

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
2 nd degré	M2A Anglais
Site de formation :	Croix de Pierre

MEMOIRE

Une compréhension écrite collective : quels effets sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves de seconde ?

Mélissa Guitteaud

Directrice de mémoire
DAHM Rebecca Maitre de conférences en didactique de l'anglais
Membres du jury de soutenance :
- DAHM Rebecca (directrice de mémoire) - MARTIN Rodolphe (assesseur)
Soutenu le /..../2020

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon conjoint Jonathan qui a su me soutenir et m'épauler durant ces deux années pleines de joie, de doutes et émotions diverses.

Je souhaite également remercier mes ami.e.s et collègues Chloé, Thomas, Eléonora et Anne avec qui j'ai partagé ce quotidien si particulier de professeure en devenir. Grâce à nos échanges constants et à notre mutualisation de ressources et astuces, j'ai pu triompher du concours et créer des activités intéressantes et ludiques que je partage avec mes élèves.

Je veux aussi remercier mes formateurs et formatrices de l'INSPE et plus particulièrement ma référente Rebecca Dahm qui m'a permis d'effectuer cette année de stage en toute confiance grâce à ses conseils toujours justes et à sa bienveillance sans faille.

Merci à mes deux tuteurs Sébastien George et Mélanie Unvoy pour m'avoir accueillie et guidée au sein du lycée Claude Nougaro.

Enfin je remercie ma famille qui a été à mes côtés tout au long cette aventure et qui m'encourage dans tous mes projets.

Droits d'auteur

Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

Remerciements	2
Table des matières.....	3
Introduction	4
1.Cadre théorique	6
1.1.La métacognition (au service de l'enseignement)	6
1.1.1.La métacognition et l'auto-régulation.....	7
1.1.2.La métacognition et la compréhension écrite	7
1.2.Les stratégies d'apprentissage.....	8
1.2.1.Les stratégies métacognitives	8
1.2.2.Les stratégies cognitives	9
1.2.3.Les stratégies socio-affectives.....	9
1.3.Le travail de groupe	10
1.3.1.De « sujet acteur » à « sujet énonciateur »	10
1.4.Le sentiment d'efficacité personnelle	11
1.4.1.Pourquoi étudier le SEP des élèves ?	11
1.4.2.Comment mesurer le SEP des élèves ?	12
2.Cadre méthodologique	13
2.1.La situation d'enseignement	13
2.2.Protocole d'expérimentation.....	13
2.2.1.Protocole d'expérimentation commun aux deux classes	13
2.2.2.Protocole d'expérimentation pour le groupe expérimental.....	14
2.2.3.Protocole d'expérimentation pour le groupe témoin	16
2.2.4.Protocole de recueil des données	17
3.Réalité de l'expérimentation	18
4.Scénario possible de résultats	20
5.Limite de la recherche	22
Conclusion	23
Références bibliographiques.....	24
Table des annexes	26

Introduction

La lecture est pour moi une porte d'entrée très importante pour appréhender une langue étrangère. C'est un moment que l'on vit généralement seul.e, où l'on prend le temps de comprendre, d'imaginer, de penser ; c'est un moment de plaisir. Cependant, les élèves ont rarement une telle vision de la lecture d'un texte en langue étrangère. En effet, cette lecture peut être vue comme angoissante et comme source de frustrations, notamment car c'est une entreprise solitaire. Cette recherche est donc motivée par le constat suivant : il est une situation récurrente où les élèves commencent à lire un texte en anglais et se découragent quand ils rencontrent trop de mots inconnus. Ils perçoivent le texte comme un seul bloc de difficulté. Ils ressentent alors un sentiment de frustration et d'échec et abandonnent cette lecture. On peut entendre par la suite des remarques telles que « Cela ne sert à rien. Je ne comprends rien ! ». C'est pourquoi il est intéressant d'essayer de remédier à cette situation en tentant de faire prendre conscience aux élèves qu'ils ne partent pas de rien, et qu'il est possible d'apprendre et de conscientiser des stratégies qui peuvent leur permettre de comprendre l'essentiel d'un texte. Ces stratégies peuvent s'apparenter à une caisse à outils, outils qu'ils.elles choisissent selon leurs besoins ainsi que selon le type de texte.

Lorsque l'on parle de conscientiser des stratégies, la littérature didactique renvoie au terme de « métacognition » et à son rôle dans l'apprentissage. En effet, si les élèves ont conscience de la raison pour laquelle ils.elles choisissent tel ou tel outil, ils.elles pourront renouveler l'expérience et ainsi transférer ces stratégies de compréhension écrite à d'autres textes et dans d'autres matières. Lorsque sélectionner la bonne stratégie à adopter au bon moment devient un automatisme, c'est toute une autonomie d'apprentissage qui est alors acquise.

Lors de mes cours, j'ai pu constater que c'était durant les travaux de groupe que les élèves explicitaient spontanément leur cheminement de pensée à leurs camarades plus en difficulté. Si certains se partagent les réponses sans plus d'explication, d'autres élèves vont décomposer leurs réflexions et expliquer à leurs camarades comment ils ont trouvé la solution. C'est parce que ces comportements restent tout de même rares, que j'ai décidé de faire travailler les élèves en groupe dans le but de les faire échanger entre pairs les stratégies d'accès au sens qu'ils.elles utilisent le plus ou qui leurs conviennent le mieux.

Le but ultime de ma recherche est de tenter de démontrer que la manipulation de ces stratégies, manipulation effectuée en groupe, permet d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves, la finalité étant qu'ils se sentent plus en confiance lorsqu'ils abordent la lecture d'un texte en langue étrangère.

On se demandera alors dans quelle mesure la conscientisation et la manipulation des stratégies d'accès au sens d'un texte ont des effets bénéfiques sur le SEP des élèves.

Mes hypothèses de départ sont donc les suivantes : la conscientisation et la manipulation des stratégies d'accès au sens augmentent la performance des élèves en compréhension écrite. La maîtrise active de ces stratégies a des effets bénéfiques sur le SEP des élèves.

1. Cadre théorique

Voici les quatre concepts théoriques autour desquels s'articulent mon expérimentation : la métacognition, les stratégies d'apprentissage, le travail de groupe et enfin le sentiment d'efficacité personnelle. En les présentant dans cet ordre-là, je souhaite également mettre en relief le raisonnement suivant : un travail métacognitif avec les élèves favorise l'acquisition de stratégies transférables qui, lorsqu'elles se partagent et se manipulent en groupe leur permettent d'améliorer leur performance individuelle et ainsi d'augmenter leur SEP.

