

MASTER	
MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
MEEF second degré	M2A Anglais
MEMOIRE	
La lecture cursive d'un roman en version originale, en classe de seconde.	
Fiora Bonhoure	

Directeur de mémoire
M. Rémi Weissberg Formateur ESPE
Membres du jury de soutenance :
- M. Rémi Weissberg, formateur ESPE - Mme Pascale Juan, coordinatrice M2A MEEF, formatrice ESPE, assesseur
Soutenu le 14/05/2019

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier M. Rémi Weissberg, formateur ESPE et directeur de mémoire ici, pour ses conseils précieux lors de l'élaboration de ce projet et tout au long de l'année de stage.

Je tiens également à remercier tout particulièrement ma tutrice, Mme Séverine Gabriac, enseignante d'anglais au lycée polyvalent Jean Baylet à Valence d'Agen, pour sa disponibilité, ses conseils, ses idées et son soutien sans faille durant cette année de stage. Elle a su être le repère dont j'ai eu, à plusieurs reprises, besoin et a été un guide de qualité dans mon chemin vers la maîtrise du métier de professeur.

Je remercie les élèves de la classe de 2nde 504 qui ont été réceptifs et de bonne volonté pour la mise en place de ce dispositif de « club lecture ».

Mes camarades de l'ESPE qui m'ont soutenue moralement et conseillée lors de l'écriture de ce mémoire.

Je voudrais remercier tout particulièrement Réanne Maafri, pour son soutien et ses remarques pertinentes qui m'ont permis d'avancer et Timothy Tui, pour sa présence et son esprit critique qui m'ont permis de prendre le recul nécessaire sur ce travail de recherche.

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

Introduction	5
1.Cadre théorique	8
1.1. La lecture : un tissu examiné sous toutes ses coutures	8
1.1.1. La lecture en langue étrangère	8
1.1.2. La lecture cursive	9
1.1.3. L'autonomie	11
1.1.4. L'estime de soi et la motivation	12
2. Cadre méthodologique	15
2.1. Hypothèses de recherche	15
2.2. Conditions de l'expérience	15
2.2.1. Contexte de l'établissement	15
2.2.2. Situation d'enseignement : cadre de la classe-test	16
2.2.3. Profils des élèves face à la compréhension écrite en amont de l'expérience	16
2.3 Scénario de recueil de données	19
3. Résultats et analyses	22
3.1. Analyses des résultats obtenus	22
3.1.1. Sur l'autonomie	22
3.1.2. Sur l'estime de soi	24
3.1.3. Sur la motivation	26
3.2 Profils des élèves face à la compréhension écrite après l'expérience	29
3.3 Retour sur les hypothèses de recherche	30
3.4 Les limites de l'expérience	31
Conclusion	33
Références bibliographiques	35

Table des illustrations

Figure 1 : Sentiment des élèves par rapport à la CE (échelle de Likert)	18
Figure 2 : Graphique des résultats sur l'autonomie après la lecture	23
Figure 3 : Graphique des résultats estime de soi lecture du livre	25
Figure 4 : Graphique des effets lecture sur la motivation à s'améliorer en anglais.....	27
Figure 5 : Graphique sur la motivation du développement des lectures libres	28

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère dans le cadre scolaire passe par la pratique de cinq activités langagières différentes (de réception et de production) : la compréhension orale, l'expression orale en continu et en interaction, l'expression écrite et la compréhension écrite. L'étude de ces cinq activités langagières, à niveau égal, est très importante pour maîtriser au mieux la langue cible. Néanmoins, lors de ce processus d'acquisition d'une langue étrangère en classe, nous observons que la lecture (compréhension écrite) est souvent considérée comme un élément indispensable et majeur à l'acquisition des mécanismes de fonctionnement et à la bonne maîtrise de la langue cible.

Il est vrai que la compréhension écrite est très souvent présente lors des différentes activités que nous, professeurs, proposons en classe à nos élèves. En effet, elle permet de travailler plusieurs objectifs d'apprentissage en synergie (objectifs lexicaux, grammaticaux, discursifs, pragmatiques, culturels ...), ce qui fait d'elle un outil de travail de premier choix. De plus, j'ai pu remarquer que les élèves sont habitués à apprendre en lisant : ils étudient des textes en français ou en histoire, entre autres matières scolaires et même en mathématiques où les élèves sont habitués à lire pour comprendre (problèmes mathématiques par exemple). Cette activité langagière leur est donc familière et rassurante ; en lisant ils ont l'impression que le contenu de l'apprentissage est concret et atteignable dans la mesure où il se situe juste sous leurs yeux. Mais, en classe de langue, lors des heures de cours, très souvent, la compréhension écrite ne se fait qu'à travers l'étude d'extraits littéraires, journalistiques ou encore, le texte est court et ne constitue qu'une annexe pour mieux comprendre une image par exemple (documents didactisés que nous pouvons trouver dans les manuels scolaires). De plus, la compréhension écrite est, dans l'esprit des élèves, du moins dans celui des élèves qui ont participé à l'expérience que j'ai menée et qui vous sera présentée dans ce mémoire, un exercice complexe qui, notamment dans une langue étrangère, ne peut leur apporter que de l'aide et des connaissances sur le plan lexical. Toutefois, nous savons, en qualité de membres actifs de l'Education nationale, que cette activité langagière permet de travailler divers apprentissages dont les élèves n'ont visiblement pas conscience. Cette situation est sûrement due à notre pratique enseignante et à l'habitude que les élèves ont prise durant toute leur scolarité avant d'arriver au lycée (en contexte ici). Une question s'est alors imposée de façon évidente : exploitons-nous vraiment la compréhension écrite au maximum de son potentiel en terme d'outil d'apprentissage pour les élèves ?

C'est en réfléchissant à cette question que j'ai décidé de chercher une manière différente d'exploiter cette activité langagière avec les élèves afin qu'elle ne soit pas seulement un outil d'apprentissage du lexique mais un moyen de travailler bien d'autres compétences. En plus de vouloir confronter les élèves à du lexique varié, différentes constructions grammaticales et différents éléments culturels afin que leur maîtrise de la langue s'améliore, j'avais surtout le souhait d'augmenter leur temps d'exposition à la langue et à la culture, de leur faire développer des stratégies d'accès à l'autonomie et d'ajouter la notion de plaisir et de motivation dans leurs apprentissages, car comme le souligne le site Eduscol¹, une des attentes du ministère de l'Éducation nationale concernant l'apprentissage des langues vivantes étrangères est de « susciter le plaisir et l'envie d'apprendre des langues vivantes ». Tout cela par le biais de la compréhension écrite, et plus particulièrement en les rendant conscients de ces différents niveaux d'apprentissage. C'est pourquoi l'idée de faire lire aux élèves une œuvre littéraire complète en version originale m'est très vite apparue comme une bonne solution. De plus, il se trouve que, cette année, plusieurs élèves de ma classe de seconde ont été très demandeurs de conseils de lecture à la maison afin de pouvoir s'améliorer en anglais. Cet élément a confirmé mon idée d'introduire la lecture d'une œuvre anglophone complète sous forme de lecture cursive qui, selon la définition du site de l'académie de Lille, « vise à développer l'autonomie des élèves et ouvre à la découverte d'un grand nombre de textes. [...] elle permet d'élargir le champ des lectures des élèves et leur donne le moyen de se constituer progressivement une culture littéraire ». Avec cette modalité de lecture cursive, l'idée était de faire émerger un intérêt pour l'apprentissage de la langue plus poussé chez l'élève, en sortant de l'enceinte du lycée et du cadre classique des activités généralement proposées pour le travail de la compréhension écrite. Cette expérience s'est faite également dans la lignée du niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues visé en classe de seconde, qui est le niveau B1 où l'élève doit être en mesure de « raconter l'intrigue d'un livre ou d'un film et décrire ses propres réactions » (CECRL, 2001).

Par ailleurs, les programmes de français et littérature en classes de seconde et première introduisent la lecture et l'analyse de différentes œuvres littéraires complètes en classe (lecture analytique) ainsi que la lecture d'œuvres sous forme de lecture cursive (au moins 3 œuvres)². Ces attentes institutionnelles ont été proposées pour répondre à des objectifs qui « s'inscrivent dans les finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (mars 2016), Eduscol : informer et accompagner les professionnels de l'éducation, *LANGUES VIVANTES, Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale*.

² Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen »³. Il m'a donc paru intéressant d'introduire ce procédé, familier pour les élèves en français, en anglais, afin de voir :

Dans quelle mesure la lecture cursive d'une oeuvre complète en version originale (*The Great Gatsby*, F. Scott Fitzgerald), en classe de seconde générale, peut favoriser l'accès à l'autonomie, l'augmentation de l'estime de soi et le développement de la motivation ?

Comme énoncé dans la problématique ci-dessus, les élèves ont lu un grand classique de la littérature américaine pour ce dispositif de « club lecture » : *The Great Gatsby*, écrit par Francis Scott Fitzgerald, publié aux Etats-Unis en 1925. Mon choix s'est porté sur cette œuvre, après mûre réflexion. Même si la décision n'a pas été facile à arrêter, cette œuvre m'a semblée tout à fait intéressante pour les élèves pour son contenu caractérisé par de multiples intrigues et diverses romances, pour la richesse du lexique nouveau mais surtout pour sa richesse culturelle américaine et plus particulièrement sur la période des années 1920 aux Etats-Unis (« The Roaring Twenties »), qui est une période peu connue des élèves de seconde en France.

L'œuvre a été sciemment choisie dans une édition sans aide lexicale et totalement en anglais, afin de pouvoir analyser des résultats les plus authentiques possibles et voir si la lecture cursive de l'œuvre seule a réellement des effets positifs sur les divers apprentissages des élèves.

L'œuvre peut paraître, je le conçois, difficile à lire pour des élèves de seconde mais ce choix de mettre un niveau de difficulté, tout de même atteignable, et sortir de la lecture jeunesse (qui pourrait être le premier réflexe du professeur) afin que les élèves fassent la transition enfant-adolescent et forme leur esprit critique par la lecture de textes plus implicites, a été fait exprès pour que les élèves puissent s'affronter à travers ce défi et mesurer les effets sur leur estime de soi.

³ GEFROY, G-A, Lycée Montebello Lille, *Quelle restitution de la lecture cursive et quelle exploitation en classe de lycée ?*

1. Cadre théorique

Avant toute chose, il est fondamental de définir les termes clés de ce mémoire afin de circonscrire l'étendue des recherches et observer le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce mémoire.

1.1. La lecture : un tissu examiné sous toutes ses coutures

1.1.1. La lecture en langue étrangère

Selon la définition du dictionnaire Larousse, la lecture est l' « action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte ». Toutefois, si lire dans sa langue maternelle, pour son plaisir ou son travail, revient à utiliser - de façon inconsciente et donc normalement sans efforts particuliers - des mécanismes de lecture appris depuis le plus jeune âge, à l'école notamment, la lecture en langue étrangère peut s'avérer être un exercice plus périlleux pour l'apprenant dont la maîtrise de la langue cible n'est pas encore globale.

Selon Daniel Gaonac'h, « la psychologie cognitive analyse l'activité de lecture en considérant qu'elle est constituée d'un ensemble de mécanismes qui entrent en interaction pour aboutir à la construction de significations. »⁴ Ces mécanismes sont, normalement, déjà connus et maîtrisés chez le lecteur, dans sa langue maternelle. En suivant cette logique, il est possible d'affirmer qu'il y a donc forcément une influence, en terme de processus de lecture, de la langue maternelle sur la langue seconde. Effectivement, cette idée est soulignée par Marc Souchon qui explique que « les textes les plus difficiles à lire en langue étrangère sont d'abord les textes dont « les schémas de contenu » sont le plus éloignés de ceux existant en langue maternelle »⁵ (P.L. Carrell, 1990, cité par Marc Souchon). Par ailleurs, Daniel Gaonac'h énonce que « la différence entre bons et mauvais lecteurs porte surtout sur l'efficacité des mécanismes « de bas niveau », dont le principal, dans l'état actuel de nos connaissances, semble être la reconnaissance des mots. Non que l'on réduise ainsi la lecture à la reconnaissance des mots isolés : le raisonnement de la psychologie cognitive est au

⁴ GAONAC'H, D (2000), La lecture en langue étrangère: un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, paru dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*.

