



**HAL**  
open science

# Un jeu vidéo en contexte parascolaire : analyse du jeu et de son utilisation par des apprenants adolescents

Denis Charlot

► **To cite this version:**

Denis Charlot. Un jeu vidéo en contexte parascolaire : analyse du jeu et de son utilisation par des apprenants adolescents. Linguistique. 2010. dumas-00678556

**HAL Id: dumas-00678556**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00678556>**

Submitted on 13 Mar 2012

**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.

**CHARLOT Denis**

**20232721**

**Université Stendhal-Grenoble 3**

**Année 2009/2010**

**Mémoire de 2ème année de MASTER  
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE**

**Directeur de mémoire : François Mangenot**

---

Un jeu vidéo en contexte parascolaire :

Analyse du jeu et de son utilisation

par des apprenants adolescents

---

J'adresse mes remerciements à M. Mangenot pour son aide et les orientations qu'il m'a fournies tout au long du projet exposé ici ; à M. Cross pour m'avoir accueilli au collège Sainte-Marie et avoir accepté d'ouvrir un atelier jeu vidéo au sein de l'école ; et à mon père pour sa patiente relecture.

# Table des matières

<b>Introduction</b>	p.5
<b>1-Contexte et Situation dans laquelle le jeu a été introduit</b>	
<b>1-1-Pourquoi un jeu vidéo ?</b>	p.7
1-1-1-Des obstacles initiaux	
1-1-2-Le jeu vidéo comme document authentique complexe	
1-1-3-Autres caractéristiques du jeu vidéo	
<b>1-2-Choix et Présentation du jeu</b>	p.16
1-2-1-Critères de sélection du jeu	
1-2-2-Genre et Fonctionnement du jeu	
<b>1-3-Les élèves, l'organisation et le déroulement des sessions</b>	p.26
1-3-1-Les participants	
1-3-2- Organisation et déroulement des sessions	
<b>2-Characterisation de Rome Total War comme outil pédagogique</b>	p.30
<b>2-1-Le monde virtuel de Rome Total War comme simulation d'actes de langage</b>	
2-1-1-La notion d'« acte de langage » est-elle applicable à Rome Total War ?	
2-1-2-Les différents actes de langage de Rome Total War	
2-1-3-Intérêt pour l'apprenant de langue.	
<b>2-2-Rome Total War, une macrostructure narrative enchâssée</b>	p.38
2-2-1-En quoi la notion de texte s'applique-t-elle à Rome Total War ?	
2-2-2-Les différents types de textes de Rome Total War	
2-2-2-a-La macrostructure narrative de RTW	
2-2-2-b-Les séquences dialogales de RTW	
2-2-2-c-Les séquences descriptives de RTW	
2-2-3-La variété textuelle de RTW et l'apprenant de langue	

<b>2-3-Rome Total War, « une simulation d'idéologies » et d'histoire-géographie</b>	p.60
2-3-1-Contenu culturel	
2-3-2-Représentations et idéologies dans RTW	
2-3-3-Pour une éducation à l'image	
<b>3-Résultats de l'expérience</b>	p.69
<b>3-1-Méthode de recueil et d'analyse des données et Attitude des élèves-joueurs face aux textes</b>	
3-1-1-La méthode	
3-1-2-Attitude des joueurs face aux textes	
<b>3-2-Rome Total War et Apprentissage</b>	p.74
3-2-1-Les stratégies cognitives de compréhension et leur utilisation par les joueurs	
3-2-1-a-Rappel sur les stratégies cognitives de compréhension	
3-2-1-b- Une variété de stratégies cognitives déployées	
3-2-2-Des apprentissages constatés	
3-2-2-a-Le jeu et la compréhension	
3-2-2-b-Un lien avec certaines matières enseignées à l'école.	
<b>3-3-Rome Total War et la motivation de l'apprenant</b>	p.81
<b>Conclusion</b>	p.86
<b>Bibliographie et Sitographie</b>	p.89
<b>Sommaire des Annexes</b>	p.91

# Introduction

Les systèmes éducatifs de par le monde ont, semble-t-il, généralisé l'apprentissage d'au moins une langue étrangère dans l'enseignement secondaire. Les apprenants concernés n'ayant en général pas la possibilité de se dérober à un tel apprentissage, on appelle ce genre de publics, un public « captif ». Vivant parfois à plusieurs centaines de kilomètres du (des) pays où cette langue est parlée —ou milliers de kilomètres comme ce fut le cas pour les élèves dont nous eûmes la charge au collège–lycée international de Sainte-Marie— les publics captifs sont très peu exposés, hors de la classe de langue, à la culture et à la langue étudiées, ce qui a une incidence forte sur la motivation des apprenants. Ce point précis constitue par conséquent le grand défi que l'enseignant de langue rencontre dans sa classe.

Pour résoudre ce problème, mais pas seulement, nous nous sommes demandé si nous ne pouvions pas mettre à profit l'intérêt dont jouissent les jeux vidéo auprès du type de public qui constituait notre classe de collège —nos apprenants avaient 13 ou 14 ans— en proposant un atelier jeu vidéo en français. L'objet de ce mémoire sera alors de répondre à la question sous-jacente à l'expérience que nous mentionnons ci-dessus : Un jeu vidéo commercial à l'école, pourquoi ? Comment ?

Cette question en appelle trois autres qui gouverneront le plan de notre mémoire. La première touche aux critères que nous avons retenus dans la sélection du jeu. Ces critères doivent en effet notamment prendre en compte la motivation, mais aussi le contexte scolaire dans lequel le jeu est présenté. C'est dans ce cadre que nous traiterons, dans le premier moment de ce mémoire, du contexte et de la situation dans laquelle le jeu a été introduit. La deuxième question relève des contenus aussi bien linguistiques qu'historiques et idéologiques auxquels les élèves ont été confrontés en jouant au jeu. C'est au sujet de ces contenus que, dans un deuxième moment, nous caractériserons comme outil pédagogique le jeu choisi pour l'expérience, et que nous aborderons la partie la plus théorique et détaillée de ce mémoire en

convoquant la linguistique pragmatique et énonciative dans l'analyse qui sera faite du jeu. Ce moment sera le plus détaillé de notre exposé, car nous souhaitons à la fois montrer les bénéfices potentiels qu'un apprenant de français langue étrangère pourra tirer du jeu, et aussi *a contrario* présenter les problèmes —linguistiques principalement mais pas seulement— auxquels l'apprenant adolescent pourra être confronté en jouant au jeu. Et la troisième question concerne l'impact que l'expérience de jeu a pu avoir sur les élèves ayant participé aux sessions de jeu vidéo en français. C'est pourquoi, dans le troisième moment, nous analyserons les résultats de l'expérience et son impact sur la motivation et les compétences linguistiques des élèves.