1.1. La métacognition (au service de l'enseignement)

Le concept de métacognition est défini par Falardeau et Loranger (1993)¹ de la façon suivante : « Il s'agit d'un système de connaissances, dans lequel les connaissances à propos de soi, des tâches rencontrées et des stratégies sont interreliées pour une meilleure compréhension. »

On voit dans cette définition que la métacognition est un système qui met en relation des données diverses afin de mieux appréhender une situation d'apprentissage. En tant que professeur, nous devons guider les élèves pour qu'ils.elles deviennent acteur.ice de leurs apprentissages. Pour cela nous devons rendre notre enseignement plus explicite, pour les faire gagner en autonomie. En effet, l'école est un lieu social où les apprentissages explicites sont nombreux et où les professeurs attirent fréquemment l'attention des élèves sur les démarches métacognitives qui leur permettent d'utiliser une langue étrangère ou de réfléchir sur leur façon d'apprendre (Hilton, 2014)². Ainsi, les réflexions métalinguistiques de l'élève devraient lui permettre de progresser tout en étant plus autonome. L'autonomie étant affaire de choix, je conclurai avec une autre définition de la métacognition qui insiste sur la notion de flexibilité : « [La métacognition] trouve son existence dans le fait qu'il est nécessaire d'avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif afin de l'ajuster aux situations » (Matlin, 2001, Peters & Viola, 2003, cité par Bégin, 2008).³

¹ Falardeau, M. & Loranger, M. (1993). Le choix de stratégie d'apprentissage² dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 18(4), 307-321.

² Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition* / *apprentissage* en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 34-46.

³ Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage, un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

Cet ajustement aux situations d'apprentissage est un défi sans fin pour tout.e apprenant.e.

1.1.1. La métacognition et l'auto-régulation

Il est important de noter que la métacognition comporte deux aspects distincts : les connaissances concernant les processus cognitifs et le contrôle sur ceux-ci, nommé aussi auto-régulation (Falardeau et Loranger, 1993)⁴. En effet, cette notion d'auto-régulation est primordiale pour ma recherche car « le contrôle métacognitif ou autorégulation, implique l'orchestration de stratégies en cours d'apprentissage selon l'objectif poursuivi » (Shuell, 1986, cité par Falardeau & Loranger, 1993)⁵. C'est cette faculté à contrôler et à utiliser des connaissances pour résoudre un problème qui est au centre de mon expérimentation.

1.1.2. La métacognition et la compréhension écrite

Je souhaite ici rapprocher la métacognition de l'activité langagière qui sera au centre de ma recherche, la compréhension écrite. Comment se manifeste la métacognition et le contrôle métacognitif lorsque l'on essaye de comprendre un texte en langue étrangère ? Roch-Veiras (2013)⁶ affirme que « comprendre un texte, c'est faire appel à un ensemble de processus cognitifs complexes, comme le traitement de l'information, les processus d'intégration et d'élaboration et la métacognition ». Elle cite ensuite Pressley (2002)⁷ qui soutient que lorsque l'on lit, la métacognition « se traduit par des comportements comme être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir pour atteindre ses objectifs ». Nous voyons avec cette dernière citation que le concept de métacognition est fortement lié à celui des stratégies d'apprentissage.

⁴ Falardeau, M. & Loranger, M. (1993). Le choix de stratégie d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 18(4), 307-321.

⁵ Ibid

⁶ Roch-Veiras, S. (2013). Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 97-114.

⁷ Ibid

1.2. Les stratégies d'apprentissage

Afin de définir ce que sont les stratégies d'apprentissage dans le cadre scolaire, je m'appuierai sur la définition de Bégin (2008)⁸ qui affirme que « l'appellation stratégie d'apprentissage est actuellement utilisée comme terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire ». Je rajoute à cela que ces comportements sont conscientisés et mobilisés selon un objectif précis. En effet, on peut définir les stratégies comme des « actions choisies » par les élèves, afin de « faciliter les tâches d'acquisition et de communication » (MacIntyre, 1994, cité par Chao & Espinoza, 2015)⁹. Dans le cadre de ma recherche je souhaite appliquer le concept de stratégie à l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi nous allons nous intéresser aux trois catégories de stratégies d'apprentissage élaborées par O'Malley et Chamot (1990) : les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives.¹⁰ Dans chacune de ces trois catégories se trouve une stratégie spécifique travaillée en classe que je développerai dans la partie « cadre méthodologique ».

1.2.1. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont des stratégies de planification, d'anticipation et d'autorégulation, souvent utilisées en classe avant d'aborder un nouveau document durant la phase dite d'anticipation. Selon Cyr (1998)¹¹, ces stratégies consistent à « fixer des buts à court ou à long terme (...) à étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été abordé en salle de classe (...) à prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ». Nous voyons encore ici comment sont liées la métacognition et les stratégies d'apprentissage.

⁸ Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage, un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67

⁹ Espinoza, A. & Chao, K. (2015). Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des filières de français de l'Université du Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 235-263.

¹⁰ Ibid

¹¹ Ibid

1.2.2. Les stratégies cognitives

L'inférence et la déduction sont deux stratégies essentielles pour l'accès au sens d'un document écrit.

« L'inférence(...) consiste à utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus; à utiliser le contexte langagier ou extralangagier dans le but de suppléer aux lacunes (...) afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte» (Cyr, 1998, cité par Espinoza & Chao, 2015)¹².

Cette stratégie est mise en place en classe sous forme de rituel afin que son usage devienne automatique pour les élèves.

La déduction quant à elle consiste à « appliquer une règle réelle ou hypothétique »¹³ afin de comprendre un énoncé. Les élèves utilisent cette stratégie lorsqu'ils décomposent un mot dont ils ne connaissent qu'une seule partie. Par exemple le mot « witchcraft » peut être coupé en deux parties : « witch » qui signifie sorcière, mot souvent connu des élèves et « craft » qui veut dire « métier » ou « artisanat ». Ainsi les élèves pourront traduire littéralement « le métier des sorcières » et déduire que l'on parle de sorcellerie.

1.2.3. Les stratégies socio-affectives

Ces stratégies socio-affectives sont déployées lorsque les élèves travaillent en groupe. Elles sont propices à la concentration et à la motivation

« Elles renvoient aussi aux modes d'interaction des apprenants avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs en vue de faciliter l'appropriation de la L2. Elles comprennent des stratégies de coopération, de clarification et de stratégies affectives, telles qu'activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien et générer et maintenir la motivation. » (Lafontaine, 2005, Larue & Cossette, 2005, Lee, 2011, Tang, 2011, cités par Espinoza & Chao, 2015)¹⁴.

¹² Espinoza, A. & Chao, K. (2015). Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des filières de français de l'Université du Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 235-263.

¹³ Ibid

¹⁴ Ibid

Nous voyons ici que ces stratégies sont en partie liées aux émotions et aux croyances, ce qui nous intéressera dans la dernière partie de ce cadre théorique, liée au sentiment d'efficacité personnelle. La stratégie socio-affective qui m'importe le plus dans cette recherche est la coopération, c'est-à-dire l'interaction entre les élèves « dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage »¹⁵ (Cyr, 1998, cité par Espinoza &Chao). Le travail coopératif nous amène à présent à nous intéresser au travail de groupe.

1.3. Le travail de groupe

Les travaux de groupe sont des moments privilégiés où en tant que professeur.e l'on se décentre du cours et l'on propose un nouvel espace que les élèves peuvent occuper plus librement et se réapproprier. Les élèves se réapproprient d'abord l'espace de la salle de classe car les tables sont agencées en îlots et ils.elles se font face. Ils.elles se réapproprient également l'espace verbal, car ils.elles peuvent échanger devant un nombre limité de pairs, et sans être directement exposé.e.s au regard de la professeure. On peut supposer que leurs échanges sont alors plus informels mais aussi plus spontanés ce qui est utile lors de réflexions collectives où les élèves doivent collaborer. Le travail collaboratif peut être défini comme « l'action de travailler avec d'autres à une œuvre commune »¹⁶. Dans le cas de cette recherche l'œuvre commune est le décryptage d'un texte en langue étrangère.

