



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès

MASTER
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA
FORMATION

M2A

Anglais

MÉMOIRE

**L'IMPACT DU REBRASSAGE SUR L'ACQUISITION
DES COMPÉTENCES GRAMMATICALES PAR LES
ÉLÈVES EN PRODUCTION ÉCRITES**

François NGUYEN

Directrice de mémoire

Maryse ROQUABERT
(formatrice ESPE)

Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)

- **Maryse ROQUABERT** (formatrice ESPE)
- **Rémi WEISSBERG** (formateur ESPE)

Soutenu le
09/05/2017

Remerciements

Je souhaiterais avant tout remercier ma directrice de mémoire, Maryse ROQUABERT, pour sa disponibilité, la qualité de son écoute et de son conseil, et la patience dont elle a su faire preuve tout au long de la rédaction de ce mémoire ; la problématique et le projet de recherche auront été remaniés plusieurs fois avant de trouver leur forme finale.

Je remercie également mes tutrices en établissement, Françoise AACHA et Anne-Isabelle LACLAU, pour leur accompagnement dans cette année de stage et leurs observations, toujours bienveillantes, qui m'ont permis de m'installer dans ma posture d'enseignant face à mes classes.

Au même titre, je remercie l'ensemble des collègues du lycée Déodat de Séverac, et en particulier l'équipe des enseignants de langues, qui m'ont accueilli comme l'un des leurs et m'ont aidé dans ma prise de poste, tant sur le plan pédagogique que sur les autres aspects du métier d'enseignant. Plusieurs enseignants (toutes matières confondues) ont accepté que je vienne observer leurs cours et je leur en suis extrêmement reconnaissant. Je remercie également mon collègue Sylvain CHAPUIS, qui m'a permis d'animer une heure de cours avec l'une de ses classes pour les besoins de mon projet de recherche, dans le cadre de la rédaction de ce mémoire.

Enfin, je remercie l'ensemble du lycée Déodat de Séverac et de l'ESPE de Toulouse pour leur encadrement au cours de cette année de titularisation.

Droits d'auteur



Cette création est mise à disposition selon le Contrat : « **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification** » disponible en ligne

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/>

Table des matières

1. Recherche et cadre théorique	6
1.1. Conception de la grammaire.....	6
1.1.1. Conceptualisation grammaticale	6
1.1.2. Apports de l'approche communicative	7
1.2. Choix du mode d'implémentation de l'instruction grammaticale	9
1.3. Place de l'évaluation et de la remédiation dans la perspective actionnelle	11
2. Élaboration du dispositif de recherche	13
2.1. Paramètres du projet de recherche	13
2.1.1. Échantillon de recherche.....	13
2.1.2. Durée du dispositif	13
2.2. Cheminement jusqu'au dispositif final	14
2.2.1. Premier essai	14
2.2.2. La grille de notation critériée comme outil pour l'enseignant et l'élève	15
2.2.3. Deuxième essai.....	16
2.3. Dispositif final	17
2.3.1. Finalisation de la problématique	17
2.3.2. Description du dispositif	18
2.3.2.1. Expérience 1.....	19
2.3.2.2. Expérience 2.....	21
2.3.2.3. Expérience 3.....	22
3. Analyse des observations et données.....	25
3.1. Analyses générales	25
3.2. Expériences 1 et 2.....	28
3.3. Expérience 3.....	33

Table des tableaux

Tableau 1 : résultats de la classe A à la tâche finale évaluée.....	25
Tableau 2 : résultats de la classe B à la tâche finale évaluée.....	26
Tableau 3 : résultats de la classe C à la tâche finale évaluée.....	27
Tableau 4 : résultats de la classe A, remédiation sur les phrases complexes.....	29
Tableau 5 : résultats de la classe B, remédiation sur les phrases complexes.....	30
Tableau 6 : résultats de la classe C, remédiation sur les phrases complexes.....	31
Tableau 7 : résultats de l'activité de correction	33

Introduction

C'est au lycée Déodat de Séverac, à Toulouse, que j'ai été affecté pour cette année de titularisation. C'est un lycée général et technologique qui compte plus de 2.200 élèves, soit un lycée d'une taille très importante. La diversité des filières et options proposées et à l'image du public d'élèves de l'établissement, extrêmement varié et hétérogène en termes de mixité sociale, de parcours d'élève et de performances scolaires. Cette grande hétérogénéité se retrouve dans mes classes de secondes, de 1^{ère} STL et 1^{ère} STI2D ; pour ces deux dernières classes, je suis à la fois l'enseignant d'anglais et d'ETLV (Enseignement Technologique en Langue Vivante).

La perspective actionnelle envisage l'enseignement, l'apprentissage et la pratique d'une langue vivante à des fins communicationnelles : en termes de production, la priorité est donnée à la production de sens. De fait, on admet que le code écrit puisse souffrir d'erreurs si celles-ci ne font pas obstacle au sens. Or, j'ai rapidement constaté chez mes élèves d'importantes lacunes grammaticales qui portaient atteinte au sens des énoncés produits. Ainsi, j'ai rapidement mis l'accent sur la compétence linguistique dans mes séquences. Revenir sur certaines bases essentielles de la langue anglaise a été l'occasion de remédier également à des erreurs moins graves mais non moins systématiques et courantes, tels que le S de la troisième personne du singulier.

Progressivement, j'ai choisi de faire de cet objectif à long terme, mon projet de recherche : la progressive acquisition des compétences grammaticales par les élèves. Il m'a fallu étudier la question de la remédiation, et, en prenant plus de hauteur, le processus de rebrassage grammatical ; rappelons que l'enseignement des langues vivantes en France est spiralaire. De façon plus fine, il m'a fallu étudier, sous l'angle de la perspective actionnelle, le mode d'implémentation de l'instruction grammaticale et la question de l'application appropriée des outils grammaticaux / points de grammaires au travers de tâches finales évaluées ; les critères d'évaluation sont au cœur du dispositif de recherche que j'ai mis en place. Mon mémoire abordera tous ces points, dans un premier temps, à travers le cadre théorique dans lequel je situe mon projet de recherche, puis, à travers le cheminement théorique par lequel j'ai progressivement élaboré et mis en place mon dispositif de recherche, et enfin, dans l'analyse des données obtenues.

1. Recherche et cadre théorique

1.1. Conception de la grammaire

1.1.1. *Conceptualisation grammaticale*

Mon projet de recherche porte sur l'acquisition des compétences grammaticales anglaises par les élèves. Il convient donc, avant tout, de définir ce que nous entendons par « grammaire » dans le cadre de notre recherche. D'une part le concept de conceptualisation grammaticale (Viselhier, 2001)¹ est central en ce qu'il définit la grammaire non pas en tant que concept mais en tant que notion concrète, ancrée dans la réalité de chacun, c'est-à-dire comme un processus mental évolutif : la conceptualisation grammaticale consiste à donner du sens à des relations mentales nouvelles et déclencher des correspondances avec ce qui se trouve déjà dans le répertoire cognitif d'un individu. Cette idée de correspondances cognitives et relations mentales nouvelles nous permet d'envisager l'apprentissage de toute nouvelle compétence linguistique, de tout nouveau point de grammaire, comme une construction à partir d'un point de grammaire déjà existant. Rétrospectivement, l'intégration d'un nouveau point de grammaire peut permettre la réévaluation de points de grammaire déjà abordés ; l'enseignement spiralaire et le rebrassage grammatical dans l'enseignement d'une langue vivante étrangère prend ainsi tout son sens.

Cette conceptualisation de la grammaire se décompose en trois étapes :

- D'abord, l'apprenant doit attribuer du sens aux données brutes rencontrées dans la situation nouvelle et c'est là tout l'intérêt de la perspective actionnelle,

¹ Viselhier, B. (2001). Expérimentation de conceptualisation grammaticale dans l'enseignement de l'allemand en France. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 122, 197-210.

à savoir, reconstituer des situations à caractère authentique pour exposer l'élève à des éléments et des besoins nouveaux.

- Puis, il est nécessaire de mettre en œuvre une activité de pensée pour catégoriser l'information grâce à des mises en relation. C'est en cela que les tâches finales et toutes les tâches intermédiaires / d'entraînement qui en découlent sont utiles.
- Enfin, l'apprenant doit obtenir une connaissance opératoire qui permet de traiter la situation : il s'agit de faire réfléchir l'apprenant sur la langue, notamment par le biais d'activités de PRL.

Tout cela nous resitue dans la perspective actionnelle, mais ce qu'il faut surtout en retenir, d'un point de vue linguistique, est que la conceptualisation grammaticale revient à s'approprier les concepts spécifiques de fonctionnement de la langue : ce sont les représentations mentales de l'apprenant qui doivent le conduire à la pensée abstraite. La maîtrise de la grammaire passe nécessairement par divers degrés d'abstraction et s'opère par un jeu constant de va-et-vient entre la règle grammaticale (telle que l'apprenant l'a mémorisée, telle qu'elle peut être énoncée, telle qu'elle existe en tant que représentation mentale dans son répertoire cognitif) et son occurrence dans une situation donnée, en tant que fait de langue manifeste.

