



Investiguer la compréhension écrite L2 à l'aide de questionnaires et de la méthode Think Aloud

Rachel Michel Keyes

► To cite this version:

Rachel Michel Keyes. Investiguer la compréhension écrite L2 à l'aide de questionnaires et de la méthode Think Aloud. Education. 2021. dumas-03331127

HAL Id: dumas-03331127

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03331127>

Submitted on 1 Sep 2021

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

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

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Parcours : Anglais

Mémoire de master

Année universitaire 2020 - 2021

**Investiguer la compréhension écrite L2 à l'aide de questionnaires et
de la méthode *Think Aloud***

Rachel MICHEL KEYES

This is dedicated to Augustin and Margaux, always give it your all.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Pascale Leclercq, pour sa contribution et sa perspicacité dans ce projet. Je tiens également à remercier ma tutrice à l'ESPE Sabine Ulrich ainsi que Denise Mercer et Philippe Monteiro, et Florence Roux, ma tutrice au lycée Alphonse Daudet. Leurs conseils et leurs encouragements m'ont été précieux. Cela a été un grand plaisir d'apprendre à leurs côtés. Je tiens à les remercier tous d'avoir pris le temps de me guider et de m'orienter dans la bonne direction. J'éprouve beaucoup de respect pour eux, non seulement en tant qu'éducateurs, mais aussi en tant que personnes.

Je voudrais également remercier tous les étudiants et élèves que j'ai eus et que j'aurai. Ils sont la raison pour laquelle j'ai choisi cette voie et le pourquoi j'aime mon travail.

Je voudrais remercier mon ami et mon partenaire Sébastien. Il a été un roc et à mes côtés tout au long de ce projet. Son soutien et ses encouragements m'ont été inestimables.

Et enfin, je voudrais remercier mes *stellar* enfants, Augustin et Margaux, pour leur patience et leur soutien. Ils sont ma raison d'être.

Thank you to all of you! I could not have done it without you!

SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTES DES TABLEAUX	vi
LISTES DES FIGURES	vii
RESUME	viii
CHAPITRE 1 – Introduction et revue de la littérature	1
1.1 Traitements ascendant et descendant	2
1.2 Différences entre les apprenants L1 et L2	3
1.3 Facteurs contributifs	4
1.3.1 Utilisation des stratégies de lecture	7
1.3.2 La mémoire de travail	7
1.4 Outils de mesure	10
1.4.1 Questionnaires	10
1.4.2 La méthode <i>Think Aloud</i>	11
1.5 Problématique de l'étude	12
CHAPITRE 2 – Première partie de l'étude	13
2.1 Méthodologie	13
2.1.1 Participants	13
2.1.2 La collecte des données	13
2.2 Résultats et interprétations	14
CHAPITRE 3 – Deuxième partie de l'étude	16
3.1 Méthodologie	16
3.1.1 Participants	16
3.1.2 La collecte des données	16
3.1.3 L'analyse des données	17
3.2 L'analyse de corpus	18
3.2.1 Document 1	18
3.2.1.1 Analyse de transcription de l'élève A	18
3.2.1.2 Analyse de transcription de l'élève B	19
3.2.1.3 Analyse de transcription de l'élève C	21
3.2.1.4 Analyse de transcription de l'élève D	22
3.2.1.5 Analyse de transcription de l'élève E	23
3.2.1.6 Analyse de transcription de l'élève F	24
3.2.2 Document 2	24
3.2.2.1 Analyse de transcription de l'élève G	24
3.2.2.2 Analyse de transcription de l'élève H	25
3.2.2.3 Analyse de transcription de l'élève I	26
3.2.2.4 Analyse de transcription de l'élève J	27
3.2.2.5 Analyse de transcription des élèves K, L, M	27
3.3 Résultats et interprétations	28
CHAPITRE 4 – Troisième partie de l'étude	31
4.1 Méthodologie	31
4.1.1 Participants	31

4.1.2 La collecte des données	31
4.2 Résultats et interprétations	33
4.2.1 Questions de compréhension de lecture	33
4.2.2 Questionnaire	35
CHAPITRE 5 – Conclusion	40
REFERENCES	44
Annexe A Fiche <i>Climate Clock</i>	47
Annexe B Document 1 – Texte cible 1 pour l’activité <i>Think Aloud</i>	48
Annexe C Document 2 - Texte cible 2 pour l’activité <i>Think Aloud</i>	49
Annexe D Transcription de la vidéo <i>Blood and Glory</i>	50
Annexe E Fiche <i>Gone With the Wind</i>	51
Annexe F Fiche guide sur les stratégies de lecture	52
Annexe G Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève A (femme)	53
Annexe H Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève B (femme)	54
Annexe I Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève C (femme)	55
Annexe J Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève D (homme)	56
Annexe K Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève E (homme)	60
Annexe L Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève F (femme)	61
Annexe M Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève G (homme)	62
Annexe N Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève H (femme)	67
Annexe O Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève I (homme)	68
Annexe P Transcription <i>Think Aloud</i> de l’élève J (homme)	69
Annexe Q Transcription <i>Think Aloud</i> des élèves K, L, M (homme, femme, femme)	70
Annexe R Document 3 – Texte cible avec questions	71
Annexe S Fiche <i>Civil Rights Legacy</i>	73
Annexe T Fiche <i>Auburn Avenue</i>	75
Annexe U Questionnaire rétrospectif	76

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Informations données à propos des mots du texte	29
Tableau 2	Compétences métacognitives avec des exemples tirés des diverses transcriptions	30
Tableau 3	Nombre de réponses correctes par question, y compris les moyennes et les écarts-types	33
Tableau 4	Nombre de réponses correctes et pourcentages et questions répondues de manière incorrecte	34

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Représentation des variables utilisées par les élèves pour comprendre un texte	14
Figure 2	Actions effectuées par les élèves avant de lire le texte	36
Figure 3	Actions effectuées par les élèves pendant la lecture du texte	37
Figure 4	Actions effectuées par les élèves pour essayer de comprendre le texte	37
Figure 5	Actions effectuées par les élèves pour traiter les mots inconnus	38
Figure 6	Méthodes utilisées par les élèves pour comprendre le texte	39

RESUME

Cette étude porte sur la compréhension écrite chez les apprenants français L2 de l'anglais. Nous commençons par donner un aperçu des différents facteurs qui influencent celle-ci. Notre objectif était de comprendre comment les apprenants L2 abordent un texte. Nous avons utilisé des questionnaires et la méthode *Think Aloud* pour recueillir des informations. Nos résultats révèlent que les élèves utilisent à la fois des stratégies cognitives et métacognitives et qu'ils s'appuient essentiellement sur le vocabulaire, la reconnaissance des mots et leurs connaissances préalables. Ceci soutient l'utilisation d'une approche intégrative en classe afin de renforcer la compréhension écrite.

Mots clés : compréhension écrite L2, stratégies de lecture, méthode *Think Aloud*, lecteurs ALE

SUMMARY

This study focuses on reading comprehension in French L2 learners of English. We begin by providing an overview of different factors that affect reading comprehension. Our goal was to understand how L2 learners approach a text in English. We used questionnaires and the Think Aloud method to gather information. Our results reveal that students use both cognitive and metacognitive strategies and rely heavily on vocabulary and word recognition as well as background knowledge. This supports using an integrative approach in the classroom in order to promote better reading comprehension.

Keywords: L2 reading comprehension, reading strategies, Think Aloud Method, EFL/ESL readers

CHAPITRE 1

INTRODUCTION ET REVUE DE LA LITTERATURE

La lecture est une activité que nous mettons en œuvre quotidiennement, qu'elle soit celle du « texto » reçu d'un ami, du verso de la boîte de céréales que l'on lit machinalement tout en mangeant son petit-déjeuner, de son roman préféré, pour le plaisir, ou du livre de classe, pour réussir un examen. Plusieurs facteurs peuvent influencer la compréhension écrite, du vocabulaire (Cromley et Azevedo, 2007) au but recherché par cette activité (Grabe, 2009 ; Engle et Conway, 1998). On peut par exemple juste se contenter de parcourir un texte si le besoin est d'en saisir uniquement l'idée générale, mais il faudra le lire en détail s'il s'agit de le comprendre plus finement.

La compréhension écrite est une préoccupation pour les enseignants du monde entier. La lecture commence dès le plus jeune âge, d'abord par l'identification des lettres, puis des mots et enfin des textes plus longs. Une personne peut être capable de lire, en déplaçant son regard sur différents mots et en les décryptant. Cependant, la compréhension écrite consiste à être capable de donner un sens aux mots lus (Engle et Conway, 1998). Dans ce document, les termes « compréhension écrite » et « compréhension en lecture » sont utilisés de manière interchangeable. Lorsque nous utilisons ces termes, nous sous-entendons que l'objectif est que le lecteur comprenne le sens du texte. En d'autres termes, le lecteur ne doit pas être seulement capable d'identifier et de reconnaître des mots individuels, mais il doit pouvoir trouver un sens à un ensemble de mots liés dans un texte. Nous utilisons le terme de « reconnaissance des mots » pour désigner le processus automatique de décodage d'un groupe de lettres familier.

La compréhension écrite est cruciale. Elle contribue non seulement à la réussite scolaire, mais elle sert également de canal indispensable à l'apprentissage des connaissances en autonomie et à l'épanouissement culturel. En développant de meilleures compétences en compréhension écrite, un individu est capable d'exploiter pleinement un texte. Les bons lecteurs sont capables d'affûter leurs compétences cognitives telles que l'attention et le traitement d'informations, et de se concentrer sur les compétences métacognitives qui peuvent être appliquées et transposées à d'autres domaines de la vie.

Ce mémoire débute par une revue de la littérature afin de présenter et d'explorer l'état des connaissances sur le sujet de la compréhension écrite. Nous y examinons les différents processus ainsi que les différentes variables qui peuvent affecter ce type de compréhension. L'objectif de cette étude est de comprendre et d'obtenir des informations sur la façon dont les élèves du secondaire abordent un texte dans une langue seconde, et de s'interroger plus précisément sur les facteurs et les

stratégies sur lesquels ils se basent le plus. Nous nous sommes également intéressés aux difficultés qu'ils pouvaient rencontrer et aux manières de les surmonter. Les informations ont été recueillies à l'aide de questionnaires ainsi que par l'observation via la méthode *Think Aloud*. Nous pensons que si l'on donne aux apprenants de L2 de niveau débutant et intermédiaire des outils et des stratégies spécifiques sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour guider une tâche de lecture, ils les adopteront afin de mieux comprendre un texte. La finalité de cette étude est de fournir des informations pratiques qui pourront être appliquées dans la conception pédagogique afin d'améliorer l'enseignement en classe pour l'acquisition d'une langue seconde.

1.1 Traitements ascendant et descendant

La compréhension écrite est une activité langagière complexe. Le lecteur doit non seulement comprendre les mots et la grammaire, mais aussi le contexte dans lequel ils sont utilisés. Le lecteur doit donc littéralement interagir avec un texte pour le comprendre.

La compréhension écrite relève aussi d'un fonctionnement élaboré qui implique des processus de traitement dits de bas niveau et de haut niveau (Grabe, 2014). Le traitement de bas niveau, ou ascendant, implique notamment la prise de conscience phonologique qui amène à la reconnaissance des mots. Le traitement de haut niveau, ou descendant, se concentre davantage sur la compréhension du texte en utilisant des connaissances préalablement acquises, pour en prédire et en déduire le sens. Ces processus de lecture s'appliquent à tous les niveaux, que ce soit pour les lecteurs L1 ou L2.

Dans le domaine de la compréhension écrite, le traitement de bas niveau, ou ascendant, est centré sur les unités de base qui composent la langue. Cela comprend les sons et les lettres de base, puis les groupes de lettres et la reconnaissance des mots, jusqu'à la conscience phonémique et l'activation des représentations sémantiques. Le traitement de haut niveau, ou descendant, implique des connaissances d'ordre supérieur. Ainsi, la compréhension est créée lorsque le lecteur construit un réseau sémantique basé sur ses connaissances. Le traitement de haut niveau est donc essentiellement plus proche de l'introspection consciente du lecteur (Grabe, 2014).

Les jeunes apprenants L1 apprennent généralement à lire en utilisant un traitement ascendant suivant le processus de conversion des graphèmes en phonèmes (Holmes, 2009). Avec la pratique de l'orthographe et de la lecture, l'enfant est alors capable d'identifier les mots et de les faire correspondre aux représentations écrites qu'il a en mémoire (Perfetti, 1991). Holmes (2009) a constaté que la reconnaissance des mots contribue non seulement à l'efficacité et à la réponse aux questions lors de la lecture de textes qui nécessitent une analyse plus approfondie, mais qu'elle est également corrélée à la compréhension écrite chez les adultes très instruits. Elle a constaté que la

capacité d'identifier rapidement et correctement les lettres et les mots contribue également à l'aptitude à l'accès orthographique. Ses résultats confirment que l'efficacité du traitement de bas niveau libère des ressources pour la compréhension de haut niveau, ce qui conduit à une compréhension écrite plus efficace. Selon Harrington et Sawyer (1992), il existe un consensus général selon lequel ces processus interagissent simultanément et à différents niveaux. Cependant, les lecteurs de L1 et les lecteurs de L2 présentent des différences.

1.2 Différences entre les apprenants L1 et L2

Li et Clariana (2019) nous rappellent que, même si une personne est un lecteur L1 compétent, elle peut ne pas être en L2. Il existe donc des différences entre la lecture dans sa langue maternelle et dans une langue seconde. Hudson (2007) souligne que les lecteurs L2 sont plus susceptibles d'être alphabétisés dans leur langue maternelle.

Hulstijn (2011) distingue la compétence linguistique selon deux catégories, « *basic language cognition* », la cognition linguistique de base et « *higher level cognition* », la cognition linguistique supérieure. Nous ferons ci-après référence à la cognition linguistique de base en tant que « BLC » et à la cognition linguistique supérieure en tant que « HLC ». Hulstijn affirme que les locuteurs natifs, indépendamment de leur âge et de leurs compétences intellectuelles, partagent la BLC, qui concerne le traitement parallèle de la parole et de la compréhension de l'oral (et non de l'écrit) à travers des informations phonétiques-phonologiques, lexicales et grammaticales. Cependant, chez les locuteurs natifs, nous observons des différences entre les énoncés (*utterances* en anglais) de la BLC et ceux de la HLC, qui donnent lieu à un langage parlé et écrit plus complexe sur le plan lexical et grammatical. Il affirme que les apprenants L2 peuvent être capables d'atteindre la HLC comme les locuteurs natifs, mais se demande s'il est possible, pour les apprenants L2 post-puberté, d'acquérir pleinement la BLC dans cette L2. Il affirme que bien que l'apprenant d'une L2 puisse être capable d'acquérir du vocabulaire et des structures grammaticales, la BLC n'est généralement pas réalisable en ce qui concerne la prononciation et la production de certaines structures grammaticales dans un discours non contrôlé. Cependant, l'apprenant d'une L2 peut effectivement être capable d'être aussi compétent en matière de BLC que le locuteur natif s'ils partagent le même profil éducatif et intellectuel.

En gardant à l'esprit que tous les locuteurs natifs peuvent partager la BLC lorsqu'il s'agit de langue parlée, la question est de savoir comment la compétence de lecture en L1 peut se rapporter à la capacité de compréhension écrite en L2. Les capacités du lecteur compétent en L1 sont-elles nécessairement transférées pour la lecture dans une deuxième langue ? Grabe (2014) identifie six domaines différents dans lesquels les lecteurs de L1 et de L2 diffèrent. Premièrement, il explique

que la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la structure du discours est limitée pour le lecteur L2. Deuxièmement, celui-ci a été moins exposé aux textes imprimés dans la langue L2. Troisièmement, comme l'apprenant L2 a déjà une expérience en L1, le traitement cognitif impliquera plus d'une langue. Quatrièmement, l'apprenant L2 connaîtra effectivement des effets de transfert, qu'ils soient positifs, c'est-à-dire qu'ils facilitent l'apprentissage, ou négatifs, c'est-à-dire qu'ils causent des interférences. Cinquièmement, l'apprenant L2 aura déjà une certaine base de connaissances du monde. Enfin, le lecteur L2 pourra rencontrer des éléments sociaux ou culturels avec lesquels il ne sera pas familier et qu'il aura du mal à traiter. Ainsi, même s'il existe des différences, Grabe nous rappelle que les effets diminuent quelque peu avec la maîtrise de la lecture en L2, et que les compétences de compréhension de niveau supérieur ne sont pas limitées par des quantités restreintes de connaissances linguistiques.

Carrell (1991) a étudié la capacité de lecture en L1 et la compétence linguistique en L2, ainsi que leurs effets sur la compréhension écrite en L2. Elle a constaté que la capacité de lecture en L1 et la compétence linguistique en L2 ont des effets significatifs sur la compréhension écrite en L2. Dans son étude, elle a comparé deux groupes. Le premier était composé de personnes de langue maternelle espagnole apprenant l'anglais, tandis que le second était composé de personnes de langue maternelle anglaise apprenant l'espagnol. Pour le premier groupe (les hispanophones de naissance), elle a constaté que la capacité de lecture en L1 expliquait une plus grande proportion de la variance de la capacité de lecture en L2 que la compétence en L2. Cependant, pour le deuxième groupe (les anglophones de naissance), elle a constaté que la compétence en L2 représentait une plus grande proportion de la variance que la capacité de lecture en L1 sur la capacité de lecture en L2. Elle suggère que cette différence est due au contexte linguistique. Le premier groupe d'apprenants se trouvait effectivement dans le cadre de la deuxième langue, alors que le deuxième groupe d'apprenants n'était pas immergé dans un environnement où la langue L2 n'était pas généralement disponible, l'expérience ayant eu lieu aux Etats-Unis.

1.3 Facteurs contributifs

Cromley et Azevedo (2007) ont examiné différents éléments qui jouent un rôle dans la compréhension écrite. Ils se sont concentrés sur cinq principaux facteurs contributifs. Ceux-ci comprennent les connaissances préalables, les inférences, les stratégies de compréhension en lecture, le vocabulaire et la lecture de mots. L'objectif de l'étude était de dégager le modèle le plus juste, en d'autres termes, de voir quel paramètre influence ou affecte le plus la compréhension écrite. L'étude montre au final que ce sont le vocabulaire de lecture, les connaissances préalables et les inférences qui contribuent le plus à celle-ci. Ils ont constaté que le vocabulaire était le principal

facteur contribuant à la compréhension écrite. Cependant, nous devons garder à l'esprit que leur étude a été réalisée avec des apprenants de L1. Si nous supposons que cela est également vrai pour le lecteur L2, comment celui-ci accumule-t-il du vocabulaire dans une langue étrangère afin de mieux comprendre un texte ?

