour comprendre le sujet et les thèmes principaux de l'article ? *

Une seule réponse possible.

OUI

NON

5. Justifiez votre réponse par 1 ou 2 arguments.

6. Pour vous, est-ce plus facile de lire le texte directement en entier ou d'utiliser la méthodologie ? *

Une seule réponse possible.

- C'est plus facile de lire le texte en entier.
- C'est plus facile d'utiliser la méthodologie.
- Les deux sont faciles.
- Les deux sont difficiles.

7. Pourquoi ? Justifiez votre réponse par 1 ou 2 arguments. *

8. Pensez-vous réutiliser cette méthodologie ?

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- Peut-être

9. Justifiez. *

Plusieurs réponses possibles.

- Je l'utiliserai parce qu'elle facilite la compréhension
- Je l'utiliserai parce que je peux comprendre plus rapidement
- Je l'utiliserais peut être si je m'en souviens.
- Je ne l'utiliserai pas car elle ne m'a pas aidé.
- Je ne l'utiliserai pas parce que je ne m'en souviendrai pas.

Autre : _____

8.13. Annexe 13

Article sur la séquence « Wwoofing Overseas », circuit long de lecture.

5 Reasons to Go WWOOFing for Your Next Vacation

By Guest Contributor, Mar. 03, 2015, EcoWatch (Environmental News for a Healthier Planet and Life)

If you need a vacation and lack funds and resources for the traditional trip, consider becoming a WWOOFer. The WWOOF movement originally started in 1971 so workers in London could spend weekends in the country while learning about growing food. WWOOF refers to farms participating in the World Wide Organic Organization of Farming, a network of farms spread out across the U.S. and the globe that hosts visitors to their farms. [...]

Here are the top five reasons to WWOOF as a vacation:

1. Spending time outside can be an excellent way to combat stress.

A study published by Landscape and Urban Planning found that adults living in areas with the largest amounts of green space reported less feelings of stress than of those who spent most of their time in urban settings. Just think of your stress levels dropping for each day spent in the sun and fresh air.

2. It is an affordable option for travel.

With room, food and board covered, your only expense while volunteering as a WWOOFer can be for traveling. Many of the farms exist far from populous centers with little distractions for spending money.

3. Don't worry if you don't have any farming experience.

If you are concerned about lack of experience while volunteering as a WWOOFer, most farms take volunteers of all levels of experience. They only expect you to show up at a farm armed with a positive attitude and flexibility to suit the daily needs at the farm. Keep in mind that you may have to assist with some mundane tasks like weeding, but plant care and upkeep at an organic farm can be labor intensive.

4. An important component of WWOOFing involves the educational aspect.

If you want to know about growing your own food, hands on education is the best way to educate yourself about food growth. Even if you have no outdoor space, any knowledge about gardening can be employed for indoor and smaller spaces. Many farms provide more than just an opportunity to grow food. As a WWOOFer, you can also learn how to build structures, make food, and care for animals.

5. The community and networking potential is an amazing opportunity within itself.

Many of the farms have a variety of volunteers coming in and out on a weekly basis. With more than 1,000 hosts in the U.S. and more spread out across the planet, becoming a WWOOFer can provide countless contacts for meeting other guests and volunteers.

Make sure to research and communicate with your potential farming hosts while organizing your WWOOFing adventure. Ensuring that you and your hosts are on the same page before you arrive will definitely make your WWOOFing experience a positive one.

8.14. Annexe 14

Article sur la séquence « Wwoofing Overseas », circuit court de lecture

5 Reasons to Go WWOOFing for Your Next Vacation

By Guest Contributor, Mar. 03, 2015, EcoWatch (Environmental News for a Healthier Planet and Life)

If you need a vacation and lack funds and resources for the traditional trip, consider becoming a WWOOFer. The WWOOF movement originally started in 1971 so workers in London could spend weekends in the country while learning about growing food. WWOOF refers to farms participating in the World Wide Organic Organization of Farming, a network of farms spread out across the U.S. and the globe that hosts visitors to their farms. [...]

Here are the top five reasons to WWOOF as a vacation:

1. Spending time outside can be an excellent way to combat stress.

A study published by Landscape and Urban Planning found that adults living in areas with the largest amounts of green space reported less feelings of stress than of those who spent most of their time in urban settings.

2. It is an affordable option for travel.

With room, food and board covered, your only expense while volunteering as a WWOOFer can be for traveling.

3. Don't worry if you don't have any farming experience.

If you are concerned about lack of experience while volunteering as a WWOOFer, most farms take volunteers of all levels of experience.

4. An important component of WWOOFing involves the educational aspect.

If you want to know about growing your own food, hands on education is the best way to educate yourself about food growth.

5. The community and networking potential is an amazing opportunity within itself.

Many of the farms have a variety of volunteers coming in and out on a weekly basis.

[...] Make sure to research and communicate with your potential farming hosts while organizing your WWOOFing adventure. Ensuring that you and your hosts are on the same page before you arrive will definitely make your WWOOFing experience a positive one.

8.15. Annexe 15

Fiche d'activité en groupe de l'expérimentation pour ceux ayant le circuit court

Group Activity:

- **Instructions:**

-Read the text before you join your group.