# **1-Contexte et Situation dans laquelle le jeu a été introduit**

## **1-1-Pourquoi un jeu vidéo ?**

### **1-1-1-Des obstacles initiaux**

Il peut exister de nombreux obstacles à l'introduction d'un jeu vidéo à l'école. Si nous nous référons à l'article *Qu'est-ce qui empêche les enseignants d'utiliser les jeux vidéo en classe ?* de la revue américaine *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*<sup>1</sup> parue en 2008, les principaux obstacles mentionnés par quelques-uns des chercheurs cités dans l'article sont soit d'ordre technologique (vétusté du matériel informatique disponible, manque de connaissances informatiques des élèves ou du professeur, etc.), soit d'ordre institutionnel ou systémique (inflexibilité du programme, manque de rapport entre ce dernier et le jeu, manque de temps, opposition de la hiérarchie, etc.).

Or d'une part, l'école où ont eu lieu les sessions de jeu vidéo en français après la classe offre des cours d'informatique à ses élèves dès l'école primaire ; et d'autre part, elle est très bien dotée au niveau informatique, car en plus des salles de cours qui sont équipées en propre<sup>2</sup>, elle possède trois salles informatiques : une pour l'école primaire, une pour le collège et une pour le lycée. De plus, M. Andrew CROSS, qui est le principal du collège qui m'a accueilli pour le stage de Master 2, s'est montré très favorable à l'idée que j'organise un atelier jeu vidéo en français dans les murs de l'école. Tous les éléments qui constituent le contexte qui a servi de base à cette expérience étaient donc favorables à la tenue d'un atelier jeu vidéo en français comme nous l'avons fait.

---

<sup>1</sup> BAEK, Y. K. (2008).

<sup>2</sup> Comme les salles de sciences au lycée.

## 1-1-2-Le jeu vidéo comme document authentique complexe

Nous évoquions plus haut que le manque de rapport entre les jeux vidéo et la classe en général pouvait constituer un obstacle à l'utilisation de ceux-ci à l'école. Se pose en effet la question de la pertinence du jeu vidéo par rapport à l'apprentissage des langues. Nous trouvons une première réponse dans le *Cours de didactique du français langue étrangère*<sup>3</sup> de Cuq et Gruca<sup>4</sup>. Selon la définition que cet ouvrage donne d'un document authentique, il semble bien que le jeu vidéo appartienne à cette catégorie. En effet, peut être considéré comme authentique tout « *document brut, élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue.* » Les auteurs rangent d'ailleurs dans cette catégorie les « *messages écrits, oraux et visuels* », et même « *ceux qui allient textes et images (films, bandes dessinées, etc.)* »<sup>5</sup>. Or l'on sait l'intérêt dont bénéficie le document authentique dans le monde de l'enseignement du FLE depuis plusieurs années. Mangenot et Potolia le rappellent dans un article de mai 2000 lorsqu'ils mentionnent Moirand qui en 1982 déjà se faisait l'avocate de supports authentiques pour la classe de langue<sup>6</sup>. Le *Cours de didactique du FLE* de Cuq et Gruca rappelle également leur intérêt en tant qu'ils « *permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue*<sup>7</sup>. »

Mais là n'est pas la seule valeur pédagogique du jeu vidéo. Selon certains auteurs du monde de la didactique du FLE, présenter à des apprenants de langue des documents en langue cible d'un niveau bien supérieur à celui atteint par les apprenants présenterait de précieux avantages.

C'est ce que Courty affirme en écrivant :

« Les données [des textes étudiés] devront être supérieures en quantité et en complexité à ce qui est attendu de l'apprenant [en production]. Elles sont nécessaires pour "nourrir le cerveau", c'est-à-dire

---

<sup>3</sup> Nous utiliserons désormais dans ce mémoire le sigle FLE.

<sup>4</sup> CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2005). p. 431.

<sup>5</sup> *ibid.*, p. 432.

<sup>6</sup> MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE. Référence trouvée dans Mangenot, F. & Potolia, A. (2000). p. 139.

<sup>7</sup> CUQ, J.-P. & GRUCA, I., *op. cit.*, p. 432.

fournir une base de références de discours dont l'apprenant est plus ou moins conscient au moment où il en prend connaissance, mais qui seront activées au fur et à mesure qu'il pratiquera<sup>8</sup>. »

Plus loin, Courtillon revient sur ce point et insiste sur la primauté à accorder à un travail de compréhension.

« Une autre raison [...] de redonner sa place à l'apprentissage de la compréhension [...], c'est que de nos jours des études montrent qu'une grande partie de la mémorisation ayant lieu lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait de manière implicite, subconsciente, par la fréquentation répétée des textes. Proposer des activités de compréhension qui imposent à l'étudiant de retourner au texte, d'y rechercher des informations, est une manière d'apprendre la langue dans son fonctionnement sans que l'attention soit nécessairement portée sur la structure. Une recherche de sens, en réalité, est l'occasion d'intérioriser des formes<sup>9</sup>. »

Nous relevons dès à présent que l'importance accordée par l'auteure au travail de compréhension et à l'apprentissage subséquent qui en découle vaut ici pour des apprenants de niveau faux-débutant ou intermédiaire (« *apprentissage d'une nouvelle langue* »), ce qui correspond exactement au profil des élèves qui ont participé à l'atelier jeu vidéo, validant ainsi d'ores et déjà en partie le choix d'un matériel authentique et complexe qui fut le nôtre.

Enfin, pour clore cette partie consacrée au jeu vidéo comme matériel pédagogique authentique, ajoutons que le jeu vidéo est un document authentique à part. Il existe en effet un débat autour de l'utilisation de documents bruts en général, qui, présentés en classe de façon différée, hors de leur contexte et qui plus est à un autre récepteur que celui initialement prévu, perdraient de leur authenticité<sup>10</sup>. Il n'en va pas de même pour le jeu vidéo : celui qui a été choisi pour l'expérience menée cette année a été proposé dans son entièreté et même dans l'entièreté de sa complexité, hors de la classe de langue, à des élèves dont le but était simplement de jouer (donc ayant réellement le statut de « joueurs »), et ceux-ci ont pu à leur guise agir dans le jeu en choisissant leur propre stratégie et même le niveau de difficulté. Le jeu vidéo en général, par sa nature —et par les conditions de l'expérience dans lesquelles celui que nous avons choisi a été présenté— est donc un document authentique par excellence, ce qui constitue là

---

<sup>8</sup> COURTILLON, J. (2003). p. 35.