Selon Grabe (2014), la connaissance du vocabulaire en L2 est corrélée à la compréhension de la lecture en L2. Cependant, les lecteurs en L2 ont été moins exposés à la lecture de la langue L2 et donc à moins de vocabulaire et de grammaire sur lesquels ils peuvent s'appuyer lorsqu'ils lisent un texte. Par conséquent, l'exposition à un grand nombre de textes écrits est nécessaire pour accumuler davantage de mots de vocabulaire et augmenter toujours plus la reconnaissance des mots. Ce point de vue va dans le sens de ce que Laufer (2003) appelle l'hypothèse du vocabulaire par la lecture (*vocabulary through reading*). Celle-ci repose sur la succession de quatre suppositions : « *noticing assumption* », la supposition d'observation, « *guessing ability assumption* », la supposition de la capacité à deviner, « *guessing-retention link assumption* », la supposition du lien entre retenir et deviner, et « *cumulative gain assumption* », la supposition du gain cumulatif. La supposition d'observation décrit que le lecteur est en mesure de remarquer un mot qu'il ne connaît pas. La supposition de la capacité à deviner avance le fait que, lorsque le lecteur remarque un mot inconnu, il peut en déduire le sens à partir du contexte. La troisième supposition fait état du lien entre l'action de deviner et de retenir. Elle suppose qu'une fois que le lecteur a remarqué et deviné le sens, il le retient. La dernière hypothèse est celle du gain cumulatif. Elle avance que si le mot n'est pas retenu après la première rencontre, une exposition supplémentaire augmentera la probabilité de mémorisation. Cependant, Laufer (2003) montre les failles de cette hypothèse en expliquant que les apprenants de L2 ne reconnaissent pas toujours les mots inconnus. Ces derniers surestiment leur compréhension des mots de plus de 60 %. Cela peut être dû au fait que le lecteur les confond avec des mots connus ou des mots qui sont des homonymes, des « faux amis » ou des mots ont une structure trompeuse (c'est-à-dire des mots transparents à l'écrit, etc.). Par conséquent, le lecteur ne sera pas en mesure d'enclencher le mécanisme des quatre suppositions. Par ailleurs, même s'il peut reconnaître effectivement un mot inconnu, cela ne signifie pas qu'il sera capable d'en deviner le sens. Il se peut que le lecteur n'ait pas les connaissances qui lui permettraient de le faire ou que les indices qui apparaissent dans les mots eux-mêmes soient également inconnus du lecteur. Un autre problème est que si le lecteur identifie le mot inconnu et en devine ensuite un sens possible, comment s'assurer que celui-ci est correct ? En outre les mots qui sont devinés correctement sont moins souvent mémorisés que s'ils sont appris intentionnellement. Enfin, si une exposition cumulative est nécessaire pour la mémorisation, si cela n'a pas réussi la première fois, la question est aussi de savoir combien d'occurrences de lecture sont

nécessaires pour s'assurer que le mot de vocabulaire soit effectivement retenu. Laufer (2003) explique que pour que l'hypothèse du vocabulaire par la lecture se réalise, il faut que le lecteur rencontre un nouveau mot dans des conditions spécifiques. Il doit comprendre au moins 95 % du texte, remarquer les mots dix fois et réussir partiellement à en déterminer le sens. Selon Grabe (2014), la fluidité se produit lorsque le lecteur reconnaît 98-99% des mots d'un texte. Il s'agit d'un pourcentage encore plus élevé. Selon son estimation, cela nécessite d'avoir un vocabulaire d'environ 40 000 mots.

Laufer (2003) fait des suggestions pour obtenir de nouveaux mots vocabulaire. Elle fait la différence entre l'apprentissage intentionnel de vocabulaire et son apprentissage fortuit, le premier étant une activité qui vise à mémoriser un mot et le second une activité dans laquelle l'apprenant ne s'engage pas délibérément à apprendre celui-ci. Elle explique également qu'un apprenant qui cherche volontairement la signification d'un mot favorise plus sa mémorisation que lorsque la signification du mot cible est donnée dans une marge ou une « *word box* ». Dans son étude, elle montre aussi que si la signification d'un mot est recherchée et suivie de son utilisation dans un type de tâche axée sur le mot, comme le remplissage d'une case dans un texte à trous, la signification a plus de chances d'être mémorisée que lorsque le mot inconnu est rencontré dans un texte, même s'il a été remarqué et que sa signification a été recherchée. Ainsi, même si la lecture favorise effectivement une certaine acquisition du vocabulaire, elle n'en constitue pas nécessairement le meilleur moyen. Par conséquent, les enseignants devraient intégrer l'apprentissage de vocabulaire par la lecture, mais aussi l'apprentissage direct afin de favoriser l'acquisition de mots dans les classes de L2. Grabe (2014) recommande également l'apprentissage direct. Il suggère que les enseignants doivent se concentrer sur les activités qui présentent aux élèves de nouveaux mots et des moyens de les pratiquer, ainsi que sur le recyclage de textes et de vocabulaire, afin de réellement encourager la reconnaissance des mots.

L'apprentissage direct accroît les connaissances préalables, qui s'avèrent également être un facteur contribuant à la compréhension écrite (Cromley et Azevedo, 2007 ; Kispal, 2008 ; Rosenstein, Meir et Miller, 2019). Les connaissances préalables permettent de faire des inférences. Ces dernières s'avèrent être aussi un facteur important pour la compréhension de texte (Cromley et Azevedo, 2007). Les inférences basées sur les connaissances utilisent des connaissances préalables, ou des informations extérieures au texte cible, qui ont été stockées dans la mémoire à long terme. Ces connaissances sont activées pour donner un sens au texte lu. Cela permet au lecteur de faire des inférences plus élaborées afin d'approfondir sa compréhension. Cromley et Azevedo (2007) ont utilisé le terme d'inférence « *background-to-text* », qui est identique à celui d'élaboration ou « *gap-filling* ».

1.3.1 Utilisation des stratégies de lecture

Les recherches sont contradictoires en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de lecture. Par exemple, Cromley et Azevedo (2007) ont découvert que celles-ci n'avaient pas d'impact direct sur la compréhension de leur échantillon d'apprenants de L1. Cependant, Schieber (2005) affirme que le processus de compréhension est complexe et implique des stratégies métacognitives. Pour mesurer l'utilisation de celles-ci, Cromley et Azevedo (2007) ont présenté à leur échantillon un texte à lire suivi de questions à choix multiples qui, selon eux, nécessitaient l'utilisation de diverses stratégies. L'article ne mentionne pas si les étudiants étaient conscients qu'ils étaient testés sur les celles-ci. Varga (2016) a également mesuré l'efficacité des stratégies de lecture. Son étude longitudinale s'est concentrée sur l'apprentissage des enseignants de la façon d'enseigner aux élèves l'utilisation des stratégies spécifiques dans les exercices de compréhension écrite, puis sur la manière dont elles ont été mises en place et mesurées. Son étude s'est concentrée sur les stratégies métacognitives. En d'autres termes, les élèves ont été encouragés à être conscients d'eux-mêmes et à réguler leurs processus cognitifs. La différence entre les études de Cromley et Azevedo et de Varga pourrait en effet résider dans l'aspect métacognitif.

Nous devons garder à l'esprit que ces deux études ont été réalisées avec des apprenants L1. Même si certaines études ont trouvé que les stratégies n'ont pas d'impact direct sur la compréhension, cela peut ne pas être vrai pour l'apprenant L2. Selon Gürses et Adigüzel (2013), l'utilisation de stratégies de lecture favorise un meilleur apprentissage pour le lecteur L2. Grabe (2014) soutient également cette idée. Il explique que le développement de stratégies doit être considéré comme une priorité et comme un objectif à long terme dans l'enseignement en classe. Selon lui, les élèves devraient être initiés à de nouvelles stratégies et s'entraîner à les utiliser. L'enseignement de la lecture stratégique devrait être un processus continu afin qu'elle devienne automatique pour le lecteur, et favorise la fluidité. Ghaith et El-Sanyoura (2019) ont également constaté que les enseignants peuvent contribuer à améliorer les compétences en lecture de leurs élèves L2 par un enseignement utilisant expressément des stratégies métacognitives pour encourager l'auto-contrôle et la lecture pour le sens. L'utilisation d'une technique de stratégie métacognitive peut ainsi encourager les élèves à développer une conscience particulière et à s'autoréguler pendant qu'ils lisent.

1.3.2 La mémoire de travail

Jusqu'à présent, nous avons passé en revue la contribution des différents facteurs qui entrent en jeu dans la compréhension écrite, à savoir le vocabulaire et la reconnaissance des mots, les connaissances préalables, l'inférence et l'utilisation de stratégies. Cependant, il ne faut pas omettre

des facteurs tels que la mémoire de travail, la motivation, l'attention et la vitesse de traitement. Les recherches montrent pourtant que ces éléments influencent la compréhension (McVay et Kane, 2012; Engle et Conway, 1998).

La lecture exige non seulement une attention sélective à des informations spécifiques, mais aussi une réaction à ces informations. Il s'agit d'un traitement de contrôle exécutif dans la mémoire de travail. Cette dernière désigne le système qui joue un rôle dans le comportement cognitif (Engle et Conway, 1998). La mémoire de travail est responsable du stockage des informations et de leur traitement simultané.

Le modèle de mémoire de travail de Baddeley (1986) comporte trois parties : le carnet à croquis visio-spatial, la boucle phonologique et l'exécutif central. Selon Engle et Conway (1998), nous pouvons considérer que le carnet de croquis visio-spatial est l'endroit où nous avons une image mentale du langage. Ils affirment que, même s'il est utile pour la lecture et la compréhension du langage, il n'est peut-être pas nécessaire si nous voulons simplement juger si le langage a un sens.

La boucle phonologique comprend à la fois la réserve phonologique et la boucle articulatoire. La réserve phonologique maintient la représentation du codage basé sur la parole et la boucle articulatoire rafraîchit les informations conservées dans celle-ci. Selon Engle et Conway (1998), la boucle phonologique fait partie de la mémoire de travail responsable du stockage des informations verbales. Cette boucle est nécessaire pour transformer des informations non phonologiques telles que des mots imprimés ou des images sous forme phonologique. La compréhension écrite comporte la dimension supplémentaire de transformer les mots imprimés en une forme de représentation qui peut être manipulée par la réserve phonologique. Cela ajoute donc une demande à la boucle articulatoire. C'est pourquoi nous avons parfois l'impression d'entendre les mots pendant que nous lisons. Engle et Conway présentent deux points de vue concernant la boucle phonologique et la façon dont les mots et les phrases que nous lisons sont transformés en signification par la mémoire de travail. Le premier point de vue est que la boucle phonologique maintient l'information avant que l'analyse syntaxique ne se produise.

Ce terme d'analyse (*parsing* en anglais) se réfère au processus par lequel un lecteur détermine quels mots sont des sujets, des verbes, etc. Cependant, ils soutiennent le second point de vue qui stipule que la boucle phonologique peut ne pas être nécessaire à première vue. Mais, si la compréhension n'a pas été obtenue par une première lecture automatique, elle est alors nécessaire pour une analyse syntaxique lors d'une seconde lecture.

En d'autres termes, ils estiment que la mémoire de travail est importante dans les tâches qui nécessitent un traitement contrôlé, mais pas dans celles qui peuvent être exécutées

automatiquement. Par conséquent, plus l'attention requise est grande, plus la boucle phonologique et plus l'exécutif central sont sollicités.

La quantité d'informations qui peut être maintenue dans la mémoire de travail est la capacité de la mémoire de travail, qui est donc parfois appelée l'exécutif central. Engle (2002) explique que cette capacité ne concerne pas tant la mémoire en soi ou les différences individuelles quant au nombre d'éléments pouvant être stockés, mais plutôt les différences dans la capacité à contrôler l'attention en maintenant l'information dans un état actif et récupérable. Ce contrôle de l'attention est utilisé pour maintenir ou supprimer des informations. Engle et Conway (1998) expliquent que le lecteur compétent utilise principalement des processus automatiques et que la capacité de la mémoire de travail ne joue un rôle que lorsque les processus automatiques sont insuffisants pour la compréhension ou qu'il y a confusion. Cela peut être dû à un grand nombre de mots dans une phrase ou à une structure syntaxique complexe. Dans ces cas, le lecteur doit être capable de conserver les informations pertinentes ou de supprimer les informations non pertinentes. Engle et Conway (1998) terminent leur chapitre en rappelant au lecteur les situations dans lesquelles la mémoire de travail n'est pas nécessaire, afin de réitérer l'importance de cette dernière et de sa capacité. Ils mentionnent essentiellement des situations qui sont pratiquement inexistantes dans le cadre de la compréhension de textes, comme l'utilisation de pronoms et de phrases complexes. Cette recherche s'est concentrée sur la compréhension de la lecture en L1. Donc, pour les apprenants de L2, nous pouvons supposer que la demande qui est faite à la mémoire de travail est encore plus importante, simplement à cause du manque de vocabulaire et de connaissances syntaxiques. Cependant, à mesure que la reconnaissance des mots devient plus automatique et que les connaissances augmentent afin de faire des inférences, la demande sur la mémoire de travail devrait être quelque peu allégée.

Li et Clariana (2019) décrivent ce qu'ils appellent la structure des connaissances (*knowledge structure*). C'est le terme utilisé lorsque de nouvelles connaissances sont atteintes à partir de nouvelles informations et sont ensuite disponibles pour être utilisées et représentées. Ils affirment que s'il n'y a pas assez d'informations auxquelles accéder dans la mémoire à long terme couplée au traitement automatique afin de permettre un traitement descendant, alors l'utilisation du traitement ascendant est nécessaire. Cependant, cela peut présenter des difficultés pour le lecteur L2 débutant. Tout d'abord, il se peut qu'il ne reconnaisse pas les mots. Cela peut ralentir le processus ascendant utilisé dans le décodage phonologique jusqu'à la récupération sémantique. Ils affirment également qu'il peut être plus difficile pour le lecteur L2 de maintenir l'information dans la mémoire de travail, également en raison du manque de représentations des mots ou des unités phonologiques. Cela met à rude épreuve les processus cognitifs, en particulier la mémoire de travail, dans le traitement du flux d'informations.

1.4 Outils de mesure

En gardant à l'esprit les facteurs qui contribuent à la compréhension écrite, ainsi que les défis auxquels les lecteurs de L2 débutants sont confrontés avec un manque de vocabulaire et de conscience phonologique (un traitement strictement ascendant) et peut-être des connaissances sur le sujet afin de faire des inférences (traitement descendant), la question est donc de savoir comment les enseignants peuvent organiser au mieux leurs leçons et présenter des stratégies impliquant une approche interactive ou intégrée utilisant à la fois des traitements ascendant et descendant en vue d'améliorer la compréhension écrite.

Certes, les élèves peuvent avoir des compétences préexistantes qui pourraient être transposées et influencer la lecture dans une langue seconde, mais celles-ci peuvent se manifester d'une manière plus ou moins efficace. Notons aussi une différence structurelle de dynamique d'apprentissage : pour la L1, la lecture commence une fois que la pratique de la parole est assez développée, alors que les lecteurs de L2 apprennent globalement à parler et à lire en même temps. Par conséquent, l'acquisition de compétences de lecture L2 peut être différente du fait d'une pratique orale limitée mais aussi d'un vocabulaire peu étendu. On peut aussi proposer des stratégies cognitives, comme apprendre à faire des inférences ou accroître son vocabulaire pour améliorer la compréhension écrite, ou bien des stratégies métacognitives qui encouragent l'apprenant à piloter sa lecture. Cependant, il est en premier lieu important de comprendre comment le lecteur aborde un écrit. Si le lecteur utilise déjà des méthodes efficaces, elles peuvent constituer une bonne base de travail. Dans le cas contraire, il est important d'identifier les mauvaises méthodes de lecture afin de les corriger et de les remplacer par des solutions alternatives.

1.4.1 Questionnaires

Baker et Brown (1980) définissent deux groupes de compétences métacognitives. Le premier groupe concerne les connaissances de la personne sur ses propres ressources et capacités cognitives. Ils affirment que pour qu'une situation d'apprentissage soit plus efficace, l'apprenant doit être conscient de celles-ci. Le manque de conscience de ses propres limites peut rendre difficile l'anticipation de la manière de surmonter les problèmes éventuels. Le deuxième groupe concerne les mécanismes d'autorégulation tels que la planification, la vérification, le contrôle, la révision et l'évaluation. Ainsi, en supposant que la personne est effectivement consciente de ces mécanismes et qu'elle détecte un problème, elle peut utiliser des stratégies pour surmonter celui-ci.

En utilisant des questionnaires, nous pouvons mieux comprendre ce que l'élève sait de lui-même en tant qu'apprenant. Nous pouvons mesurer l'information qu'il possède sur les processus cognitifs impliqués dans une tâche académique comme la compréhension en lecture. Nous avons

donc choisi de commencer notre étude par un questionnaire afin d'obtenir une base de référence sur les types de méthodes utilisées par les lycéens pour comprendre un texte écrit. Nous avons ensuite utilisé la méthode *Think Aloud* afin d'observer directement le cheminement de leur compréhension, et disposer ainsi d'une information de « première main ».

1.4.2 La méthode 'Think Aloud'

La méthode *Think Aloud*, méthode de pensée à voix haute, a été proposée par Ericsson et Simon (1980) pour être en mesure de comprendre comment une personne résout un problème. Cette méthode nous permet « d'entendre » les pensées qui se déroulent dans la tête du sujet. Par exemple, pour la compréhension écrite, le lecteur verbalise les pensées qui lui arrivent à la lecture d'un texte. La méthode *Think Aloud* nous permet donc d'identifier les méthodes et les stratégies que le lecteur utilise pour comprendre un texte.

Ericsson et Simon (1984) affirment que les processus cognitifs qui produisent des verbalisations sont un sous-ensemble de processus cognitifs qui génèrent un comportement enregistrable, que la cognition humaine est un traitement successif de l'information et que les informations récemment acquises et sur lesquelles on se concentre peuvent être accessibles par des verbalisations. Ces données verbalisées sont obtenues en utilisant la méthode *Think Aloud*. Le sujet décrit de fait à voix haute comment il accueille les informations et résout un problème spécifique.

Il existe en fait deux types de rapports verbaux, le simultané (*concurrent*) et le rétrospectif (*retrospective*). Le premier concerne l'information traitée en instantané. Le sujet rend compte, ou réfléchit à voix haute, tout en exécutant réellement l'action. Pour le second, le sujet rend compte après avoir terminé la tâche par rappel, en se la remémorant. On pourrait penser que le rapport verbal simultané est le plus cohérent ; cependant, comme le soulignent les auteurs, le rétrospectif peut en fait fournir de informations très riches sur les stratégies, de lecture ou d'action, d'un individu.

Ericsson et Simon (1980, 1984) affirment que cette verbalisation, la méthode *Think Aloud*, n'interfère pas avec les processus cognitifs se déroulant et n'affecte pas la vitesse de l'action, à moins que l'expérimentateur intervienne verbalement dans celle-ci.

Fonteyn, Kuipers et Grobe (1993) proposent un type de « *simulation client* », où les investigateurs proposent comme scénario une situation artificielle mais possible. Ils expliquent que les avantages de l'utilisation de cette simulation sont la pertinence des tâches, la prédétermination, la présélection, la standardisation et la compression du temps. Ils présentent également ses inconvénients : comme il s'agit de situations simulées, il y a un manque d'exhaustivité qui rendent les études moins fiables. Dans le protocole proposé, les données sont transcrites après avoir été

collectées. Les auteurs reconnaissent effectivement que pour une succession de pensées rapides, il est impossible que chaque pensée soit verbalisée pour ce qui concerne les rapports verbaux simultanés.

1.5 Problématique de l'étude

La problématique de cette étude est d'identifier la meilleure manière de guider les apprenants pour aborder un texte en L2. Néanmoins, notons que si ces stratégies recommandées sont présentées aux élèves, il peut être très difficile de savoir s'ils les utilisent réellement. Pour ce travail, une méthode de « simulation client » basée sur Fonteyn, Kuipers, et Grobe (1993) a été mise en place pour permettre un choix de documents pertinents non seulement par rapport au niveau des élèves, mais aussi par rapport au sujet. Nous avons utilisé la méthode *Think Aloud* couplée à la simulation client non seulement pour identifier les stratégies et les méthodes que les élèves utilisent pour comprendre un texte mais aussi pour voir s'ils utilisent celles qui leur ont été recommandées en classe.

CHAPITRE 2

PREMIERE PARTIE DE L'ETUDE

2.1 Méthodologie

2.1.1 Participants

Vingt-cinq élèves de seconde du lycée public Alphonse Daudet à Nîmes ont commencé l'étude. Cependant, tous n'ont pas participé à toutes les parties de celle-ci et les données utilisées ne portent que sur les 13 élèves (6 hommes, 7 femmes) qui ont participé à toutes les parties. L'âge moyen de l'échantillon était de 15,08 ans ($SD=0,2665$). Le consentement éclairé a été obtenu de la part du tuteur légal de chaque élève en début d'année scolaire. Les élèves faisaient tous partie de la même classe d'anglais. Cependant, du fait de la crise sanitaire, la classe avait été séparée en 2 groupes distincts. Le groupe 1 comprenait 6 élèves (3 hommes, 3 femmes) avec un âge moyen de 15 ans ($\text{écart-type}=0$). Le groupe 2 comprenait 7 élèves (3 hommes, 4 femmes) avec un âge moyen de 15,14 ans ($SD=0,3499$). Avant l'expérience, des informations spécifiques ont été recueillies afin d'en savoir plus sur les participants, notamment sur leur rapport aux langues étrangères. Il ressort que l'ensemble des 13 élèves suivait le cours d'espagnol L3. Le critère d'inclusion était que les lycéens soient inscrits en anglais L2. Il n'y avait pas de critères d'exclusion. Tous les élèves avaient une capacité auditive normale. Il s'agissait d'un critère d'inclusion car les personnes non entendantentes peuvent traiter les mots différemment des personnes ne présentant pas de déficiences auditives (Kutus et al, 1987).