-Do the questions in groups and be ready to share your answers with another group for the Activity 2.

-Fill in the table every time you participate in each group.

- **Choose a role:**

The Timekeeper: he checks the time to make sure the group will finish on time

The Leader: he controls the flow of the conversation, he makes sure that every member has an opportunity to speak, and that they stay focused.

Silence Manager: he controls the sound volume of the group and tells them when they are too loud.

Reporter: he represents the group at the end of the activity and tells the rest of the class what his group understood.

English Assistant: he reminds the group to speak English

Activity 1:

Names of the members: _____

1. Identify the nature of the document.

2. What did you learn about wwoofing?

3. Read the last paragraph and discuss: why do you think it is important to be on the same page as your host before arriving on the farm?

My participation in the group	
I made a long sentence in English	
I made a short sentence or gave a word in English	
I helped another member	

Activity 2:

Name of the members: _____

1. Report to the other group what you learnt from the document and ask for new information.
2. Compare your answers to the third question from the previous activity?

My participation in the group	
I made a long sentence in English	
I made a short sentence or gave a word in English	
I helped another member	

8.16. Annexe 16

Fiche d'activité en groupe de l'expérimentation pour ceux ayant le circuit long de lecture

Group Activity:

- **Instructions:**

-Read the text before you join your group.

-Do the questions in groups and be ready to share your answers with another group for the Activity 2.

-Fill in the table every time you participate in each group.

- **Choose a role:**

The Timekeeper: he checks the time to make sure the group will finish on time

The Leader: he controls the flow of the conversation, he makes sure that every member has an opportunity to speak, and that they stay focused.

Silence Manager: he controls the sound volume of the group and tells them when they are too loud.

Reporter: he represents the group at the end of the activity and tells the rest of the class what his group understood.

(English Assistant: he reminds the group to speak English)

Activity 1:

Names of the members: _____

1. Identify the nature of the document.

2. What did you learn about wwoofing?

3. Read the last paragraph and discuss: why do you think it is important to be on the same page as your host before arriving on the farm?

My participation in the group	
I made a long sentence in English	
I made a short sentence or gave a word in English	
I helped another member	

Activity 2:

Names of the members: _____

1. Share your information about the document with the members from the other group.
2. Compare your answers to the third question from the previous activity?

My participation in the group	
I made a long sentence in English	
I made a short sentence or gave a word in English	
I helped another member	

8.17. Annexe 17

Questionnaire qui aurait pu être donné aux élèves à la fin de l'expérimentation

Questionnaire sur l'activité

Réponds aux questions le plus honnêtement possible.

***Obligatoire**

1. Comment vous appelez vous ?

2. Auriez-vous préféré travailler seul sur le document ou êtes vous satisfait de votre travail en groupe ?*

Une seule réponse possible.

- J'aurais préféré travailler seul
- Je suis satisfait de mon travail en groupe

3. Si vous préférez travailler seul, justifiez votre réponse.

Plusieurs réponses possibles.

- J'aurais préféré travailler seul parce que je n'arrive pas à me concentrer
- Je serais arrivé aux mêmes résultats seuls
- Je n'arrivais pas à faire entendre mes idées
- A cause des membres de mon groupe (bavardage, ne travaillent pas)

Autre : _____

4. Pensez-vous que l'attribution d'un rôle à chaque membre du groupe ait augmenté l'efficacité des groupes ?*

Une seule réponse possible.

- Oui, nous étions plus concentré
- Non, cela n'a rien changé
- Autre : _____

5. Avez-vous, ainsi que les membres de votre groupe, joué le jeu ? *

Une seule réponse possible.

- Nous avons tous joué le jeu
- Un ou plusieurs membres n'ont pas adopté leur rôle
- Non, personne n'a joué le jeu

6. Avez vous plus parlez anglais dans ce travail de groupe que dans les précédents ?

Une seule réponse possible.

- J'ai parlé plus anglais que les fois précédentes
- J'ai moins parlé anglais que les fois précédentes
- J'ai autant parlé anglais que les fois précédentes
- Je n'ai pas du tout parler anglais

7. Aimerez vous retravailler de cette manière sur une compréhension écrite ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

8. Travailler en groupe vous-a-t-il permis de répondre aux questions plus facilement ? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

Questions pour ceux ayant eu l'article en entier

9. Avez-vous remobiliser la méthodologie de la compréhension de l'article de presse lors de cette activité? *

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non

10. Pensez-vous que vous auriez répondu aux questions de la même manière si vous aviez travaillé seul ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

11. Justifiez votre réponse

Question pour ceux ayant eu la version incomplète

12. Aviez-vous compris le sujet et les thèmes de l'article au même titre que vos camarades ayant eu le texte complet ?

Une seule réponse possible.

Oui, absolument

Oui, à peu près

Non, pas du tout

Avez-vous trouvé que les nouvelles informations apportées par le second groupe étaient cruciales pour comprendre l'article ?

Une seule réponse possible.

Oui, elles étaient cruciales car je n'avais pas compris

Non, car j'avais compris l'article sans les détails

Elles n'étaient pas cruciales mais elles m'ont éclairées sur certains points

Autre : _____