<sup>9</sup> *ibid.*, p. 44.

<sup>10</sup> CUQ, J.-P. & GRUCA, I., *op. cit.*, p. 433.

encore un argument positif en réponse à la question de la pertinence de son utilisation, question que nous avons formulée au début de ce paragraphe 1-1-2.

### **1-1-3-Autres caractéristiques du jeu vidéo**

Le jeu vidéo a d'autres particularités qui le rendent intéressant dans une perspective d'apprentissage des langues.

Premièrement, l'une des caractéristiques principales du multimédia que l'on retrouve dans le jeu vidéo, c'est la multicanalité, ou le « *fait que coexistent sur un même support différents canaux de communication (texte, son, image fixe et animée)*<sup>11</sup> ». Ces différents canaux créent une redondance de l'information, et donnent de cette manière au joueur-apprenant de langue étrangère une plus grande opportunité de comprendre le contenu de cette information et de continuer son « aventure » dans le jeu et ainsi de passer à l'apprentissage suivant. Pour illustrer ce point précis, donnons ici un exemple tiré du jeu vidéo que nous avons utilisé pour notre expérience. Dans celui-ci, au début de chaque tour de jeu<sup>12</sup>, le joueur voit apparaître différents rapports mêlant son, image fixe et écrit. L'un de ces messages a pour titre « Rapport de fin de tour<sup>13</sup> » et contient un tableau présentant le bilan financier de la famille dirigée par le joueur avec un résumé des dépenses et recettes pour différents postes comptables (agriculture, activité minière, commerce, impôts, etc.). Si les éléments de vocabulaire du tableau ainsi que l'organisation typographique de celui-ci (en colonnes) ne suffiront pas à aider l'apprenant à donner un sens à ce tableau, le joueur pourra très certainement l'interpréter correctement à l'aide des bruitages qui sont produits et de l'image qui apparaît en haut de ce tableau lorsqu'il s'ouvre : d'une part, l'image représente un

---

<sup>11</sup> LOUVEAU, E. & MANGENOT, F. (2006). p. 12.

<sup>12</sup> Nous renvoyons le lecteur à la partie 1-2-2 où nous expliquerons le système de tours que l'on trouve dans RTW.

<sup>13</sup> Voir en Annexe I, une reproduction de ce tableau

homme tenant un stylet et assis à une table couverte de pièces de monnaie et à qui on apporte un coffre. D'autre part, à l'ouverture de ce message, le joueur entendra pendant quelques secondes le bruit de pièces sonnantes et trébuchantes. Le tout (image, son, texte) ne pourra par conséquent que simplifier le travail d'interprétation du joueur lorsque ce dernier sera confronté à ce tableau pour la première fois.

Deuxièmement, un autre élément caractéristique du multimédia qui nous semble très intéressant pour un apprenant de langue, c'est l'interactivité, ou l'« *activité de dialogue entre l'utilisateur d'un système informatique et la machine*<sup>14</sup> ». Certes, de nombreux éléments de vocabulaire et de grammaire d'un jeu vidéo sont inconnus à un apprenant jouant à ce jeu dans une langue étrangère, mais cela ne constitue nullement un empêchement majeur, grâce au fait que l'apprenant peut agir sur le jeu et constater *de visu* les effets de ses propres actions sur le contenu du jeu. Pour prendre un exemple simple tiré du jeu que nous avons choisi, si un apprenant mène ses troupes à la bataille et se voit infliger une défaite, l'ordinateur lui présentera un tableau récapitulatif de la bataille intitulé « défaite » (contenant le nombre de morts et de blessés, etc.). Même si le joueur ne connaissait pas auparavant le sens de ce mot, il sera enclin à pouvoir en deviner le sens, car le contenu de ce tableau provient de l'action réalisée par le joueur lui-même dans le jeu. Le fait que le joueur contribue, par le truchement de l'interactivité, à l'« écriture » du « récit »<sup>15</sup> qui se déroule sous ses yeux, constitue un avantage certain qui conditionne très favorablement la faculté d'un joueur-apprenant à décoder et interpréter les éléments de vocabulaire et de grammaire d'un jeu.

Précisons que nous vérifierons dans la partie 3-2 de notre mémoire si cet aspect ainsi que l'élément précédent, la multicanalité, ont bien bénéficié aux élèves ayant pris part à l'atelier jeu vidéo.

---

<sup>14</sup> *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Le Robert – VUEF. p. 1193

<sup>15</sup> Nous verrons dans la partie 2-2-2-a de ce mémoire en quoi la notion de récit s'applique au jeu que nous avons choisi.

Troisièmement, comme le fait remarquer deHaan<sup>16</sup>, le jeu vidéo offre en général la possibilité au joueur de mettre l'action en pause, ce qui lui laisse le temps si nécessaire, de décrypter la langue, de s'attarder sur une forme grammaticale spécifique, d'aller chercher une information particulière, ou de croiser les informations véhiculées par les différents canaux de communication, comme expliqué supra.

Quatrièmement, très souvent, les messages ou textes que l'on trouve dans un jeu vidéo apparaissent non pas de façon unique mais de façon récurrente. Dans le jeu vidéo utilisé, cette répétition peut soit être le fait du joueur, soit être partie intégrante du jeu lui-même. Dans le premier cas, lorsque le joueur clique sur un personnage ou lui ordonne d'exécuter une action particulière, le personnage en question « reconnaîtra » ou « accusera réception » de l'action du joueur en disant tel ou tel mot ou phrase<sup>17</sup>. Etant donné que pour une certaine action de la part du joueur, le personnage du jeu vidéo ne dispose que d'un nombre limité de mots ou de phrases, le joueur aura l'occasion de les entendre plusieurs fois par partie, « *la répétition [permettant] alors à un apprenant d'être continuellement exposé à la langue cible et [augmentant] les chances qu'une acquisition [de la langue] ait lieu* »<sup>18</sup>. Dans le deuxième cas, c'est le jeu lui-même qui est source de cette répétition : dans le jeu vidéo utilisé, qui fonctionne par tours, le joueur reçoit à chaque début de tour une série de messages l'informant de divers points relatifs à l'évolution du groupe qu'il dirige, et la plupart de ces messages reviennent avec une plus ou moins grande régularité, si ce n'est à chaque fois, dans ces rapports de début de tour, maximisant là encore pour le joueur la possibilité d'en comprendre le sens et/ou d'en retenir les éléments de vocabulaire.

