

MASTER MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Anglais	M2A Second Degré
Site de formation :	INSPE Croix de Pierre

MEMOIRE

**La littérature en classe d'anglais au collège :
l'approche du texte littéraire et ses effets sur les
apprentissages et les ressentis des élèves**

CARON Nicolas

Directeur de mémoire (en précisant le statut)
MARTIN Rodolphe – Formateur INSPE
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)
- Rodolphe Martin (Directeur) - Rebecca Dahm (Assesseur)
Soutenu le/..../2020

Remerciements

Il m'est important de remercier dans un premier lieu l'équipe INSPE Toulouse et particulièrement Rodolphe Martin, formateur INSPE, qui, au cours de cette année, a su m'apporter des réponses et des conseils sur mes travaux de recherches mais également sur mes enseignements.

Je remercie naturellement Nadine Olivier, ma tutrice, au collège Daniel Sorano avec qui j'ai pu apprendre énormément de choses. Mais également l'intégralité des enseignants de ce collège qui m'ont permis de passer une année agréable malgré la quantité de travail et la pression présente au cours de ces derniers trimestres.

Ce travail n'aurait pu être possible sans la promotion du Master MEEF 2018-2020. Je leur adresse à tous, de sincères remerciements tout en leur souhaitant une excellente continuation sur la voie enseignante.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à ma mère, qui a toujours cru en mes capacités et qui a su m'accompagner au cours de mon parcours étudiant. Je dédie ce travail à la mémoire de mon père.

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

1. Cadre théorique.....	4
1.1. Qu'est ce que la littérature ?.....	4
1.1.1. La littérature : définition et fonctions.....	4
1.1.2. Les différents visages de la littérature : hypertextualité et transtextualité.....	5
1.2. La place de la littérature à l'école et dans l'enseignement des langues étrangères.....	6
1.2.1. La lecture : passe importante de l'enseignement.....	7
1.2.2. La lecture de littérature en classe de langue étrangère : pourquoi ?..	8
1.2.3. La littérature et l'approche actionnelle.....	11
1.3. La compréhension écrite.....	12
1.3.1. Qu'est ce que la compréhension écrite ?.....	12
1.3.2. Les enjeux de la compréhension écrite.....	14
1.4. Les ressentis et la perception des élèves face au texte littéraire.....	15
1.4.1. La motivation et l'engagement : définitions.....	15
1.4.2. Motivation, engagement et découragement : les enjeux de l'élève. .	17
2. Cadre méthodologique.....	19
2.1. Idée principale et hypothèses de recherche-action.....	19
2.2. La mise en œuvre et le cadre d'expérimentation.....	19
2.2.1. La classe.....	20
2.2.2. Les textes littéraires et leurs documents « contextuels ».....	20
2.2.3. Les « compréhensions écrites ».....	21
2.2.4. Les questionnaires élèves et enseignants.....	22
2.3. Les enjeux de l'expérimentation.....	23
3. Les résultats et analyses.....	24
3.1. La compréhension des élèves.....	24
3.1.1. L'absence de documents contextuels.....	24
3.1.2. La présence de documents contextuels.....	26
3.2. Les questionnaires.....	27
3.2.1. L'utilisation de la littérature par les enseignants de langue.....	28
3.2.2. Les ressentis des élèves.....	29
3.3. Analyse des résultats.....	30
3.3.1. L'utilité des documents contextuels.....	30
3.3.2. Les effets sur les ressentis des élèves.....	31
Références bibliographiques	34

Table des illustrations

Figure 1: Les dix droits du lecteur selon Daniel Pennac.....	10
Figure 2: Heuristique illustrant l'idée de compréhension écrite.....	13
Figure 3: Modèle supposé des relations entre le contexte social, l'auto-perception et l'engagement étudiant.....	16
Figure 4 - Diagramme illustrant la réussite du groupe témoin.....	24
Figure 5: Diagramme illustrant la réussite du groupe expérimental.....	26

Introduction

La littérature, ébauche de culture, d'Histoire et de langue, est plus qu'une façon de transmettre des pensées sur papier. Il s'agit avant tout de jouer avec les mots, la grammaire, les expressions; autrement dit, il s'agit de jouer avec une langue et de la faire parler silencieusement dans l'esprit du lecteur.

Néanmoins, comme le met en avant Maryanne Wolf dans ses écrits, « *nous ne sommes jamais nés pour lire mais pour voir, bouger, parler et penser* » (Wolf, 2007 : 33). C'est ainsi que Wolf décrit la lecture comme :

« Une nouvelle fonction cognitive inventée il y a 5 500 ans, ou, autrement dit, une minute avant minuit sur l'horloge de l'évolution humaine. » (Wolf, 2007)

La lecture est désormais un outil à part entière de la vie quotidienne mais est également une source infinie pour l'apprentissage grâce à sa diversité qui transforme le lecteur. L'étude littéraire permet à un lecteur de devenir, comme l'appelle Wolf, un lecteur distrait (Wolf, 2007). Wolf définit cette notion de lecteur distrait par l'exemple de Shakespeare :

« Par exemple, l'intérêt pour une pièce de Shakespeare peut amener à l'apparition d'un processus de découverte qui connecte le lecteur non seulement à la pièce mais également à différents supports tels que des vidéos, des représentations artistiques... qui peuvent amener à une réflexion plus profonde »

C'est cette idée de diversité autour des supports littéraires liée à la passion que je porte à la lecture et plus généralement à la littérature qui m'ont poussé à m'interroger sur les liens qu'il est possible d'utiliser et de créer entre ces derniers dans une séquence d'enseignement. En effet, il apparaît comme naturel que la compréhension d'un texte et des concepts culturels qui s'y rattachent sera facilitée par l'étude de différents supports autour d'un texte littéraire. Mais, est-ce pour autant quelque chose à appliquer systématiquement ou est-ce vraiment utile pour l'élève ? Le cadre de l'Éducation Nationale comme mis en avant par la plateforme en ligne Eduscol¹ précise qu'il est du ressort de l'enseignant de faire naître chez les enfants et les jeunes le goût de la lecture, sous toutes ses formes, ou autrement dit, le plaisir de lire afin de pouvoir :

¹<https://eduscol.education.fr/pid38196/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture.html>

« [...] former des lecteurs compétents, mais aussi des lecteurs actifs ayant goût et intérêt pour la lecture sous toutes ses formes et ayant acquis une culture de l'écrit » (Eduscol, 2019)

En revanche, j'ai pu observer dans mes classes de sixième, quatrième et troisième que ce « *goût de la lecture* » (Eduscol, 2019) ou ces habitudes de lecture ne sont pas innées chez tous les élèves. La langue étrangère ajoutant une barrière à la difficulté préexistante, il me fallait trouver une façon efficace de motiver mes élèves et de les rendre plus actifs tout en suscitant leur envie de lire quand venait le moment d'étudier un texte littéraire. Je me suis ainsi posé la question suivante : **L'approche d'un texte littéraire en anglais par un document d'une autre forme traitant de ce dernier est-elle une méthode efficace pour augmenter la compréhension d'un élève de collège tout en ayant un effet sur ses ressentis et son goût pour la lecture?**

J'ai donc décidé de mettre en place une méthodologie et un processus d'observation pour savoir si oui ou non, approcher un texte littéraire par un document « *hypertextuel* » (Mirenayat, 2015) permettrait à l'élève de mieux comprendre le texte et ses enjeux tout en jouant un rôle sur les ressentis de l'apprenant. Cette étude avait pour but d'infirmer ou d'affirmer les hypothèses suivantes :

- Aborder un texte littéraire avec un document contextuel (image, vidéo etc.) permet aux élèves de faciliter et d'améliorer leur compréhension.
- L'étude de documents contextuels en amont de celle d'un texte littéraire aide les élèves à mieux cerner les enjeux culturels du texte.
- La diversité des supports accompagnant un texte littéraire agit sur les ressentis des élèves et leur goût pour la lecture

1. Cadre théorique

Il est important dans le cadre de ce travail et pour aborder l'expérimentation de définir le cadre théorique des éléments utilisés et observés ; à savoir, la littérature et les différentes composantes de cette dernière. La littérature qui s'accompagne d'hypertextualité (Mirenayat, 2015) dévoile diverses facettes à chaque forme qu'elle emprunte mais reste toujours une seule et unique entité qu'il est possible de mettre à profit de manières variées au sein d'un cours de langue étrangère. C'est ainsi que cette partie du travail a pour vocation d'aborder les définitions et les justifications qu'il est possible d'avancer pour placer un cadre théorique solide qui sert de base aux parties suivantes : le cadre méthodologique et l'analyse des observations.

1.1. Qu'est ce que la littérature ?

Comme introduit au-dessus, Wolf définit la lecture comme une « *nouvelle fonction cognitive* » (Wolf, 2007). Néanmoins, il n'y a pas réelle action de lecture sans littérature même si aujourd'hui les types de littérature se diversifient, par leurs formes et leurs supports. Mais alors, qu'est ce que la littérature ? Et qu'est ce qui fait d'un support, un support littéraire ?

1.1.1. La littérature : définition et fonctions

Comme l'ont mis en avant de nombreux auteurs et de nombreux universitaires, il y a plusieurs définitions de la littérature. Ces définitions dépendent toutes d'un point de vue différent. La définition générale est celle donnée par Moody : « *La littérature est en réalité un terme parapluie qui donne une information sur toutes les affaires* » (Moody, 1971:1, cité dans Shazu, 2014). C'est donc, comme le met également en avant Shazu dans ses écrits, le meilleur moyen d'exprimer un sujet spécifique (Shazu, 2014). Une autre universitaire, Sonia Zyngier, définit la littérature comme un moyen esthétique de communication (Zyngier, 1994, cité dans Shazu, 2014). On pourrait se demander si ces deux définitions se complèteraient puisque tous les sujets ne sont pas intégralement esthétiques tout en faisant partie du « cercle » littéraire ; tout comme différentes formes auxquelles on ne pense pas toujours, les bandes dessinées et les romans graphiques par exemple.

La définition qui nous intéresse le plus ici est la définition découlant du point de vue de l'enseignement d'une langue étrangère. C'est Baird qui définit la littérature comme « *l'utilisation efficace de la langue dans des conditions appropriées* » (Baird 1968:203, cité dans Shazu, 2014). Baird trace ici l'importance de la notion de langage dans la littérature et fait ici penser à l'intérêt qu'il est possible d'apercevoir quant à la fonction de la littérature pour une classe de langue étrangère. Le langage est donc une des fonctions les plus importantes de la littérature et du support littéraire, ce qui illustre l'apport que peut être la littérature dans l'apprentissage d'une langue. A cette dernière, s'ajoutent d'autres fonctions comme celle de faire passer des idées, de représenter une société, de faire rêver et bien plus encore qui s'inscrivent toutes, à leur façon, dans les différents aspects du programme de langues vivantes du Collège. Néanmoins, ces fonctions ne prennent sens que dans l'aptitude du professeur à partager les outils permettant à l'élève d'appréhender la littérature. En effet, les quatre notions au programme du Cycle 4, par exemple, *Langages*, *Ecoles et société*, *Voyage et migrations ainsi que Rencontres avec d'autres cultures* proposent aux enseignants une ouverture immense pour l'utilisation de la littérature qui a la liberté de pouvoir s'inscrire dans ces dernières. Prenons à l'exemple, l'ouvrage *Brooklyn* de l'auteur Irlandais Colm Tóibín. Ce roman pourrait être envisagé à l'étude au cycle 4 en permettant d'inclure les quatre notions du programme puisqu'en effet, on y rencontre les cultures américaine et irlandaise, on assiste au voyage migratoire d'une irlandaise vers les États-Unis, on y aperçoit le rôle de l'éducation dans la société tout en étant exposé à différentes formes de langue anglaise et ainsi à différents langages. Il y a donc en réalité différentes thématiques et supports autour de cette littérature. Tout d'abord, la littérature comme apport langagier, la littérature comme apport culturel et développement de la personne pour appréhender le monde, mais également le texte ou l'œuvre littéraire accompagnés de divers documents.