1.1.2. Apports de l'approche communicative

Il convient aussi de considérer la place de la grammaire, ou plutôt, sa mise en œuvre dans l'approche communicative. C'est dans ce cadre qu'on trouve la notion de

grammaire du sens (Courtyllon, 2001)², c'est-à-dire, une grammaire orientée (dans son enseignement et apprentissage) en fonction des intentions de communication. Une attention particulière sera donc portée aux effets de discours. Par exemple, la complexification de la phrase, qui est l'objectif visé pour le niveau B1 du CECRL et qui occupe donc une place importante dans l'enseignement grammatical au lycée, ne devra pas être uniquement présenté en tant que tel mais en tant qu'outil servant à fusionner deux propositions au sein d'une même phrase, par souci de fluidité du discours et de mise en relation des informations dans le discours. En d'autres termes, les phénomènes grammaticaux seront expliqués et décrits par le sens, en tenant compte de leur aspect notionnel (abstraction) et fonctionnel. On tiendra donc compte de la dimension sociale et culturelle pour aborder la grammaire ; on peut même parler d'écogrammaire³, ou du moins, chercher à tendre vers une écogrammaire, c'est-à-dire revenir à une conception de la grammaire dans laquelle la composante sociale, culturelle et fonctionnelle est indissociable de la composante linguistique. Pour conclure, c'est donc le sens qui doit être l'entrée privilégiée dans la grammaire. Nous n'omettrons donc pas la dimension pragmatique dans notre dispositif de recherche.

Un autre concept central apporté par l'approche communicative est la vulgarisation, qui consiste à alléger la charge de métalangage dans les explications

² Courtyllon, J. (2001). La mise en œuvre de la « grammaire » dans l'approche communicative. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 122, 153-164.

³ Lapaire J.-R. (2003). Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures, Actes du colloque - *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, 4-5 décembre 2003.

<<http://eduscol.education.fr/cid55620/enseigner-la-grammaire-d-une-langue-etrangere-lire-la-culture-derriere-les-formes-et-les-structures.html>> [EDUSCOL, 1er décembre 2004]

grammaticales. Cela nous renvoie notamment au principe de transposition didactique. Ce qu'il faut retenir, c'est que la grammaire n'est pas un objectif en soi, elle est au service de la compréhension/production. Ainsi, une explication réduite (charge de métalangage réduite) est plus à même d'être efficace puisque l'on cherche à s'intéresser au sens.

1.2. Choix du mode d'implémentation de l'instruction grammaticale

Le mode d'implémentation de l'instruction grammaticale est le moyen et la façon par lesquels les règles grammaticales sont présentées et amenées aux élèves dans un processus enseignement-apprentissage. C'est une question essentielle à considérer dans le cadre de notre recherche, puisqu'il s'agit du point de départ pour mesurer l'acquisition de la compétence grammaticale. On distingue deux modes d'implémentation : l'implémentation explicite et l'implémentation implicite. Dans le premier cas, on attire volontairement, explicitement, l'attention de l'apprenant sur les occurrences des phénomènes grammaticaux à l'étude. Cette étude est verbalisée. Dans le deuxième cas, on se contente d'exposer massivement l'apprenant aux phénomènes grammaticaux à l'étude. L'instruction grammaticale, quant à elle, peut se mener de deux façons différentes : en utilisant soit la méthode déductive, soit la méthode inductive. La méthode déductive consiste à présenter le fait de langue à l'étude en contexte, c'est-à-dire que le fait de langue est à repérer dans un support qui se veut aussi authentique que possible, lui-même incorporé dans une mise en contexte ou en situation (c'est le principe même d'une démarche actionnelle). C'est en repérant et en étudiant le fait de langue et/dans son contexte que l'on en tire l'explication, que l'apprenant est amené à reconstituer par lui-même, avec le guidage de l'enseignant. On dit que l'on part de l'exemple pour en tirer la règle. La méthode déductive est le processus inverse : la règle, l'explication du phénomène grammaticale, est donnée en amont, puis seulement, l'apprenant la découvre, l'exploite à travers un exemple en contexte.

Les résultats d'une expérimentation⁴ ont permis quelques constats sur le mode d'implémentation de l'instruction grammaticale qui s'avèrent intéressants dans le cadre de notre cadre de recherche : une règle grammaticale est expliquée à deux groupes d'élèves. Dans un groupe, elle est expliquée par méthode inductive. Dans l'autre groupe, par méthode déductive. Un troisième groupe sert de groupe témoin : il ne reçoit pas d'implémentation explicite de l'instruction grammaticale, mais se trouve exposé à la forme grammaticale à l'étude sur une certaine durée avant l'expérience. Dans tous les cas, la règle a déjà été présentée aux élèves antérieurement dans leur parcours scolaire : l'implémentation de l'instruction grammaticale, qu'elle soit explicite (groupes 1 et 2) ou implicite (groupe 3 témoin), tient donc lieu de rebrassage d'un point de grammaire déjà abordé.

Trois évaluations sont menées : une avant l'explication du point de grammaire aux groupes 1 et 2, une immédiatement après l'explication, une deux semaines après l'explication. Les résultats montrent que l'instruction grammaticale explicite a un effet positif immédiat sur les productions des élèves des groupes 1 et 2 (évolution positive entre les résultats de l'évaluation pré-explication et post-explication immédiate) ; le groupe 3 (témoin), lui, ne progresse pas. Les effets positifs se maintiennent (groupes 1 et 2) entre l'évaluation post-explication immédiate et l'évaluation menée deux semaines plus tard.

Ainsi, on constate un effet favorable de l'implémentation renforcée en contexte, en suivant une méthode déductive, surtout pour l'emploi en contexte de la forme grammaticale à l'étude : l'implémentation explicite de l'instruction grammaticale

⁴ Hendrix, L., Housen, A. & Pierrard M. (2002). Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16.

favoriser la relation morphème-sens en ce qu'elle verbalise cette relation pour l'apprenant. En termes de conceptualisation grammaticale, elle accélère donc la mise en relation des éléments dans le répertoire cognitif de l'apprenant. Par contraste, les effets d'un enseignement uniquement interactionnel (démarche actionnelle) sont non immédiats : la nécessité d'une très forte exposition à la forme grammaticale à l'étude est nécessaire pour qu'une telle démarche soit efficace ; elle portera d'autant plus ses fruits en passant par une réactivation explicite de la forme grammaticale à l'étude (rebrassage) antérieure à la période d'exposition décrite.

En conclusion, une remédiation efficace passe donc par une implémentation de l'instruction grammaticale explicite, en suivant une méthode déductive. Les exemples fournis pour cette implémentation doivent s'insérer dans le contexte de la séquence en cours (démarche actionnelle), à défaut de provenir des documents étudiés ou des productions des élèves dans l'idéal. L'impact de la remédiation serait non seulement immédiat mais permettrait également de fixer sur le plus long terme les points de grammaire à l'étude, car la remédiation est alors, en réalité, une activité de réactivation de savoirs et savoirs-faire déjà abordés en amont.

1.3. Place de l'évaluation et de la remédiation dans la perspective actionnelle

Enfin, nous terminerons la définition de notre cadre théorique de recherche en réfléchissant sur la question de l'évaluation, qui est centrale dans notre dispositif de recherche. Delforce (1986)⁵ définit et oppose deux systèmes : le système des évaluations sommatives et celui des évaluations formatives. Les évaluations sommatives obéissent à une logique de transmissions/restitution de

⁵ Delforce, B. (1986). Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ? *Études de communication*, 7.

compétences (savoirs, savoirs-faire, savoirs-être) : on attend que la connaissance soit restituée telle qu'elle a été transmise. Dans cette logique, l'exercice de rédaction et la production qui en résulte sont un prétexte, d'une part, pour l'enseignant, qui attend de pouvoir évaluer les compétences de l'élève, et d'autre part, pour l'élève, qui doit se contraindre à investir/restituer les compétences attendues au travers de sa production.

Les évaluations formatives, en revanche, s'accompagnent d'une logique d'appropriation des connaissances : on cherche à mesurer le degré d'acquisition des compétences des élèves ainsi que la capacité des élèves à utiliser les compétences de façon appropriée, sans préjuger du réinvestissement exhaustif du répertoire de compétences de l'élève. L'élève est donc sollicité à produire un texte, le plus authentique possible, qui sera alors comparé aux critères de l'évaluation sommative.

On peut donc dire qu'une séquence pédagogique obéit à deux logiques différentes : d'une part, l'objectif communicationnel, qui vise à produire du sens pour communiquer dans un contexte authentique et d'autre part, l'objectif linguistique de séquence, qui vise à simuler une situation de communication authentique pour utiliser à toute force certaines formes linguistiques (cadre de l'évaluation sommative), or ce sont deux logiques qui, si elles se conjuguent et se construisent l'une avec l'autre, sont aussi, par nature, contradictoires. Pour essayer de mieux définir la frontière vacillante entre l'une et l'autre, on peut dire que la démarche actionnelle vise à favoriser l'objectif communicationnel (on parle de pilotage par la tâche) mais la construction de séquence, articulée autour d'objectifs linguistiques précis et qu'il faudra évaluer, replace fatalement la production de l'élève dans le cadre scolaire et ses exigences, qui sont loin d'être authentiques/naturelles.

Dans tous les cas, la remédiation doit être adaptée à l'apprenant (qui est, rappelons-le, au cœur du dispositif dans la perspective actionnelle), dans une visée/logique formative. C'est une spécificité de l'enseignement des langues par rapport à d'autres disciplines, où l'enseignement est encore adossé à la discipline (et donc à un cadre formel plutôt qu'à l'apprenant). Cependant, faut-il donc envisager la remédiation comme une prolongation de l'évaluation sommative et l'orienter vers l'atteinte des objectifs de séquence fixés ? En d'autres termes, sur quelles fautes faut-il centrer en priorité la remédiation ? Nous n'avons pas la prétention d'y apporter une réponse, mais peut-être faut-il justement garder la question ouverte à l'esprit.

2. Élaboration du dispositif de recherche

Cette partie du mémoire s'attache à décrire les diverses phases d'essai et de réflexion qui ont permis la progressive mise en place de la forme finale de mon dispositif de recherche.