Cinquièmement, nous estimons que jouer à un jeu vidéo en langue étrangère permet à des apprenants de travailler sur la langue et avec la langue dans un objectif non linguistique.

---

<sup>16</sup> DEHAAN, J. (2005). p. 234.

<sup>17</sup> Nous renvoyons le lecteur au tableau 3 dans la partie 2-1-2, qui y trouvera des exemples de phrases dites par les personnages du jeu.

<sup>18</sup> *ibid.*, p. 231. (notre traduction)

Mangenot et Potolia le rappellent au sujet d'un cédérom ludo-culturel qu'ils ont analysé : « *la langue [y] sert d'outil pour la simulation, [mais] n'est pas une fin en soi*<sup>19</sup> », rejoignant ainsi les idées de Widdowson qui prône une approche transdisciplinaire à l'enseignement des langues<sup>20</sup> dans le cadre de la méthodologie communicative. Cette approche focalisée sur le sens et non la forme est également prônée par la méthodologie actionnelle, et dans une certaine mesure, nous pouvons dire que le jeu vidéo correspond aux recommandations des théoriciens de cette méthodologie. Paraphrasant Ellis<sup>21</sup>, nous pouvons en effet affirmer que le jeu vidéo offre à l'apprenant des tâches orientées vers le sens, qui conduisent celui-ci à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle, qui mobilisent une ou deux des quatre compétences, qui impliquent l'apprenant dans des processus cognitifs<sup>22</sup>, et qui possèdent un résultat clairement identifiable<sup>23</sup>.

Sixièmement, nous pouvons même aller plus loin dans l'intérêt que nous voyons à introduire un jeu vidéo à l'école, car ce dernier constitue non seulement un moyen de faire travailler les apprenants sur la langue de façon détournée comme exprimé supra, mais il offre également au joueur des situations d'apprentissage reposant sur des activités de manipulation où l'apprenant pourra agir sur le monde qui lui est présenté afin d'en mieux saisir les tenants et les aboutissants. Charlier exprime cette idée dans l'hypothèse qu'il émet sur les hypermédias, qui seraient « *en train de réintroduire dans l'expérience et le processus d'apprentissage un mode d'action [...] opératoire, ou sensori-moteur (selon l'expression de Piaget)*<sup>24</sup> ». Il oppose ici en cela les hypermédias

« au livre ou même à l'audiovisuel classique [...] [qui induisent] un mode de construction du savoir

---

<sup>19</sup> MANGENOT, F. & POTOLIA, A., *op. cit.*, p. 156.

<sup>20</sup> *ibid.*, p. 15.

<sup>21</sup> « *Une tâche est un plan de travail, principalement orienté vers le sens, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière proche de la vie réelle...* » Voir MANGENOT (non daté). p. 18.

<sup>22</sup> Voir à ce sujet la partie 3-2-1-b de ce mémoire.

<sup>23</sup> En l'occurrence, la réussite ou non dans le jeu, bien que celle-ci ne dépende pas uniquement des capacités de compréhension du joueur-apprenant.

<sup>24</sup> CHARLIER, P. (1997). p. 2.

essentiellement de type conceptuel, abstrait ou de second ordre<sup>25</sup> [tandis que] les hypermédias remettraient en œuvre au cœur du processus d'apprentissage une dimension opératoire (ou "de premier ordre"), reposant sur une activité de manipulation [...] [et] une forme d'apprentissage par l'action.<sup>26</sup> »

D'une part, l'on voit bien ainsi l'intérêt que le jeu vidéo peut représenter, offrant (idéalement) à l'apprenant de devenir acteur (en prenant en main et manipulant les contenus hypermédias) au lieu de rester lecteur (comme pour le livre). Nous pensons même que le jeu peut créer une forme d'autonomisation chez le joueur-apprenant, le joueur jouant effectivement seul et étant confronté seul aux différents aléas et difficultés du jeu ; libre à lui de s'attarder sur tel point précis du jeu, d'émettre telle hypothèse sur tel autre point ou de s'atteler à telle tâche exigée par le jeu. D'autre part, nous souhaitons relier ce qui vient d'être dit ici sur la manipulation à ce qui a été dit précédemment dans cette partie 1-2-3, car la caractéristique décrite supra nous semble inextricablement liée à la récurrence et à la redondance, dans le sens qu'elles participent toutes ensemble à l'intelligibilité du jeu pour un apprenant de langue. Les messages et signes récurrents et redondants du jeu étant en partie issus de la manipulation que le joueur fait sur le monde du jeu, au fur et à mesure qu'il joue le joueur devient de plus en plus conscient des relations et des implications que ses décisions dans le jeu ont sur les actions déclenchées par l'ordinateur et/ou les messages qui lui seront délivrés<sup>27</sup>. On peut ainsi dire que, contrairement à un livre, le joueur d'un jeu vidéo est créateur du contexte du jeu, ce qui lui donne de nombreuses clés pour accéder au sens dans le travail de compréhension qui est requis de lui.

Septièmement, le jeu vidéo semble favoriser différents éléments constitutifs de l'apprentissage. Courtyllon dans son ouvrage déjà cité ici nous en rappelle un :

---

<sup>25</sup> Charlier définit plus loin savoir de premier ordre et savoir de second ordre. « *Un savoir de second ordre s'appuie sur des représentations ou des descriptions du monde, tandis qu'un savoir de premier ordre s'appuie sur une expérience de manipulation du monde.* » *ibid.*, p. 6.

<sup>26</sup> *ibid.*, p. 2.

<sup>27</sup> À titre d'exemple, si le joueur décide d'envahir un territoire, il aura d'autant plus de chances de pouvoir comprendre le message d'un diplomate du territoire envahi lui offrant de cesser les hostilités, car le joueur pourra facilement relier ce message à l'action qu'il aura accomplie précédemment.

