



HAL
open science

La gamification de la grammaire : une pratique efficace ?

Lucie Nitkowski

► **To cite this version:**

Lucie Nitkowski. La gamification de la grammaire : une pratique efficace ?. Education. 2018. dumas-01942397

HAL Id: dumas-01942397

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01942397>

Submitted on 18 Mar 2019

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.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours anglais

2^{ème} année

La *gamification* de la grammaire : une pratique efficace ?

Mots Clefs : *gamification*, grammaire, recherche-action, jeu

Présenté par : Lucie Nitkowski

Encadré par : Pauline Beaupoil-Hourdel

Remerciements

Je remercie Pauline Beaupoil-Hourdel pour sa patience, son aide et ses précieux conseils méthodologiques.

Je remercie également Mélanie Herment, professeur d'anglais au lycée Jean-Baptiste Say, pour son soutien et ses suggestions d'expérimentations possibles.

Je tiens aussi à remercier mes élèves de seconde d'avoir accepté de répondre à un questionnaire qui m'a été très utile pour ce mémoire.

Résumé

Cette recherche-action a pour but de vérifier l'efficacité de la *gamification* dans le cadre de l'enseignement de la grammaire anglaise au lycée. Cette étude a été menée dans deux classes différentes de seconde. Quatre expérimentations en lien avec quatre points de grammaire (la voix passive, le comparatif, les articles et les propositions relatives) ont été mises en place dans ces classes afin de vérifier si la *gamification* peut aider les élèves à mieux intégrer les points de grammaire étudiés et éviter des erreurs grammaticales. Un questionnaire a également été distribué aux élèves après les expérimentations dans le but de recueillir leurs opinions sur la place de la grammaire dans l'apprentissage des langues et leurs avis concernant les expérimentations menées.

Summary

This action research purports to check whether gamification is truly an efficient way to teach English grammar to ESL high school students. The study has been conducted with two different groups of students in their first year of high school. Four experiments regarding four grammar topics (passive voice, comparative form, articles, and relative clauses) were carried out with these groups in order to check whether gamification can help the students better remember the topics studied and avoid grammatical errors. A questionnaire was also handed out to the students after the experiments with a view to getting their own opinions as to the role of grammar in language learning and their thoughts about the experiments.

SOMMAIRE

Introduction	5
1. Pourquoi gamifier la grammaire ?.....	8
1.1. L'évolution de la place de la grammaire dans l'apprentissage des langues	8
1.1.1. L'approche grammaire – traduction	8
1.1.2. L'approche directe	8
1.1.3. L'approche actionnelle	8
1.1.4. La Conceptualisation Inductive Complète en classe de langue	9
1.2. Quelle est la place de la grammaire dans l'enseignement des langues d'après le CECRL ?	11
1.3. <i>Gamification</i> et apprentissage	12
1.3.1. Le jeu pédagogique.....	12
1.4. Avantages et inconvénients de la <i>gamification</i>	14
1.4.1. Les avantages.....	14
1.4.2. Les inconvénients	16
1.5. Avantages spécifiques de la <i>gamification</i> de la grammaire	17
1.5.1. Lutter contre les <i>aprioris</i> des élèves quant à la grammaire.....	17
1.5.2. Démarche inductive VS démarche déductive.....	18
1.5.3. Evaluation formative des compétences grammaticales	19
1.6. Conclusion.....	19
2. Expérimentations et méthodologie	20
2.1. Choix et contexte des groupe-classes qui ont participé aux expérimentations.....	20
2.1.1. Pourquoi réserver les expérimentations aux classes de seconde ?	20
2.1.2. Présentation des deux groupe-classes de seconde	20
2.2. Mise en place des jeux en classe	22
2.2.1. Le passif.....	22
2.2.2. Le comparatif (supériorité, égalité)	23
2.2.3. Les article (<i>a, the, Ø</i>)	24
2.2.4. Les pronoms relatifs (<i>who, which, where, what, that, Ø</i>).....	25
2.3. Recueil des données.....	26
2.3.1. L'importance de l' <i>output</i> des élèves.....	26
2.3.2. Quel <i>output</i> choisir ?.....	26
2.3.3. Comment analyser les erreurs à partir des productions des élèves ?.....	27

2.4. Questionnaire.....	28
2.5. Conclusion.....	28
3. Analyses des données et observations.....	29
3.1. Analyse des données recueillies grâce au questionnaire	29
3.1.1. <i>Aprioris</i> des élèves quant à la grammaire en cours d'anglais.....	29
3.1.2. L'intérêt des élèves pour les différentes activités.....	30
3.1.3. <i>Gamification</i> et mémorisation	31
3.2. Analyse des données recueillies grâce aux productions écrites	32
3.2.1. Mobilisation des faits de langue étudiés lors des expérimentations.....	32
3.2.2. Les erreurs des élèves	32
3.3. Observations faites en classe pendant et après les expérimentations	35
3.3.1. Apport de la <i>gamification</i>	35
3.3.2. Inconvénients de la <i>gamification</i>	35
3.4. Conclusion.....	36
Conclusion.....	37
Références bibliographiques :	38
1. Ouvrage.....	38
2. Article dans une revue	39
3. Site internet.....	39
Annexes	40

Introduction

Lorsque l'on regarde la comédie musicale *My Fair Lady* (Loewe & Lerner, 1964), on peut se rendre compte à quel point l'accent est important en anglais. Il peut être un indicateur de classe sociale, comme le prouve la transformation d'Eliza qui passe nécessairement par celle de son accent. Or, l'accent n'est pas le seul facteur qui trahit l'origine sociale ; la correction grammaticale est tout aussi révélatrice (on peut, par exemple, penser à ses nombreux « *you was* »). Il semble donc important pour un apprenant qui sera peut-être amené à interagir avec des locuteurs anglophones d'essayer dans la mesure du possible de corriger sa grammaire à l'oral, d'autant plus qu'il n'est pas toujours capable de prononcer tous les phonèmes de l'anglais, mais aussi à l'écrit.

L'une des erreurs les plus fréquentes d'après mon expérience, chez les anglophones comme chez les apprenants francophones, est la confusion entre *they're*, *there* et *their* à l'écrit car les trois formes se prononcent de la même façon (/ðeə/). Afin d'éviter cette erreur, on pourrait commencer par s'intéresser à la nature de ces formes : dans le premier cas, il s'agit d'un pronom personnel sujet (troisième personne du pluriel) et du verbe *be* conjugué, dans le second d'un adverbe et dans le dernier d'un déterminant possessif. Dans le cas d'un apprenant pour qui la notion de nature grammaticale reste quelque peu abstraite, on pourrait plutôt lui enseigner que l'on peut substituer la troisième personne du singulier (*he's* ou *she's*) à *they're*, remplacer *there* par l'adverbe *here*, et le déterminant possessif pluriel *their* par les déterminants singuliers *his* ou *her*. Cet exemple permet de montrer que l'enseignement de la grammaire peut se révéler utile dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.

Cela soulève néanmoins la question suivante : quelle doit-être la place de la grammaire en classe et, plus précisément, dans le secondaire ? La plupart des enseignants s'accordent à dire que la grammaire doit être contextualisée (Josse, 2017), c'est-à-dire qu'elle doit toujours être mise en lien avec un document audio, visuel ou textuel plutôt que travaillée à partir de phrases servant d'exemples mais dénuées de tout contexte, dans le but de faciliter la compréhension des apprenants. Cependant, il est parfois plus difficile de déterminer si l'enseignement de la grammaire doit être déductif, lorsque l'on donne d'abord des règles de grammaire aux élèves qu'ils doivent ensuite appliquer, ou inductif, c'est-à-dire quand les élèves déduisent eux-mêmes la règle à partir d'exemples authentiques (Josse, 2017).

Quelle que soit l'approche choisie, les enseignants rencontrent souvent un problème dans le cadre de l'enseignement de la grammaire dans le secondaire : si les parents d'élèves et certains élèves n'hésitent pas à demander aux professeurs de faire davantage de grammaire en classe, d'autres élèves voient la grammaire comme quelque chose d'abstrait et rébarbatif. On peut notamment penser à une citation du narrateur du *Petit Prince* (De Saint-Exupéry, 1997) : « Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. » Ainsi, la grammaire est présentée comme quelque chose qui appartient à la sphère des « grandes personnes » et sans intérêt pour un enfant qui lui préfère le dessin. Or, de nombreuses études (Galand & Bourgeois, 2006 ; Reynolds, 1991) ont prouvé que la motivation est un facteur essentiel pour apprendre une langue. La citation de Saint-Exupéry pourrait alors apporter une solution pour rendre la grammaire plus attrayante : lui donner un aspect plus ludique pour les apprenants. C'est là qu'intervient la *gamification*.

Dans le mot *gamification*, on retrouve bien entendu le mot anglais *game*. On peut donc comprendre *gamification* comme le procédé par lequel on transforme une activité qui n'a pas de dimension ludique à l'origine en un jeu. Alvarez et al. (2016, p.41) qui ont travaillé sur les jeux sérieux (un jeu, souvent un jeu vidéo, qui a une visée pédagogique) proposent la définition suivante : « la gamification ou ludification consiste [...] à associer du jeu ou des mécaniques de jeu à des contextes ou objets qui en sont dépourvus à l'origine. » *Gamifier* revient donc à utiliser les codes du jeu (score, compétition, défi, mission, etc.). Rappelons qu'il y a en anglais une différence majeure entre *game* et *play* qui n'existe pas en français : l'*Oxford English Dictionary* (OED) définit *play* comme un exercice ou une activité que l'on pratique pour le plaisir ou le loisir plutôt que dans un but sérieux ou pratique¹² alors que, toujours selon l'OED, *game* signifie une activité que l'on pratique pour le plaisir, d'après des règles, et des usages connexes³. Le jeu (*game*) est donc défini par les règles, des règles qui seront appliquées à un contexte d'apprentissage dans le cas de la *gamification*. C'est pour cela que l'on parle de *video games*, de *serious games* (jeux sérieux) et de *gamification* – un terme qui semble plus parlant

¹ « Exercise or activity engaged in for enjoyment or recreation rather than for a serious or practical purpose. »

² Toutes les traductions dans ce mémoire sont de moi, sauf indication contraire.

³ « An activity played for entertainment, according to rules, and related uses. »

et plus approprié à l'usage en classe que « ludification » qui ne rend compte que de l'aspect ludique et non pas de l'importance des règles comme le fait *game*.

L'idée de transformer un apprentissage en jeu n'est pas quelque chose de nouveau : on peut penser, par exemple, aux jeux vidéo pédagogiques destinés à faire réviser les élèves tout en prenant plaisir (*Rayman Collège Allemand* (2002) ou encore la série des jeux *Atout Clic* (1999)). Avec le développement des applications sur smartphones, de nouveaux moyens d'apprendre en s'amusant (*Memrise*, par exemple) sont de plus en plus utilisés par les élèves. *Gamifier* la grammaire pourrait alors se révéler être à la fois un moyen de motiver les élèves et une manière de les encourager à s'intéresser à la grammaire en la rendant accessible.

S'il peut être intéressant de s'interroger sur la dimension ludique et motivante de la *gamification*, ce mémoire visera avant tout à vérifier si *gamifier* la grammaire se révèle bénéfique pour les apprenants dans le secondaire. En effet, le jeu peut devenir un problème si l'élève se concentre sur l'aspect ludique aux dépens des savoirs que l'on essaie de lui inculquer. A l'inverse, il peut favoriser l'interaction entre les participants. C'est pour ces raisons que ce mémoire propose une recherche-action, c'est-à-dire des « recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (Hugon & Seibel, 1988). Il s'agira, grâce à des expérimentations faites en classe, d'analyser des données ensuite recueillies pour en tirer des observations et/ou conclusions quant à la *gamification* de la grammaire. Dans le cadre de cette recherche-action, on cherchera ainsi à déterminer de quelle(s) manière(s) la *gamification* de la grammaire peut être efficace en classe de langue.

Afin de répondre à cette question, il conviendra d'abord d'étudier les travaux liés à l'enseignement de la grammaire dans le secondaire ainsi qu'aux avantages et inconvénients de la *gamification*. Il s'agira ensuite de s'intéresser aux différents moyens permettant de tester l'hypothèse selon laquelle *gamifier* la grammaire pourrait avoir des résultats positifs pour l'ensemble du groupe-classe. Enfin, il s'agira d'exploiter les données obtenues à partir des expériences mises en place en classe et d'en tirer des conclusions.

1. Pourquoi *gamifier* la grammaire ?

1.1. L'évolution de la place de la grammaire dans l'apprentissage des langues

Pour pouvoir comprendre l'intérêt de la *gamification* de la grammaire, il est d'abord nécessaire de s'intéresser à l'histoire de l'enseignement de la grammaire dans le cadre de l'apprentissage des langues afin de définir quelle est la place qu'elle occupe aujourd'hui.

1.1.1. L'approche grammaire – traduction

A une époque où le latin était encore la *lingua franca* en Europe, l'enseignement du latin comme des langues vernaculaires passait par l'apprentissage des règles de grammaire de la langue cible, ce qui permettait ensuite de faire des exercices de thème et de version. La maîtrise de la grammaire et du lexique était donc au centre de cette méthode, davantage fondée sur l'écrit que sur la communication en langue cible. Cette approche a encore une certaine influence en France – rappelons qu'elle est souvent adoptée dans l'apprentissage des langues anciennes dans le système français et, plus tard, dans les CPGE littéraires et à l'université où le thème et la version restent présents –, ce qui peut expliquer pourquoi certains parents et élèves semblent encore penser qu'étudier exclusivement la grammaire pourrait permettre une plus grande maîtrise de la langue.

1.1.2. L'approche directe

Avec l'approche directe, le but est d'acquérir la langue cible d'une manière similaire à l'apprentissage de la langue maternelle. C'est en quelque sorte l'inverse de la méthode grammaire – traduction : la langue source n'est plus utilisée en classe, l'oral devient prépondérant et la grammaire est uniquement enseignée de manière inductive. Cette méthode vise avant tout à permettre aux apprenants de communiquer en langue cible et la grammaire devient périphérique. C'est en ce sens qu'on peut dire que l'approche directe est un tournant dans l'enseignement des langues. C'est même en quelque sorte le précurseur de l'approche communicative qui met au centre de l'enseignement la communication en langue cible, l'importance de l'authenticité des documents étudiés et des tâches et projets à réaliser. De nouveau, la grammaire est enseignée de manière inductive et n'est mobilisée que pour accomplir les tâches et projets en question.

1.1.3. L'approche actionnelle

Inspirée par l'approche communicative, l'approche actionnelle est celle que nous utilisons aujourd'hui dans le secondaire. Elle met en avant la nécessité de communiquer entre

apprenants en langue cible, mais aussi de réaliser des projets concrets. Avec l'approche actionnelle, la séquence pédagogique a pour but de permettre la réalisation d'un projet concret que l'on appelle « la tâche finale » (il peut s'agir d'un débat, de la rédaction d'une nouvelle, etc.) en mobilisant les connaissances culturelles, littéraires mais aussi linguistiques nécessaires.

Cependant, la grammaire n'intervient que pour permettre la réussite de la tâche finale et ce de manière inductive. Josse (2017, p.2) justifie cela en se fondant sur une approche de l'acquisition des langues basée sur l'usage (Tomasello, 2003). Ainsi, l'approche actionnelle est bien en quelque sorte l'héritière de l'approche directe, ce qui explique la place limitée réservée à la grammaire en cours de langue.

Josse (2017, p.2) affirme également que : « la grammaire ne peut occuper qu'une place marginale dans le cours de langue et les activités de conceptualisation [...] doivent rester limitées ». En effet, elle tient compte du fait qu'un cours traditionnel dans le secondaire dure environ 55 minutes et que l'on n'a que trois heures environ par semaine en seconde (en LV1 contre 2h30 en LV2) pour apprendre aux élèves à communiquer dans la langue cible. Il n'est alors pas envisageable de passer plus de 10 minutes sur un point de grammaire.

1.1.4. La Conceptualisation Inductive Complète en classe de langue

La conceptualisation, c'est-à-dire la partie du cours réservée à l'observation d'un fait de langue, est décrit de la manière suivante par Josse (2017, p.3) :

Il s'agit de moments en classe qui peuvent être menés en français et dont l'objectif est de permettre aux élèves de collège et de lycée de prendre conscience d'un fait de langue et d'en comprendre l'enjeu et le fonctionnement.

Etant donné que l'un des buts de l'approche actionnelle est la communication entre apprenants en langue cible, la conceptualisation est problématique pour plusieurs raisons : 1) même dans le cas d'une approche inductive, l'interaction entre élèves reste difficile à mettre en place pendant la conceptualisation ; 2) la conscientisation se fait généralement en français – rappelons que les élèves ne possèdent généralement pas la métalangue nécessaire en langue cible. Insister pour faire la conceptualisation en langue cible peut se révéler être contreproductif lorsqu'un fait de langue est abordé pour la première fois puisque l'objectif est avant tout de s'assurer que les élèves ont assimilé ce fait de langue (cela ne veut pas pour autant dire qu'il est inutile de leur apprendre la métalangue en anglais, ce qui pourra être intéressant par la suite lors d'une éventuelle révision de ce fait de langue). Cette description de la conceptualisation justifie donc

le fait que l'enseignement de la grammaire soit limité dans le secondaire à quelques minutes par cours.

Josse (2017) propose la figure suivante pour illustrer les différentes phases de ce qu'elle appelle la Conceptualisation Inductive Complète (ou CIC) telle qu'elle est enseignée à l'ESPE Paris :



Figure 1 : les différentes étapes de la CIC selon Josse (2017, p.4)

Il s'agirait ainsi de laisser dans un premier temps les élèves parler en langue cible, puis de les amener à s'interroger sur un fait de langue donné (parfois en raison d'une difficulté rencontrée). Ensuite, il conviendrait de les laisser eux-mêmes trouver les règles qui correspondent à ce fait de langue – cette approche est donc bien inductive et non pas déductive – avant de fixer cette règle, généralement en intégrant le fait de langue à la trace écrite pour se l'approprier. Enfin, les élèves seraient capables de réutiliser le fait de langue dans leurs productions.

Si la CIC semble être une méthode d'enseignement de la grammaire logique et bénéfique pour les élèves, elle a tout de même un inconvénient majeur que Josse (2017, p.4) reconnaît : « cette démarche est chronophage ». Or, comme on l'a vu précédemment, la partie du cours réservée à la grammaire doit être brève car c'est non seulement un moment où les élèves sont autorisés à parler dans leur langue maternelle, mais c'est également un moment où il y a rarement interaction entre les élèves. Pour remédier à ce problème, il pourrait être nécessaire d'intégrer la CIC de manière plus actionnelle au cours, ce que la *gamification* de la grammaire pourrait permettre de faire.

1.2. Quelle est la place de la grammaire dans l'enseignement des langues d'après le CECRL ?

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001) est un outil indispensable pour les professeurs de langue car il explique quelles sont les compétences à évaluer (compréhension écrite et orale, interaction écrite et orale) ainsi que les niveaux attendus (un niveau B2 est généralement attendu pour obtenir la totalité des points lors du baccalauréat). Puisque les professeurs de langue se réfèrent souvent au CECRL, il peut être intéressant de voir ce qu'il avance quant à l'enseignement de la grammaire dans le secondaire.

On peut noter que le CECRL intègre la compétence grammaticale au sein des compétences qui peuvent être évaluées. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p.89) définit cette compétence de la manière suivante :

La compétence grammaticale est la **capacité de comprendre et d'exprimer** du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.

Cela signifie que connaître des structures ne suffit pas et que les apprenants doivent également comprendre leur fonctionnement. Cette définition semble donc tout à fait compatible avec l'approche suggérée par Josse (2017).

Le CECRL (2001, p.90) propose une échelle de la correction grammaticale :

CORRECTION GRAMMATICALE	
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.
	A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.
	Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Figure 2 : Echelle de la correction grammaticale proposée par le CECRL (2001, p.90)

Cette échelle commence au niveau A1 pour se terminer au niveau C2, ce qui montre que la correction grammaticale peut être évaluée et qu'elle relève de l'enseignement des langues vivantes. La grammaire aurait alors une place dans l'apprentissage d'une langue, surtout si l'on

considère le fait que le CECRL (2001, p.115) mentionne les différentes manières permettant de développer ses compétences grammaticales :

- 6.4.7.7 On peut attendre ou exiger des apprenants qu'ils développent leur compétence grammaticale
- a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques
 - b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
 - c. comme dans b. mais suivis d'explications et d'exercices formels
 - d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels
 - e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc.

Le CECRL suggère donc que la grammaire peut être enseignée de manière inductive (a, b et c), mais aussi de manière déductive (d). Le CECRL (2001, p.116) détaille les différents « exercices formels » mentionnés plus haut (6.4.7.7) qui peuvent être utilisés en classe de langue :

- 6.4.7.8 Si l'on utilise des exercices formels, ils peuvent appartenir aux types suivants
- a. textes lacunaires
 - b. construction de phrases sur un modèle donné
 - c. choix multiples
 - d. exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif/passif, etc.)
 - e. combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales, etc.)
 - f. traduction de phrases de la L1 vers la L2
 - g. questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
 - h. exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc.