Comme mentionné plus haut, la diversité des supports autour d'un texte littéraire ne cesse de s'accroître en concordance avec les années et l'apparition de nouvelles méthodes et technologies qui permettent à un texte littéraire de se transformer en un support littéraire.

1.1.2. Les différents visages de la littérature : hypertextualité et transtextualité

Un support littéraire est divers et varié. C'est en réalité un support polysémique qui permet de nombreuses interprétations pouvant se décliner en de nombreux autres supports. C'est Gérard Genette qui en 1982 décrivait la diversité des supports autour d'un texte

littéraire d'où les termes « *d'hypertextualité* » et de « *transtextualité* ». Il définit cette transtextualité comme tout procédé qui pourrait lier un support divers (vidéo, audio, texte, image...) à un texte par une relation « *manifeste ou secrète* » (Genette, 1982 : 7). Cette définition, en majorité basée sur la relation entre deux textes, reste une définition repère pour l'étude de supports créés en lien avec un texte littéraire original. L'hypertextualité est donc quelque chose de plus précis concernant la relation entre deux ou plusieurs textes alors que la transtextualité traite plus spécifiquement de la différence de genre dans le cadre d'une adaptation. (Mirenayat, 2015). Ces idées, liées à l'apparition de nouvelles interprétations littéraires et de nouvelles technologies, laissent apparaître ce que l'éditeur Marcel Cornis-Pope a appelé des « *hybrides littéraires* » (Cornis Pope, 2014). L'exemple type d'un hybride littéraire serait le croisement des genres permis par l'âge du multimédia. (Cornis Pope, 2014) Ainsi, des films inspirés par des écrits sont l'exemple le plus perceptible puisqu'il touche toutes les catégories d'auteurs en passant par Shakespeare, Fitzgerald ou encore J.K Rowling.

De la sorte, un texte peut découler sur une variété immense de supports qui lui sont liés : image, texte, document audio etc. Ces derniers constituent donc une immense quantité de ressources exploitables pour un enseignant de langue étrangère. Il convient donc de se poser la question de la légitimité de l'utilisation de ces supports en amont ou en parallèle d'un texte littéraire afin de rendre l'enseignement bénéfique pour l'élève.

1.2. La place de la littérature à l'école et dans l'enseignement des langues étrangères

La littérature est donc bien un support riche qui regorge de pistes exploitables pour les enseignants mais, alors que dans l'esprit commun, cette dernière est réservée à la classe et aux enseignants de lettres, le cadre institutionnel de l'école française place la fonction de la lecture et ainsi de la littérature dans les mains de tous les professionnels de l'enseignement. En effet, c'est le site dépendant du ministère de l'Éducation Nationale, *Eduscol*, qui met en avant que chaque enseignant a pour mission « *d'inciter les élèves à lire à l'école et en dehors de l'école* » (Eduscol, 2018). Il est donc ici intéressant de mettre en avant en quoi la littérature et son utilisation, la lecture, sont des éléments importants de l'enseignement littéraire tout en ayant une place de choix dans le cadre d'un cours de langue étrangère. Il est ici également important de poser la relation nécessaire entre la littérature et l'idée d'approche actionnelle, à

la fois moyen pédagogique et objectif majeur de l'enseignement moderne des langues étrangères dans l'Éducation Nationale.

1.2.1. La lecture : passe importante de l'enseignement

Comme l'a écrit Wolfgang Huemer, chercheur en philosophie à l'université de Parme, c'est le dramaturge de la Grèce antique, Aristophane, qui est l'un des premiers à décrire la lecture comme une action apportant beaucoup à celui qui l'exerce. (Huemer, 2007 : 234) Il met en avant les écrits du dramaturge dans la comédie *Les Grenouilles* dans laquelle, le personnage Euripide affirme la fonction cognitive de la lecture comme une forme de compréhension des valeurs morales mais également comme un moyen de mieux apprendre à parler, de mieux saisir les enjeux du monde tout en accentuant l'engagement social de celui qui lit. Ce dernier utilise les mots du personnage créé par Aristophane pour décrire la lecture comme une façon « *de penser, de voir, de comprendre chaque aspect de toutes choses* ». (Huemer, 2007 : 234).

Mais les lettres classiques ne sont pas les seules à pouvoir faire émerger des justifications à la fonction de la lecture par les textes. En effet, au Canada, une campagne nationale de lecture promeut depuis 2008 la littérature de tout genre au niveau national. Chaque année, ce groupe de volontaire publie les rapports de leurs recherches sur la lecture et sur ce que la lecture apporte. Le but est de faire devenir la population canadienne, une population de lecteurs. Néanmoins, sponsorisée par l'Organisation d'Éducation Scientifique et Culturelle des Nations Unies, cette campagne montre bien en quoi elle s'applique à nos sociétés modernes. Elle met en avant un total de onze apports de la lecture et donc de la littérature pour les lecteurs en se basant sur les écrits de nombreux chercheurs et universitaires spécialisés dans le rôle de la lecture et de la littérature (National Reading Campaign, 2008).

Le spectre politique de leurs recherches reflète étroitement une autre des missions de l'enseignant de l'Éducation Nationale française : le parcours citoyen (Eduscol, 2018). Ce dernier a pour objectif d'inviter les enseignants à former les élèves à leur futur statut de citoyen et de membre à part entière de la nation. De cette façon la campagne nationale de lecture canadienne met en avant la fonction de la lecture et la littérature sur des composantes incluses dans le parcours citoyen français comme « *la participation civique, l'empathie, le*

rapport avec les autres, la compréhension du soi, l'esprit critique [...] » (National Reading Campaign, 2008).

Ce sont donc notamment des idées comme ces dernières qui sont utilisées pour justifier l'emploi de la littérature dans un cadre d'enseignement et c'est ce dernier, qui est le moteur de la mission de l'enseignant consistant à inciter tout élève à lire en classe et en dehors de la classe tout en stimulant leur goût pour la lecture en dehors du contexte de l'école. Mais alors, quel peut être le rôle particulier, voir spécifique, de la littérature et de la lecture de cette dernière au sein d'une classe de langue étrangère ?

1.2.2. La lecture de littérature en classe de langue étrangère : pourquoi ?

Il fait désormais sens de la place et du rôle de la littérature et de la lecture qui en découle au sein du monde de l'éducation. Néanmoins, lire de la littérature au sein d'une classe de langue étrangère a été jugée par nombre de personnes comme quelque chose de riche concernant tous les aspects qui constituent la classe de langue étrangère. En revanche, cette « considération » de la littérature en classe de langue étrangère n'a pas toujours été présente dans le discours des universitaires et des professionnels de l'éducation. En effet, entre les années 1950 et le début des années 1980, l'enseignement de l'anglais était dominé en grande majorité par une approche pragmatique du langage qui avait pour fonction de viser les aspects « *fonctionnels et notionnels* » de la langue. (Brumfit, 1985:6 cité dans Shazu, 2014). C'est depuis la deuxième moitié des années 1980 que la littérature a vu son statut s'élever au sein des ressources utilisables et utilisées en classe d'anglais, jusqu'à devenir aujourd'hui « *une des ressources les plus précieuses disponibles pour les classes d'anglais.* » (Thom, 2008:120 cité dans Shazu, 2014). C'est donc depuis une quarantaine d'années que la littérature trône dans la classe de langue étrangère et notamment, la classe d'anglais.

L'universitaire Mundi Rahayu affirme dans un de ces articles que :

« le rôle de la littérature dans la classe d'anglais a été revu par de nombreux experts qui considèrent désormais que cette dernière fournit un contenu linguistique riche tout en stimulant les élèves à s'exprimer dans une autre langue » (Rahayu, 2011 : 1).

Il apparaît donc clairement que l'utilisation de la littérature au sein de la classe de langue étrangère permet d'accroître la quantité d'information et de connaissances des élèves. En stimulant la cognition de l'élève, le texte explore de nombreux concepts culturels tout en fournissant matière à réflexion. Les auteurs de fiction par exemple sont souvent présentés comme des acteurs invitant les lecteurs à se questionner et à développer leurs pensées critiques. Lire un tel support facilite donc le développement cognitif de l'apprenant (Kelly, 1996:10 cité dans Rahayu, 2011) ; cela permet ainsi de stimuler différents points gravitant autour de l'étude textuelle et d'inviter les élèves à réfléchir et travailler sur différentes composantes du texte afin de pouvoir maîtriser une langue dans son intégralité et non pas seulement des « *menus ou des listes de courses* » (Shazu, 2014). Ainsi, de nombreux universitaires comme Zyngier ou encore MacCabe ont mis en avant que seule la connaissance de littérature d'une langue peut amener à la connaissance entière de cette dernière (MacCabe, 1985:47, cité dans Zyngier 1994:6 et Shazu 2014). Bien que tous ces universitaires avancent la littérature comme une composante à part entière d'une langue, ici l'anglais, c'est Povey, dans son ouvrage, qui propose une simplification de l'utilité et de l'utilisation réelle de la littérature dans la classe au-delà des atouts intellectuels et culturels :

« La littérature fait accroître toutes les compétences langagières puisqu'elle étend les connaissances linguistiques en donnant des exemples d'utilisations subtiles et extensives de vocabulaire tout en mettant en avant une syntaxe complexe et exacte » (Povey, 1972:187 cité dans Shazu, 2014).

A cela s'ajoutent les écrits et les observations de Huda (2004, 2012) et de Peter Kennedy (1999) qui avancent tous deux le rôle du texte littéraire dans le développement de connaissances culturelles et linguistiques mais aussi des compétences interpersonnelles tout en évoquant le caractère motivationnel que peut apporter un extrait littéraire. Ce rôle spécifique s'ajoute à l'idée développée par Kelly qui avance ce dernier comme une entité créant « *du plaisir, de l'esthétique, de la compréhension, de l'imagination, de l'information, de la connaissances, de la cognition et du langage* » (Kelly, 1996 :8 cité dans Shazu, 2014). Les arguments qui prônent l'utilisation de la littérature pour son authenticité, son usage parfait de langue ou encore ses illustrations culturelles ne manquent pas et pourraient faire l'objet d'une étude à part entière.

Ainsi, il est ici possible d'affirmer que le texte littéraire apparaît donc aujourd'hui comme un adversaire de poids face à ses homologues très présents dans les classes françaises du 20^e

siècle « *Bryan is in the kitchen* », « *the racket is on the fridge* » ou encore « *my tailor is rich* ».

Néanmoins, un point qu'il est intéressant de mettre en avant ici est l'idée des compétences et des droits du lecteur qu'il est possible de transmettre aux élèves. L'auteur Daniel Pennac met donc en exergue dix droits du lecteur visant à dédramatiser l'action de lecture et l'image négative qui en découle. Cette figure (voir figure 1) illustre ces dix droits. A ces droits s'ajoutent des compétences comme celles mises en exemple par l'académie de Paris : « *Lire pour questionner le monde* », « *Lire pour nourrir un questionnement* » « *Lire pour comprendre et apprendre* ». (Académie de Paris, 2019). Bien qu'illustrées dans le contexte d'éducation supérieure pour des étudiants, ces compétences de lecture s'appliquent à tous et sont possibles d'être partagées avec des élèves de collège puisque l'élève ou l'étudiant est avant tout un lecteur. L'idée est donc de considérer l'élève avant tout comme un lecteur pour lui transmettre des compétences afin qu'il puisse utiliser l'outil littéraire efficacement.