2.1. Paramètres du projet de recherche

2.1.1. Échantillon de recherche

Le niveau visé (B1/B1+) et les performances des élèves dans mes trois classes (secondes, 1^{ères} STL, 1^{ères} STI2D) étant proches, j'ai pu étendre nombre de mes observations à mes trois classes, depuis les prémices de ce travail de recherche jusqu'à la mise en place du dispositif final. Cependant, le dispositif de recherche final s'étend à mes deux classes de première et une troisième classe de 1^{ères} STI2D dont je ne suis pas l'enseignant et qui fait office de classe témoin. Les trois classes retenues pour le dispositif de recherche final sont de profil similaire en termes d'effectifs et de performance ; elles seront présentées de façon plus détaillée lors de l'analyse des données récoltées (p.19-20).

2.1.2. Durée du dispositif

Avant la mise en place du dispositif final, j'ai mis en place un premier dispositif d'essai, qui m'a permis de me rendre compte de plusieurs choses. Dans tous les cas, j'ai, à chaque fois, cherché à mesurer des éléments et récolter des données sur une tâche finale de production écrite évaluée, soit une évaluation sommative. Il s'est donc agi, à chaque fois, de penser un dispositif sur l'ensemble d'une séquence, du début jusqu'à la fin. Dans le cas du dispositif final, la séquence a duré un mois. Pour les classes concernées (classes de 1^{ères}), cela équivaut donc à 8 séances (à raison de 2 heures d'anglais par semaine), sans compter la réalisation de la tâche finale (2 heures) et la séance de remédiation (1 heure). Cette dernière permet de compléter la récupération de données.

2.2. Cheminement jusqu'au dispositif final

2.2.1. Premier essai

Avant de cibler l'acquisition des compétences grammaticales, j'étais dans une optique plus large : celle de travailler sur la compétence de production écrite des élèves. Comme expliqué en introduction, je constatais chez mes élèves de vastes lacunes grammaticales, mais également un manque de cohérence dans l'organisation des données au sein du texte, suite à de premières évaluations diagnostiques et formatives. Ce constat était gênant dans la mesure où les fautes des élèves empêchaient l'accès au sens, à plus ou moins forte raison.

En outre, la production écrite me semble la compétence la plus appropriée pour revenir sur des fautes de grammaire : c'est une activité qui permet à l'élève de se concentrer, de réfléchir, en ayant les mots sous les yeux. En termes d'annotation, de correction, de remédiation, l'écrit est également un matériau plus tangible et facile à manipuler. Mon objectif était alors de me concentrer sur la compétence linguistique et la compétence pragmatique, qui constituaient, selon moi, le réservoir de savoirs et de savoirs-faire à cibler pour améliorer la qualité grammaticale des productions des élèves. Tout au long de ma séquence, j'ai donc insisté sur ces objectifs en priorité. Le travail de ces compétences était, tout au long de la séquence, nécessairement motivé par une volonté de faire progresser mes élèves vers le sens ; il était important de le verbaliser et de les amener à en prendre progressivement conscience. Naturellement, réfléchir à la façon dont je pouvais permettre aux élèves de revenir sur leurs fautes et progresser en production écrite à cet égard m'a mené à réfléchir aux activités de remédiation.

Par la suite, j'ai réfléchi à une première façon de récupérer des données auprès de mes élèves. J'ai décidé de leur proposer une tâche finale évaluée (voir annexes 1 et 2, p.41-44), avec une grille de notation dans laquelle les compétences linguistique (11/20) et pragmatique (7/20) occupaient une place plus importante que la compétence culturelle (2/20). Quand bien même la séquence proposée à mes élèves de seconde n'était pas la même que celle abordée avec mes élèves de première STL/STI2D, j'ai calibré les séquences et les tâches finales sur des objectifs comparables en termes d'orientation et de contenus, de sorte à ce que les données récoltées pertinentes à comparer.

En termes de correction, je n'ai fait que faire apparaître les fautes dans les productions des élèves, en respectant une légende qui permet de les classer par type :

- Faute de grammaire ou de vocabulaire.
- Passage peu clair et/ou à reformuler, choix lexical inapproprié ou approximatif.
- Incompréhensible.

Puis, j'ai proposé aux élèves d'essayer de corriger les fautes par eux-mêmes, chez eux, après leur avoir expliqué la légende de mes annotations et pris une heure en classe pour réviser les points grammaticaux et pragmatiques qu'il leur fallait maîtriser pour cette tâche finale : au cours de cette séance, j'ai interrogé les élèves pour leur faire restituer, en collaborant, les règles, en donnant des exemples à chaque fois.

2.2.2. La grille de notation critériée comme outil pour l'enseignant et l'élève

Mon idée était d'utiliser la grille de notation pour, d'une part, montrer aux élèves là où ils réussissent et là où il leur faut progresser, et d'autre part, récupérer la grille pour noter les élèves une seconde fois, d'une couleur différente, et leur montrer la différence entre les deux notes, soulignant, de fait, l'intérêt d'une plus grande attention portée aux compétences linguistiques et pragmatiques. Les résultats obtenus montrent que les élèves se concentrent en priorité sur la compétence linguistique, au détriment de la compétence pragmatique. Pourtant, la compétence pragmatique demande, à certains égards, moins d'efforts que la compétence linguistique : par exemple, le découpage d'un texte en paragraphes ou l'ajout de connecteurs logiques peut être plus simple que de corriger les fautes de temps/conjugaison.

L'autre constat porte sur la grille en elle-même : la note de certains élèves n'a pas progressé car les critères sont trop vastes et les corrections parfois trop maigres pour permettre à la note de monter, même lorsque ce travail de correction a coûté un grand effort aux élèves les moins performants en anglais. La comparaison des notes avant et après remédiation/correction n'est donc pas encourageante/motivante pour ces élèves-là.

2.2.3. Deuxième essai

Pour mesurer plus finement leurs performances en production écrite évaluée, il me fallait une grille de critères plus détaillée (voir annexe 3, p.45) ; je l'ai mise en place pour une production écrite en présentiel, à l'occasion de l'évaluation sommative sur table portant sur la même séquence que la tâche finale proposée en 2.2.2. De nouveau, j'ai remis en place la même démarche, soit une auto-correction des élèves suite à une séance de remédiation. Fort de l'expérience précédente, j'ai, cette fois-ci, cherché à utiliser la grille critériée comme un véritable outil de travail : j'y ai surligné, à part égale, seulement quelques critères linguistiques et pragmatiques (2 à 3 de chaque, le nombre augmentant pour les élèves les plus performants), en fonction des besoins et du niveau atteint par les élèves dans la compétence de production écrite. Par exemple, j'ai estimé que, pour un élève de niveau A2, il valait mieux se concentrer sur la correction des pronoms plutôt que sur la maîtrise des temps : les fautes sur les pronoms, plus encore que la confusion des temps, changent le sens de la production. C'est toujours le sens qui dicte les priorités du travail sur la grammaire. Concernant la compétence pragmatique, il s'agit plutôt de donner la priorité aux critères les plus simples, avant d'aborder les critères plus complexes : par exemple, le réflexe de découper le texte en paragraphes me semble plus simple que l'ajout de connecteurs logiques/chronologiques, qui, eux-mêmes, s'étendent sur toute une gamme, des plus simples (AND, BUT, BECAUSE ; FIRST, THEN, FINALLY) au plus élaborés (BESIDES, HOWEVER, etc.). Enfin, j'ai également indiqué, dans chaque production, un passage en particulier : les élèves devaient uniquement travailler sur les critères surlignés dans leur grille de notation, uniquement dans le passage de leur production indiqué.

En dépit de cela, les résultats indiquent de nouveau la même tendance des élèves à se focaliser sur la compétence linguistique, toujours au détriment de la compétence pragmatique. Par ailleurs, beaucoup d'élèves ont essayé de corriger plus de fautes que ce qui était demandé, certains étendant même leur travail de correction à l'intégralité du texte. Très rares sont les élèves à avoir ajouté des connecteurs logiques à leur production, par exemple. On peut formuler plusieurs hypothèses :

- La consigne n'a pas été correctement émise/reçue par les élèves.
- Les élèves sont réellement, peut-être par habitude, focalisés sur les fautes de langue, qui sont, dans une copie annotée, plus tangibles/apparentes, non pas uniquement du fait qu'elles sont mises en évidence, mais aussi du fait qu'elles occupent l'esprit de l'élève ou qu'il pense avoir plus de prise sur elles.
- Travailler sur la compétence pragmatique implique de remanier le texte, ne serait-ce qu'en ajoutant des connecteurs logiques, c'est-à-dire de mots qui n'existent pas dans la production originale. À cet égard, j'ai également constaté que les phrases complexes ne faisaient pas souvent l'objet de fautes ; en revanche, former des phrases complexes est un réflexe que peu d'élèves partagent. En remédiation, il s'agit donc de revenir, pour les élèves les plus performants, sur le manque de phrases complexes dans leur production, or même en remédiation, rares sont les élèves à produire des phrases complexes (en ajoutant THAT, WHO ou WHICH, ce qui revient à ajouter des mots absents de la production originale), quand bien même il n'y a parfois pas beaucoup d'autres choses sur lesquelles revenir dans leur travail. Peut-être donc qu'ajouter des mots n'est pas un réflexe de correction chez les élèves.

2.3. Dispositif final

2.3.1. Finalisation de la problématique

En tenant compte des observations précédentes, j'ai réfléchi pour donner une forme plus précise à mon projet de recherche. Cette réflexion s'est portée principalement sur deux axes : je me suis rendu compte que travailler à la fois sur la compétence linguistique et la compétence pragmatique serait peut-être complexe, dans le cadre de mon mémoire (il est bien entendu qu'il faut travailler toutes les compétences avec les élèves). Cela me renvoyait au sujet de mon projet : travailler sur la compétence de production écrite était, de fait, trop large et trop vague. J'ai donc préféré recentrer mon projet de recherche autour de la compétence linguistique, et plus précisément, la compétence grammaticale des élèves en production écrite.