Les types d'exercices évoqués sont d'autant plus intéressants qu'ils peuvent facilement être transformés en jeu. Autrement dit, la *gamification* de la grammaire semble s'inscrire pleinement dans les directives du cadre européen et permettrait d'atteindre les objectifs grammaticaux fixés par ce dernier.

1.3. Gamification et apprentissage

1.3.1. Le jeu pédagogique

Aujourd'hui, de nombreux psychologues (Freud, 1907 ; Piaget, 1945 ; Winnicott, 1975 ;) et sociologues reconnaissent les vertus pédagogiques du jeu, particulièrement son rôle chez les jeunes enfants. Piaget (1978, p.192), notamment, explique que le jeu leur permet de découvrir le monde qui les entoure pour pouvoir l'assimiler. Selon lui, l'apprentissage du monde passe donc par le jeu. Même chez les animaux, le jeu a une place importante (Alvarez et al., 2016, p.17) car, en jouant, les jeunes animaux apprennent des comportements et développent des compétences qui leur seront utiles à l'âge adulte.

Comme l'expliquent Alvarez et al.⁴ (2016, p.16), le jeu a toujours été utilisé à des fins pédagogiques dans les sociétés occidentales. Ils donnent l'exemple du jeu d'échecs, l'un des plus vieux jeux inventés pour ces raisons, qui vise le développement de l'esprit stratégique (dans la même catégorie, il y a le jeu de go qui, selon la légende, aurait été inventé pour le fils de l'empereur Yao afin de parfaire son éducation⁵). On peut également penser aux jeux éducatifs destinés aux très jeunes enfants qui leur permettent de développer diverses capacités (jeux d'association, de reconnaissance des formes et des couleurs, jeu d'exploration, jeu de motricité, etc.) – des jeux que l'on peut d'ailleurs retrouver à l'école maternelle. Sur le plan informatique, on peut mentionner ce qu'Alvarez et al. (2016, p.16) appellent les « logiciels ludo-éducatifs » et les jeux sérieux, jeux dont « la finalité première est autre que le simple divertissement »⁶, souvent numériques même si ce n'est pas toujours le cas. J'ai également pu constater dans mon expérience professionnelle qu'un élève qui joue aux jeux vidéo a tendance à avoir un vocabulaire étendu et à connaître de nombreuses expressions idiomatiques en anglais car les jeux vidéo sont souvent plus accessibles en langue originale et donc en anglais pour des jeux occidentaux ou en traduction anglaise pour des jeux d'origine asiatique. Ils peuvent donc être un outil appréciable.

En outre, Stott and Neustaedter (2013)⁷, deux universitaires qui s'intéressent à la *gamification*, écrivent en conclusion de leur article à ce sujet que « un bon professeur utilise déjà le pouvoir de la dynamique du jeu, qu'il s'en rende compte ou non⁸ » (Stott & Neustaedter, 2013, p.7). Si l'on considère la classification de jeux proposée par Roger Caillois (1967)⁹, on obtient les quatre catégories suivantes : *âgon* (compétition), *alea* (jeux de hasard), *mimicry* (jeux d'imitation) et *ilinx* (jeux de vertige). Or, j'ai remarqué que, parmi ces quatre catégories,

⁴ Alvarez, J., Djaouti, D., Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games?*. Paris : Futuroscope.

⁵ Autour du jeu (2018). Autour du jeu. Consulté le 02/04/2018, à <http://autourdujeu.com/2017/05/17/origine-et-histoire-du-jeu-de-go/>

⁶ Citation de Chen et Michael (2005), traduite par Alvarez et al.

⁷ Stott, A., Neustaedter, C. (2013). Analysis of Gamification in Education. *Technical Report 2013-0422-01*. Surrey, BC, Canada : Simon Fraser University. Consulté le 10/03/2018, à <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>

⁸ « [...] a good teacher already utilizes the power of game dynamics, whether they know it or not. »

⁹ Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.

trois sont déjà utilisées régulièrement en cours de langue : il n'est pas rare que l'on propose un scénario aux élèves et qu'on leur demande de faire des jeux de rôle (*mimicry*), notamment pour les tâches finales. De même, afin de déterminer quel rôle sera attribué aux élèves, on peut parfois tirer au sort (*alea*), ce qui est très populaire chez les élèves, en tout cas dans mon expérience. Pour cela, on peut utiliser un site comme *Wheeldecide*¹⁰ ou des applications pour *smartphone* comme *Random Number* ou *Draw a Name*. Enfin, on peut organiser des débats en classe entière ou en petits groupes (*âgon*). Le jeu est donc déjà souvent présent en classe, avant même de mettre en place un processus de *gamification*.

1.4. Avantages et inconvénients de la *gamification*

1.4.1. Les avantages

La *gamification* est de plus en plus présente à l'école car elle est synonyme de nombreux avantages. C'est en tout cas ce qu'Alvarez et al. (2016, p.44-48) semblent avancer. Ils en mentionnent cinq : 1) « la motivation des apprenants » ; 2) « l'apprentissage par essais et erreurs » ; 3) « la différenciation pédagogique » ; 4) « la stimulation des interactions pédagogiques entre élèves » ; 5) la possibilité « d'offrir des représentations concrètes ».

Dans mon expérience, la motivation est très importante en classe car elle peut faciliter ou, au contraire, mettre un frein à l'apprentissage. Plus un élève est motivé par un apprentissage, plus il est concentré et moins il y a des risques de problèmes de gestion de classe, comme j'ai pu le constater lors de mes expérimentations. Christian Daujeard¹¹ (2002, p.68) explique que « le jeu aide l'élève à se concentrer, à être attentif, à s'intéresser, et finalement à commencer à mémoriser », ce qui est essentiel dans un cours de langue. Alvarez et al. (2016, p.44) mentionnent une étude faite à ce sujet qui prouve que la motivation peut se révéler importante :

Il en est ressorti que les élèves ayant utilisé les jeux au cours de l'année scolaire avaient obtenu de meilleurs résultats aux tests finaux d'évaluation de leurs connaissances [...].

La *gamification* aurait donc un effet positif sur la motivation qui, à son tour, faciliterait l'apprentissage et la performance des apprenants.

¹⁰ Wheeldecide. (2018). *Wheeldecide*. Consulté le 02/04/2018, à <http://wheeldecide.com/>

¹¹ Daujeard, C. (2002). *Animation et dynamisation de la classe*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Quant à « l'apprentissage par essais et erreurs », c'est également un avantage mentionné par Stott et Neustaedter (2013, p.1). Certains élèves ne participent pas en cours ou participent peu car ils ont peur de se tromper. Or, s'il s'agit d'un jeu, les élèves ont l'impression de sortir d'un contexte scolaire où seule la bonne réponse a de la valeur. Ils se permettent donc d'expérimenter et oublient leur peur de l'erreur. Stott et Neustaedter (2013, p.1) expliquent que, de cette manière, « on ne se focalise plus sur les résultats finaux et, au contraire, on se recentre sur le processus d'apprentissage »¹².

Cela a une conséquence importante : la différenciation. Ainsi, les élèves les plus faibles peuvent progresser sans être bloqués par leur peur de l'erreur et travailler à leur rythme. De plus, tous les élèves n'ont pas le même type d'intelligence ; c'est ce que l'on appelle la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983). La *gamification* pourrait également permettre de prendre en compte les différents profils d'apprentissage. Si les apprenants qui ont un profil de type visuel ou auditif sont à même de profiter des cours « traditionnels », ce n'est pas toujours le cas des élèves au profil de type kinesthésique. Avec la *gamification*, les apprenants peuvent manipuler les savoirs enseignés et obtenir ce qu'Alvarez et al. (2016, p.48) appellent des « représentations concrètes ».

En ce qui concerne « la stimulation des interactions pédagogiques entre élèves » (Alvarez et al., 2016, p.47), la *gamification* permet aux élèves d'interagir à la fois en petits groupes, mais également en classe entière, ce qui peut être une chose positive en classe de langue. Je pense que cela a également l'avantage de les pousser à développer des compétences sociales et leur esprit d'équipe. Effectivement, j'ai pu remarquer que certains élèves apprécient peu le travail en groupe. Le jeu en classe pourrait alors leur permettre de prendre plaisir à échanger avec leurs camarades. Dans le cas d'un groupe-classe composé de deux classes différentes (expérience à laquelle j'ai été confrontée), le jeu pourrait peut-être créer une véritable cohésion et faciliter les échanges entre élèves par la suite.

La *gamification* est aussi synonyme d'autres avantages. Par exemple, Stott et Neustaedter (2013, p.7) concluent que :

¹² « [...] the focus is taken away from final results and re-centered on the process of learning instead. »

[...] le point commun remarqué dans toutes les dynamiques réussies de jeu, c'est qu'elles participent toutes à augmenter le sentiment de contrôle et de possession d'un apprentissage chez l'utilisateur¹³.

Autrement dit, l'apprenant est plus actif et plus impliqué ; il devient responsable de son apprentissage, une qualité que les professeurs cherchent à développer chez leurs élèves. On peut également penser que la *gamification* pourrait apprendre aux élèves l'importance d'écouter attentivement les consignes avant de se mettre au travail car, pour réussir un jeu, il faut d'abord en comprendre les règles.

1.4.2. Les inconvénients

Si la *gamification* en général semble avoir de très nombreux avantages, Alvarez et al. (2016) rappellent qu'il y a également des inconvénients. En effet, le plus gros problème est l'absence de liens faite par les apprenants entre le jeu et le savoir que l'on cherche à lui faire apprendre. A ce sujet, Alvarez et al. (2016, p.52) citent un enseignant qui a travaillé sur une expérimentation en lien avec les jeux sérieux :

Il faut que l'enseignant arrive à bien faire comprendre le lien entre le jeu et les contenus du cours. Cela demande un travail en amont, mais surtout après l'utilisation du jeu pour transférer les éléments abordés dans le jeu.

Or, cela pose un autre problème : si l'on explique avant le début du jeu les objectifs pédagogiques du jeu, ne risque-t-il pas de perdre son côté ludique pour les élèves ? Toutefois, l'enseignant semble proposer une solution à ce problème : l'explicitation *a posteriori*. Il peut donc être utile, une fois le jeu terminé, de demander aux élèves s'ils ont compris pourquoi l'enseignant a choisi d'organiser ce jeu et quels savoirs ils ont ainsi acquis.

L'autre inconvénient majeur de la *gamification* est que la mise en place d'un jeu en classe peut être parfois très chronophage (ne serait-ce que pour expliquer les règles et s'assurer que les élèves les aient comprises) et que, s'il se révèle apprécié par les élèves, le retour à des activités plus « traditionnelles » pendant le même cours peut être difficile et poser des problèmes de gestion de classe. Cela demande également beaucoup de préparation en amont pour le professeur ainsi que des moyens dont il ne dispose pas toujours (salle informatique avec suffisamment d'ordinateurs pour qu'il n'y ait pas plus de deux élèves par poste, par exemple).

¹³ « [...] one common thread found throughout successful game dynamics is that they all work to increase a feeling of agency and ownership in the user. »

Il serait donc erroné d'affirmer que la *gamification* n'a que des côtés positifs (temps de préparation, mise en place en classe, organisation, didactique et gestion de classe).

1.5. Avantages spécifiques de la *gamification* de la grammaire

1.5.1. Lutter contre les *aprioris* des élèves quant à la grammaire

Les professeurs de langue n'ignorent pas que les apprenant peuvent parfois avoir des *aprioris*, généralement négatifs, sur la grammaire. Or, ces *aprioris* peuvent mettre un frein à leur apprentissage. J'ai pu remarquer que les élèves les plus fragiles partent du principe qu'ils ne sont pas bons et qu'ils ne peuvent donc pas comprendre la grammaire qui est l'apanage des très bons élèves. Ils ont alors tendance à se décourager dès que ce mot est mentionné. A ce sujet, Galand et Bourgois (2006)¹⁴ expliquent que les *aprioris* des élèves ainsi que la manière dont on leur présente une activité influent sur leur motivation :

La recherche en psychologie de l'éducation s'attache à identifier les facteurs psychologiques individuels et psychosociaux qui jouent un rôle décisif dans l'engagement des élèves [...]. [...] ces facteurs ne sont *ni* déterminés uniquement par des caractéristiques individuelles de l'apprenant, *ni* uniquement par des caractéristiques propres à la situation et au contexte d'apprentissage, mais bien par l'*interaction* entre ces deux types de paramètres. Par exemple, la valeur que je vais accorder à une activité d'apprentissage donnée sera largement en fonction de mon parcours antérieur en lien avec cette activité [...]. Mais en même temps, indépendamment de ces facteurs personnels, la valeur accordée à la tâche sera également conditionnée par des caractéristiques liées au contexte ou à la situation d'apprentissage [...].

Selon eux, si les élèves ont eu une « mauvaise expérience » de la grammaire, il sera difficile de rendre cette compétence intéressante. Cependant, tout n'est pas perdu ; si l'enseignant parvient à présenter ce type de savoirs comme étant essentiels et de manière non rébarbative, alors il pourrait gagner l'adhésion des élèves. C'est là qu'intervient la *gamification* : non seulement elle permettrait de dépasser les *aprioris* des élèves en présentant la pratique de la grammaire d'une manière qu'ils ne connaissent peut-être pas, mais elle aurait aussi l'avantage de « justifier » le recours à un point de grammaire. Il ne s'agirait plus seulement de maîtriser ce point parce qu'il apparaît dans un document ou qu'il sera nécessaire à long terme pour réaliser la tâche finale, mais il devient utile sur le moment, pour pouvoir participer au jeu. Autrement

¹⁴ Galand, B., Bourgois, E. (2006). (Se) motiver à apprendre. Paris : Presses Universitaires de France.

dit, il faut que l'activité grammaticale ait un sens pour les apprenants. C'est également ce que Josse (2017, p.5-6) semble penser :

Certains manuels et certain.e. collègues, sans doute influencé.e.s par le format des concours de recrutement, proposent alors de partir de textes dans lequel on relève quelques noms composés. [...] On a alors perdu de vue l'objectif premier de la démarche de conceptualisation inductive complète qui est d'inscrire le travail grammatical dans un travail plus général sur la langue comme outil de communication visant à permettre l'accomplissement d'une tâche.

Transformer l'observation grammaticale en jeu permettrait donc d'éviter cet écueil.

En outre, pour revenir sur la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983), certains élèves n'ont pas tous une d'intelligence de type linguistique et comprennent donc difficilement des explications « techniques ». La *gamification* permet dans un premier temps de se passer de la métalangue qui pose problème ; elle est aussi un moyen d'aider les élèves qui ont plutôt une intelligence spatiale et corporelle-kinesthésique. De même, les élèves qui ont plutôt une intelligence interpersonnelle seront plus à l'aise au sein d'un groupe.

1.5.2. Démarche inductive VS démarche déductive

La *gamification* permet aussi de dépasser l'opposition entre démarche inductive et démarche déductive. Si la CIC se base plutôt sur une démarche inductive, Josse (2017, p.10-11) reconnaît qu'il y a des cas où la démarche déductive peut être plus appropriée :

[...] le récapitulatif semble atteindre son utilité maximale quand il est proposé à un moment où les élèves maîtrisent déjà un certain nombre de faits mais peinent encore à les rassembler dans une organisation cohérente. Le classement de ces faits peut les aider à les mémoriser et à y avoir accès plus facilement quand le besoin de communication se fera sentir. [...] Il s'agira alors de proposer une démarche déductive où l'on invitera les élèves à un compléter un tableau [...]

Il semblerait donc que la démarche déductive puisse être parfois bénéfique aux apprenants, notamment lorsqu'ils révisent un certain point de grammaire ou essaient d'intégrer une connaissance nouvellement présentée à un système grammatical. Avec la *gamification*, on peut facilement combiner les deux approches. On pourrait imaginer demander dans un premier temps aux élèves d'inférer les règles à partir d'exemples pris dans un document (démarche inductive) puis de les formuler sous forme de tableau (récapitulatif mentionné par Josse). Une autre possibilité serait, après avoir demandé aux élèves d'inférer les règles (démarche inductive), de les pousser à réutiliser le point de grammaire dans un jeu (démarche déductive). La *gamification* serait alors un moyen de dépasser l'opposition entre ces deux approches.

1.5.3. Evaluation formative des compétences grammaticales

Pour un professeur, il est très difficile de s'assurer qu'un point de grammaire a été intégré par un élève ou par l'ensemble du groupe-classe. J'ai pu constater qu'à l'oral, il n'est pas rare que les apprenants fassent des erreurs grammaticales parce qu'ils se concentrent davantage sur des questions d'intonation ou de phonétique qui les empêchent de produire un énoncé grammaticalement correct. Je pense donc qu'il est difficile de s'appuyer uniquement sur les énoncés oraux pour vérifier l'assimilation d'un fait de langue. De même, les élèves ont tendance à faire des erreurs à l'écrit, notamment lors d'une interrogation ou d'un devoir sur table, qu'ils ne feraient pas en d'autres circonstances, par manque de temps ou par peur de l'échec. La *gamification* permettrait de faire une sorte d'évaluation formative des compétences grammaticales sans forcément que les apprenants s'en aperçoivent. Une évaluation formative a souvent lieu en fin d'apprentissage – c'est-à-dire après que l'élève a bien intégré le fait de langue – et a pour but de faire le point sur la maîtrise de l'élève. Lors du jeu, dans des circonstances où l'élève serait à même de réussir, le professeur peut donc évaluer, sans le stress d'une interrogation, le niveau de maîtrise du fait de langue sur lequel porte le jeu. Ainsi, s'il s'aperçoit que le fait de langue est en cours d'acquisition, le professeur peut toujours décider de faire un rappel ou d'apporter des explications supplémentaires.

1.6. Conclusion

Dans cette première partie, nous avons pu constater que la *gamification* est parfaitement compatible avec l'approche actionnelle qui est actuellement utilisée dans le secondaire. Nous avons aussi pu remarquer que la *gamification* en général a de nombreux avantages concernant la motivation et l'apprentissage des apprenants – en dépit de quelques inconvénients qu'il faudra néanmoins prendre en compte dans notre expérimentation. On a pu noter que la *gamification* pourrait se révéler particulièrement bénéfique dans le cas de la grammaire, à la fois pour pallier les idées reçues des apprenants et pour faciliter l'acquisition des savoirs et compétences grammaticales.

Toutefois, il y a une question qui reste en suspens : certes la *gamification* donne envie aux élèves d'apprendre, mais est-ce une démarche efficace ? Les apprenants se souviennent-ils mieux des faits de langue ainsi étudiés ? Ce sont les interrogations auxquelles il conviendra de répondre en mettant en place diverses expérimentations en classe.

2. Expérimentations et méthodologie

2.1. Choix et contexte des groupe-classes qui ont participé aux expérimentations

2.1.1. Pourquoi réserver les expérimentations aux classes de seconde ?

Je travaille actuellement dans une cité scolaire du 16^{ème} arrondissement de Paris où j'enseigne l'anglais dans trois classes différentes : deux en seconde et la dernière en première ES. J'ai choisi de ne réaliser les expérimentations que dans mes deux groupe-classes de seconde pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il me semblait plus logique de choisir le niveau où j'avais le plus de classes, non seulement pour pouvoir faire les mêmes expérimentations dans les deux groupes, mais aussi pour comparer les résultats.

En outre, l'inégalité du point de vue des savoirs est généralement plus flagrante en seconde puisque tous les élèves ne viennent pas du même collège : certains viennent d'un collège ayant une réputation « difficile » et peuvent avoir des difficultés à la fois pour s'adapter à ce nouvel environnement mais aussi aux exigences des professeurs. C'est donc en seconde que la remédiation en grammaire peut être la plus utile pour s'assurer que tous les élèves aient étudié les mêmes points de grammaire afin de rentrer en première dans les meilleures conditions possibles. En effet, sur mes 33 élèves de première, seul un élève vient d'un lycée différent ; les 32 autres élèves ont donc globalement pu bénéficier du même enseignement en seconde. A l'inverse, sur mes 39 élèves de seconde, seuls 8 élèves viennent du collège ou lycée de la cité scolaire où j'enseigne. Enfin, la première fait partie du cycle terminal. On commence donc à préparer le baccalauréat dès la première, ce qui signifie qu'il faut profiter des heures de cours pour travailler les notions du baccalauréat et les compétences qui seront évaluées. Ainsi, j'ai préféré réserver mes expérimentations liées à la *gamification* de la grammaire aux classes de seconde – ce qui ne veut pas dire que mes élèves de première ne font pas de grammaire en cours.