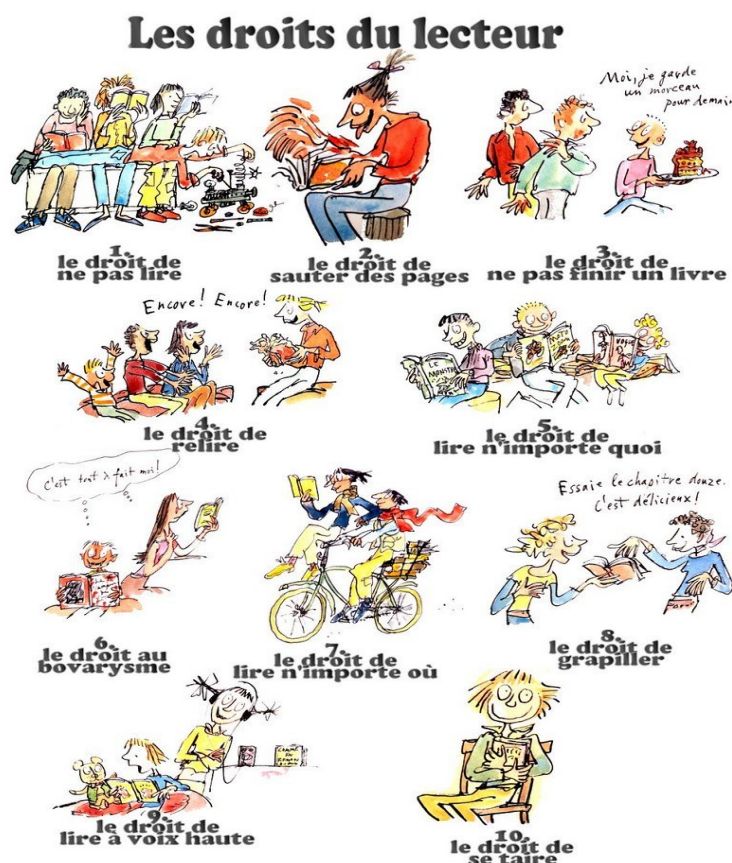


Figure 1: Les dix droits du lecteur selon Daniel Pennac

1.2.3. La littérature et l'approche actionnelle

Les considérations européennes concernant l'enseignement des langues sont toutes mises en avant par le Conseil de l'Europe dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, publié en 2001. Cet ouvrage, plus communément appelé CECRL ou nouvellement CECR « *repense les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues* » (Eduscol, 2019). En ce sens, il propose une méthode qui diffère des précédentes à l'échelle européenne. Le CECR met en avant les différentes littératures comme « *une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer* » (CECR, 2001: 47). Cela donne donc une consigne claire aux enseignants de langue étrangère : il faut utiliser cette ressource et la développer. C'est également dans cet ouvrage commun de référence que les différentes perspectives de l'apprentissage des langues se dessinent. Une des plus importantes n'est autre que la « perspective actionnelle » également appelée « approche actionnelle ». Elle considère :

« les apprenants d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement données, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001: 15).

Il est donc ici important d'envisager le rôle de la littérature et son utilisation au sein de cette perspective majeure du cadre européen des langues. Van touche un point important de cette idée en expliquant qu'il est primordial de démystifier la lecture du texte littéraire en connectant ce dernier aux expériences individuelles des apprenants. Il donne l'exemple de la lecture de certaines pièces de William Shakespeare dans l'optique de rejouer ces pièces en classe. Cela met donc en connexion directe la lecture du texte et l'action théâtrale qui touche aux différentes sphères linguistiques (écrit et oral) mais également pragmatiques. La conclusion est donc claire, il est important de combiner la littérature à un objectif plus profond afin de combiner les différentes activités langagières et ainsi susciter la motivation des apprenants. (Van, 2009: 6).

Van met également à jour que :

« L'étude d'une œuvre littéraire permet de donner accès aux techniques et aux compétences aux apprenants pour faciliter l'accès aux textes afin de développer une sensibilité à différents genres et ainsi pouvoir profiter d'une littérature proche de leurs vies. » (Van, 2009:7)

La littérature permet donc bel et bien d'amener les élèves sur le chemin de l'action. Néanmoins, l'acte d'étude littéraire passe forcément pour la compréhension écrite. Passage irrémédiable de la lecture qui pour certains n'est pas « naturel ».

1.3. La compréhension écrite

La compréhension écrite est avant tout l'acte de lecture réfléchi. Il amène l'élève à réaliser les différents enjeux du texte par la compréhension linguistique des différents éléments qui le composent. Cette partie aura pour but d'explorer et d'explicitier la nature de la compréhension écrite et de mettre à jour les différents enjeux de cette dernière dans le cadre de la classe d'anglais.

1.3.1. Qu'est ce que la compréhension écrite ?

La compréhension écrite, produit de la relation entre l'objet littéraire et le lecteur, est avant tout un acte de compréhension, une action de comprendre le sens, la nature, le fonctionnement de quelque chose. Néanmoins, quand cet acte se déroule dans un texte, la définition a tendance à changer. Certains enseignants, universitaires et autres chercheurs se sont penchés sur la question. Catherine Snow, propose une définition précise de ce type de compréhension dans son ouvrage *Reading for Understanding* :

« La compréhension écrite est un processus qui extrait et construit du sens simultanément à travers l'interaction et l'engagement avec un langage écrit »

(Snow, 2002:11)

Elle met également en avant les acteurs de l'interaction et l'engagement qu'elle décrit comme faisant partie d'un trinôme indivisible : Le lecteur essayant de comprendre, le texte qui doit être compris et l'activité de compréhension même. Ces trois éléments étant placés comme liés (voir figure 2 extraite de Snow, 2002:12).

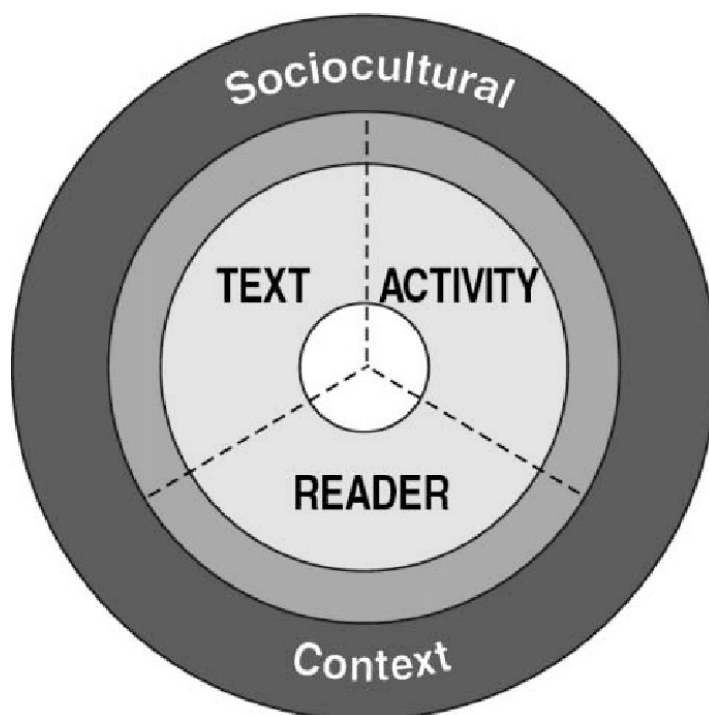


Figure 2: Heuristique illustrant l'idée de compréhension écrite

La compréhension écrite dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère se définit néanmoins différemment même si comme pour la définition « classique » du terme de compréhension, elle prend appui sur le contexte socio-culturel autour des trois acteurs qui l'animent. Une enseignante de FLE (Français Langue Étrangère), Mikaela Mema, définit la compréhension écrite sur son blog par son objectif :

« L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies. » (Mema, 2013)

Ainsi, la compréhension écrite est une activité reposant sur différents acteurs : le lecteur, le texte et la lecture qui, entourés du contexte socio-culturel, permettent à l'apprenant de développer des stratégies applicables à de nombreux textes plus que de comprendre un texte précis. Ces stratégies, qui reviennent plus de 140 fois dans le CECR ; nous le rappelons, cadre

régissant la pratique des enseignants de langue européens. Cette définition nous invite à explorer les enjeux d'une telle activité.

1.3.2. Les enjeux de la compréhension écrite

Les enjeux de l'activité de compréhension écrite sont aussi divers qu'il existe de textes. Le texte est en effet un enjeu crucial puisque, comme le rappelle le CECR, choisir un texte requiert de considérer différents facteurs tels que « *la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la présentation matérielle, la longueur du texte et son intérêt pour l'apprenant* » (CECR, 126). A ces facteurs, s'ajoute l'enjeu stratégique visé par l'activité comme mentionné en haut. Il faut, comme le rappelle Mikaela Mema, prendre en compte que le texte sert de support à l'acquisition de stratégies réutilisables sur d'autres textes afin de pousser l'apprenant à avoir envie de prendre un autre support écrit entre les mains et d'être capable d'en tirer profit à sa guise (Mema, 2013).

Un autre enjeu, majeur à la compréhension écrite, est la considération du contexte socio-culturel (comme illustré sur la figure 2) qui entoure et lie les différents acteurs. En effet, ces trois éléments, bien qu'ayant chacun leurs spécificités dépendent de ce contexte et évolue ensemble dans ce dernier. L'un des aspects qui vient à l'esprit quand on pense au contexte de ces éléments est bien évidemment l'espace de la salle de classe. Mais il est ici important de prendre en compte « l'extérieur de la classe » qui est en réalité un reflet plus large de la société dans laquelle ces acteurs évoluent. C'est donc à cet enjeu que fait face l'enseignant de langue qui doit adapter sa pratique et ses choix pour faire bénéficier tous les apprenants de ses enseignements et, précisément ici, quand il s'agit de l'étude d'un texte. Ce choix doit porter sur cinq différentes caractéristiques de ce contexte socio-culturel mises en avant par Tharp et Gallimore : « *le profil des apprenants, l'exécution de l'activité, le temps de l'activité, le lieu d'exécution et la motivation des apprenants pour l'activité* » (Tharp et Gallimore, 1988, cité dans Snow, 2002:17).

L'activité de compréhension écrite est donc un « défi » pour l'enseignant de langue qui doit prendre en compte différents éléments en faisant face à ces enjeux en pensant en premier lieu, aux apprenants qui suivent ses enseignements.

1.4. Les ressentis et la perception des élèves face au texte littéraire

Quel enseignant ne s'est jamais torturé l'esprit en se demandant si sa pratique et ses enseignements intéressaient les apprenants en face de lui ? En effet, voir un élève bailler ou se plaindre de la tâche à accomplir peut pousser l'enseignant à se remettre en question. Toutefois, la diversité des élèves au sein des classes est une idée à garder en tête pour ne pas la perdre ; chaque profil d'élève est différent et il est important de considérer la classe comme un ensemble d'individus avec des attentes différentes et des ressentis différents. Mais qu'est ce qu'un ressenti ? Comment définir la motivation et la faire apparaître chez l'élève qui, comme l'enseignant, fait face à des enjeux au sein de l'école.

1.4.1. La motivation et l'engagement : définitions

La motivation est souvent définie comme un ensemble d'éléments qui poussent quelqu'un dans son action grâce aux intérêts et aux raisons personnelles de cet individu. Toutefois, il est intéressant de différencier la motivation générale de l'engagement d'un élève dans une tâche. Reeve propose une définition des deux concepts dans le cadre scolaire. Il illustre la motivation comme étant une « *force agissant directement sur un comportement* » (Reeve, 2012:150). Selon lui, cette dernière provient de plusieurs sources allant du besoin jusqu'aux émotions. Dans ses écrits, cette dernière est différente de l'engagement qui est « *l'étendu de l'implication d'un élève dans une activité d'apprentissage* » (Wellborn, 1991, cité dans Reeve, 2012:150). Ainsi, selon Reeve, l'engagement serait directement lié à l'implication portée par un élève dans une activité précise, la lecture d'un texte par exemple. La motivation elle, serait un concept plus général lié à différentes composantes appartenant à l'apprenant comme ses émotions, ses goûts, ses besoins et sa personnalité. De la sorte, la distinction entre les deux est majoritairement l'idée que la motivation est difficilement observable quant à son lien étroit avec la psychologie quand l'engagement de l'élève s'observe par les comportements qu'il adopte lors de la réalisation d'une tâche. Reeve rappelle tout de même que « *motivation et engagement sont intrinsèquement liés* » (Reeve, 2012 :151).