1.3.1. De « sujet acteur » à « sujet énonciateur »

Le travail de groupe permet également de travailler sur la compétence de la médiation par les pairs. L'élève doit alors expliquer avec ses mots ce qu'il a compris à ses camarades. L'élève est donc d'abord « sujet acteur » car il est impliqué dans une activité langagière, puis il.elle devient « sujet-énonciateur », c'est-à-dire qu'il.elle produit un énoncé à l'intention d'un autre sujet au sein d'une situation d'énonciation (Deyrich, 2010).¹⁷ De cette façon, l'élève se met à la place du professeur, ce qui bouscule la logique d'un cours magistral classique. Ce n'est plus la professeure qui énonce mais bien l'apprenant.e. L'élève sera alors plus motivé.e, se sentira valorisé.e

¹⁵ Espinoza, A. & Chao, K. (2015). Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des filières de français de l'Université du Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 235-263.

¹⁶ Jeuge-Maynard, I. et al. (2008) *Le Petit Larousse Illustré : En Couleurs*. Larousse.

¹⁷ Deyrich, M.C. (2010). Résolution de problèmes et pratiques réflexives : Quelles particularités pour la didactique des langues ? EA 4140 LACES-ASPDA, Université de Bordeaux.

et utile au bon fonctionnement du cours. Cela nous amène dès lors à nous intéresser au sentiment d'efficacité personnelle qui est un important facteur de la motivation.

1.4. Le sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) peut être défini comme la croyance que possède un individu sur ce qu'il va pouvoir faire de ses aptitudes dans des situations variées (Lecomte, 2004)¹⁸. Selon Bandura (2003)¹⁹, le SEP peut être observé dans quatre champs différents : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui et l'état physiologique et émotionnel. En outre, toujours selon Bandura, on peut souligner que c'est la maîtrise personnelle qui constitue le champ le plus important concernant l'efficacité car elle indique plus explicitement si un individu peut rassembler les outils nécessaires pour réussir. En effet, selon Lecomte, « les succès [de l'individu] servent d'indicateurs de capacité et permettent donc de construire une solide croyance d'efficacité personnelle, tandis que les échecs la minent »²⁰. C'est donc la maîtrise personnelle de l'élève, c'est à dire, est ce que l'élève se sent capable de réaliser telle ou telle tâche, qui m'intéressera dans cette recherche.

1.4.1. Pourquoi étudier le SEP des élèves ?

Il est important de noter que la croyance de l'élève en ses aptitudes détermine « l'effort consacré à l'entreprise, la persévérance en face des difficultés, le stress éprouvé dans les tribulations et le découragement ressenti face à un échec ». (Bandura, 1986, 1989, cité par Bandura, 1993)²¹. Ces quatre actions, l'effort, la persévérance, le stress et le découragement, font partie intégrante d'une situation d'apprentissage en milieu scolaire. Si cette croyance affecte le niveau de motivation et de réussite scolaire des élèves, il est primordial de lui accorder de l'importance et la « travailler » comme n'importe quelle autre compétence.

¹⁸ Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Revue Savoirs, Hors-série*, 59-90.

¹⁹ Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [« Self-efficacy »] : Paris, De Boeck.

²⁰ Ibid

²¹ Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83.

1.4.2. Comment mesurer le SEP des élèves ?

Afin d'élaborer un questionnaire permettant de mesurer le SEP des élèves, je me suis inspirée des travaux menés par Blanchard, Lieury, Le Cam et Rocher (2013) ; ces auteurs se sont appuyés sur l'échelle d'efficacité scolaire perçue, questionnaire conçu par Bandura en 1990. Dans ce questionnaire, l'efficacité scolaire perçue, est étudiée au travers d'items mesurant « les croyances d'efficacité des élèves de leur capacité à réussir dans différentes disciplines »²². A chaque question posée, les élèves devaient indiquer « à quel point [ils.elles se sentent] capable de... ». L'échelle choisie comprend cinq possibilités de réponses : très peu, peu, assez moyennement, bien, très bien/toujours (ou presque). Le fait d'avoir choisi une échelle comportant cinq réponses présente une situation médiane qui neutralise la question. Ainsi les élèves ne sont pas obligés de se positionner pour chaque question. Si cette démarche peut sembler annuler la question, les réponses données sont sûrement plus honnêtes et nuancées. C'est pour cela que je souhaite utiliser cette même échelle dans mon propre questionnaire. L'étude des auteurs précédemment cités a pu établir une corrélation entre le SEP des élèves et leur motivation. Elle montre que cette dernière résulte « à la fois de l'autodétermination et de la compétence perçue (ou son équivalent ici le SEP scolaire) ».²³ Je développerai dans le cadre méthodologique comment j'ai adapté leur questionnaire aux enjeux de ma recherche.

²² Blanchard, S. Lieury, A. Le Cam, M. & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30000 élèves de 6^e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 1(523), 23-35.

²³ Ibid

2. Cadre méthodologique

2.1. La situation d'enseignement

J'enseigne dans un lycée polyvalent dans le Tarn et Garonne. L'établissement accueille environ 900 élèves et se situe dans une zone rurale. J'ai mené cette expérimentation avec mes deux classes de seconde. La 2nd A, composée de 23 élèves, est mon groupe expérimental et la 2nd B²⁴ composée de 21 élèves est mon groupe témoin. Mon groupe expérimental comporte une majorité de très bon.ne.s élèves qui participent activement en cours. Quatre élèves sont cependant très en difficulté et ne s'impliquent que très peu en classe.

2.2. Protocole d'expérimentation

Afin de savoir si la conscientisation et la manipulation des stratégies par les élèves augmente leur performance en compréhension écrite ainsi que leur SEP, les protocoles suivants furent envisagés.

2.2.1. *Protocole d'expérimentation commun aux deux classes*

En premier lieu, les deux classes sont soumises à un questionnaire prétest (Q.1) dont les items concernent principalement les stratégies cognitives et métacognitives employées par les élèves lors de la lecture d'un texte en langue étrangère puis leur capacité à travailler et à échanger ces stratégies lors d'un travail de groupe.

Ce questionnaire est organisé en quatre sections. La première section concerne le rapport que l'élève entretient avec l'anglais de manière générale. La deuxième partie vise à évaluer dans quelle mesure l'élève se sent capable de déchiffrer un document écrit en anglais en utilisant des stratégies telles que la déduction, l'inférence ou encore l'anticipation. Une troisième section porte sur le travail de groupe en général et sur la capacité des élèves à apprendre et à s'écouter en groupe. Enfin la dernière partie vise à évaluer dans quelle mesure l'élève se sent capable d'expliquer telle ou telle stratégie à ses camarades lors d'un travail collaboratif (par exemple : je me sens capable d'expliquer comment utiliser le paratexte pour anticiper le contenu d'un texte). Ainsi ce n'est pas seulement leur croyance en leur seule

²⁴ Pour des questions de respect de l'anonymat, les intitulés des classes ont été modifiés.

capacité d'effectuer une tâche que je souhaite mesurer mais également leur croyance en leur capacité de conscientiser une stratégie afin de l'expliquer à une tierce personne.