« *l'apprentissage ne dépend pas uniquement d'activités intellectuelles. Il dépend aussi de l'affectivité*<sup>28</sup>. » Si cette dernière est sollicitée, « *une meilleure perception et rétention de l'information sont assurées, ce qui facilite l'apprentissage*<sup>29</sup>. » Or le jeu vidéo suscite indéniablement le plaisir et les émotions des joueurs, bref une grande partie de ce qui constitue l'affectivité chez un individu. De plus, outre l'affectivité, il est deux autres éléments essentiels à l'apprentissage, dont Brougère nous rappelle la nature : d'un côté l'engagement dans la situation (qu'il définit comme « *l'intensité de la participation*<sup>30</sup> »), et d'un autre côté l'*affordance* de la situation (« *les opportunités [d'apprentissage] que [la situation] offre*<sup>31</sup> »). Nous reviendrons sur les *affordances* du jeu que nous avons choisi en les caractérisant précisément dans la partie 2 de ce mémoire, mais pour continuer sur l'engagement dans la situation susnommé, il est bien sûr évident que plus un apprenant sera présent mentalement au jeu vidéo choisi, plus il aura de chances de faire des prises de conscience (dont certaines seront peut-être linguistiques) sur le jeu. Nous pouvons d'ailleurs retourner la corrélation que nous venons d'exposer (engagement => prises de conscience) et l'exprimer comme suit : plus le jeu vidéo sera jugé intéressant par les joueurs, plus leur implication, leur assiduité et les efforts de compréhension déployés seront grands. De « engagement => prises de conscience », nous passons donc à « jeu intéressant => engagement => motivation pour apprendre/ apprentissages linguistiques ». L'inversion de la corrélation permet par conséquent de mettre en évidence l'importance du choix du jeu, car c'est la « qualité » de ce dernier qui déterminera la présence ou pas de cet engagement de la part du joueur dont parle Brougère. À condition qu'il s'agisse d'un « *jeu qui fonctionne bien*<sup>32</sup> », bref d'un bon jeu, tout joueur de jeux vidéo sait en effet, pour l'avoir vécu, à quel point un « bon » jeu vidéo peut donner cette impression d'immersion totale que Brougère appelle « intensité de la participation ».

---

<sup>28</sup> COURTILLON, J., (2003). *op. cit.*, p. 16.

<sup>29</sup> *ibid.*, p. 16

<sup>30</sup> BROUGERE, G. (2005). p. 152.

<sup>31</sup> *ibid.*, p. 152.

<sup>32</sup> *ibid.*, p. 133.

Huitièmement et pour terminer, tout en gardant à l'esprit que les adolescents ne sont pas tous utilisateurs de jeux vidéo<sup>33, 34</sup> et que par conséquent ils ne sont pas tous susceptibles d'être intéressés par un atelier jeu vidéo à l'école, il apparaît néanmoins que « *jouer aux jeux vidéo est l'une des activités extrascolaires favorites des enfants*<sup>35</sup> » et qu'en conséquence un projet introduisant le jeu vidéo à l'école a, à la base, de grandes chances d'intéresser un public adolescent. De par cet intérêt latent des adolescents pour le jeu vidéo, nous pouvions donc, avant le début de l'atelier, raisonnablement espérer susciter, ou entretenir une certaine motivation chez les participants à l'atelier jeu vidéo. Nous renvoyons le lecteur sur ce point à la partie 3-3 sur les effets que le jeu a eu sur la motivation des élèves-joueurs.

Il semble donc pour résumer cette partie, que, puisqu'il touche à l'affectivité, à la motivation et à l'implication du joueur ; que la redondance et la récurrence de l'information ainsi que la possibilité de manipuler celle-ci de façon interactive et de mettre en pause, en soient les caractéristiques principales pédagogiquement parlant ; et que son utilisation puisse être qualifiée de transdisciplinaire, le jeu vidéo offre potentiellement de nombreux avantages à l'apprenant de langue.

## **1-2-Choix et présentation du jeu**

### **1-2-1-Critères de sélection du jeu**

Notre choix s'est dans un premier temps porté sur un jeu par navigateur. Ce genre de

---

<sup>33</sup> Avant le début de l'expérience qui sert de base à ce mémoire, nous avons effectué un sondage auprès des 14 élèves de notre classe de collège, et 5 d'entre eux ont déclaré jouer très peu ou pas du tout aux jeux vidéo (une heure par mois ou moins).

<sup>34</sup> Quant à la France, en 2009, un sondage commandité par la délégation interministérielle à la famille montre que seuls 8% des 12-17 ans jouent rarement ou jamais à un jeu vidéo. Le résultat de ce sondage, consulté en juillet 2010, est disponible sur le site de l'Agence française pour le jeu vidéo à : [http://www.afjv.com/press0912/091228\\_etude\\_usages\\_jeunes\\_jeux\\_video.htm](http://www.afjv.com/press0912/091228_etude_usages_jeunes_jeux_video.htm)

<sup>35</sup> BAEK, Y. K., *op. cit.*, p. 665.

jeux est jouable sur Internet, sans téléchargement, et des jeux comme *Travian*<sup>36</sup>, ou *KingsAge*<sup>37</sup> sont jouables gratuitement. De plus, pour continuer sur les deux jeux que nous venons de citer, ils sont jouables entièrement en français, permettent aux joueurs inscrits d'interagir entre eux sous la forme de marchandage ou de création d'alliances<sup>38</sup>, et affichent même dans les règles disponibles sur leur site respectif une volonté de faire respecter la netiquette<sup>39</sup> et l'interdiction d'utiliser une autre langue que le français sur leur site<sup>40</sup>. Enfin, dernier trait notable de ce genre de jeu, bien que le deuxième recrée « *l'époque des chevaliers et des châteaux* » et que le premier soit un jeu de « *stratégie guerrière* »<sup>41</sup>, il n'y a aucune violence apparente. Ils présentent donc d'importants avantages, qui en feraient par conséquent des jeux vidéo très à même d'être introduits à l'école pour une expérience pédagogique s'ils ne posaient quelques problèmes, principalement en terme d'addiction et de motivation des joueurs.