Aujourd'hui, le consensus scientifique général à propos de l'engagement est l'idée que ce dernier se déconstruit en trois composantes : émotionnelle, cognitive et comportementale

(Appleton et al., 2008 ; Fredericks et al., 2004 ; Reeve, 2012 cité dans Dupont, 2014 :8). Dupont les définit brièvement de sorte que la composante émotionnelle fait référence aux réactions affectives d'un apprenant au cours d'une tâche scolaire ; la composante cognitive est en lien avec les stratégies mises en place par l'apprenant et enfin la composante comportementale comme étant les efforts et la persistance de ces derniers au cours de l'exécution d'une tâche d'apprentissage (Dupont, 2014:8). La figure suivante, mise en avant par Dupont permet d'illustrer cette idée d'engagement et d'en apercevoir les enjeux qui motivent ou découragent les élèves (voir figure 3).

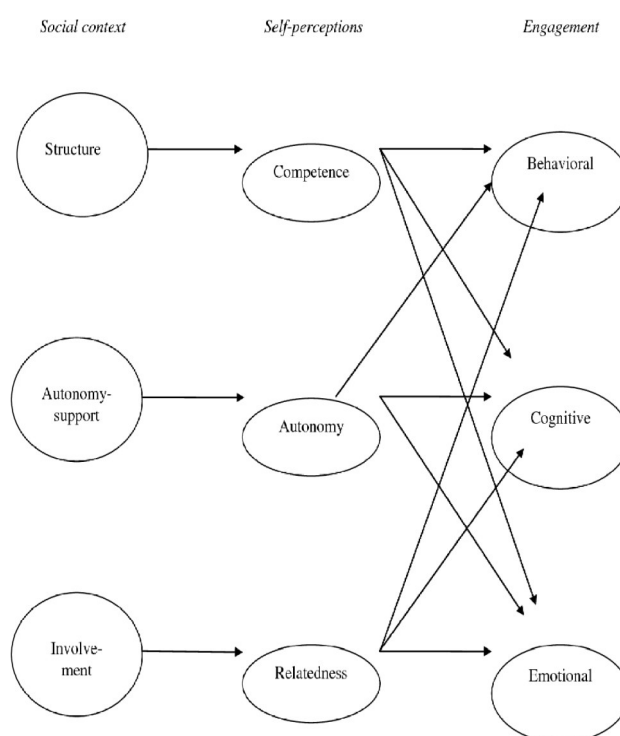


Figure 3: Modèle supposé des relations entre le contexte social, l'auto-perception et l'engagement étudiant

1.4.2. Motivation, engagement et découragement : les enjeux de l'élève

« Je n'y arriverai pas ! », « Je ne comprends rien ! », « De toutes façons, je n'aime pas ça »... Nombreuses sont les réactions, qu'on pourrait juger de découragement, suscitées par les apprenants lors de la réalisations de tâches à l'école et plus précisément en classe de langue étrangère. Ces réactions reflètent en effet un engagement moindre de l'élève dans la dite tâche en concordance avec le manque de motivation dont il est la cible. Ces réactions sont le défi majeur de l'enseignant de langue et plus généralement du corps enseignant puisque comme montré par Chi et Wylie, professeurs à l'université de l'état d'Arizona, les apprenants peuvent apprendre en recevant les informations passivement mais bien moins efficacement que quand l'attitude de l'élève à l'encontre de cet apprentissage est active (Chi et Wylie, 2014: 219).

C'est pourquoi l'engagement porté par un élève dans le cadre d'une tâche précise, c'est à dire faisable et avec du sens, a des conséquences directes sur ses apprentissages et de ce fait, son parcours scolaire. Dans le cadre du cours de langue étrangère et de l'étude d'un texte littéraire, Chi et Wylie mettent en avant différentes façons de susciter de l'engagement chez un apprenant en catégorisant les différentes approches : réception passive, manipulation active, production constructive et enfin, discussion interactive. (Chi et Wylie, 2014: 221). Ces idées rappellent directement les missions de l'enseignant de langue présentes dans le CECR et l'idée qu'une classe de langue doit être interactive et non frontale. Il en va de même pour l'étude d'un texte littéraire qui ne se résume pas à la réception passive d'un texte par l'apprenant mais par un travail de compréhension avec interaction à la clé. Comme mentionné au-dessus, chaque tâche ou projet proposé à l'apprenant doit avoir du sens et corrélérer avec l'approche actionnelle d'une langue ; l'étude littéraire ne déroge pas à la règle. Adapter sa pratique en prenant en compte ces idées permettrait de rendre le cours de langue plus vivant et de faire changer l'engagement des élèves dans la réalisation des tâche ; ce qui aurait un rôle, d'une part sur les apprentissages transmis mais également sur l'ambiance générale de la classe et du comportement des élèves.

C'est dans ce cadre que la littérature peut prendre place et jouer un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien que défi par la complexité qu'elle apporte au métier d'enseignant, la littérature, selon ses thématiques et ses enjeux, peut être vecteur de

motivation et ainsi de permettre aux apprenants de s'engager dans la lecture afin de conforter toutes les missions que doit respecter l'enseignant.

2. Cadre méthodologique

Le cadre théorique ayant été éclairé, il est possible de présenter en quoi ces éléments ont pu servir dans le cadre de ce projet de recherche et de mettre en avant le cadre de ce dernier, notamment la méthodologie suivie.

2.1. Idée principale et hypothèses de recherche-action

L'idée principale était donc de savoir si oui ou non, anticiper l'étude d'un texte littéraire jouait un rôle sur d'une part les apprentissages des élèves et d'autre part, sur leurs ressentis. Il convenait donc de proposer des hypothèses à infirmer ou affirmer qui, pour rappel, étaient les suivantes :

- Aborder un texte littéraire avec un document contextuel (image, vidéo etc.) permet aux élèves de faciliter et d'améliorer leur compréhension.
- L'étude de documents contextuels en amont de celle d'un texte littéraire aide les élèves à mieux cerner les enjeux culturels du texte.
- La diversité des supports accompagnant un texte littéraire agit sur les ressentis des élèves et sur leur goût pour la lecture.

2.2. La mise en œuvre et le cadre d'expérimentation

Afin de mettre en œuvre ce projet et lui donner vie pour pouvoir infirmer ou affirmer les hypothèses explicitées au-dessus, il convenait de choisir un cadre et des documents qui satisferaient plusieurs critères. Tout d'abord, il fallait convenir d'une classe et du cadre en lien avec le projet : des documents adaptés, des critères d'évaluation précis, un scénario de recueil de données efficace. L'idée était donc de choisir une classe et d'y faire des évaluations de compréhension écrite ; certains élèves avec une étude d'un ou plusieurs autres documents en amont (phase dite d'anticipation) et d'autres élèves sans cette phase. Comparer les résultats permettrait de tirer des conclusions sur le rôle, existant ou inexistant, de cette phase dite

d'anticipation sur les apprentissages des élèves : linguistiques et culturels. Une phase « questionnaire » serait également mise en place pour sonder les élèves sur leurs ressentis quant à l'étude littéraire afin d'expliquer leur engagement dans les tâches de la sorte et leur goût pour la lecture mais également pour avoir une illustration globale de la littérature par d'autres enseignants de langue.

Toutes ces idées ont donc été mûrement réfléchies pour aboutir à un cadre d'expérimentation le plus objectif possible afin de proposer des réponses claires et intéressantes pour des enseignants de langue et autres passionnés d'éducation.

2.2.1. La classe

Enseignant stagiaire au collège pour trois classes de niveaux différents (une classe de sixième, une classe de quatrième et une classe de troisième), le choix d'une classe témoin et d'une classe expérimentale était difficile à mettre en œuvre. En effet, les séquences d'enseignement n'auraient pas pu être les mêmes et les résultats n'auraient permis qu'une analyse approximative et ainsi une conclusion subjective. La décision de se baser dans une classe avec la possibilité d'une séparation en deux groupes était la plus efficace. Le choix s'est donc porté sur la classe de quatrième qui en comparaison à la classe de troisième, deuxième choix de la liste, faisait preuve d'un enthousiasme plus marqué pendant les cours d'anglais. Cette classe de quatrième se composait d'un effectif de 27 élèves qui ont été répartis en deux groupes : un groupe dit « témoin » et un groupe dit « expérimental » tout deux choisis aléatoirement. Le groupe témoin était composé de 13 élèves et le groupe expérimental de 14 élèves.

2.2.2. Les textes littéraires et leurs documents « contextuels »

Le choix du groupe classe fait, la seconde étape de la mise en place du cadre d'expérimentation concernait le choix des textes à étudier et des documents « transtextuels » liés afin de pouvoir concevoir des tâches de compréhension écrite adaptées d'une part au programme du collège de l'Éducation Nationale et aux séquences étudiées et d'autre part au profil de la classe et au contexte d'enseignement.

Depuis le début de l'année, ayant goût pour la littérature et l'idée de travailler sur cette dernière, j'ai mis en place de nombreux travaux de compréhension écrite au sein de la classe en question. La troisième séquence de l'année, intitulée « *Love, Love, Love* » avait permis de faire des relevés « blancs » pour mettre au point la stratégie de recueil de données avec notamment des documents tels que : *The Fault in our Stars* de John Green et la bande annonce du film de cet ouvrage mais également un extrait de *Romeo and Juliet*, plus que célèbre tragédie de William Shakespeare. C'est néanmoins sur la cinquième séquence de l'année que se sont basés les relevés de données utilisées pour ce projet de recherche. La séquence était intitulée « *American Expeditions* » (voir annexe 1) ; une séquence inspirée de l'idée principale du manuel publié par l'éditeur Belin Education sous la direction de Rebecca Dahm, *English Vibes 4^e*. Au sein de cette séquence deux textes ont été choisis pour l'étude :

- Un extrait de *Hugh Glass*, roman de Bruce Bradley (Voir annexe 2)
- Un extrait de *Into the Wild*, roman de Jon Krakauer (Voir annexe 3)

Le premier document a été anticipé par certains élèves par l'étude d'un poster du film *The Revenant* (voir annexe 4) et par le visionnage de la bande annonce de ce dernier. Le second document a été anticipé par certains élèves par l'étude de la couverture du roman comportant un synopsis (voir annexe 5) et par le visionnage de la bande annonce du film du même nom.

2.2.3. Les « compréhensions écrites »

Afin de réaliser des évaluations de compréhension écrite d'un niveau semblable, il fallait mettre en place une grille d'attentes utilisable pour les deux compréhensions écrites étudiées. Le CECR, mis en avant dans la partie théorique de ce travail de recherche, propose différents critères permettant à un enseignant de langue d'établir des grilles de correction basées sur les niveaux du cadre. Il fallait alors établir une grille prenant en compte les différents niveaux du cycle en question, le cycle 4 comprenant la classe de quatrième. Le choix s'est donc porté sur les différents critères du CECR pour les niveaux A1, A1+, A2 et B1 au sein de la compétence du socle intitulé « Lire ». Au sein de cette grille, différentes compétences sont mises en avant telle que l'étendue lexicale, la qualité de la compréhension du sens globale et la qualité de la compréhension dite « fine » (Voir annexe 6).

Après avoir choisi une grille d'évaluation et des extraits à étudier, il fallait mettre en place une activité à faire réaliser aux élèves. La comparaison et l'étude de différentes évaluations de compréhension écrite mises en place par des enseignants et d'autres proposées par des éditeurs de manuels scolaires, a mis en avant qu'un guidage en deux ou trois parties semblait approprié. Une première partie guidant les élèves à l'aide d'un tableau sur des informations de paratexte et sur des éléments « de surface » tels que le titre, l'auteur, le thème, une seconde partie avec des questions sur l'extrait lui-même et une possible troisième partie invitant les élèves à imaginer une possible suite pour vérifier leur compréhension culturelle et « fine ». Les deux évaluations, portant en effet sur la compréhension, invitaient les élèves à répondre en français. La troisième partie, faite sur l'une des évaluations proposait aux élèves d'essayer en anglais ; point possible à mettre en avant comme une sorte de différenciation pédagogique (Voir annexes 7 et 8).