Ensuite, deux compréhensions écrites sont proposées à des moments différents de l'année aux deux classes : l'une (C.E.1), avant la séance d'expérimentation (S.E.) que je détaillerai un peu plus loin, et l'autre (C.E.2) après cette dernière afin de comparer les résultats par la suite. Ces compréhensions écrites relèvent toutes deux du niveau B2 du C.E.C.R.L. (Cadre européen commun de référence pour les langues) afin que les textes soient considérés par les élèves comme un vrai défi à relever. En effet, l'objectif de cette partie de l'expérimentation est d'amener les élèves à utiliser des stratégies pour accéder au sens du texte (la déduction, l'inférence, l'anticipation...). Les textes correspondent à un thème de la séquence étudiée, afin d'être à peu près sûr que les élèves pourront déduire et inférer quelques éléments. Les deux compréhensions écrites sont proposées assorties de questions qui invitent les élèves à utiliser les stratégies. Par exemple, elles attirent l'attention des élèves sur le paratexte, les encouragent à émettre des hypothèses ou encore à repérer les mots transparents. Les élèves répondent aux questions en situation d'évaluation traditionnelle pendant une séance entière. Il est bien évidemment précisé que cette compréhension écrite ne donnera pas lieu à une note mais fera l'objet d'une analyse dans le cadre d'une recherche.

Après avoir prélevé la deuxième compréhension écrite, les élèves sont soumis de nouveau au questionnaire sur le SEP et la compréhension écrite. Je choisis de le nommer Q2, même s'il est identique au premier car il servira de post test à cette recherche.

Voici sous forme schématique le déroulement chronologique de ce protocole :

Q.1 → C.E.1 → S.E. → C.E.2 → Q.2

2.2.2. Protocole d'expérimentation pour le groupe expérimental

Deux séances supplémentaires sont organisées avec ce groupe : une séance sur les stratégies d'apprentissage et une séance « expérimentation » où les élèves travaillent en groupe et doivent déchiffrer un texte écrit dans une langue inconnue, ceci

dans le but de les mettre en situation de collaboration et d'échange des stratégies d'accès au sens du texte.

La séance sur les stratégies d'apprentissage s'organise en trois temps : un premier temps où les élèves sont amené.e.s à donner leur propre définition du mot « stratégie ». Une mise en commun est ensuite effectuée, le but étant de guider les élèves vers une définition qu'ils.elles pourront se réapproprier. Dans un deuxième temps la définition suivante leur est donnée : « les stratégies sont des outils mobilisables, utilisés pour résoudre un problème particulier, ici comprendre un texte en anglais. » Dans un troisième temps une discussion est engagée avec les élèves à propos de l'importance de conscientiser ces stratégies afin de pouvoir les transférer dans toutes les matières. On pourra discuter avec eux des difficultés qu'ils.elles rencontrent en espagnol ou encore en cours de français lors de la lecture de texte de littérature.

Je vais à présent décrire la mise en œuvre de la séance « expérimentation », séance de compréhension écrite effectuée en groupe. Pour cette mise en œuvre je me suis grandement inspirée des séances d'APLI (Approches Plurielles fondées sur des Langues Inconnues) conçues par neuf enseignants de l'académie de Limoges et de Bordeaux²⁵. En effet, ces séances ont pour but de faire progresser les élèves dans la pratique de la langue vivante étrangère étudiée à l'école, en passant par la découverte d'une langue qui leur est inconnue. Un des nombreux intérêts de cette approche est de « permettent aux élèves d'établir des liens entre les langues et de développer leurs compétences métalinguistiques par la mise en place de stratégies transférables » (Dahm, 2013)²⁶. Dans ces séances, les élèves sont donc amené.e.s à déchiffrer ce texte en langue inconnue d'abord de manière individuelle puis en groupe. C'est lors du travail de groupe que les élèves doivent expliquer à leurs camarades ce qu'ils ont compris et comment ils.elles l'ont compris. C'est à ce moment-là que l'explicitation des stratégies d'accès au sens du texte est essentielle.

Les élèves arrivent en classe en sachant qu'aujourd'hui le cours sera un peu particulier. Je les aurais prévenus la séance précédente. Ainsi certains arriveront avec

²⁵ http://pedagogie.ac-limoges.fr/langues_vivantes/spip.php?rubrique25

²⁶ Dahm, R. (2013). *Effet de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique*. Thèse en didactique des langues et cultures, Université Bordeaux-Segalen, 45.

un surcroît de motivation lié à la curiosité. Une fois les élèves installé.e.s, j'annonce l'objectif de la séance : « Aujourd'hui nous allons essayer de comprendre un texte dans une langue qui nous est à tous.tes inconnue ! Vous allez d'abord travailler individuellement et suivre les consignes de la feuille d'activité « Séance expérimentale – Travail individuel »²⁷ pendant 10 minutes ». Sur cette feuille d'activité se trouve la quatrième de couverture du roman de Mary Shelley, *Frankenstein*, écrite en néerlandais²⁸. Cependant les élèves ne savent pas de quelle langue il s'agit. Ils doivent lire ce texte et relever les informations qu'ils ont compris. A l'issue de ce travail individuel, je demande aux élèves de former des groupes de quatre. Je les laisse se regrouper par affinité afin de favoriser leurs échanges et leur motivation. Je veille cependant à ce que les élèves les plus en difficulté soient dans des groupes différents. Je demande à chaque élève de s'attribuer un rôle spécifique au sein du groupe (un.e gestionnaire, en charge de la gestion du temps, un.e secrétaire, chargé.e de prendre en note les échanges du groupe, un.e médiateur.ice qui s'assure que tout le monde participe aux échanges et un.e animateur.ice qui relance les échanges à l'aide de questions). Le but de ce travail de groupe est de mettre en commun les informations trouvées et d'expliquer comment elles ont été comprises. Pour cela le/la secrétaire du groupe remplira la fiche d'activité « Séance expérimentale – Travail de groupe »²⁹. A la suite de ce travail, une mise en commun est effectuée afin de revenir sur les éléments de lexique de la lettre.

Grace à ce travail de groupe, les élèves pourront déchiffrer la quasi-totalité du texte et ainsi (re)prendre confiance en leur capacité de compréhension d'un texte. Ils.elles auront également pu mettre en lumière les stratégies d'accès au sens de ce texte en les manipulant. Ils.elles pourront désormais transférer ces stratégies dans d'autres matières.

2.2.3. Protocole d'expérimentation pour le groupe témoin

Avec la classe témoin, les stratégies d'accès au sens d'un texte sont abordées lors de chaque compréhension écrite. Les mots inconnus sont déchiffrés lors de

²⁷ Fiche de travail individuel voir annexe n°3.

²⁸ Cette activité est empruntée au manuel English Sparks 2nd. Belin Education. 2019.

²⁹ Fiche de travail de groupe voir annexe n°4.

questionnements frontaux de professeure à élèves. Ces stratégies font l'objet d'une attention particulière lors des cours ainsi que durant les évaluations. En effet les élèves ont à leur disposition une fiche où ils répertorient les mots qu'ils ont compris grâce à une des stratégies étudiées (les mots transparents, les mots que l'on peut décomposer, l'inférence grâce au contexte)³⁰.