Deuxièmement, j'ai affiné la problématique de ce mémoire en réfléchissant à la remédiation : ce n'était pas simplement la remédiation qui m'intéressait, car une évaluation appelle nécessairement une remédiation, or une remédiation correcte a

nécessairement des effets positifs sur les capacités des élèves. Ce n'était donc pas uniquement la remédiation qui était en jeu dans ma réflexion, mais surtout sa portée et son impact sur la compétence de production écrite. Il me fallait donc mettre en place un dispositif pour mesurer les effets d'un processus global sur toute une séquence, mesurable à l'évaluation, puis après la remédiation. Le lien entre remédiation et compétence grammaticale est alors devenu évident : la remédiation s'inscrit dans le processus de rebrassage grammatical qui s'opère sur l'ensemble d'une séquence, dans une perspective actionnelle d'entraînement, en vue de la réalisation d'une tâche finale en fin de séquence. C'est ce même processus qui porte, ou non, ses fruits suite à la remédiation.

2.3.2. Description du dispositif

On cherche à mesurer 2 choses :

- Dans quelle mesure le rebrassage grammatical impacte-il le degré d'acquisition des élèves d'un point de grammaire en particulier ?
- Dans quelle mesure le rebrassage grammatical impacte-t-il la compétence linguistique des élèves ?

Pour se faire, on met en place une séance de remédiation suite à une tâche finale de production écrite évaluée. La récupération des données se fait selon trois expériences distinctes. Avant de les décrire, il convient de décrire l'échantillon de recherche, c'est-à-dire les classes retenues pour ce dispositif final :

Classe A : 1^{ère} STI2D SIN (Système d'Information Numérique)

- Effectifs : 19 élèves évalués.
- Profil : classe aux performances hétérogènes, avec néanmoins des élèves globalement coopératifs, dont certains sont même volontaires et motivés.
- Classe d'un collègue d'anglais : je ne suis donc pas leur enseignant et je n'ai pas préparé la séquence avec eux. J'ai, en revanche, pu les observer et intervenir plusieurs fois dans leur cours d'anglais.

Classe B : 1^{ère} STL (Sciences et Techniques de Laboratoire)

- Effectifs : 21 élèves évalués.
- Profil : classe aux performances très hétérogènes (2 élèves dysorthographiques, 2 PAP, 1 élève bilingue et 1 élève ayant grandi en milieu familial trilingue anglophone) avec néanmoins des élèves globalement coopératifs, dont certains sont même volontaires et motivés.
- Je suis l'enseignant d'anglais de la classe (tâche finale, annexes 4, p.44-45).

Classe C : 1^{ère} STI2D ITEC (Innovation Technologique et Écho-Conception)

- Effectifs : 21 élèves évalués.
- Profil : classe aux performances hétérogènes, même si l'ensemble de la classe est composé d'élèves peu performants en anglais, avec peu de travail personnel fourni. D'une manière générale, seuls quelques élèves, témoignent d'un réel intérêt et de motivation pour la matière.
- Je suis l'enseignant d'anglais de la classe.

On mène trois expérimentations/mesures différentes dans ces classes :

2.3.2.1. Expérience 1

On cible la compétence des élèves à former des phrases complexes avec THAT, WHICH, WHO en tant que point de grammaire particulier dont on veut mesurer l'acquisition. En effet, la complexification de la phrase fait partie du niveau B1 visé en secondes et en première (où l'on doit tendre vers un B1 consolidé). Rappelons également que nous avons émis l'hypothèse qu'il s'agissait, en remédiation, d'un obstacle pour les élèves, dans la mesure où il s'agit plus souvent de déclencher la production de phrases complexes plutôt que de revenir sur des fautes dans des phrases complexes existantes dans la production originale de l'élève. Nous considérons également que cette compétence se construit en parallèle à la compétence de construction de la phrase minimale (sujet + verbe), comme expliqué dans la mise en place de la séance de remédiation de la classe A (p.20) de notre échantillon de recherche.

Classe A :

- Lors de la séquence à l'étude, les élèves sont exposées à des phrases complexes mais il n'y a aucune implémentation explicite de l'instruction grammaticale concernant la formation des phrases complexes.
- Lors de la séance de remédiation, on met en place une activité de PRL (méthode inductive) pour réactiver le point de grammaire ciblé (phrases complexes).

Cette activité consiste à proposer des phrases simples, dans lesquelles les élèves sont invités à repérer le sujet et le verbe. Puis, on propose des phrases complexes, dans lesquelles les élèves doivent identifier les couples sujet-verbe et enfin, on propose aux élèves des phrases simples (1, 2), qu'ils doivent fusionner pour former des phrases complexes (3), comme l'exemple suivant :

(1) *The monster's wife was a psychopath.*

(2) *The monster killed his wife.*

(3) *The monster killed his wife, who was a psychopath.*

Il s'agit donc d'amener progressivement les élèves à produire des phrases complexes en anglais, en réfléchissant à l'intérêt de telles phrases, à savoir : synthétiser deux phrases pour la fluidité et l'articulation du discours, tout en manipulant des éléments grammaticaux (sujets et verbes). Au terme de cette activité, les élèves doivent produire deux à quatre phrases complexes chacun pour essayer de synthétiser leur production écrite.

Classes B et C :

- Lors de la séquence à l'étude, c'est le mode d'implémentation explicite de l'instruction grammaticale qui est retenu : les élèves sont confrontés aux phrases complexes, qui deviennent explicitement des objets de cours et font l'objet d'explications grammaticales. Les élèves savent qu'il s'agira d'un critère d'évaluation retenu pour la tâche finale.
- En lieu et place d'une activité de PRL, on suit, avec ces classes, une méthode déductive : en guise de réactivation lors de la séance de remédiation. On demande aux élèves de restituer directement la règle, puisqu'elle a été très largement abordée au cours de la séquence. Puis, on leur propose de repérer et corriger les fautes liées à cette règle dans une production d'élève hors-classe didactisée pour servir de support à la séance de remédiation.

L'objectif est de mesurer l'impact du rebrassage grammatical au cours de la séquence, en mesurant la performance des élèves. L'activité diffère entre la classe A et les classes B et C, mais c'est bien la performance des élèves que l'on retient comme indicateur pour mesurer l'impact du rebrassage, plus important dans les classes B et C que dans la classe A. La différence d'activité proposée entre la classe A et les classes B et C tient de la différence d'exposition au point de grammaire durant les séquences différentes respectivement abordées par ces classes : la remédiation proposée dans les classes B et C ne me semblait pas adaptée, ni pertinente à mener dans la classe A. Cette variation de la méthode a également un autre intérêt, détaillé en expérience 2.

2.3.2.2. Expérience 2

Immédiatement à la suite de l'expérience 1 (c'est-à-dire dans la même séance de remédiation), on demande aux élèves de produire des phrases complexes. Ici, c'est la différence de résultats entraînée par la variation de la méthode (méthode inductive pour la classe A, méthode déductive pour les classes B et C) que l'on cherche à mesurer. Rappelons aussi que nous partons du principe que l'implémentation explicite de l'instruction grammaticale et la méthode déductive sont les plus efficaces⁶ ; les résultats de cette expérience le vérifieront. De plus, cette expérience permet également de mesurer l'efficacité de la remédiation apportée : permet-elle aux élèves de mieux réussir le critère grammatical ciblé qu'ils n'ont su le faire dans leur production ?

⁶ Hendrix, L., Housen, A. & Pierrard M. (2002). Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16.

2.3.2.3. Expérience 3

Cette expérience ne s'applique qu'aux classes B et C, en raison de contraintes à la fois temporelles (l'activité de PRL occupe un temps important dans la séquence et les élèves ont juste le temps de produire des phrases complexes, voir expérience 2) et organisationnelles (dans la mesure où la classe A n'est pas l'une de mes classes). Suite à l'expérience 2, dans la lignée de la méthode déductive, on demande aux élèves de réfléchir et de lister les fautes les plus courantes qu'ils font en anglais, surtout en production écrite. Cette activité n'est efficace que parce que nous en sommes à un stade avancé de l'année (mois de mars) : ce brainstorming permet à tous les élèves de lister quasiment toutes les fautes de la liste, qui ont fait l'objet de critères d'évaluation et de séances de remédiation/PRL à plusieurs reprises depuis le début de l'année. Les élèves listent donc ces fautes, tout en restituant les règles qui y correspondent. Puis, en collaboration en classe entière, toujours, ils classent ces fautes par difficulté :

A2	• Pronoms : he/she/it, his/her, my/mine... • S à la 3e personne du singulier du présent simple • S du pluriel • Préposition FOR ou TO ? • Place de l'adjectif + invariable • Prétérit régulier (-ED) ou irrégulier ? • WHO ou WHICH ? • Génitif
B1	• Article "The", "a" ou Ø ?
B1+/B2	• Présent simple ou présent BE+Ving ?

Suivant la méthode déductive, nous proposons aux élèves de repérer et corriger ces fautes (travail en classe entière) dans une production écrite d'un élève n'appartenant pas à la classe. Cette production écrite est, en revanche, une réalisation de la même tâche finale proposée aux élèves de la classe, dactylographiée et didactisée aux fins de l'activité : les fautes sont soulignées et seules les fautes de la liste ont été retenues, les fautes de nature autre (notamment lexicales) ont été évacuées et on l'explique aux élèves. La correction de cette production leur permet

également de compléter la liste des erreurs entamée, en relevant des fautes auxquelles ils n'avaient pas pensé.