2.1.2 La collecte des données

La première partie de l'étude a consisté à déterminer une base de référence. Nous voulions savoir comment les étudiants essaient de comprendre un texte en L2. Il était important de voir s'ils utilisaient déjà des stratégies afin de pouvoir nous appuyer sur celles qui étaient efficaces, remplacer celles qui l'étaient moins et/ou en enseigner de nouvelles.

Les élèves ont reçu un texte composé de trois paragraphes (Annexe A). En classe, des hypothèses ont été émises concernant le paratexte afin d'essayer de prédire non seulement le sujet du texte, mais aussi d'accumuler du vocabulaire. Ensuite, les élèves ont dû reformuler en anglais les deux premiers paragraphes. Pour chaque paragraphe, nous avons demandé à des volontaires de lire ce qu'ils avaient écrit. Après chaque intervention, les erreurs ont été corrigées et les nouveaux mots de vocabulaire ont été mis en avant. Enfin, une reformulation globale corrigée a été écrite au tableau pour chacun des paragraphes. Il est à noter que ce n'était pas la première fois que les élèves rencontraient ce type d'exercice. Au cours d'une séance précédente, nous avions déjà évalué la

compréhension de texte comme la capacité des élèves à reformuler un texte cible avec leurs propres mots dans la langue L2. Néanmoins, cette activité avait eu lieu dans un cadre de travail de groupe afin d'encourager la contribution collective.

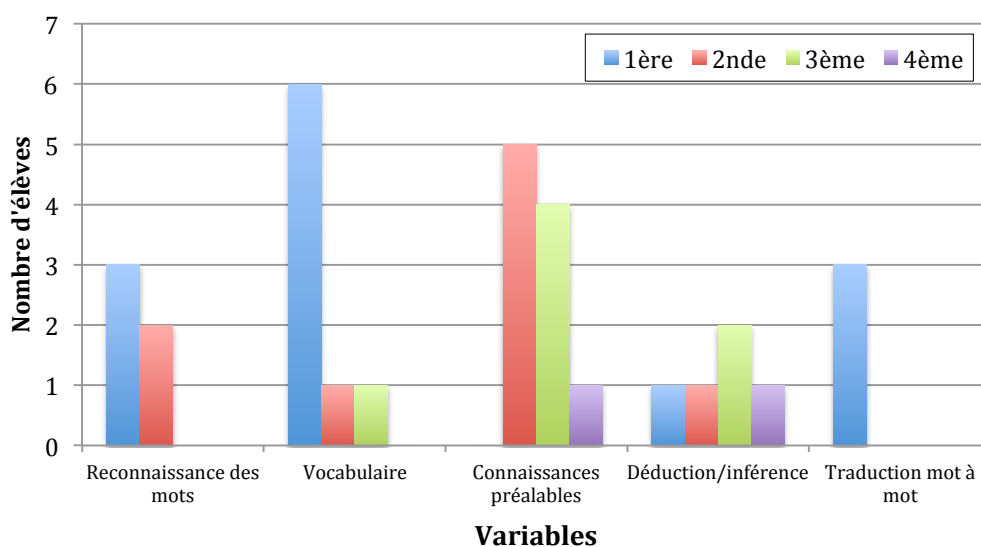
Pour le troisième paragraphe, la compréhension du texte a été évaluée par la capacité à expliquer à l'écrit le texte en français. Des rapports rétrospectifs écrits ont ensuite été recueillis afin de comprendre les méthodes que les élèves avaient utilisées pour interpréter le texte. Les élèves ont dû dresser la liste des variables qu'ils avaient prioritairement utilisées pour traduire le paragraphe immédiatement après avoir effectué la tâche. Nous avons retenu cinq paramètres : la reconnaissance des mots, le vocabulaire, les connaissances préalables, la déduction/inférence et la traduction mot à mot. S'ils avaient utilisé plus d'une approche, ils devaient les noter dans l'ordre dans lequel ils les avaient utilisées.

2.2 Résultats et interprétations

Nous avons rapporté dans le graphique ci-après les méthodes utilisées par les élèves pour comprendre un texte (voir Figure 1). Pour celui-ci, nous avons renseigné verticalement le nombre d'élèves, tandis que l'axe horizontal spécifie les variables. Rappelons que les élèves avaient le choix parmi cinq d'entre-elles en les classant par ordre d'utilisation (de 1 à 5, 1 étant la première méthode qu'ils avaient utilisée et ainsi de suite). Les différentes couleurs utilisées dans l'histogramme représentent l'ordre de leurs choix.

Figure 1

Représentation des variables utilisées par les élèves pour comprendre un texte



Il ressort du graphique que la première méthode utilisée par les élèves pour comprendre un texte fait appel, dans l'ordre, au vocabulaire (6 élèves), suivie par la reconnaissance des mots (3 élèves) et la traduction (3 élèves) et enfin l'inférence et/ou la déduction (1 élève). Seuls deux élèves ont utilisé plus de deux méthodes et un seul en a utilisé plus de trois.

Les résultats indiquent que les élèves se sont fortement appuyés sur le vocabulaire appris en classe. Les connaissances préalables sur le sujet sont le deuxième facteur utilisé par cinq des élèves après leur premier choix. Ces connaissances ont été acquises en classe et en dehors de la classe. Même si le thème spécifique (c'est-à-dire l'horloge climatique située à New York) n'était pas connu avant d'être abordé en classe, le sujet général du changement climatique leur est familier. La traduction mot à mot a été utilisée comme première méthode par trois des élèves, mais aucun des 10 autres élèves ne l'a utilisée, même en deuxième ou en troisième approche.

Ces résultats indiquent que les méthodes de traitement ascendant (c'est-à-dire la détection des mots, le vocabulaire et la reconnaissance des mots) ont été les plus utilisées. Ils confirment les conclusions de Cromley et Azevedo (2007), selon lesquelles le vocabulaire est le facteur le plus important pour la compréhension écrite.

Dix des élèves ont annoncé avoir fait appel à leurs connaissances du sujet à un moment donné et cinq d'entre eux ont affirmé avoir utilisé la déduction et l'inférence. Cela peut indiquer que les connaissances préalables sont un facteur important pour que l'apprenant soit capable d'utiliser la déduction et l'inférence afin d'élaborer et de trouver le sens d'un texte.

Les résultats globaux indiquent une forte dépendance des lecteurs de L2 aux processus ascendants. Seul un étudiant a utilisé une stratégie de traitement descendant (déduction/inférence) comme première méthode pour comprendre le document.

CHAPITRE 3

DEUXIEME PARTIE DE L'ETUDE

3.1 Méthodologie

3.1.1 Participants

Les 13 élèves (6 hommes, 7 femmes) qui ont participé à la première partie de l'étude l'ont également fait pour la deuxième partie. Cependant, du fait de la crise sanitaire, la classe avait été séparée en 2 groupes distincts. Le groupe 1 comprenait 6 élèves (3 hommes, 3 femmes) et le groupe 2 en comprenait 7 (3 hommes, 4 femmes).

3.1.2 La collecte des données

Les données ont été collectées à l'aide de la méthode *Think Aloud*. Deux textes authentiques (Annexe B et C) différents ont été choisis afin de réduire les effets de l'apprentissage par l'écoute. Le premier texte comprenait 164 mots et le second 194 mots. Les phrases qui y figuraient étaient grammaticalement correctes et avaient un sens sémantique et syntaxique. Les textes avaient été choisis en fonction du sujet, de la longueur et de la complexité syntaxique pour activer le vocabulaire et les connaissances préalables et de permettre la reconnaissance de la structure syntaxique afin de faciliter la compréhension globale.

Les textes présentés traitaient deux des thèmes principaux qui avaient été utilisés dans la séquence, à savoir la guerre de Sécession et le livre et le film *Gone with the Wind*. Les deux textes discutent du rôle et de l'importance d'Atlanta pendant la guerre de Sécession ainsi que de l'événement final, l'incendie de la ville, qui a conduit à la réélection du Président Lincoln. Le premier texte se termine en encourageant le lecteur à faire une visite des sites historiques d'Atlanta liés à la *Civil War*, ce qui fait le lien avec le présent. Le deuxième texte finit par une ouverture sur le mouvement des droits civiques, qui était le thème suivant abordé avec cette classe et le sujet du document final de compréhension écrite.

Il est à noter que, lors des leçons qui avaient précédé la présentation de ces textes, les élèves avaient visionné une vidéo sur la guerre de Sécession, et plus précisément sur l'épisode de la *March to the Sea* (Annexe D) menée par le Général Sherman et ses troupes. Cette vidéo avait été étudiée et analysée en classe. Dans la leçon qui avait suivi, les élèves avaient travaillé sur un document traitant de l'ouvrage *Gone With the Wind* (Annexe E). Il a été démontré que les activités de pré-lecture engagent les lecteurs afin d'améliorer la compréhension écrite (Alghonaim, 2020).

Avant chacune de ces leçons, il y avait eu une période d'anticipation, qui servait à prévoir et à émettre des hypothèses sur les documents (traitement descendant). Dans le cas de la vidéo sur Sherman, nous avons par exemple employé des captures d'écran de scènes ; dans le cas du

document, nous avons utilisé des questions pour encourager l'utilisation des connaissances préalables et faire des inférences pouvant être tirées du paratexte (avec, par exemple, la couverture du roman). L'analyse des documents a servi à la fois à déduire le sens (traitement descendant) ainsi qu'à acquérir un nouveau vocabulaire et à apprendre à prononcer ces nouveaux mots (traitement ascendant). Les élèves ont également reçu une fiche guide sur les stratégies de base à utiliser en lecture (Annexe F) sur la base des conclusions de Gürses et Adigüzel (2013) selon lesquelles les élèves, quel que soit leur niveau, utilisent les stratégies de compréhension écrite une fois qu'elles leur ont été présentées et qu'ils les ont assimilées. Celles-ci intègrent à la fois un traitement ascendant et descendant. Selon Grabe (2004), la compréhension écrite implique un tout, de la maîtrise de l'identification des mots aux compétences de compréhension générale.

Avant la distribution de la fiche récapitulant les stratégies de base, les élèves avaient reçu pour instruction de faire un *brainstorming* afin d'identifier les types d'indices qui pouvaient être utilisés pour comprendre un texte. Ils devaient regarder les autres documents déjà examinés en classe (c'est-à-dire l'Annexe E) pour trouver des idées. Celles-ci ont été discutées en classe et les plus pertinentes ont été écrites au tableau. Les élèves ont eu pour consigne de les recopier dans leurs cahiers, puis je leur ai ensuite donné une feuille imprimée qui les récapitulaient à nouveau. J'ai volontairement mis en œuvre cette répétition d'informations afin d'encourager leur traitement et, espérons-le, leur assimilation.

Pour revenir à la session *Think Aloud*, celle-ci s'est effectuée sur la base du volontariat. Chaque élève participant a reçu l'un des deux textes cibles. Ils devaient alors lire le texte et exprimer leurs pensées à voix haute (méthode *Think Aloud*) pendant leur lecture. En bas de page, les élèves devaient également traduire ce qu'ils comprenaient du texte qu'ils avaient lu. Toutes les sessions *Think Aloud* ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone vocal numérique Olympus WS-853 en vue de leur transcription.

3.1.3 L'analyse des données

Comme dans la première partie de l'étude, nous avons cherché à connaître les variables que les élèves utilisent lorsqu'ils lisent un texte afin de le comprendre. Comme précédemment, nous avons examiné cinq variables : la reconnaissance des mots, le vocabulaire, les connaissances préalables, l'inférence et la déduction et la traduction mot à mot. Nous nous sommes également intéressés à d'autres aptitudes cognitives comme la prise de notes, la relecture et le résumé ou reformulation.

Sur la base des recherches de Gürses et Andigüzel (2013), nous ne voulions pas seulement examiner les compétences cognitives, mais aussi les compétences métacognitives. Les compétences

métacognitives régulent les capacités cognitives. La catégorie métacognitive comprenait l'autorégulation et l'attention sélective. L'autorégulation comprend le fait de surveiller son utilisation des stratégies et de s'autoévaluer. L'attention sélective inclut l'action de se concentrer sur le contenu principal et d'être capable d'identifier des aspects spécifiques comme le vocabulaire, la grammaire, les mots inconnus. Cette catégorie inclut également la capacité à survoler un texte rapidement afin de voir comment il est organisé et d'en avoir une idée générale.

3.2 L'analyse de corpus

3.2.1 Document 1 – texte cible 1 pour l'activité 'Think Aloud' (Annexe B)

3.2.1.1 Analyse de transcription de l'élève A (pour la transcription voir Annexe G).

Hosenfeld (1977) fait la distinction entre le lecteur efficace et celui qui ne l'est pas. Le lecteur efficace garde le sens du texte à l'esprit, tout en sautant les mots jugés sans importance. Le lecteur non efficace perd rapidement le sens du texte et saute rarement des mots parce qu'il les considère tous comme d'égale importance. Si nous regardons la transcription des pensées de l'élève A (Annexe G), nous voyons qu'elle utilise des stratégies métacognitives pour guider sa compréhension. Elle explique qu'elle a surligné les mots qu'elle comprenait (lignes 43-45) et sauté les mots qu'elle jugeait moins importants (lignes 51-60). Elle poursuit en expliquant qu'elle a surligné les mots importants spécifiant le vocabulaire, les adjectifs, les noms propres et les verbes pour être capable de les reformuler en une nouvelle phrase, en essayant explicitement de résumer ce qu'elle avait lu (lignes 49, 63-67). Nous observons donc que cette étudiante est une lectrice efficace qui ne tient pas compte de certains mots tout en gardant à l'esprit le sens du texte. Elle utilise un traitement ascendant en utilisant le vocabulaire et des indices grammaticaux (lignes 63-64) pour comprendre. À partir de là, elle utilise un traitement descendant pour reformuler et donner un sens à l'ensemble.

Nous pouvons voir, avec le nombre de pauses effectuées, que l'élève n'a peut-être pas été en mesure de comprendre le texte en première lecture. Cependant, comme déjà mentionné, elle utilise effectivement l'analyse syntaxique (lignes 63-64) comme aide à la compréhension. Engle et Conway (1998) affirment que plus la tâche est exigeante, plus la mémoire de travail joue un rôle important dans la compréhension écrite. Par conséquent, si la première lecture automatique ne suffit pas à la compréhension, le rôle de l'exécutif central, ou de la capacité de mémoire de travail, entre en jeu. Le lecteur doit avoir la possibilité de choisir entre les informations données. Le blocage des informations non pertinentes indique une capacité de mémoire de travail élevée. Dans le cas de cette élève, on observe aussi qu'elle est capable de supprimer ou de ne pas tenir compte

d'informations qu'elle juge sans importance, ce qui indique une capacité de mémoire de travail élevée.

Si nous regardons de plus près sa transcription, nous voyons à la ligne 21 qu'elle a pris *legendary*, un adjectif, pour « légende », un nom. Je présume qu'elle a compris le mot dans le sens de « mythe », alors que légendaire signifie ici une action illustre. À la ligne 25, elle prononce *march* [marʃ]. Ce mot était dans l'expression *March to the Sea*. Comme elle disait *to the sea*, la mauvaise prononciation de ce mot transparent à l'écrit était très perceptible. Cela soulève le problème des interférences de L1. Hamada and Koda (2008) explique que les apprenants de L2 bien alphabétisés dans leur langue maternelle utilisent leurs compétences de décodage phonologique L1 lors du traitement des informations écrites L2, ce qui peut être dû à la congruence orthographique. L'accès lexical peut soit aider, soit entraver la compréhension (Grabe, 2009). Dans le cas de l'interprétation de *legendary*, cela a empêché la bonne compréhension car l'événement étudié était bien historique et non mythique. Dans le deuxième exemple, le mot *march* devait être compris dans le sens de « déplacement militaire en vue d'une attaque ». Je ne sais pas si elle a compris ce sens précis et si ce n'était qu'une erreur de prononciation ou si elle a interprété le mot comme signifiant juste « marcher ». Mais même si elle a compris ainsi ce dernier terme, la signification globale est respectée et l'idée de la phrase est toujours transmise.

Notons aussi que si elle n'a pas essayé de traduire *March to the Sea* (ligne 25) ni *Gone With the Wind* (ligne 18), elle a traduit littéralement *Civil War* (lignes 5 et 7). Précisons qu'avant cette session *Think Aloud*, les termes n'avaient été donnés qu'en anglais et non dans leur traduction française : « Marche de Sherman vers la mer », « Autant en emporte le vent » et « Guerre de Sécession ». On peut donc en déduire que, soit elle ne connaissait pas ces termes en français ou soit, comme ce sont des expressions propres, elle a pensé qu'il ne fallait pas les traduire. Le fait qu'elle ait traduit *Civil War* par « guerre civile » montre qu'elle a compris de quel type de guerre on parlait, mais montre aussi qu'elle ne savait peut-être pas comment celle-ci est nommée en français.

3.2.1.2 Analyse de transcription de l'élève B (pour la transcription voir Annexe H).

Lorsque nous regardons la transcription de la deuxième lectrice, elle semble un peu différente de celle de l'élève A. L'élève B essaie de traduire la première phrase puis est prête à abandonner (ligne 4). Avec un peu d'encouragement, elle continue, mais reste bloquée sur des mots sans importance (ligne 12). Nous pouvons constater qu'elle essaie directement de traduire tous les mots qu'elle rencontre. Cependant, elle s'autorégule en se corrigeant lorsqu'elle se rend compte que sa première supposition est incorrecte (ligne 17-19). Elle continue en énonçant des mots de vocabulaire transparents (par exemple : transport, commerce) aux lignes 20 et 21. Il est un peu surprenant

qu'aux lignes 32-36, elle dise « Sherman marche avec son armée en dehors d'Atlanta pour aller au sud de Savannah » au lieu de « à Savannah ». Il s'agit d'une erreur de préposition dans sa langue maternelle. Par la suite, elle reste à nouveau bloquée sur le mot *launch* (ligne 38). Les mots « lancer » et « *launch* » sont étymologiquement liés, mais comme elle semble parcourir le texte sans utiliser de déduction, elle ne semble pas avoir pris cela en compte.

Nous remarquons aussi qu'elle appuie sa lecture sur des cognats ou des mots transparents. La congruence orthographique et sémantique entre L1 et L2 pour certains mots l'aide à se frayer un chemin dans le texte. L'accès lexical agit donc comme une interférence positive.

Elle traduit de manière incorrecte *Confederacy* par « conférence », mais est tout de même capable de relier le sens de ce mot à celui de « militaire », peut-être parce que le mot *army* apparaît dans la phrase suivante. Peut-être qu'inconsciemment le mot *defeat* (en français, défaite) dans la phrase précédente a également été traité. Cela a pu déclencher l'élaboration ou le « gap-filling ». Elle poursuit en disant qu'elle sait qui est le général William T. Sherman. C'est encourageant car nous avons regardé une vidéo sur lui et sa Marche vers la mer. Cette information a donc manifestement été retenue, ce qui nous amène à soulever le rôle que joue la mémoire échoïque.

La mémoire échoïque est la mémoire sensorielle des informations auditives qui stocke les informations auditives à court terme afin qu'elles puissent être traitées. Selon Engle, Fidler et Reynolds (1981), la mémoire échoïque est nécessaire à la perception de la parole et pourrait jouer un rôle dans le développement de la lecture. Une fois que l'information entre dans la mémoire échoïque, elle doit être transformée en un code phonétique et lexical plus stable. Selon Greenberg et Roscoe (1988), l'écoute d'une langue étrangère est liée à l'interprétation des codes échoïques. Ils ont découvert que la capacité de traitement automatique de l'élève pour convertir les codes de la mémoire sensorielle en codes plus durables est la clé de la compréhension orale en L2. Par conséquent, cette étudiante a été capable de construire un code phonétique avec succès, ce qui l'a aidée à retenir l'information. Si elle n'avait pas été en mesure de le faire, cela aurait entraîné une dégradation et une perte d'informations. Cette construction de nouveaux codes peut être complexe pour l'apprenant novice en L2, mais cela soutient l'accent mis sur l'apprentissage d'une écoute active (Greenberg et Roscoe, 1988).