Les élèves des deux classes sont également évalués pour chaque compréhension écrite, sous la forme d'un point bonus, sur leur capacité à mobiliser ces trois stratégies pour déchiffrer un texte.³¹

2.2.4. Protocole de recueil des données

Afin de savoir si la séance de compréhension écrite en groupe a eu des effets sur les performances des élèves ainsi que sur leur SEP nous avons deux outils à comparer et à analyser : les questionnaires pré test et post test, et les deux compréhensions écrites.

Pour l'analyse des questionnaires, on peut comparer, par exemple, le pourcentage d'élèves du groupe expérimental qui ne se sentaient « pas » ou « peu capable » d'effectuer telle ou telle tâche liée à la compréhension écrite. Si ce pourcentage a significativement baissé entre le pré test et le post test, c'est que la séance d'expérimentation aura eu un effet positif sur leur SEP. On peut effectuer la même analyse sur tous les items.

En ce qui concerne les compréhensions écrites, le but est de vérifier si, grâce à cette séance en groupe, les performances des élèves du groupe expérimentale sont « meilleures » que les performances du groupe témoin. Nous regarderons si les élèves ont su répondre aux questions qui leur sont posé.e.s et si ils.elles ont pu renseigner toutes les questions explicites sur les stratégies.

³⁰ Fiche stratégies élèves voir annexe n°5

³¹ Exemple d'une compréhension écrite voir annexe n°6

3. Réalité de l'expérimentation

En date du 22 novembre 2019, j'ai soumis à mes deux classes de seconde, un questionnaire pré-test³² (Q.1) permettant de mesurer leur S.E.P. face à la compréhension écrite. J'ai au préalable prévenu les parents d'élèves grâce à une lettre d'information³³ dans laquelle ils ont pu autoriser ou non leur enfant à participer à cette recherche. Après avoir soumis les élèves de la classe expérimentale au questionnaire pré-test, j'ai donné un cours sur les stratégies d'accès au sens où j'ai souligné l'importance de la conscientisation des stratégies d'accès au sens d'un texte afin d'être capable de les transférer dans d'autres matières. Nous nous sommes intéressés à trois stratégies particulières : les mots transparents (*legend*), la décomposition d'un mot (*witchcraft*) et l'inférence grâce au contexte du texte. Ces trois stratégies ont été régulièrement travaillées en cours : en effet à l'issue de chaque compréhension écrite, je demandais aux élèves de m'indiquer comment ils avaient trouvé le sens de mots qui leur étaient inconnus à l'aide de ces trois stratégies.

J'avais ensuite prévu de proposer aux élèves la première compréhension écrite (C.E.1), non notée, afin de pouvoir comparer leur performance avant et après l'expérimentation. Je n'ai cependant pas prélevé de compréhension écrite correspondant au protocole de ma recherche par manque de temps et d'organisation. Les compréhensions écrites en ma possession sont de niveau B.1 et ne sont pas significatives pour étayer cette recherche.

J'aurais souhaité organiser la séance d'expérimentation courant mars, cependant à cause du confinement due à la pandémie de Covid 19, les cours en présentiel n'étaient plus possible. Je n'ai pas réussi à adapter le format de mon expérience, qui nécessite un travail de groupe et d'échange, à la situation de confinement. J'aurais pu essayer d'organiser des classes virtuelles avec chaque groupe de la classe expérimentale, cependant ma connexion internet est vraiment médiocre. En outre, un certain nombre d'élèves n'ont remis aucun devoir durant cette période, il aurait été un

³² Questionnaire SEP et compréhension écrite voir annexe n°1

³³ Lettre d'information parents voir annexe n°7

peu laborieux de changer les modalités du protocole et de tenir compte des différences de contexte entre le questionnaire pré test et post test.

A l'issu de la séance expérimentation, la seconde compréhension écrite (C.E.2.) aurait dû leur être proposé.

Enfin, le questionnaire (Q.2) identique à celui précédemment utilisé leur aurait été à nouveau soumis afin d'étudier l'évolution de leur sentiment d'efficacité personnelle entre le questionnaire pré test et post test.

4. Scénario possible de résultats

4.1.

Cette recherche pourrait mener à plusieurs scénarios de résultats possibles. Je vais ici détailler celui qui me paraît le plus probable compte tenu du profil de mes élèves. En effet, même si je n'ai pas soumis la deuxième C.E et que je ne peux pas apporter de preuves tangibles, j'ai observé, de manière informelle lors des compréhensions écrites rendues par les élèves une nette progression de leur autonomie face aux questions posées. Ils.elles remplissent facilement et de manière plus systématique l'encart bonus dédié aux stratégies, et posent beaucoup moins de question de vocabulaire. Lors des cours consacrés à la C.E, les élèves semblent également plus concentré.e.s lors de la lecture du texte et s'entraident plus volontiers entre pairs lors des phases de travail en binôme.

Si je prends appui sur la recherche menée par Dahm (2013)³⁴, alors il me semble possible d'envisager une validation de mes deux hypothèses de recherche.

Mon expérimentation montrerait alors que la conscientisation et la manipulation des stratégies d'accès au sens d'un texte, améliorent les performances des élèves en compréhension écrite. Dans ce scénario, la différence entre les réponses proposées par la classe expérimentale lors de la compréhension écrite numéro 1 et lors de la compréhension écrite numéro 2 serait probablement importante. En effet leurs réponses données pour la C.E.2 seraient plus pertinentes et plus étoffées. De plus on ne distinguerait pas de réelle progression en comparant les réponses données lors de la C.E.1. et de la C.E.2 des élèves de la classe témoin. On pourrait donc supposer que cette différence serait due à une meilleure compréhension du texte grâce à l'usage plus efficace des stratégies que les élèves de la classe expérimentale manipulées lors de la séance d'expérimentation.

En plus de l'amélioration des performances des élèves de la classe expérimentale, les résultats pourraient également confirmer la deuxième hypothèse de cette recherche : la maîtrise active des stratégies a des effets bénéfiques sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. En effet, l'analyse des résultats du pré-test et du post-tests de la classe expérimentales pourrait montrer qu'un pourcentage

³⁴ Dahm, R. (2013). *Effet de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique*. Thèse en didactique des langues et cultures, Université Bordeaux-Segalen, 45.

important d'élèves qui se sentaient « peu capable d'expliquer quelle stratégie (il/elle) utilise pour comprendre un texte » s'en sentent à présent « bien capable ». On observerait le même phénomène avec la compétence « je me sens capable d'expliquer comment je déduis le sens d'un mot inconnu ». En outre un pourcentage non négligeable d'élève de la classe expérimentale affirmait lors du pré-test « très peu aimer quand on travaille sur les textes ». Cependant les résultats du post-test pourraient montrer que la tendance s'est inversée : la quasi-majorité de la classe aurait répondu « plutôt aimer quand on travaille sur les textes ». On pourrait supposer que le travail de manipulation des stratégies améliore la perception du travail de compréhension écrite des élèves de la classe expérimentale.

On pourrait supposer que les élèves de la classe expérimentale se découragent beaucoup moins lorsqu'ils.elles travaillent sur un document écrit. En outre on pourrait observer que le fait qu'ils.elles soient capable de mobiliser des outils pour déchiffrer un texte semblerait avoir des effets bénéfiques sur leur motivation en classe ; les élèves se mettraient plus volontiers au travail et l'explicitation d'une stratégie pour contourner une difficulté deviendrait une interaction banale et courante au sein du cours . On pourrait donc conclure que la croyance en leur capacité à lire et comprendre l'essentiel d'un texte en anglais les rendraient effectivement meilleur.e.s à cela !