2.2.4. Les questionnaires élèves et enseignants

Le questionnaire (voir annexe 9) proposé aux élèves de la classe en question avait pour but de sonder ces derniers sur leurs ressentis quant à l'étude littéraire à l'école et plus précisément en classe d'anglais mais également sur leur goût de la lecture en général. Les questions orientaient les élèves à réfléchir sur la diversité des documents utilisés en classe quand vient l'étude d'un texte. Le but était en effet d'avoir un retour d'élève pour permettre à l'enseignant de remettre sa pratique en question ou de conforter un choix ; ici le choix d'utiliser des documents de formes diverses en amont d'un texte littéraire.

Un autre questionnaire, distribué aux enseignants de langue de l'établissement et à d'autres enseignants stagiaires de l'INSPE Toulouse avait pour objectif de mesurer l'étendue de l'utilisation de la littérature dans les classes de langue au collège. Cette information permettait en effet de mesurer l'étendue de public potentiellement intéressé par un tel travail de recherche dans l'optique de modifier ou de conforter leur pratique (voir annexe 10).

2.3. Les enjeux de l'expérimentation

Les enjeux de ce travail de recherche, comme mis en avant précédemment étaient donc divers. Il s'agissait dans un premier temps d'habituer les élèves à étudier des supports de natures variées : des documents vidéos, des documents audios, des textes littéraires... dans l'optique d'être le plus objectif possible quant aux évaluations analysées. Dans un second temps, il fallait évidemment prévenir les élèves de la mise en place d'un tel dispositif d'observation au sein de certaines séances de l'année en leur précisant que l'évaluation n'avait vocation qu'à apporter une réflexion scientifique aux enseignants et non pas vocation à juger de leur niveau par la note. Cette phase a en effet permis de gagner l'enthousiasme de nombreux élèves de la classe en question ; à la fois fiers et intrigués de participer à une expérience scientifique. Il est néanmoins vrai que l'idée de recherche s'est confondue dans leur lexique avec celle de mémoire, de rapport, de thèse ou encore de synthèse. Un autre de ces enjeux était en effet de mesurer la compréhension d'un texte par les élèves dans deux situations différentes : l'une avec une phase d'anticipation faite par l'étude d'un document dit « hypertexte » et une autre, sans cette phase. Cet enjeu permettait de montrer l'intérêt ou non de cette phase afin de proposer aux enseignants une réponse claire sur cette question : « Aidons nous réellement les élèves au cours de cette phase d'anticipation ou rajoutons nous des difficultés et des éléments à prendre en compte pendant la séance ? ». Les questionnaires, parts entières de ce processus de recherche avaient comme enjeux de mettre à jour les ressentis et le goût pour la lecture des élèves afin de ne pas baser cette étude que sur une évaluation dite « brute » mais également en prenant en compte les acteurs mêmes de l'acte d'apprentissage : les élèves. Celui du questionnaire enseignant, bien que non centré sur les hypothèses de ce travail de recherche, était de pouvoir proposer un compte rendu du nombre d'enseignants utilisant la littérature en classe de langue étrangère – ce dernier ayant été proposé à différentes matières pour élargir l'intérêt général de ce travail. Ce résultat permettrait en effet d'illustrer la façon utilisée par les enseignants lors de l'étude de cet outil littéraire afin de pouvoir placer ce travail de recherche dans un contexte plus objectif.

3. Les résultats et analyses

Le processus lancé, les évaluations faites et les questionnaires remplis, l'analyse des résultats permet de faire ressortir des données intéressantes sur les différents aspects recherchés : la compréhension et les ressentis des élèves ainsi que l'utilisation faite par les professeurs de langue du support littéraire.

3.1. La compréhension des élèves

Mesurée par les deux évaluations de compréhension écrite faites par les élèves, la compréhension des élèves avec et sans document « contextuel » est l'enjeu le plus important à analyser ici. Afin de présenter les résultats clairement, nous appellerons le groupe ayant étudié les documents contextuels en amont « Groupe A » et le groupe n'ayant pas étudié ces derniers, « Groupe B ».

3.1.1. L'absence de documents contextuels

Le groupe B ou groupe témoin, composé de 13 élèves, a pu réaliser la première évaluation portant sur *Hugh Glass* de Bruce Bradley dans les mêmes conditions que le groupe A avec pour simple différence de ne pas avoir étudié et observé d'autres documents que le texte.

Il apparaît à première vue avec la question n°1 « *Fill in the chart* » (voir annexe 7) que nombreux sont les élèves de ce groupe à ne pas avoir pu répondre à l'intégralité des repérages simples sur le texte. En effet, 7 copies sur les 13 ramassées dans ce groupe pour cette première évaluation illustrent des difficultés pour les repérages généraux en lien avec le document tel que le type de document, le personnage dont il est question ou encore le sujet principal de l'histoire en ne répondant pas à la question. Pour ces mêmes copies, les autres questions illustrent la même idée avec des réponses telles que « *I don't know* », « *Le personnage trouve un Ours.* » ou tout autre réponse courte ou erronée. La qualité de la compréhension de ces 7 copies relève du niveau A1 en prenant en compte les critères de compréhension du CECR. Les 6 autres copies du groupe B, témoin, pour cette évaluation

apportent des nuances de compréhension plus poussées. En effet, sur ces 6 copies, toutes illustrent une compréhension générale peu précise mais correcte culturellement et lexicalement. La scène est bien analysée comme une scène se déroulant dans une forêt nord américaine et le personnage comme un homme explorant la région mais faisant face à des problèmes avec un ours. Néanmoins le manque de détails reste présent et aucun élève du groupe n'a pu répondre intégralement à la question « *Résume la scène de l'extrait étudié* ». En prenant en compte les critères du CECR ces 6 copies relèvent d'un niveau de compréhension se situant entre le niveau A1+ et le niveau A2.

Pour la deuxième évaluation, réalisée dans les mêmes conditions, le constat est similaire. Plus de la moitié des copies du groupe B, témoin, présentent des réponses simplistes ou vides. Notamment quand il s'agit de la question « *Résume la scène de l'extrait étudié.* » pour laquelle, encore une fois, 7 copies du groupes présentent une réponse de moins de dix mots. Ces 7 copies présentent un niveau de compréhension de niveau A1 selon les critères du CECR. Les 6 autres copies, plus détaillées, ne relèvent guère plus d'éléments que les 7 précédentes. Néanmoins, les relevés lexicaux plus poussés permettent de placer ces copies dans le niveau A1+.

Ainsi, pour ce groupe n'ayant pas eu accès à la phase d'anticipation, les résultats de ces deux évaluations sont en-dessous des attentes pour plus de 75 % des copies qui n'atteignent pas le niveau A2 ; niveau attendu en classe de quatrième. Ces résultats sont représentés dans ce diagramme (voir figure 4)

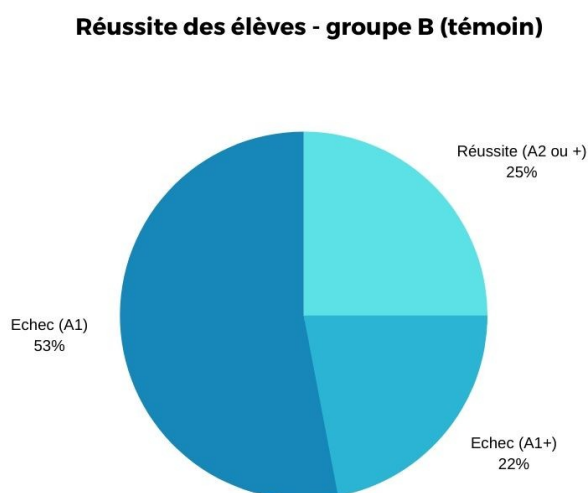


Figure 4 - Diagramme illustrant la réussite du groupe témoin

3.1.2. La présence de documents contextuels.

Le groupe A, ou groupe expérimental, constitué de 14 élèves a effectué les repérages d'anticipation par l'étude de documents contextuels dans le cadre des deux évaluations. Pour *Hugh Glass*, texte de la première évaluation, 10 copies sur 14 sont intégralement complétées et l'intégralité des 14 copies ne présentent aucune réponse du type « *I don't know* ». Ces mêmes 14 copies présentent des réponses correctes aux questions suivantes « *Dans quel endroit se déroule la scène ?* », « *Quel est le danger rencontré par le personnage ?* » et également la question « *Résume la scène de l'extrait étudié .* » dans laquelle, la scène est comprise avec plus ou moins de détails selon les copies. 5 copies se détachent du groupe de manière positive par des réponses très détaillées telle que²:

« *Hugh et son ami marchent dans la forêt là où sont passés des ours, ils font attention mais malgré tout un ours les poursuit et attaque son ami, Hugh essaye de l'aider.* » (réponse à la question « *Résume* »)

« *Hugh Glass a remarqué des traces d'ours encore nettes et croustillantes, l'ours venait juste de s'en aller. Hugh continua à rechercher. Il trouva le campement de Big Axe. Il le sent proche de lui, il sent son odeur de chien musqué, non lavé. Hugh va aider son ami.* » (réponse à la question « *Résume* »)

Ainsi ces 5 copies relèvent clairement d'un niveau A2 quand les 9 autres oscillent entre A1+ et A2.

Dans le cadre de la deuxième évaluation portant sur le texte de Jon Krakauer, *Into the Wild*, le groupe A présente des copies plus divisées. En effet, sur 14 copies, 8 copies sont intégralement complétées, et les 6 autres sont parsemées de réponses incomplètes parmi lesquelles se glissent des « *I don't know* » et des « *Je ne sais pas du tout* ». La correction complète de ces dernières montre un niveau de compréhension relevant du niveau A1 du CECR. Sur les 8 copies intégralement complétées, 4 sortent encore une fois positivement du groupe avec, comme pour l'évaluation précédente des réponses détaillées aux questions les plus « difficiles » telles que « *Imagine ce qu'il se passe à la suite de cette scène* » ou « *Qu'est ce qui endommage le plus l'esprit d'aventure d'un homme ?* ». Certains de ces élèves font même l'effort de répondre en anglais.

² Les citations des réponses des élèves reprennent les mots et les structures de phrases directement employés par les élèves sans correction.

« *Ce qui endommage le plus l'esprit d'un homme est « a secure future » car il y a « nothing is more dammaging to the adventurous spirit within a man » devant »* (réponse à la question « esprit »)

« *The Man goes in the nature for living. He is living a lot of adventures He noticed animals. He doesn't want to come back in urban America but want to live in the Alaska for his life »* (réponse à la question « imagine »)

Ainsi les 4 « meilleures » copies de ces 8, présentent un niveau A2+ quand les 4 autres, moins détaillées illustrent le niveau A2. De la sorte, dans ce groupe A, pour les deux évaluations, environ 65% des copies obtiennent un niveau égal ou supérieur au niveau A2, présentant ainsi une « réussite » selon les attentes de l'Éducation Nationale. Ces résultats sont représentés dans un diagramme (voir figure 5).

Réussite des élèves - groupe A (expérimental)

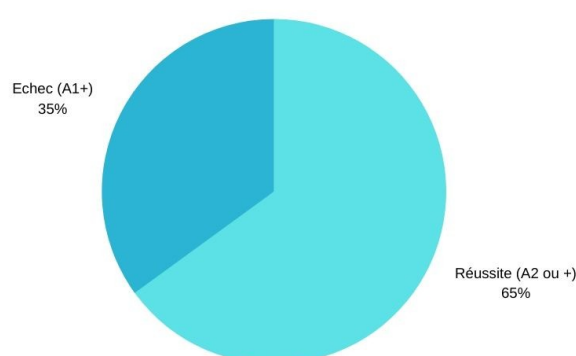


Figure 5: Diagramme illustrant la réussite du groupe expérimental

3.2. Les questionnaires

Comme mentionné précédemment et illustré en annexe, deux questionnaires ont été distribués. L'un aux élèves, pour sonder leurs ressentis concernant la littérature et la lecture en

classe d'anglais et un autre pour avoir une idée du nombre d'enseignants de langue ayant recours à la littérature dans leurs classes.