Nous pouvons également noter que l'élève B a, comme l'élève A, traduit *Civil War* par « guerre civile ». Comme l'élève A, elle a donc peut-être compris de quel type de guerre on parlait, mais ne savait pas a priori comment elle est appelée en français. De plus, comme l'élève A, elle n'a pas traduit *Gone With the Wind*. On peut donc supposer qu'elle ne connaissait pas la traduction en français, qui a été donnée après cette séance lorsque j'ai réalisé que les élèves ne connaissaient pas cette œuvre.

Dans l'ensemble, nous remarquons finalement que l'élève B utilise la stratégie cognitive de la traduction. Cependant, elle ne le fait qu'avec des mots ici et là et ne semble pas chercher de sens dans le texte. Encore une fois, le lecteur efficace garde le sens à l'esprit, alors que le lecteur non efficace ne le fait pas (Baker et Brown, 1980 ; Hosenfeld, 1977).

3.2.1.3 Analyse de transcription de l'élève C (pour la transcription voir Annexe I).

Cette lectrice commence par essayer de traduire le titre et elle n'y parvient pas. Le titre est *A Historical Tour of Civil War Sites in Atlanta*. On voit à la ligne 3 qu'elle dit « le texte parle de l'histoire de la tour... ». Sans aller plus loin, au lieu de « un tour de visite historique » ou « une visite historique organisée », elle dit que le texte parle de l'histoire d'une tour de la guerre civile. Elle traduit *tour* par tour (*tower* en anglais). Elle utilise le chevauchement orthographique et se trompe de sens. Selon Kellerman (1979), cette interférence de la L1 pourrait être due au fait qu'on lui présente un matériel en L2 qui dépasse ses connaissances dans cette langue (cité dans Janke et Kololonte, 2015).

Elle poursuit en analysant le reste du paratexte (par exemple : l'auteur, la date de parution). Il est intéressant de noter qu'elle prête attention à la structure du document (lignes 4 et 8), car les deux lecteurs précédents n'ont pas fait de commentaires à ce sujet.

Comme l'élève A, nous voyons à la ligne 11 qu'elle a pris *legendary*, un adjectif, pour « légende », un nom, je présume pour les mêmes raisons citées précédemment.

À la ligne 29, elle traduit *Union soldiers* par « l'union soldats » alors qu'en français le mot union serait en fait un qualificatif placé après le mot soldats (les soldats de l'Union). Je remarque ce mélange de français et d'anglais tout au long de sa transcription. Par exemple, à la ligne 3, elle dit « *civil war* » au lieu de « guerre civile ». Son absence de traduction de cette expression me fait penser qu'elle ne connaît probablement pas la signification de *war* en français, contrairement aux élèves A et B.

Ce que je note spécifiquement dans le cas de l'élève C, c'est qu'elle explique qu'elle surligne ce qu'elle comprend ou pense comprendre, puis elle écrit des phrases (lignes 15 et 17). Elle prend explicitement des notes pour pouvoir expliquer le sens (lignes 20, 21, 23, 25). Nous voyons qu'elle utilise à la fois des stratégies métacognitives et cognitives. Elle planifie la façon dont elle va essayer de comprendre le texte.

Je ne suis pas sûre de la raison pour laquelle elle traduit *catalyst* par « canaliser » (ligne 31), car ces mots ne sont pas apparentés. Les mots, *catalyst* en anglais et « canaliser » en français, sont des cognats dans l'autre langue. Mais ces mots commencent tous deux par « ca » et ont un « l » comme cinquième lettre. Je pense aussi que cette élève ne connaissait pas le mot catalyser, terme

issu du vocabulaire de la chimie, qui signifie également au figuré « déclencher ou accélérer un processus ».

Ensuite, à la ligne 33, elle dit que Sherman marche avec son armée « pour Atlanta de Savannah ». Même si nous changeons la place des prépositions dans la phrase, ce ne sera peut-être pas parfaitement correct mais cela aura plus de sens. Comprend-elle ce qu'elle dit ou a-t-elle des difficultés pour le langage ?

Si nous revenons à la ligne 6, nous notons aussi qu'elle lit à voix haute le nom de l'auteur « Topps », alors que celui-ci est *Tobbs*. C'est un cas typique d'inversion de lettres. L'inversion de lettres peut consister en une inversion en miroir (par exemple, b et d) ou une inversion à l'envers (par exemple, m et w). Cela peut également se produire avec les chiffres (par exemple, 6 et 9). L'exemple que nous voyons chez cet apprenant est une inversion à l'envers comme dans le cas de 6 et 9. Le « b » est écrit en minuscule et il s'écrit comme le « p » minuscule, mais de manière inversée. L'inversion de lettres est courante chez les lecteurs débutants, mais cette élève est âgée de 15 ans. Son erreur soulève donc la question de savoir si un lecteur débutant en L2 entre dans la même catégorie qu'un lecteur débutant en L1, quel que soit son âge. Si c'est le cas, cela signifie qu'il n'y a pas d'interférence positive puisque les lettres « p » et « b » se prononcent de la même façon en français et en anglais. Ou bien cela pourrait être dû à de faibles capacités de discrimination visuelle, ou même à des problèmes plus graves comme le TDAH (Levy et Young, 2020) ou des déficits de mémoire de travail dans la boucle phonologique, observés chez les enfants atteints de dyslexie (Brooks, Berninger et Abbott, 2011).

Nous constatons finalement que l'élève C fait appel à des stratégies métacognitives et cognitives. Elle utilise une attention sélective en choisissant les mots et les phrases qu'elle juge importants (métacognitif) et prend des notes sur ce qu'elle pense avoir compris pour pouvoir expliquer (cognitif). Néanmoins, le cas de cette élève montre bien que l'utilisation de stratégies ne garantit pas la compréhension.

3.2.1.4 Analyse de transcription de l'élève D (pour la transcription voir Annexe J).

L'élève D commence par nous donner un aperçu en anglais en indiquant le titre, l'auteur et la date de publication. Comme l'élève C, il commet l'erreur de l'inversion des lettres en prononçant le nom de l'auteur avec un « b » au lieu d'un « p ». Après cette introduction, il demande la permission de parler en français, sa langue maternelle.

Aux lignes 42 et 45, nous voyons que, comme dans le cas de ses camarades, l'élève D ne traduit pas non plus les termes *Gone With the Wind* et *March to the Sea*. Il utilise, comme les élèves A et C, le terme « légendaire » comme traduction spontanée de *legendary*.

L'élève D est très détaillé dans sa traduction. Il explique qu'il comprend le sens des mots et qu'il a donc une idée du sens du texte (ligne 80). Ses stratégies cognitives de traduction et de déduction sont réussies. Il va plus loin en expliquant quels types de mots l'aident (lignes 84, 87). Il utilise l'attention sélective (stratégie métacognitive) pour trouver des indices syntaxiques. Comme l'élève B, il ne connaît pas le sens de *legacy*, en précisant qu'il a oublié celui-ci (ligne 95). Il explique qu'il comprend le texte (ligne 102) et qu'il connaît le sujet grâce aux cours précédents (ligne 107).

Comme l'élève B, il traduit de manière incorrecte *Confederacy* pour « conférence ». Contrairement à l'élève A, ces deux élèves pensent connaître le sens ou le devinent au lieu d'ignorer les mots inconnus.

À la ligne 122, nous assistons à un mélange de français et d'anglais car il utilise la préposition *to* au milieu de sa phrase française. À la ligne 129, il emploie à nouveau l'expression anglaise *March to the Sea*, en la prononçant correctement, mais explique sa signification rapidement à la ligne 131. Il ne comprend pas la fin du texte car, à la ligne 133, il dit « après avoir fait un tour à Atlanta » insinuant que Sherman et ses troupes ont fait un passage à Atlanta, alors que la phrase encourage le lecteur à faire une visite des sites de la Guerre de Sécession. L'élève D termine en disant « je ne sais pas trop » (ligne 136) mais il est déjà à la fin du texte. Peut-être est-ce une prise de conscience du fait qu'il n'a pas compris la dernière phrase ou un manque de confiance en lui ? Nous pouvons voir cependant qu'il a globalement bien compris le texte. Je pense que cela est dû au fait qu'il s'est familiarisé avec le sujet aux cours précédents. Cela confirme la recherche selon laquelle les activités de prélecture aident à la compréhension (Alghonaim, 2020).

3.2.1.5 Analyse de transcription de l'élève E (pour la transcription voir Annexe K). Les transcriptions *Think Aloud* des élèves précédents consistent essentiellement en des traductions. A la différence de ses camarades, l'élève E explique ce qu'il fait et ce qu'il comprend. Par exemple, à la ligne 10, il dit : « je connais les mots... ». Il continue en nous disant ce qu'il voit (ligne 15). Il lit rapidement pour comprendre l'organisation du texte (stratégie métacognitive). A partir de là, il précise d'autres aspects comme le vocabulaire, les titres et les verbes (lignes 20, 26, 28). Ensuite, il essaie de donner du sens à l'information (ligne 29).

Nous voyons que l'élève E combine les stratégies cognitives et métacognitives. Il lit le texte en diagonale pour s'en faire une idée générale. Il utilise la recherche visuelle. Une fois qu'il a reconnu des mots familiers, nous pouvons supposer qu'il utilise à la fois la déduction et l'élaboration. Comme les autres élèves, il mentionne qu'il ne connaît pas la signification du mot *legacy*. Par ailleurs, nous notons que l'élève E ne dit pas ce qu'il fait avec les mots qu'il ne

comprend pas, comme l'élève A. Il ne dit pas s'il les ignore ou s'il essaie d'en déduire le sens. Il ne fait pas beaucoup de pauses lorsqu'il parle. Il est confiant dans sa méthode et semble avoir pour objectif de trouver du sens au texte.

3.2.1.6 Analyse de transcription de l'élève F (pour la transcription voir Annexe L).

Nous n'entendons pas cette élève traduire. Cependant, elle explique qu'elle essaie de comprendre le texte avec les mots qu'elle a appris en classe (ligne 4). Elle cherche également les mots qu'elle connaît déjà en utilisant l'attention sélective. Elle élabore à partir du vocabulaire et de la reconnaissance des mots pour essayer de donner un sens au texte.

3.2.2 Document 2 – texte cible 2 pour l'activité 'Think Aloud' (Annexe C)

3.2.2.1 Analyse de transcription de l'élève G (pour la transcription voir Annexe M). La lecture pour le sens, la lecture ciblée ou la lecture active (*purpose reading, active reading*) aident à la compréhension et sont le signe d'un lecteur efficace (Brown et Baker, 1980 ; Hosenfeld, 1977 ; Grabe 2009). Si nous regardons le cas de l'élève G, nous voyons qu'il se livre à une lecture active tout au long de sa transcription (Annexe M). Il commence par une traduction directe, puis à partir des lignes 37-38, il explique ce qu'il est en train de faire. Nous observons qu'il utilise le vocabulaire pour traduire et trouver du sens et qu'il ignore les mots qu'il ne connaît pas (lignes 39-40). C'est la même méthode que celle utilisée par l'élève A pour le premier document. Aux lignes 75-77, l'élève G explique également qu'il a utilisé la reconnaissance des mots et qu'il s'est concentré sur les noms propres, les verbes et, une fois encore, le vocabulaire pour comprendre le texte. Il utilise donc un traitement ascendant en utilisant le vocabulaire et des indices grammaticaux pour comprendre. À partir de là, il utilise un traitement descendant pour reformuler et donner du sens à l'ensemble.

Il est particulièrement intéressant d'observer qu'il fait appel à ses connaissances préalables issues de l'activité de prélecture (Annexe E). Aux lignes 20-21, il dit « ah oui, la première page de couverture ». Le passage du texte *against the backdrop of flames* lui fait visiblement penser (lignes 21, 23) à la couverture du livre *Gone With the Wind* où l'on pouvait voir Rhett Butler enlacer Scarlet sur un fond de flammes. Ce processus interactif lui permet de rassembler ses connaissances, de construire activement un sens et d'élaborer les informations lues dans le texte. Après cette prise de conscience, il continue à traduire.

Nous constatons qu'il fait des pauses tout au long de sa transcription. Cela pourrait témoigner du fait qu'il est en train d'accomplir une tâche complexe et que sa mémoire de travail est en train de trier les informations (Engle et Conway, 1998).

A la ligne 69, il traduit de manière incorrecte *secure* par « protéger ». Il se corrige immédiatement et change ou clarifie en utilisant le terme « secourir ». Notons qu'aucun de ces deux verbes n'est la traduction correcte, l'auteur parlant plutôt de « sécuriser » dans le sens d'assurer la réélection du Président Lincoln. Le fait qu'il ait utilisé le mot secourir pourrait être dû à sa ressemblance orthographique avec le mot *secure*.

Nous remarquons qu'il se parle à voix basse tout au long de la session (lignes 84, 95, 104, 106, 148, 152). Lorsqu'il fait cela, nous l'entendons, en anglais, prononcer la phrase sur laquelle il bloque. Une fois de plus, nous sommes témoins de l'importance de la boucle phonologique, la composante de la mémoire de travail basée sur la parole. Il essaie d'utiliser les propriétés phonologiques pour décoder les propriétés orthographiques. La capacité de former une représentation phonologique de mots présentés visuellement améliore l'apprentissage des mots (Hamada et Koda, 2008).

Comme nous l'avons déjà vu lors des précédentes transcriptions, l'élève G ne traduit pas *Gone With the Wind* ou *March to the Sea*. À la ligne 87, il prononce *march* [marʃ] (à la française) *to the sea*, comme l'élève A. Cela soulève à nouveau le problème des interférences de L1 (Hamada et Koda, 2008). Nous constatons aussi que l'élève G utilise très probablement ses compétences de décodage phonologique L1 lors du traitement des mots écrits L2 à la ligne 91. Il prononce mal *miles* [mil] et à la ligne 131, il dit en anglais « *Atlanta lay in ruins* », mais prononce *ruins* [rɥins]. Ceci peut être dû à la congruence orthographique. On voit que le mot *mile* est un faux cognat et que le mot *ruins* en est un vrai. Le lexique peut soit aider, soit entraver la compréhension (Grabe, 2009). Nous remarquons enfin que l'élève G traduit *Civil War* par « guerre civile ». Cela pourrait indiquer qu'il comprend le type de guerre dont il est question, mais qu'il ne connaît pas, comme la majorité de ses camarades, la traduction française de guerre de Sécession.

3.2.2.2 Analyse de transcription de l'élève H (pour la transcription voir Annexe N).

Cette lectrice commence par traduire le titre pour donner un aperçu du document (lignes 5-7). Elle explique immédiatement comment elle a compris. Elle continue de la même manière : elle traduit, puis explique sa méthode. Elle précise notamment qu'elle surligne des bouts de texte quand elle les a compris (lignes 8, 18, 25, 47, 73).

Nous voyons que l'élève H s'autorégule et contrôle sa compréhension. Elle ne se concentre pas seulement sur le décodage des mots, mais aussi sur la recherche de leur sens. Par exemple, à partir des lignes 36 à 43, elle discute de la façon dont *Gone With the Wind* a été adapté en film. Elle dit d'abord qu'il s'agit d'un film basé sur Margaret Mitchell, mais corrige et clarifie rapidement son propos en disant « enfin, ses nouvelles ». Elle tire cette information de ses connaissances préalables,

et notamment de l'activité de prélecture qui posait la question « *What is the French word for Novel ?* ». Nous voyons là encore un exemple de la congruence orthographique et phonologique de L1 qui l'a menée à une traduction inexacte des mots apparentés mais cognats partiels *novel* en anglais en « nouvelle » en français. Néanmoins, même si *Gone With the Wind* est bel et bien un roman, cette erreur n'a pas entravé véritablement sa compréhension.

Elle fait aussi appel à ses connaissances préalables lorsqu'elle annonce que Rhett Butler est un homme (ligne 53), ce qui n'est mentionné nulle part dans ce texte. Cependant, l'activité de prélecture (Annexe E) montrait l'image de la couverture du livre où figuraient les deux personnages principaux, et cela avait été discuté en classe. Nous avons notamment parlé du fait que Scarlet et Rhett, les deux personnages principaux de *Gone With the Wind* pouvaient être comparés à deux autres personnages bien connus de la littérature anglophone, Roméo et Juliette. Cette référence célèbre a pu également servir à cristalliser sa compréhension en ajoutant du sens (Grabe, 2009).

Dans sa transcription, l'élève H mentionne quelques mots et expressions qu'elle a soulignés dans le texte : *never be forgotten* (lignes 18-21), *Hollywood* (ligne 25), *classic* (ligne 47), *reality* (ligne 73), *dramatic* (ligne 76) et *romantic* (ligne 78). Il est intéressant de noter que les quatre derniers mots sont des cognats. Nous voyons qu'elle a utilisé ces mots transparents sans hésitation pour avancer dans le texte. Cette reconnaissance des mots semble être un processus automatique pour elle. Nous constatons une interférence positive car elle est capable de tirer du sens de ces mots apparentés. Nous constatons également une interférence phonologique négative car elle a prononcé ces mots en français, certainement du fait de la congruence orthographique de la L1 (Hamada et Koda, 2008).

Nous notons enfin que, comme ses camarades, l'élève H traduit *Civil War* par « guerre civile », mais ne traduit pas *Gone With the Wind*.

Finalement, nous pouvons dire que l'élève H est dans l'ensemble une lectrice efficace. Elle explique qu'elle a surligné les mots qu'elle connaissait afin de donner un sens au document. Elle ne mentionne pas les mots qu'elle ne comprend pas et nous pouvons donc supposer qu'elle les a ignorés. Elle a utilisé l'attention sélective pour se concentrer sur les informations spécifiques.

3.2.2.3 Analyse de transcription de l'élève I (pour la transcription voir Annexe O). Cet élève commence tout d'abord par nous exposer sa méthode. Il utilise ses stratégies cognitives pour traduire mot à mot (ligne 2). Cependant, il ne s'arrête pas là et explique qu'il note également sur sa feuille ce qu'il a compris (ligne 7). Après les avoir passés en revue, il énumère les mots qu'il comprend mais il ne termine pas l'exercice et s'arrête. L'élève I ne semble pas aussi à l'aise que les autres lecteurs pour expliquer spontanément sa méthode de lecture. Il dit explicitement qu'il n'a pas

terminé (ligne 33). Il semble vouloir avoir plus de temps pour étudier le texte tout seul avant de commenter son raisonnement. Une telle réaction pourrait être due à sa personnalité. Selon Berdal-Masuy (à paraître), les personnes introverties ont besoin de temps pour traiter l'information et la mettre en forme pour pouvoir mener à bien une activité. Après une courte pause, l'élève I reprend cependant à nouveau son commentaire.

Il se débrouille finalement assez bien, bien qu'il ne semble pas connaître la signification de *backdrop of flames* et n'est pas tout à fait sûr des personnages principaux. Il arrive cependant à trouver qui ils sont (ligne 57). Je pense que cet élève a été capable de dégager le sens principal du texte et qu'avec le temps, il aurait été capable de réaliser une traduction très convenable.

Comme ses autres camarades, notons aussi qu'il traduit *Civil War* par « guerre civile » (ligne 38), qu'il se méprend sur le terme « nouvelle » (ligne 45), qu'il mélange l'anglais et le français - il dit par exemple « les principal characters » - (ligne 57).

3.2.2.4 Analyse de transcription de l'élève J (pour la transcription voir Annexe P).

Lorsque la séance a commencé avec cet élève, il avait déjà lu le texte une fois (ligne 2). Cependant, il ne s'était pas écoulé beaucoup de temps depuis le début de la séance et nous pouvons supposer qu'il n'avait pu lire le texte que sommairement. La lecture « en diagonale », rapide, pour trouver le sens général avant d'approfondir est considéré comme une stratégie métacognitive (Gürses et Adigüzel, 2013). L'élève J explique qu'il est en train de traduire ce qu'il comprend. Il dit qu'il traduit les noms et les verbes, les mots qui font les phrases (ligne 3). Il explique également qu'il surligne les mots qu'il ne comprend pas et qu'il essaiera de les traduire une à partir des mots qu'il aura déjà traduits (lignes 4-5, 15-16).