⁵ SOUCHON, M (1995), Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère, références à l'article de P.L. CARRELL paru dans *le Français dans le Monde - Recherches et applications* de février-mars 1990 "Acquisition d'une langue étrangère L'approche cognitive", pp. 16-27

contraire que l'efficacité de la reconnaissance des mots (ce que l'on appelle « l'accès lexical »), c'est-à-dire pour l'essentiel la vitesse de cette reconnaissance, constitue une condition nécessaire pour que des processus de plus haut niveau puissent être mis en œuvre par le lecteur ». Cela veut donc dire que pour atteindre un niveau élevé de compréhension du texte l'apprenant doit maîtriser la reconnaissance des mots de manière fluide et rapide, ce qui peut s'avérer compliqué quand la langue utilisée dans le document soumis à la lecture n'est pas une langue que le lecteur maîtrise totalement. En effet, toujours selon Daniel Gaonac'h, « si les mécanismes de reconnaissance sont déficitaires, trop lents, exécutés de façon non automatique, le risque est grand qu'ils accaparent l'essentiel des ressources cognitives du lecteur et donc que d'autres mécanismes, non automatisables (...), ne puissent plus être mis en œuvre ». La charge cognitive de l'apprenant risque donc d'être nettement plus conséquente lors de la lecture en langue étrangère qu'en langue maternelle ce qui rendrait cette activité beaucoup plus difficile pour le lecteur et le mettrait en position de surcharge cognitive. Ici, « ce n'est (...) pas l'impossibilité de reconnaissance des mots qui est invoquée, mais plutôt le coût prohibitif que celle-ci aurait pour certains sujets au regard des autres contraintes de l'activité de lecture » (Stanovich, 1980 cité par Daniel Gaonac'h).

L'objectif du travail de la compréhension écrite en classe serait donc d'amener l'élève progressivement vers le sens d'un écrit en l'entraînant à maîtriser les différents mécanismes de lecture qu'il connaît déjà et à les transférer en langue étrangère. Cela peut se faire en passant d'abord par le développement de stratégies de lecture en langue étrangère, pour ensuite arriver à une maîtrise la plus totale possible de la langue cible afin que la compréhension écrite soit fluide et, à terme, évite la surcharge cognitive qui pourrait obstruer l'accès au sens. La maîtrise de ces stratégies de lecture en langue étrangère, doit à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de progresser et lire des livres en langue étrangère, ici en anglais.

Mais pour se faire, rien n'est plus efficace que l'entraînement, que l'on peut retrouver sous plusieurs formes, dont une en particulier, qui sera exposée dans le détail ci-dessous.

1.1.2. La lecture cursive

Il existe différentes modalités pour l'activité de lecture comme la lecture privée, la lecture documentaire ou encore la lecture analytique. Cette dernière forme de lecture, qui s'effectue au sein de la classe en présence du professeur se trouve être celle que les élèves côtoient le plus au cours de leur scolarité et qui a pour but de détailler la signification d'un

texte et fait intervenir un travail d'interprétation. Mais celle qui nous intéresse ici est la « lecture cursive ». Cette dernière est définie comme « la forme la plus libre de la lecture. Elle vise à faire des élèves des lecteurs autonomes. En effet, plus personnelle et moins exigeante que la lecture analytique, la lecture cursive cherche avant tout à faire découvrir un écrivain ou un texte sans pour autant être exhaustive (...) » (B.O. spécial n° 11 du 15 juin 1995). Par sa définition même, cette activité de lecture se place hors des murs de la classe et ne se soumet pas aux mêmes procédés d'évaluation et de suivi que la lecture analytique. En prenant en compte ces paramètres, elle apparaît donc conçue comme l'outil pédagogique privilégié pour initier l'élève à la lecture libre et promouvoir le plaisir de lire. Elle permet donc, en théorie, de rendre l'élève autonome, de susciter son envie de développer les lectures et permet à l'élève d'enrichir sa culture littéraire personnelle. Néanmoins, si l'activité de lecture cursive prend une place conséquente dans l'enseignement du français dans le secondaire, nous pouvons nous interroger sur la signification de son absence dans les programmes de langues vivantes.

En effet, si la lecture analytique est partagée par les deux disciplines - même si elle ne l'est officiellement, en langues vivantes, qu'à partir de la classe de première et plus particulièrement en cours de Littérature Étrangère en Langue Étrangère, ce qui réduit considérablement le public visé - la lecture cursive, en revanche, n'est pas mise en avant comme outil d'apprentissage pour les langues. Ce qui peut paraître étonnant lorsque l'on sait que la lecture dans son ensemble est considérée comme un levier essentiel d'apprentissage par le ministère de l'Éducation nationale qui la fait apparaître dans les différents programmes de français (collège et lycée) depuis longtemps, en citant particulièrement l'obligation pour les élèves d'effectuer une lecture cursive de 3 ouvrages minimum ; point qui apparaît encore dans le dernier bulletin officiel publié le 22 janvier 2019. En effet, la lecture cursive serait un des meilleurs moyens pour « acquérir une culture personnelle, pour la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société, pour la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires, pour le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral, pour la formation du jugement et de l'esprit critique, pour être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral, pour formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier »⁶.

Du fait du lien étroit qui unit le cours de langue à celui de français, les intérêts pédagogiques (i.e. la lecture d'une œuvre intégrale en français, et les objectifs mentionnés auparavant), peuvent trouver un écho dans le cours de langue, à travers la lecture d'une œuvre

⁶ Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

en langue étrangère, que l'élève pourra replacer dans le contexte historique, littéraire, afin de consolider sa culture dans la langue cible.

Par sa pratique, qui ne se borne pas à l'enceinte du lycée, la lecture cursive met l'élève seul face au texte et permet donc, en théorie, de développer son autonomie.

1.1.3. L'autonomie

L'autonomie est un des objectifs majeurs de l'enseignement en France, particulièrement au lycée. En effet, le but des enseignants est de laisser partir, à la fin de l'année de Terminale, des élèves qui auront acquis un niveau d'autonomie suffisant pour s'en sortir dans le monde professionnel et dans leur vie de tous les jours. Cette idée est soulignée par Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri qui citent le Livre blanc publié par la Commission européenne en 1995 : « l'éducation et la formation ont pour fonction essentielle l'intégration sociale et le développement personnel, par le partage de valeurs communes, la transmission d'un patrimoine culturel et l'apprentissage de l'autonomie »⁷. Par ailleurs, ils ajoutent que « dans l'éducation de base, il convient de trouver un bon équilibre entre l'acquisition des savoirs et les compétences méthodologiques qui permettent d'apprendre soi-même ». C'est cette finalité « d'apprendre par soi-même » qui définit le principe de la compétence d'autonomie que les élèves doivent acquérir au cours de leur formation.

Ici, en milieu scolaire et plus particulièrement en classe de langue, l'autonomie peut se révéler sous plusieurs formes : autonomie dans la recherche de stratégies d'accès au sens pour surmonter des obstacles de compréhension en langue étrangère (guidé par le professeur, mais il faut que l'élève trouve la méthode qui lui convient personnellement) et autonomie dans l'organisation de son travail par exemple. Cette dernière forme d'autonomie est, par ailleurs, transférable à toutes les disciplines scolaires. L'autonomie est particulièrement présente dans le CECRL, que ce soit au niveau des objectifs du professeur : « il faudrait également amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie » ou des compétences des élèves à acquérir : « l'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier » (CECRL 2001).

Le rôle de l'enseignant, comme guide, est donc fondamental dans cette quête de l'autonomie pour l'élève. C'est pourquoi, pour Françoise Blin, « si l'autonomie constitue l'un

⁷ Barbot, M. & Camatarri, G. (1999). Le principe d'autonomie. Dans : , M. Barbot & G. Camatarri (Dir), *Autonomie et apprentissage: L'innovation dans la formation* (pp. 7-48). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

des objectifs fondamentaux de tout éducateur, il semble donc naturel de mettre en place des dispositifs de formation autonomisante dont l'un des objectifs fondamentaux est de permettre aux apprenants de développer une autonomie d'utilisation de la langue cible »⁸. Utiliser le processus de lecture cursive se révèle donc intéressant pour l'élève afin de se découvrir une autonomie dans son organisation de la lecture en langue étrangère lorsqu'il lit hors de la classe. Mais attention, pour que le développement de cette compétence soit vraiment optimal, il faut inclure un travail explicite sur la compétence pour que les élèves soient conscients de leur évolution.

L'idée ici est donc d'amener l'élève vers un état d'indépendance vis-à-vis du professeur qui, à terme, doit s'effacer de plus en plus pour que l'élève devienne pleinement acteur de ses apprentissages et que l'envie d'apprendre seul soit développée chez lui.

1.1.4. L'estime de soi et la motivation

Néanmoins, pour que les apprentissages soient exploités au maximum, il ne faut pas négliger la motivation de l'élève face au travail. On fait communément la distinction entre deux formes de motivation ; la motivation intrinsèque qui peut se définir comme suit : l'action est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe ; et la motivation extrinsèque qui, elle, peut se définir ainsi : l'action est provoquée par une circonstance extérieure à l'individu (punition, récompense, pression sociale...). On note toutefois qu'il est quasiment impossible pour l'enseignant d'opérer une influence sur la motivation intrinsèque de l'apprenant, ce qui peut se révéler être un obstacle conséquent pour l'action pédagogique. L'élève peut en effet, n'éprouver aucune appétence pour la discipline et de ce fait ne pas s'impliquer pleinement dans les apprentissages. Il peut aussi se retrouver dans une phase que l'on appelle l'amotivation où l'individu a le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. L'amotivation s'oppose à la motivation extrinsèque. Elle se caractérise par l'absence de motivation liée au sentiment de ne plus être capable de prévoir les conséquences de ses actions. De ce fait, l'apprenant peut perdre toute confiance en lui et développer une anxiété en classe. Pour pallier cette anxiété, il est important de favoriser l'estime de soi et la confiance en soi chez les élèves pour leur permettre de réussir en classe de langue. Comme l'affirme Jane Arnold, « dans un certain sens, l'anxiété et l'estime de soi sont les deux faces d'une même réalité affective, l'une empêchant l'apprentissage,

⁸ Blin, F. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir.), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 215-226

l'autre le soutenant »⁹. Les facteurs affectifs peuvent, en effet, jouer un rôle très important dans la bonne conduite des apprentissages et ne sont donc pas à négliger. Toujours selon Jane Arnold, « la prise en compte de l'estime de soi conduit l'apprenant (...) à un mieux être et à une meilleure disposition envers les apprentissages »¹⁰. Si le niveau d'estime de soi est bas, l'élève va penser qu'il n'a pas les capacités d'atteindre les objectifs et va se mettre dans une position de refus par rapport à l'effort à fournir pour apprendre une langue étrangère. À l'inverse, si l'estime de soi est élevée, l'élève va être plus enclin à faire l'effort nécessaire pour acquérir la maîtrise de la langue. Cette estime de soi influe donc en grande partie sur la motivation de l'élève face à la discipline.

Mais attention, l'apprenant doit « avoir une vision positive et réaliste de soi et de ses capacités, en même temps qu'une attitude responsable fondée sur le fait qu'il se sait capable d'atteindre des buts importants »¹¹. En effet, « il ne s'agit pas de créer des notions fausses ou d'éluder ses responsabilités. Il s'agit plutôt, quand on travaille l'estime de soi dans la salle de classe, de construire les conditions pour encourager les élèves à travailler beaucoup pour atteindre leurs potentialités »¹². Cette attention portée à l'estime de soi dans la salle de classe est d'autant plus primordiale chez les apprenants adolescents (lycée) « parce que leur concept de soi est très vulnérable »¹³. Le rôle du professeur ici est fondamental car il doit être garant d'une atmosphère de classe positive et doit créer des situations pédagogiques propices à l'augmentation, ou la consolidation, de l'estime de soi dans les apprentissages.

Finalement, comme le dit Jane Arnold, « la compétence conduit à la confiance, et si nous aidons nos élèves à atteindre une plus grande compétence dans l'apprentissage de la langue étrangère, cela peut augmenter leur estime de soi »¹⁴ et par extension, si l'élève se sent capable de faire les tâches demandées, il s'en trouvera plus motivé pour continuer sur cette voie. Son investissement et son engagement dans l'apprentissage de la langue cible seront davantage conséquents.

⁹ Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.

¹⁴ Ibid.

L'idée de la recherche ici est de proposer aux élèves un dispositif pédagogique (club lecture) qui leur permettra d'accroître leur autonomie, leur estime de soi, leur motivation dans l'apprentissage de l'anglais (langue cible ici) qui, par ailleurs, leur permettra de développer leur motivation pour les lectures libres en langue étrangère.