Notons que le classement qu'ils proposent est différent de celui que j'attendais et que j'avais établi en tant qu'enseignant, me basant sur ma connaissance des programmes du second degré et du CECRL. Les élèves insistent sur la complexité des fautes. Par exemple on remarque aussi que les élèves, en particulier les plus performants, considèrent que le prétérit est une faute "de base" car ils le "voient depuis la cinquième", ce pourquoi ils estiment qu'il doit figurer dans les fautes de niveau A2. En revanche, la différence d'emploi du présent simple et du présent progressif leur paraît difficile car ils "n'y pensent jamais". Il faut, évidemment, en tenir compte, mais leur faire comprendre que c'est toujours le sens, l'objectif communicationnel qui doit primer. Nous réajustons donc ensemble la liste pour la faire correspondre à celle prévue :

A2	• Pronoms: he/she/it, his/her, my/mine... • S à la 3e personne du singulier du présent simple • S du pluriel • Place de l'adjectif + invariable
B1	• Préposition FOR ou TO ? • Article "The", "a" ou Ø ? • Prétérit régulier (-ED) ou irrégulier ? • Présent simple ou présent BE+Ving ?
B1+/B2	• WHO ou WHICH ? • Génitif

Ensuite, les élèves ont à réaliser individuellement un travail de correction :

Classe B : les élèves corrigent une production qui n'est pas la leur.

Classe C : les élèves corrigent leur propre production (auto-correction).

Les élèves ne corrigent que les fautes de la liste, qui leur sert d'outil de travail pour les identifier. C'est un outil bien plus concis et simple à lire que la grille de notation, qui est nécessairement très chargée pour les besoins du projet de recherche. Il est tout de même à noter que les élèves, une fois habitués à consulter ces grilles, y prennent véritablement goût et saisissent davantage comment ils peuvent l'utiliser pour progresser, d'autant plus qu'elle prend tout son sens en faisant écho au discours de l'enseignant en classe.

Pour en revenir à l'expérience, l'activité de correction menée en classe entière (correction d'une production hors classe) a réactivé les règles de grammaire nécessaires pour faire le travail demandé. Par ailleurs, la production à corriger est annotée, de sorte à ce que le repérage des fautes ne constitue pas un obstacle (problème déjà rencontré et bien identifié dans ma classe de secondes). Donc, nous faisons varier le type de remédiation pour mesurer les différences et en rendre compte, si elles existent, au niveau des résultats. Nous posons aussi la question suivante : la remédiation proposée permet-elle aux élèves de réussir l'activité de correction ?

3. Analyse des observations et données

3.1. Analyses générales

Dans un premier temps, nous proposons d'analyser les performances des élèves dans les trois classes à la tâche finale évaluée en tenant compte de quatre critères :

- La réussite du critère ciblé (phrases complexes).
- La réussite globale aux critères syntaxiques, parmi lesquelles se trouvent la production et l'utilisation de phrases complexes.
- La note à la compétence linguistique, sur un total de 10 points.
- La note totale à l'évaluation (sur 20 points).

Tableau 1 : résultats de la classe A à la tâche finale évaluée

Réussite phrase complexe	Critère syntaxe	Linguistique /10	Note totale /20
Non	Non	1,5	5
Non	Non	1,5	5
Non	Non	5	14,5
Non	Non	5	11,5
Non	Non	5,5	11
Non	Oui	4	10
Non	Oui	4,5	13,5
Non	Oui	5	14
Non	Oui	5,5	14,5
Non	Oui	6	15
Non	Oui	6,5	17,5
Non	Oui	7	15,5
Non	Oui	9,5	18
Non	Oui	10	18,5
Oui	Non	5	10,5
Oui	Non	5	16
Oui	Oui	4,5	12,5
Oui	Oui	6	14,5
Oui	Oui	9,5	18,5

Tableau 2 : résultats de la classe B à la tâche finale évaluée

Réussite phrase complexe	Critère syntaxe	Linguistique /10	Note totale /20
Non	Non	4	12
Non	Non	3,5	11,5
Non	Non	4,5	11,5
Non	Non	4,5	12,5
Non	Oui	6	14
Non	Oui	6,5	13,5
Non	Oui	7	15
Non	Oui	7	17
Oui	Non	3	7,5
Oui	Non	3,5	8,5
Oui	Non	4	12
Oui	Non	4	12
Oui	Non	4,5	12,5
Oui	Non	5,5	13,5
Oui	Non	7,5	14
Oui	Oui	6,5	15,5
Oui	Oui	7	16
Oui	Oui	7,5	14
Oui	Oui	8	16,5
Oui	Oui	8,5	17,5
Oui	Oui	8,5	17,5

Tableau 3 : résultats de la classe C à la tâche finale évaluée

Réussite phrase complexe	Critère syntaxe	Linguistique /10	Note totale /20
Non	Non	0,5	5
Non	Non	3	7,5
Non	Non	3,5	4,5
Non	Non	5	14
Non	Non	6,5	15,5
Non	Non	6,5	16,5
Non	Non	6	14
Non	Non	6	16
Non	Non	6	17
Non	Non	7	14,5
Non	Non	7	16
Oui	Non	3	5
Oui	Non	6,5	15
Oui	Oui	4,5	9
Oui	Oui	5,5	7
Oui	Oui	6	10
Oui	Oui	7	15
Oui	Oui	7,5	17,5
Oui	Oui	9	18
Oui	Oui	10	20
Oui	Oui	10	20

On s'aperçoit que la réussite du critère "phrases complexes" est indépendante d'une haute performance dans la compétence syntaxique : au total (sur les trois classes), 28 élèves sur 62 (45%) ont réussi, à l'évaluation, à satisfaire au critère ciblé, mais 11 d'entre eux n'ont pas nécessairement été performant dans la compétence syntaxique. La réussite du critère "phrases complexes" est également indépendante d'une haute performance dans la compétence linguistique dans la mesure où sur les 28 élèves relevés, 7 élèves n'ont pas atteint la moyenne dans la compétence linguistique (entre 3 et 4,5 sur 10 points) et 2 n'ont atteint que la moyenne (5 sur 10 points). Dans le cadre de notre projet de recherche, nous pouvons donc traiter séparément la performance linguistique part et le critère grammatical phrases complexes. Enfin, les résultats montrent bien que la note globale d'une production n'est qu'un indicateur de la performance globale d'un élève ; un élève avec une note très basse (ex. : 5/20, classe C) peut tout à fait maîtriser un point de grammaire précis

(ici, les phrases complexes). De la même façon, un élève ayant 7/20 (classe C) peut maîtriser ce même point de grammaire et avoir une bonne maîtrise syntaxique. Enfin, un élève peut avoir une note globale correcte (15,5/20, classe C) et n'avoir qu'une performance moyenne dans la compétence linguistique (6,5/10) et la compétence syntaxique.

3.2. Expériences 1 et 2

Examinons de plus près les performances des élèves au regard du critère "phrases complexes" :

- Dans la classe A, 5 élèves sur 19 (26%) ont réussi le critère.
- Dans la classe B, 13 élèves sur 21 (62%) ont réussi le critère.
- Dans la classe C, 10 élèves sur 21 (48%) ont réussi le critère.

Il y a donc une bien meilleure réussite dans les classes B et C que dans la classe A : cela peut s'expliquer par le choix de l'implémentation explicite de l'instruction grammaticale au cours de la séquence. Ce mode d'implémentation est également matérialisé par la mise à disposition de la grille de notation pour les élèves avant l'évaluation ; c'est un outil de travail auquel ils ont été habitués depuis le début de l'année et qu'ils se sont appropriés (certains élèves la réclament en avance pour leurs révisions et leur préparation à la tâche finale).

Lors de la séance de remédiation, on constate que l'activité de PRL, mise en place pour la classe A, est coûteuse en temps et en efforts, de la part de l'enseignant comme de l'élève : d'une part, c'est une démarche moins directe (méthode inductive) que la méthode déductive utilisée pour les classes B et C. En outre, l'activité de PRL tient davantage d'une activité de découverte que d'une activité de rebrassage pour les élèves de la classe A, dans la mesure où ils ont été exposés au phénomène grammatical ciblé (phrases complexes) sans revenir dessus de façon explicite. Dans les classes B et C, le mode d'implémentation explicite de l'instruction grammaticale et la méthode déductive permettent un gain de temps : les élèves sont capables de restituer la règle directement et la mise en place d'une activité de PRL n'est alors plus nécessaire pour recontextualiser le point de grammaire à l'étude. Il est intéressant de noter qu'au cours de la séquence, l'implémentation explicite de l'instruction grammaticale vient de l'enseignant ; lors de la séance de remédiation, elle vient des élèves (classes B et C).

Examinons à présent les résultats de cette remédiation : on mesure, pour la production de phrases complexes, la réussite grammaticale d'une part (grammaire correcte) et la réussite pragmatique (les phrases complexes ont du sens et servent bien à lier/synthétiser des informations) d'autre part. On considère que l'élève réussit au niveau de la grammaire lorsque le choix du pronom relatif (WHICH, WHO, THAT) est juste et que la structure syntaxique est correcte. On admet donc les fautes de conjugaison (ex. : *The monster who are dangerous still loves his family*). En revanche, lorsque l'élève n'a pas produit de phrases complexes (parce qu'il n'a pas compris la structure/le principe) ou que le choix du pronom est faux, on compte la production comme fausse.