En effet, ce type de jeux est à monde persistant. Ce terme veut dire que, même après qu'un joueur s'en sera déconnecté et aura éteint son ordinateur, le monde virtuel où se déroule l'action continuera à évoluer au gré des actions des autres joueurs, c'est-à-dire le plus souvent au détriment du joueur déconnecté. Au regard de cette caractéristique, nous avons estimé d'une part que le risque était grand que les élèves participant à notre expérience cessent très vite de jouer. Vu que nous comptions ouvrir l'atelier jeu vidéo seulement deux heures par semaine, il nous est apparu que ce volume horaire n'était pas suffisant pour nos élèves pour qu'ils puissent rivaliser sur ce type de jeu avec d'autres joueurs lambda, ces derniers allant

---

<sup>36</sup> <http://travian.fr/>

<sup>37</sup> <http://kingsage.fr/>

<sup>38</sup> Ces deux jeux offrent donc la possibilité (à un degré qui n'a pas été testé certes) aux élèves-joueurs d'échanger des messages en français avec d'autres personnes « réelles » francophones adeptes de ces jeux par navigateur.

<sup>39</sup> Ainsi sur [travian.fr](http://travian.fr/) : « *Les insultes [...] ne seront tolérés à aucun endroit du jeu et seront sanctionnées.* »

<sup>40</sup> Sur [kingsage.fr](http://kingsage.fr/) : « *Les messages ingames, les pages de profil joueur et alliances rédigés en d'autres langues que le français sont interdits.* »

<sup>41</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Travian>

intervenir, nous l'imaginions, beaucoup plus souvent sur leur compte *Travian*<sup>42</sup> ou *KingsAge*. De plus, pour continuer sur la motivation, sans parler du système de tours propre aux deux jeux susmentionnés qui ralentit sérieusement les avancées qu'un joueur peut faire en une heure de jeu<sup>43</sup>, la qualité visuelle des jeux par navigateurs nous est apparue bien en deçà de celle des jeux vidéo « classiques » tels que ceux jouables sur une machine portable, un ordinateur ou une console de salon, même ceux lancés sur le marché il y a plusieurs années. À titre d'exemple, *Travian* ne comporte pas ou très peu d'animations, ce qui réduit le jeu à une suite d'images fixes plutôt que d'images vidéo animées comme on peut en voir dans les jeux « classiques ». La pauvre esthétique de *Travian* et de *KingsAge* et la faible probabilité que nos élèves puissent réussir dans ce type de jeu dans le cadre que nous leur imposions, nous a donc fait craindre une perte d'intérêt rapide de leur part pour le jeu.

D'autre part, comme brièvement déjà indiqué plus haut, nous avons estimé que ce type de jeu présentait le risque de créer une certaine addiction chez nos élèves. Ce qui peut apparaître au lecteur comme contradictoire et incompatible avec la perte de motivation décrite supra s'explique aisément : les progrès d'un joueur sur jeu par navigateur étant sauvegardés sur le serveur de la société qui gère le jeu, un joueur peut accéder à son compte à partir de n'importe quel ordinateur, y compris bien sûr celui qu'il aurait probablement à la maison. Ceci nous a fait craindre une possible perte de contrôle du volume horaire que nos élèves allaient passer sur un tel type de jeu et d'éventuels reproches des parents d'élèves à notre rencontre pour avoir conduit leur enfant à passer outre mesure leur temps devant leur ordinateur<sup>44</sup>.

Dans un deuxième temps, nous avons alors jeté notre dévolu sur les jeux vidéo « classiques », où nous n'avions que l'embaras du choix. L'industrie développant ce genre de

---

<sup>42</sup> Nous en avons nous-même fait l'expérience en procédant pendant quelques jours à un essai de *Travian* où notre village a été chaque jour l'objet d'une attaque d'autres joueurs.

<sup>43</sup> Ainsi, dans *Travian* et dans *KingsAge*, après qu'un joueur décide de lancer la construction d'un bâtiment par exemple, il peut s'écouler plusieurs dizaines de minutes avant que le système n'autorise une autre action de la part du joueur.

<sup>44</sup> Voir à ce titre en Annexe II la lettre présentant le projet et envoyée aux parents d'élèves.

jeux offre en effet aujourd'hui sur le marché une pléthore de jeux répartis en une presque non moins pléthorique gamme de jeux vidéo. Ainsi par exemple, le site jeuxvideo.com subdivise ce loisir en une gamme de 34 genres différents allant du jeu d'action au « FPS »<sup>45</sup> jusqu'au jeu de stratégie en passant pas le « MMO »<sup>46</sup>. Cependant, les critères que nous possédions et dont une certaine partie a déjà été mentionnée ici a considérablement réduit cette vaste palette : le jeu ne devait être ni trop ancien, pour ne pas rebuter les joueurs par une esthétique pauvre ; ni trop récent pour à la fois pouvoir fonctionner sur les ordinateurs du collège et être à la portée de notre budget. Il devait présenter un certain intérêt culturel<sup>47</sup>, ce qui excluait *de facto* les jeux de science fiction ou futuristes situés dans des mondes irréels. Il devait pouvoir donner à nos élèves l'occasion d'être confrontés à une certaine complexité textuelle. Il devait avoir été bien accueilli par la presse professionnelle<sup>48</sup>, ce qui nous offrait certaines garanties sur l'intérêt ludique du jeu. Enfin, le principe du jeu ne devait pas reposer sur une action débridée baignée d'hémoglobine.

La gamme de jeux restants était alors beaucoup plus restreinte et réduite aux jeux de stratégie, de gestion et certains jeux de simulation. Un premier choix a alors été effectué sur Internet et quelques jeux ont été retenus, dont nous fournissons ici la liste pour rendre la lecture de ce qui suit plus commode au lecteur : Sim City 4, Civilization III, Medieval Total War, et Rome Total War.

Pour ce qui concerne le processus final de sélection du jeu, nous avons utilisé le protocole d'analyse pédagogique que préconise Silva dans son ouvrage *Le jeu en classe de langue*<sup>49</sup>. Nous avons procédé à une analyse de ces jeux et de leur corrélation avec le contexte, préalablement à l'achat de façon à minimiser les risques de mauvaises surprises ou de

---

<sup>45</sup> « First Person Shooter » : jeu de tir où le joueur voit à travers les yeux du personnage, tel que *Doom*.

<sup>46</sup> « Massive Multiplayer Online » : jeu massivement multijoueurs en ligne, tel que *Warcraft*.

<sup>47</sup> Sur ce point d'ailleurs, les deux jeux par navigateurs succinctement présentés plus haut ont un contenu culturel très réduit.

<sup>48</sup> Arbitrairement, nous nous sommes servi sur ce point uniquement du site jeuxvideo.com.