2. Cadre méthodologique

Cette expérience de recherche s'est déroulée à cheval sur la fin du deuxième et début du troisième trimestre, afin que les élèves soient déjà bien familiarisés avec la transition du collège au lycée ainsi qu'avec les exercices d'entraînement à la compréhension écrite (méthodologie d'accès au sens travaillée en cours notamment lors de plusieurs activités au cours des diverses séquences).

2.1. Hypothèses de recherche

- La lecture de l'œuvre complète aura des effets positifs sur le développement de l'autonomie dans leurs méthodes d'accès au sens (trouver sa propre méthode pour surmonter les obstacles de compréhension écrite : dictionnaire ? internet ? aide d'un camarade ?) et sur l'organisation du travail (lire un certain nombre de pages par jour pour pouvoir rendre la fiche de lecture à temps, par exemple).
- Relever le défi de lire un livre complet en anglais aura des effets positifs sur l'estime de soi de l'élève (influencera la motivation).
- Les élèves s'habitueront à lire des textes en anglais en plus des devoirs donnés par le professeur et cela développera leur envie d'augmenter les lectures libres, par curiosité et pour le plaisir et suscitera leur motivation à s'investir dans l'apprentissage de la langue pour mieux comprendre (ce qu'ils lisent).

Grâce aux fiches de lecture et au questionnaire, ils seront conscients de leur évolution et réutiliseront leurs connaissances acquises.

2.2. Conditions de l'expérience

2.2.1. Contexte de l'établissement

Cette expérience s'est déroulée au sein du Lycée Polyvalent Jean Baylet situé à Valence d'Agen, une ville d'environ 5 000 habitants située dans le département du Tarn-et-Garonne (82). Ce lycée propose des enseignements dans des filières générales, technologiques et professionnelles. Il est composé d'environ 700 élèves en tout dont 350 dans la filière générale tous niveaux confondus, ce qui fait de cet établissement une structure moyenne voire petite pour un lycée polyvalent. Néanmoins, le lycée a récemment été rénové et équipé ce qui confère aux élèves et aux professeurs un environnement de travail fertile. Dans cet

établissement, 70% des élèves viennent de classes sociales à tendance défavorisées, toutefois, le lycée met un point d'honneur dans son projet d'établissement à offrir un cadre de travail agréable tant pour les élèves que pour l'équipe pédagogique et administrative : diverses expositions au CDI, des projets de sorties au cinéma, théâtre, visite du Capitole à Toulouse ou du Tribunal d'Agen, des voyages scolaires en Espagne et en Angleterre.

2.2.2. Situation d'enseignement : cadre de la classe-test

La classe choisie pour cette expérience est une classe de seconde générale, composée de 28 élèves. Le niveau de langue est très hétérogène mais la majorité de la classe se trouve en A2 (A2+), et certains se situent même déjà dans un niveau B1 confirmé. Ce public varié nous permet de placer cette expérience auprès de plusieurs profils d'élèves et lors de l'analyse des données, il sera intéressant de mettre en exergue les types d'élèves sur lesquels l'expérience aura fonctionné et à quel niveau.

2.2.3. Profils des élèves face à la compréhension écrite en amont de l'expérience

Tout d'abord, il paraît important de signaler que la note d'un élève n'est pas forcément significative de sa maîtrise totale de la compétence évaluée mais que dans le système éducatif actuel la note se trouve être un indicateur de sa capacité à répondre aux consignes et est révélatrice du niveau de l'élève au moment T par rapport au type de sujet proposé à ce moment précis. C'est pourquoi je vais, entre autre, m'appuyer sur l'évolution des résultats obtenus entre deux évaluations de compréhension écrite, car grâce à leurs contenus et leurs structures, elles sont assez révélatrices des différents profils des élèves de la classe face à la compréhension écrite. Elles exposent d'une manière générale les points sur lesquels les élèves sont plutôt à l'aise et inversement.

Lors de la séquence n° 3 intitulée « Is Geek the New Cool ? » les élèves ont fait une compréhension écrite d'un texte en condition de devoir surveillé (en classe). Le texte était composé de 25 lignes et les élèves devaient répondre à des questions de compréhension écrite (principalement de repérage) et une question d'expression écrite. Le sujet du texte était le film Ready Player One et nous avons étudié la bande annonce du film durant le cours précédant le devoir car c'était la première compréhension écrite évaluée qu'ils faisaient cette année. Les élèves ont plutôt bien réussi le devoir avec une moyenne de classe de 13,96/20 (meilleure note : 19/20 / note la plus basse : 8/20). Lors de la séquence n° 4 « Whodunit? », les élèves ont également été évalués en compréhension écrite (devoir surveillé). Ce sujet avait une forme

différente, un peu plus complexe et les textes allaient plus loin dans l'implicite. Le sujet du devoir se présentait comme suit : deux petits extraits de texte en rapport avec le sujet de la séquence. Les élèves devaient répondre à des questions posées sur les textes : une partie des questions était dédiée au premier texte, une autre partie au deuxième texte et la dernière question faisait intervenir une réflexion sur le lien entre les deux documents présentés. Il fallait donc établir un lien et l'expliquer afin de pouvoir répondre. Cette dernière question a posé beaucoup de problème aux élèves qui ont eu du mal à trouver l'implicite des deux documents et à mettre des mots sur le lien qu'ils pensaient avoir trouvé. Cette évaluation, qui s'est déroulée en fin de séquence, a été moins bien réussie que la précédente (moyenne de 11/20 ; meilleure note : 19,5/20 / note la plus basse : 5,5/20). Malgré une méthodologie de compréhension écrite travaillée, décortiquée et exercée par les élèves durant toute la durée de la séquence et de nombreuses lectures d'extraits de romans policiers différents, lors de l'évaluation, les élèves n'ont pas tous réussi à transférer cette méthodologie au sujet proposé.

Grâce à l'évolution entre ces deux évaluations, j'ai pu observer que les élèves n'étaient, en majorité, pas encore assez à l'aise avec la reconnaissance rapide des mots (cf. cadre théorique) et surtout avec l'implicite d'un texte. Le dispositif « club lecture » allait être donc assez intéressant pour voir si l'accès à l'implicite, dans un contexte de lecture différent, deviendrait plus facile pour eux.

J'ai par ailleurs évidemment proposé aux élèves d'autres compréhensions écrites en classe lors de diverses activités non notées et après observations de leurs comportements, les profils se trouvent être vraiment très divers. Néanmoins, pour confirmer et préciser les différents profils d'élèves que j'ai pu observer lors des activités, la meilleure illustration reste le sentiment des élèves eux-mêmes par rapport à la compréhension écrite. J'ai demandé, via un questionnaire *google form*, aux élèves leur ressenti personnel. Voici un tableau qui rassemble les résultats sur un échantillon de 13 élèves (aux profils scolaires différents) :

En général, comment vous sentiez-vous par rapport à la compréhension écrite en anglais avant la lecture du livre ?

13 réponses

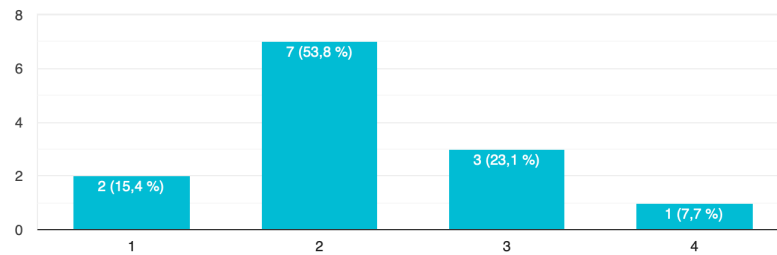


Figure 1 : Sentiment des élèves par rapport à la CE (échelle de Likert)

1 = Pas du tout à l'aise / 4 = Très à l'aise

Nous observons que la majorité des élèves ayant répondu au questionnaire se positionne entre les deux valeurs extrêmes de cette échelle : 7 d'entre eux s'estiment comme moyennement à l'aise face à la compréhension écrite avec un penchant vers le « pas du tout à l'aise ». Les raisons revenant le plus souvent étant « du mal à comprendre tous les mots » et « compliqué ». D'un autre côté, 3 d'entre eux sont moyennement à l'aise mais avec une tendance à pencher plus du côté positif de l'échelle, en précisant qu'ils se sentaient plutôt à l'aise car les « textes sont courts ». À l'inverse, 2 élèves se déclarent pas du tout à l'aise car ils n'ont « pas un assez bon niveau » selon eux et 1 au contraire, se sent très à l'aise, car, je cite : « je comprends assez bien l'anglais quand c'est écrit ». Grâce à ces déclarations nous pourrions voir l'évolution sur le ressenti par rapport à la compréhension écrite et l'estime de soi, après le dispositif.

Après 8 mois passés auprès des élèves, je suis en mesure d'affirmer que ces résultats, bien que peu nombreux donc difficiles à traduire en une conclusion générale, sont assez représentatifs des différents profils et de leur représentation au sein de la classe. Nous pouvons donc, pour la suite de la recherche, faire ressortir 3 types de profils d'élèves dans la classe : Type A = élèves pas du tout à l'aise (1 sur l'échelle) / Type B = élèves moyennement à l'aise (2 et 3 sur l'échelle) / Type C = élèves très à l'aise (4 sur l'échelle).

Ces données donnent une base claire pour l'enquête exploratoire de ce mémoire et c'est donc face à une classe avec divers profils, mais majoritairement moyennement à l'aise avec la compréhension écrite, que le dispositif de lecture cursive d'un ouvrage entier anglophone, que je vais vous détailler ci-dessous, a été mis en place.

2.3 Scénario de recueil de données

Ce projet de recherche a été annoncé aux élèves le jeudi 14 février 2019. La première étape a été de demander aux élèves de se procurer le roman de Francis Scott Fitzgerald : *The Great Gatsby* (sans obligation d'achat évidemment). Cet ouvrage comporte 9 chapitres avec 144 pages. Le choix de commencer la lecture à ce moment-là de l'année a été fait sciemment. En effet, nous venions de terminer en classe une séquence axée particulièrement sur le travail de la compréhension écrite et il me paraissait intéressant pour les élèves de commencer la lecture du livre pendant les vacances scolaires de février. L'idée était de les faire s'approprier la lecture du livre dans les meilleures conditions possibles, en l'occurrence ici, sans cours en parallèle de la lecture.

Durant cette première étape ils devaient lire les 3 premiers chapitres du livre et remplir une fiche de lecture fournie avant les vacances (annexe 1). La création d'une fiche de lecture fut une évidence ; en effet, le suivi en a été facilité. L'idée à travers cette fiche de lecture était, dans un premier temps, de vérifier l'avancée de la lecture, mais au-delà de ce fait, d'amener les élèves à repérer les éléments qui constituent la base du roman. Afin qu'ils ne soient pas perdus dès le début ils devaient : trouver le lieu où se déroule l'histoire, à quelle période se place l'histoire, quels sont les personnages principaux du livre jusqu'ici, car rappelons qu'ils ne devaient lire que les 3 premiers chapitres à ce moment-là, et surtout (le fond de ce roman s'y prêtant particulièrement bien), ils devaient expliciter quelles étaient les relations entre les personnages. Ici déjà, la concentration dans la lecture était de mise afin de cerner tous les liens sociaux et les intrigues entre les personnages. Ils devaient ensuite faire un petit résumé de chaque chapitre afin d'expliquer avec leurs mots (et en s'aidant du livre) ce qu'ils avaient compris des événements principaux. Cela leur permettait, dans l'idée, de clarifier les événements pour répondre sereinement à la question suivante : à partir de ce que tu as lu jusqu'ici, que penses-tu qu'il va arriver ensuite ? Cette activité d'expression écrite permettait aux élèves d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire, donc de s'y plonger et s'y intéresser pleinement pour que leur prédictions soient quand même dans la même lignée que l'histoire du roman. L'enjeu ici était double car cela leur permettait également de réutiliser du vocabulaire croisé lors de la lecture, dans leur petite expression écrite, afin de rester dans le thème du roman et suivre une certaine logique. L'idée était évidemment de pouvoir vérifier les hypothèses après avoir lu la suite du livre. Par ailleurs, ils devaient exprimer leur sentiment par rapport au livre jusqu'ici, ce qui leur a permis pour la première fois de ce dispositif de mettre des mots sur leur sentiment de lecteur.

Le fait de donner une fiche de lecture à remplir avec une date fixe de retour était aussi un moyen de pousser les élèves à trouver une méthode d'organisation pour rendre le travail demandé en temps et en heure, et de s'organiser pour la lecture en elle-même. Pour rester sur cette lignée, j'ai souhaité ne pas donner aux élèves d'autres indications pour la lecture afin qu'ils puissent s'entraîner à être autonomes et à trouver leur propre méthode de travail.