Tableau 4 : résultats de la classe A, remédiation sur les phrases complexes

Phrase complexe : réussite grammaticale	Phrase complexe : réussite pragmatique
Non (pas de phrases complexes)	Non
Non (pas de phrases complexes)	Non
Non (pronom)	Non
Non (pronom)	Non
Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non
Oui (conjugaison)	Oui
Oui (conjugaison)	Oui
Oui (conjugaison)	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui

Tableau 5 : résultats de la classe B, remédiation sur les phrases complexes

Phrase complexe : réussite grammaticale	Phrase complexe : réussite pragmatique
Non (pas de phrases complexes)	Non
Non (pas de phrases complexes)	Non
Non	Non
Non	Non
Oui (conjugaison)	Non
Oui	Non
Oui (conjugaison)	Oui
Oui (conjugaison)	Oui
Oui (conjugaison)	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui

Tableau 6 : résultats de la classe C, remédiation sur les phrases complexes

Phrase complexe : réussite grammaticale	Phrase complexe : réussite pragmatique
Non (pas de phrases complexes)	Non
Non	Non
Oui (conjugaison)	Non
Oui (conjugaison)	Oui
Oui (conjugaison)	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui
Oui	Oui

- Classe A : 15 élèves sur 19 parviennent à réutiliser la structure grammaticale, 12 élèves l'utilisent de façon appropriée, soit 7 de plus qu'à l'évaluation (+37%).
- Classe B : 18 élèves sur 21 parviennent à réutiliser la structure grammaticale mais, 16 élèves l'utilisent de façon appropriée. C'est 3 de plus qu'à l'évaluation (+8%).
- Classe C : 19 élèves sur 21 parviennent à réutiliser la structure grammaticale mais 18 élèves l'utilisent de façon appropriée. C'est 10 de plus qu'à l'évaluation (+48%).

Pour une comparaison pertinente, nous mettons ces taux d'augmentation sur une même base de la façon suivante :

- Classe A :
 - +7 élèves $\leftrightarrow$ +37%
 - +10 élèves $\leftrightarrow$ **+53%**
- Classe B :
 - +3 élèves $\leftrightarrow$ +8%
 - +10 élèves $\leftrightarrow$ **+27%**
- Classe C :
 - +10 élèves $\leftrightarrow$ **+48%**

L'augmentation la plus forte est observée dans la classe A : la séance de PRL, si elle a pris du temps et demandé des efforts, a donc été très efficace en tant qu'action immédiate pour permettre aux élèves de s'approprier l'outil grammatical.

L'augmentation la plus faible est observée dans la classe B et même l'augmentation dans la classe C, bien que significative, n'égale pas celle observée dans la classe A. Si nous maintenons que la méthode déductive reste plus efficace que la méthode inductive, cette différence de résultats peut s'expliquer du fait que la séance de remédiation proposée aux classes B et C reprenaient également d'autres points de grammaire à manipuler par les élèves : rappelons qu'ils devaient également corriger une production et que dans la liste des fautes élaborée en guise d'outil de travail, la production de phrases complexes est classée parmi les points de grammaire les plus complexes (niveau B1+).

En relativisant, on peut dire que la méthode déductive, couplée à un mode d'implémentation explicite de l'instruction grammaticale prolongé sur toute une séquence, permet un gain de temps et d'efficacité, si c'est l'objectif visé. Dans une autre mesure, la méthode inductive permet une plus grande efficacité sur un objectif précis, unique. Dans tous les cas, il convient de dire que les formes de remédiation choisies sont efficaces puisqu'elles permettent à plus d'élèves de réussir le critère ciblé qu'à l'évaluation. Il faudrait pouvoir mesurer les résultats sur le long terme pour pousser plus loin l'analyse et la réponse apportée dans le cadre de ce mémoire.

3.3. Expérience 3

Pour mesurer l'efficacité du travail de correction des élèves, nous attribuons à chaque copie une note sur 10, qui mesure proportionnellement le nombre de fautes corrigées dans la copie. Par exemple, une copie qui compterait deux fautes recevrait une note de 10/10 si les deux fautes sont corrigées, et 5/10 si seulement une des deux fautes est corrigée. Nous cherchons seulement à mesurer, d'une part, l'efficacité de chaque type de remédiation (auto-correction et correction d'une copie différente) à travers le pourcentage de fautes corrigées, et d'autre part, à comparer les résultats des deux types de remédiation.

Tableau 7 : résultats de l'activité de correction

Auto-correction (classe B)	Correction d'une copie autre (classe C)
0	6
2	6
2	6
4	6
6	6
6	7
7	9,5
7	9,5
7	9,5
8	10
8	10
8	10
9	10
9	10
9,5	10
10	10
10	10
10	10
10	10
10	10
10	10

On observe que l'exercice d'auto-correction a été beaucoup moins bien réussi que l'exercice de correction d'une copie non personnelle :

- Moyenne de la classe B : 6,83
- Moyenne de la classe C : 8,83

Il serait donc, selon ces résultats, plus difficile pour un élève de s'auto-corriger que de corriger une production non personnelle. Cela peut être lié aux observations faites dans ma classe de secondes : la relecture (et le travail sur l'erreur) est une véritable compétence à laquelle il faut entraîner les élèves. C'est un exercice difficile car l'élève se persuade que s'il a écrit sa production de cette façon, c'est qu'il n'était pas capable de l'écrire autrement, et qu'il lui est inutile de se relire, de fait, car il se sent incapable de repérer ses propres erreurs. C'est pour cette raison que les productions à corriger dans les deux classes ont été annotées, mais l'exercice d'auto-correction peut rester difficile du fait d'une certaine "lassitude" des élèves face à leur propre copie. En poussant plus loin la réflexion, on peut dire que l'objectif diffère d'un type de remédiation à l'autre : la correction d'une copie non personnelle entraîne l'élève à mieux manipuler les points de grammaire sélectionnés tandis que l'auto-correction relève de l'exercice de relecture. Cela étant, dans les deux classes, la remédiation proposée a permis aux élèves, en moyenne, de corriger plus de la moitié des fautes listées. L'expérience mesure donc les limites de l'activité tout en soulignant, dans la comparaison, deux axes de développement distincts.

Conclusion

En réfléchissant sur la compétence grammaticale des élèves en production écrite, ce projet de recherche place au cœur du dispositif le processus rebrassage grammatical et deux de ses composantes essentielles : l'évaluation sommative et la remédiation. Le rebrassage grammatical est un processus inhérent à l'enseignement des langues vivantes, ce pourquoi on parle d'enseignement spiralaire. Au sein d'une séquence, il peut (et doit) s'envisager comme un processus global qui se construit du début de la séquence, lors de l'élaboration des objectifs linguistiques, jusqu'à son terme ; on peut conclure sur son impact en décrivant notre analyse de l'évaluation et de la remédiation dans le cadre de notre recherche.

L'évaluation sommative dénature fatalement le caractère authentique de la communication que l'on s'efforce (re)créer dans la perspective actionnelle. En revanche, il convient de donner à cette évaluation tout son sens en l'inscrivant dans la continuité cohérente du rebrassage grammatical, puis en verbalisant explicitement cette logique pour aider l'élève à créer du lien entre les savoirs et son apprentissage. En cela, l'implémentation explicite de l'instruction grammaticale joue un rôle de vecteur de sens, d'un côté, au sein d'un système d'évaluation qui doit répondre au système scolaire, dans lequel l'élève s'inscrit, et de l'autre, au sein du processus d'apprentissage de la langue. En association avec une démarche déductive, elle répond à un besoin d'efficacité et des contraintes de temps : les résultats à l'évaluation sommative sont immédiats, mais on peut s'interroger sur leur limite à plus long terme. Par contraste, l'implémentation implicite de l'instruction grammaticale, qui préserve, au cours de la séquence, le caractère authentique prescrit par la perspective actionnelle, s'avère moins efficace en termes de résultats immédiats, en confrontation à l'évaluation sommative. En revanche, la méthode déductive permet la manipulation des phénomènes grammaticaux, dans la continuité de l'implémentation implicite, ainsi qu'une meilleure contextualisation et immersion de l'élève dans la langue : les résultats obtenus, suite à une réactivation (PRL en remédiation) sont meilleurs qu'en ayant recours à une démarche déductive en remédiation, mais demande plus de temps et d'efforts. Quant à la remédiation, nous avons vu qu'elle était un temps privilégié pour permettre aux élèves de dépasser leur niveau de réussite à l'évaluation. Le type de remédiation choisi doit être envisagé selon un objectif d'enseignement : l'exemple mis en évidence dans notre projet de recherche est celui des variations de performance entre correction et auto-correction. Nos observations étendues

soulignent en creux la différence de procès mis en œuvre dans l'une et l'autre activité, quand bien même elles sont comparables en termes d'items grammaticaux à l'étude.

En conclusion, l'impact du rebrassage grammatical, au sein de la perspective actionnelle, est positif puisqu'il permet à l'élève d'intégrer, de restituer, et en somme, de conceptualiser la grammaire. Le rebrassage, et par extension, l'enseignement spiralaire des langues, prennent tout leur sens au sein de la perspective actionnelle car la grammaire est un système : comme nous l'avons établi, la production de phrases complexes se construit en parallèle de la maîtrise de la phrase minimale (sujet + verbe). C'est pour cela que conceptualiser la grammaire équivaut, pour l'apprenant, à créer des relations nouvelles dans son répertoire cognitif. Toutefois, l'impact du rebrassage est variable en ce qu'il dépend grandement des choix opérés par l'enseignant.

Ce projet de recherche trouve sa limite dans sa concision. En analysant plus finement les données de l'expérience 3, par exemple, en faisant correspondre chaque point de grammaire à l'étude à un critère de l'évaluation, on aurait pu pousser plus loin l'analyse du processus de conceptualisation grammaticale par les élèves, point par point. Ce projet de recherche n'aborde pas non plus de façon suffisamment détaillée la question de la PRL ou dans quelle mesure la remédiation proposée aux classes B et C aurait pu être conçue en considérant davantage de paramètres, telle que l'activité de relecture. Ce mémoire ne peut donc prétendre répondre de façon exhaustive à la problématique qu'il établit, mais il peut, en revanche, constituer une base de travail, un réservoir de données et de dispositifs pour porter plus loin encore les questions soulevées. Au-delà du point de vue de la recherche, ces questions sont surtout essentielles pour alimenter la réflexion sur des choix pédagogiques auxquels tout enseignant est régulièrement confronté ; ce projet de recherche m'aura conforté et motivé dans mon intérêt pour la compétence grammaticale en production écrite. Si cet intérêt a pu être, à l'origine, très isolé, c'est en mettant en œuvre cette recherche et en me posant ces questions que je prends conscience, plus que jamais, que la langue est un système et que ce travail, en particulier, retentit également positivement sur l'apprentissage de la langue par les élèves dans toutes les autres compétences langagières et trouve une cohérence en s'inscrivant dans la perspective actionnelle.