5. Limite de la recherche

Tout d'abord cette recherche est incomplète car elle ne propose qu'un scénario possible de résultats et ne s'appuie malheureusement pas sur de réelles données.

Les limites du protocole d'expérimentation sont liées tout d'abord au type de questionnaire soumis aux élèves. En effet, le questionnaire concernant le sentiment d'efficacité personnelle cherche justement à cerner un sentiment, un ressenti. On ne peut donc pas parler ici de certitudes car la croyance en ces capacités d'un élève de seconde peut fluctuer grandement d'un jour à l'autre.

D'autre part il faut souligner que les deux classes de seconde sur lesquelles repose ma recherche, sont assez différentes l'une de l'autre en termes de profils scolaires. La classe expérimentale étant composée majoritairement de bons, très bons voir excellents élèves, les scénarios de résultats possibles sont peut-être biaisés. En effet l'on pourrait attribuer le progrès des élèves de la classe expérimental à leur seul sérieux en cours et non à la séance de manipulation des stratégies. Pour remédier à ce problème d'échantillon, il aurait fallu mener cette recherche sur les deux classes à tour de rôle.

De plus, il est possible que les deux textes utilisés pour mesurer l'écart des performances de compréhension écrite, ne présentent pas exactement le même type de difficultés. Bien qu'étant deux textes de niveau B2, (continuer sur les différences des deux textes).

Enfin il aurait été surement judicieux d'organiser plusieurs séances de manipulation de stratégies afin que cette compétence soit travaillée de manière moins superficielle. Lors de ces séances, les groupes gagneraient à être formés selon des profils d'élèves spécifiques afin qu'ils.elles puissent collaborer de manière plus complémentaire lors des échanges durant les séance d'expérimentation. Il semble donc indispensable de mettre en place le protocole le plus tôt possible au cours de l'année de manière à pouvoir entraîner les élèves et multiplier le recueil de données intermédiaires.

Conclusion

Pour conclure, cette recherche m'a permis tout d'abord de mettre en lien les notions de métacognition et de stratégies d'apprentissages. En effet, c'est grâce à une conscientisation des processus d'apprentissage que l'on peut les identifier comme des stratégies et que l'on peut ensuite les utiliser à dessein et les transférer. J'ai pu ensuite utiliser ce constat pour concevoir une séance où les élèves ont le loisir de manipuler ces stratégies seul.e.s puis en groupe. Le fait d'expliquer quelles stratégies leurs permettent de comprendre tel ou tel mot est un accomplissement très valorisant pour les élèves. Nous pouvons supposer, faute de résultats réels, que la maîtrise des stratégies d'accès au sens augmente leur croyance en leur capacités de lire et comprendre l'essentiel d'un texte en langue étrangère.

De plus, le concept de sentiment d'efficacité personnelle est une découverte des plus enrichissantes. En effet, beaucoup d'élèves ne réussissent pas telle ou telle tâche car ils.elles pensent qu'ils.elles n'ont pas les capacités. Effectuer un travail de fond sur cette croyance sera pour moi une importante facette de mon travail en tant que professeure afin que mes élèves puissent à terme devenir « l'élève efficace » c'est-à-dire « dans le contrôle de son apprentissage (...) qui approche la tâche avec confiance, possède plein de ressources, recherche l'information quand c'est nécessaire et franchit les étapes pour arriver à ses fins. Quand [l'élève efficace] rencontre une difficulté, il trouve une façon de la régler avec succès » (Zimmerman, 1989, cité par Falardeau & Loranger, 1993)³⁵. Si l'élève parvient à embrasser ces diverses attitudes, il.elle pourra ensuite transférer cette confiance et ses compétences dans tous les aspects de sa vie en esquivant ainsi les frustrations de l'échec et la peur de l'erreur.

³⁵ Falardeau, M. & Loranger, M. (1993). Le choix de stratégie d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 18(4), 307-321.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2), 43-83

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* [« Self-efficacy »] : Paris, De Boeck.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage, un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

Blanchard, S. Lieury, A. Le Cam, M. & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30000 élèves de 6^e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 1(523), 23-35.

Dahm, R. (2013). *Effet de l'introduction d'une approche plurielle fondée sur des langues inconnues sur le système didactique*. Thèse en didactique des langues et cultures, Université Bordeaux-Segalen, 45.

Deyrich, M.C. (2010). Résolution de problèmes et pratiques réflexives : Quelles particularités pour la didactique des langues ? EA 4140 LACES-ASPDA, Université de Bordeaux.

Espinoza, A. & Chao, K. (2015). Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des filières de français de l'Université du Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 235-263.

Falardeau, M. & Loranger, M. (1993). Le choix de stratégie d'apprentissage dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 18(4), 307-321.

Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie *acquisition / apprentissage* en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 33(2), 34-46.

Jeuge-Maynard, I. et al. (2008) *Le Petit Larousse Illustré : En Couleurs*. Larousse.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Revue Savoirs, Hors-série*, 59-90.

Roch-Veiras, S. (2013). Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 97-114.

Table des annexes

Annexe 1. Pré-tests et post-tests : questionnaire	27
Annexe 2. Pré-tests et post-tests : compréhensions écrites	31
Annexe 3. Fiche travail individuel séance expérimentation	37
Annexe 4. Fiche travail de groupe séance expérimentation	39
Annexe 5. Fiche élèves : s'améliorer en compréhension écrite	40
Annexe 6. Exemple d'évaluation de compréhension écrite	41
Annexe 7. Lettre d'information aux parents	43

Annexe 1. Pré-tests et post-tests : questionnaire

Questionnaire pré-expérimentation

Merci de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous, de manière la plus sincère qui soit (exprime ce que tu ressens au moment où tu complètes ce questionnaire). Tu ne seras ni jugé(e), ni évalué(e) : toutes tes réponses sont anonymes (pense à bien mémoriser ton pseudo :-)!).

Merci BEAUCOUP pour ta participation !