La remarque qu'il fait est très intéressante. Il utilise l'attention sélective pour se concentrer sur des informations spécifiques. Il semble qu'il utilise la recherche visuelle pour la reconnaissance des mots. Il n'ignore pas complètement les mots inconnus, mais les met de côté. Nous constatons qu'il essaiera éventuellement d'en déduire le sens et d'élaborer une fois qu'il aura atteint un certain degré de compréhension à partir des mots connus. Il donne un exemple de mot qu'il comprend immédiatement (ligne 11). Cet adjectif, *classic*, est un cognat qui lui donne un point de départ pour essayer de comprendre le texte. Globalement, nous voyons qu'il utilise différentes stratégies cognitives, comme la relecture, la traduction, la déduction et l'inférence.

3.2.2.5 Analyse des transcriptions des élèves K, L, M (pour la transcription voir Annexe Q).

J'ai regroupé ces trois séances car elles sont très similaires dans leur forme. L'élève K commence par dire qu'il cherche des noms propres, des mots qu'il connaît et des verbes (ligne 2). Il

utilise donc la reconnaissance des mots, mais aussi les stratégies qui étaient présentées sur la liste qu'il avait reçue. Il poursuit en disant qu'il essaie de donner un sens aux mots qu'il ne comprend pas en utilisant le contexte. Ainsi, il n'ignore pas les mots inconnus. Il cherche à leur donner un sens.

L'élève L commence également par dire qu'elle recherche les noms propres (ligne 14) et poursuit en mentionnant (ligne 16) « la technique que nous avons revue ». Cela corrobore les recherches selon lesquelles les élèves utilisent les stratégies qu'on leur a délibérément enseignées (Ghaith et El-Sanyoura, 2019 ; Gürses et Adigüzel, 2013). L'élève L poursuit en énumérant la liste des stratégies dont nous avons parlé en classe. Elle ajoute qu'elle reformule les phrases (ligne 18). Concernant les mots qu'elle ne comprend pas, elle ne les ignore pas, mais tente de les expliquer à sa manière. Je suppose que, si elle ne comprend pas les mots, mais qu'elle a l'impression d'être cognitivement capable de les expliquer alors, soit elle utilise l'inférence et la déduction à partir du contexte, soit elle n'est tout simplement pas consciente de ses limites cognitives.

L'élève M explique qu'elle commence par le paratexte. Elle surligne ensuite les noms propres et les mots qui donnent du sens au texte (lignes 27-28). Elle connaît bien la syntaxe puisqu'elle précise qu'elle choisit non seulement les mots et les phrases qui donnent du sens, mais aussi ceux qui « créent le texte » (ligne 28). Elle explique qu'elle a relu le texte plusieurs fois et qu'elle comprend ceux qui sont importants. Elle ne mentionne pas les mots inconnus et nous pouvons donc supposer qu'elle les ignore.

Nous voyons que ces trois élèves utilisent l'attention sélective (stratégie métacognitive) pour planifier la manière dont ils essaient de comprendre le document. Nous voyons également qu'ils utilisent différentes stratégies cognitives, comme la relecture et le résumé. Il est enfin intéressant de constater que ces élèves utilisent la liste *Reading Comprehension Strategies* donnée en classe pour se guider dans leur tâche. Il est possible que cela soit un signe du fait qu'ils ne disposent pas de stratégies propres ou de stratégies transférées automatiquement de la L1.

3.3 Résultats et interprétations

Le tableau 1 présente une partie des informations extraites des transcriptions. D'après les données, nous voyons que huit élèves (élèves A, C, D, F, G, H, J, M) ont expliqué ce qu'ils ont fait avec les mots qu'ils ont reconnus. Certains élèves les ont surlignés (élèves A, H, J, M) et un autre les a simplement notés (élève C). Les élèves D et F n'ont pas mentionné le surlignage ou la prise de notes, mais seulement la reformulation. Cinq élèves ont expliqué ce qu'ils faisaient avec les mots qu'ils ne reconnaissaient pas. Ils les ont surlignés (élève J), ils ont essayé de leur donner un sens à partir du contexte (élèves E, K, L) ou ils les ont tout simplement laissés de côté (élève G). Les élèves A, G et M ont précisé qu'ils n'utilisaient que ce qu'ils jugeaient important pour trouver du

sens. Deux élèves (les élèves B et I) n'ont pas mentionné de mots connus ou inconnus. Nous avons vu dans leur transcription qu'ils semblaient simplement traduire des mots qu'ils reconnaissaient, même s'ils ne le disaient pas.

Tableau 1

Informations données à propos des mots du texte

Informations et explications	<i>n</i>	%
Mots connus	8	61,5
Surlignés	4	30,8
Notés	1	7,7
Reformulés	2	15,4
Mots inconnus	5	38,5
Surlignés	1	7,7
Traités pour être compris avec le contexte	3	23
Mis de côté	1	7,7
Mots importants	3	23
Pas de mention de mots connus/inconnus	2	15,4

Note. *N*=13 (*n* = nombre d'élèves qui ont donné les explications spécifiques listées)

Nous constatons que les élèves se sont largement appuyés sur le vocabulaire et la reconnaissance des mots pour interpréter le texte (traitement ascendant). Certains d'entre eux ont essayé d'utiliser la déduction et/ou l'inférence pour tenter de trouver du sens (traitement descendant). Nous avons assisté à un transfert explicite des activités de prélecture, mais il est possible qu'un plus grand nombre d'élèves aient effectivement utilisé les connaissances préalables acquises en classe (traitement descendant). Il a également été fait référence à certaines stratégies utilisées, ce qui montre que les élèves ont utilisé la fiche distribuée en classe. Cela montre que les processus ascendants et descendants ont été utilisés, ce qui indique l'importance d'une approche intégrative ou interactive en classe pour les apprenants de L2. Lorsque les élèves manquent de vocabulaire, ils puisent dans leurs connaissances préalables ou utilisent la déduction ou l'inférence pour essayer de trouver du sens.

Ces transcriptions révèlent également que certains élèves ont effectivement utilisé des compétences métacognitives (voir Tableau 2). Ils ont été capables de survoler rapidement le texte afin de lui donner un sens général. Ils ont utilisé l'attention sélective non seulement pour identifier différents types de mots, mais aussi pour se concentrer sur les informations qu'ils jugeaient nécessaires. Ils ont été capables de planifier leurs actions, de les surveiller et de les réviser s'ils se rendaient compte qu'ils avaient fait une erreur. En utilisant ces mécanismes d'autorégulation, le lecteur s'implique dans la tâche, ce qui donne lieu à une lecture active (Baker et Brown, 1980).

Tableau 2

Compétences métacognitives avec des exemples tirés des diverses transcriptions

Compétence métacognitive	Exemple de citation de la transcription
Parcourir le texte pour trouver l'organisation ou le sens général	« Grâce aux mots, enfin je vois ce que cela veut dire et du coup, je me fais l'idée »
Attention sélective	« J'ai mis que les mots importants »
Autorégulation : Surveiller son utilisation des stratégies	« Ben, je surligne, enfin, ce que je comprends, je le traduis, et ce que je comprends pas, je le surligne et j'essaierai de le traduire avec les mots que j'ai compris »
S'autoévaluer	« Je ne sais pas ce que ça veut dire mais je vois que... »
Planifier	« Et après, j'essaye de tous les regrouper pour faire une phrase »
Réviser	« le terminus, la fin, l'arrivée...le nom, ah, son nom original, c'est Terminus »

CHAPITRE 4

TROISIEME PARTIE DE L'ETUDE

4.1 Méthodologie

4.1.1 Participants

Les 13 élèves (6 hommes, 7 femmes) de la première partie ont également participé à la deuxième partie de l'étude. Cependant, du fait de la crise sanitaire, la classe avait été séparée en 2 groupes distincts. Le groupe 1 comprenait 6 élèves (3 hommes, 3 femmes) et groupe 2 comprenait 7 élèves (3 hommes, 4 femmes).

4.1.2 La collecte des données

Un texte de 167 mots en anglais a été choisi (Annexe R). Douze questions, formulées également en anglais, ont été créées afin d'évaluer la compréhension. Cependant, les étudiants devaient répondre en français.

Le texte cible était un « texte de simulation ». En d'autres termes, il avait été construit à partir d'informations provenant d'autres textes afin d'être adapté aux élèves et rendu pertinent par rapport à ce que ces derniers avaient étudié en classe. C'était également une bonne façon d'encourager les élèves à utiliser leurs compétences métacognitives. Selon Baker et Brown (1980), les apprenants contrôlent davantage leurs processus cognitifs avec des tâches de difficulté intermédiaire plutôt qu'avec des tâches trop faciles ou trop difficiles. Avec des tâches trop faciles, ils ne poussent pas leurs efforts, tandis qu'avec celles qui sont trop difficiles, ils peuvent abandonner.

Le texte faisait intervenir non seulement des connaissances préalables (traitement descendant) qu'ils devaient avoir acquises au cours des leçons précédentes, mais aussi des mots de vocabulaire spécifiques (traitement ascendant).

Le paratexte du document comprenait trois images qui correspondaient aux trois paragraphes du texte afin de donner des indices sur son contenu. Ce texte faisait référence aux deux sujets principaux de la séquence, la guerre de Sécession et le mouvement pour les droits civiques.

Avant de recevoir le texte cible, les élèves avaient travaillé sur plusieurs textes (Annexes S et T) et visionné une vidéo. Comme dans la partie 2 de l'étude, ces documents ont été utilisés comme activités de prélecture afin d'améliorer la compréhension écrite. Il y a eu une période d'anticipation avant chaque séance qui a servi à prévoir et à émettre des hypothèses (traitement descendant). L'un des deux documents de prélecture (Annexe S) comportait des images qui ont été utilisées pour voir si les élèves avaient des connaissances préalables sur les sujets traités ou s'ils

étaient capables de faire des inférences ou des déductions. Le reste du document comportait un texte écrit cohérent avec les images. Pour celui-ci, l'activité était de souligner les noms propres et les dates afin de guider la compréhension. Il convient de noter que nous n'avions pas uniquement choisi ce passage en raison de son sujet, mais aussi notamment parce qu'il comportait deux mots (*legacy*, *catalyst*) que les élèves n'avaient pas compris dans les documents utilisés lors des sessions *Think Aloud*.

La vidéo contenait peu de langage parlé. Cependant, elle comportait des indices visuels écrits. Ceux-ci faisaient la correspondance avec les images afin d'encourager les élèves à rassembler davantage de vocabulaire. La vidéo portait sur *Auburn Avenue*, située dans la ville d'Atlanta. Cette avenue a joué un rôle clé dans le mouvement des droits civiques.

Le second document (Annexe T) s'appuyait sur la vidéo et le premier document utilisé pour l'activité de prélecture du texte cible. Ce document authentique se concentre non seulement sur *Auburn Avenue*, mais il fait aussi référence à *Gone With the Wind* qui avait été étudié dans la première partie de la séquence. Cela a été fait dans le but de relier les thématiques étudiées entre elles. Pour cet exercice, les élèves devaient parcourir le document afin de relever des informations spécifiques. Ils devaient regrouper ces informations en fonction de leur degré de parenté, puis former de nouvelles phrases. Cet exercice a été réalisé pour que les élèves apprennent à parcourir un texte, à rechercher sélectivement des informations pertinentes et à résumer.

Donc, une fois de plus, l'analyse des documents a servi à la fois à acquérir un nouveau vocabulaire, à apprendre à prononcer ces nouveaux mots (traitement ascendant) ainsi qu'à en déduire le sens (traitement descendant).

Même si les élèves devaient écrire leurs réponses en français, les questions étaient rédigées en anglais. Ceci a été fait pour voir si les élèves étaient capables d'utiliser les indices syntaxiques et lexicaux des questions afin de trouver l'information dans le texte.

Après avoir répondu aux questions relatives au texte, les élèves ont dû remplir un questionnaire (Annexe U). Celui-ci a en fait servi de rapport rétrospectif afin de comprendre les méthodes utilisées par les élèves pour interpréter le texte. Les questions ont servi non seulement à obtenir plus d'informations sur les stratégies cognitives utilisées, mais aussi à encourager les élèves à réfléchir sur leurs propres processus cognitifs et à voir s'ils étaient conscients de ceux-là pendant leur lecture.

La première question, « Qu'as-tu fait avant de lire le texte ? », a été posée afin de savoir si l'élève utilisait des stratégies globales avant de commencer à lire. La deuxième question, « Qu'as-tu fait pendant la lecture du texte ? », visait à savoir quelles stratégies spécifiques étaient utilisées pendant l'exercice. La troisième question, « Comment as-tu essayé de comprendre le texte ? », était

une extension de la deuxième question, mais formulée différemment. En fonction de la réponse à cette question, une question ouverte était posée afin de leur permettre de la développer. La quatrième question, « Qu'as-tu fait avec les mots que tu n'as pas compris ? » était posée pour voir si les élèves utilisaient des stratégies spécifiques pour essayer de trouver le sens d'un mot inconnu ou s'ils passaient simplement outre et l'ignoraient. La dernière question, « Comment as-tu compris le texte ? », était une question générale, identique à celle utilisée dans la première partie de l'étude. Comme dans celle-ci, les élèves ont pu choisir plus d'une réponse pour chaque question et il leur a été demandé de les classer par ordre d'importance. Même si les questions pouvaient sembler redondantes à première vue, elles avaient pour but d'amener les élèves à réfléchir à l'activité cognitive qu'ils effectuaient réellement en lisant.

4.2 Résultats et interprétations

4.2.1 Questions de compréhension de lecture

La moyenne générale de la classe pour la tâche de compréhension écrite du texte cible a été de 81,41% de réponses correctes ($M=9,77$; $SD\ 1,14$). Le tableau 3 ventile le nombre de réponses correctes données pour chaque question. Le tableau 4 présente les informations relatives à chaque élève. Il précise les scores exacts ainsi que les questions auxquelles chaque élève a répondu de manière incorrecte.

Tableau 3

Nombre de réponses correctes par question, y compris les moyennes et les écarts-types

Valeurs	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
(n)	12	13	13	13	10	13	12	4	7	13	13	4
%	92,31	100	100	100	76,92	100	92,31	30,77	53,85	100	100	30,77
moyenne	0,92	1	1	1	0,76	1	0,92	0,31	0,54	1	1	0,31
écart-type	0,96	0	0	0	1,52	0	0,96	1,66	1,80	0	0	1,66

Note. $N=13$ (n = nombre d'élèves ayant donné la bonne réponse)

Tableau 4

Nombre de réponses correctes et pourcentages et questions répondues de manière incorrecte

Elève	<i>n</i>	%	<i>Questions mal répondues</i>
A	12	100	
B	10	83,83	#8, #9
C	11	91,67	#12
D	9	75	#8, #9, #12
E	11	91,67	#5
F	8	66,67	#1, #8, #9, #12
G	10	83,83	#8, #12
H	8	66,67	#5, #7, #8, #12
I	10	83,83	#8, #12
J	9	75	#8, #9, #12
K	10	83,83	#9, #12
L	9	75	#8, #9, #12
M	10	83,83	#5, #8

Note. *N*=12 (*n* = nombre de réponses correctes données par élève)

Un seul élève a donné une réponse incorrecte à la question 1 (*What is the main subject of the article?*). Elle a appelé par erreur la guerre civile ou guerre de Sécession, la « guerre de ségrégation à Atlanta ». Comme indiqué précédemment, la deuxième partie de cette séquence portait sur le mouvement des droits civiques à Atlanta. Il semble qu'elle ait littéralement fusionné les informations de « la guerre civile aux droits civiques » en une seule déclaration.

Une seule personne a donné une réponse incorrecte à la question 7 (*What is 'Gone With the Wind'?*). Elle a répondu que le roman avait été écrit en 1936, ce qui est effectivement l'année correcte, mais a poursuivi avec « durant la guerre de sécession », alors qu'en fait, le livre a été écrit plus de 70 ans plus tard. Cependant, elle a compris que la guerre civile était l'un des thèmes du

roman. Trois élèves ont manqué la question 5 (*What did Sherman and his troops do?*) parce qu'ils n'ont donné qu'une réponse partielle. Sur les trois actions dont le texte parlait (*burned buildings, twisted railroad track, trampled the countryside*), ils n'ont cité que l'incendie des bâtiments et n'ont pas été capables de traduire le reste, alors que ces termes avaient été spécifiquement expliqués en début de séquence dans la première vidéo (voir Annexe D).

Quatre élèves seulement ont répondu correctement à la question 8 (*She wrote the book to take place during which time period?*). Il y a eu plusieurs mauvaises réponses comme « Elle a écrit le livre dans la période où les noirs n'étaient pas accepté » (réponse textuelle avec fautes d'orthographe en français de l'élève H). C'est techniquement vrai, mais également flou. Comme nous avons également parlé du mouvement pour les droits civiques, je pense aussi que l'élève faisait davantage allusion à l'époque où le livre a été écrit plutôt qu'à celle où il se déroule. Il y a eu aussi des réponses comme « quand Martin Luther King a chanter avec ces choristes » (réponse textuelle avec fautes d'orthographe en français de l'élève L) ; certains élèves ont également répondu l'année de publication. Je suis consciente que cette question était complexe dans sa forme. Je l'ai incluse parce que nous avons explicitement discuté du fait que l'histoire de *Gone With the Wind* se déroulait « pendant la guerre civile ». Je l'ai également utilisée comme diagnostic pour voir si les élèves seraient capables de comprendre la syntaxe que j'avais utilisée dans la question.

Six élèves ont répondu de manière incorrecte à la question 9 (*What was ironic about the opening of the movie?*) et neuf élèves l'ont fait de même pour la question 12 (*What do you think that the 'cradle for civil rights' means?*). Ces deux questions étaient implicites et exigeaient des élèves qu'ils ne se contentent pas de chercher la réponse dans le texte, mais qu'ils utilisent les connaissances préalables exposées dans la séquence et soient capables d'en déduire le sens. Comme ces questions dépendaient aussi de ces deux variables, je ne suis pas en mesure de dire si c'est le manque de connaissances ou l'incapacité à inférer le sens qui a conduit à un taux si élevé de mauvaises réponses.

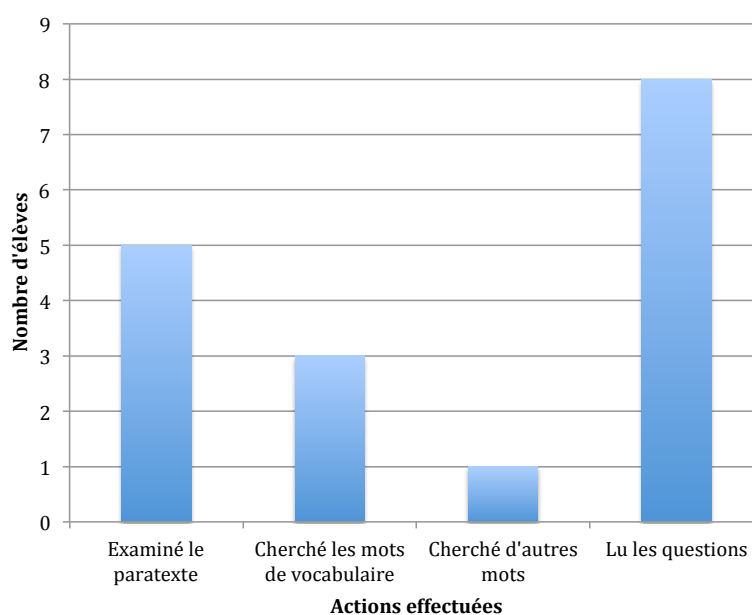
4.2.2 Questionnaire

Pour ce questionnaire, les élèves avaient la possibilité de choisir plusieurs réponses. Il leur a été demandé de classer leurs réponses par ordre d'importance ou par action effectuée en premier (1 étant la plus importante et ainsi de suite). Cependant, seuls trois élèves ont suivi cette consigne de manière formelle. Notons aussi que, même pour ceux qui n'ont pas donné un ordre, toutes les réponses des élèves ont été prises en compte. Même si cela n'est pas totalement valide, cela permet de mettre en lumière les stratégies cognitives utilisées par les lycéens lors de la réalisation de leur tâche.