Références bibliographiques

Courtillon, J. (2001). La mise en œuvre de la « grammaire » dans l'approche communicative. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 122, 153-164.

Delforce, B. (1986). Conception de l'évaluation, du texte et de l'apprentissage : la logique contrastée de deux systèmes de référence ? *Études de communication*, 7.

Hendrix, L., Housen, A. & Pierrard M. (2002). Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16.

Lapaire J.-R. (2003). Enseigner la grammaire d'une langue étrangère : lire la culture derrière les formes et les structures, Actes du colloque - *Les contenus culturels dans l'enseignement scolaire des langues vivantes*, 4-5 décembre 2003.

<<http://eduscol.education.fr/cid55620/enseigner-la-grammaire-d-une-langue-etrangere-lire-la-culture-derriere-les-formes-et-les-structures.html>> [EDUSCOL, 1^{er} décembre 2004] consulté le 1^{er} mars 2017.

Viselhier, B. (2001). Expérimentation de conceptualisation grammaticale dans l'enseignement de l'allemand en France. *Revue de Didactologie des langues-cultures*, 122, 197-210.

Table des annexes

Annexe 1. Tâche finale évaluée (secondes) – premier essai.....	39
Annexe 1.1. Fiche de séquence destinée aux élèves.....	39
Annexe 1.2. Grille de notation critériée.....	40
Annexe 2. Tâche finale évaluée (premières) – premier essai	41
Annexe 2.1. Fiche de séquence destinée aux élèves.....	41
Annexe 2.2. Grille de notation critériée.....	42
Annexe 3. Grille de notation sommative détaillée – deuxième essai.....	43
Annexe 4. Tâche finale évaluée (premières) – premier essai	44
Annexe 2.1. Fiche de séquence destinée aux élèves.....	44
Annexe 2.2. Grille de notation critériée.....	45

Annexe 1. Tâche finale évaluée (secondes) – premier essai

Annexe 1.1. Fiche de séquence destinée aux élèves

Sequence n°1

Sentiment d'appartenance : singularité et solidarité

TITLE: Life Online

FINAL TASK:

Create your online profile! Find a catchy title. Make a list of basic information about yourself: name, nickname, age, star sign, personality, likes, dislikes, hobbies, strong points, weak points, etc. You can even add pictures!

- *Write a short paragraph about you and your use of social media. [30 words]*
- *Write two interesting anecdotes about your use of social media. [30 words]*
- *Choose one of your classmates and post a compliment on his profile. [30 words]*

Main issues:

- What are social media used for?
- How can social media bring people closer to each other?

Vocabulary:

- Social networks/media, the Internet.
- Clothing.
- Expressing feelings, describing a personality.

Objectives:

- Reacting to facts and figures.
- Anticipating and making hypotheses.
- Expressing opinions and contrasts.

Grammar:

- Quantifieurs.
- Adjectifs composés.
- Temps : présent simple/progressif, prétérit, present perfect.
- Superlatifs.

Classe : 504 (secondes)
 NOM :
 Note : / 20

Prénom :
 Niveau global :

GRILLE D'ÉVALUATION : SEQUENCE 1 – LIFE ONLINE, FINAL TASK
 Activité langagière : expression écrite

NIVEAUX	COMPÉTENCES														CULTURELLE		
	LINGUISTIQUE				PRAGMATIQUE				CULTURELLE								
	Grammaire	Syntaxe	Lexique	Structure et hiérarchie	Cohérence du profil	Commentaire positif	Code écrit	Social media									
B1	-Rendre compte d'expériences, d'événements de façon cohérente. -Rédiger un courrier perso en exprimant un avis.	Maîtrise du présent, du présent perfect et des verbes irréguliers. Maîtrise du comparatif et du superlatif en anglais.	Utilisation correcte de phrases complexes, avec des conjonctions variées.	4	3	Utilisation appropriée des connecteurs logiques exprimant des nuances.	3	Profil original, dont la logique est aboutie et révèle un réel objectif de présentation personnelle, tout en respectant l'orientation de la consigne.	2	La rhétorique employée vise à souligner un caractère personnel, unique de la personne + bonne utilisation des nuances.	2	Aucune faute liée aux formes pléines et contractées.	1	Le profil révèle une certaine connaissance des réseaux et médias sociaux. (I use it FOR + V-ing, I use it TO + BV, cyberbullying, etc.)	1		
		4	4	4	3	3	3	2	2	1	1						
A2 +	-Rendre compte d'expériences, d'événements en des phrases simples reliées entre elles. -Écrire un bref message électronique à caractère personnel.	Utilisation correcte du présent perfect, avec parfois des fautes.	Quelques emplois justes de phrases complexes.	3	3	Utilisation appropriée des connecteurs logiques et structuraux.	3	Profil qui tend vers un but ou cherche à atteindre un objectif de présentation.	1	La rhétorique employée vise à souligner un caractère personnel, unique de la personne, mais le procédé reste hésitant ou non abouti.	1	Aucune faute liée aux formes pléines et contractées.	1	Le profil révèle une certaine connaissance des réseaux et médias sociaux.	1		
		3	3	3	2	2	2	1	1	1	1						
A2 -	-Rendre compte d'expériences en des phrases brèves reliées entre elles. / < 60 mots. -Écrire un court message électronique (< 30 mots).	Maîtrise des règles de base (S du pluriel et de la 3 ^e pers., pronoms et adj.) avec parfois des fautes.	Les auxiliaires sont correctement utilisés, avec parfois des fautes.	2	2	Vocabulaire basique, peu varié, mais adapté au sujet.	1	- Profil clair, avec des parties bien identifiables. - Commentaire structuré, mais des parties sont manquantes.	1	Profil qui tend vers un but ou cherche à atteindre un objectif de présentation.	1	Le commentaire vise à reconforter ou encourager la personne à laquelle il s'adresse, avec une rhétorique appropriée.	½	Fautes liées aux formes pléines et contractées.	0	Le profil ne montre aucune connaissance des réseaux et médias sociaux.	0
		2	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0		

Annexe 1.2. Grille de notation critériée

Annexe 2. Tâche finale évaluée (premières) – premier essai

Annexe 2.1. Fiche de séquence destinée aux élèves

Sequence n°1

Myths and heroes

TITLE: Shows and Heroes

FINAL TASK:

You are the showrunner of a new show. Write a captivating synopsis for your target audience! [150 words]

Main issues:

- What can you learn from shows?
- How realistic can shows be?
- Do you identify to some heroes or characters in the shows you watch?

Vocabulary:

- The show industry.
- Description, clothes, and appearances.

Objectives:

- Describing a character.
- Presenting and summing up.

Grammar:

- Adjectifs composés.
- Traduction de IL Y A : THERE IS et ses déclinaisons.
- Temps : présent simple/progressif.

Classe :
NOM :
Note : / 20

Prénom :
Niveau global :

GRILLE D'ÉVALUATION : SEQUENCE 1 – SHOWS AND HEROES, FINAL TASK
Activité langagière : expression écrite

NIVEAUX	COMPÉTENCES									
	LINGUISTIQUE			PRAGMATIQUE			CULTURELLE			
	Grammaire	Syntaxe	Lexique	Structure et hiérarchie	Suspense et intérêt du lecteur	Éléments du synopsis	Originalité			
B1	-Rendre compte d'expériences, d'événements de façon cohérente. -Rédiger un courrier perso en exprimant un avis.	Utilisation correcte des temps, avec parfois des fautes.	Utilisation correcte de phrases complexes, avec des conjonctions variées.	Les différents champs lexicaux de la séquence sont maîtrisés et enrichis d'apports personnels.	Les informations sont hiérarchisées selon une logique identifiable, notamment grâce à des connecteurs logiques	Utilisation de plusieurs procédés de façon ordonnée dans l'ensemble du synopsis.	Tous les éléments attendus sont développés de façon satisfaisante.	Synopsis original et détaillé qui propose un objectif culturel ou thématique en transparence.		
		3	4	3	2	3	2		3	
A2 +	-Rendre compte d'expériences, d'événements en des phrases simples reliées entre elles. -Écrire un bref message électronique à caractère personnel.	Utilisation correcte des temps, avec parfois des fautes.	Quelques emplois justes de phrases complexes.	Le vocabulaire vu au cours de la séquence (y compris les règles sur les adjectifs) est réinjecté de façon appropriée.	Des parties sont clairement identifiables selon un découpage logique.	Utilisation d'un procédé de façon cohérente.	Certains éléments attendus sont manquants ou peu développés.	Synopsis reflétant un début d'univers : souci du détail, cohérence des éléments, inspiration personnelle.		
		3	3	2	1	2	1		2	
A2	-Rendre compte d'expériences en des phrases brèves reliées entre elles. / < 60 mots.	Maîtrise des règles de base (S du pluriel et de la 3 ^e pers., pronoms et adj.) avec parfois des fautes.	Les auxiliaires sont correctement utilisés, avec parfois des fautes.	Vocabulaire basique, peu varié, mais adapté au sujet.	Synopsis non structuré et incohérent.	Tentative manifeste mais non aboutie.	Beaucoup d'éléments attendus sont manquants ou trop peu développés.	Synopsis original et détaillé qui propose un objectif culturel ou thématique en transparence.		
		2	2	1	0	1	0		1	
-	-Écrire un court message électronique de base sont maîtrisées. (< 30 mots).	Des fautes récurrentes mais certaines règles de base sont maîtrisées.	Toutes les phrases ont au moins un sujet et un verbe.			Aucune tentative.				
		1	1	1	0	0	0	0	0	0