***Obligatoire**

Moi et l'anglais *

	Pas du tout	Très peu	Moyennement	Plutôt oui	J'adore ça !
J'aime l'anglais, de manière générale.	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime les cours d'anglais, cette année.	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime quand on travaille sur les textes.	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime participer en classe.	☐	☐	☐	☐	☐

Je me sens capable de : *

	Très peu/pas du tout	Peu	Assez / moyennement	Bien	Très bien / Toujours (ou presque)
trouver une solution lorsque je suis confronté(e) à une difficulté, de manière générale.	☐	☐	☐	☐	☐
de réussir en anglais, de manière générale.	☐	☐	☐	☐	☐
lire en entier un texte dans ma langue maternelle et d'en comprendre le sens global.	☐	☐	☐	☐	☐

lire en entier un texte en anglais et d'en comprendre le sens global.	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

comprendre pourquoi je lis en anglais.	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

comprendre l'anglais écrit.	☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

anticiper le contenu d'un texte en anglais en me basant sur le paratexte (image, auteur, date, source).	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

analyser la structure d'un texte en anglais pour en déduire une information sur son contenu.	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

relever les éléments essentiels d'un texte en anglais.	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

créer du lien entre les différentes idées d'un texte en anglais.	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

déduire le sens d'un mot inconnu grâce au contexte.	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

déduire le sens d'un mot inconnu en le décomposant	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

retrouver les unités de sens dans une longue phrase de manière à la comprendre.	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

dire comment je procède pour comprendre un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

tester une nouvelle stratégie expliquée par la professeure.	☐	☐	☐	☐	☐
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Moi et le travail de groupe *

	Pas du tout	Très peu	Moyennement	Plutôt oui	Absolument
J'aime travailler en groupe	☐	☐	☐	☐	☐
J'apprends mieux en groupe	☐	☐	☐	☐	☐
Je participe en groupe	☐	☐	☐	☐	☐
J'écoute les propositions des autres	☐	☐	☐	☐	☐

Je me sens capable de : *

	Très peu/pas du tout	Peu	Assez / moyennement	Bien	Très bien / Toujours (ou presque)
travailler en groupe en échangeant des idées avec mes camarades.	☐	☐	☐	☐	☐
expliquer comment j'ai fait pour comprendre le texte en anglais.	☐	☐	☐	☐	☐
expliquer quels sont les éléments essentiels à relever pour comprendre un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
expliquer comment la structure d'un texte me permet de déduire des informations sur son contenu.	☐	☐	☐	☐	☐

expliquer comment utiliser le paratexte pour anticiper le contenu d'un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
expliquer comment je mets en relation les différentes idées d'un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
expliquer comment je déduis le sens d'un mot inconnu.	☐	☐	☐	☐	☐
expliquer comment je repère les différentes unités de sens d'une longue phrase afin de la comprendre.	☐	☐	☐	☐	☐

expliquer quelle(s) stratégie(s) j'utilise pour accéder au sens d'un texte.	☐	☐	☐	☐	☐
écouter les propositions des autres.	☐	☐	☐	☐	☐
demander des éclaircissements à l'autre, de manière à être sûr(e) de comprendre.	☐	☐	☐	☐	☐
tester une nouvelle stratégie expliquée par un(e) camarade.	☐	☐	☐	☐	☐

Annexe 2. Pré-tests et post-tests : compréhensions écrites

Compréhension écrite n°1 :

From the time that I was very young, I knew that I would not remain a slave for the whole of my life. I was born in Tuckahoe, Maryland. Like most of those who were born into slavery, I have no knowledge of the year I was born, as masters did not like to provide slaves with any such information. ... My mother was traded to another plantation early on, and I only
5 saw her a few times in my life, and then only at night.

I have been owned and leased by several masters in my life and worked as a house servant, a field hand (the most cruel of labors), and a ship carpenter. When young, I lived at the Great Farm House. It was considered a great sign of trust for an overseer to permit a slave to collect the pay and supplies there. As he made his way, a slave's singing could be
10 heard throughout the quiet woods. Every tone was a prayer to God for deliverance from his chains. I have been utterly astonished to hear that people in the North often mistake that singing for happiness. A slave's songs represent the sorrows in his heart, and he finds relief through them as if they were tears.

When I was twelve or so, I was leased to my master's relative. For a time, my mistress
15 taught me my ABCs, and would have gone further had her husband not forbidden it. He thought that education would make a slave unruly and discontented. He was right: the more I learned, the more determined I was to be free. I carried books with me whenever I was sent on an errand, and traded bread for reading lessons from the little white boys playing in the street. When my master's son left school, I secretly copied the handwriting in his practice
20 book, and then challenged the street boys to handwriting competitions. I learned to read and write in the only way possible for a slave: I stole the knowledge.

Narrative of the Life of Frederick Douglass, Frederick Douglass, 1845.

Activités proposées aux élèves :

BEFORE READING ACTIVITY:

1. Look at the paratext and pick out:

- The type of document:
- The author:
- The source:
- The date:
- The theme:

2. Using the information from question 1, make 2 hypotheses about what you are going to read. There is no right or wrong! Show me that you can use modals!

.....

.....

.....

.....

READING ACTIVITY:

3. Give information about Frederick Douglass:

Place of birth:

.....

Occupations:

.....

.....

.....

Hobbies as a kid:

.....

.....

.....

4. Quote the two knowledges that Frederick learnt as a kid:

*

.....

*

.....

5. What is Frederick's reaction about what the "people in the North" said about slave songs?

.....
.....

6. Explain why Frederick had to "stole the knowledge"

.....
.....
.....
.....

BONUS: Stratégies de la CE

- Donne un mot transparent du texte :
- Donne un mot que tu as décomposé :
- Donne un mot que tu as compris grâce au contexte. Explique comment tu as compris :

.....
.....

Compréhension écrite n°2 :

Jim Crow's School

At the turn of the century, the basic curriculum of black primary schools reflected the jobs open to black workers. In 1900, when 90 percent of all blacks lived in the former Confederacy, six of every 10 employed blacks labored on farms, mostly as sharecroppers perpetually in debt to the white landowners to whom they gave a share of their crop as rent.

5 Almost three in 10 blacks, mostly women, worked in domestic service as cooks, housekeepers, laundresses, and nursemaids for white children. More than half of all southern white families employed a black "girl" to cook and clean. Most of the remaining 10 percent of black workers were laborers in shops and factories; only two percent held professional jobs, serving the black community as teachers, doctors, and ministers.

10 Jim Crow schools—which taught their students only those skills needed for agricultural work and domestic service—fit the needs of the white economy and society. Booker T. Washington reflected the reality of the situation facing southern blacks when he said in 1915 that "white men will vote funds for Negro education just in proportion to their belief in the value of that education." The only value to a white landowner in educating black children lay
15 in their ability to pick cotton or wash laundry. Any education beyond the rudiments of literacy and figuring would not only be wasted on them, but it might encourage them to seek higher education, which would make them unfit for working on white-owned farms and in white homes.

By the 1930s, some three decades after the Plessy decision, more black children
20 attended school in the Jim Crow states, stayed longer in school, and earned higher scores on achievement tests. Yet they still lagged far behind white children, whose schools were bigger and better and whose teachers had more training.

Peter Irons for the American Federation of Teachers, aft.org

Activités proposées aux élèves

BEFORE READING ACTIVITY:

1) Look at the paratext and pick out:

- The type of document:

.....

- The author:

.....

- The source:

.....

- The theme:

.....

2) Using the information from question 1, make 2 hypotheses about what you are going to read. There is no right or wrong! Show me that you can use modals!

.....
.....
.....

READING ACTIVITY:

3) Give information about typical jobs black people could do at the time:

*Typical black men's jobs:

.....
.....

*Typical black women's jobs:

.....
.....

4) Quote the things you can learn in Jim Crow's schools:

.....
.....

5) What is the situation after the Plessy decision in the Jim Crow states?

.....
.....

- 6) Explain with your own word the sentence : "white men will vote funds for Negro education just in proportion to their belief in the value of that education".

.....

.....

.....

.....

BONUS: Stratégies de la CE

- Donne un mot transparent du texte :
- Donne un mot que tu as décomposé :
- Donne un mot que tu as compris grâce au contexte. Explique comment tu as compris :

.....

.....