La figure 2 fait référence à la première question (Qu'as-tu fait avant de lire le texte ?). Il apparaît que la majorité des élèves annoncent avoir lu l'ensemble des questions avant de lire le texte. En lisant d'abord les questions, ils auraient pu non seulement se faire une idée générale du texte, mais aussi découvrir les informations pertinentes sur lesquelles ils devaient se concentrer. Selon Gürses et Adigüzel (2013), être capable de lire rapidement ou survoler un texte pour en obtenir l'idée générale est une stratégie métacognitive. Le fait de se concentrer sur un matériel spécifique et d'ignorer les éléments sans importance d'un texte est non seulement révélateur d'un lecteur efficace (Hosenfeld, 1977), mais aussi du rôle important de la mémoire de travail (Engle et Conway, 1988).

Figure 2

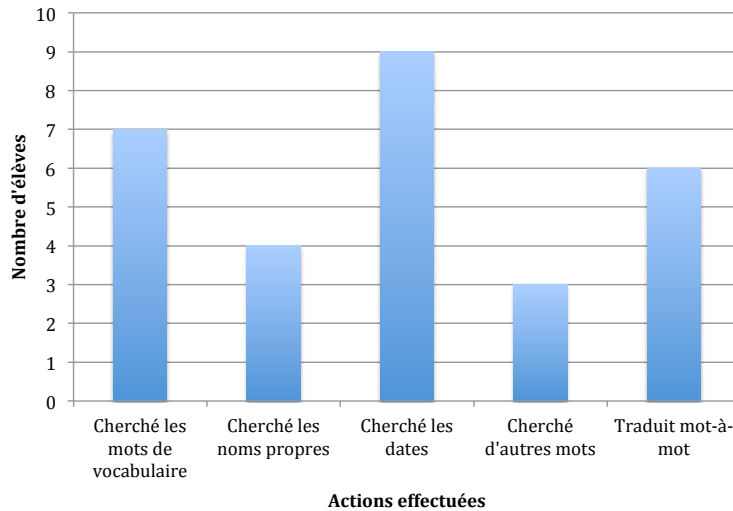
Actions effectuées par les élèves avant de lire le texte



La figure 3 fait référence à la deuxième question (Qu'as-tu fait pendant la lecture du texte ?). Neuf des treize élèves ont répondu qu'ils avaient cherché des dates en lisant le texte. Notons que la quatrième question de compréhension écrite pour le texte cible impliquait effectivement la recherche de dates spécifiques. Leur réponse pourrait donc être dû à cette question ainsi qu'aux stratégies recommandées sur leur document. Sept des élèves ont cherché des mots de vocabulaire lors de la lecture. Une fois de plus, cela confirme les recherches sur l'importance du vocabulaire (Cromley et Azevedo, 2007 ; Grabe, 2014).

Figure 3

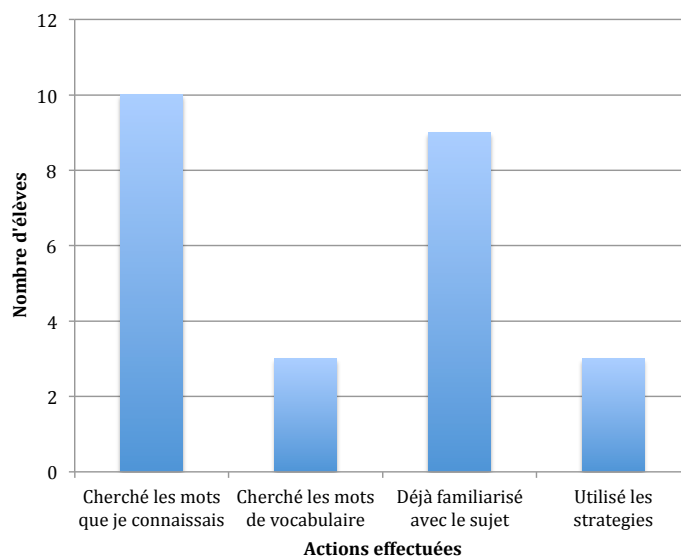
Actions effectuées par les élèves pendant la lecture du texte



La figure 4 fait référence à la troisième question (Comment as-tu essayé de comprendre le texte ?). Le graphique indique que dix élèves se sont appuyés sur la reconnaissance des mots. Neuf élèves ont répondu qu'ils connaissaient le sujet. Ces résultats soutiennent l'importance d'une approche intégrative qui mêle à la fois le traitement ascendant et descendant pour une meilleure compréhension en lecture (Grabe, 2014).

Figure 4

Actions effectuées par les élèves pour essayer de comprendre le texte

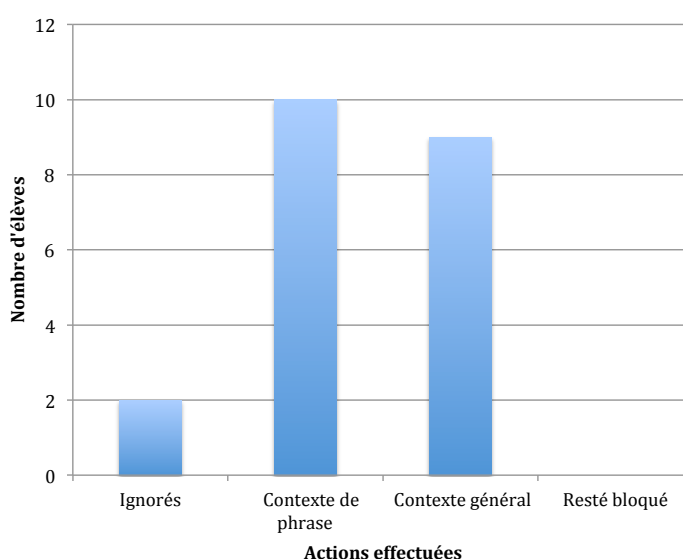


Après avoir répondu à la troisième question, les élèves ont été encouragés à développer leurs réponses. S'ils avaient répondu qu'ils avaient essayé de comprendre le texte en utilisant la reconnaissance des mots ou le vocabulaire, ils devaient expliquer comment ils connaissaient ces mots. Six élèves ont répondu qu'ils les avaient appris cette année, deux élèves ont répondu qu'ils les avaient appris les années précédentes ainsi que cette année, un élève a répondu qu'il les avait appris au collège et un élève a répondu qu'il les avait déjà entendus. Les élèves qui ont répondu qu'ils avaient compris le texte parce qu'ils connaissaient le sujet, ont unanimement répondu qu'ils avaient appris celui-ci en classe. Notons que seuls trois élèves ont répondu qu'ils avaient utilisé les stratégies, et uniquement celles figurant sur la liste qui leur avait été communiquée. Par conséquent, si d'autres élèves ont utilisé des stratégies, soit ils ne s'en sont pas rendus compte– et n'ont donc pas de conscience métacognitive sur cette tâche, soit ils pensent que l'utilisation de stratégies comprend uniquement celles qui étaient indiquées dans la liste.

La figure 5 fait référence à la question 4 (Qu'as-tu fait avec les mots que tu n'as pas compris ?). Elle montre que seuls deux élèves ont répondu qu'ils avaient ignoré les mots qu'ils ne connaissaient pas et que personne n'est resté bloqué. La majorité des élèves ont répondu qu'ils s'étaient appuyés sur le contexte de la phrase et sur le contexte général pour essayer de comprendre les mots inconnus. L'utilisation du contexte pour mieux comprendre soutient l'importance des connaissances de base, que ce soit sur le sujet (Cromley et Azevedo, 2007 ; Kispal, 2008) ou sur la structure syntaxique (Grabe, 2009 ; Rosenstein, Meir et Miller, 2019).

Figure 5

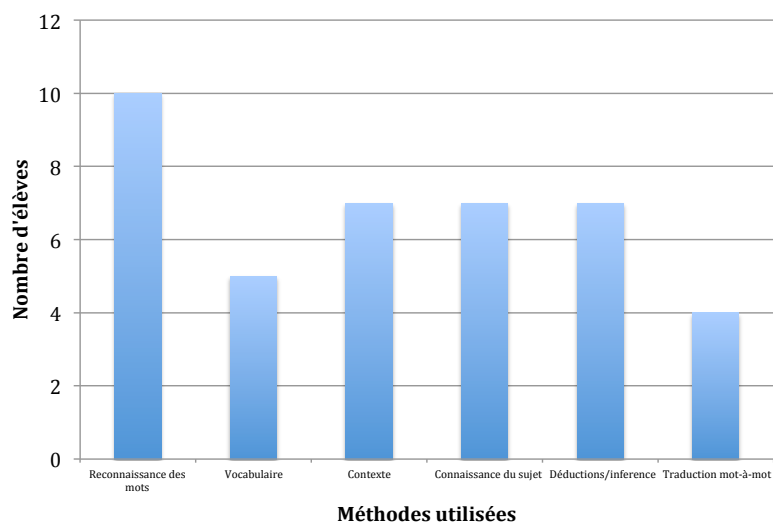
Actions effectuées par les élèves pour traiter les mots inconnus



La figure 6 fait référence à la question 5 (Comment as-tu compris le texte ?). Elle montre que les élèves ont utilisé des processus ascendants (reconnaissance des mots et vocabulaire) et descendants (contexte, connaissances de base, déduction et inférence) pour comprendre le texte. Quatre élèves ont également répondu qu'ils avaient utilisé la traduction mot à mot. Ces résultats indiquent que les élèves n'utilisent pas qu'une seule méthode pour comprendre un texte. Ils utilisent une combinaison de stratégies cognitives afin d'accomplir la tâche.

Figure 6

Méthodes utilisées par les élèves pour comprendre le texte



CHAPITRE 5

CONCLUSION

Nous avons commencé l'étude par un questionnaire afin de voir déjà quels types de variables les élèves annonçaient qu'ils utilisaient pour comprendre un texte à lire en L2. Comme il s'agit d'apprenants de langue seconde, il serait intéressant d'établir une base de référence en L1 également. En faisant cela, nous serions en mesure d'avoir une meilleure idée du niveau de compétence en L1 des élèves en matière de compréhension écrite. J'ai remarqué tout au long de l'étude que, lorsque l'on demandait aux lycéens de répondre en français à l'écrit, ils faisaient des erreurs de base, notamment sur le vocabulaire et la conjugaison. Il serait intéressant de voir si ces erreurs en L1 ont un effet sur la compréhension en lecture en L1 ou si elles sont simplement dues à un manque de pratique ou de vocabulaire. Quoi qu'il en soit, selon Carrell (1991), les lecteurs de langue seconde peuvent avoir besoin d'aide pour acquérir des compétences de base en lecture.

Avant la session *Think Aloud* de la deuxième partie de l'étude et l'activité de compréhension écrite de la troisième partie de l'étude, les lycéens ont été exposés à des activités de prélecture et à une liste de stratégies qui encourageaient les élèves à observer le paratexte et à prêter attention à d'autres éléments clés du texte. Cette démarche visait non seulement à les sensibiliser, mais aussi à les aider à se faire une idée générale des différents thèmes et à accumuler du nouveau vocabulaire. Il semble que les activités de prélecture aient effectivement aidé à la compréhension, car les élèves ont non seulement reconnu le vocabulaire et les événements clés, mais ils se sont également familiarisés avec le sujet.

Dans la deuxième partie de l'étude, en utilisant la méthode *Think Aloud*, nous avons pu observer la capacité des élèves à comprendre un texte et à identifier certaines méthodes ou stratégies utilisées. Nous avons constaté que les élèves ne s'appuyaient pas uniquement sur le vocabulaire, mais aussi sur les adjectifs, les noms propres et les verbes pour comprendre le texte. Ils ont suivi les suggestions de la liste de stratégies qui leur avait été remise en classe. Cela montre que, lorsque l'on donne aux élèves une fiche guide, ils utilisent bien celle-ci. Les enseignants peuvent intégrer l'utilisation de stratégies en classe dans le cadre d'activités régulières afin que leur utilisation devienne plus automatique avec le temps.

Nous avons également constaté que les élèves utilisaient des stratégies cognitives comme la traduction et la révision tout en accomplissant la tâche. Pour promouvoir l'utilisation des capacités cognitives, nous pouvons encourager les élèves à utiliser des compétences d'inférence ou des connaissances préalables ainsi que le contexte pour trouver du sens. Cela peut être fait en classe avec des exercices de prélecture et même pendant l'activité de lecture cible.

Certains élèves ont également utilisé des stratégies métacognitives. Ils ont été capables de se contrôler tout au long de l'exercice de lecture. Ils ont utilisé l'attention sélective pour se concentrer sur certains éléments ou pour combiner différentes stratégies cognitives afin d'essayer de trouver un sens au texte. Les enseignants peuvent encourager les élèves à prendre conscience de leurs capacités cognitives et à les contrôler tout au long des différentes tâches.

Nous avons également constaté des effets de transfert de la L1, à la fois positifs et négatifs. La plupart des effets négatifs étaient dus à l'interférence orthographique et phonologique. Pour résoudre le problème d'ordre orthographique, il est important que les élèves accumulent plus de vocabulaire et soient exposés à plus de textes imprimés afin que ces faux amis puissent être signalés. Pour le problème d'ordre phonologique, il faut que les élèves soient davantage exposés à l'écoute de la langue étrangère pour que les informations de la mémoire échoïque soient transférées dans des codes plus durables. Nous pouvons aborder ces deux aspects en même temps en demandant aux élèves de lire à haute voix. En faisant cela, nous pouvons corriger la prononciation et souligner le nouveau vocabulaire et les mots, y compris les faux amis.

Nous avons également remarqué, pour certains élèves, un mélange de l'usage du français et de l'anglais pendant la session *Think Aloud*. Cela pourrait être dû au fait que, pendant celle-ci, je leur parlais tantôt en anglais, tantôt en français. Je leur ai parlé en français pour m'assurer qu'ils comprenaient ce que je leur disais. Au début de cette activité, je n'avais pas prévu de leur parler du tout. Cependant, j'ai réalisé rapidement que certains ne comprenaient pas exactement ce qu'ils devaient faire. J'ai donc décidé de leur poser des questions afin de mieux comprendre leur cheminement. Cependant, cela a pu provoquer des effets secondaires. Selon Fox, Ericsson et Best (2011), le fait de demander aux participants de fournir des explications pendant les sessions *Think Aloud* peut en effet améliorer leurs performances. Cela n'a pas vraiment posé de problème puisque je cherchais uniquement à savoir comment ils abordaient le texte, mais cela a pu les inciter à être davantage attentifs à ce qu'ils faisaient. Cette prise de conscience a donc également pu servir à faciliter la compréhension. Même si l'objectif était de comprendre leur approche d'un texte en L2, je ne vois pas de problème s'il y a eu effectivement cet effet secondaire puisque l'objectif final était une meilleure compréhension.

Nous avons évalué la compréhension écrite dans la troisième partie de notre étude en utilisant un texte cible. Les résultats indiquent que, dans l'ensemble, les élèves ont compris le texte. Un certain nombre d'entre eux a toutefois donné des réponses incorrectes à deux questions. L'une des questions nécessitait l'utilisation de connaissances préalables tirées d'un document de prélecture et la seconde, la déduction de mots clés. Comme nous l'avons déjà dit, il serait utile de mettre en

œuvre l'enseignement des stratégies de manière cohérente dans la classe afin d'encourager les élèves à faire appel à leurs compétences cognitives et métacognitives.

Nous avons utilisé un questionnaire rétrospectif à la fin du dernier exercice de compréhension écrite de la troisième partie de notre étude afin de compléter les informations obtenues lors de la session *Think Aloud*. La mise en place de ce questionnaire a été faite pour encourager les élèves à réfléchir réellement à ce qu'ils avaient fait pendant leur lecture. A l'avenir, il serait intéressant d'utiliser également un questionnaire plus exhaustif similaire au *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory* développé par Mokhtari et Reichard (2002). Cette enquête classe les stratégies en trois catégories, les stratégies de lecture globale (*global*), celles de résolution de problèmes (*problem-solving*) et celles de soutien (*support*) à la lecture. Un tel dispositif nous permettrait d'affiner les stratégies spécifiques et de voir lesquelles doivent être encouragées ou enseignées.

Cette étude comporte certaines limites. Tout d'abord, nous n'avions pas de groupe de contrôle et tous nos participants ont donc été exposés aux mêmes conditions. Cette étude a été également menée « sur le terrain », donc en classe, ce qui a rendu très difficile le contrôle des variables. S'il semble par exemple que les élèves se sont davantage appuyés sur certaines variables pour comprendre les textes, il est possible que ce soit en fait une combinaison de plusieurs variables qui les a le plus aidés. Il serait également intéressant à l'avenir d'examiner des variables telles que la vitesse de traitement et les différences individuelles ainsi que la motivation.

Nous n'avions qu'un nombre limité d'heures de cours à consacrer à ce projet et comme cette étude a été menée pendant la pandémie de COVID-19, nous n'avons pas vu les élèves aussi souvent que nous l'aurions souhaité. Cette situation a également entraîné un décalage dans le temps entre toutes les activités, ce qui a pu entraîner l'oubli d'informations avant qu'elles ne soient cristallisées. Cependant, comme la plupart des enseignants n'ont pas accès à des conditions de laboratoire, cette étude est sans doute plus représentative des conditions réelles d'enseignement et devrait encourager d'autres enseignants à utiliser des questionnaires ou la méthode *Think Aloud* afin de mieux comprendre leurs élèves.

En conclusion, grâce aux questionnaires et à la méthode *Think Aloud*, nous avons pu mieux comprendre comment les élèves abordent un texte dans une langue étrangère. Nous pouvons voir quels facteurs jouent un rôle dans la compréhension écrite, qu'il s'agisse du vocabulaire, des connaissances préalables ou d'autres facteurs tels que les indices syntaxiques. Dans tous les cas, grâce à ces observations, nous sommes mieux armés pour planifier des activités de prélecture qui permettent non seulement de découvrir de nouveaux mots, mais aussi d'élargir la culture générale. L'objectif est toujours d'aider les élèves à mettre en œuvre les meilleures stratégies pour améliorer

leur compréhension en lecture. Celles-ci doivent nécessairement passer par une approche intégrée utilisant à la fois le traitement ascendant et descendant afin d'encourager l'utilisation des compétences cognitives et métacognitives.