3.2.1. L'utilisation de la littérature par les enseignants de langue

Les résultats de ce questionnaire (voir annexe 10) se basent sur un échantillon de réponses remises par 20 enseignants de langue en lycée et / ou en collège. Parmi ces 20 enseignants se comptaient 13 enseignants d'anglais, 5 enseignants d'espagnol et enfin 2 enseignants d'allemand. Il aurait été intéressant de mettre en avant un plus grand nombre de langues et un plus grand nombre de réponses afin de pouvoir rendre les résultats, encore plus, objectifs.

Sur ces 20 questionnaires, 13 enseignants affirment utiliser la littérature ou plus précisément, des textes littéraires lors de leurs enseignements en mettant majoritairement en exergue les raisons suivantes :

- Le texte littéraire est un support culturel faisant partie intégrale du pays en question
- Pousser les élèves à lire en les guidant dans cet acte
- L'intérêt personnel de l'enseignant

La suite du questionnaire révèle que les treize enseignants considèrent des atouts et des difficultés similaires à l'utilisation de ces textes littéraires. En effet, 100 % des questionnaires mettent en avant l'idée que les atouts majeurs de tels textes sont « la richesse culturelle » et la « richesse lexicale ». Les difficultés revenant dans 100 % des réponses étant « la motivation des élèves » et « la difficulté générale d'un texte littéraire ». Enfin la dernière partie du questionnaire a permis de dégager plus de nuances entre les enseignants. Pour 7 enseignants, l'utilisation d'un « document image » en anticipation est plébiscitée quand 5 disaient utiliser un « document vidéo » et seulement 1, un « document audio ».

Les résultats de ce questionnaire révèlent qu'une majorité d'enseignants de langue utilise la littérature comme élément à part entière de leurs enseignements. Conformément aux parties théoriques énoncées en début de ce travail, cette majorité d'enseignants met en avant des atouts à cette utilisation de la littérature qui corréleront avec l'état actuel de la recherche dans le domaine. Les enseignants montrent également que la liberté pédagogique leur permet de diversifier leurs enseignements littéraires avec des supports qui diffèrent selon les classes :

des images, des vidéos, des films etc.

La littérature est donc bien montrée comme un outil utile et riche aussi bien grammaticalement, lexicalement et culturellement par le côté authentique qu'elle apporte selon la science mais également selon une majorité d'enseignants. Il est clair que l'échantillon étudié ici ne permet pas d'apporter grande objectivité sur cette question mais un ensemble qui permet d'imager une tendance à plus grande échelle.

3.2.2. Les ressentis des élèves

Ce questionnaire (voir annexe 9) a, comme mentionné plus haut, été distribué à l'intégralité des élèves de la classe à l'étude. Les résultats se basent donc sur 27 réponses correspondantes aux 27 élèves de cette classe de quatrième. Sur ces 27 élèves, la note moyenne sur cinq accordée à la lecture est de 3,2, arrondie à 3. Les points, aimés et non aimés de la lecture, cités sont aussi divers qu'il y a de réponses. Néanmoins, certains points reviennent pour une majorité d'élèves : « la longueur » est présentée comme le point le moins apprécié quand le genre des « bandes dessinées » revient dans 22 questionnaires de façon positive. Néanmoins, l'idée de lire, bien que majoritairement appréciée semble émettre des sentiments nuancés chez les élèves quand il s'agit de lire quelque chose en anglais. En effet, « l'anxiété » revient dans 14 questionnaires quand « la peur » est présente pour 9 élèves. Ces sentiments sont explicités par tous par la « peur de ne rien comprendre » et le sentiment de « partir perdant ».

La deuxième partie du questionnaire constituée des questions basées sur la compréhension et l'anticipation des textes montre beaucoup moins de nuance. Sur 27 questionnaires, 22 affirment que l'anticipation d'un texte littéraire par un document d'une autre nature les aide à mieux comprendre grâce à la présence du « contexte ». De plus, sur ces 22 questionnaires plébiscitent l'étude d'un document « vidéo » et / ou d'un document « image » en répondant « oui » à la question de type exemple concernant l'étude d'un texte faite en classe. Ainsi les réponses des questionnaires permettent de tracer une courbe claire concernant le point à l'étude. Néanmoins, une partie d'élèves (5) affirmant « détester » la lecture et ne considérant pas qu'un document d'anticipation les aide à comprendre ne doit pas être ignorée. Les réponses de ces élèves telles que : « *Cela m'ennuie beaucoup puisque lire ne m'intéresse pas* », « *La lecture et moi ça fait deux* » contrastent donc beaucoup avec les réponses d'autres élèves de la classe telles que : « *De l'excitation et du plaisir car c'est très bon pour*

notre apprentissage », « Je suis détendue car chacun peut aller à son rythme donc je ne suis pas inquiète à l'idée de travailler un texte difficile ».

3.3. Analyse des résultats

Ces résultats nous permettent de fournir une analyse et de dégager une réponse à la problématique de ce travail de recherche. Il convient ici d'analyser la réussite ou non des élèves concernant les évaluations de compréhension écrites mais également de leurs ressentis quant à l'étude littéraire.

3.3.1. L'utilité des documents contextuels

Est-ce vraiment utile d'utiliser un ou plusieurs documents comme support d'anticipation à l'étude d'un texte littéraire ?

Les résultats des évaluations faites par les élèves montrent un résultat clair : le groupe d'élèves ayant eu accès aux documents d'anticipation – pour rappel, une image et une vidéo – comprennent le texte plus en profondeur que le groupe n'ayant pas eu accès à ces derniers. Cette réussite se base sur une grille (voir annexe 6) analysant les différents aspects mis en avant par le CECR.

En effet comme illustré auparavant, sur les deux évaluations, le groupe ayant eu accès à ces documents montre un taux de réussite de 65%. Taux de réussite illustré par l'atteinte d'un niveau égal ou supérieur au niveau A2 ; niveau attendu en classe de quatrième selon les programmes de l'Éducation Nationale en corrélation au Cadre Européen des langues (CECR). Sur ces deux mêmes évaluations, la tendance s'inverse fortement pour le groupe n'ayant pas eu accès à ces documents puisqu'il apparaît que 75 % des élèves n'ont pas atteint le niveau attendu pour leur classe. La majorité des élèves de ce groupe montre un niveau de compréhension « A1+ ». Certains élèves atteignent le niveau « A1 » quand d'autres atteignent le niveau « A2 ». L'écart est donc clair entre les élèves ayant réussi à atteindre le niveau attendu et ceux dont la compréhension fait ici défaut.

Bien qu'effectuée sur un échantillon faible d'élèves par soucis de praticité (une seule classe

du même niveau), cette expérience permet de dégager plusieurs idées. D'un côté, anticiper un document littéraire par un ou plusieurs documents d'une autre nature apparaît comme permettant une meilleure compréhension. Grâce à cette phase, l'élève semble mieux comprendre le texte ; non seulement lexicalement et contextuellement mais également culturellement. En effet, les questions culturelles, comme montré plus haut dans la partie « résultats » sont plus réussies et illustrent des réponses plus détaillées par les élèves ayant eu accès aux documents hypertextuels. Les vidéos et les images étudiées leur ont permis d'acquérir plus de détails sur le contexte historique et géographique des documents en question. L'exemple de la bande annonce de « *The Revenant* » et de la couverture du livre de « *Hugh Glass* » montrent bien que l'élève parvient à mieux comprendre dans quel contexte se déroule la scène du texte étudié et ainsi d'acquérir plus amples connaissances sur l'entité géographique en question, ici l'Amérique du Nord.

D'un autre côté les résultats de cette expérience montrent bien que la réduction de supports étudiés comme c'est le cas pour le groupe dit « témoin » a tendance à creuser, plus encore, l'hétérogénéité du groupe classe. Ici, comme démontré, l'écart entre l'élève qui réussit et l'élève qui échoue se creuse étant donné qu'entre une compréhension de niveau « A1 » et une compréhension de niveau « A2 », le fossé est considérable. En effet, une compréhension de niveau « A1 » n'ira guère au-delà des expressions quotidiennes et familières quand un niveau « A2 » approchera l'essentiel d'un texte par exemple. Cela illustre donc la différence de niveau qu'il peut exister au sein des classes françaises entre un élève en réussite et un élève en difficulté et qu'une telle pratique pédagogique peut éventuellement fournir plus de clés à l'enseignant pour combler le retard de certains élèves.

Il est donc possible ici d'affirmer que l'utilisation d'un ou plusieurs documents « hypertextes », pour reprendre la terminologie de Genette, comme « anticipateurs » d'un texte littéraire est bénéfique pour l'élève mais également pour l'enseignant. Cette réussite est en effet à double face puisqu'elle permet à l'élève de mieux comprendre le texte, culturellement et lexicalement, et donc de le rendre maître de son apprentissage tout en permettant à l'enseignant de réduire l'écart entre ses élèves et de donner plus de « clés » à des élèves en difficulté. L'anticipation, bien que chronophage dans le cadre de l'enseignement littéraire en classe de langue, est donc bel et bien une phase qu'il est intéressant de mener en classe avec un tel genre de documents.

3.3.2. Les effets sur les ressentis des élèves

C'est donc l'utilisation de la littérature faite dans les classes françaises qui amène les élèves à être confrontés à ces supports. La classe de quatrième à l'étude ayant répondu au questionnaire portant sur leurs expériences et leurs ressentis (voir annexe 9) quant à l'étude littéraire en classe de langue nous permet de dégager une tendance. Dans un premier temps il apparaît que la majorité des élèves ont un goût modéré pour la lecture et qu'à cette faible attirance pour la lecture s'ajoutent des sentiments en grande partie négatifs quand la lecture est dans une langue étrangère. L'anxiété, la peur sont donc bien présentes dans les rangs quand un texte littéraire est distribué en classe de langue. Néanmoins, certains élèves restent enthousiastes et conscients qu'ils sont confrontés à de tels supports pour leurs propres apprentissages. Ces résultats illustrent également l'écrasante majorité d'élèves qui considèrent qu'une phase d'anticipation à un texte littéraire les aide à mieux comprendre et à être plus motivés ou engagés. Cette dernière plébiscite le recours à l'utilisation de l'image et de la vidéo. Ainsi, il est donc utile pour aider et accompagner les élèves d'avoir recours à ces documents contextuels de formats divers et de les adapter, bien entendu, à la pratique pédagogique de chacun. Il est également possible de conclure de ces résultats qu'il est important de faire preuve de bienveillance avec les élèves et leur rappeler que ces supports ne sont pas faits pour leur faire « ne rien comprendre » et qu'il est donc important de considérer ces temps comme des temps d'étude différenciés ou, autrement dit, des temps de travail adaptés au rythme de chacun ; ces rappels permettraient aux élèves de faire face à des sentiments négatifs qui pourraient les pousser à ne pas vouloir travailler ou encore à « bâcler » le travail en question. Un dernier point mis en avant par ces résultats est l'hétérogénéité des classes. Certains élèves se trouvent aux deux extrêmes, certains aux ressentis très positifs vis à vis de l'étude littéraire en langue étrangère quand d'autres présentent des ressentis négatifs. Il est donc important pour un enseignant de faire preuve de discernement quant aux choix des ressources pédagogiques qu'il effectue car, fait consciencieusement, ces derniers pourraient moyenner les ressentis des élèves et jouer un rôle positif sur leur goût pour la lecture.