2.1.2. Présentation des deux groupe-classes de seconde

Mon premier groupe-classe est constitué d'élèves de deux classes différentes qu'on appellera 2^{nde} 1 et 2^{nde} 2. Il y a 16 élèves de 2^{nde} 1 et 12 élèves de 2^{nde} 2, soit 28 élèves au total. Tous font anglais LV1 et la majorité ont choisi l'espagnol comme LV2. Dans l'ensemble, les élèves ont le niveau attendu d'un élève de seconde, 3 sont en difficulté et deux sont en décrochage scolaire. Globalement, les élèves de 2^{nde} 1 sont plus faibles en anglais que ceux de

2^{nde} 2 (environ deux points de moyenne de différence), une différence que les élèves ont vite remarquée. Ce mélange de classes a souvent posé problème au début de l'année car les élèves préféraient se répartir en fonction de leur classe et donc le groupe-classe était peu soudé. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles j'ai décidé de mettre en place les expérimentations dans ce groupe-classe : j'espérais que le jeu favorise les interactions entre élèves des différentes classes et leur permettre ainsi d'obtenir un groupe-classe plus solidaire. L'autre défi à relever en termes de gestion de classe était lié au comportement parfois problématique des élèves de 2^{nde} 1 et les bavardages très fréquents du groupe en général. De plus, ce groupe-classe a prouvé dès le début de l'année que la grammaire les intéressait peu en soupirant ou en protestant à chaque fois que l'on abordait un point de grammaire. C'est donc avec eux que l'idée de *gamification* prend tout son sens.

Quant au second groupe-classe, il est formé de 11 élèves provenant de la même classe que l'on appellera 2^{nde} 3. Ces élèves font allemand LV1 et donc anglais LV2. Ce sont des élèves très volontaires qui n'hésitent pas à participer en classe, à l'exception d'un élève qui a redoublé sa seconde en raison d'une dépression. Ces élèves ont tous le niveau attendu d'un élève de LV2 de seconde, voire même d'un élève de LV1 pour la majeure partie de la classe. Etant germanistes, ils ont une très bonne connaissance de la terminologie pour la description grammaticale du français comme de l'allemand et n'hésitent pas à poser des questions ou à comparer la grammaire de l'anglais à celle de l'allemand. Ce groupe-classe est donc très différent du premier, ce qui peut être intéressant pour comparer les résultats obtenus.

J'essaie de faire les mêmes cours dans les deux groupe-classes dans la limite du raisonnable : les élèves de LV1 ont 3h de cours par semaine contre 2h30 pour les élèves de LV2, ce qui m'oblige parfois à aller plus vite en LV2 ou à ne pas faire un document pour rattraper l'autre groupe-classe. Bien entendu, je n'évalue pas les deux groupes de la même manière puisque j'applique un barème LV2 pour la 2^{nde} 3. Cependant, le fait de faire les mêmes cours et donc d'aborder les mêmes points de grammaire me permet de comparer les résultats obtenus dans les deux groupe-classes dans le cadre de ce mémoire.

Classes	LV	Effectif	Niveau	Intérêt pour la grammaire	Caractéristiques
2ndes 1-2	LV 1	28	A2-B2	faible	- peu de cohésion de groupe - problème de gestion de classe
2nde 3	LV2	11	A2-B2	élevé	- groupe très soudé - bonne participation

Figure 3 : tableau récapitulatif des caractéristiques des élèves des deux groupe-classes

2.2. Mise en place des jeux en classe

Les expérimentations ont été mises en place sur deux séquences, la séquence 3 intitulée *Bullying* (une séquence que j'ai conçue seule pour sensibiliser les élèves au harcèlement à l'école) et la séquence 4 sur *Wild Wild West*, inspirée par le manuel *Meeting Point* (Starck, Camps-Vaquer, Santoni, Zimmer, Barrillon, Larreya, 2010). Les jeux et points de grammaire abordés en classe n'ont donc pas été choisis au préalable mais se sont imposés de manière « naturelle », en fonction des besoins des élèves (passif), des documents étudiés (comparatif, articles et pronoms relatifs) ou en remédiation suite aux erreurs fréquemment relevées dans les copies (articles, pronoms relatifs).

2.2.1. Le passif

Nous avons abordé le passif pour la première fois lors de la première séance de la séquence intitulée *Bullying*. En effet, pour introduire le thème de cette séquence, j'ai utilisé une couverture de comics (voir Annexe 1) donc ils devaient discuter. A l'occasion de la trace écrite, un élève du groupe-classe 2^{ndes} 1-2 a utilisé spontanément le passif :

Sequence 3: BULLYING¹⁵

Today we have analysed a picture. It was a cover from a Marvel comic book.
There were superheroes and one boy on a chair. In the background, there were three scenes from their childhood because / since all the superheroes were bullied when they were young.

J'en ai donc profité pour demander aux élèves de quelle forme grammaticale il s'agissait et les pousser à expliquer eux-mêmes la formation du passif sans en expliciter les usages. Comme devoirs, j'ai demandé aux élèves de choisir un héros et de le décrire en trois phrases afin de laisser les autres élèves deviner de qui il s'agissait – ce qui allait obligatoirement les amener à utiliser le passif. Lors de la séance suivante, le 24 novembre 2018, les élèves ont tous pu faire deviner à leurs camarades quel était le héros qu'ils avaient choisi, ce qu'ils ont fait avec beaucoup d'enthousiasme. Je leur ai ensuite demandé en anglais pourquoi, à leur avis, j'avais choisi de mettre en place cette activité. Très rapidement, les élèves m'ont dit qu'il s'agissait de travailler les propositions interrogatives (je dois régulièrement leur rappeler la syntaxe

¹⁵ Dans les traces écrites, j'utilise un code couleur : en rouge les mots de vocabulaire à apprendre pour la prochaine séance et en vert les points de grammaire abordés ou les mots de liaison.

canonique de ces propositions) et le passif. Nous avons donc rapidement discuté des usages du passif en nous basant sur les exemples inventés par les élèves lors du jeu.

Le même jeu a été mis en place de manière similaire en seconde 3 le même jour, après l'utilisation du passif par un élève dans la trace écrite de la séance précédente :

Sequence 3: BULLYING

We have analysed the cover of a comic book about bullying. The characters on the cover were a little boy and some superheroes who were behind him to protect him. The superheroes were probably chosen because / since they were bullied during their childhood.

2.2.2. Le comparatif (supériorité, égalité)

Le comparatif a été abordé plus tard dans la même séquence, après l'étude d'un extrait de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (voir Annexe 2). Lors de la première séance, les élèves ont fait les repérages à partir du texte, ont négocié le sens et utilisé intuitivement des comparatifs. Lors de la séance suivante (le 5 décembre 2017 pour les deux classes), je leur ai demandé quel était selon eux le point de grammaire que l'on pouvait travailler à partir du texte. Les élèves ont vite décidé qu'il s'agissait du comparatif et ont relevé en classe entière tous les comparatifs du texte. Ils se sont ensuite demandé si les comparatifs d'égalité pouvaient également appartenir à cette catégorie et ont débattu des règles et usages du comparatif (majoritairement en anglais dans les deux groupe-classes). J'ai ensuite envoyé un élève faire un tableau récapitulatif avec l'aide de la classe en utilisant des exemples relevés dans le texte :

Trace écrite des élèves de secondes 1-2 :

Comparatif de supériorité	Adjectif court + -er + than	Some families are better (=> good) than others. They were bigger than him or Ron.
	More + adjectif long + than	Harry is more intelligent than Crabbe.
	More + nom + than	They have more children than they can afford.
	More + adverbe + than	More bravely than he felt
Comparatif d'égalité	As + adjectif + as	His face as red as his hair
	The same + nom + as	The same way as your parents

Trace écrite des élèves de seconde 3 :

Comparatif de supériorité	Adjectif court + -er + than Irréguliers : Good => better Bad => worse	They were bigger than him or Ron.
	More + adjectif long + than	Harry is more intelligent than Draco.
	More + nom + than More + adverbe + than	They have more children than they can afford. More bravely than he felt
	As + adjectif + as	His face as red as his hair
Comparatif d'égalité	The same + nom + as	The same way as your parents

Comme on l'a mentionné en première partie, la *gamification* a permis ici de combiner approche inductive (à partir du texte, en déduire les règles) et déductive (créer un tableau récapitulatif).

2.2.3. Les article (*a, the, Ø*)

Lors de l'étude d'un extrait de *America in the Time of Lewis and Clark* dans le cadre de la séquence *Wild Wild West*, les élèves ont d'abord étudié une carte représentant l'expédition de Lewis et Clark (voir Annexe 3) en anticipation. Ils devaient ensuite remplir les blancs laissés dans le texte (voir Annexe 4) en s'aidant de la carte. Après correction, nous avons commencé à rédiger la trace écrite que nous avons terminée la séance suivante, le 15 janvier 2018 pour les secondes 1-2 et le 16 janvier pour les secondes 3. J'ai ensuite demandé aux élèves de se mettre en groupes de quatre et de réfléchir à l'utilisation d'un des articles dans le texte et d'en déduire des règles. Avant de les laisser travailler seuls, j'ai demandé aux élèves ce qu'étaient les articles en anglais (*a, the, Ø*). Chaque groupe avait pour but de trouver le plus d'éléments possibles concernant l'article sur lequel il travaillait pendant le temps imparti (10 minutes). Ensuite, nous avons procédé à la mise en commun. Comme pour le comparatif, j'ai envoyé un élève faire un tableau récapitulatif avec l'aide du reste de la classe :

Trace écrite des élèves de secondes 1-2 :

	Singulier	Pluriel
A = indéfini An + voyelle	A group dénombrable	
The = défini dénombrable + indénombrable	The country	The animals
Ø	Ø water indénombrable	Ø birds dénombrable

Trace écrite des élèves de seconde 3 :

		Singulier	Pluriel
A An + voyelle	Indéfini	A group Dénombrable	
Ø	Indéfini	Ø racism Indénombrable	Ø explorers Dénombrable
The /t/ + voyelle	Défini	The group Dénombrable The water Indénombrable	The animals Dénombrable

J'ai choisi de mettre en place ce jeu pour diverses raisons. Je voulais d'abord voir si le travail en groupe était plus efficace que le travail en classe entière afin de comparer avec l'activité mise en place pour étudier le comparatif. Je sentais aussi le besoin de faire des rappels quant aux articles et à leur usage suite aux erreurs fréquentes que j'avais pu constater dans les productions précédentes. De plus, le texte se prêtait bien à cette approche car presque tous les cas de figure apparaissaient à plusieurs reprises. Certains référents étaient même introduits avec un article indéfini puis repris avec un défini, ce que la plupart des élèves avaient remarqué.

2.2.4. Les pronoms relatifs (*who, which, where, what, that, Ø*)

Dans la même séquence, nous nous sommes également intéressés aux pronoms relatifs grâce à un extrait de *Great Pioneer Projects You Can Build Yourself* (voir Annexe 5). Après une séance en salle informatique consacrée à une *webquest* sur les mormons pour préparer le texte, j'ai projeté au tableau la première partie du texte avec des trous que les élèves devaient compléter grâce à leurs connaissances, puis je leur ai distribué une carte (voir Annexe 5) qu'ils devaient compléter grâce au texte. Lors de la séance suivante, le 2 février 2018 en seconde 1-2 et le 6 février en seconde 3, je leur avais demandé de repérer en classe entière les pronoms relatifs dans le texte. Je leur ai ensuite demandé s'ils connaissaient les règles concernant l'usage et les différences entre les divers pronoms relatifs. Après cette mise en commun, j'ai séparé la classe en deux moitiés et distribué deux grilles de mots croisés différentes (soit A et B) Les élèves devaient, en groupe de deux, proposer des définitions à partir de la grille déjà remplie (A et B) pour que l'autre moitié de la classe puisse compléter celle qu'ils n'avaient pas (B et A) (voir Annexe 6).

Cette activité avait pour but de déterminer s'il était préférable de déterminer d'abord comment utiliser une structure avant de la manipuler lors d'un jeu plutôt que l'inverse (comme cela avait été le cas avec le passif). On peut également noter que les grilles de mots croisés, une idée inspirée des jeux proposés dans *Grammar Games*¹⁶ (Rinvoluceri, 1984), ont l'avantage de permettre aux élèves de réviser le lexique de la séquence pour, par exemple, préparer un devoir sur table à venir.

Activité	Type d'activité	Oral ou écrit	Classe entière ou groupe	Explications du fait de langue	Temps
Passif	Deviner le nom d'un personnage	Oral	Classe entière	Après l'activité	1h
Comparatif	A partir d'un texte	Ecrit	Classe entière	Après l'activité (tableau)	1h
Articles	A partir d'un texte	Ecrit	Groupe de 4	Après l'activité (tableau)	10 min
Relatives	Mots croisés	Ecrit	Groupe de 2	Avant l'activité	15 min

Figure 4 : tableau récapitulatif des expérimentations mises en place dans les deux groupe-classes

¹⁶ Rinvoluceri, M. (1984). *Grammar games: cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge : Cambridge University Press.

2.3. Recueil des données

2.3.1. L'importance de l'*output* des élèves

La première question que je me suis posée après avoir réalisé les expérimentations en classe était : comment vérifier si les élèves ont bien intégré le point de grammaire abordé lors du jeu ? On pourrait penser à faire un exercice visant à pousser l'élève à utiliser correctement le fait de langue du type « *Fill in the blank with the right X* » ou encore proposer un dessin de deux personnages et demander aux élèves de les comparer (pour le comparatif). Cependant, ce type d'exercice montre seulement que l'élève est capable d'utiliser la bonne forme lorsque l'on le lui demande de manière explicite. Autrement dit, cela ne veut pas dire que l'élève serait capable de remobiliser la structure de lui-même.

C'est pourquoi seul l'*output* libre de l'élève peut prouver que le fait de langue est intégré et peut être mobilisé de manière naturelle. Alessandro Benati¹⁷ (2017, p.379) propose la définition suivante du terme *output* :

L'*output*, c'est le langage qu'un apprenant de langue seconde produit et cela peut être à la fois écrit ou oral. C'est la capacité à exprimer une signification particulière en mobilisant une forme ou une structure particulière et la capacité à mêler structures et formes¹⁸.

Avec l'*output*, on peut donc, dans un premier temps, vérifier si l'élève réemploie la forme apprise via le jeu, et donc si le jeu lui a permis de prendre conscience de l'existence du fait de langue, puis s'il est capable d'utiliser cette forme correctement.

2.3.2. Quel *output* choisir ?

Benati (2017, p.379) définit l'*output* comme pouvant être écrit ou oral. Or, les élèves ont tendance à faire des erreurs à l'oral qu'ils ne feraient pas à l'écrit car ils se concentrent davantage sur l'intonation, la prononciation ou leur intention communicationnelle. J'ai donc choisi de n'utiliser que l'*output* écrit.

¹⁷ Benati, A. (2017). The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), (pages 377-396).

¹⁸ Output is the language that L2 learners produce, and it can be both written and oral. Output is the ability to express a particular meaning by retrieving a particular form or structure and the ability to string structures and forms together.

Ainsi, j'ai utilisé trois productions écrites différentes faites en classe. J'ai sciemment décidé de n'utiliser que des devoirs faits en classe car, de cette manière, je suis certaine que les élèves en sont les auteurs.

La première production écrite est le devoir sur table de fin de séquence (*Bullying*). Il comporte une compréhension écrite en anglais et une production écrite (voir Annexe 7 pour le sujet). J'ai séparé la partie CE de la partie PE pour voir si l'on pouvait remarquer des différences quant aux formes étudiées. J'ai donc relevé tous les passifs et les comparatifs dans les devoirs. La seconde production écrite est un exercice fait en classe lors de la septième séance de la séquence *Wild Wild West* (vers le milieu de cette séquence). Les élèves devaient choisir l'une des peintures proposées pour écrire un article sur la représentation de l'Ouest Américain dans l'art (voir Annexe 8 pour le sujet). J'ai observé tous les passifs, comparatifs et articles utilisés par les élèves. La dernière production est le devoir sur table de fin de séquence (*Wild Wild West*). J'ai de nouveau séparé la CE de la PE (voir Annexe 9 pour le sujet) et ai relevé tous les passifs, comparatifs, articles et propositions relatives.

2.3.3. Comment analyser les erreurs à partir des productions des élèves ?

Une fois les productions obtenues, il s'agit de les analyser. Pour commencer, il faut être capable de déterminer ce qui doit être considéré comme une erreur et ce qui peut ne pas l'être. C'est notamment un problème concernant le passif car on peut relever des occurrences où les élèves ont clairement compris que le passif était formé à partir de l'auxiliaire *be* conjugué suivi du participe passé (soit base verbale + *-ed*) mais n'ont pas remarqué que le verbe utilisé était un verbe irrégulier ou ont mal conjugué l'auxiliaire *be*. On peut par exemple relever les occurrences suivantes dans les productions des élèves (voir Annexes 10 et 14) : **he was **cuted** in lunch line* ; **the painting **were** indeed made in 1889*. On peut donc admettre que ces élèves ont compris comment former le passif et ne pas considérer ces occurrences comme des erreurs liées au passif.

Après avoir décidé de ce qui doit être considéré comme une erreur liée au fait de langue étudié et ce qui n'y est pas lié comme dans l'exemple du passif, il s'agit de déterminer quelles catégories d'erreurs on va pouvoir rencontrer en analysant les productions. Pour le passif, on peut s'attendre à ce que les élèves « oublient » d'ajouter la flexion *-ed* ou la confondent avec *-ing*. Quant au comparatif, on imagine plutôt des erreurs liées à la syntaxe comme le fait de remplacer *as* par *than* dans *the same as*. On peut aussi penser que les élèves vont avoir des difficultés à déterminer si un adjectif est long ou court. Avec les relatifs, les erreurs seront probablement causées par l'antécédent (humain / non humain) ou encore la phonologie avec

which. Enfin, dans le cas des articles, on peut s'attendre à relever des erreurs liées au fonctionnement du nom, au défini / indéfini, au nombre et peut-être aux noms propres. Déterminer quelles sont les catégories d'erreurs attendues avant la mise en place du jeu permettrait de voir si les erreurs faites par les élèves sont prévisibles et donc possiblement remédiables par le jeu. Si d'autres catégories inattendues étaient relevées lors d'une production écrite, il faudrait alors revenir sur le fait de langue en classe.

2.4. Questionnaire

L'utilisation d'un questionnaire (voir Annexe 30) en classe a plusieurs avantages à mon sens : il permet d'avoir un retour explicite de la part des élèves sur leur apprentissage ainsi que de vérifier l'efficacité des expérimentations mises en place. En effet, le questionnaire m'a permis de vérifier si les élèves de seconde 1-2 aiment moins la grammaire que les élèves de seconde 3. J'ai également pu leur demander quelle activité ils avaient préférée et pour quelles raisons – rappelons que la *gamification* vise la motivation des élèves et que cette dernière passe par leur intérêt pour une compétence et par le plaisir qu'ils prennent à la travailler (Galand et Bourgois, 2006). De même, leur demander de faire la liste des points de grammaire qu'ils ont étudiés me permet de voir s'ils se souviennent des faits de langue sur lesquels portaient les expérimentations décrites plus haut. J'ai donc fait remplir ce questionnaire une fois les expérimentations terminées, soit le 9 mars 2018, dans les deux groupe-classes après leur avoir expliqué le but de ce questionnaire et insisté sur l'importance de l'anonymat et de leur honnêteté.

2.5. Conclusion

Dans cette deuxième partie, j'ai décrit les groupe-classes dans lesquels j'ai mis en place des expérimentations visant à vérifier l'efficacité de la *gamification*. J'ai également décrit les quatre expérimentations au cours desquelles j'ai essayé de varier différents facteurs : dans un cas, jeu de devinettes en classe entière, puis jeu de mots croisés en petit groupe (support oral / écrit ; mise en commun des connaissances des élèves sur ce fait de langue après / avant le jeu) et, dans un second cas, analyse à partir d'un document en classe entière, puis en petits groupes. J'ai également expliqué de quelle manière j'avais recueilli des données et déterminé les catégories d'erreurs attendues. J'ai ensuite distribué un questionnaire aux élèves afin de définir quelle activité ils ont préférée et pour quelle raison, ce qui me permet d'avoir un retour de leur part et ainsi d'avoir une idée du type de jeu qui les motive.