REFERENCES

- Alghonaim, A. S. (2020). Impact of Related Activities on Reading Comprehension of EFL Students. *English Language Teaching*, 13(4), 15-27. doi: 10.5539/elt.v13n4p15
- Baker, L., & Brown, A. L. (1980). *Metacognitive Skills and Reading. Technical Report* (No. 188). Bethesda, MD: National Inst. of Child Health and Human Development (NIH); Washington D.C.: National Inst. of Education (DHEW). Retrieved from ERIC database. (ED195932)
- Baddeley, A.D. (1986). *Working Memory*. Oxford : Clarendon Press.
- Berdal-Masuy, Françoise (à paraître). Profils d'apprenants. Dans Leclercq, Pascale, Edmonds, Amanda & Sneed-German, Elisa (Eds). Introduction à l'acquisition des langues étrangères. De Boeck.
- Brooks, A. D., Berninger, V. W., & Abbott, R.D. (2011). Letter naming and letter writing reversals in children with dyslexia: momentary inefficiency in the phonological and orthographical loops of working memory. {abstract from PubMed} *Developmental Neuropsychology*, 36(7), 847-868. doi: 10.1080/87565641.2011.606401. PMID: 21978009
- Carrell, P.L. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*, 12(2), 159-179.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and Refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 311-325. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2142/96252>
- Engle, R. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 19-23.
- Engle, R. W., & Conway, A. R. A. (1998). Working memory and comprehension. In R. H. Logie, & K. J. Gilhooly, (Eds.), *Working Memory and Thinking* (pp. 67-92). East Sussex, UK: Psychology Press.
- Engle, R., Fidler, D., & Reynolds, L. (1981). Does echoic memory develop? *Journal of Experimental Child Psychology*, 32(3), 459-473. doi: 10.1016/0022-0965(81)90108-9
- Ericsson, K. A., & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87(3), 215-250. doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215
- Ericsson, K. A., & Simon, H. (1984). Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge: MIT Press.
- Fonteyn, M. E., Kuipers, B., & Grobe, S. J. (1993). A Description of Think Aloud Method and Protocol Analysis. *Qualitative Health Research*, 3(4), 430–441. doi: 10.1177/104973239300300403

- Fox, M.C., Ericsson, F.K., & Best, R. (2011). Do Procedures for Verbal Reporting of Thinking Have to Be Reactive? A Meta-Analysis and Recommendations for Best Reporting Methods. *Psychological Bulletin*, 137(2), 316-344.
- Ghaith, G., & El-Sanyoura, H. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies. *Reading in a Foreign Language* 31(1), 19-43.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69. doi: 10.1017/S0267190504000030
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving From theory to practice (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. In *Proceedings of the 4th CELC Symposium for English Language Teachers-Selected Papers* (pp. 8-18).
- Greenberg, S., & Roscoe, S. (1998). Echoic Memory Interference and Comprehension in a Foreign Language. *Language Learning*, 38(2), 209-219.
- Gürses, M. O., & Adigüzel, O. C. (2013). L'effet de l'enseignement des stratégies de lecture sur l'usage des stratégies selon différents niveaux de réussite en lecture en FLE. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(4), 16-32.
- Hamada, M. & Koda, K. (2008). Influence of First Language Orthographic Experience on Second Language Decoding and Word Learning. *Language Learning*, 58(1), 1-31. doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00433.x
- Harrington, M.W., & Sawyer, M. (1992). L2 working memory capacity and L2 reading skills. *Studies in Second Language Acquisition* 14(1), 25-38. doi.org/10.1017/S0272263100010457
- Holmes, V. (2009). Bottom-up processing and reading comprehension in experienced adult readers. *Journal or Research in Reading*, 32(3), 309-326. doi.10.1111/j.1467-9817.2009.01386.X
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5(2), 110-123. doi.org/10.1016/0346-251X(77)90087-2
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hulstijn, J.H. (2011). Language Proficiency in Native and Nonnative Speakers: An Agenda for Research and Suggestions for Second-Language Assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8, 229-249.
- Janke, V., & Kololonte, M. (2015). False cognates: The effect of mismatch in morphological complexity on a backward lexical translation task. *Second Language Research*, 31(2), 137-156. doi.org/10.1177/0267658314545836

- Kispał, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading*. National Foundation for Educational Research. Research Report DCSF-RR031, 1-62.
- Kutas, M., Neville, H., & Holcomb, P. (1987). A preliminary comparison of the N400 response to semantic anomalies during reading, listening and signing. *Electroencephalogr Clin Neurophysiol. Suppl.* 39, 325-330.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 567-587.
- Levy, F., & Young, D. (2020). Letter Reversals, Default Mode, and Childhood ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(10), 1437–1442. doi.org/10.1177/1087054715624229
- Li, P., & Clariana, R. B. (2019). Reading comprehension in L1 and L2: An integrative approach. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 94-105. doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.03.005
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of experimental psychology. General*, 141(2), 302–320.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Perfetti, (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In L. Rieben & C.A. Perfetti, C.A. Perfetti (Eds.), *Learning to read; basic research and its implications*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Rosenstein, O., Meir, I., & Miller, P. (2020). The two-sided nature of reliance on prior knowledge and on L1/L2 structural similarity in L2 sentence comprehension. doi.org/10.1111/flan.12478
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and Self-Regulation in Literacy. In S. E. Israek, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning. Theory, Assessment, Instruction and Professional Development*. (pp. 215–240). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varga, A. (2016). Metacognitive perspectives on the development of reading comprehension: a classroom study of literary text-talks: Metacognitive perspectives on reading. *Literacy*, 51(1). doi: 10.1111/lit.12095

ANNEXE A

Fiche *Climate Clock*

The New York City Climate Clock



7 years, 103 days, 15 hours, 12 minutes, and 6 seconds. When the New York City Climate Clock was **installed** on September 19th it **displayed** this number. Today the Climate Clock **displays** 7 years and 53 days. The clock counts down the years, days, hours, minutes, and seconds that scientists **predict** we have until there will be irreversible change to the global climate. The amount of time left is based on the amount of **unsustainable** energy (carbon and **greenhouse gases** for example) that humans use over time. So in 7 years and 53 days, humans will have used too much unsustainable energy and the world's climate will become dangerous for humans and most living things.

But, unlike regular clocks, the Climate Clock *can* turn back in time if humans replace unsustainable energy with **efficient, sustainable** energy. Every 3 months, the clock will be updated with new scientific data. If humans have changed the way we make and use energy, it's possible the clock will display more time, say 8 years. But if humans continue to use unsustainable energy, we will **eventually** run out of time.

The clock was invented by **eco-activists** as **a means of communicating** the **urgency** with which humans have to respond to the climate crisis. Before we run out of time, we must change our unsustainable way of life into a sustainable and efficient way of life. The clock **communicates** this message to **everyday people**, governments, and **corporations**. To change our way of life, everyday people *and* corporations have to **unite with** one another to preserve the environment.

ANNEXE B
Document 1 - Texte cible pour l'activité *Think Aloud*

A Historical Tour of Civil War Sites in Atlanta

by Jacy Topps

February 2, 2018

<https://theculturetrip.com/north-america/usa/georgia/articles/historical-tour-civil-war-sites-atlanta/>

From the classic civil war romance novel *Gone with the Wind* to the legendary "March to the Sea," Atlanta's legacy in the conflict will never be forgotten. Originally named "Terminus," the area that is now known as Atlanta became a major railroad hub before the Civil War. Due to its major role in transportation and commerce, Atlanta was vital for the Confederacy's military operations. For this reason, Atlanta also became a major target for the Union soldiers. In 1864, General William T. Sherman and the Union soldiers captured the city during the "Battle for Atlanta." The fall of Atlanta would be a major catalyst for the re-election of President Lincoln, and ultimately lead to the defeat of the Confederacy. Sherman marched his army out of Atlanta, south to Savannah, to launch what would become the infamous "March to the Sea." Take a tour of Atlanta and its surrounding areas and discover where some of the most pivotal moments of the civil war took place.

Explain the text in French using all the elements that you see and understand.

ANNEXE C

Document 2 - Texte cible pour l'activité *Think Aloud*

Atlanta's Civil War History

<https://discoveratlanta.com/things-to-do/history/civil-war/>

Atlanta's Civil War history will never be forgotten. Hollywood immortalized it in "Gone With the Wind," the classic 1939 film based on Margaret Mitchell's world-famous novel of the same name. Against a backdrop of flames, Rhett Butler took leave of Scarlett O'Hara as the city of Atlanta burned down around them and they reflected on the American Civil War. The reality of Atlanta Civil War history was equally dramatic, though not nearly as romantic.

At the start of the Civil War in 1861, Atlanta was a city vital to Southern commerce and transportation. But its importance as a major railroad hub and center for manufacturing ultimately proved lethal to the Confederate stronghold. In September 1864, General William T. Sherman and his Union forces captured the city, a victory that helped secure President Abraham Lincoln's bid for re-election the following November.

The victorious Union general ordered the burning of Atlanta and launched his March to the Sea, which left a 300-mile trail of destruction all the way to Savannah, Georgia. Afterwards, the once-prosperous Atlanta lay in ruins, eventually rebuilding itself as a center for civil rights and cementing its stature as a vibrant economic powerhouse.
(194 words)

Explain the text in French using all the elements that you see and understand.

ANNEXE D
Transcription de la vidéo *Blood and Glory*

History. (2015, Avril 15). *Blood and Glory: The Civil War in Color: Sherman's March to Savannah* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/5c-aOnzB92I>

From November 15 until December 21, 1864, General William Sherman, Uncle Billy as his troops called him, marched more than 60,000 men 285 miles. From Atlanta to the port city of Savannah, Georgia, during his famous march to the sea. His soldiers burned buildings, twisted miles of railroad track and trampled the countryside. General Sherman realized and understood the importance of railroads in the American Civil War. He used them to his troops advantage and then he destroyed them. A typically destruction of rails by heating them under fires and putting them around trees became known across the south as Sherman bowties. The Civil War started as a sort of quaint and almost gentile war where the fighting was between the armies. By 1864, the war had completely changed. Civilians were now fair game as Sherman proved as he moved through the south he lived off the civilian population and land destroyed everything in his path.
1'23"

ANNEXE E
Fiche *Gone With the Wind*

Part I. Look at the bookcover and answer the following questions.

1. What is the title?
2. Who is the author?
3. What is the French word for "Novel"?
4. What is the yellow behind the characters in the picture?
5. What do you think that the book is about?



Part II. Read the text below.

Margaret Mitchell's
The Great American Novel. *Gone With the Wind*, 1936,
Georgia, Civil War (1861-1865)
Reconstruction America (1865-1877).
Scarlett O'Hara Rhett Butler, Margaret Mitchell
English-speaking
Romeo Juliet. *Gone With the Wind*
American Civil War.

1. What are the words left in the text?
2. What type of words are they?
3. Reformulate using the content and the information from Part I.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANNEXE F
Fiche guide sur les stratégies de lecture

(créée par Sabine ULRICH)

Reading Comprehension Strategies

1. Observer **le paratexte** :

- le titre
- l'auteur
- la source
- les illustrations

Puis tu dois **émettre des hypothèses**

2. Relever **les noms propres** (tout mot avec majuscule) et **les chiffres/nombres**

Déterminer s'ils décrivent :

- des personnes
- des lieux
- des dates
- autre chose

Ensuite, reformuler le contenu général du texte

3. Pour comprendre le texte plus précisément, concentrer alors sur les mots porteurs de sens, **les noms** et **les verbes**, éventuellement **les adjectifs**. Faire très attention aux **négations**.

Quand tu ne comprends pas un mot porteur de sens, essaie de comprendre son sens en déterminant **sa nature grammaticale** et en utilisant **le contexte**.

ANNEXE G
Transcription *Think Aloud* d'élève A (femme)

- | | |
|--|--|
| 1 Elève A | 37 dû à ça, on le l'oubliera jamais |
| 2 &euh | 38 # &euh |
| 3 le texte parle de | 39 # |
| 4 # | 40 son nom original est Terminus |
| 5 l'historique guerre civile en Atlanta | 41 [How do you know that?] |
| 6 # | 42 # &euh |
| 7 c'était pour une simple guerre civile | 43 parce que j'ai surligné en fait |
| 8 &euh | 44 # |
| 9 # | 45 les mots que je comprenais |
| 10 un roman a | 46 # |
| 11 # | 47 le mieux et |
| 12 été créé | 48 # |
| 13 &euh | 49 j'ai essayé de créer des phrases |
| 14 # | 50 # |
| 15 c'est un roman | 51 enfin, j'ai mis que des mots importants |
| 16 &euh | 52 # |
| 17 c'est un roman romantique qui s'appelle | 53 j'ai pas mis les it's [*], |
| 18 Gone with the Wind [*] | 54 %pho : [its] |
| 19 %pho : /gʌn/ /wɪzə/ /'zə/ /wind/ | 55 the [*] |
| 20 # | 56 %pho : /'zə/ |
| 21 c'est une légende pour | 57 # |
| 22 &euh | 58 eccetera |
| 23 qui parle | 59 # |
| 24 # | 60 j'ai mis que des mots importants |
| 25 de la march [*] to the sea à | 61 [Qu'est-ce que c'est les mots importants?] |
| 26 %pho : [mɑʁʃ] | 62 # |
| 27 # | 63 j'ai mis les mots de vocabulaire, les adjectifs, les noms |
| 28 &euh | 64 propres, les verbes |
| 29 # | 65 # |
| 30 Atlanta est en conflit | 66 et après, j'essaye de tous les regrouper pour faire une |
| 31 # | 67 phrase... |
| 32 Atlanta connaît un conflit | |
| 33 # &euh | |
| 34 # | |
| 35 important | |
| 36 # | |

ANNEXE H
Transcription *Think Aloud* d'élève B (femme)

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1 Elève B – Document 1 | 36 pour aller au sud de Savannah |
| 2 &euh | 37 &euh |
| 3 le roman classique de la guerre civile Gone | 38 ça veut dire quoi <i>launch</i> |
| 4 with the wind est légendaire...et voilà | 39 &euh |
| 5 [ok, what about anything else ? Do you know | 40 non, là, je ne comprends pas |
| 6 any of these words? Did you learn any of these | |
| 7 words?] | |
| 8 et là encore guerre civile, | |
| 9 Atlanta | |
| 10 &euh | |
| 11 je ne sais pas... | |
| 12 ça veut dire quoi legacy ? | |
| 13 [what is this word?] | |
| 14 un conflit | |
| 15 [ok, so what do you think that's about?] | |
| 16 Atlanta rentre en conflit [ok ! ok !] | |
| 17 le terminus, la fin, l'arrivée | |
| 18 le nom, ah, son nom original, c'est | |
| 19 Terminus...[ok] | |
| 20 c'est le rôle majeur de la transportation? | |
| 21 du commerce | |
| 22 Une conférence ? alors, je sais | |
| 23 pas...euh...ben...militaire mais ça | |
| 24 je sais c'est Le general William T. Sherman | |
| 25 # | |
| 26 et son union | |
| 27 # | |
| 28 enfin et ses soldats | |
| 29 # | |
| 30 capture la ville durant la bataille d'Atlanta | |
| 31 le président Lincoln | |
| 32 Sherman marche avec son armée | |
| 33 &euh | |
| 34 en dehors d'Atlanta | |
| 35 # | |

ANNEXE I
Transcription *Think Aloud* d'élève C (femme)

- 1 **Elève C – Document 1**
- 2 &euh
- 3 le texte parle de l'histoire de la tour de civil war dans Atlanta...
- 4 l'auteur est Jacy [*]
- 5 %pho : /'dʒɛsi/
- 6 Topps[*]
- 7 %pho : /'tɒbs/
- 8 Il est sorti le 2 février en 2018.
- 9 Le roman classique *Gone with [*]the[*] wind*
- 10 %pho : /wɪzə/ /'zə/
- 11 et la légende qui
- 12 *March to the[*] Sea*
- 13 %pho : /'zə/
- 14 [Mais qu'est ce tu étais en train de faire là ?]...
- 15 de surligner ce que j'ai compris
- 16 &euh
- 17 Les phrases que j'ai faites,
- 18 que j'ai compris dans le texte
- 19 &euh
- 20 je l'ai marqué
- 21 parce que je l'ai compris, et je l'ai marqué
- 22 [d'accord, ok...et tu avais une stratégie pour le faire ? Pourquoi as-tu fait cela ?]
- 23 et bien pour expliquer
- 24 &euh
- 25 parce que il y a des choses que j'ai pas compris dans le texte...[d'accord]...(long silence)...
- 26 je continue ?
- 27 [yeah, yeah]
- 28 Son nom original est Terminus...
- 29 en 1864, le général William T. Sherman et l'union soldats a capturé la ville durant la bataille
- 30 pour Atlanta. La majorité a...
- 31 canalisé pour la réélection pour le président Lincoln...
- 32 Sherman marche avec son...
- 33 marche avec son armée pour Atlanta de Savannah...
- 34 il marche pour la fameuse *March to the Sea*

ANNEXE J
Transcription *Think Aloud* d'élève D (homme)

1 **Elève D – Document 1**
2 *The* [*]
3 %pho : /'zə/
4 *title of* [*]
5 %pho : /'ʌv/
6 *the* [*] *text*
7 %pho : /'zə/
8 &euh
9 *is* [*]
10 %pho : /iz/
11 &euh
12 *historical tour* [*]
13 %pho : /'tu/ /ə/
14 *civil war since in Atlanta* [*].
15 %pho : /'ætlatə/
16 *The author* [*]
17 %pho : /'zə/ /'ɔ:ltə/
18 *is* [*]
19 %pho : /iz/
20 &euh
21 *Jacy Topps* [*]
22 %pho : /'tɒps/
23 &euh
24 *The* [*]
25 %pho : /'zə/
26 *date of the* [*] *text*
27 %pho : /'ʌv/ /'zə/
28 &euh
29 *was February*
30 &euh
31 *second twenty eighteen eight*
32 &euh
33 *the* [*] *text*
34 %pho : /'zə/
35 &euh

36 *talk about*
 37 &euh
 38 je peux le dire en français?
 39 [oui]
 40 Ah! Ca parle du roman classique
 41 &euh
 42 *Gone with the wind* [*]
 43 %pho : /'gɒn/ /wɪzə/ /'zə/ /waɪld/
 44 &euh
 45 du légendaire fin *March to the Sea*
 46 &euh
 47 Atlanta est en conflit
 48 &euh
 49 on n'oubliera jamais ça
 50 et l'original s'appelle
 51 &euh
 52 Terminus. L'ère qu'on connaît de Atlanta commence
 53 &euh
 54 avec les rails et
 55 avant la guerre civile
 56 &euh
 57 #
 58 ça a un rôle majeur dans la
 59 le transport et le commerce.
 60 &euh
 61 Atlanta, c'est
 62 &euh
 63 c'est vital
 64 &euh
 65 pour les opérations militaires et pour cette raison,
 66 &euh
 67 Atlanta commence
 68 &euh
 69 en majorité,

70 &euh
 71 enfin commence
 72 &euh
 73 à
 74 ##
 75 [Rayan, how do you know all that ? Comment tu le sais ?]
 76 What ?
 77 [How do you know that?]
 78 Comment je le sais ?
 79 [yes]
 80 Grâce aux mots, enfin je vois ce que cela veut dire et du coup, je me fais l'idée
 81 [des mots ?]
 82 du texte en anglais
 83 [oui mais quel type de mots ?]
 84 des adjectifs, des verbes, des prépositions
 85 des
 86 #
 87 des noms propres aussi
 88 [est ce que ce sont des mots que tu connaissais avant que l'on commence à apprendre tout cela ?...]
 89 Pas tout mais
 90 ben il y en a certains mots
 91 &euh,
 92 par exemple
 93 &euh
 94 #
 95 *legacy (said in English)*, j'ai oublié ça
 96 #
 97 et du coup
 98 #
 99 après en 1864, le général William T. Sherman et les, ses soldats ont capturé la ville pendant la bataille
 100 d'Atlanta
 101 [et comment tu le sais ?]
 102 parce que je l'ai compris, en lisant le texte
 103 [mais tu savais ça déjà ?]