Le fait de ne pas faire de séquence pédagogique qui traitait du même sujet en parallèle avait pour but de ne pas interférer dans le processus de lecture cursive pour pouvoir obtenir des résultats qui reflètent les effets de la lecture seule. Néanmoins, l'activité étant tout de même assez difficile, j'ai instauré des « heures de lecture » en classe. La première heure s'est déroulée le vendredi 29 mars 2019 (plus d'un mois après la mise en place du dispositif), en classe entière. Les élèves ont répondu aux premières questions de la fiche lecture ensemble, à l'oral puis ils ont fait un schéma, en collaboration, au tableau, des relations entre tous les personnages. Un paragraphe décrivant le lieu et le moment de l'action a été rédigé. Ces deux activités ont permis à tout le monde de lever les éventuels obstacles de compréhension qui avaient pu se placer sur leur chemin. Suite à cela, les élèves ont eu un temps libre pour discuter entre eux du livre et voir ce que chacun avait compris de l'histoire et surtout de la personnalité de chaque personnage. Un bref point sur le contexte historique a été fait suite à de nombreuses questions de la part des élèves.

A la fin de cette heure de lecture, je leur ai demandé de lire les chapitres 4, 5 et 6 pour deux semaines plus tard. Le temps laissé aux élèves a été raccourci de manière voulue pour les pousser à travailler leur organisation de travail et par extension leur autonomie. Les élèves devaient également remplir une nouvelle fiche de lecture mais cette fois-ci ils avaient le choix entre 3 propositions différentes (annexes 2, 3 et 4). L'idée ici était de stimuler leur motivation en leur laissant le choix de la fiche de lecture. La première fiche consistait en l'écriture d'un paragraphe pour expliquer pourquoi tel ou tel personnage pourrait être leur ami. La deuxième consistait à dessiner un des personnages, comme ils l'imaginent, de mettre des adjectifs lui correspondant autour du dessin avec au moins une citation le décrivant. Et pour la troisième fiche, les élèves devaient choisir 10 citations qui, pour eux, représentaient le mieux le livre. Il s'avère que la grande majorité d'entre eux a choisi la fiche lecture avec l'écriture du paragraphe, quelques-uns ont choisi le dessin et personne n'a choisi les citations. Ils devaient rendre la fiche pour deux semaines plus tard. Les fiches étant partagées sur l'environnement numérique de travail du lycée, ils pouvaient s'ils le souhaitaient en faire une deuxième.

Une deuxième heure de lecture a donc eu lieu 2 semaines après la première. Les élèves m'ont rendu leurs fiches de lecture (certains me l'avaient même rendu en avance) et ils ont eu un temps de parole libre pour discuter et échange de la suite de l'histoire. Déjà habitués avec

la première heure de lecture, ils se sont naturellement mis à échanger leurs points de vue et ressentis par rapport à la lecture. En les observant, j'ai remarqué qu'ils étaient plutôt enthousiastes et impliqués lors de cette heure. Durant la dernière demi-heure, une courte vidéo explicative de la période des années folles (1920) aux États-Unis a été projetée pour que les élèves travaillent le côté culturel et qu'ils puissent replacer l'histoire du roman dans un contexte historique réel. Les élèves ont ensuite pu réagir spontanément sur cette partie de l'histoire états-unienne qu'ils, pour la très grande majorité d'entre eux, ne connaissaient pas.

En dernier lieu, pour ce recueil de données, j'ai décidé de faire une mesure par questionnaire. J'ai donc créé un questionnaire (annexe 5), avec l'outil *google form*, pour les élèves. Ce questionnaire avait pour but d'effectuer une prise de recul sur leur comportement de lecteur et sur les divers apprentissages qu'ils ont pu tirer de cette lecture cursive. L'idée était de leur permettre de conscientiser les diverses étapes par lesquelles ils sont passés et par extension de les faire se rendre compte de leur évolution en tant que lecteur, à différents niveaux.

3. Résultats et analyses

3.1. Analyses des résultats obtenus

3.1.1. Sur l'autonomie

Tout d'abord, en ce qui concerne l'autonomie, il paraît important de préciser que cette compétence est difficile à cerner surtout quand sa mise en œuvre s'effectue en dehors de la salle de classe. Néanmoins, avec les résultats obtenus, il est possible d'avoir un aperçu de l'évolution de cette dernière chez les élèves, à plusieurs niveaux : la démarche d'accès au sens (lever les obstacles de compréhension), et l'organisation du travail.

Tout d'abord, 100% des élèves interrogés ont déclaré avoir rencontré des difficultés lors de la lecture et plus particulièrement au niveau du lexique, de la construction des phrases, du contexte et de la compréhension des liens entre les différents personnages de l'histoire. Pour surmonter leurs difficultés, ils ont, majoritairement, déclaré avoir utilisé le dictionnaire ou un traducteur en ligne pour le vocabulaire et 6 élèves (sur les 13 ayant répondu au questionnaire) ont déclaré avoir eu besoin d'aller lire des résumés en français des chapitres sur internet, afin de vraiment comprendre l'histoire et notamment les relations entre les différents personnages. Ce fait nous montre que pour une partie des élèves le réflexe premier est encore de passer par le français quasi immédiatement (leur langue maternelle, qui est aussi la langue d'institutionnalisation) pour comprendre le texte. Par ailleurs, ces données nous montrent aussi qu'ils ont encore ce besoin de comprendre chaque mot de la phrase pour accéder au sens global. Néanmoins, 85% d'entre eux ont déclaré avoir utilisé la méthodologie de compréhension écrite apprise en classe lors de la séquence « Whodunit? » et notamment la déduction du sens des mots grâce au contexte de la phrase (2 élèves de type A ; 9 élèves de type B ; 1 élève de type C). Ils ont donc, tout de même, pu s'entraîner sur la méthodologie de compréhension écrite et la plupart d'entre eux a pu conscientiser le fait qu'il n'est pas nécessaire de comprendre la totalité des mots d'une phrase pour comprendre le sens global. De plus, 6 élèves ont déclaré avoir aussi surmonté leurs difficultés en appelant un camarade de classe pour discuter de l'ouvrage ensemble, ils ont donc trouvé que la méthode qui fonctionnait le mieux chez eux était le travail coopératif (1 élève de type A ; 5 élèves de type B).

Par ailleurs, en ce qui concerne l'organisation du temps de travail pour la lecture, 7 élèves de type B ont pris des notes au cours du processus et ont trouvé cela utile. Cela nous prouve que devant leur sentiment peu assuré face à la lecture, ils ont trouvé une solution pour ne pas être davantage perdus et ont, par la même occasion, acquis une méthode de travail en

autonomie. En effet, certains ont déclaré ne pas avoir l'habitude de prendre des notes lors de la lecture en français et qu'en classe, les textes en anglais ne sont pas assez longs pour développer cette stratégie de prise de notes. Cette méthode est donc bien nouvelle pour eux. Les autres élèves ont utilisé leur mémoire, relu des passages ou ont « retracé le décor dans leur tête comme si c'était un film » (citation d'élève).

De plus, 8 élèves (2 élèves de type A ; 6 élèves de type B) ont déclaré avoir utilisé une nouvelle méthode d'organisation de lecture que celle qu'ils utilisent d'habitude pour la lecture d'un livre en français, qui est la suivante : la création d'un planning journalier (nombre de pages à lire par jour). Ils ont donc, une fois de plus, trouvé un moyen d'atteindre leur objectif en autonomie, notamment car cette tâche en particulier s'est déroulée en dehors de la classe.

Dans le questionnaire soumis aux élèves, à la question : « avez-vous l'impression d'être plus autonome dans votre travail grâce à la lecture du livre ? » Les résultats obtenus sont pratiquement équivalents, comme il est possible de voir dans le graphique ci-dessous.

Avez-vous l'impression d'être plus autonome dans votre travail grâce à la lecture du livre ?

13 réponses

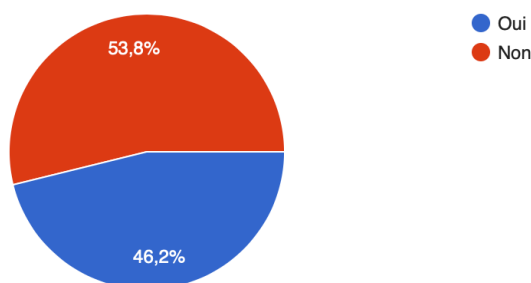


Figure 2 : graphique des résultats sur l'autonomie après la lecture

7 élèves = non / 6 élèves = oui

Nous observons que le « non » l'emporte de peu et la raison majoritairement évoquée par les élèves est qu'ils se sentaient déjà autonomes dans leur travail avant cette lecture, ils n'ont donc pas eu l'impression d'avoir vu une différence. En revanche, ce dispositif a eu des effets positifs sur d'autres élèves qui se sentent plus autonomes dans leur travail, car leur organisation est plus définie à l'avance, ils ont pris l'habitude de relire des passages et rassembler des idées/prendre des notes.

D'une manière générale, en connaissant leurs difficultés pour la lecture dans une langue étrangère, ils ont été obligés de trouver des solutions adéquates dans leur organisation de travail et dans le dépassement des obstacles de compréhension écrite pour répondre aux attentes du professeur concernant cette lecture cursive. Avec les résultats obtenus, nous voyons que les effets sur l'autonomie ont eu plus d'impact sur les élèves qui se sentaient moyennement à l'aise avec la compréhension écrite en amont. Ils ont gagné en autonomie, car ils ont su trouver des stratégies de compréhension écrite et s'organiser dans leur travail lors de cette activité de lecture qui était totalement nouvelle pour eux. L'acquisition de l'autonomie scolaire est évidemment encore perfectible ici pour tous.

3.1.2. Sur l'estime de soi

Tout d'abord, concernant l'estime de soi, il est primordial de préciser qu'aucun des élèves de la classe n'avait déjà lu un livre entier en anglais auparavant et 100% des élèves ayant répondu au questionnaire ont déclaré s'être senti inquiets à l'annonce du dispositif de « club lecture », car ils avaient peur de ne pas comprendre le texte notamment parce qu'ils n'avaient pas l'habitude de lire un ouvrage complet en anglais. De plus, ils craignaient que le livre soit trop long et que la lecture ne leur demande trop d'efforts pour comprendre.

Lors de la lecture, nous avons vu qu'ils ont surmonté leurs difficultés de compréhension notamment et déclarent majoritairement avoir eu l'impression d'acquérir du vocabulaire nouveau, de mieux comprendre la cohérence d'un récit, la construction d'une phrase et d'avoir beaucoup appris sur la culture des Etats-Unis mais les résultats sur l'estime de soi sont tout aussi révélateurs et ne sont pas à négliger.

En effet, à la question : « êtes-vous fiers d'avoir relevé le défi et d'avoir réussi à lire une œuvre littéraire complète en anglais ? » Comme nous pouvons le voir ci-dessous, les résultats sont, à une très grande majorité, positifs.

Êtes-vous fiers d'avoir relevé le défi et d'avoir réussi à lire une oeuvre littéraire complète en anglais ?

13 réponses

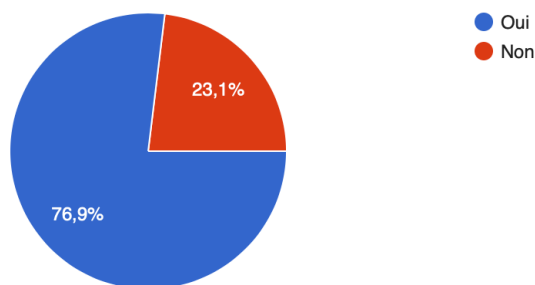


Figure 3 : résultats estime de soi lecture du livre

10 élèves = oui / 3 élèves = non

En détaillant les résultats, voici ce que l'on obtient : un élève de type A a déclaré ne pas ressentir de fierté face à l'accomplissement de la lecture car l'élève n'a pas réussi à lire le livre sans aide et considère ce fait comme une mauvaise chose. Il est intéressant de voir ici que c'est un élève qui se déclarait pas du tout à l'aise avec la compréhension écrite qui, au final, est le plus dur avec lui-même. On peut voir ici que cet élève met la barre très haute et considère l'aide comme quelque chose de négatif. Le deuxième élève de type A, au contraire, a déclaré être fier d'avoir réussi à lire un livre entier en anglais, car cela était extrêmement compliqué pour lui.

Par ailleurs, concernant la catégorie des élèves de type B, 10 d'entre eux se considèrent fiers d'avoir relevé le défi en évoquant majoritairement qu'avant ils ne s'en sentaient pas capables et maintenant savent qu'ils peuvent atteindre cet objectif, même si cette activité de réception reste difficile. Ils en retirent un sentiment de fierté également, car ils ont maintenant la possibilité d'en parler avec d'autres personnes.