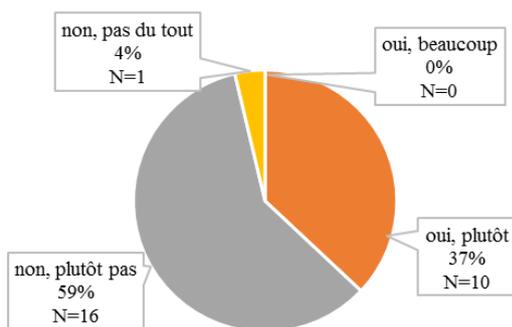
3. Analyses des données et observations

3.1. Analyse des données recueillies grâce au questionnaire

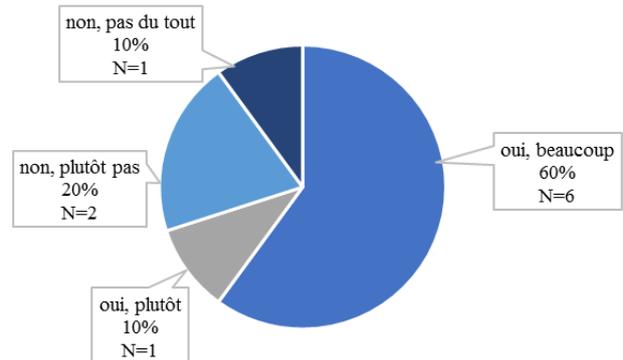
3.1.1. *Aprioris* des élèves quant à la grammaire en cours d'anglais

Les deux premières questions du questionnaire (« Aimez-vous la grammaire ? » et « Pensez-vous que l'enseignement de la grammaire vous est utile dans le cadre de votre apprentissage de l'anglais ? ») visaient à évaluer la motivation initiale des élèves concernant l'apprentissage de la grammaire.

Réponses à la question 1 (2ndes 1-2) N=27



Réponses à la question 1 (2ndes 3) N=10

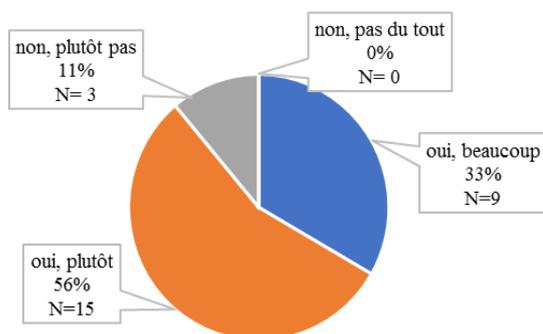


■ oui, beaucoup ■ oui, plutôt ■ non, plutôt pas ■ non, pas du tout ■ oui, beaucoup ■ oui, plutôt ■ non, plutôt pas ■ non, pas du tout

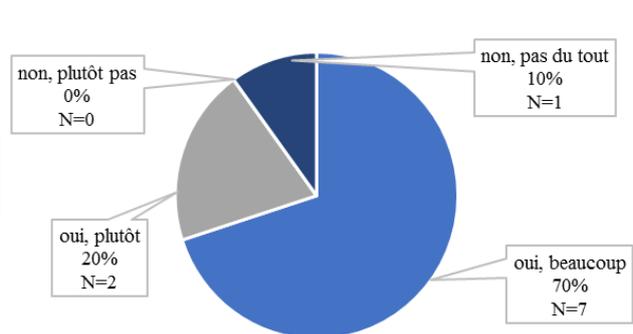
Figure 5 : Réponses à la question 1 du questionnaire dans les deux classes (en pourcentage)

Mes impressions sont donc confirmées : plus de la moitié des élèves du premier groupe-classe apprécie peu la grammaire alors qu'environ le même pourcentage du second groupe-classe semble aimer la grammaire. Cependant, les deux groupe-classes reconnaissent son utilité dans le cadre de leur apprentissage de l'anglais :

Réponses à la question 2 (2ndes 1-2) N=27



Réponses à la question 2 (2nde 3) N=10



■ oui, beaucoup ■ oui, plutôt ■ non, plutôt pas ■ non, pas du tout ■ oui, beaucoup ■ oui, plutôt ■ non, plutôt pas ■ non, pas du tout

Figure 6 : Réponses à la question 2 du questionnaire dans les deux classes (en pourcentage)

La *gamification* serait peut-être un levier permettant aux élèves réticents de dépasser leurs *aprioris* et de profiter d'un apprentissage dont ils reconnaissent l'utilité. Et en effet, si l'on

s'intéresse aux résultats obtenus à la question 4 (la raison pour laquelle ils ont préféré une certaine activité), on s'aperçoit que la réponse « c'est plus ludique » arrive en première position dans les deux classes. Avoir l'impression de ne pas faire de grammaire semble plus important pour les élèves du premier groupe classe – car ils apprécient peu la grammaire – que pour ceux du second groupe-classe pour qui l'échange entre élèves est plus important. Il est aussi intéressant de constater que l'efficacité de l'apprentissage semble préoccuper les deux classes.

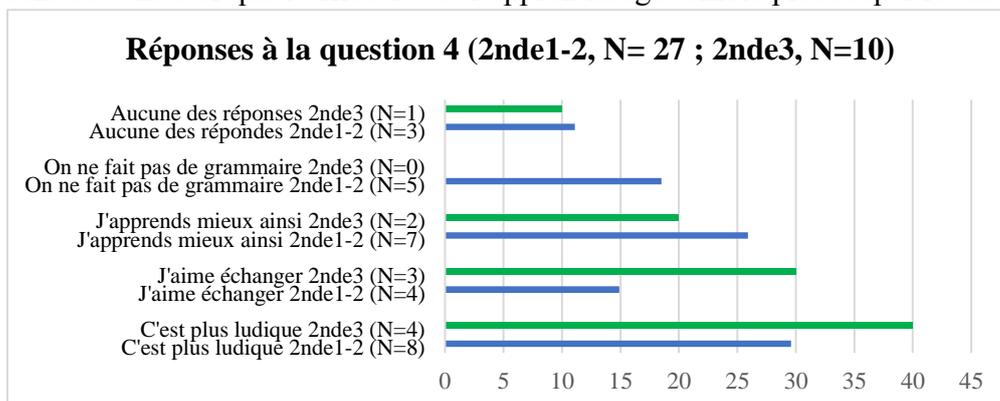


Figure 7 : Réponses à la question 4 du questionnaire (« J'ai préféré cette méthode car... ») dans les deux classes (en pourcentage)

3.1.2. L'intérêt des élèves pour les différentes activités

Les réponses obtenues à la question 3 (« Comment préférez-vous travailler la grammaire en cours) indiquent que les élèves de deux groupe-classes semblent avoir choisi la même activité, le travail en petits groupes, suivi du travail en classe entière. De même, les mots croisés et le fait de deviner le nom d'un personnage semblent avoir été moins appréciés par les élèves des deux classes. Les élèves tendent donc à préférer le même type d'activité (analyse d'une forme à partir d'un document). On peut aussi remarquer que certains élèves ont choisi une approche déductive (le professeur explique une règle et les élèves l'appliquent), ce qui veut dire que ces élèves risquent peut-être d'être moins réceptifs à l'approche par la *gamification*.

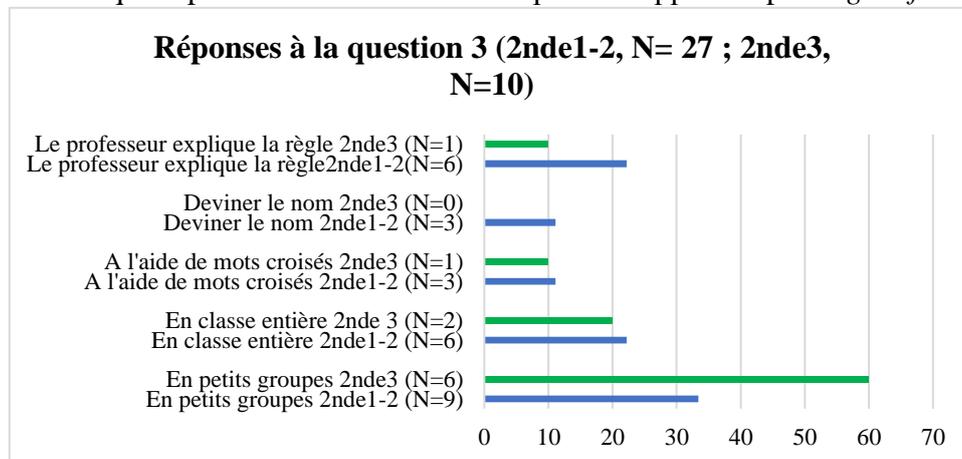


Figure 8 : Réponses à la question 3 du questionnaire (en pourcentage)

3.1.3. *Gamification* et mémorisation

Le but de la dernière question du questionnaire (« Faites la liste des points de grammaire étudiés depuis le début de l'année scolaire ») était de vérifier si les élèves se souvenaient mieux des faits de langue étudiés lors des expérimentations. Si l'on s'intéresse à leurs réponses complètes (voir Annexes 31 et 32), on s'aperçoit que les résultats sont mitigés : certains élèves se souviennent mieux d'autres points de grammaire travaillés lors de séquences précédentes ou abordés de manière plus ponctuelle au sein des mêmes séquences (comme les modaux ou le prétérit, par exemple) et certains élèves ne se souviennent que d'un ou deux faits de langue alors que d'autres mentionnent les quatre points de grammaire attendus.

Classes	Passif	Comparatif	Articles	Relatives	2 faits de langue	3 faits de langue	4 faits de langue
2 nd e 1-2 N=27	16	16	16	12	13	4	4
2 nd e 3 N=10	3	9	6	2	5	3	0

Figure 9 : Nombre d'élèves qui se souviennent des points de grammaire étudiés

En observant le tableau, on s'aperçoit que, s'il n'y pas d'écart majeur en seconde 1-2 (sauf peut-être les relatives, mais comme il s'agit du dernier point de grammaire étudié, les élèves s'en souviennent peut-être moins bien), il y a plus de différences en seconde 3 : les faits de langue qui ont le plus marqué les élèves correspondent aux activités qu'ils ont le plus appréciées (comparatif pour le travail en classe entière et les articles pour le travail en petits groupes), ce qui peut indiquer que leur motivation aurait pu avoir un effet sur la mémorisation du fait de langue. Dans le cas du passif, il est possible que les élèves de seconde 1-2 s'en souviennent mieux car, comme ils avaient plus de difficultés avec la forme que ceux de seconde 3, j'ai fait de nombreux rappels lorsqu'elle apparaissait pendant une trace écrite.

S'il est impossible de conclure à partir du questionnaire que la *gamification* aurait permis une meilleure mémorisation, on peut tout de même noter qu'elle ne semble pas *a priori* avoir un effet négatif pour la mémorisation des faits de langue. Notons tout de même que les élèves mentionnent plus souvent les points de grammaire abordés lors des expérimentations que d'autres faits de langue vus en classe.

3.2. Analyse des données recueillies grâce aux productions écrites

3.2.1. Mobilisation des faits de langue étudiés lors des expérimentations

Lorsque l'on se penche sur les productions écrites des élèves (Annexes 10-29), on s'aperçoit que la plupart des élèves utilisent la forme dans le devoir qui suit l'expérimentation. Par exemple, lors du DS1, seuls 3 élèves de secondes 1-2 et 1 élève de seconde 3 n'ont pas utilisé de passif. De même, lors du DS2, seuls 1 élève de secondes 1-2 et 1 élève de seconde 3 n'ont pas utilisé de propositions relatives. Quant au comparatif et aux articles, il est plus difficile de juger de leur fréquence d'utilisation : les articles vont nécessairement être utilisés et l'utilisation du comparatif dépend avant tout du contexte. Il semblerait donc que, après la mise en place des expérimentations en classe, les élèves aient utilisé les formes étudiées – correctement ou non –, ce qui peut être interprété comme le fait que la *gamification* ait servi à leur faire prendre conscience de l'existence de la forme concernée. Toutefois, il faut reconnaître qu'il y a un autre facteur à prendre en compte : le sujet de la production. En effet, dans le cas des DS, il y a une partie « compréhension écrite » qui porte sur un texte où le fait de langue peut déjà être utilisé. Même les questions de la compréhension écrite peuvent être formulées en utilisant une des formes visées, ce qui signifie qu'il est probable que les élèves soient poussés à les utiliser à leur tour. Par exemple, j'ai utilisé un passif dans la question 9 du DS2 : « How is the West represented in these examples? » (voir Annexe 9).

3.2.2. Les erreurs des élèves

Pour chaque fait de langue étudié, il y a différentes catégories possibles d'erreurs. Par exemple, pour le passif, j'ai relevé des erreurs de type flexionnel (**he gets shove* ou **your son is bullying*), lexical (**it was found* au lieu de *founded*), liées à l'oubli de l'auxiliaire (**a novel which named*) ou encore causées par un verbe irrégulier (**there is wrote* au lieu de *written*). Il pourrait donc être intéressant de voir si les catégories d'erreurs restent stables à travers les trois productions étudiées ou si certaines catégories disparaissent / apparaissent.

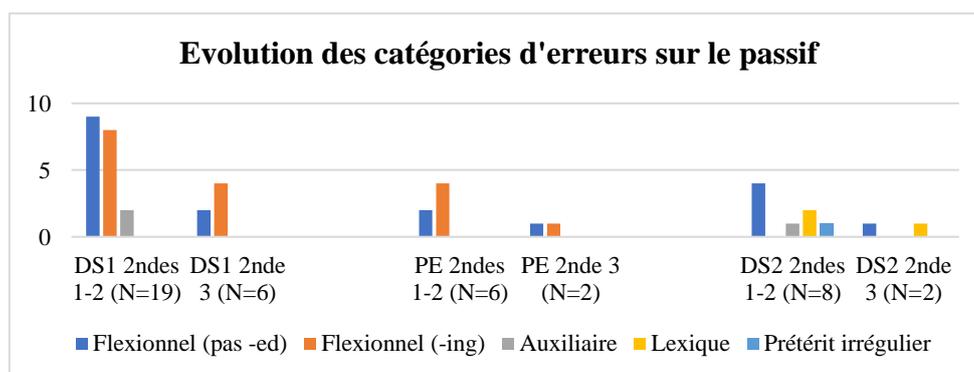


Figure 10 : Evolution des catégories d'erreurs sur le passif (données brutes)

L'erreur qui consiste à ajouter la flexion -ing au lieu de -ed semblerait avoir disparu dans la dernière production (DS2), alors qu'elle était très fréquente dans les deux premières (DS1 et PE), et ce dans les deux classes. Cependant, d'autres erreurs sont apparues (hypercorrection ou erreurs d'inattention), mais qui sont moins problématiques quant à l'acquisition de la formation du passif, même si l'oubli de la flexion -ed persiste dans les deux classes. Le résultat du test exact de Fisher sur les deux groupes montre que les résultats sont significatifs ($p < 0.01$)¹⁹ et que les erreurs sont donc bien différentes entre le DS1, la PE et le D2.

On observe un phénomène similaire avec les articles où l'erreur la plus représentative, liée au fonctionnement du nom, est moins fréquente dans la deuxième production (DS3) que dans la première (PE), tandis que de nouvelles catégories moins représentatives apparaissent.

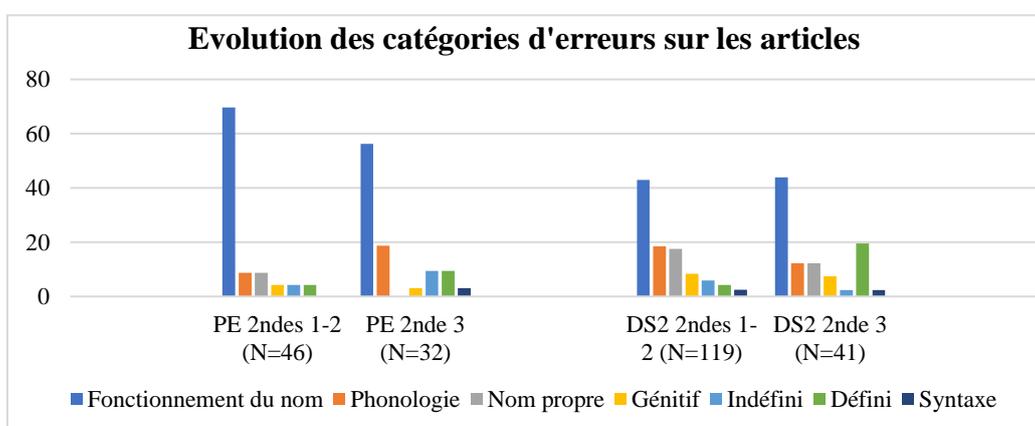


Figure 11 : Evolution des catégories d'erreurs sur les articles (en pourcentage)

Quant au comparatif, il est difficile de se prononcer car il y a trop peu d'occurrences et donc d'occurrences d'erreurs dans les productions. On peut tout de même noter qu'il y avait plus de catégories d'erreurs lors de la première production que dans les deux autres.

Nombre d'occurrences	DS1 2 ^{nde} 1-2	DS1 2 ^{nde} 3	PE 2 ^{nde} 1-2	PE 2 ^{nde} 3	DS2 2 ^{nde} 1-2	DS2 2 ^{nde} 3
Comparatifs	18	9	13	5	19	4
Erreurs	5	2	1	1	2	0
Syntaxe	3	-	-	1	2	-
« Double » comparatif	1	1	-	-	-	-
Superlatif	1	-	-	-	-	-
Lexique	-	1	1	-	-	-

Figure 12 : Tableau de l'évolution des catégories d'erreurs sur les comparatifs

¹⁹ Formule entrée dans R `fisher.test(matrix(c(11, 12, 2, 0, 0, 3, 5, 0, 0, 0, 5, 0, 1, 1, 3), ncol=3))`

A l'instar du comparatif, du passif et des articles, il est possible que les catégories d'erreurs sur les propositions relatives évoluent de manière similaire car je demande aux élèves de corriger leurs productions écrites et je reviens sur les erreurs fréquentes. On pourrait alors imaginer que la catégorie « antécédent » disparaissent une fois que les élèves auraient compris leur erreur alors que les catégories « syntaxe » et « phonologie » continuerait à exister (dans le cas de l'erreur phonologique, il s'agit souvent d'inattention : *which* est orthographié **wich*).

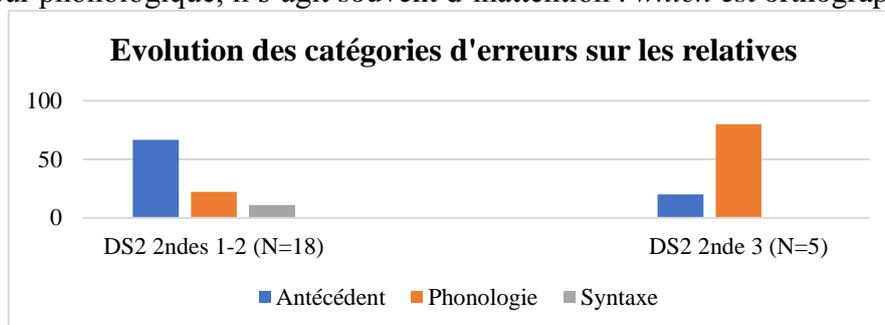


Figure 13 : Evolution des catégories d'erreurs sur les relatives (en pourcentage)

Il semblerait donc que le nombre de catégories ait tendance à diminuer au fur et à mesure des productions, peut-être grâce à l'auto-correction ou aux rappels faits en classe. Dans le cas du comparatif, on a même pu noter qu'il n'y a pas que le nombre de catégories qui diminue, mais plus généralement le nombre d'erreurs. Qu'en est-il pour le passif et le comparatif ? Est-ce également le cas ?

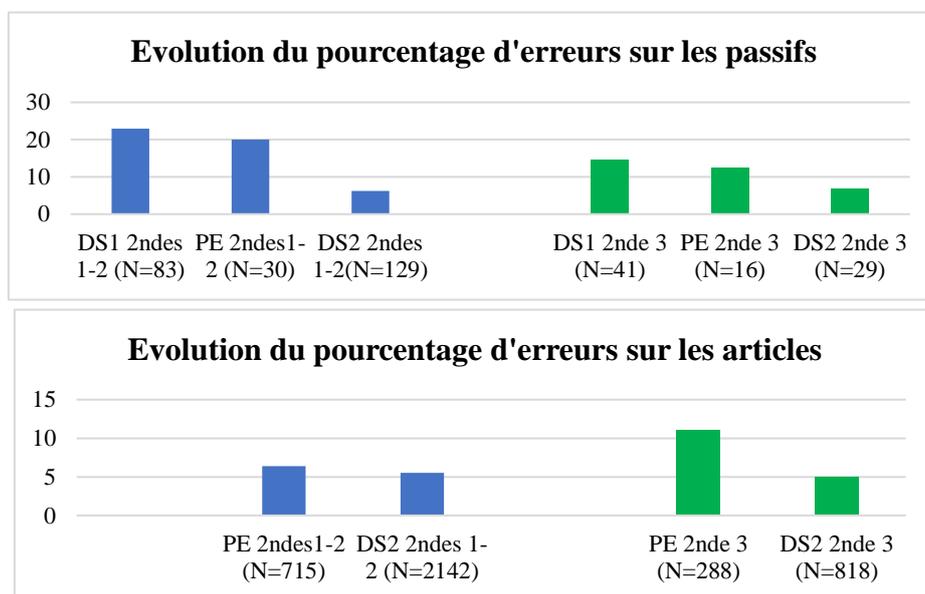


Figure 14 : Evolution des pourcentages d'erreurs du passif et du comparatif

Dans les deux cas, on observe en effet que le pourcentage d'erreurs par rapport au nombre total d'occurrences du fait de langue a tendance à diminuer dans les deux groupe-classes. On peut aussi noter que, à l'exception des articles, les élèves de seconde 3 font moins d'erreurs que ceux de seconde 1-2 (c'est aussi vrai pour le comparatif et les propositions relatives), alors

même qu'ils sont en LV2. On pourrait peut-être avancer l'hypothèse que les expérimentations leur ont été plus bénéfiques car ils étaient davantage réceptifs à la grammaire. Le fait que le nombre d'erreurs diminue suggère que la répétition et les rappels pourraient être nécessaires pour que les élèves intègrent et réutilisent les faits de langue correctement. La *gamification* aurait alors pour but de leur présenter le fait de langue de manière motivante pour qu'ils soient capables de le mobiliser par la suite, mais il faudrait encore revenir sur ce fait de langue de manière régulière pour s'assurer qu'il soit maîtrisé correctement par les élèves.