104 oui
105 [depuis quand ?]
106 depuis ben
107 depuis qu'on a commencé à étudier
108 [ok].
109 Ensuite
110 &euh
111 la chute de Atlanta
112 #
113 a été majeure
114 &euh
115 avec la réélection du président Lincoln et
116 ##
117 la défaite de
118 la conférence, (lower voice) non, je crois pas que c'est ça
119 #
120 et Ensuite, Sherman, il marche avec ses soldats
121 &euh
122 en dehors d'Atlanta pour aller au sud to Savannah donc
123 Savannah
124 #
125 &euh
126 pour lancer et commencer
127 &euh
128 la fameuse m
129 *March to the Sea*
130 #
131 donc la marche vers la mer
132 #
133 et après avoir fait un tour à Atlanta
134 et
135 #
136 après je ne sais pas trop

ANNEXE K
Transcription *Think Aloud* d'élève E (homme)

1 Elève E	35 &euh
2 Donc...	36 chose dans le conflit
3 &euh	37 &euh
4 là	38 qu'on ne pourra pas oublier... et du coup je
5 #	39 sais qu'il y a un rapport avec Atlanta
6 quand	40 &euh
7 #	41 un conflit
8 là	42 #
9 #	43 [et il y a d'autres choses ?]
10 je connais les mots de la guerre civile par	44 Non...
11 exemple...	45
12 #	
13 je vois que	
14 #ça parle d'un roman	
15 #je vois...un titre...	
16 &euh	
17 une ville	
18 #	
19 après,	
20 je connais du vocabulaire	
21 conflit[*]	
22 %pho : /konflikt/	
23 forgotten[*]	
24 %pho : /fɔrgɒt'tɪn/	
25 &euh	
26 plusieurs titres...	
27 #	
28 certains verbes que je connais	
29 du coup, après, j'essaie de donner du sens avec	
30 les mots que je ne connais pas	
31 Par exemple <i>legacy</i> [*],	
32 %pho : /'lɛg//æ//si/	
33 je ne sais pas ce que ça veut dire mais là je vois	
34 que c'est Atlanta qui a quelque	

ANNEXE L
Transcription *Think Aloud* d'élève F (femme)

- 1 **Elève F**
2 Ben, moi j'ai essayé d'expliquer le texte avec des mots ben qu'on avait déjà en classe et que vous nous aviez
3 expliqué la signification etc
4 avec des mots qu'on avait vu dans les séances d'avant, vu que ça fait plusieurs séances que l'on travaille sur
5 &euh
6 enfin
7 cette histoire et
8 &euh
9 avec les mots que je connaissais un petit peu
10 et voilà

ANNEXE M
Transcription *Think Aloud* d'élève G (homme)

1 **Elève G – Document 2**
2 Donc le texte parle de l'historique guerre civile d'Atlanta, donc l'historique guerre civile
3 d'Atlanta, ben on l'oubliera jamais
4 &euh
5 Hollywood[*]
6 %pho : /'hɒliwud/
7 l'a immortalisé avec un roman classique qu'ils ont appelé
8 Gone with the wild [*]
9 %pho : /'gɒn/ /wɪzə/ /'zə/ /waɪld/
10 en 1939
11 &euh
12 il a été écrit par Margaret Mitchell [*]
13 %pho : /mɑrgəret/ /mɪtʃhəl/
14 et c'est le fameux
15 le fameux roman de son nom
16 &euh
17 avec
18 &euh
19 #
20 ah oui
21 la première page de couverture
22 &euh
23 on voit des flammes
24 Rhett Butters [*]
25 %pho : /'bʌtə-s/
26 a quitté Scarlet [*] O'Hara [*]
27 %pho : /'skɑr//lət/
28 &euh
29 dans la ville d'Atlanta parce qu'il y a eu le feu autour de lui, enfin d'eux
30 et ça
31 #
32 ça a
33 #

34 ça reflète la guerre civile en Amérique,
35 la réalité de l'historique guerre civile d'Atlanta
36 elle est également dramatique, donc elle est pas vraiment romantique.
37 Du coup, j'ai traduit ce paragraphe parce que je connaissais certain vocabulaire, certains
38 mots. Avec les mots que je connaissais, j'ai fait des phrases et voilà
39 après il y a des mots qui sont pas très importants donc je ne les ai pas forcément utilisés pour
40 comprendre et voilà
41 Ensuite, pour la deuxième partie du texte,
42 &euh
43 au commencement de la guerre civile en 1861
44 &euh
45 Atlanta
46 #
47 est une ville vitale
48 &euh
49 dans le Sud pour le commerce et le
50 #
51 transport. Mais l'important, c'était
52 &euh
53 les rails, les rails, les grands rails
54 #
55 les grands rails et le centre de
56 #
57 &euh
58 #
59 alors ça je ne sais pas ce que ça veut dire, pour trouver
60 &euh
61 alors ça, je sais pas
62 #
63 du coup en mil
64 #
65 en septembre 1864,
66 le général William T. Sherman et ses soldats

67 eux ont capturé la ville
 68 #
 69 et c'est une victoire parce qu'ils ont aidé à protéger, donc, c'est-à-dire à secourir le président
 70 Abraham *Lincoln*, et
 71 &euh
 72 #
 73 suite à ça, il y a eu une réélection qui a suivi en novembre
 74 #
 75 du coup, je me suis servi des mots que je connaissais, des noms propres
 76 #
 77 des verbes et voilà du vocabulaire que je connaissais
 78 #
 79 et ensuite
 80 #
 81 la victoire de l'Union en général
 82 &euh
 83 #
 84 *the burning of atlanta* (se parle à lui-même)
 85 le feu à Atlanta et
 86 &euh
 87 a déployé la marche *to the sea* qui fait
 88 &euh
 89 300
 90 #
 91 300 miles [*]
 92 %pho : [mil]
 93 # #
 94 pas avec tout les
 95 ## (se parle à lui-même)
 96 *all the way* (se parle à lui-même)
 97 (se parle à lui-même)
 98 &euh
 99 ##

100 *trail of destruction*
 101 je ne sais pas ce ça veut dire ça...
 102 [what does it look like?]
 103 *trail*
 104 &euh
 105 mmm
 106 which left [*] – (se parle à lui-même)
 107 %pho : /lɪft/
 108 300 *trail of destruction* - (se parle à lui-même)
 109 ça veut dire à 3000
 110 #
 111 à 300 000 km de la destruction non ?
 112 Je sais pas
 113 Et eux, ben peut-être du coup qu'après ça, ils sont allés en Savannah, en Géorgie
 114 #
 115 en Géorgie oui
 116 #
 117 et après ça de
 118 &euh
 119 *prosperous* [*]
 120 %pho : /prɒspərəs/
 121 non, ça, je ne sais pas ce que cela veut dire
 122 [prosperous]
 123 &euh
 124 what is[*] in French ?
 125 %pho : /ɪz/
 126 [Does it look like anything in French?]
 127 ben
 128 &euh
 129 je ne sais pas comment on dit
 130 #
 131 en tout cas, ben, Atlanta est partie en ruine, genre en destruction

132 #
 133 Atlanta lay in ruins [*]
 134 %pho : [ʁuʁin]
 135 [yeah, ok...and then what happened ?]
 136 éventuellement
 137 &euh
 138 ils ont dû reconstruire
 139 &euh
 140 eux-mêmes
 141 &euh
 142 au centre
 143 &euh
 144 pour les
 145 &euh
 146 droits civils
 147 #
 148 et
 149 &euh
 150 ## (se parle à lui-même)
 151 et c'est là que a commencé
 152 &euh
 153 #
 154 de vibrant économique (se parle à lui-même)
 155 #
 156 je ne sais pas
 157 #
 158 après
 159 #
 160 il y a du vocabulaire que je ne comprends pas trop...[ok...]
 161
 162

ANNEXE N
Transcription *Think Aloud* d'élève H (femme)

- | | |
|--|--|
| 1 Elève H – Document 2 | 45 par son propre nom... |
| 2 &euh | 46 # |
| 3 pour le 2ème texte | 47 Là, j'ai surligné Classic[*], |
| 4 &euh | 48 %pho : [klasik] |
| 5 on parle de la guerre civile | 49 1939, Margaret Mitchell [*] |
| 6 &euh | 50 %pho : /mɑrgaret/ /mitʃel/ |
| 7 enfin de l'histoire de de la guerre civile à Atlanta. Pour | 51 et World famous novel[*] |
| 8 comprendre cette phrase, j'ai surligné le titre | 52 %pho : nuvel |
| 9 &euh | 53 Après, on parle de Monsieur Rhett Butler[*] |
| 10 # | 54 %pho : /'bɑtlɜ/ |
| 11 on ne l'oubliera jamais | 55 &euh |
| 12 &euh | 56 il dit à |
| 13 car | 57 Scarlet[*] |
| 14 &euh | 58 %pho : /'skɑr/ /let/ |
| 15 car elle a été | 59 O'Hara[*] |
| 16 # | 60 %pho : /oʊ'ɑ:'tə/ |
| 17 énorme du coup bé | 61 c'est une cité dans Atlanta qui a été brûlée... |
| 18 pour essayer de créer cette phrase, j'ai surligné | 62 &euh |
| 19 <i>Never</i> [*] <i>be</i> | 63 durant la guerre civile |
| 20 %pho : /'nevɜ/ | 64 &euh |
| 21 <i>forgotten</i> [*] | 65 la réalité de la guerre civile |
| 22 %pho : /fɔrgɒt'tɪn/ | 66 &euh |
| 23 &euh | 67 a été dramatique |
| 24 pour la 2ème phrase, | 68 &euh |
| 25 j'ai surligné Hollywood[*] | 69 et non |
| 26 %pho : /'hɒliwud/ | 70 &euh |
| 27 immor...immortalist et <i>Gone with the wind</i> [*] | 71 romantique |
| 28 %pho : /gʌn/ /wɪzə/ /'zə/ /wind/ | 72 &euh |
| 29 pour comprendre que Hollywood a immortalisé le livre | 73 là j'ai surligné the reality[*] |
| 30 <i>Gone with the wind</i> [*] | 74 %pho : [realite] |
| 31 %pho : /gʌn/ /wɪzə/ /'zə/ /wind/ | 75 of Atlanta civil, |
| 32 &euh | 76 dramatic[*] |
| 33 un classique de | 77 %pho : [dramatik] |
| 34 # | 78 et romantic[*] |
| 35 1939. | 79 %pho : [rɒmətɪk] |
| 36 C'est un film basé sur | |
| 37 &euh | |
| 38 sur | |
| 39 &euh | |
| 40 <i>Margaret Mitchell</i> | |
| 41 %pho : /mɑrgaret/ /mitʃel/ | |
| 42 qui est mondialement connue, enfin ses nouvelles sont | |
| 43 mondialement connues | |
| 44 &euh | |

ANNEXE O
Transcription *Think Aloud* d'élève I (homme)

- | | |
|---|---|
| 1 Elève I – Document 2 | 35 # |
| 2 Ben, moi, j'ai traduit mot par mot en fait | 36 &euh |
| 3 # | 37 # |
| 4 et | 38 l'histoire de la guerre civile d'Atlanta ne sera |
| 5 &euh | 39 jamais oubliée |
| 6 # | 40 Hollywood a immortalisé ce moment en créant le |
| 7 tout ce que je comprends, je le marque en dessous | 41 film classique |
| 8 [ok, how do you know these words ?] | 42 &euh |
| 9 &euh | 43 Gone with the wind [*] |
| 10 # | 44 %pho : /woind/ |
| 11 [tell me the words that you know?] | 45 basé sur la nouvelle mondialement connue de |
| 12 &euh | 46 Margaret Mitchell [*] |
| 13 Atlanta[*] civil war | 47 %pho : /margaret/ /mit[hel/ |
| 14 %pho : /ətlāta/ | 48 &euh |
| 15 # | 49 Après la retombée des flammes, Rhett Butler [*] |
| 16 forgotten[*] | 50 %pho : /'bʌtlɜ/ |
| 17 %pho : /fɔrgɒt'tɪn/ | 51 / |
| 18 Hollywood[*] | 52 &euh |
| 19 %pho : /hɒliwud/ | 53 quitte Scarlet O'Hara car la ville d'Atlanta a brûlé |
| 20 # | 54 [who are those people ?] |
| 21 &euh | 55 &euh |
| 22 # | 56 # |
| 23 world's[*] famous | 57 les principal characters [*]? |
| 24 %pho : word | 58 %pho : /karakter/ |
| 25 &euh | 59 [ok !] |
| 26 novel[*] | |
| 27 %pho : nuvel | |
| 28 [ok] | |
| 29 &euh | |
| 30 ## | |
| 31 voilà | |
| 32 [ok, those are the only words you understood?] | |
| 33 comme je n'ai pas fini, oui, pour l'instant | |
| 34 [ok] | |

ANNEXE P
Transcription *Think Aloud* d'élève J (homme)

1 **Elève J – Document 2**

2 Donc, là, j'ai lu le texte une première fois.

3 Donc, je suis en train de traduire ce que je comprends avec les mots importants, les noms, les verbes

4 qui forment la phrase, et les mots que je comprends pas, je vais les surligner et essayer de les traduire

5 quand j'aurai fini, de traduire ce que je peux

6 [and what do you understand ? Qu'est ce que tu comprends, les mots que tu comprends dans le
7 texte ?]

8 &euh

9 au début ?

10 [oui, certains mots que tu cherches au début ?]

11 Ben

12 *from the classic* [*]

13 %pho : /'zə/ /klasik/

14 pour la classique...et, enfin, il y a plusieurs mots que je comprends au début

15 [Ok, mais est-ce que tu as une méthode pour décider ce que tu cherches ?].

16 Ben, je surligne, enfin, ce que je comprends, je le traduis, et ce que je comprends pas, je le surligne et

17 j'essaierai de le traduire avec les mots que j'ai compris.

ANNEXE Q
Transcription *Think Aloud* d'élève K, L, M (homme, femme, femme)

1 **Elève K – Document 2**

2 Du coup, je regarde les noms propres, les mots que je connais, les verbes

3 &euh

4 les formulations de phrases, les dates, et après je recherché

5 &euh

6 les mots que je ne comprends pas

7 [et qu'est-ce que tu fais avec les mots que tu ne comprends pas ?]

8 J'essaie de trouver le sens avec le contexte de la phrase, du texte et

9 #

10 voilà...

11

12 **Elève L – Document 2**

13 &euh

14 je vais chercher les mots, les noms propres essayer de voir avec

15 &euh

16 la technique que nous avons revue

17 c'est-à-dire les noms propres, les verbes, les lieux, les dates etc

18 et essayer de reformuler les phrases

19 &euh

20 et voir des mots que

21 je connais dans certaines phrases, que je ne comprends pas

22 pour réexpliquer la phrase à ma façon.

23

24 **Elève M – Document 2**

25 Donc, du coup, je me suis occupée de tout ce qui est paratexte, donc la date, le lieux et

26 &euh

27 source, et après j'ai surligné tout ce qui est noms propres et les phrases importantes dans le texte, celles qui donnent du

28 sens au texte et celles qui créent le texte

29 [et comment sais-tu les phrases importantes ?]

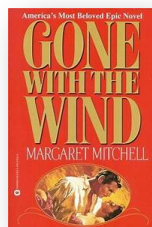
30 Et bien, j'ai lu, et j'ai énormément lu, et du coup je vois le sens des phrases et je sais c'est lesquelles les plus

31 importantes

ANNEXE R
Document 3 - Texte cible avec questions

Name:

Reading comprehension. Read the text and answer the questions below in French.



Atlanta: From the Civil War to Civil Rights

In 1864, during the Civil War, General Sherman and the Union Army burned Atlanta. The troops burned buildings, twisted railroad track and trampled the countryside on the famous "March to the Sea" from Atlanta to Savannah.

In 1936, Margaret Mitchell published *Gone With the Wind*. This novel is a story of love, hope and loss set against the historical background of the American Civil War. *Gone With the Wind* was later made into a film. It premiered at Loew's Theater in Atlanta where Martin Luther King, Jr. and his choir sang at the opening. However, at this time blacks were not allowed into the all-white theater.

Atlanta soon became known as the cradle* for the civil rights movement in the 1960s. Black leaders based in Atlanta developed and implemented strategies to increase black voting power and gain access to public institutions and increase economic opportunities for African Americans. Most of the activism occurred with the support of black churches, colleges and businesses of Sweet Auburn Avenue.

*cradle – berceau

Photos: (1) Painting: *War Is Hell* by Mort Kunstler, depicting Sherman in Atlanta ; (2) book cover *Gone With the Wind* ; (3) Martin Luther King, Jr. Adapted paragraphs: (1) see *Annexes B, C, D* ; (2) see *Annexe T* ; (3) Myrick-Harris, C. (2006). Atlanta in the Civil Rights Movement: Part Two. Retrieved from www.historians.org

Answer the questions in French.

1. What is the main subject of the article?
2. Who are the people mentioned in the article?
3. What events are mentioned in the article?
4. When did the events happen?
5. What did Sherman and his troops do?
6. Where did they go?
7. What is *Gone With the Wind*?
8. She wrote the book to take place during which time period?
9. What was ironic about the opening of the movie?
10. What did black leaders do to help during the civil rights movement?
11. Who supported the activists?
12. What do you think that the "cradle for civil rights" means?

ANNEXE S
Fiche *Civil Rights Legacy*



- I. Look at the pictures above. What do you think that the article is about?

II. Civil Rights Legacy

Explore Atlanta's Role in the Civil Rights Movement

In the early 1960s, Atlanta became the cultural catalyst for the civil rights movement. While civil rights efforts predated the city's involvement, activists quickly found their spiritual center within Atlanta's Sweet Auburn* district, making it home to much of civil rights history. Segregation, perseverance and achievement led to affluent African-Americans building businesses and homes on Auburn Avenue, once dubbed as the "richest Negro street in the world." Others moved to Cascade Heights, literally breaking down walls to become one of the city's richest neighborhoods for blacks.

As you explore Atlanta's civil rights legacy and journey, you'll see the history, growth and development of those areas near Cascade and throughout Southwest Atlanta to Sweet Auburn through the Eastside.

* Sweet Auburn – is a historic African-American neighborhood along Auburn Avenue, east of Downtown Atlanta.

1. Read the title. Can you guess what that article is about?
2. Underline the proper nouns and dates. What more can you tell me about the article?

ANNEXE T
Fiche *Auburn Avenue*

AllTrails. (n.d.) *Sweet Auburn District Walking Tour*. Retrieved from <https://www.alltrails.com/trail/us/georgia/sweet-auburn-district-walking-tour?u=m>

Sweet Auburn District Walking Tour

Tour the birthplace of Martin Luther King Jr. and the Civil Rights Movement. The Sweet Auburn Historic District is a mile and half stretch along Auburn Avenue in downtown Atlanta. At the turn of the century, this area was one of the wealthiest African American streets in the world.

During the 1960s it was the center of the civil rights movement and home to Rev. Martin Luther King Jr. After a period of decline, Sweet Auburn is experiencing a resurrection with the Sweet Auburn Curb Market open Monday-Saturday, the Sweet Auburn Heritage Festival held the first weekend in October and the MLK National Historic site.

It's hard to imagine the Atlanta where Martin Luther King Jr. was born and raised. Atlanta, and much of the South, was segregated. When "Gone with the Wind" premiered at the Loew's Grand Theater in 1939, King sang with his church choir at the opening, but blacks, even Hattie McDaniel, who won an Oscar for her portrayal of Mammy in the film, were not allowed into the all-white theater.

When President Johnson signed the Civil Rights Act in 1964, it prohibited discrimination in voting, education, and the use of public facilities. Yet much of Atlanta remained segregated into the early 1970s. To understand the magnitude of what Martin Luther King Jr. and the Civil Rights movement accomplished, it's important to place yourself in the time period.

There is no better place to do so than the Sweet Auburn District of Atlanta, which was designated as a National Historic Landmark in 1976. The six-square block area was the home base for Atlanta's wealthy and educated African American community from the turn of the century through the 1960s. Many of the city's first black-owned businesses were along Auburn Avenue, as well as influential churches and nightlife. The Royal Peacock Club hosted acts like Ray Charles, James Brown and Aretha Franklin. It was here that Martin Luther King grew up and where he began the Civil Rights movement that catalyzed change and racial equality.

<https://www.alltrails.com/fr/trail/us/georgia/sweet-auburn-district-walking-tour?u=m>

ANNEXE U

Questionnaire rétrospectif

Questionnaire :

1. Qu'as-tu fait avant de lire le texte?
 - a. J'ai examiné le paratexte.
 - b. J'ai cherché les mots de vocabulaire.
 - c. J'ai cherché d'autres mots (verbes, adjectifs, etc).
 - d. J'ai lu les questions.
2. Qu'as-tu fait pendant la lecture du texte?
 - a. J'ai cherché les mots de vocabulaire.
 - b. J'ai cherché les noms propres.
 - c. J'ai cherché des dates.
 - d. J'ai cherché d'autres mots (verbes, adjectifs).
 - e. J'ai essayé de traduire mot par mot.
3. Comment as-tu essayé de comprendre le texte?
 - a. J'ai cherché les mots que je connaissais déjà.
 - b. J'ai cherché les mots de vocabulaire.
 - c. J'étais déjà familiarisé avec le sujet.
 - d. J'ai utilisé les stratégies.

Si tu as choisi « a » ou « b », comment connaissais-tu les mots ?

Si tu as choisi « c », comment es-tu déjà familiarisé avec le sujet ?

Si tu as choisi « d », quelles sont les stratégies que tu as utilisées ? Comment les as-tu choisies ?

4. Qu'as-tu fait avec les mots que tu n'as pas compris?
 - a. Je les ai ignorés.
 - b. J'ai essayé de les comprendre avec les mots autour.
 - c. J'ai essayé de les comprendre avec le contexte général du texte.
 - d. Je suis resté bloqué.
5. Comment as-tu compris le texte ?
 - a. grâce aux mots déjà connus
 - b. grâce aux mots de vocabulaire
 - c. grâce au contexte
 - d. Je connais le sujet (depuis : _____)
 - e. grâce aux déductions
 - f. J'ai traduit mot par mot.