<sup>49</sup> SILVA, H. (2008). pp. 61-66.

déception. Le protocole pédagogique établi par Silva comprend d'une part une analyse pédagogique des besoins et des objectifs, et d'autre part une analyse du jeu en lui-même, cette deuxième partie passant en revue tour à tour la boîte de jeu, la règle du jeu, et les mises en situation. Ce protocole ayant été adapté pour prendre en compte les spécificités du jeu vidéo et des objectifs de notre expérience, le protocole d'analyse suivi a été comme suit :

a-définition des objectifs :

Sur ce point, pour reformuler ici clairement les objectifs du projet, le premier objectif général touchait à la motivation des élèves. Et le deuxième consistait à leur permettre de travailler leur compréhension écrite et orale en augmentant leur temps d'exposition à la langue. Je précise également en ce qui concerne les objectifs que le projet ne contenait pas d'objectifs pédagogiques d'exploitation clairement définis *a priori*. La possibilité donnée aux élèves du collège-lycée de Sainte Marie de jouer à un jeu vidéo en français rentrait bien dans le cadre d'une volonté d'exploitation du jeu dans un cadre pédagogique (par exemple étude de textes descriptifs tirés du jeu, intervention des élèves sur des forums de langue française de jeux vidéo dédiés au jeu choisi pour par exemple demander de l'aide ou répondre en français à des demandes d'aide formulées par d'autres joueurs<sup>50</sup>, découverte de la géographie française, faire concevoir aux élèves-joueurs des questionnaires sur le contenu du jeu destinés à d'autres apprenants qui se serviraient du jeu pour y répondre<sup>51</sup>), mais nous n'envisagions en fait de proposer des activités basées sur le jeu vidéo qu'à la condition qu'une large majorité de notre classe de collège participe à l'expérience, ce qui n'a pas été le cas.

b-analyse des jeux

Tout d'abord, la boîte des jeux retenus : les « couvertures » de ces boîtes sont clairement

---

<sup>50</sup> Il est à noter que des quatre jeux retenus, un seul (Civilization 3) ne possédait pas de forum encore quotidiennement alimenté de demandes d'aide ou de réponses postées par des joueurs. L'exploitation pédagogique envisagée ici n'était donc possible que pour les trois autres jeux.

<sup>51</sup> Pour ce dernier exemple d'exploitation, nous nous sommes inspiré de MANGENOT, F. (1998)

reproduites sur un site comme amazon.fr, et donnent deux informations précieuses. Elles indiquent d'une part si le jeu est en version française intégrale ou pas, et d'autre part s'il convient à l'âge de notre public.

Ensuite, le contenu détaillé des jeux retenus : celui-ci a pu être vérifié premièrement sur le site jeuxvideo.com qui présentait la critique de ces jeux effectuée par le site même, et faisait ou non mention d'une part d'un didacticiel destiné à enseigner aux nouveaux joueurs les bases de l'utilisation du jeu, fonction que nous estimions indispensable pour nos jeunes élèves qui étaient loin d'être tous familiers du genre des 4 jeux retenus, les jeux de stratégie/gestion/simulation. D'autre part, la critique mentionnait bien sûr l'aspect bataille de ces quatre jeux, mais également à titre d'exemple pour illustrer Rome Total War

« l'aspect gestion [qui] se déroule sur une carte sur laquelle il est possible de déplacer ses troupes [...], mais aussi et surtout de construire des bâtiments dans chaque cité que [le joueur possède], de former de nouveaux hommes, nommer des généraux et des gouverneurs... L'économie et le bonheur des sujets [des villes gérées par le joueur] doivent aussi être des préoccupations de tous les instants en mode gestion<sup>52</sup>. »

Précisons ici que l'importance apparente de ce pendant à l'aspect bataille a constitué un argument de poids pour le choix final de ce jeu, car il répondait au deuxième objectif général formulé plus haut qui était de maximiser l'exposition des élèves-joueurs à une langue authentique variée. Deuxièmement, le contenu (partiel) et l'esthétique des jeux ont pu être empiriquement vérifiés par nous-mêmes de deux manières : la première en utilisant les nombreuses captures d'écran (et les quelques vidéos disponibles pour Rome Total War) pour chaque jeu sur les sites spécialisés. ; la deuxième en téléchargeant gratuitement une « démo » jouable au même endroit. Il est à noter que Sim City 4, malgré la renommée apparente dont dispose cette série dans le monde enseignant francophone<sup>53</sup>, n'offrait pas une telle démo et

---

<sup>52</sup> [http://www.jeuxvideo.com/articles/0000/00004636\\_test.htm](http://www.jeuxvideo.com/articles/0000/00004636_test.htm)

<sup>53</sup> Voir "Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ?", in *Clio, la revue de l'association des historiens de l'Université Catholique de Louvain*. n°116-117, avril-septembre 1998, pp. 6-8 (auteur inconnu), qui donne au bas de l'article un exemple d'utilisation de Sim City en classe d'histoire-géographie de collège.

Ou voir ici une autre exploitation pédagogique de Sim City proposée par un enseignant de

nous n'avons malheureusement pas pu vérifier que ce jeu pouvait bien fonctionner sur les ordinateurs de l'école, ce qui est la raison pour laquelle il a été finalement écarté. En ce qui concerne Medieval Total War, ce jeu provenant du même développeur que Rome Total War, ce dernier lui a été préféré après que nous avons trouvé sur un site spécialisé les doutes qu'un joueur exprimait sur l'historicité de l'intrigue présentée dans Medieval Total War.

Par contre, nous avons bien pu télécharger la démo de Rome Total War et de Civilization III et en essayer le didacticiel. Il nous est alors apparu que le système de jeu de ce dernier jeu était sans doute trop complexe pour nos élèves, contrairement à celui du premier. Enfin, après avoir vérifié que les combats de Rome Total War ne se traduisaient pas en un épanchement sans fin de sang ; que le jeu offrait une certaine variété textuelle<sup>54</sup>, mais en même temps que le contenu uniquement francophone du jeu ne rendait pas ce dernier injouable pour des élèves de collège ayant un an et demi d'apprentissage du français ; que Rome Total War<sup>55</sup> fonctionnait bien sur les ordinateurs de l'école Sainte Marie ; et enfin, que malgré la relative ancienneté du jeu<sup>56</sup>, l'environnement graphique restait attrayant, il a été décidé que RTW serait le jeu qui nous servirait pour notre expérience d'atelier jeu vidéo à l'école. Précisons que l'analyse des textes de RTW faite préalablement à l'achat du jeu n'a pu être que partielle, car la démo de ce jeu ne nous a permis de jouer, à l'évidence comme pour toute autre démo, qu'à une infime partie du jeu.