Pour les deux élèves restant (type B et C), ils ne se sentent pas forcément fiers, car ils déclarent que leur ressenti avant et après reste le même.

Nous observons donc tout de même que ce dispositif a eu, en majorité, un effet positif sur l'augmentation de l'estime de soi et cela a particulièrement fonctionné pour les élèves se sentant moyennement à l'aise avec la compréhension écrite avant la lecture de l'œuvre.

Par ailleurs, en répondant au questionnaire, les élèves ont déclaré avoir particulièrement aimé la mise en commun des informations lors des heures de lecture. Ici, on peut avancer l'idée qu'ils étaient en train de développer leur « motivation d'innovation »¹⁵ comme l'énonce Daniel Favre dans son ouvrage « Cessons de démotiver les élèves ». Il énonce que les élèves peuvent se sentir motivés, pour l'approfondissement de leurs apprentissages et cela sans pression de facteurs extérieurs. Cette motivation est interne et « ce plaisir est indissociable d'une position de responsabilité ». Il ajoute que « les satisfactions qu'il procure à travers différentes conduites (apprendre, créer, échanger des points de vue différents, résoudre un problème ...), ne sont pas souvent immédiates et nécessitent des efforts et un investissement ». Le sentiment des élèves à ce propos est très clair dans les résultats obtenus au questionnaire dans les différentes questions posées sur l'efficacité et l'intérêt des heures de lecture. Ils ont avancé le fait qu'échanger les différents points de vue avec leurs camarades et de résoudre les problèmes de compréhension leur a particulièrement plu. En effet, ils ont été placés ici dans une position de responsabilité : affirmer son opinion ou encore éclairer ses camarades et ils s'en sont trouvé motivés. Ceci corrobore le fait que les heures de lecture se sont bien déroulées ; les élèves étaient réellement acteurs de leurs apprentissages, ils étaient intéressés et motivés. Et comme le rappelle Daniel Favre, « cognition et émotion ne sont pas dissociables » lors d'un apprentissage, de ce fait, si les élèves éprouvent du plaisir dans l'apprentissage, l'influence sur la motivation ne sera, a priori, pas moindre.

3.1.3. Sur la motivation

Comme expliqué dans la première partie, dans cette recherche, je me suis focalisée sur le développement de la motivation à s'investir dans l'apprentissage de l'anglais et par extension sur leur volonté d'augmenter leurs lectures libres en anglais.

Pour commencer par l'investissement dans l'apprentissage, les élèves ont répondu à la question suivante : « pensez-vous que la lecture cursive de cette œuvre a eu des effets positifs sur votre motivation à vous améliorer en anglais ? » Voici les réponses obtenues :

¹⁵ FAVRE, D. (2015), Cessons de démotiver les élèves, Dunod.

Pensez-vous que la lecture cursive de cette oeuvre a eu des effets positifs sur votre motivation à vous améliorer en anglais ?

13 réponses

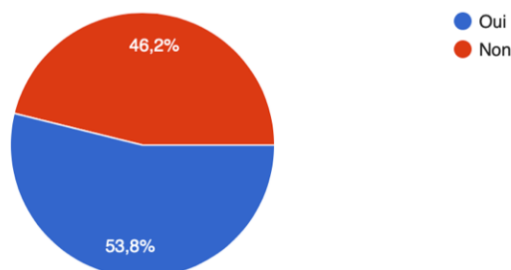


Figure 4 : graphique des effets de la lecture sur la motivation à s'améliorer en anglais

7 élèves = oui / 6 élèves = non

Nous observons ici que, même si les avis sont mitigés, les élèves sont plus motivés à s'améliorer en anglais après cette expérience de lecture cursive. Les élèves de type A ont déclaré être plus motivés, car ils aimeraient mieux comprendre les textes écrits en anglais et plus rapidement, on remarque donc que cette expérience a eu une influence sur la motivation de ces élèves qui sont particulièrement en difficulté lorsqu'il s'agit de la compréhension écrite. Parmi les élèves de type B, 5 élèves ont déclaré être plus motivés dans leur investissement pour l'apprentissage de la langue, car le fait de réussir à comprendre l'histoire de ce livre leur a donné l'envie de consolider leur niveau en anglais et de mieux comprendre les écrits de façon à ce que leur maîtrise de la langue soit plus fluide et plus globale. Par ailleurs, certains élèves ont vu de nouveaux types de phrases ainsi que du vocabulaire nouveau qu'ils veulent réutiliser à l'avenir en classe. En revanche, 5 élèves, ayant le même profil (B) et l'élève de type C, déclarent ne pas être plus motivés qu'avant cette expérience, car ils avaient déjà la motivation pour s'investir dans l'apprentissage de la langue anglaise.

Même si les résultats sont, encore une fois, presque équivalents, la prévalence du « oui » sur le « non » peut s'expliquer notamment par l'augmentation de l'estime de soi qui a eu, dans cette expérience, un effet positif sur le développement de la motivation chez les élèves de cette classe.

Nous pouvons, par conséquent, conclure à ce stade que motivation et investissement au regard de la langue anglaise sont intimement liés. Cependant, nous pouvons nuancer cette idée en précisant que les lectures libres peuvent renforcer le couple motivation-investissement précédemment évoqué, et n'en dévie nullement le cap qui reste immuable : l'accès à une plus grande part d'autonomie, via une lecture qui tend à devenir de plus en plus fine. A l'issue de la micro expérience que j'ai menée, un bon nombre d'élèves a répondu par la négative à la question : « est-ce que la lecture a développé votre envie d'augmenter vos lectures libres en anglais ? »

Est-ce que la lecture du livre a développé votre envie d'augmenter vos lectures libres (par curiosité et pour le plaisir, hors de la classe) en anglais ?

13 réponses

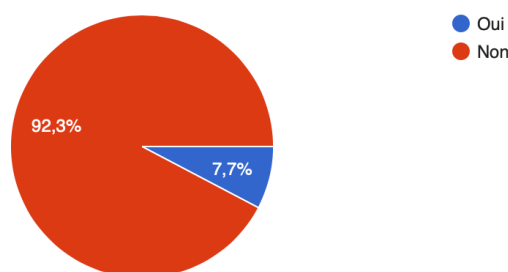


Figure 5 : graphique sur la motivation du développement des lectures libres

12 élèves = non / 1 élève = oui

La principale raison évoquée par les élèves est leur manque d'appétence pour la lecture. Ils n'aiment pas lire en français et encore moins en anglais. En effet, l'activité de réception qu'est la compréhension écrite est difficile pour eux et leur paraît donc fastidieuse et longue. La notion de plaisir est, par conséquent, moins présente et ce fait peut expliquer les résultats obtenus. L'élève qui a répondu de façon positive à la question posée a justifié sa réponse en mentionnant le fait qu'il souhaitait maîtriser davantage la langue, et renforcer ses propres compétences qui au départ étaient peu développées. Cela souligne à la fois l'importance des facteurs affectifs et les goûts des élèves qui ont, le cas échéant, manifestement eu un impact sur leur comportement au regard de l'apprentissage de la langue anglaise.

Même si certains affirmaient déjà avoir une certaine motivation dans l'apprentissage de l'anglais, le dispositif semble avoir montré ses limites dans la mesure où il n'a pas eu de réel

impact sur leur motivation à développer leurs compétences via les lectures libres en langue étrangère.

Par ailleurs, ils ont qualifié l'expérience comme étant innovante. En effet à la question « avez-vous trouvé ce dispositif innovant par rapport à ce que vous avez fait en cours d'anglais au collège ? », les élèves ont répondu à l'unanimité par l'affirmative et ont tous déclaré avoir apprécié cette activité de lecture cursive.

Rappelons que l'influence du cadre extérieur peut avoir un effet sur la motivation des élèves (extrinsèque) et cette influence n'est pas forcément toujours une source de frustration pour l'élève qui se sentirait, quoiqu'il arrive, obligé d'effectuer l'action demandée par le professeur (ex de la punition si l'élève ne fait pas le devoir). En effet, l'influence peut être positive, comme c'est le cas ici ; en proposant quelque chose d'innovant, l'intérêt des élèves a été éveillé, ce qui en a également tisonné leur motivation.

3.2 Profils des élèves face à la compréhension écrite après l'expérience

Grâce aux résultats obtenus, notamment grâce au questionnaire en ligne, nous pouvons observer l'évolution du sentiment des élèves face à la compréhension écrite. Ainsi, à la fin de ce dispositif, il est possible de dessiner une ébauche de conclusion concernant l'efficacité de cette lecture cursive par rapport aux objectifs définis en introduction.

Afin de mesurer cette évolution, les élèves ont répondu à la question suivante : « comment vous sentez-vous maintenant par rapport à la compréhension écrite en anglais ? » 10 élèves (2 élèves type A ; 8 élèves type B) ont l'impression d'avoir progressé en compréhension écrite, notamment car la réflexion sur le livre leur a permis de se poser des questions sur la construction et le contexte des phrases. De plus, ils estiment que, grâce au nouveau vocabulaire appris et à l'entraînement à la lecture que cette expérience leur a conféré, ils pourront plus facilement comprendre des courts textes à l'avenir (en classe notamment).

Dans le même temps, trois élèves ont répondu « non » (1 type C ; 2 type B); selon leurs propos, chaque texte se caractérise par sa singularité, et ils n'ont pas eu l'impression que ce dispositif particulier a eu un quelconque effet dans leur positionnement face à la langue.

3.3 Retour sur les hypothèses de recherche

Hypothèse 1 : La lecture de l'œuvre complète aura des effets positifs sur le développement de l'autonomie dans leurs méthodes d'accès au sens (trouver sa propre méthode pour surmonter les obstacles de compréhension écrite : dictionnaire ? internet ? aide d'un camarade ?) et sur l'organisation du travail (lire un certain nombre de pages par jour pour pouvoir rendre la fiche de lecture à temps, par exemple).

Même si nous avons pu voir que le dispositif de lecture cursive a eu un effet sur l'autonomie, cet effet ne reste que très sommaire. Effectivement, acquérir un niveau d'autonomie semble être difficilement réalisable par l'élève, démunie de cadre et de bornes. Par ailleurs, les élèves de seconde se sentent déjà assez autonomes dans leur travail, ils en deviennent par conséquent moins volontaires. Toutefois, il aurait tout de même fallu leur montrer des techniques ou leur expliquer ce qu'était l'autonomie en amont pour qu'ils puissent choisir la méthode qui leur convenait le mieux et pas forcément l'inventer eux-mêmes.

Les effets sont, néanmoins, plus marqués sur l'organisation du travail. Ce dispositif nouveau les a obligés à s'organiser dans le travail hors classe et 6 élèves ayant répondu au questionnaire déclarent être plus autonomes dans leur travail en général grâce à cette lecture.

Hypothèse 2 : Relever le défi de lire un livre complet en anglais aura des effets positifs sur l'estime de soi de l'élève (influencera la motivation).

Dans l'ensemble, l'expérience a été qualifiée par les élèves comme étant innovante et intéressante. Ils ont également souligné le fait que le partage des différents points de vue, lors des « heures de lecture », sur le texte a su gommer une lecture fautive, une compréhension partielle du texte et de certains passages du roman. Cela a permis de mettre en avant un échange de qualité sur l'œuvre dont les élèves étaient les acteurs; dans le même temps, cela a contribué à un certain effacement du professeur, dont les responsabilités les incombaient. L'estime des élèves en a été nettement valorisée et renforcée.

Le défi relevé par chacun des élèves a mis en lumière la notion de « motivation d'innovation », une forme supplétive à la motivation intrinsèque.

Hypothèse 3 : Les élèves s'habitueront à lire des textes en anglais en plus des devoirs donnés par le professeur et cela développera leur envie d'augmenter les lectures libres, par curiosité et pour le plaisir et suscitera leur motivation à s'investir dans l'apprentissage de la langue pour mieux comprendre (ce qu'ils lisent).

L'on a pu observer que l'expérience a eu des résultats modérés. D'une part, l'hypothèse selon laquelle la lecture était un catalyseur dans la motivation des élèves à augmenter leurs lectures libres pour le plaisir s'est soldée par un échec. Cependant, les résultats de l'expérience sont à nuancer puisqu'elle a tout de même eu le mérite d'avoir un impact positif sur l'investissement des élèves dans l'apprentissage de la langue. Les effets, sont notamment mesurables en classe et se sont traduits par une participation orale accrue de la part d'élèves dont la discrétion les honorait en début d'année scolaire.