Annexe 2.2. Grille de notation critériée

Annexe 3. Grille de notation sommative détaillée – deuxième essai

LINGUISTIQUE						
GRAMMAIRE	A2-		A2+		B1	
Règles de base : S du pluriel et de la 3 ^e pers., THE/Ø, négation	Fautes récurrentes	0	Certaines règles sont maîtrisées	0,5	Règles maîtrisées	1,5
Adjectifs composés	Pas d'utilisation	0	Tentatives	0,25	Emplois justes	0,5
Temps : présent simple/progressif, prétérit, futur, present perfect	Fautes au présent simple/progressif et au futur	0	Confusions/fautes au niveau du prétérit/du present perfect	0,5	Utilisation maîtrisée des trois temps	1
Concaténation : TO+V et FOR+V-ing want to+V, like to+V, etc.	Pas d'utilisation	0	Quelques confusions	0,25	Emplois justes	0,5
Différence entre les prépositions FOR et TO			Fautes fréquentes	0	Différence d'emploi maîtrisée, avec parfois des fautes	0,5
SYNTAXE	A2-		A2+		B1	
Construction des phrases	Fautes fréquentes	0	Toutes les phrases ont au moins un sujet et un verbe	0,5	Pas de fautes dans l'utilisation des auxiliaires	1
Ponctuation	Points et majuscules manquants	0	Ponctuation basique correcte	0,25	Majuscules aux noms propres et aux nationalités	0,5
Phrases complexes	Les phrases produites restent simples et brèves	0	Phrases complexes séparées par AND, des virgules, etc.	1	Phrases complexes avec des conjonctions appropriées (WHO, WHICH, THAT), etc.	2
Adjectifs en anglais	Règles non maîtrisées	0	Les adjectifs restent invariables et sont placés devant le nom	1	Adjectifs composés ou recatégorisés devant un nom	1,5
LEXIQUE	A2-		A2+		B1	
Vocabulaire des vêtements, de la description physique et/ou de la personnalité	Utilisation trop pauvre	0	Utilisation appropriée de vocabulaire vu en cours...	0,25	...complété d'apports personnels	0,5
Vocabulaire des séries	Utilisation trop pauvre	0	Utilisation appropriée de vocabulaire vu en cours...	0,25	...complété d'apports personnels	0,5
Vocabulaire personnel	Trop pauvre	0	Vocabulaire basique mais approprié	0,25	Vocabulaire riche	0,5
TOTAL :					/ 10,5	
PRAGMATIQUE						
STRUCTURATION DU TEXTE	A2-		A2+		B1	
Découpage logique en paragraphes	Le texte ne forme qu'un seul bloc	0	Les parties identifiables sont cohérentes individuellement	0,5	L'ensemble du texte tend vers un objectif global, avec une introduction et une conclusion	1
Connecteurs	Connecteurs simples : AND, WITH	0,25	Connecteurs chronologiques (first, then, finally, etc.)	0,5	Connecteurs logiques (however, etc.)	1
ARGUMENTER	A2-		A2+		B1	
Expression de l'opinion	Peu d'expressions	0,25	Plusieurs expressions	0,5	L'argumentaire vise à souligner un avis personnel sur les séries	1
Argumentation à l'appui d'exemples	Pas d'exemples	0	Exemples simplement énoncés	0,25	Exemples développés et cohérents	0,5
RÉCONFORTEUR ET CONSEILLER	A2-		A2+		B1	
Vocabulaire adapté : décrire, expliquer	Tentative trop pauvre	0	Explications de plusieurs aspects de l'œuvre choisie	0,25	L'ensemble vise à souligner un caractère unique de l'œuvre	0,5
Mettre en relief			L'ensemble propose des éléments de comparaison...	0,25	...en les mettant en parallèle ou en les opposant	0,5
Rhétorique convaincante			Emploi d'intensificateurs : VERY, MUCH, A LOT, ALL,	+0,5	Emploi d'adverbes appropriés	+0,5
TOTAL :					/ 5,5	
CULTURELLE						
CODES SOCIO-CULTURELS	A2-		A2+		B1	
Contractions			Non maîtrisées	0	Maîtrisées	0,5
CONNAISSANCES	A2-		A2+		B1	
Éléments du synopsis			Des éléments du synopsis sont manquants	1	Tous les éléments du synopsis sont présentés	2
Éléments hors-scénario			Aucun	0	Quelques-uns	0,5
Longueur du devoir	L'exigence de 100 n'est pas atteinte	0	L'exigence de 100 mots est atteinte, avec suffisamment d'éléments pertinents	0,5	L'ensemble dépasse 100 mots et constitue une restitution satisfaisante	1
TOTAL :					/ 4	

Annexe 4. Tâche finale évaluée pour le dispositif final

Annexe 4.1. Fiche de séquence destinée aux élèves

Sequence n°3

Idea of progress

TITLE: Science Fiction

FINAL TASK:

You are a group of novelists and you are working together on a new science fiction book. Imagine a futuristic innovation in a futuristic world. Write a text to describe it and explain its impact/consequences on your imaginary society and people's life. Then, compare it to today's society. [300 words]

Main issues:

- Science fiction: a genre reflecting the fears of the society and times we are living in.
- Science fiction: questioning/criticising progress in science and new technologies.

Vocabulary:

- Science fiction.
- Description of landscapes.

Objectives:

- Organising information/ideas according to themes and importance.
- Trying to understand implicit ideas behind a text/video.

Grammar:

- Comparaison en anglais.
- V-ING : forme infinitive ou participe présent ?
- Phrases complexes (WHO, WHICH, THAT, V-ING).
- Present perfect : la notion de bilan.
- Present perfect + V-ing : le bilan non révolu.
- Expression de la probabilité (modalité).

Annexe 4.2. Grille de notation critériée

GRILLE D'ÉVALUATION : SEQ3 – SCIENCE FICTION, FINAL TASK

Activité langagière : production écrite

Prénom : _____ Nom : _____
Niveau global : _____ Note : _____ / 20

A2 : Écrire un court récit descriptif en manipulant présent et passé, avec des phrases reliées entre elles.

B1 : Écrire un court récit structuré et descriptif en manipulant tous les temps, avec des expressions d'opinion.

B1+ : Écrire un récit descriptif, structuré et détaillé, qui met en parallèle ou en contraste des éléments ET points de vue.

B2 : Écrire un récit descriptif élaboré, dont le style est adapté au public et met en œuvre une critique à travers divers points de vue.

A2		
LINGUISTIQUE		
Vocabulaire	J'ai réutilisé plusieurs mots spécifiques de la séquence, avec le sens et l'orthographe corrects.	/1
Syntaxe	- Il y a au moins 1 sujet et 1 verbe dans chacune de mes phrases.	/1
	- Je maîtrise la syntaxe de la question : mot interrogatif + auxiliaire/modal + sujet + verbe + reste de la phrase	/1
	- Je place l'adjectif avant le nom.	/1
Pronoms	J'utilise les bons pronoms.	/1
Présent et passé	Je maîtrise l'utilisation du présent simple, du présent BE+Ving et du prétérit.	/2
PRAGMATIQUE		
Connecteurs basiques	Je sais utiliser AND, BUT, BECAUSE, SO, THEN pour articuler mon texte.	/1
Longueur de 150 mots	Je remplis l'exigence.	/1
CULTURELLE		
Thème	Je sais prendre exemple sur des documents étudiés en classe pour imaginer et restituer un monde futuriste, fidèle aux thèmes de la science-fiction.	/2
TOTAL :		/10

B1		
LINGUISTIQUE		
Comparatif	Je sais exprimer correctement la comparaison en anglais.	/1
Futur	Je sais exprimer correctement le futur avec WILL et BE + GOING TO + V.	/1
Modaux	Je sais exprimer la probabilité avec CAN/COULD, MAY/MIGHT, MUST	/1
PRAGMATIQUE		
Expression de l'opinion	Des opinions sont exprimées à travers la narration ou les personnages.	/1
Découpage logique	Mon texte est découpé en paragraphes de façon logique (dialogue, idées, intro/conclusion, etc.)	/1
TOTAL :		/5

B1+		
LINGUISTIQUE		
Phrases complexes	Je sais utiliser correctement WHO, WHICH, THAT, WHAT/WHEN/WHERE pour former des phrases complexes.	/1
LINGUISTIQUE		
Enchaînement logique	Les personnages sont présentés au début. La fin conclut sur une révélation ou un dénouement.	/1
Connecteurs exprimant des nuances	J'utilise des connecteurs de contraste, de mise en parallèle, de simultanéité, de cause à effet, etc. (HOWEVER, etc.)	/1
CULTURELLE		
Problématique	Je comprends que la science-fiction est un genre qui interroge ou critique des aspects du monde contemporain, en imaginant le futur.	/2
TOTAL :		/5

L'impact du rebrassage sur l'acquisition des compétences grammaticales par les élèves en production écrite

Résumé :

Le projet de recherche décrit dans ce mémoire s'attache à décrire l'impact du rebrassage dans l'enseignement de l'anglais sur les compétences grammaticales des élèves de lycée en production écrite, en abordant les concepts d'instruction grammaticale, de critères d'évaluation, de remédiation et d'auto-correction.

Mots-clés : enseignement de l'anglais, rebrassage, enseignement spiralaire, production écrite, compétence grammaticale, conceptualisation, instruction grammaticale, compétence linguistique, critères d'évaluation, remédiation, auto-correction, perspective actionnelle

Abstract :

The research project described in this paper aims at describing the impact of recycling on high school students' grammar skills in the field of writing English by focusing on grammar instructions, evaluation criterion, remedial strategies, and self-correcting.

Keywords : teaching English, recycling, spiral teaching, writing skills, grammar skills, conceptualisation, grammar instructions, linguistic skills, evaluation criteria, remedial strategy, self-correcting, action-oriented approach