Annexe 3. Fiche travail individuel séance expérimentation

FICHE DE TRAVAIL INDIVIDUEL

ACTIVITES STRATEGIES - NEERLANDAIS

Nom, Prénom :

Classe :

Date :

Peux-tu comprendre un texte écrit dans une langue inconnue ?

Essayons donc ☺ !

Lis la quatrième de couverture ci-dessous en entier.

Samenvatting

In 1816, te midden van schrijversvrienden in Italië, schreef de 19-jarige Mary Wollstonecraft Shelley het horrorverhaal dat later zou uitgroeien tot de grondsteen van de sciencefiction en een van de bekendste romans aller tijden: Frankenstein. Dit is het verhaal van de excentrieke wetenschapper Victor Frankenstein, die bezeten is van de wens om een levend wezen te scheppen. Uiteindelijk slaagt hij erin, maar de mislukte creatie wil vervolgens zijn maker - en alles waar deze waarde aan hecht - vernietigen.

Recensie(s)

Klassiek monsterverhaal geschreven in 1816-1817 door Mary Wollstonecraft Shelley, echtgenote van de dichter Percy Shelley. Het verscheen anoniem in 1818 en werd herzien in 1831, toen het onder haar naam werd gepubliceerd. Victor Frankenstein maakt een lichaam met stukken van lijken en brengt het tot leven. Als hij zijn schepping verstoot, neemt deze wraak en Frankenstein begint de jacht op zijn monster. Deze macabere roman in brievenvorm is een voorloper van de sciencefiction.

Consignes travail individuel :

1.1. Souligne les informations dans le texte

1.2. Fais une liste (dans la langue de ton choix) des informations que tu as comprises à partir des éléments soulignés.

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

2. Combien d'informations as-tu trouvées ? Inscris le nombre dans la case.

Annexe 4. Fiche travail de groupe séance expérimentation

FICHE DE TRAVAIL DE GROUPE

ACTIVITES STRATEGIES - NEERLANDAIS

1. Le/la secrétaire inscrit vos noms et prénoms à côté de votre rôle et le nombre d'informations trouvées individuellement.

Secrétaire =	Médiateur =
Gestionnaire =	Animateur =

2. Discutez ensemble des informations trouvées :

- 2.1. Pour chaque information, expliquez ORALEMENT comment vous avez fait pour comprendre. Posez-vous des questions, pour comprendre exactement comment l'autre a deviné. **Attention : celui qui a trouvé le moins d'informations prend la parole d'abord !**
- 2.2. Dès que vous êtes d'accord, notez dans la première colonne l'information trouvée et dans la deuxième, ce qui vous a permis de la comprendre.

Information trouvée	Comment avez-vous fait pour la comprendre ? Indiquez la stratégie utilisée.

Annexe 5. Fiche élèves : s'améliorer en compréhension écrite



S'améliorer en CE

- **Stratégie 1: les mots transparents :** *a legend, ruins, to venture out,*
- **Stratégie 2 : les mots dérivés :**
 - *a witch*=> une sorcière, **donc on peut déduire que** witchcraft=> la sorcellerie
 - *under*=> dessous, **donc on peut déduire que** underneath=>en dessous
 -
 -
- **Stratégie 3 : le contexte :**
 - « *he was caught on CCTV* ».
On sait que CCTV est une caméra de sécurité
On peut déduire que : il a été enregistré par la caméra de sécurité
 - « *he attempted to flee his death-sentence* ».
On sait que c'est un criminel qui a essayé de fuir quelque chose en lien avec la mort....
On peut déduire que : Il a essayé de fuir une condamnation à mort
 - « »
On sait que
On peut en déduire que
 - « »
On sait que
On peut en déduire que



CE – Representation and gender expectations

Before reading:

1. **Read** the paratext and **find** the nature of the text
.....
2. **Pick out** information about:
The author:
The date:
The theme:

3. Make hypotheses about what you're going to read (use modals)
Rappel : Sujet + Modal + Base Verbale
.....
.....
.....
.....

Reading activity:

1. **Read** the text once and **verify** your hypotheses.
2. **Sort out** these adjectives. Are they related to **females** or **males** in the text?
Vulnerable – worried – shiny – girly – serious – manly – stylish – respected – ugly

Males	Females

3. **Explain** why Chimamanda wanted to follow the norm.

.....
.....
.....
.....

4. **Compare** the author's style when she started teaching with her style now. Use these adjectives.

Stylish – unsure – worried – feminine

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



BONUS : Stratégies de la CE



- Donne un mot transparent du texte :
- Donne un mot que tu as décomposé :
- Donne un mot que tu as compris grâce au contexte et explique comment tu as compris :



Annexe 7. Lettre d'information aux parents

Caussade, le 21 novembre 2019

Madame, Monsieur, chers parents/tuteurs,

Dans le cadre d'une recherche que je souhaite mener avec mes classes de seconde du lycée Claude Nougaro, j'ai pour objectif d'étudier si l'acquisition de stratégies facilitant la compréhension d'un texte en anglais a des effets sur le sentiment d'efficacité personnelle (aussi appelé sentiment d'auto-efficacité) des élèves. Voici la définition du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) selon Albert Bandura (2003) : « *Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières.* »

Je serai donc amenée à interroger les élèves par le biais d'un questionnaire, deux fois pendant cette année scolaire. Je tiens à souligner que :

- Les réponses sont confidentielles et collectées aux seules fins de la recherche ; elles ne seront pas communiquées à des personnes tierces (comme les autres enseignants, le personnel administratif, etc.). Les résultats seront anonymés (les élèves choisiront un pseudo à réutiliser).
- La participation à l'étude ne fait pas l'objet d'une évaluation et ne donnera pas lieu à des notes.
- A la fin de l'année scolaire, si vous le souhaitez, je pourrai vous faire parvenir un compte-rendu.

Dans l'espoir de pouvoir compter sur la participation de votre fils/fille à cette recherche, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Mme Guitteaud

Merci de bien vouloir compléter les éléments ci-dessous **pour le 22 NOVEMBRE 2019.**

Je soussigné.emère / père / tuteur
de..... en classe de

☐ autorise

☐ n'autorise pas

mon fils/ma fille à participer à la recherche sur le sentiment d'efficacité personnelle en cours d'anglais avec Mme Guitteaud, pendant l'année scolaire 2019-2020.

Date

Signature

Mélissa GUITTEAUD

Une compréhension écrite collective : quels effets sur le sentiment personnelle des élèves de seconde ?

Résumé :

Cette recherche a pour but de démontrer que la conscientisation et la manipulation en groupe de stratégies d'accès au sens d'un texte, augmentent les performances des élèves de seconde. La deuxième hypothèse de cette recherche est que la maîtrise active de ces stratégies augmente le sentiment d'efficacité personnelle des élèves.

Mots-clés : Métacognition, stratégies d'apprentissages, travail de groupe, sentiment d'efficacité personnelle, lycée, anglais

Abstract :

The goal of this paper is to confirm two hypotheses: the first one is that the awareness and the manipulation in groups of learning strategies can improve the performance of the pupils of a year 11 class. The second hypothesis is that the active control of these strategies can have beneficial effects on the pupils' perceived self-efficacy.

Keywords : metacognition, learning strategies, group work, perceived self-efficacy, high-school, english