3.3. Observations faites en classe pendant et après les expérimentations

3.3.1. Apport de la *gamification*

Lors de mes expérimentations, j'ai pu constater les différents apports de la *gamification* : le jeu est souvent très motivant pour les élèves et même les plus timides n'hésitent pas à participer, ce qui leur permet de pratiquer la langue et d'interagir davantage avec les autres membres du groupe-classe. En seconde 1-2, la *gamification* m'a permis de pousser les élèves des deux classes à travailler ensemble (en classe entière ou en groupes mixtes). D'ailleurs, je m'étais rendu compte lors de la première expérimentation (sur le passif) que certains élèves ne connaissaient pas les prénoms de tous les élèves du groupe-classe. Je pense que faire travailler les élèves ensemble lors des activités de *gamification* a participé à créer une forme de cohésion de groupe qui a ensuite facilité l'interaction entre élèves et a peut-être pu leur faire prendre plaisir à étudier la grammaire. C'est pour cette raison que j'estime que la motivation et l'interaction sont les grands apports de la *gamification* pour les élèves.

En ce qui concerne le rôle du professeur, les activités de *gamification* ont l'avantage de lui permettre de se rendre compte du degré de maîtrise des élèves quant au fait de langue étudié. En effet, lors de l'activité sur le passif, j'ai pu m'apercevoir assez rapidement que certains élèves n'avaient pas bien compris que toute utilisation de *be* n'était pas nécessairement une forme passive. De même, lorsque nous avons fait l'activité sur les articles, je me suis rendu compte que les élèves ne comprenaient pas bien les usages de l'article Ø. Le jeu m'a donc permis de faire une sorte d'évaluation formative et de faire un rappel sur les noms dénombrables et indénombrables, par exemple. Cela permet aussi de faire de la différenciation car les élèves qui maîtrisent déjà le point de grammaire ne s'ennuient pas et peuvent prendre plaisir à jouer avec ceux qui sont encore en cours d'acquisition, ce qui peut être bénéfique pour ces derniers.

3.3.2. Inconvénients de la *gamification*

L'inconvénient majeur de la *gamification* est le fait que la mise en place des jeux est souvent extrêmement chronophage. Il faut d'abord expliquer les règles aux élèves et s'assurer

qu'elles aient été bien comprises par tous (et donc, en pratique, les faire répéter par d'autres élèves au moins une fois). C'est pour cette raison qu'il faut s'assurer dans un premier temps que les règles soient courtes et très claires. Une mauvaise compréhension peut faire « perdre » beaucoup de temps au groupe-classe. Mes premières expérimentations (sur le passif et le comparatif) avaient pris une heure de cours entière, ce qui est problématique. Par la suite (articles et relatives), j'ai donc décidé de laisser un temps limité aux élèves pour travailler (généralement je leur annonce 5 minutes, mais je peux leur laisser jusqu'à 10 minutes si je m'aperçois qu'ils ont besoin de plus de temps), ce qui a l'avantage de les stimuler et de leur permettre de se mettre au travail plus rapidement. C'est donc un inconvénient qui peut être corrigé, une fois les élèves et le professeur plus habitués à ce type d'activités.

Le second inconvénient majeur est lié à la gestion de classe : certains élèves sont tellement motivés par le jeu qu'ils en oublient qu'ils sont en cours et leur comportement / vocabulaire peut devenir inadapté à une salle de classe. Il faut donc rapidement les rappeler à l'ordre et les recadrer pour éviter que ce type de débordement soit récurrent.

3.4. Conclusion

Afin de déterminer si la *gamification* est réellement efficace, il a fallu analyser les données recueillies lors des expérimentations. Le questionnaire nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle les élèves pourraient avoir des *aprioris* négatifs sur la grammaire et donc le bénéfice non négligeable de la *gamification* pour ces élèves. Il nous a également permis de savoir quelles activités les élèves avaient préférées, s'ils se souvenaient des points de grammaire abordés et de vérifier si la *gamification* pouvait leur permettre de mieux intégrer le fait de langue.

En outre, les productions écrites ont permis de déterminer quelles étaient les catégories d'erreurs commises par les élèves. J'ai pu alors remarquer que le nombre de catégories d'erreurs avait tendance à diminuer au fur et à mesure des productions, tout comme le nombre d'erreurs, ce qui suggère que ce n'est pas l'activité initiale qui permet aux élèves de progresser mais bien le temps / la répétition en classe. Le rôle de la *gamification* serait alors d'attirer l'attention des élèves sur un point de grammaire et de les motiver afin de faciliter leur apprentissage. Effectivement, les activités de *gamification* semblent intéresser davantage les élèves et les pousser à interagir entre eux en langue cible. Elles peuvent également permettre au professeur de faire de la différenciation et d'évaluer le degré de maîtrise des élèves et de faciliter ainsi leur apprentissage.

Conclusion

Le but de ce mémoire était de déterminer de quelle(s) manière(s) la *gamification* de la grammaire peut être efficace en classe de langue. La recherche-action entreprise permet ainsi d'apporter quelques éléments de réponse à cette question : il semblerait que l'efficacité de la *gamification* réside dans la motivation des élèves et l'interaction en langue source dans la classe.

Si l'on se penche sur les données recueillies (questionnaire et productions écrites), rien ne permet de prouver que l'approche *gamification* soit plus efficace qu'une autre méthode d'apprentissage. *Gamification* n'est pas nécessairement synonyme de mémorisation ni même d'acquisition du point de grammaire. En effet, ce qui permet l'acquisition ou une meilleure maîtrise d'un fait de langue semble être plutôt la correction (auto-correction ou rappels du professeur) et la répétition. Il faut toutefois reconnaître que les données obtenues à partir de deux groupe-classes de moins de trente élèves ne permettent pas de tirer des conclusions générales. Il faudrait pour cela poursuivre la recherche-action à une échelle plus importante en comparant les résultats obtenus à la suite des activités de *gamification* avec des résultats obtenus dans une classe où il n'y a pas eu d'activités de *gamification*.

Cette recherche-action suggérerait donc que l'intérêt de la *gamification* n'est pas tant lié à un meilleur apprentissage, mais plutôt au fait que les activités sont motivantes pour les élèves, ce qui leur permettrait de dépasser d'éventuels *aprioris* négatifs sur la grammaire. Ainsi, la *gamification* permettrait de faire de la grammaire de manière interactive et en langue cible. Dans un premier temps, les activités de *gamification* permettraient aux élèves de découvrir ou de se rappeler de l'existence d'une forme grammaticale. Il faudrait ensuite, dans un deuxième temps, continuer à faire des rappels sur ce fait de langue de manière à ce que les élèves perfectionnent leur maîtrise. La *gamification* seule ne suffirait donc pas à s'assurer de l'intégration du fait de langue. Cependant, elle permettrait au professeur de faire de la différenciation, tous les élèves ne possédant pas le même degré d'acquisition du fait de langue. De plus, pendant l'activité de *gamification*, le professeur serait à même d'évaluer le degré d'acquisition et de prendre des mesures si nécessaire pour aider les élèves au cours de leur apprentissage. C'est en ce sens que la *gamification* peut se révéler véritablement efficace en cours de langue.

Références bibliographiques :

1. Ouvrages

- Alvarez, J., Djaouti, D., Rampnoux, O. (2016). *Apprendre avec les serious games ?*. Paris : Futuroscope.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes : Le masque et le vertige*. Paris : Gallimard.
- Ceke-Murcia, M. (2014). An overview of language teaching methods and approaches, dans M. Celce-Murcia, D.M. Brinton et M.a. Snow (dir.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2-14. Boston : Heinle Cengage Learning.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris : Didier.
- Daujeard, C. (2002). *Animation et dynamisation de la classe*. Dijon : CRDP de Bourgogne.
- Freud, S. (1907). Le poète et l'activité de fantaisie. In : *Œuvres complètes*, T. VIII. Paris : PUF.
- Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books.
- Hugon, M.A., Seibel, C. (eds.) (1988). *Recherches impliquées, recherches-action : le cas de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris : Delachaux & Niestlé (huitième édition, 1978)
- Reynolds, A. (1991). *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning*. New York: Psychology Press.
- Rinvoluti, M. (1984). *Grammar games: cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard: University Press.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.

2. Articles dans une revue

Benati, A. (2017). The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 377-396.

Josse, H. (accepté). Former les stagiaires du CAPES à l'enseignement de la grammaire anglaise : pour un recours raisonné à la conceptualisation. *Les langues modernes*, 3.

Stott, A., Neustaedter, C. (2013). Analysis of Gamification in Education. *Technical Report 2013-0422-01*. Surrey, BC, Canada : Simon Fraser University. Consulté le 10/03/2018, à <http://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf>

3. Sites internet

Oxford University Press. (2017). *Oxford English Dictionary Online*. Consulté le 10/03/2018, à <http://www.oed.com/>

Autour du jeu. (2018). *Autour du jeu*. Consulté le 02/04/2018, à <http://autourdujeu.com/2017/05/17/origine-et-histoire-du-jeu-de-go/>

Wheeldecide. (2018). *Wheeldecide*. Consulté le 02/04/2018, à <http://wheeldecide.com/>

Annexes

Annexe 1 : Couverture de comics Marvel utilisée pour introduire la séquence *Bullying*



Annexe 2 : Extrait de *Harry Potter and the Philosopher's Stone* de J. K. Rowling

[...]

"Is it true?" he said. "They're saying all down the train that Harry Potter's in this compartment. So it's you, is it?"

"Yes," said Harry. He was looking at the other boys. Both of them were thickset and looked extremely mean. Standing on either side of the pale boy, they looked like bodyguards.

"Oh, this is Crabbe and this is Goyle," said the pale boy carelessly, noticing where Harry was looking. "And my name's Malfoy, Draco Malfoy."

Ron gave a slight cough, which might have been hiding a snigger. Draco Malfoy looked at him.

"Think my name's funny, do you? No need to ask who you are. My father told me all the Weasleys have red hair, freckles, and more children than they can afford."

He turned back to Harry. "You'll soon find out some wizarding families are much better than others, Potter. You don't want to go making friends with the wrong sort. I can help you there."

He held out his hand to shake Harry's, but Harry didn't take it.

"I think I can tell who the wrong sort are for myself, thanks," he said coolly.

Draco Malfoy didn't go red, but a pink tinge appeared in his pale cheeks.

"I'd be careful if I were you, Potter," he said slowly. "Unless you're a bit politer you'll go the same way as your parents. They didn't know what was good for them, either. You hang around with riffraff like the Weasleys and that Hagrid, and it'll rub off on you."

Both Harry and Ron stood up.

"Say that again," Ron said, his face as red as his hair.

"Oh, you're going to fight us, are you?" Malfoy sneered.

"Unless you get out now," said Harry, more bravely than he felt, because Crabbe and Goyle were a lot bigger than him or Ron.

"But we don't feel like leaving, do we, boys? We've eaten all our food and you still seem to have some."

[...]

Annexe 3 : Carte de l'Amérique utilisée en anticipation pour étudier le texte sur Lewis and Clark



Annexe 4 : Extrait de *America in the Time of Lewis and Clark* de Sally S. Isaacs

Jefferson called in his private secretary, Meriwether Lewis. He knew that Lewis had served [...] on the frontier. He asked Lewis to consider leading a group of explorers through the rivers of _____ Territory. Lewis wrote to his friend, William _____, to ask him to join the group. Both men said yes.

Jefferson wrote instructions to Lewis. He wanted Lewis and _____ to find a _____ west passage, a water route across _____ America, to bring back maps and written notes about: “the soil and face of the country, the animals of the country, generally, and especially those not known in the US, the mineral production of every kind, the climate as characterized by proportion of rainy, cloudy and clear days, the dates at which particular plants put forth or lose their flowers, times of appearance of particular birds, reptiles, or insects.”

Sally S. Isaacs, *America in the Time of Lewis and Clark*, 1998.

Annexe 5 : Extrait de *Great Pioneer Projects You Can Build Yourself* de Rachel Dickinson et carte à compléter à partir du texte

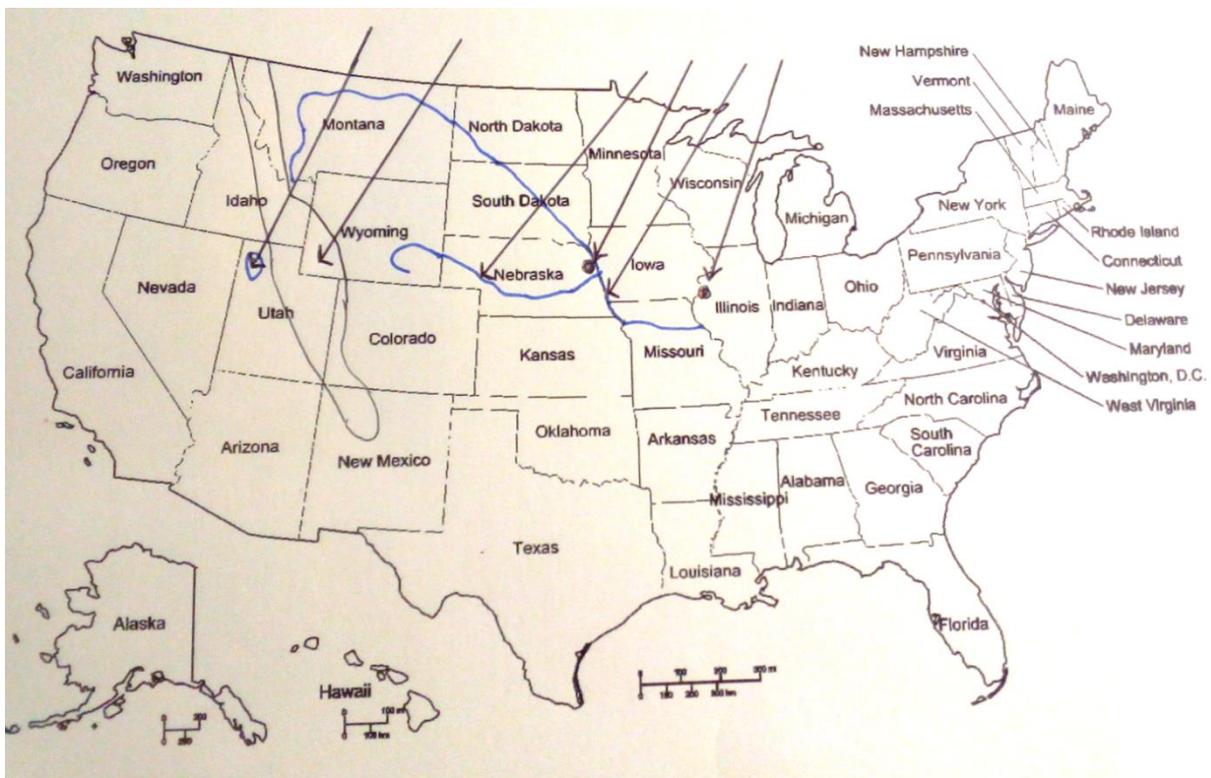
The Mormon Trail

The Mormons were a people with different religious beliefs who experienced persecution from the authorities and many of their neighbors in Missouri and Illinois. In 1844 their founding leader, Joseph Smith, was killed by a mob while he was in jail. The new leader, Brigham Young, decided to guide his followers west in search of a new home.

In 1846 Young led a group of 5, 000 followers from a Mormon settlement in Nauvoo, Illinois, across what is now Iowa to Winter Quarters, a camp he established on the Missouri River in Nebraska [...], Wyoming, and northern Utah to the Great Salt Lake Valley, where he established a new settlement. Young organised permanent campsites along the route to help future emigrants.

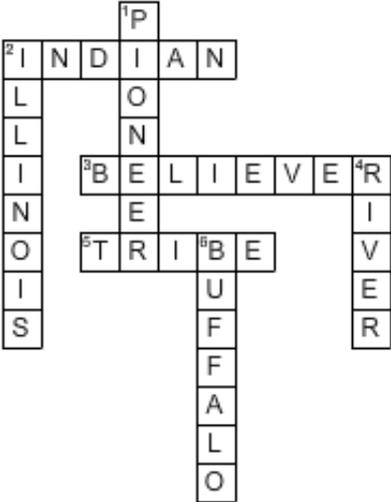
Thousands of Mormons followed the trail from Nauvoo, Illinois, to the Great Salt Lake. Some farmers were wealthy enough to own wagons, oxen, and many possessions. Many less fortunate Mormons loaded all their possessions into handcarts which were pulled and pushed for 1,200 miles across the plains, along and across the Platte River, and over the Rocky Mountains to the new settlement. Between 1846 and 1869, more than 70,000 people used the Mormon Trail.

Rachel Dickinson, *Great Pioneer Projects You Can Build Yourself*, 2007

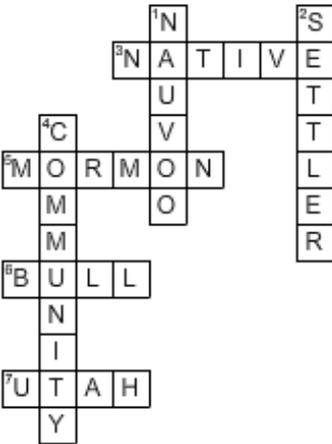


Annexe 6 : Grilles de mots croisés remplies et à compléter

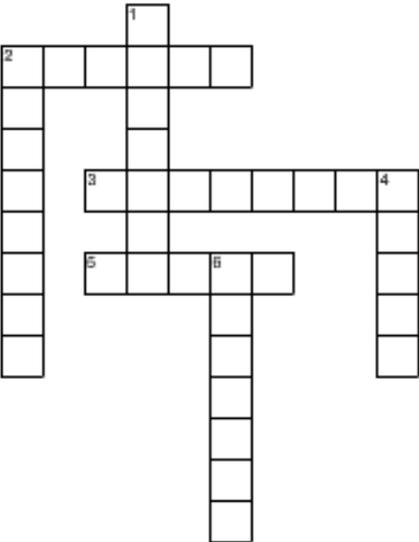
Crossword Puzzle A



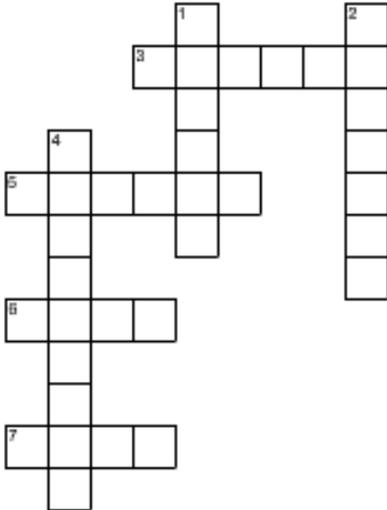
Crossword Puzzle B



Crossword Puzzle B



Crossword Puzzle A



Annexe 7 : Sujet du DS n°1 (compréhension écrite et expression écrite)

[...] The chair was too small beneath Lacy's bottom; her knees did not fit under the desk; the colors on the walls were too bright. The teacher who sat across from her was so young that Lacy wondered if she could go home and drink a glass of wine without breaking any laws.

"Mrs. Houghton," the teacher said, "I wish I could give you a better explanation, but the fact is, some kids are simply magnets for teasing. Other children see a weakness, and they exploit it."

"What's Peter's weakness?" she asked.

The teacher smiled. "I don't see it as a weakness. He's sensitive, and he's sweet. But that means he's far less likely to be running around with the other boys playing police chase than he is to be coloring in a corner with Josie. The other children in the class notice." [...]

"The behavior of these other boys is not being tolerated," the teacher assured Lacy. "When we see it, we immediately send the child to the principal." She opened her mouth as if she was about to say something, and then snapped it shut.

"What?"

The teacher looked down at the desk. "It's just that, unfortunately, that response can have the opposite effect. The boys identify Peter as the reason they're in trouble, and that perpetuates the cycle of violence."

Lacy felt her face growing hot. "What are you doing, personally, to make sure this doesn't happen again?"

She expected the teacher to talk about a time-out chair, or some retributive punishment that would be handed out if Peter was again taunted by the in-crowd. But instead, the young woman said, "I'm showing Peter how to stand up for himself. If someone cuts him in the lunch line, or if he's teased, to say something in return instead of just accepting it."