Conclusion

Afin de conclure ce travail de recherche, il est possible de mettre en avant et d'affirmer les trois hypothèses émises en introduction. En effet, les résultats et les analyses en découlant permettent de clairement affirmer qu'une phase d'anticipation à un texte littéraire par l'étude d'un document contextuel d'une autre nature aident les élèves à mieux comprendre le texte étudié. En effet, cette phase aide les élèves d'une part à mieux comprendre le texte et d'autre part à mieux cerner les enjeux culturels de ce dernier. Par ailleurs, cette phase de recours à d'autres supports tels que des images, des vidéos ou encore des films est montrée comme une phase jouant un rôle sur les ressentis des élèves. Les élèves se disent aidés par ces documents et ainsi pour certains, plus en confiance et plus motivés quant à la lecture du texte en question.

De la sorte, l'étude d'un document contextuel en amont d'un texte littéraire est une méthode efficace pour augmenter la compréhension des élèves tout en jouant un rôle positif sur leurs ressentis. Bien que chronophage, cette phase de recours à des documents de diverses formes en lien avec un texte est une phase utile qu'il est possible de présenter comme quelque chose de très positif pour les élèves et leurs apprentissages. De plus, cette dernière est possible de mettre en place avec des méthodes propres à chaque enseignant, qui sont très nombreux à compter sur la liberté pédagogique qui leur est permise au sein de l'Éducation Nationale.

L'ouverture d'un tel travail de recherche invite de nombreux enseignants à pouvoir vérifier si cette « méthode » pédagogique fonctionne dans leurs classes. Il est possible d'imaginer un scénario scientifique qui pourrait montrer, encore plus encore qu'ici, l'efficacité de cette utilisation du support littéraire en aval de l'étude de documents contextuels / hypertextuels. On peut imaginer un suivi sur deux classes de mêmes niveaux au cours d'une année intégrale durant laquelle une des deux classes aurait accès à de tels recours quand l'autre classe aurait directement accès aux textes littéraires. De la sorte, l'objectivité découlant de la comparaison des résultats des deux classes permettrait peut être de dégager la même tendance qu'ici tout en étant mise en œuvre à plus grande échelle. Par ailleurs, il serait intéressant de enrichissant d'étudier l'évolution du goût pour la lecture des élèves dans la classe dans laquelle se déroule des études de documents hypertextuels comme des vidéos ou des images en amont de chaque texte littéraire. Un questionnaire de fin d'année pourrait inviter les élèves à répondre à des questions similaires que dans un questionnaire du même

type que celui de ce travail de recherche (voir annexe 9) afin de permettre à l'enseignant de comparer les résultats. L'analyse des résultats de cette comparaison pourrait mettre en avant l'utilité ou non d'une telle démarche pédagogique quant à l'évolution – positive ou négative – du goût pour la lecture des élèves.

Références bibliographiques

- Académie de Paris. (2019, janvier 9). Pourquoi et comment développer les compétences de lecteur d'un étudiant en STS ? . Récupéré de https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1856208/pourquoi-et-comment-developper-les-competences-de-lecteur-d-un-etudiant-en-sts
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. doi:10.1002/pits.20303
- Brumfit, C. (1985). *Language and Literature Teaching: From Practice to Principles*. Oxford: Pergamon press.
- Chi, M., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. doi: 10.1080/00461520.2014.965823
- Conseil de l'Europe. (2001). CECRL. Récupéré de <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cornis-Pope, M. (2014). *New literary hybrids in the age of multimedia expression*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2017). Social Context, Self-perceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal Of Research In Education Psychology*, 12(32). doi: 10.14204/ejrep.32.13081
- Eduscol. (2019). Mobilisation en faveur du livre et de la lecture. Récupéré de <https://eduscol.education.fr/cid134964/lire-pour-soi.html>
- Genette, G. (1992). *The Architext: An Introduction* (pp. 83-84). Berkeley: University of California Press.
- Gibson, J., Huemer, W., & Pocci, L. (2009). *A sense of the world* (pp. 233-245). New York: Routledge.
- Kelly, A. (2008). *Children's Literature: Discovery for a Lifetime* (4th ed., pp. 8-11). London: Pearson Education.

- Kennedy, P., & Favley, P. (1999). *Learning Language Through Literature in Secondary Schools* (pp. 1-12). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Mema, M. (2013). Compréhension écrite [Blog]. Recupéré de <http://mikaelamema.unblog.fr/2013/06/16/comprehension-ecrite/>
- Mirenayat, S., & Soofastaei, E. (2015). Gerard Genette and the Categorization of Textual Transcendence. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 6(5), 533-537. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n5p533
- National Reading Campaign - Campagne pour la lecture. (2008). Récupéré de <http://nationalreadingcampaign.ca/national-reading-campaign/>
- Povey, J. (1972). Literature in TESL programs: The language and the culture. In H. Allen & R. Campbell, *Teaching English as a second language* (p. 187). New York: McGraw-Hill.
- Rahayu, M. (2011). Literature in Language Teaching. *Lingua: Jurnal Ilmu Bahasa Dan Sastra*, (4). doi: 10.18860/ling.v4i1.591.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). New York: Springer-Verlag.
- Shazu, R. (2014). Use of Literature in Language Teaching and Learning: A critical Assessment. *International Journal Of African And Asian Studies*, 5, 61-66.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding* (pp. 11-17). Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Tharp, R., & Gallimore, R. (2002). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thom, N. (2008). Using Literary Texts in Language Teaching. *VNU Journal Of Science, Foreign Languages*, 24, 120-126.
- Van, T. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.
- Wolf, M., & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.
- Zyngier, S. (1994). Literature in the EFL Classroom: Making a Comeback. *PALA: The Poetics And Linguistics Association*, 6, 6-11.

Tables des annexes

Annexe 1. Fiche et objectifs de la séquence « <i>American Expeditions</i> ».....	38
Annexe 2. Extrait de « <i>Hugh Glass</i> », Bruce Bradley.....	42
Annexe 3. Extrait de « <i>Into the Wild</i> », Jon Krakauer (Chapitre 6).....	43
Annexe 4. Poster du film « <i>The Revenant</i> ».....	44
Annexe 5. Couverture du Roman « <i>Into the Wild</i> », Jon Krakauer.....	44
Annexe 6. Grille d'évaluation.....	45
Annexe 7. Évaluation de compréhension écrite – <i>Hugh Glass</i>	46
Annexe 8. Évaluation de compréhension écrite – <i>Into The Wild</i>	48
Annexe 9. Questionnaire proposé au élève.....	50
Annexe 10. Questionnaire proposé aux enseignants de langue.....	51

Annexe 1. Fiche et objectifs de la séquence « *American Expeditions* »

Project 5 - American expeditions

Tâche finale évaluée	Be a reporter in 1810! Interview a member of the Lewis and Clark expedition.
Activité langagière dominante, niveau du CECRL visé	POI
Notions du programme abordées	- Rencontres avec d'autres cultures - Voyages et migrations
Compétences du socle développée	• Les méthodes et outils pour apprendre ◦ Coopérer pour réaliser des projets... ◦ Développer des stratégies de compréhension et d'expression • La formation de la personne et du citoyen ◦ Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres lors du travail de groupe ◦ Prendre de la distance et réfléchir sur ses habitudes et représentations • La représentation du monde et de l'activité humaine ◦ Connaître les processus par lesquels les sociétés se construisent et développer des repères temporels et analyser les principaux enjeux du développement humains ◦ Développer une conscience historique et percevoir des liens entre les diverses cultures et croyances

BESOINS		
	Réactivation	Approfondissements
Objectifs culturels	- Connaissances sur les grandes explorations et Christophe Colomb - Séquence 5^e, <i>American Beginnings</i>	- Repère historiques : l'expédition pionnière de Lewis & Clark, les trappeurs dans l'Ouest au 19^{ème}, la conquête de la lune et l'aventure vers Mars - Repère géographiques : l'expansion des USA vers l'ouest, l'achat de la Louisiane - Voyages dans le temps
Objectifs lexicaux	- Les tribus indiennes - Les découvertes - Les moyens de transports - Les émotions	- Les transports - Les rencontres - Les découvertes - Les émotions - Les adjectifs de personnalité - Les mots de liaison chronologiques
Objectifs phonologiques	- La prononciation du <i>-ed</i>	- La place de l'accent tonique dans les mots de terminant par <i>-ion</i> ou <i>-ian</i>
Objectifs grammaticaux	- Le présent en <i>be + -ing</i> - Le prétérit simple	- Parler de son expérience en utilisant <i>have + participe passé</i> - Raconter des événements passés avec le

	- Le prétérit en <i>be + -ing</i>	prétérit - Parler de ce qui est unique avec le superlatif - Repérer les préfixes et suffixes pour améliorer la compréhension des mots inconnus - Poser des questions - Exprimer un but avec <i>to</i>
--	--	--

Projets d'évaluation

L'oral étant privilégié, il est possible d'utiliser ces critères pour évaluer les élèves.

	CONTENU / RESPECT DES CONSIGNES	COHERENCE / ORGANISATION DU DISCOURS	RICHESSA ET CORRECTION GRAMMATICALE	RICHESSA ET CORRECTION LEXICALE
NIVEAU B1 17-20	-Contenu satisfaisant en adéquation avec les consignes. - Présence de références culturelles pertinentes.	-Bonne cohérence. -Texte construit : emploi pertinent et non artificiel de mots de liaison.	-Bonne maîtrise des structures courantes, rares erreurs ne gênant pas la compréhension. -Des prises de risque pour proposer des structures plus complexes.	-Lexique riche et varié permettant de proposer des reformulations et des nuances. - Quelques répétitions.
NIVEAU A2 + 14-16	-Contenu assez satisfaisant et dans le respect des consignes. -Peu d'originalité / quelques références culturelles.	-Cohérence satisfaisante. -Emploi pertinent de mots de liaison MAIS emploi un peu répétitif.	-Assez bonne maîtrise (des erreurs ne gênant pas la compréhension) des structures courantes mais pas de prise de risques.	-Lexique assez riche et varié pour proposer quelques reformulations. -Quelques répétitions et imprécisions.
NIVEAU A2 10-13	-Contenu intelligible et suffisamment développé. -Contenu sans originalité avec quelques références culturelles peu précises.	-Présence de liens chronologiques et/ou logiques, même si l'emploi est parfois artificiel ou maladroit.	-Production simple mais compréhensible malgré quelques erreurs.	-Lexique peu varié bien que répétitif et imprécis.
NIVEAU A1+ 7-9	-Contenu insuffisant. -Traitement partiel des consignes.	-Organisation simpliste. -Quelques liens logiques basiques.	-Phrases simples et basiques avec des erreurs récurrentes. -Compréhension globalement satisfaisante.	-Lexique limité mais globalement adapté à l'intention de communication.
NIVEAU A1 Moins de 7	-Contenu très insuffisant. -Développement maladroit et difficile à comprendre.	-Liste d'informations. -Pas de liens logiques.	-Production de phrases très simples avec des erreurs rendant la compréhension difficile.	-Lexique très limité : des incorrections et des répétitions.

Interdisciplinarité possible

- Espagnol → Les grandes découvertes et exploration (Christophe Colomb) (voyages et migrations / Rencontres avec d'autres cultures)
- Français → Imaginer des univers nouveaux (le voyage et l'aventure)
- Histoire → Ouverture sur le monde au 16^e et

	17 ^e siècle
Approfondissement en demi-groupe	Prendre conscience de l'existence d'un <u>accent de phrase</u> et de l'importance de l'accentuation contrastive de certains mots comme modificatrice de sens.