3.4 Les limites de l'expérience

Ici, les limites de l'expérience se placent à plusieurs niveaux. La première, et sûrement principale, limite de la lecture cursive reste la vérification de l'avancée de la lecture. En effet, par sa nature, la lecture cursive ne procure aucun moyen de vérifier que les élèves lisent vraiment le livre. Il est vrai que le but premier de cette modalité n'est pas l'évaluation du travail fourni par les élèves, toutefois, il paraît important que les élèves soient suivis dans l'avancée de leur lecture afin que le processus soit vraiment efficace pour eux et porte ses fruits au niveau du travail des compétences. Les fiches de lecture sont donc un bon moyen de vérifier l'avancée et d'obliger, d'une certaine manière, les élèves à lire.

Par ailleurs, on pourrait s'interroger sur les bienfaits, encore une fois pour l'efficacité du dispositif, de l'accès des élèves aux diverses aides en français que confèrent internet notamment. Cela peut apparaître comme un obstacle, néanmoins, il serait contre-productif de changer les modalités de cette lecture qui se transformerait en lecture analytique, ainsi le processus perdrait tout son sens.

De plus, pour que les effets sur la motivation des élèves à développer leurs lectures libres pour le plaisir en langue étrangère soit influencée par ce « club lecture », il serait peut-être plus intéressant d'impliquer la notion de choix dans la lecture. En effet, on pourrait penser à laisser les élèves choisir le livre qu'ils veulent lire. Cela permettrait de mesurer plus amplement la notion de plaisir et permettrait aux élèves de choisir un livre qui leur semble à leur portée d'abord et par la suite d'augmenter le niveau des œuvres afin de tendre vers une maîtrise la plus totale possible de la langue anglaise.

Pour terminer, je dirais qu'il faut davantage préparer les élèves à l'exercice de la lecture. En effet, cette activité est encore difficile pour eux particulièrement car, dans la majorité ici, ils n'ont pas l'habitude de lire hors classe. Une méthodologie reste encore à être acquise totalement pour pouvoir jouir pleinement des bienfaits de ce dispositif sur les apprentissages. Il faut particulièrement entraîner les élèves en amont du « club de lecture » afin que ce dernier puisse réellement être un outil, de développement des compétences vues précédemment, efficace et de qualité.

Conclusion

L'écriture de ce mémoire a donné l'occasion d'étudier les effets de la lecture cursive d'un classique de la littérature américaine (*The Great Gatsby*, F.Scott Fitzgerald) en version originale sur les apprentissages d'élèves de seconde. Outre l'analyse de l'amélioration éventuelle des compétences linguistiques, les objectifs principaux de la recherche ici, étaient de constater l'influence de cette lecture cursive (modalité innovante en classe de langue étrangère) sur le développement de l'autonomie des élèves, sur leur motivation à s'investir davantage comme acteur de leur apprentissage de l'anglais, sur leur envie de développer les lectures libres en langue étrangère par curiosité et pour le plaisir et, enfin, sur leur estime de soi.

L'enquête exploratoire, mise en place avec cette classe de seconde, a soulevé des points intéressants concernant les objectifs cités ci-dessus et notamment sur l'estime de soi. En effet, l'influence qu'a eue cette lecture sur l'estime de soi des élèves est, selon les résultats obtenus, la plus marquée. Le fait de prendre cette activité de lecture cursive comme un défi relevé consolide la confiance en soi des élèves quant à leurs capacités à dépasser des obstacles de plus en plus conséquents, par rapport à ceux déjà croisés lors de leur parcours scolaire précédent, au collège.

Toutefois, les effets sur l'acquisition d'une autonomie dans le travail, sur la motivation des élèves en classe d'anglais et pour développer leurs lectures libres en langue étrangère sont plus timides.

Pour avoir une vision plus globale et nuancée de l'influence de ce dispositif sur les élèves de seconde il aurait été intéressant de positionner cette enquête exploratoire avec une autre classe de seconde, peut-être en utilisant une modalité de suivi différente afin de voir quelle méthode fonctionne le mieux.

De plus, il convient de rappeler que les résultats obtenus ici se basent surtout sur les réponses d'un échantillon d'élèves de la classe à un questionnaire. Les résultats sont donc à prendre dans leur nature de déclarations subjectives, même si, évidemment, il ne faut pas négliger l'avis des élèves qui sont, tout de même, les acteurs premiers de cette expérience.

L'expérience a toutefois été enrichissante pour les élèves qui, même s'ils placent la difficulté de cette activité en moyenne à 3 sur l'échelle de Likert, estiment que cela leur a été bénéfique et ont particulièrement apprécié cette modalité de travail. Même si les résultats obtenus sont à nuancer, le point très intéressant à soulever est que ce dispositif a permis de révéler certaines personnalités qui s'avéraient être plutôt discrètes en amont de l'expérience et même parfois réfractaires au travail en classe. En effet, en tant que professeure, j'ai pu

remarqué l'affirmation de certaines personnalités lors des heures de lecture qui a eu un léger impact sur leur participation orale dans les cours classiques suivants.

Enfin, ce « club lecture » est d'autant plus intéressant à améliorer et pérenniser en classe de seconde car avec la réforme du lycée, une option Langue Littérature et Culture Etrangère (LLCE) peut être choisie comme enseignement en classe de 1ère. S'ils choisissent cette matière, les élèves devront lire au moins 2 oeuvres complètes en langue étrangère. Ce dispositif apparaît donc comme le meilleur moyen de familiariser les élèves à cet exercice de lecture d'un livre complet en version originale.

Références bibliographiques

ARNOLD, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.

BARBOT, M. & CAMATARRI, G. (1999). Le principe d'autonomie. Dans : , M. Barbot & G. Camatarri (Dir), *Autonomie et apprentissage: L'innovation dans la formation* (pp. 7-48). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

BLIN, F. (1998). "Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir), "Hypermédia et apprentissage des langues", *études de linguistique appliquée (éla)*, 110. 215-226

Bulletin officiel spécial n°1 du 22 janvier 2019

Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

Bulletin officiel spécial n° 11 du 15 juin 1995

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - Apprendre, Enseigner, Evaluer*.

Éducation Nationale. (2005). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

FAVRE, D, (2015), *Cessons de démotiver les élèves*, Dunod.

GAONAC'H, D (2000), *La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive*, paru dans *Acquisition et interaction en langue étrangère*.

GEFFROY, G-A, Lycée Montebello Lille, *Quelle restitution de la lecture cursive et quelle exploitation en classe de lycée ?*

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (mars 2016), Eduscol : informer et accompagner les professionnels de l'éducation, LANGUES VIVANTES, Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale.

SOUCHON, M (1995), Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère, références à l'article de P.L. CARRELL paru dans le Français dans le Monde - Recherches et applications de février-mars 1990 "Acquisition d'une langue étrangère L'approche cognitive", pp. 16-27

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017.

Table des annexes

1.Fiche lecture 1	38
2. Fiche lecture 2	40
2.2 Choix 1	40
2.3 Choix 2	41
2.4 Choix 3	42
3. Questionnaire soumis aux élèves.....	43
4. Exemples d'évolution entre deux fiches de lectures du même élève	48
4.1 Elève 1 (type A)	48
4.1.1 Fiche 1, élève 1	48
4.1.2 Fiche 2, élève 1	49
4.2 Elève 2 (type B)	50
4.2.1 Fiche 1, élève 2	50
4.2.2 Fiche 2, élève 2	51
4.3 Elève 3 (type B)	52
4.3.1 Fiche 1, élève 3	52
4.3.2 Fiche 2, élève 3	53
4.4 Elève 4 (type B)	54
4.4.1 Fiche 1, élève 4	54
4.4.2 Fiche 2, élève 4	55
4.5 Elève 5 (type C)	56
4.5.1 Fiche 1, élève 5	56
4.5.2 Fiche 2, élève 5	57

1. Fiche lecture 1

Name :

Date :

Form :



Book Review My Reading Diary



- **Basic info :**

Title :

Author :

Genre (choose as many as will fit the story) :

- adventure
- fantasy
- crime
- any other not mentioned above :
- contemporary/realistic
- comedy
- historical
- romance
- thriller
- science-fiction

.....

- **Settings :**

Setting of the story including time and place :

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

- **Characters :**

Who are the main characters so far ? (name + job + their relationships toward each other) :

-
-
-
-
-
-
-

- Storyline / Plot:

Chapter 1 to 3 : write a brief summary of each chapter (main events) :

- Chapter 1 :

- Chapter 2 :

- Chapter 3 :

From what you have read so far, what do you predict will happen next? Why?

What do you think of the book so far? (circle the word that best describes your feeling):

Boring
Interesting
Just ok

Fascinating

Looking forward to discovering what's coming next

Explain briefly why you feel this way :

2. Fiche lecture 2

2.2 Choix 1

Name:



Write a paragraph on the following:

Which one of all the characters in the book would you want for a friend? Why? What would you do or talk about together? Write your paragraph over-leaf.



Title & author of book:

.....

EXAMPLE

You could begin your piece of writing like this:

I have been reading Harry Potter and the Chamber of Secrets and I feel that Dobby the house elf would be a great friend to have. He is quite peculiar-looking and sometimes extremely annoying, as we see when he nearly gets Harry and Ron expelled from Hogwarts. However, he is also very loyal. He only wants Harry to be sent home so that he will be safe, and is willing to risk his own life to protect him. He is very hard-working, so if Dobby was my friend, I wouldn't be able to resist asking him to do the occasional job or errand for me.....

...and so on. Try to refer back to the book to give examples of why your chosen character would be an ideal friend.

2.3 Choix 2

Name:



Draw a sketch of one of the characters of your book

Add quotes from the story and adjectives that best describe him/her, as you can see on the example below. Do this on the reverse of this page.

Title & author of book:

.....

EXAMPLE:

Jace Wayland (from "City of Bones")

"I don't want to be a man," said Jace. "I want to be an angst-ridden teenager who can't confront his own inner demons and takes it out verbally on other people instead."

"I am stunningly attractive."



© Blindbandit5, Devian Art

BRAVE

CONFIDENT

VAIN

RECKLESS

LOYAL

DAMAGED

2.4 Choix 3

Name:



o Pick out ten key quotes which reflect the book

Title & author of book:

.....

[illegible]

3. Questionnaire soumis aux élèves

Club lecture : *The Great Gatsby*

Avant la lecture ...

- Avez-vous l'habitude de lire des livres (en français) chez vous ? OUI / NON
- Aviez-vous déjà lu un livre en anglais avant celui-ci ? OUI / NON
- Si oui, lequel ?
- A l'annonce de la lecture d'une oeuvre complète en anglais, vous êtes-vous senti inquiet ? OUI / NON
- Pourquoi ? Expliquez votre réponse.
- En général, comment vous sentiez-vous par rapport à la compréhension écrite en anglais avant la lecture du livre ? échelle de 1 = pas du tout à l'aise à 4 = très à l'aise
- Pourquoi ? Expliquez votre réponse.
- Connaissiez-vous déjà l'histoire de *The Great Gatsby* et son auteur avant de lire le livre ? OUI / NON / L'histoire mais pas l'auteur
- Connaissiez-vous la période des "Roaring Twenties" aux USA (1920s) avant de lire le livre ? OUI / NON
- Si oui, quels éléments connaissiez-vous déjà de cette période ?

Pendant la lecture ...

- Pour comprendre le sens du texte, avez-vous utilisé la méthodologie de compréhension écrite travaillée en classe lors de la séquence « Whodunit ? » OUI / NON
- Lors de la lecture, avez-vous rencontré des difficultés ? OUI / NON
- Si oui, à quel(s) niveau(x) ? Lexique (vocabulaire nouveau) / Syntaxe (construction des phrases) / Grammaire (compréhension des différents temps, etc ...) / Déroulement de l'histoire (chronologie des événements et cohérence du récit) / Culturel (contexte de l'histoire, lien avec références historiques) / Identification des personnages (principaux ou secondaires) de l'histoire / Compréhension des liens entre les différents personnages / autre
- Quelle(s) méthode(s) avez-vous utilisée(s) pour surmonter ces difficultés ?

Recherche du vocabulaire dans un dictionnaire / Recherche du vocabulaire sur un traducteur en ligne / Aide du cahier de cours / Lecture d'un résumé du livre sur internet en français / Lecture des résumés des chapitres sur internet en français / Lecture d'analyses de l'oeuvre sur internet en français / Appel à un camarade pour discuter entre vous de la compréhension du livre / Lecture en groupe avec des camarades de la classe + discussions sur le livre / Recherches sur le contexte historique sur internet en français / autres

- Quelle(s) méthode(s) d'organisation de la lecture avez-vous utilisée(s) ?