Lacy blinked at her. "... I can't believe I'm hearing this. So if he gets shoved, he's supposed to shove back? When his food gets knocked on the floor, he should reciprocate?"

"Of course not-"

"You're telling me that for Peter to feel safe in school, he's going to have to start acting like the boys who do this to him?"

"No, I'm telling you about the reality of grade school²⁰," the teacher corrected. "Look, Mrs. Houghton. I can tell you what you want to hear. I can say that Peter is a wonderful child, which he is. I can tell you that the school will teach tolerance and will discipline the boys who've been making Peter's life so miserable, and that this will be enough to stop it. But the sad fact is that if Peter wants it to end, he's going to have to be part of the solution."

Picoult, Jodi. *Nineteen minutes*. Simon and Schuster, 2008.

²⁰ Grade school is a school for very young children.

DS n°1

I] Written comprehension (20 minutes)

- 1) What type of text is it? How do you know? Justify your answer by quoting the text. /1
- 2) Explain briefly what the text is about (two or three sentences). /1
- 3) Who are the main characters? What do you know about them? Justify your answer by quoting the text. /2
- 4) True or false? Justify your answers by quoting the text. /3
 - a) The teacher is too young to drink wine.
 - b) Peter doesn't like to play police chase.
 - c) The teacher is helping Peter by punishing the other boys.
- 6) Give at least two examples of bullying mentioned in the text and explain what type of bullying it is. Justify your answers by quoting the text. /1
- 7) Does Lacy agree with the teacher? Why? How do you know? /2

II] Writing (20 minutes)

What is Lacy going to answer? What about the teacher? Write what happens next.

You must write at least 150 words.

Annexe 8 : Sujet de la production écrite

You are a historian and you are going to write a short article explaining how life in the West is represented in art.

- 1° Choose one of the paintings to illustrate your article.
- 2° Study it closely. What can you infer about the lives of the characters?
- 3° Write your article using the paintings and what we studied in class.

150 words



The Forty-niners, Oscar E. Berninghaus, before 1942, oil on canvas.



Roundup #2, Charles M. Russell, 1913, oil on canvas.



A Dash for the Timber, Frederic Remington, 1889, oil on canvas.



In the Wake of the Buffalo Runners, Charles M. Russell, 1911, oil on canvas.

Annexe 9 : Sujet du DS n°2 (compréhension écrite et production écrite)

Late nineteenth-century writers presented the frontiersman as a kind of mythic American Adam – simple, virtuous, and innocent – untainted by a corrupt social order. For example, at the end of Mark Twain’s *Huckleberry Finn*, Huck rejects the constraints of a settled society as represented by Aunt Sally and heads west with the declaration, “I reckon I got to light out for the territory ahead of the rest, because Aunt Sally she’s going to adopt me and sivilise me, and I can’t stand it. I been there before.” In this version of the legend, the West is a place of adventure where one can escape from society and its pressures.

But even as this conception of the myth was being popularised, another powerful theme had emerged as well. The authors of the dime novels²¹ of the 1860s and 1870s offered the image of the western frontiersman as a new masculine ideal, the tough guy who fights for truth and honor. In *Buffalo Bill: King of the Border Men* (1869), a dime novel loosely based on real-life William F. “Buffalo Bill” Cody, Edward Judson (who published under the name Ned Buntline) created an idealised hero who is a powerful moral force as he drives off treacherous Indians and rounds up villainous cattle rustlers.

Cody himself, playing upon the public fascination with cowboys, organised his own Wild West Show in 1883. In the show, which toured the East Coast and Europe, cowboys engaged in mock battles with Indians, reinforcing the dime-novel image of the West as an arena of moral encounter where virtue always triumphed.

Eastern writers and artists eagerly embraced both versions of the myth – the West as a place of escape from society and the West as a stage on which the moral conflicts confronting society were played out.

Boyer, Paul S., et al. *The Enduring Vision: A History of the American People, Volume II: Since 1865*. Cengage Learning, 2013.

²¹ A dime novel is a cheap, popular novel (typically a melodramatic romance or adventure story).

DS n°2

DO NOT FORGET TO WRITE EVERY OTHER LINE

I] Written comprehension

/10

1) What type of text is it? How do you know? Justify your answer.

/1

2) Explain briefly the main idea of the text (two or three sentences). Justify your answer.

/2

3) What are the three examples of representations of the West given by the author?

/1

4) How is the West represented in these examples? Justify your answer.

/3

5) In line 1, the author writes that the frontiersman is “a kind of mythic American Adam”. What does he mean?

/1

6) The author also speaks of “the myth” of the West (lines 8 and 18). What does he mean?

/2

II] Writing

/10

Write an article about the Frontier.

*Your article can be general or specific (you can choose a specific topic that we have **studied in class**).*

*Do not hesitate to **use examples** to illustrate your article.*

*You must write **at least 150 words but no more than 200 words**.*

Annexe 10 : Occurrences de passif relevées dans le DS1 des élèves de seconde 1-2

Alias	CECRL	Catégorie	Nb passif	Nb erreurs	Exemples	Nb passif	Nb erreurs	Exemples
Jean-Eudes	B1	Flexionnel (pas de -ed)	1	1	*If a child get punch	0	0	
Marie	A2	Flexionnel (-ing) (4)	2	2	*Peter was bullying; *the boy who was bullying	2	2	*Peter was reassuring; *he will never be bullying by other boys
Nassima	B1	NA	6	0	All their words are placed between "" and finished by "someone said"; Peter who was bullied in school; a young boy who was bullied; *they weren't really punished; *he was cuted in lunch line; he was teased	1	0	*I can't understand that why Peter was bullied
Adrien	A2	NA	3	0	the teacher explains why her child is getting bullied; stop Peter from getting bullied; Peter who is bullied	0	0	
Clara	A2	NA	0	0		0	0	
Isabelle	A2	NA	0	0		0	0	
Bruno	A2	Flexionnel (pas de -ed)	0	0		1	1	*they will be eject of the school
Léo	A2	Auxiliaire	2	1	*an extract from a book, which named <i>Nineteen minutes</i> ; if he is teased	0	0	
Brian	A2	NA	2	0	Petre who is bullied; * a very young children who is bullied	0	0	
Léa	B1	NA	6	0	A teacher is talking about Peter who's bullied; he's a kid who's bullied; Peter is teased; Peter is taunted; he's made fun of; the bullies should be punished	3	0	you're not qualified to run a class; if it were your child who was bullied; he's bullied
Julien	B1	Flexionnel (pas de -ed)	1	0	Peter who is bullied at lunch	1	1	*Peter will be identify
Romain	B2	NA	3	0	Peter is bullied; to stop Peter from being bullied; a young boy who is bullied	1	0	without getting picked on
Elsa	B2	NA	5	0	it is written at the bottom of the text; a boy who has been bullied (and who is still being bullied); a boy who's being bullied; which is why he is being bullied	0	0	
Arnaud	B1	NA	1	0	He is bullied	1	0	I was also bullied
Amélie	B1	Flexionnel (-ing); flexionnel (pas de -ed)	3	2	*Peter doesn't deserve to be bullying; *she doesn't want Peter to be bully; they won't be punished	1	0	afraid to be hit
Antoine	B2	NA	3	0	It was published in 2008; Peter is always beat up by his classmates; Peter is getting teased	1	0	those boys will be punished
Aude	B1	NA	3	0	A young boy is bullied at school; explain why Peter is bullied; we are more focused on Lacy	1	0	A young boy should not be obligated to learn to be mean
Armand	A2	Flexionnel (pas de -ed)	2	1	*when is food is gets knocked on the floor; * when he is shove	0	0	
Bruce	A2	NA	2	0	He is bullied by the other children; a young boy who is bullied by other children	0	0	
Henri	A2	Flexionnel (pas de -ed); flexionnel (-ing)	1	1	* the friend of Josie who are bully	1	1	*your son is bullying
Clémentine	A2	Flexionnel (-ing) (2)	2	1	*they are talking about her child who is bullying; *she want to be reassured;	1	1	*Peter have never wanted to be bullying
Yoan	A2	NA	1	0	*It is about when Peter get bullied at school	0	0	
Thibaud	B1	Flexionnel (pas de -ed)	3	1	Peter gets shoved and his food gets knocked on the floor; she can't accept that Peter is bully	0	0	
Lisa	B1	NA	1	0	after being punished	1	0	he is not the first one being bullied
Stéphane	B1	Flexionnel (pas de -ed)	6	0	It is named <i>Nineteen minutes</i> ; *the novel was produced in 2008; *a young children who are bullied; *a young boy who are bullied; Peter is kicked; he is intimidated by other children	2	1	*the others children are not punish; he was very impressed
Caroline	A2	NA	0	0		0	0	
Eva	A2	Flexionnel (pas de -ed)	4	1	Peter who is bully; he is cut in the lunch line; he's teased or he gets shoved	0	0	
Serge	A2	Auxiliaire	1	0	*Lacy want boys be punished for what they make	1	1	*the boys in you school in not educated

Annexe 11 : Occurrences de comparatifs relevées dans le DS1 des élèves de seconde 1-2

Alias	CECRL	Catégorie	Nb comp	Nb erreurs	Exemples	Nb comp	Nb erreurs	Exemples
Jean-Eudes	B1	NA	0	0		0	0	
Marie	A2	NA	0	0		1	0	It's better like that
Nassima	B1	syntaxe	0	0		1	1	*I don't want him to be same person as the others
Adrien	A2	NA	0	0		0	0	
Clara	A2	NA	0	0		1	0	*to stop bulluying and to gave a better at school
Isabelle	A2	NA	0	0		0	0	
Bruno	A2	NA	0	0		0	0	
Léo	A2	NA	0	0		0	0	
Brian	A2	NA	0	0		0	0	
Léa	B1	NA	1	0	*it make the situation getting worse	1	0	*the way you're reflecting is the same way as bullies do
Julien	B1	superlatif	0	0		1	1	*this will be worst
Romain	B2	NA	0	0		2	0	*it is himself more than anyone; he will go much further in life than if he needs protection
Elsa	B2	NA	0	0		1	0	to make him feel a little bit better
Arnaud	B1	syntaxe	0	0		1	1	*he is over as well stronger that
Amélie	B1	NA	0	0		0	0	
Antoine	B2	NA	0	0		0	0	
Aude	B1	NA	1	0	We are more focused on	0	0	
Armand	A2	NA	0	0		0	0	
Bruce	A2	"double" comparatif	1	0	Lacy is older than the teacher	1	1	*he must be more stronger
Henri	A2	NA	0	0		0	0	
Clémentine	A2	syntaxe	0	0		1	1	*You said you cannot do more as you already do
Yoan	A2	NA	0	0		0	0	
Thibaud	B1	NA	0	0		0	0	
Lisa	B1	NA	0	0		0	0	
Stéphane	B1	NA	0	0		1	0	*Peter have to be less sensitive than he is; *you have to be less sensitive and shy than others children
Caroline	A2	NA	0	0		2	0	Lacy became more and more irritated; there are less good points than bad points
Eva	A2	NA	0	0		0	0	
Serge	A2	NA	1	0	he is different: more sensitive	0	0	

Annexe 12 : Occurrences de passif relevées dans le DS1 des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	Cat. erreur	Nb passif	Nb erreurs	Exemples	Nb passif	Nb erreurs	Exemples
Manon	A1	NA	4	0	he is bullied by the boy in his class; Peter was bullied in the lunch line and he was kicked; Peter was insulted	0	0	
Samuel	A1	NA	3	0	*her children are bullyet; *Peter is bullyet; *they are not punishing	1	0	*he will be bullyed
Georges	A1	NA	0	0		0	0	
Laura	B1	NA	4	0	He is bullied by other boys; that's why he is bullied; Peter is bullied physically and verbally; if he does not want to be bullied anymore	2	0	If Peter is bullied; *he would'nt be bullied
Harry	A2	NA	0	0		2	0	*the bad guys was punished; *they was expulsed of the grade school
Jeanne	B1	Flexionnel (pas de -ed)	2	0	Her friend Peter was bullied; *we know how she were dressed	3	1	*your son is pick every day by Drew; *I don't want her to be picked too; other students were bullied
Aurore	B1	Flexionnel (-ing) (2); Flexionnel (pas de -ed)	2	1	*it is ritting at the end of the text; a child who is bullied	2	2	*childrens are bullying; it is not really good to be insult
Aurélien	B1	Flexionnel (-ing) (2)	5	2	*Peter who is teasing by his classmates; *Peter is bullying; Peter is being bullied; the behavior of these boys is not tolerated; *Peter is beeing hurted	0	0	
Dylan	B1	NA	4	0	a child who is getting bullied; the child who is getting bullied; she wants her child to be protected and the other children to be punished	2	0	you will be fired; those children are going to be punished
Jack	B1	NA	1	0	a boy who was bullied	0	0	
Daniel	A2	NA	2	0	Peter who is bullied; *she don't know why Peter is bullied	2	0	he is going to be bullied; *those boys need also to be treated because they also have a psychological problems

Annexe 13 : Occurrences de comparatifs relevées dans le DS1 des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	Cat. Erreur	Nb comp	Nb erreurs	Exemples	Nb de comp.	Nb erreurs	Exemples
Manon	A1	NA	0	0		0	0	
Samuel	A1	lexique	0	0		2	1	*They going to hurt him more; *the mum are more calm
Georges	A1	NA	0	0		1	0	*Peter is a stronger boy
Laura	B1	NA	0	0		0	0	
Harry	A2	NA	0	0		0	0	
Jeanne	B1	NA	0	0		0	0	
Aurore	B1	"double" comparatif	1	0	She's taller than the teacher	2	1	I can't stay more longer in this office; he has to be stronger
Aurélien	B1	NA	0	0		2	0	They are stronger and better than him
Dylan	B1	NA	0	0		0	0	*This will be a problem much bigger; * I hope this will be end as soon as possible
Jack	B1	NA	0	0		0	0	
Daniel	A2	NA	0	0		1	0	*Peter's life will be more beautifull

Annexe 14 : Occurrences de passif relevées dans la PE des élèves de seconde 1-2

Alias	CERL	Cat. Erreur	Nb de passif	Nb erreurs	Exemples
Jean-Eudes	B1	NA	0	0	
Marie	A2	NA	2	0	*the buffalos was killed for his meat; this oil on canvas was painted in 1913
Nassima	B1	NA	2	0	*this though life is represented in many culture; they were represented as strong men
Adrien	A2	Flexionnel (-ing)	1	1	*it is painting by Remington
Clara	A2	NA	2	0	*How is represented the life of Americans in art?; the representation of the West in art is too often idealised
Isabelle	A2	NA	1	0	* it was pinte by Frederic Remington
Bruno	A2	NA	0	0	
Léo	A2	NA	0	0	
Brian	A2	NA	0	0	
Léa	B1	NA	0	0	
Julien	B1	NA	0	0	
Romain	B2	NA	3	0	The settlers are showed as running away; *their relations can not be interpreted; a few battles were fought
Elsa	B2	NA	0	0	
Arnaud	B1	NA	0	0	
Amélie	B1	Flexionnel (-ing) (2)	3	2	*It was painting by Remington; *it was painting by an American; they are represented as the victims
Antoine	B2	NA	2	0	It is called this way; they were called the forty-niners
Aude	B1	NA	0	0	
Armand	A2	NA	1	0	*They were all killed by an ancient soldier
Bruce	A2	NA	2	0	*the relationship is well represented and discribed
Henri	A2	NA	0	0	
Clémentine	A2	Flexionnel (-ing)	2	1	*They are considered as equal as the men; *it was painting after this time
Yoan	A2	NA	1	0	*They tried to keep their territory and do not get killed
Thibaud	B1	NA	0	0	
Lisa	B1	NA	2	0	*the painting were painted by Remington; *the painting were indeed made in 1889
Stéphane	B1	NA	3	0	*the men who search gold are named pioneers; *stagecoachs which are tracted by horses; *the farwest is represented with mountains
Caroline	A2	NA	0	0	
Eva	A2	Flexionnel (pas de -ed)	2	1	*the life in the West is a subject who is often represented; * art can be understand
Serge	A2	Flexionnel (pas de -ed)	1	1	*this vision is often represent

Annexe 15 : Occurrences de comparatifs relevées dans la PE des élèves de seconde 1-2

Alias	CERL	Cat. Erreur	Nb comp.	Nb erreurs	Exemples
Jean-Eudes	B1	NA	0	0	
Marie	A2	NA	0	0	
Nassima	B1	Lexique	2	1	*this made them more though but also stronger
Adrien	A2	NA			
Clara	A2	NA	0	0	
Isabelle	A2	NA	0	0	
Bruno	A2	NA	0	0	
Léo	A2	NA	0	0	
Brian	A2	NA	0	0	
Léa	B1	NA	0	0	
Julien	B1	NA	0	0	
Romain	B2	NA	2	0	It is much more complicated; it is more likely that...
Elsa	B2	NA	0	0	
Arnaud	B1	NA	1	0	They realised later that...
Amélie	B1	NA	0	0	
Antoine	B2	NA	0	0	
Aude	B1	NA	2	0	The buffalos are more than just some animals; we cannot say the same thing for American men
Armand	A2	NA	2	0	*they were very clever and far faster; *the ancient soldier were faster then them
Bruce	A2	NA	0	0	
Henri	A2	NA	0	0	
Clémentine	A2	NA	1	0	*They are considered as equal as the men
Yoan	A2	NA	0	0	
Thibaud	B1	NA	0	0	
Lisa	B1	NA	2	0	*the Native Americans are more than the settlers; *they were not fightings as much as this painting shows
Stéphane	B1	NA	0	0	
Caroline	A2	NA	1	0	The confrontation was more violent
Eva	A2	NA	0	0	
Serge	A2	NA	0	0	

Annexe 16 : Occurrences d'articles relevées dans la PE des élèves de seconde 1-2

Alias	CERL	the au lieu de zéro	zéro au lieu de the	zéro au lieu de a	AN vs A	Nb erreurs	Exemples	Nb a	Nb the	Nb s
Jean-Eudes	B1			fonctionnement du nom		1	*they didn't have s choice	0	5	4
Marie	A2	fonctionnement du nom (2); indéfini		fonctionnement du nom		4	*this represented the reality; *because the buffalos was killed for his meat; *it is a cliché about the life in the western; *it's look like s cliché	9	19	11
Nassima	B1	fonctionnement du nom (2)				2	* I will talk about the life in the West; * the life in the West was dangerous	0	11	12
Adrien	A2					0		2	3	4
Clara	A2					0		5	12	8
Isabelle	A2	Indéfini; fonctionnement du nom (2)				3	*there are many people on the horses; *but in the real life; *it is a representation of the lif in the west	4	11	4
Bruno	A2	Fonctionnement du nom	Fonctionnement du nom			2	* The life in the Frontier for Indians was hard; *maybe the Indians saw s Native American	2	17	4
Léo	A2		Nom propre			1	*it leads to conflict and violence between s Forty-Niners.	0	3	12
Brian	A2		Défini	Fonctionnement du nom		2	*Native Americans were living in s desertic place; there were nobody before s Americans arrived	2	4	12
Léa	B1	Fonctionnement du nom (3)				3	*the stereotypical vision of the life in the frontier; * the life on the Frontier; * the life on the Frontier	4	11	23
Julien	B1	Fonctionnement du nom (2)				2	* the picture number tree; *it describes how was the life in the West	2	16	6
Romain	B2					0		2	11	11
Elsa	B2	Fonctionnement du nom				1	*it is happening in the dusk	3	10	10
Arnaud	B1	Fonctionnement du nom				1	*Natives were mostly living with the Nature	1	13	12
Amélie	B1					0		3	18	3
Antoine	B2	Fonctionnement du nom				1	*the painting represents the life in 1849	6	18	4
Aude	B1		Fonctionnement du nom			1	*they musted take care of s Earth	5	14	19
Armand	A2					0		2	11	1
Bruce	A2				Phonologie	1	* an historical event	1	8	8
Henri	A2		Nom propre; défini			2	*...who lived in s USA before s American kill them	1	9	5
Clémentine	A2				Phonologie	1	*they are looking from an hightness point	6	9	9
Yoan	A2		Nom Propre			1	*during the time of s Wild Wild West	3	7	10
Thibaud	B1		Génitif		Phonologie (2)	3	* a idealised version; * a oil on canvas; *they take sNative's land	2	5	15
Lisa	B1	Nom propre				1	* the Chief Joseph wanted equality	4	13	15
Stéphane	B1	Fonctionnement du nom	Fonctionnement du nom	Génitif		3	*in the picture 1; *they are wearing s cowboy's hat; *an idealised vision of s Frontier	5	23	28
Caroline	A2		Fonctionnement du nom			1	* in s middle ground	1	22	12
Eva	A2	Fonctionnement du nom (7)				7	* the life in the West is a subject...; * the life was hard; people who live in peace with the nature; * the pictures 3; *opinion wrong about the history; *it show us the real life; * we don't know about the history	5	17	21
Serge	A2		Fonctionnement du nom (2)			2	* they lost s territory; *the settler kill native american to ruin s territory	1	18	13