Annexe 2. Extrait de « *Hugh Glass* », Bruce Bradley

They were bear tracks. Hugh was certain of it. He had still never seen a bear, but he had seen the claws and the skins. [...] Hugh's eyes searched the trees around him. He had an eerie feeling that the bear might be here, hidden by the trees, watching him and ready to strike at any moment. Checking the load in his rifle, he continued forward. Hugh felt a sense of urgency that he found hard to contain. Big Axe had left these tracks yesterday, the bear sometime after. Looking closely at the bear track, he noticed that the edges were still sharp and crisp. [...] The tracks had definitively been made only a short time earlier. Dry mouthed, his heart pounding heavily in his chest, Hugh kept going. Hugh suddenly realized that his palms were sweating. [...] The bear was following his friend. He had no time now, to let his fear stop him. He passed the place where Big Axe had made his camp. The bear had been there, possibly only moments before. Hugh kept going. He smelled the bear long before he saw it. It was a musky, unwashed dog sort of smell, only stronger and more foul. Once he noticed it, the smell seemed to grow with each step he took. Suddenly..."

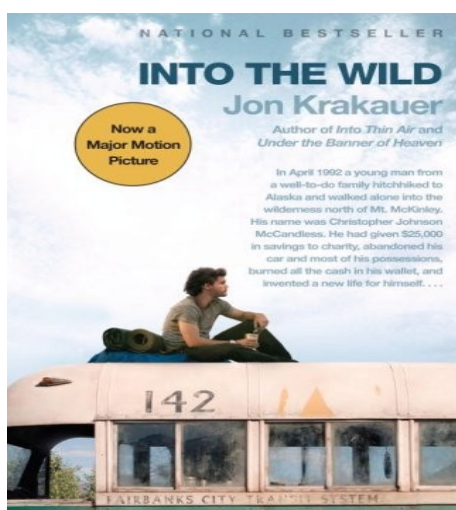
Annexe 3. Extrait de « *Into the Wild* », Jon Krakauer (Chapitre 6)

“Ron, I really enjoy all the help you have given me and the times that we spent together. I hope that you will not be too depressed by our parting. It may be a very long time before we see each other again. But providing that I get through this Alaskan Deal in one piece you will be hearing from me again in the future. I’d like to repeat the advice I gave you before, in that I think you really should make a radical change in your lifestyle and begin to boldly do things which you may previously never have thought of doing, or been too hesitant to attempt. So many people live within unhappy circumstances and yet will not take the initiative to change their situation because they are conditioned to a life of security, conformity, and conservatism, all of which may appear to give one peace of mind, but in reality nothing is more damaging to the adventurous spirit within a man than a secure future. The very basic core of a man’s living spirit is his passion for adventure. The joy of life comes from our encounters with new experiences, and hence there is no greater joy than to have an endlessly changing horizon, for each day to have a new and different sun.”

Annexe 4. Poster du film « *The Revenant* »



Annexe 5. Couverture du Roman « *Into the Wild* », Jon Krakauer



Annexe 6. Grille d'évaluation / d'attentes

Maîtrise du socle Domaine 1.2 : LIRE	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Critères	A1 Compréhension très incomplète et parfois erronée	A1+ Il manque encore quelques éléments de compréhension globale pour atteindre le niveau A2	A2 Compréhension partielle du document, les éléments les plus fins n'ont pas été saisis	B1 Compréhension satisfaisante. Les informations essentielles ont été perçues et parfois mises en relation
ÉTENDUE LEXICALE (LEXIQUE DE RECONNAISSANCE)	Sait reconnaître les mots transparents et s'appuyer dessus pour initier la compréhension	Peut relever et comprendre des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires	Peut reconnaître et comprendre un vocabulaire extrêmement fréquent	Reconnaît et comprend le vocabulaire courant
QUALITÉ DE LA COMPRÉHENSION DU SENS GLOBAL	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif simple, accompagné éventuellement d'un document visuel	Sait s'appuyer sur quelques modèles d'écrits simples connus pour accéder au sens global	Peut prélever des indices linguistiques ou non linguistiques pour étayer sa compréhension	Peut relever les points principaux d'un texte (contexte, objet, problème, personnages, et éventuellement, conclusion)
QUALITÉ DE LA COMPRÉHENSION FINE	Peut relever des noms, des mots familiers ou des expressions élémentaires en relisant plusieurs fois si nécessaire	Peut repérer des mots isolés connus, des expressions courantes, et les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension	Peut prélever une information précise dans un texte simple dont le format est connu et que l'information est assez prévisible	Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information recherchée

Annexe 7. Évaluation de compréhension écrite – *Hugh Glass*, Bruce Bradley

Read the text, and answer the questions

“They were bear tracks. Hugh was certain of it. He had still never seen a bear, but he had seen the claws and the skins. [...] Hugh’s eyes searched the trees around him. He had an eerie feeling that the bear might be here, hidden by the trees, watching him and ready to strike at any moment. Checking the load in his rifle, he continued forward. Hugh felt a sense of urgency that he found hard to contain. Big Axe had left these tracks yesterday, the bear sometime after. Looking closely at the bear track, he noticed that the edges were still sharp and crisp. [...] The tracks had definitively been made only a short time earlier. Dry mouthed, his heart pounding heavily in his chest, Hugh kept going. Hugh suddenly realized that his palms were sweating. [...] The bear was following his friend. He had no time now, to let his fear stop him. He passed the place where Big Axe had made his camp. The bear had been there, possibly only moments before. Hugh kept going. He smelled the bear long before he saw it. It was a musky, unwashed dog sort of smell, only stronger and more foul. Once he noticed it, the smell seemed to grow with each step he took. Suddenly...”

Bruce Bradley, *Hugh Glass*, 1995

Fill in the chart.

Type of text	
Date of the text	
Who is the story about?	
Details about the main character	
Topic of the story	

Answer the following questions in French.

Dans quel endroit se déroule scène? Peux-tu, grâce à tes connaissances imaginer où cela se produit-il (pays / lieu)?

.....

.....

.....

Résume la scène de l'extrait étudié.

.....

.....

.....

*Dans cette scène, comment se sent le personnage principal (émotions / ressentis)?
Justifie avec des mots du textes.*

.....

.....

.....

*Quel est le danger rencontré par le personnage? Explique comment tu as fait pour
trouver.*

.....

.....

Annexe 8. Évaluation de compréhension écrite – *Into The Wild*, Jon Krakauer

Read the text, and answer the questions

“Ron, I really enjoy all the help you have given me and the times that we spent together. I hope that you will not be too depressed by our parting. It may be a very long time before we see each other again. But providing that I get through this Alaskan Deal in one piece you will be hearing from me again in the future. I’d like to repeat the advice I gave you before, in that I think you really should make a radical change in your lifestyle and begin to boldly do things which you may previously never have thought of doing, or been too hesitant to attempt. So many people live within unhappy circumstances and yet will not take the initiative to change their situation because they are conditioned to a life of security, conformity, and conservatism, all of which may appear to give one peace of mind, but in reality nothing is more damaging to the adventurous spirit within a man than a secure future. The very basic core of a man’s living spirit is his passion for adventure. The joy of life comes from our encounters with new experiences, and hence there is no greater joy than to have an endlessly changing horizon, for each day to have a new and different sun.”

Jon Krakauer, *Into the Wild* (1996) *Extract from chapter VI.*

Fill in the chart

Type of text	_____
Date of the text	_____
Who is the story about? Give details	_____ _____
Topic of the story	_____ _____ _____

Answer the following questions in French.

Dans le texte, quel est l’élément cité qui anime l’esprit (=spirit) d’un homme? Justifie.

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

Résume la scène de l'extrait étudié.

.....

.....

.....

Qu'est ce qui apporte la plus grande joie selon le narrateur? Justifie.

.....

.....

Qu'est ce qui endommage le plus l'esprit (= spirit) d'aventure d'un homme? Justifie.

.....

.....

Grâce à ta compréhension et à tes connaissances, imagine ce qu'il se passe à la suite de cette scène. Try in English if you can!

.....

.....

.....

.....

Annexe 9. Questionnaire proposé au élève

Questionnaire d'étude

Soyez honnêtes, c'est anonyme

Sur une échelle de 1 à 5, à quel point aimes-tu lire? (1 = Je déteste / 5 = J'adore)

1 2 3 4 5

Qu'aimes-tu dans la lecture? Que n'aimes-tu pas?

Quel(s) sentiment(s) ressens-tu quand le professeur d'anglais te fait travailler sur un texte littéraire (ex. Excitation, Anxiété, Peur, Plaisir...) ? Pourquoi?

Quand tu étudies un texte littéraire en anglais, penses-tu que d'étudier un autre document (vidéo, audio, image etc.) qui y fait référence t'aide à mieux comprendre?

Oui

Non

Si oui, pourquoi?

Quand il y a un texte littéraire en anglais que tu dois étudier, préfères-tu avoir d'autres documents qui l'accompagnent?

Oui

Non

Si oui, quel type de documents? (tu peux en choisir plusieurs)

Une vidéo

Un audio

Une image

Autre: _____

Un exemple : dans *The Fault In Our Stars* (Nos étoiles contraires), le trailer du film étudié avant le premier chapitre t'avait-il aidé à mieux aborder le texte?

Oui

Non

Annexe 10. Questionnaire proposé aux enseignants de langue

Questionnaire d'étude

Utilisez vous des textes littéraires dans votre classe ?

Oui Non

Pour quelle(s) raison(s)?

Selon vous, quels sont les atouts de l'étude d'un texte littéraire en classe de langue ? (entourer et/ou compléter)

Le côté authentique du document La richesse lexicale La richesse grammaticale

La richesse culturelle Le coté attractif du document

Autre(s) : _____

Selon vous quelles sont les difficultés possibles de l'utilisation d'un tel support en classe de langue étrangères ? (entourer et/ou compléter)

La difficulté générale d'un texte littéraire La motivation des élève

L'anticipation du document La mise en œuvre

Autre(s) : _____

Si vous êtes un(e) utilisateur de la littérature dans vos classes, comment anticipez vous l'étude d'un texte ? (cocher et/ou compléter)

- Par un document vidéo

- Par un document « image »

- Par un audio

- Autre(s) : _____

Thank you Gracías Danke

Nicolas CARON

La littérature en classe d'anglais au collège

L'approche du texte littéraire et ses effets sur les apprentissages et les ressentis des élèves

Résumé :

Faut-il utiliser des documents d'autres natures quand vient l'heure d'utiliser des documents littéraires en classe de langue ? Faut-il anticiper cette étude littéraire par l'image, par la vidéo, ou par tout autre document faisant référence au texte en question ? Les hypothèses de ce travail de recherche se basaient sur l'idée que la littérature est une source infinie de supports utilisables par un enseignant de langue notamment sur les plans, linguistique, grammatical et culturel. Ces dernières se prêtaient à démontrer que l'utilisation de tels documents en amont de l'étude d'un texte littéraire permettaient à l'élève de mieux comprendre le texte en question tout en cernant, au mieux, les enjeux culturels présents. Elles se prêtaient également à mettre en avant le rôle d'une telle pratique pédagogique sur le ressenti des élèves.

En prenant appui sur l'état de la recherche scientifique et une étude pratique sur une classe du quatrième, ce travail a permis d'affirmer ces trois hypothèses afin de prouver l'utilité de cette pratique pédagogique pour les enseignants de langue et leurs élèves. Les élèves sont plus engagés dans l'exercice et semblent en être conscients.

Mots-clés : Littérature, enseignement, langue, anglais, compréhension écrite, école, collège, motivation, engagement

Abstract :

Is it necessary to use different *types* of literary documents in language classes? Is it necessary to anticipate and enhance literary study with images, videos or other documents connected to the text?

The hypothesis of this work are grounded in the idea that literature is an infinite source of support for language teachers and, more precisely, for examining linguistic, lexical and cultural purposes. Under this premise, this work demonstrates that the use of such documents *before* studying a literary text allows students to gain a better understanding of the text itself while simultaneously gaining broader insight into the cultural elements therein. This work also tried to put forward the role of such a pedagogical practice on the students perception and feelings.

In conjunction with support from the large body of social science research on this subject, several studies conducted in a class of *quatrième* students confirm the utility of this pedagogical practice for both language teachers and their students. Pupils who were taught using this method were more not only more engaged in the exercise, they were aware of their own heightened levels of motivation.

Keywords : Literature, teaching, language, English, written comprehension, school, middle school, motivation, engagement