Création d'un planning de lecture journalier (vous vous êtes fixé un nombre de pages à lire par jour) / Lecture des chapitres d'un coup, au dernier moment, juste avant la date butoir fixée par le professeur / Lectures des chapitres d'un coup directement après les consignes données par le professeur / autre

- Est-ce que l'organisation utilisée pour lire le livre en anglais est différente de celle que vous utilisez généralement pour lire un livre en français? OUI / NON

- La 1ère fiche de lecture vous a-t-elle aidée pour mieux comprendre les bases de l'histoire (personnages, lieux, dates, intrigue) ? OUI / NON

- La 2ème fiche de lecture vous a-t-elle aidée pour mieux cerner les différents personnages de l'histoire ? OUI / NON

- Vous-êtes vous appuyé sur le livre ou sur internet pour remplir les fiches de lecture ? Livre / Internet / les deux

- Avez-vous pris des notes au fur et à mesure de la lecture pour vous souvenir des événements de chaque chapitre ? OUI / NON

- Si oui, est-ce que cela vous a été utile ? OUI / NON

- Si non, quelle a été votre méthode ?

- Pour vous, la mise en commun des informations en classe et les discussions autour du livre durant les deux heures de lecture (2 vendredis de 12h à 13h) ont été utiles pour mieux comprendre l'histoire ? OUI / NON

- Quels éléments avez-vous mieux compris lors de ces 2 heures de mise en commun autour de la lecture en classe ?

- Avez-vous apprécié discuter de l'histoire du livre en classe ? OUI / NON

- Pourquoi ? Expliquez votre réponse.

- Avez-vous regardé le film The Great Gatsby ? OUI / NON
- Si oui, l'avez-vous regardé en Version Française ou en Version Originale Sous Titrée (anglais) ? Version Française / Version Originale Sous Titrée (anglais)
- A quel moment ? Avant la lecture / pendant la lecture / après la lecture
- Est-ce que le fait de regarder le film vous a aidé pour rentrer dans l'histoire du livre et mieux la comprendre ? OUI / NON
- Si oui, dans quelle mesure cela vous a aidé ? Précisez votre réponse. Ex : vous avez mieux compris la personnalité de certains personnages, vous avez mieux compris le contexte de l'histoire, le déroulé des événements ...
- Avez-vous remarqué des différences entre le livre et le film ? OUI / NON
- Si oui, lesquelles ?

Après la lecture ...

- Comment avez-vous trouvé cette expérience de lecture cursive/libre hors classe ?
Facile 1 à 4 Difficile
- Avez-vous apprécié cette expérience de lecture cursive/libre hors classe ? OUI / NON / MITIGÉ
- Pourquoi ? Expliquez votre réponse.
- Avez-vous l'impression d'avoir surmonté les difficultés rencontrées lors de la lecture ?
OUI / NON
- Si non, pourquoi ? Expliquez votre réponse.
- Si oui, à quel(s) niveau(x) ?
- Avez-vous l'impression d'avoir acquis du vocabulaire nouveau ? OUI / NON
- Donnez entre 5 et 10 mots (et leurs significations) que vous avez appris grâce à la lecture et que vous avez particulièrement retenus.
- En général, en classe, nous n'étudions que des extraits d'oeuvres littéraires. Grâce à la lecture complète d'une oeuvre, avez-vous l'impression de mieux comprendre la construction et la cohérence d'un récit ? OUI / NON / autre
- Avez-vous l'impression d'avoir progressé en compréhension écrite en anglais ? OUI / NON

- Si non, pourquoi ? Expliquez votre ressenti.
- Si oui, pourquoi ? Expliquez votre ressenti.
- Comment vous-sentez vous maintenant par rapport à la compréhension écrite en anglais ? Pas du tout à l'aise 1 à 4 Très à l'aise
- Avez-vous l'impression d'être plus autonome dans votre travail grâce à la lecture du livre ? OUI / NON / autre
- Si non, pourquoi ?
- Si oui, quelles stratégies d'autonomie (dans votre travail et/ou organisation) avez-vous développées grâce à la lecture?
- Avez-vous le sentiment d'avoir appris des choses sur l'histoire et la culture des Etats-Unis ? OUI / NON
- Est-ce que cette lecture a attisé votre curiosité sur cette période de l'histoire des Etats-Unis ? OUI / NON / autre

Après la lecture : L'estime de soi

- Êtes-vous fiers d'avoir relevé le défi et d'avoir réussi à lire une oeuvre littéraire complète en anglais ? OUI / NON
- Comparez votre ressenti sur la lecture avant et après la lecture.
- Pensez-vous que la lecture cursive de cette oeuvre a eu des effets positifs sur votre motivation à vous améliorer en anglais ? OUI / NON
- Pourquoi ? Expliquez votre réponse.
- Est-ce que la lecture du livre a développé votre envie d'augmenter vos lectures libres (par curiosité et pour le plaisir, hors de la classe) en anglais ? OUI / NON
- Pourquoi ? Expliquez votre réponse.

Avis final

- Avez-vous trouvé ce dispositif innovant par rapport à ce que vous avez fait en cours d'anglais au collège ? OUI / NON
- Avez-vous trouvé cela intéressant ? OUI / NON / autre
- Donnez votre avis général sur le livre

- Donnez votre avis général sur l'expérience de lecture cursive
- Parole libre ...

4. Exemples d'évolution entre deux fiches de lectures du même élève

4.1 Elève 1 (type A)

4.1.1 Fiche 1, élève 1



Book Review
My Reading Diary



Basic info :

Title : The Great Gatsby

Author : Francis Scott Fitzgerald

Genre (choose as many as will fit the story) :

- adventure

- contemporary/realistic

- romance

- fantasy

- comedy

- thriller

- crime

- historical

- science-fiction

- any other not mentioned above :

Settings :

Setting of the story including time and place :
The story happened at New York City in 1922

Characters :

Who are the main characters so far ? (name + job + their relationships toward each other) :

- Nick Carraway is a broker and his cousin is Daisy
- Daisy Buchanan is married to Tom Buchanan, she is rich
- Tom Buchanan is the lover of Myrtle, he's millionaire
- Jordan Baker is the girl Nick secretly in love with and *
- Jay Gatsby is the neighbor of Nick, he's mysterious and millionaire
- George Wilson is a mechanic of a garage and Myrtle's wife
- Myrtle Wilson is Tom's lover and George's husband
- * Daisy's friend. She is professional golfer

Storyline / Plot :

Chapter 1 to 3 : write a brief summary of each chapter (main events) :

Chapter 1 :
Nick Carraway graduated moved to New York to work for broker. He meets Jay Gatsby, mysterious man. Nick go find his cousin Daisy with her husband Tom one day, going to his cousin's house he will see Jordan, Daisy's friend. She will tell them that Tom has a lover and Gatsby does a lot of parties but has a dark past.

Chapter 2 :
George Wilson owns a garage and his wife Myrtle is Tom's lover. The love relationship of Tom and Myrtle is complicated because during a party they quarreled and Tom broke Myrtle's nose.

Chapter 3 :
Nick and Jordan are invited to a Gatsby party. Nick discovers all the many details of Gatsby parties. Nick is in love with Jordan despite an adventure with another woman. Rumors run that he would have killed a man.

From what you have read so far, what do you predict will happen next ? **Why ?** :

In the sequel it could happen a love relationship between Nick and Jordan because Nick loves Jordan could confess all the past to Nick from Gatsby and Daisy puts out the Tom.

Your opinion :

What do you think of the book so far ? (circle the word that best describes your feeling) :

Boring

Interesting

Just ok

Fascinating

Weird

Looking forward to discovering what's coming next

Explain briefly why you feel this way :

I do not like reading especially if the book is in English it's long to understand the meaning of the story without help.

I have been reading The Great Gatsby and I think Jordan could be more my friend than the other characters because she is a frank person when she tells Nick in the first chapter that Tom has a lover. She is also a trusted person because Jordan keeps the Gatsby secrets for her and makes her promise not to reveal anything. For me a friendship must be based on trust it is the most important. She remains a simple person even while hanging out with bitches who think only of their husband's money and go elsewhere. Jordan is not a profiteer. Until the end of the book she stays honest with Nick and tells her that she is engaged.



Scanned with
CamScanner

4.2 Elève 2 (type B)

4.2.1 Fiche 1, élève 2



Book Review
My Reading Diary



• **Basic info:**

Title: The Great Gatsby

Author: F. Scott Fitzgerald

Genre (choose as many as will fit the story):

- adventure	- contemporary/realistic	- romance
- fantasy	- comedy	- thriller
- <u>crime</u>	- historical	- science-fiction
- any other not mentioned above:		

I would say the great Gatsby is may be a modern tragedy...

• **Settings:**

Setting of the story including time and place:
The story takes place in New York, because Nick Carraway work in finance and moves in next to Jay Gatsby in the biggest house. Nick is in his young age. Moreover the story take place in the years 1920.

• **Characters:**

Who are the main characters so far? (name + job + their relationships toward each other):

- Jay Gatsby, is a millionaire, he live in the luxury and he is mysterious.
- Nick Carraway, is a Narrator of this story, he just move in New York.
- Daisy Buchanan, is a cousin of Nick and his wife of Tom Buchanan.
- Tom Buchanan, is a husband of Daisy he is hypocritical, racist...
- Jordan Baker, is a friend of Daisy, the beautiful wife.
- Myrtle Wilson, is a lover of Tom and she looking for a better life.
- George Wilson, is a husband of Myrtle, he live owner of a garage in a valley.

• **Storyline / Plot:**

Chapter 1 to 3 : write a brief summary of each chapter (main events):

Chapter 1:
 Nick was moved in New York for work as broker. He is rich but not as much as his cousin Daisy. Daisy is married with Tom Buchanan a bad man and violent man. Nick meet Jordan Baker and she tells him that Tom have a lover and he is a neighbor of a mysterious Gatsby, a man who organizes many parties.

Chapter 2:
 Nick go in New York with Tom. They go to garage of George Wilson, husband of Myrtle a vulgar wife. She join them in the apartment he rented for her. They make a party and Tom hurt Myrtle and he beat her nose and Nick share and sleep in Pennsylvania station for wait his train.

Chapter 3:
 Nick was invited to a party for Gatsby. He meet Jordan Baker and he visit the biggest house. Rumors course on Gatsby, he was killed a man. Nick meet Gatsby. Gatsby made promise to Jordan to say nothing of what she knows about him. After the summer Nick had an adventure but it does not last long.

From what you have read so far, what do you predict will happen next? **Why?**

I think that Nick will learn more about Gatsby, and will get closer to him to discover the truth. He could even become friends with some. It is at each party that he will learn more. Tom could get in trouble because of his character. Myrtle and George may be broken and Daisy and Tom as well. This could have caused conflicts between the characters. We will see the relationship between the characters and a new crime could have place.

• **Your opinion:**

What do you think of the book so far? (circle the word that best describes your feeling):

Boring

Interesting

Just ok

Fascinating

Weird

Looking forward to discovering what's coming next

Explain briefly why you feel this way:

I find the story taking and interesting. I want to learn more about the characters, but the story is a difficult one to understand.

I have been reading The Great Gatsby and the character who can be my friend is Daisy Buchanan because, we can talk about many things and that life is very interesting and all its choices. Furthermore we have things in common, she likes to be given attention and feel loved. She is reassured when she has a good situation and she is ready to do anything to achieve her goals. Moreover we can prepare plans and collect clues to trap her husband who is unfaithful. Behind her strong and cold woman's mask she seems weak and sensitive. I would like to listen to him, indulge me to know what she really feels, and learn more about what made his character and inspire me. I wouldn't become her friend to give him a second chance and help him assert his feelings.



Scanned with
CamScanner

4.3 Elève 3 (type B)

4.3.1 Fiche 1, élève 3



Book Review
My Reading Diary



• **Basic info :**

Title : The Great Gatsby

Author : F. Scott Fitzgerald

Genre (choose as many as will fit the story) :

- adventure

- contemporary/realistic

- romance

- fantasy

- comedy

- thriller

- crime

- historical

- science-fiction

- any other not mentioned above :

• **Settings :**

Setting of the story including time and place :
The setting of the story is at New York City in 1925

• **Characters :**

Who are the main characters so far ? (name + job + their relationships toward each other) :

- Jay Gatsby / millionaire, no job / Nick's friend
- Nick Carraway / stockbroker / Gatsby's friend
- Daisy Buchanan / rich girl, no job / Nick's cousin and Tom's wife
- Tom Buchanan / millionaire, no job / Daisy's husband
- Jordan Baker / no job / Daisy's friend
- George Wilson / mechanic of a garage / Myrtle's husband
- Myrtle Wilson / mistress of Tom Buchanan / George's wife

• **Storyline / Plot :**

Chapter 1 to 3 : write a brief summary of each chapter (main events) :

- **Chapter 1 :**
Nick Carraway comes to settle near New York. He becomes a broker. From his mother, who his family is well off but less than his cousin Daisy. Daisy is married to Tom Buchanan, a man who is rich and racist. Nick spends the day with his family, he meets Jordan Baker, who tells him that Tom has a lover in New York and Nick is the neighbor of the famous Gatsby.