Annexe 17 : Occurrences de passif relevées dans la PE des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	Cat. Erreur	Nb passif	Nb erreurs	Exemples
Manon	A1	NA	3	0	*the terror was cut in two parts; *this idea was very good interpreted ; it was created in 1942
Samuel	A1	NA	1	0	*they are purchased by Native American
Georges	A1	Flexionnel (pas de -ed)	1	1	*his was make in 1889
Laura	B1	NA	3	0	Indians were shot, killed by Americans; they were killed like animals; lots of books and articles were written
Harry	A2	NA	0	0	
Jeanne	B1	Flexionnel (-ing)	4	1	*they are chasing by another tribe; *the difficulty is good represented; the two tribes are represented; they are delimited by a distance
Aurore	B1	NA	0	0	
Aurélien	B1	NA	1	0	We are influenced by the winners
Dylan	B1	NA	1	0	They were killed by Americans
Jack	B1	NA	0	0	
Daniel	A2	NA	2	0	*we never talk about how the Natives Americans were treated; *Native people were always killed

Annexe 18 : Occurrences de comparatifs relevées dans la PE des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	Cat. Erreur	Nb comp.	Nb erreurs	Exemples
Manon	A1	NA	0	0	
Samuel	A1	NA	0	0	
Georges	A1	Syntaxe	1	1	*a gun is more dangerous wich a clasic arm
Laura	B1	NA	0	0	
Harry	A2	NA	0	0	
Jeanne	B1	NA	2	0	*another tribe who is bigger; *the life in the West was very hard for everyone but a little more for the Native Americans
Aurore	B1	NA	0	0	
Aurélien	B1	NA	0	0	
Dylan	B1	NA	0	0	
Jack	B1	NA	0	0	
Daniel	A2	NA	2	0	*their weapons were not as good as the white peoples weapon; white people wanted always more territory and power

Annexe 19 : Occurrences d'articles relevées dans la PE des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	the au lieu de zéro	zéro au lieu de the	zéro au lieu de a	the au lieu de a	autres	Nb erreurs	Exemples	Nb a	Nb the	Nb 0
Manon	A1	Fonctionnement du nom (4)	Défini		Indéfini		6	*the West which are the part of 0 Indians; *this picture show the life in the West; the life was hard; the life was simple; this idea of the life in the West; it's the good representation	3	19	5
Samuel	A1	Fonctionnement du nom		Fonctionnement du nom (2)			3	*this painting was made 0 long time after the war; *it is the point of see of 0 normal american; the winner right the history	1	16	11
Georges	A1						0		7	5	10
Laura	B1		Nom propre				1	*nobody in 0 United States talk about the real history of our country	5	5	15
Harry	A2	Nom propre (3)	Défini		Indéfini (2)		6	*when I visit the America, I cross the land from the East to the West; *we use the bow and the horse; *they distrub the life of 0 Buffalo	8	14	5
Jeanne	B1	Fonctionnement du nom (3)					3	*I can guess the life in the West was hard; *because of the nature; *I mean the life in the West was very hard	5	16	2
Aurore	B1	Fonctionnement du nom (2)	Nom propre				3	*we have two point of views of " the life in 0 West"; *I decide to explain what was the real life like there	5	13	11
Aurélien	B1	Fonctionnement du nom (2)				Syntaxe	3	*The cowboys wanted the gold; *between the both factions; *the official version of the history	1	25	5
Dylan	B1	Fonctionnement du nom (2)	Nom propre				3	* the life in the West was hard; *the other American people from 0 East; *apart of the society	1	7	13
Jack	B1	Fonctionnement du nom; génitif	Défini	Fonctionnement du nom			4	*I want to speak about the life in the West, because the Hollywood's movies gave a wrong opinion; they was no only 0 men who wanted to become rich; *it was 0 scientific expedition	6	18	8
Daniel	A2						0		3	6	14

Annexe 20 : Occurrences de passif relevées dans le DS2 des élèves de seconde 1-2

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de passif	Nb erreurs	Exemples	Nb de passif	Nb erreurs	Exemples
Jean-Eudes	B1	Lexique	0	NA		1	1	*They were often considered like the bad guys
Marie	A2	Prétérit irrégulier	5	1	*There is wrote "Volume II"; the West is represented as a new masculine idea; the West is represented as a place ; everybody was protected by "heroes" ; *Adam was considered like the chief of the West	0	0	
Nassima	B1	NA	6	0	Settlers are presented as a kind of mythic Adam; * West was presented like a place of adventure; settlers were presented as a masculine ideal; *West is represented as a place ; * Native Americans who were presented like a bad person ; * it was also presented like a place of adventure	1	0	*West was presented as a violent place
Adrien	A2	Copie blanche						
Clara	A2	NA	1	0	*The western is represented as a cliché	1	0	*The West was ascribed to the Native Americans
Isabelle	A2	Flexionnel (pas de -	1	1	*There is write at the end of the text	1	0	*The Mormon religions was created by Joseph Smit
Bruno	A2	NA	3	0	*The west is represented by an adventure; *the west is represented by a masculine ideal; *the west is represented by mock battles	1	0	*An history was written
Léo	A2	NA	2	0	The history of the Frontier was idealized and adapted by writers, directors and painters	2	0	*The history of Mromons and Frontier are linked; the Mormon religion was created in the beginning of the 19th century
Brian	A2	Flexionnel (pas de - ed)	3	1	*it is wright at the end; the west is represented like a wild and dangerous place; the west is also represented as a place	0	0	
Léa	B1	NA	6	0	It's written that it's the second book; the frontiersman is seen as an example; he's seen as someone; frontiersmen are seen as innocent people; the book is based on his life; the hero is idealised	1	0	As far as I'm concerned
Julien	B1	NA	4	0	It is named "A History of the American People"; the West is represented in books; the West was represented as a place of adventure; it was represented as a place of adventure too	3	0	They were caused by movies and books; *Native Americas were seen as savages mens; the frontiersmen were idealised
Romain	B2	NA	5	0	*This text was published in Cengage Learning; *3 images of the frontiersman are given and discribed; *a man who is idéalised ; *the frontiersman is idealised	3	0	A lot of stories have been made; *the frontiersman has been idealised; *the frontier is always discribed
Elsa	B2	NA	7	0	The different representations are analyzed through books; a stage on which the conflicts were played out; the West is represented as an ideal place; it is represented as a place of escape; *the West is represented in a idealised way; that can be considered as a myth; visions which are represented in the text	1	0	The frontier is mainly represented as a place where violence was everywhere
Arnaud	B1	NA	5	0	* This extract is taken in the second part; *the text is separated in paragraphs; the West is first represented as a place; then it is represented; the frontiersman is idealised	4	0	The settler is idealised, he is presented as a nive guy; *Natives are presented as villains; they were pushed away by the settlers
Amélie	B1	NA	4	0	It explains how it was seen by the Americans; the text explains how the Frontier was seen by the Americans; the West is described as a place of adventure; the West is represented by a tough cowboy	5	0	they are also named "settlers"; the Frontier is almost always represented by a group of Indians; a lot of Indians have been killed; *many history, painting, music have been created; the information can be changed

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de passif	Nb erreurs	Exemples	Nb de passif	Nb erreurs	Exemples
Antoine	B2	NA	6	0	It was written by Boyer; it was published in 2013; this type of information is given to us; *West is represented in two ways; *showing how the frontiersman are idealised; *the myth that was created by the US government	4	0	*The basement of the American history was founded; this period was represented in books; *people in that time can be divided in two groups; the one who is described in the biography
Aude	B1	NA	4	0	The West is represented as a place; Native Americans were not respected; the West was represented as a place ; so people are attached to him	1	0	*Native Americans was not considered as humans
Armand	A2	NA	3	0	The West is represented in the three examples; *the West of the America was represented; the West of America was represented	3	0	*It is worth to him and his movement to be persecuted and chased from different states; they were accused of encouraging the Indians to revolt
Bruce	A2	NA	3	0	The West is represented as a place of escape; *the West is represented as a stage on which the conflicts were played out	0	0	
Henri	A2	Lexique	3	1	*It was found by Joseph Smith; Mormons began to be persecuted; Smith was killed by a mob in jail	0	0	
Clémentine	A2	Auxiliaire	1	1	*a dime novel which named "Buffalo Bill"	0	0	
Yoan	A2	NA	1	0	The West is represented in these examples	0	0	
Thibaud	B1	NA	1	0	The West is represented as a place of adventure	1	0	It is not based on historical facts
Lisa	B1	NA	0	NA		1	0	The Frontier is represented in different ways
Stéphane	B1	Flexionnel (pas de -ed)	6	1	It is named <i>The Enduring Vision</i> ; it was published in 2013; it was write; the West is represented in novels; it was also represented in a dime novel; *finally the West was represented in Wild West Show	2	0	*The West is depicted like a place of adventure; they were inspired by old pioneers
Caroline	A2	NA	2	0	The West is represented as a place of escape; *the moral conflicts against society were denounced	6	0	*native americans were always represented; *they are reduced as "Indians"; they are always represented; they were starved; *representations were written; painters were influenced
Eva	A2	Flexionnel (pas de -ed)	1	1	*The pressures of society are escape	2	0	My article is based on historical facts; they were killed
Serge	A2	NA	2	0	The West is represented; *this is idealised in book	0	0	

Annexe 21 : Occurrences de comparatifs relevées dans le DS2 des élèves de seconde 1-2

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de comp	Nb erreurs	Exemples	Nb de comp	Nb erreurs	Exemples
Jean-Eudes	B1	NA	0	NA		0	0	
Marie	A2	NA	0	NA		0	0	
Nassima	B1	Syntaxe	0	NA		1	1	*They were same humain as us.
Adrien	A2	Copie blanche						
Clara	A2	NA	0	NA		0	0	
Isabelle	A2	NA	0	NA		0	0	
Bruno	A2	NA	0	NA		0	0	
Léo	A2	NA	0	NA		0	0	
Brian	A2	NA	0	NA		2	0	More precisely; *it was making setles more violent
Léa	B1	NA	1	0	It makes that representation even more real because it's not fictional	0	0	
Julien	B1	NA	0	NA		1	0	People talk more and more about the West
Romain	B2	NA	0	NA		1	0	*to make it more interessting
Elsa	B2	NA	0	NA		1	0	If we dig a little deeper
Arnaud	B1	NA	0	NA		0	0	
Amélie	B1	Syntaxe	2	1	It is the same represeation for the Wild West Show; *the frontierman are kind, innocent, virtuous and simple as Adam from the Bible	0	0	
Antoine	B2	NA	0	NA		3	0	*They were technologicly more adanced; they were stronger than the Indians; *there population became more and more little
Aude	B1	NA	0	NA		1	0	They were lire powerful
Armand	A2	NA	0	NA		0	0	
Bruce	A2	NA	1	0	They are as simple, virtuous and innocent as Adam	0	0	
Henri	A2	NA	1	0	*for make the travel more easily	0	0	
Clémentine	A2	NA	1	0	*It's not an article in a news papers but more a book	1	0	*All their representation are better story
Yoan	A2	NA	0	NA		1	0	*They wanted to be more powerfull
Thibaud	B1	NA	0	NA		0	0	
Lisa	B1	NA	0	NA		0	0	
Stéphane	B1	NA	0	NA		0	0	
Caroline	A2	NA	0	NA		0	0	
Eva	A2	NA	0	NA		1	0	Americans were stronger
Serge	A2	NA	0	NA		0	0	

Annexe 22 : Occurrences d'articles relevées dans la compréhension écrite du DS2 des élèves de seconde 1-2

Alias	CECRL	the au lieu de zéro	the au lieu de a	zéro au lieu de the	zéro au lieu de a	A au lieu de zéro	A au lieu de the	AN vs A	Nb erreurs	Exemples	Nb a	Nb the	Nb a
Jean-Eudes	B1				Fonctionnement du nom				1	*it's a myth	7	16	6
Marie	A2	Fonctionnement du nom (3)	Indéfini		Fonctionnement du nom (3)				7	*the fight for the good society; *who fight for the society, the truth, the honor; *it's probably don't a real fact; *it's not a historical fact but only a myth.	8	32	13
Nassima	B1			Nom propre (3); fonctionnement du nom		Fonctionnement du nom			5	*many books represent settlers as a good person; *the exemples given by a author; *a West was presented; * he presented a West; a West is represented	15	12	23
Adrien	A2	Copie blanche											
Clara	A2	Fonctionnement du nom (3)		Nom propre				Phonologie	5	*people can escape from the society; *the perfect man in a West; * a escape place from the society; *it's different to the history	12	27	24
Isabelle	A2				Fonctionnement du nom; nom propre (2)				3	*it's an extract from a book; *he never is going to a West; *writers speak about a West	4	14	8
Bruno	A2		Indéfini	Fonctionnement du nom					2	*At the end of a text; *it's the myth because nobody knows	5	20	9
Léo	A2	Génitif (3)				Génitif			4	*an Edward Judson's dime novel; *the William Cody's Wild West Show; *in the Mark Twain's novel; *in the Judson's dime novel	1	10	8
Brian	A2								NA		8	14	15
Léa	B1								NA		8	19	18
Julien	B1								NA		10	16	16
Romain	B2	Fonctionnement du nom			Fonctionnement du nom			Phonologie (2)	4	*This text is historical and a educative texte; *an school book; *a place to escape the society; *an mythic innocent	8	17	12
Elsa	B2							Phonologie	1	*in a idealised way	13	35	16
Arnaud	B1	Fonctionnement du nom; indéfini						Phonologie	3	*no pressure from the society; *the representation of the West by the writers; *an chronological order	8	27	8
Amélie	B1							Phonologie	1	*An mythic American Adam	5	24	5
Antoine	B2			Nom propre (2)				Phonologie	3	*a West is represented; *a West is an arena; an history book	6	36	10
Aude	B1	Fonctionnement du nom						Phonologie (2)	3	*the life was though in the West; an historical book; an historical theme	16	31	16
Armand	A2	Fonctionnement du nom; nom propre (2)			Fonctionnement du nom				4	*like in a fairy tell; *where a man can escape from the society; *the first man in the hearth; *the West of the America	12	23	13
Bruce	A2								NA		8	22	7
Henri	A2				Fonctionnement du nom	Défini		Phonologie	3	*an historical text; *which is not a title of a novel	6	32	18
Clémentine	A2							Phonologie	1	*to create an personnage	13	23	1
Yoan	A2	Fonctionnement du nom (2)						Phonologie	3	*an historical book; *the inverse of the society; *a place where the moral is out	7	18	5
Thibaud	B1							Phonologie (2)	2	*a extract; *an historical book	9	24	5
Lisa	B1	Fonctionnement du nom; génitif						Phonologie	3	*an historical text; *it describes the society; *in the Cody's show	7	30	14
Stéphane	B1	Fonctionnement du nom; nom propre						Phonologie	3	*the text is an novel; * escape from the society; *the West was represented in a Wild West Show	17	29	17
Caroline	A2	Fonctionnement du nom; indéfini							2	* the author criticise the society; * the representation of the first americans like Adam for the humans	10	30	23
Eva	A2	Génitif							1	*the third representation is the Edward Judson's vision	7	28	11
Serge	A2				Fonctionnement du nom (2)	Fonctionnement du nom			3	*we have a information about that; *this is idealised in a book; *the hero who is a powerful moral force	7	27	13

Annexe 23 : Occurrences d'articles relevées dans l'expression écrite du DS2 des élèves de seconde 1-2

Alias	CECRL	the au lieu de zéro	the au lieu de a	zéro au lieu de the	zéro au lieu de a	a au lieu de the	AN vs A	Autres	Nb erreurs	Exemples	Nb a	Nb the	Nb a
Jean-Eudes	B1								0		2	15	4
Marie	A2		Indéfini	Défini					2	*a people who arrived on America fought against Indians to have the place for living	2	11	9
Nassima	B1			Nom propre	Fonctionnement du nom (2)				3	* a West was presented; *they had a family; *it was a little bit dangerous	1	6	21
Adrien	A2	Copie blanche							NA				
Clara	A2								0		6	27	7
Isabelle	A2			Fonctionnement du nom	Fonctionnement du nom (2)				3	*We have listen to a Indian, a settler and a Mormon for this article; *we should say that a mormon religion was not a religions of the West	4	9	16
Bruno	A2	Fonctionnement du nom		Nom propre			Phonologie		3	*the life in a American West; *an history	7	19	12
Léo	A2	Nom propre		Fonctionnement du nom (2)					3	*the America; a Frontier; to spread a Mormon religion	1	17	12
Brian	A2			Nom propre; génitif	Fonctionnement du nom				3	*a United States; *it was a wild place; *for a native american's territory	1	8	23
Léa	B1								0		2	23	13
Julien	B1								0		2	10	17
Romain	B2								0		6	9	19
Elsa	B2								0		10	20	8
Arnaud	B1						Phonologie		1	*an historical subject	4	9	21
Amélie	B1	Nom propre; fonctionnement du nom							2	*the West Side of the America; *they discovered the gold	5	24	5
Antoine	B2	Nom propre			Fonctionnement du nom				2	*a long time ago; *the Chief Joseph	4	25	18
Aude	B1	Génitif		Nom propre		Défini			3	* a Earth is the mother of all men; *they were as animals in a pioneers' mind; Chief Joseph who was a chief of a tribe	9	10	19
Armand	A2	Fonctionnement du nom; nom propre							2	*the savior of the humanity; *in the Illinois	3	15	10
Bruce	A2	Fonctionnement du nom			Fonctionnement du nom			Syntaxe	3	*the Native Americans gave the lands to the settlers; *they were a plenty of death; *they represent it as a battle	1	13	9
Henri	A2	Syntaxe							1	*for make the travel more easily	3	16	21
Clémentine	A2	Indéfini; fonctionnement du nom			Fonctionnement du nom				3	*what the other people want that we believe; *the only goal was the gold; *people can read the true and not a beautiful history of the meeting between the settlers and the Natives	4	28	7
Yoan	A2	Nom propre		Défini					2	*all a gold they had; *in the Northwest America	4	9	30
Thibaud	B1	Génitif					Phonologie (2)		3	*a idealised vision; *a American; *like the Chief Joseph's writing	7	8	18
Lisa	B1	Fonctionnement du nom							1	*to study the nature	4	16	9
Stéphane	B1			Génitif; défini; fonctionnement du nom			Phonologie		4	*an important period of a United States' history; a writers and painters who tried to represent it; an simple, virtuous and innocent boy; the true vision of a Frontier	14	19	26
Caroline	A2	Nom propre							1	*the letters of the Chief Joseph	2	10	16
Eva	A2	Indéfini							1	*In the movie "Dances with the Wolves"	3	14	16
Serge	A2			Fonctionnement du nom (3); syntaxe	Fonctionnement du nom		Phonologie		6	*a idealised vision; *they leave together and share a territory; *since a long time ago; *at a beginning; *between the American territory and a indian territory; in a nineteenth - century	4	19	25

Annexe 24 : Occurrences de propositions relatives relevées dans le DS2 des élèves de seconde 1-2

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de relatifs	Nb erreurs	Exemples	Nb de relatifs	Nb erreurs	Exemples
Jean-Eudes	B1	NA	0	0		2	0	*The settlers who was the principale enemie; in this film that we saw
Marie	A2	Antécédent (3)	5	2	*The main idea is to know who is the good and the bad guy; the good guys who are simple and virtuous; *a perfect place who everybody is protected by "heroes" who fight for the society; *a myth who said	3	1	I think you know what I mean; people who arrived in America; *a part of American who Indians lived
Nassima	B1	NA	3	0	*a title and Volume II which represent there are different parts; *Native Americans who were presented like a bad person; *which give us a wrong image of the West	1	0	Native Americans who lived before them
Adrien	A2	Copie blanche						
Clara	A2	NA	0	0		1	0	A different idea of the West which isn't the truth
Isabelle	A2	Antécédent	0	0		2	1	*a prophet who has traduced the holy text; *a religion who belives of Jesus Christ
Bruno	A2	NA	0	0		0	0	
Léo	A2	NA	1	0	*It is a place of fightings where the idealist frontiersman fight against the bad	3	0	The angel Moroni who asked Smith to create a religion; Salt Lake City, which is the capital city of Utah; they are Christians who believe in Jesus
Brian	A2	NA	1	0	A wild and dangerous place where there are settlers fighting	4	0	*even if what they did was just for defending; *some of them who lives today in natural reserves; * in what we call today United States; *wild place where settlers were fighting native americans
Léa	B1	NA	6	0	A book which you read to learn something; the frontiersman who fights for justice or who's looking for freedom and who wants to escape from society; people who are intelligent; the book which is based on his life	4	0	settlers, who had heard about the Golden Rush and who wanted to be a part of the American Dream; to earn money, which wasn't easy; *the pacifist reality that trully was the frontier
Julien	B1	NA	0	0		2	0	News that were not telling the real truth; *naked Indians that made war to Americans
Romain	B2	Antécédent (2)	4	1	*The text, which is probably an school book ; *a man who can not really exist and who is idéalised; a model for men who reaches nearly perfection	5	1	*Writers and artists which transformed reality; paintings which have covered up reality; a good guy who fights for what he thinks is right; all the stories we have heard
Elsa	B2	NA	10	0	representations which are analyzed through books; a stage on which the conflicts were played out; which is something that people are looking for; something barely possible, which is intriguing; the first man, who comes from the myth of "Adam and Eve"; *which results as "a kind of mythic American Adam"; the myth of the West is what we all have in mind when we thing about the West, which is the American Dream; visions which are represented in the text	6	0	a place where violence was everywhere; what we think is actually what he wants us to think; the American Dream which can guarantee you money and success; a place in which the moral conflicts are played out; what people want us to believe; *these visions that do not make any sens
Arnaud	B1	Syntaxe	4	0	The sentence at the end which presents the document; *paragraphes which show different ideas; a place where we can start a new life; a tough guy who fights for truth	4	1	This representation of history that we can see in movies or books; Natives with bows and arrows who attacked settlers' stagecoaches; people who talk about this part of history; *all what we can see in movies
Amélie	B1	NA	0	0		4	0	*the West Side of the America where lived the Natives; *Indians who attack the American; to imitate what they wanted to say; in the movie where the Settlers imitated a buffalo

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de relatifs	Nb erreurs	Exemples	Nb de relatifs	Nb erreurs	Exemples
Antoine	B2	Antécédent	2	0	*Huckleberry Finn where he present us the rejects of society of Huck; *the myth that was created by the US government	5	1	*A long period that took place in the nineteen century; a group of people that settled in the US; *this confrontation has led to wars, like the one who is described in the biography; the pioneers who had to face Indian attacks; *the indians who saw there population
Aude	B1	NA	5	0	* <i>The Enduring Vision</i> , which is an historical book; a place where people could live adventures; a place where the fantastic hero triumphed; an idealised hero who is powerful; (which is a dime novel)	2	0	Native Americans who were angry; *Chief Joseph who was a chief of a tribe
Armand	A2	NA	2	0	A place where all is possible; *a place where a man can escape from the society	0	0	
Bruce	A2	Phonologie	3	1	*The text is about what were the differents ' visions of the writers; *a stage on wich the conflicts were played out; the tough guy who fights for truth and honor	0	0	
Henri	A2	Antécécent ; phonologie	5	2	*The title who are <i>Chief Joseph and the creation of the Nez Perce History</i> , which is not a title of novel; *the story which is about of fact wich can be true; *the tribe of the Nimipu who was in war	5	0	Mormons are a religious community who believed in Jesus; *Smith who see the angel moroni; the people who believe in Joseph Smith; *the new leader who have for last name Young; *a lot of camp for Mormon who join after
Clémentine	A2	NA	4	0	*To describe what he analised; a book which analised the "History of the American People"; Edward Judson who "created an idealised [...] rustlers"; *a dime novel which named "Buffalo Bill"	2	0	*We have to be carefull about what are real and what the other people want that we believe.
Yoan	A2	NA	3	0	*The main idea of the text is what were the representations of the West; *a place which is the inverse of the society and where the moral is out	5	0	people who were from North America; European people who came to America; gold, silver and a lot of other things, which could make pioneers rich; *all gold they had; because of what they had
Thibaud	B1	NA	1	0	The author represents the frontiersman as a new masculine ideal, where the tough guy fights with honor	0	0	A stereotypical vision, where the West if a place of adventures
Lisa	B1	Antécédent ; phonologie	6	1	*Huckleberry Finn in which the frontiersman escape society; Buffalo Bill in which the frontiersman is a masculine ideal; the Wild West Show in which virtue triumphs; a place where the frontiersmen escape society; *heros who fight for honor; *the mythic Adam which is a masculine ideal	2	1	*A large period were many people died; *the truth of what happened at this period
Stéphane	B1	Phonologie	1	1	*it is like the behaviour than an american had to have	5	0	A myth, where Native Americans and settlers always fought; *painters who tried to represente the West; Indians who attacked a stagecoach; a place where eveybody can escape from society; old pioneers who show only the great parts
Caroline	A2	NA	0	0		1	0	*Lands that belong to the native americans
Eva	A2	Antécédent (2)	5	1	*Edward Judson's vision, who represented the west as a place in which guy fight; *the representation of the west who make a "myth"; *we don't know who is wrong, who is write	2	1	*Movie, book, paint, who represented the vision of settlers; *it is the fault of american who are responsible of their disparition
Serge	A2	Antécédent ; syntaxe	2	1	*The hero who is powerful moral force; the myth who every people know	5	1	*There is different idealised point of view had emerged; *native americans who attacks the settlers who are in a stagecoach; the settlers who came to America; *the native americans who are in this territory

Annexe 25 : Occurrences de passif relevées dans le DS2 des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de passif	Nb erreurs	Exemples	Nb de passif	Nb erreurs	Exemples
Manon	A1	NA	1	0	*The people was gloriefed	0	0	
Samuel	A1	Lexique	1	1	*They are considerate true	1	0	The Mormons were persecuted ; it is not a good thing for them to be persecuted; they were persecuted
Georges	A1	NA	2	0	Their view is explained in the text; a regional history was created	0	0	
Laura	B1	NA	0	0		0	0	
Harry	A2	NA	1	0	*The Native Americans was persecuted	1	0	*They were persecuted by the people who wasn't agree
Jeanne	B1	NA	5	0	*historian texts are written by white people; it is written and we can read it; they can be changed; *the West is represented like something wild; the words we say cannot be used years later	3	0	The Mormons were persecuted ; it is not a good thing for them to be persecuted; they were persecuted
Aurore	B1	Flexionnel (pas -ed)	3	1	It was written by McCoy; the text is focus on Yellow Wolf; *the point of view, wich is explained	0	0	
Aurélien	B1	NA	2	0	History is written by the winners; the West is represented like that	0	0	
Dylan	B1	NA	0	0		PE non		
Jack	B1	NA	1	0	*They has been killed	4	0	*A christian sect, wich has been fonded by Joseph Smith; they were persecuted; the Mormons were persecuted; *they were another time persecuted
Daniel	A2	NA	2	0	They just have to be manipulated; *it can be very easly conserved	2	0	This religion is corrupted; *to be forgiven from their preaches

Annexe 26 : Occurrences de comparatifs relevées dans le DS2 des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de comp	Nb erreurs	Exemples	Nb de comp.	Nb erreurs	Exemples
Manon	A1	NA	0	0		0	0	
Samuel	A1	NA	0	0		1	0	*To makes their community
Georges	A1	NA	0	0		0	0	
Laura	B1	NA	0	0		1	0	Our society is more sexist than an Indian tribe.
Harry	A2	NA	0	0		0	0	
Jeanne	B1	NA	0	0		0	0	
Aurore	B1	NA	0	0		1	0	To take more gold
Aurélien	B1	NA	1	0	More especially	0	0	
Dylan	B1	NA	0	0		PE non rendue		
Jack	B1	NA	0	0		0	0	
Daniel	A2	NA	0	0		0	0	

Annexe 27 : Occurrences d'articles relevées dans la compréhension écrite du DS2 des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	the au lieu de zéro	zéro au lieu de the	zéro au lieu de a	AN vs A	Nb erreurs	Exemples	Nb a	Nb the	Nb ø
Manon	A1		Défini			1	*the point of view of ø settlers	3	38	17
Samuel	A1		Fonctionnement du nom; défini (2)		Phonologie	4	*an historical book; *the real history of the war of ø Frontier; *the history of ø Natives; *the history of ø settlers	6	34	13
Georges	A1	Nom propre	Défini; fonctionnement du nom (2)		Phonologie (2)	6	*The name of ø writers; *the Chief Joseph; *a Indian tribe; *ø history of Native Americans; *we see ø war from their point of view; *a invention	10	19	13
Laura	B1					0		12	18	13
Harry	A2	Fonctionnement du nom (3); nom propre				4	*it was the "racial hatred"; *near of the gold; *to exploited the gold; *in this part of the America	4	31	10
Jeanne	B1			Fonctionnement du nom	Phonologie	2	*this text is ø extract from an historian book	3	26	20
Aurore	B1					0		3	36	18
Aurélien	B1	Fonctionnement du nom; génitif				2	*it is about the real history; *the Yellow Wolf's account	4	29	11
Dylan	B1	Indéfini				1	*it is important to see this point of view as the historians always told only one side	4	28	19
Jack	B1	Génitif	Défini			2	They found gold in ø mountains; it has an impact on the people's mind	3	17	14
Daniel	A2		Génitif; nom propre			2	*it explains ø Nez Perce's point of view; *Historians say that ø West is wild	5	21	19

Annexe 28 : Occurrences d'articles relevées dans l'expression écrite du DS2 des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	the au lieu de zéro	zéro au lieu de the	zéro au lieu de a	AN vs A	Autres	Nb erreurs	Exemples	Nb a	Nb the	Nb ø
Manon	A1	Fonctionnement du nom (2)	Défini				3	*it was the gold; *they lived in the peaces; in the territory of ø Indians	1	15	9
Samuel	A1		Nom propre				1	*the Mormons were in ø West	3	16	5
Georges	A1	Fonctionnement du nom	Défini (2)		Phonologie		4	*the point of view of ø winners; *they write the history; *they created a pictur of ø indians; *a exposition	6	8	15
Laura	B1						0		11	8	14
Harry	A2	Nom propre		Fonctionnement du nom			2	*an important period for the America; *they make ø new frontier	6	18	6
Jeanne	B1			Fonctionnement du nom			1	*you are ø Christian	14	9	17
Aurore	B1	Fonctionnement du nom (2)		Fonctionnement du nom			3	*the world believe in ø history that make our people glorified; *they found the gold; *it try to fix the things	4	17	9
Aurélien	B1	Fonctionnement du nom				Syntaxe	2	*in the both side; they wanted the peace	5	25	12
Dylan	B1	PE non rendue									
Jack	B1						0		2	11	5
Daniel	A2			Fonctionnement du nom			1	*there is ø variety of ethnies	6	7	13

Annexe 29 : Occurrences de propositions relatives relevées dans le DS2 des élèves de seconde 3

Alias	CECRL	Catégorie	Nb de relatifs	Nb erreurs	Exemples	Nb de relatifs	Nb erreurs	Exemples
Manon	A1	NA	0	0		0	0	
Samuel	A1	NA	2	0	*a west where the settlers and native are friend; *the history that the people in the future believes	0	0	
Georges	A1	NA	2	0	*Yellow Wold who represent the views of many Nez Perce; *a regional history was created that glorified Westward expansion	0	0	
Laura	B1	NA	4	0	Yellow Wolf who explained that...; only one point of view, which is not his point of view; the governement told what they wanted to say; an area where settlers did not murder people	1	0	She could do everything a man could.
Harry	A2	Antécédent	1	0	They can read what you said.	3	1	A group of people who believed in the Bible; *the people who wasn't agree; a place where they can live; *at the same time where the cowboys conquest the Wild Wild West
Jeanne	B1	NA	3	0	*He explain that what we can read is not true; *the chief of the Nimipu, who represent their views; white historians who created a devastating war	3	0	*A community of people who believ in Jesus Christ; a community where it is difficult to go in; *a religious community, which use Jesus Christ to create a sect
Aurore	B1	Phonologie (2)	7	1	Yellow Wolf, who is the chief of the Nimipu tribe; it is about what he said about the war and what really happened; *he denounced what "white" people did; *the point of view, wich is explained; he denounces what settlers did; a war which had killed a lot of settlers	5	1	But it is not what really happened; *Chief Joseph, who is their representent; *the world believe in history that make our people glorified; *they made a pact, wich means they can not make a war together; *to kill every people who was against the project
Aurélien	B1	NA	0	0		2	0	The native populations who lived in the mountains; the place where the citizens found the metal
Dylan	B1	NA	2	0	A warrior chief of the Nimipu, which is a tribe of native Americans; *only one side of the truth, which is the white explorers one	PE non rendue		
Jack	B1	Phonologie (2)	1	1	*it is an extract of a book, wich is entitled...	3	1	*A christian sect, wich has been fonded by Joseph Smith; the Great Salt Lake where they created a new town, where they lived peacefully
Daniel	A2	NA	1	0	White Americans who had befriended Native Americans	2	0	*A farmer who failed on his business; *on the website where I do my research

Annexe 30 : Questionnaire distribué aux élèves de seconde 1-2 et de seconde 3

Les résultats de ce questionnaire seront utilisés dans le cadre d'un mémoire sur l'enseignement de la grammaire en classe de langue. Ce questionnaire est anonyme ; n'hésitez pas à être honnête. Merci beaucoup pour votre aide.

1) Aimez-vous la grammaire ? Cochez la réponse qui vous correspond.

- Oui, beaucoup.
- Oui, plutôt.
- Non, plutôt pas.
- Non, pas du tout.

2) Pensez-vous que l'enseignement de la grammaire vous est utile dans le cadre de votre apprentissage de l'anglais ?

- Oui, beaucoup.
- Oui, plutôt.
- Non, plutôt pas.
- Non, pas du tout.

3) Comment préférez-vous travailler la grammaire en cours ? Choisissez une seule réponse.

- Mon professeur explique la règle et je l'applique.
- En classe entière, nous déduisons la règle à partir d'exemples dans un document.
- En petits groupes, nous déduisons la règle à partir d'exemples dans un document.
- Nous nous entraînons sur un point de grammaire à l'aide de mots croisés.
- Nous nous entraînons sur un point de grammaire en faisant deviner le nom d'un personnage / d'une personne aux autres élèves de la classe.

4) J'ai préféré cette méthode car :

- J'apprends mieux ainsi.
- J'aime échanger avec mes camarades.
- C'est plus ludique.
- J'ai l'impression de ne pas faire de grammaire.
- Aucune des réponses ci-dessus.

5) Faites la liste des points de grammaire étudiés depuis le début de l'année scolaire :

Annexe 31 : Données recueillies à partir du questionnaire distribué aux élèves de la classe de seconde 1-2

Elève	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Liste faite par les élèves	Elements travaillés
Elève 1	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Classe entière	Echanger	Passive voice ; articles ; modaux	Passif ; articles
Elève 2	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Mots croisés	Ludique	Voix passive ; articles ; modaux	Passif ; articles
Elève 3	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Petits groupes	Echanger	Voix passive ; articles	Passif ; articles
Elève 4	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Petits groupes	Ludique	Articles ; voix passive ; modaux	Passif ; articles
Elève 5	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Petits groupes	Ludique	Articles indéfinis ; voix passive ; modaux	Passif ; articles
Elève 6	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Classe entière	Apprendre mieux	Comparatifs de supériorité, d'infériorité et d'égalité ; la voix passive / active ; les différents articles	Passif ; comparatif ; articles
Elève 7	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Petits groupes	Apprendre mieux	Voix passive ; modaux	Passif
Elève 8	Oui, plutôt	Oui, plutôt	Deviner	Impression de ne pas faire de grammaire	*Voie passive / active ; modaux ; *phonetic ; verbes irréguliers	Passif
Elève 9	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Deviner	Impression de ne pas faire de grammaire	Be + ing ; prétérit ; pronoms relatifs ; rédaction de questions ; modaux	Relatifs
Elève 10	Non, plutôt pas	Oui, beaucoup	Classe entière	Impression de ne pas faire de grammaire	Futur ; passé ; modaux ; déterminants	Articles
Elève 11	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Deviner	Ludique	Prétérit ; pronoms relatifs ; be + ing ; questions ; comparatifs ; modaux ; articles	Comparatif ; articles ; relatifs
Elève 12	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Professeur explique	Apprendre mieux	*Conjugaison du passé et future ; comparaison ; a / the / rien	Comparatif ; articles
Elève 13	Oui, plutôt	Oui, plutôt	Petits groupes	Apprendre mieux	Questions ; modaux ; pronoms ; comparatifs ; prétérit ; futur ; voix passive	Passif ; comparatif
Elève 14	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Classe entière	Echanger	Modaux ; which / who / where / ... ; connecteurs ; questions ; a / the / zéro ; pronoms ; comparatif ; différents temps (voix passive ; prétérit) ; verbes irréguliers	Passif ; comparatifs ; articles ; relatifs
Elève 15	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Petits groupes	Ludique	He makes = le s à la 3e pers du sing ; comparatif ; prétérit	Comparatif
Elève 16	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Professeur explique	Aucune	*passif voice ; be + ing ; preterit ; present ; modaux (will, shall, ...) ; to = préposition de but ; yes/no question ; futur (will, be + ing) ; comparatif	Passif ; comparatif
Elève 17	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Professeur explique	Aucune	Wh and yes-no questions ; futur (be + ing) ; who, which, ...	Relatifs
Elève 18	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Classe entière	Ludique	Comparative ; preterite ; article ; relative pronoun ; passive voice ; questions wh-	Passif ; comparatif ; articles ; relatifs

Elève	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Liste faite par les élèves	Elements travaillés
Elève 19	Oui, plutôt	Non, plutôt pas	Mots croisés	Ludique	Relative pronoun ; comparative ; article ; preterit ; passive voice	Passif ; comparatif ; articles ; relatifs
Elève 20	Non, plutôt pas	Oui, beaucoup	Petits groupes	Echanger	Comparatif ; preterit ; relative pronoun ; yes, no question ; wh question ; modal	Comparatif ; relatifs
Elève 21	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Classe entière	Impression de ne pas faire de grammaire	Comparatif ; preterit ; relative pronoun ; yes/no question ; *modal verb ; wh question	Comparatif ; relatifs
Elève 22	Non, plutôt pas	Non, plutôt pas	Professeur explique	Aucune	Be + ing ; passive voice ; articles ; yes/no questions / "wh" questions ; relative pronouns ; modals ; comparative	Passif ; comparatif ; relatifs
Elève 23	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Professeur explique	Apprendre mieux	*Conditionnel ; wh questions ; yes-no questions ; be +ing ; articles ; passive voice ; which, who, that, etc. ; modaux	Passif ; articles ; relatifs
Elève 24	Non, plutôt pas	Non, plutôt pas	Professeur explique	Apprendre mieux	Comparaison ; prétérit ; what, who, *wich... ; les articles et déterminants	Comparatif ; relatifs
Elève 25	Non, pas du tout	Oui, plutôt	Petits groupes	Ludique	Be + ing ; preterit ; comparative ; a, an, the	Comparatif ; articles
Elève 26	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Mots croisés	Apprendre mieux	Passif ; modaux (+ conditionnel) ; pronoms relatifs ; connecteurs logiques ; articles ; comparatif ; verbes irréguliers	Passif ; comparatif ; articles ; relatifs
Elève 27	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Petits groupes	Impression de ne pas faire de grammaire	Preterit ; connecteurs logiques ; futur ; articles ; modaux / périphrases ; présent ; verbes irréguliers ; comparatif	Comparatif ; articles
Elève 28	Absent					

Annexe 32 : Données recueillies à partir du questionnaire distribué aux élèves de la classe de seconde 3

Elève	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Liste faite par les élèves	Elements travaillés
Elève 1	Non, pas du tout	Non, pas du tout	En petits groupes	Aucune	Pas de réponse	
Elève 2	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	En petits groupes	Ludique	Comparaison ; articles; syntaxe ; comparatif parallèle ; who / which / where ; conjugaison ; temps	Comparatif ; articles ; relatifs
Elève 3	Non, plutôt pas	Oui, beaucoup	En petits groupes	Ludique	Comparatif ; articles ; modaux; futur ; passif ; prétérit	Passif ; comparatif ; articles
Elève 4	Non, plutôt pas	Oui, plutôt	Mots croisés	Echanger	Comparatif ; prétérit ; futur ; s à la 3ème personne ; must / could / should ; participe passé ; instead of ; présent de commentaire	Passif ; comparatif
Elève 5	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	En petits groupes	Ludique	Comparatif ; articles / déterminants ; must / could etc ; conjugaison (prétérit) ; syntaxe	Comparatif ; articles
Elève 6	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Classe entière	Echanger	A/an/the/∅ ; comparatif ; must/could/should ; "" he said ; future / prétérit ; syntaxe	Comparatif ; articles
Elève 7	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	En petits groupes	Ludique	Déterminants / articles ; comparatif (supériorité et infériorité) ; passé / présent / futur	Comparatif ; articles
Elève 8	Oui, beaucoup	Oui, beaucoup	En petits groupes	Echanger	Comparatif ; articles ; auxiliaires modaux ; temps (passif, prétérit, futur)	Passif ; comparatif ; articles
Elève 9	Oui, plutôt	Oui, plutôt	Professeur explique	Apprendre mieux	Comparatif ; which / who / what / where ; must/can ; prétérit	Comparatif ; relatifs
Elève 10	Oui, plutôt	Oui, beaucoup	Classe entière	Apprendre mieux	Comparatif ; futur ; must/could ; passé ; s à la 3ème personne ; syntaxe ; titres pour les articles	Comparatif
Elève 11	Absent					