- **Chapter 2 :**
Nick accompanies Tom by train to New York. Along the way, they stop at the garage of George Wilson. He meets Myrtle Wilson who accompanies them to New York in an apartment where Tom is staying. They organize a party in the apartment but it ends badly. Finally, Nick goes to work for a time.

- **Chapter 3 :**
Nick is invited to a Gatsby party where he meets Jordan Baker, a golf player. At the party, rumors are spread about Gatsby so Nick wants to meet him but he meets Jay Gatsby. Later, Nick is in a relationship with a girl from his job but they end their relationship quickly.

From what you have read so far, what do you predict will happen next ? **Why ?** :

I predict that Nick finally meets Gatsby and they become friends and that Daisy finally knows the truth about her husband, Tom, and decides to divorce.

• **Your opinion :**

What do you think of the book so far ? (circle the word that best describes your feeling) :

Boring

Interesting

Just ok

Fascinating

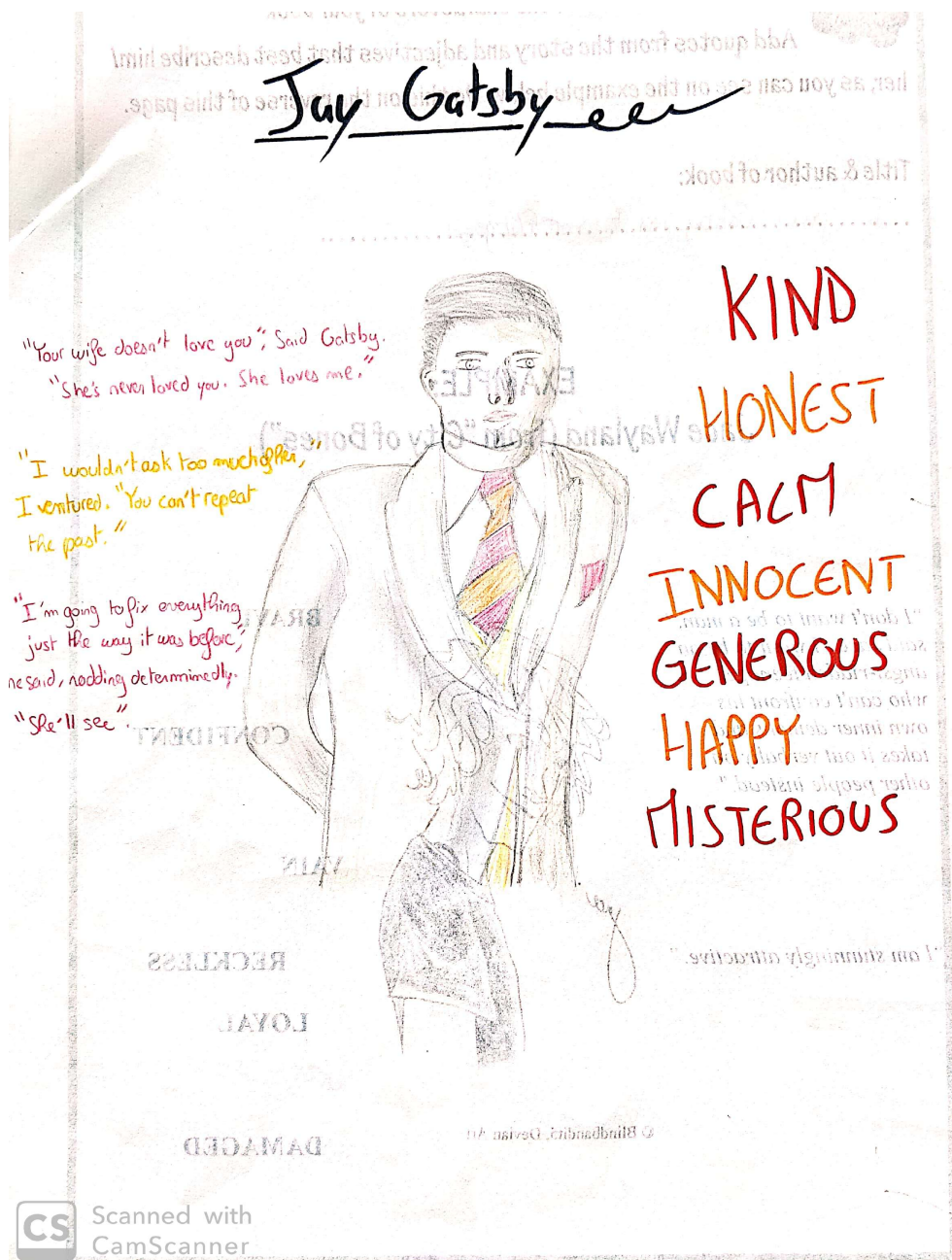
Weird

Looking forward to discovering what's coming next

Explain briefly why you feel this way :

I don't like reading books besides Harry Potter especially when they are in a language other than French. I don't understand everything.

4.3.2 Fiche 2, élève 3



4.4 Elève 4 (type B)

4.4.1 Fiche 1, élève 4



Book Review
My Reading Diary



• **Basic info :**

Title : The Great Gatsby

Author : Francis Scott Fitzgerald

Genre (choose as many as will fit the story) :

☒ adventure	☐ contemporary/realistic	☒ romance
☐ fantasy	☐ comedy	☐ thriller
☐ crime	☐ historical	☐ science-fiction
☐ any other not mentioned above :		

• **Settings :**

Setting of the story including time and place :
The narrator move in New York next to the house of Gatsby, in West Egg. Nick try to know who is the mysterious Jay Gatsby and go to become close to him.

• **Characters :**

Who are the main characters so far ? (name + job + their relationships toward each other) :

- Daisy ; wife of Tom and cousin of the narrator.
- Tom Buchanans ; was a football player ; husband of Daisy.
- Jay Gatsby ; neighbor of the narrator.
- Nick Carraway ; stockbroker ; cousin of Daisy and neighbor of Gatsby.
- Jordan ; golf player ; friends of Daisy.
- Myrtle ; mistress of Tom.
- George ; garage ; husband of Myrtle.

• **Storyline / Plot :**

Chapter 1 to 3 : write a brief summary of each chapter (main events) :

Chapter 1 :
Nick Carraway explain who he is, his nature and his life. Then, he go to visit his cousin Daisy. He meet Jordan and speak with Tom.

Chapter 2 :
Tom decide to go to the valley of ashes with Nick for see Myrtle and her sisters. There is a party and at the end of this party, Tom hit Myrtle.

Chapter 3 :
Nick is invited by Gatsby at one of his party. He tells that it is luxurious and beautiful. Nick is with Jordan during all the moment.

From what you have read so far, what do you predict will happen next ? **Why ?** :

I think Nick and Gatsby go to become friends and Jay go to tell his past to Nick. Maybe Nick go to help Jay Gatsby for something really important for him.

• **Your opinion :**

What do you think of the book so far ? (circle the word that best describes your feeling) :

Boring

Interesting

Just ok

Fascinating

Weird

Looking forward to discovering what's coming next

Explain briefly why you feel this way :

I like the mystery around Gatsby and I want to know who is he.

I have been reading The Great Gatsby and I think that Jay Gatsby would be a great friend to have. He does a lot of parties and I like that. Moreover, Jay is happy and a partier. I am like this too. Furthermore, he is very determined to be with his love, Daisy. For him, love is the most important. I think we can be good friends because we have many things in common and same values.



Scanned with
CamScanner

4.5 Elève 5 (type C)

4.5.1 Fiche 1, élève 5



Book Review
My Reading Diary



• **Basic info :**

Title : The Great Gatsby

Author : F. Scott Fitzgerald

Genre (choose as many as will fit the story) :

☐ adventure	☒ contemporary/realistic	☒ romance
☐ fantasy	☐ comedy	☐ thriller
☒ crime	☐ historical	☐ science-fiction
☐ any other not mentioned above :		

• **Settings :**

Setting of the story including time and place :

New York at West Egg and East Egg

Nick and Gatsby live at West Egg

Tom and Daisy live at East Egg

The garage of Jordan Baker

• **Characters :**

Who are the main characters so far ? (name + job + their relationships toward each other) :

- Nick Carraway, broker (caution), Daisy's cousin
- Daisy Buchanan, Nick's cousin's wife
- Tom Buchanan, Daisy's husband
- Jordan Baker, golfer
- Gatsby, Jay, rich, has a better
- George Wilson, mechanic, husband of Tom's boss
- Myrtle Wilson, Tom's lover and husband of George

• **Storyline / Plot :**

Chapter 1 to 3 : write a brief summary of each chapter (main events) :

- Chapter 1 :
Nick Carraway moves to New York to work. He spends the day at Daisy (his cousin) and Tom's house and meets Jordan who says that Tom has a lover and the Nick's neighbor is a Gatsby, a man famous.

- Chapter 2 :
Nick and Tom go to the garage of George Wilson and discover Myrtle Wilson. The 3 go to the apartment Tom rents for Myrtle. A party takes place. At the end Tom slaps Myrtle and broke her nose. Nick sleep on Pennsylvania Station waiting a train.

- Chapter 3 :
Gatsby invites Nick. Nick is drunk, he meets again Jordan. He speaks with Jordan and talks about Gatsby who, as it seems, have killed somebody. He meets Jay Gatsby. That last speech with Jordan who learn something amazing but says nothing. He will be with a woman he that don't love and he loved again Jordan but he pretend to not be in love of her.

From what you have read so far, what do you predict will happen next ? Why ?

I think Gatsby will be embroiled in a case of murder and Nick and Jordan that will make much noise. All the world will follow that and will know the truth about Gatsby. He'll have the luck name of "The Great Gatsby" (the title). There will be also a story I think again Tom Buchanan and George Wilson.

• **Your opinion :**

What do you think of the book so far ? (circle the word that best describes your feeling) :

Boring

Interesting

Just ok

Fascinating

Weird

Looking forward to discovering what's coming next

Explain briefly why you feel this way :

The story is a little bit slow, difficult to understand, there is no a very exiting action.

I have been reading The Great Gatsby and I feel that Nick Carraway would be a great friend to have. He is tolerant and honest, he could be a very good confidant for me. Nick is a lucid observer of the society of 1920s. He can see the superficiality and the power of money. Then he does not judge people at the first look because he listens to his father's advice. He is not very ~~rich~~ rich so he is not extravagant or excentric. He was the confidant of Gatsby so it's a good friend. If I spend an afternoon with him, we will talk about the life in the 1920s. He lives in the period of prohibition in the United States of America, so if he was my friend, I wouldn't be able to resist ~~asking~~ asking him to try alcohol. More than a friend it could be my confidant.



Scanned with
CamScanner

Fiora BONHOURE

La lecture cursive d'un roman en version originale, en classe de seconde.

Résumé :

Ce mémoire de recherche se focalise sur l'étude des effets de la lecture cursive d'un roman (*The Great Gatsby*, F.Scott Fitzgerald ; classique de la littérature américaine) en version originale sur les apprentissages d'élèves de seconde. Outre l'analyse de l'amélioration éventuelle des compétences linguistiques, les objectifs principaux de la recherche ici, sont de constater l'influence de cette lecture cursive (modalité innovante en classe de langue étrangère) sur le développement de l'autonomie des élèves, sur leur motivation à s'investir davantage comme acteur de leur apprentissage de l'anglais, sur leur envie de développer les lectures libres en langue étrangère par curiosité et pour le plaisir et, enfin, sur leur estime de soi.

Mots-clés : lecture cursive / littérature / apprentissages / autonomie / estime de soi / motivation / lycée

Extrait :

Si lire dans sa langue maternelle, pour son plaisir ou son travail, revient à utiliser - de façon inconsciente et donc normalement sans efforts particuliers - des mécanismes de lecture appris depuis le plus jeune âge, à l'école notamment, la lecture en langue étrangère peut s'avérer être un exercice plus périlleux pour l'apprenant dont la maîtrise de la langue cible n'est pas encore globale.