Pour résumer cette partie, nous proposons ci-dessous un tableau reprenant en partie le protocole d'analyse pédagogique de Silva et incluant aussi d'autres critères de sélection spécifiques au jeu vidéo. Il récapitule la liste des points à vérifier avant toute prise de décision relative au jeu. Ce tableau sous forme de check-list pourrait servir pour un futur atelier jeu vidéo, mais nous le reproduisons ici complété des informations relatives à RTW à titre

---

l'académie de Caen : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/fichjeu/fjsc.html>

<sup>54</sup> Nous présenterons dans la partie 2-2-2 de ce mémoire notre analyse des textes de RTW.

<sup>55</sup> Nous désignerons dorénavant dans ce mémoire ce jeu par l'acronyme RTW.

<sup>56</sup> RTW date de 2004.

d'exemple.

Titre : <b>Rome Total War<sup>57</sup></b>	
Âge minimum requis <b>12 ans</b>	Genre <b>Stratégie</b>
Date de parution du jeu <b>sept-oct 2004</b>	Configuration minimum requise <b>Win 98 PIII 1Ghz 256 Mo de RAM, carte 3D 64Mo</b>
Note d'un site spécialisé <b>16 sur 20</b>	Jouable en français <b>Oui / Non</b>
Durée de vie du jeu selon ce site spécialisé <b>17 sur 20</b>	Démo jouable téléchargeable <b>Oui / Non</b>
Niveau de violence <b>Nombreuses scènes de combat en vue aérienne, pas de sang versé</b>	Possibilité de sauvegarder fréquemment <b>Oui<sup>58</sup> / Non</b>
Existence d'un forum d'aide encore actif <b>Oui<sup>59</sup> / Non</b>	Le jeu est situé dans un monde <b>Réel / Irréel</b>
Contenu culturel du jeu <b>Voir partie 2-3</b>	
Niveau de complexité et nature des textes <b>Voir partie 2-2-2</b>	
Aides à prévoir pour les joueurs <b><u>Comment gérer ses villes</u> : quel type de bâtiment construire si un évènement malencontreux particulier se produit dans le jeu ? <u>Comment gérer tactiquement ses unités</u> : quelle type d'unités est efficace contre tel autre type d'unités ? quelle formation faire adopter à ses unités ?</b>	
Activités envisagées autour du jeu <b>étude de textes descriptifs tirés du jeu, intervention des élèves sur des forums de langue française, découverte de la géographie française, conception par les élèves de questionnaires sur le contenu du jeu</b>	

Tableau 1 : analyse pédagogique du jeu RTW

<sup>57</sup> Une grande partie des informations présentées dans ce tableau proviennent soit du site jeuxvideo.com, soit d'observations faites sur la démo jouable.

<sup>58</sup> Plus il sera facile de sauvegarder, plus il sera facile de faire respecter les horaires des sessions de jeu auprès des élèves.

<sup>59</sup> Cette caractéristique peut être intéressante non seulement pour les activités envisagées plus haut, mais aussi pour l'aide que de tels forums peuvent fournir au professeur dans la résolution des problèmes qui pourraient apparaître dans le jeu.

## 1-2-2-Genre et Fonctionnement du jeu

Nous approfondirons ici la présentation du jeu RTW, dont le lecteur se sera déjà fait une vague idée avec les quelques éléments présentés de façon éparse dans les paragraphes précédents. Précisons que cette présentation se limitera au genre et au fonctionnement du jeu, et que le contenu culturel et idéologique du jeu sera traité dans la partie 2-3 de ce mémoire.

Pour définir le genre et le fonctionnement du jeu, et pour aider le lecteur à comprendre la suite de notre propos, nous caractériserons brièvement le jeu que nous avons choisi. RTW est un jeu de stratégie qui combine le jeu en temps réel et le jeu au tour par tour, et dont le but est pour la « campagne impériale<sup>60</sup> » de conquérir 50 territoires. Le joueur est opposé en cela à de nombreuses autres tribus ou familles, appelées « factions » dans le jeu : Arméniens, Carthaginois, Egyptiens, Gaulois, Germains, Macédoniens, Parthes, Scythes, etc.

Premièrement, en ce qui concerne le jeu au tour par tour, celui-ci prévaut sur la carte générale qui représente grosso modo l'ensemble du bassin méditerranéen ainsi que celui de la mer Noire. Cette expression de « tour par tour » désigne l'une des caractéristiques de certains jeux de stratégie sur ordinateurs, dont RTW. Un jeu vidéo organisé sur ce mode reprend le principe du jeu d'échecs, à savoir qu'un tour de jeu donne le droit au joueur de déplacer ses pièces (ses armées, et ses diplomates, espions ou assassins) sur la carte générale sur une certaine distance suivant leur type : une unité de cavalerie seule peut se déplacer plus loin qu'une unité de fantassins, tandis qu'une unité de cavalerie accompagnant des fantassins ne peut couvrir que la distance que les fantassins peuvent parcourir en un tour. En revanche, contrairement au jeu d'échecs, le joueur peut déplacer plusieurs de ses pièces dans un même tour, à la manière des « wargames » que pratiquent les militaires. En déplaçant ses pièces, le joueur peut bien sûr lancer une de ses armées à l'attaque d'une armée ou d'une ville ennemies, et dans ce cas, le jeu basculera vers la carte tactique dont nous expliquerons le principe plus

---

<sup>60</sup> C'est le mode majeur de jeu de RTW, auquel tous nos élèves ont joué pendant la totalité de l'expérience.

bas.

Pour continuer sur le système de tours, le joueur peut également pendant un tour de jeu accéder à l'écran de gestion de ses villes. Comme déjà indiqué ici, l'aspect gestion est à ne pas négliger pour la réussite dans le jeu. Cet aspect implique des décisions variées de la part du joueur : construction de types divers de bâtiments (chacun ayant leurs avantages propres accessibles en de plus ou moins longues descriptions écrites<sup>61</sup>), nomination de généraux, négociations diplomatiques, fixation des impôts, lecture au début de chaque tour des messages informatifs de nature économique (situation du budget de la faction du joueur), diplomatique (alliance, cessez-le-feu, établissement de droits de commerce, etc.), tactique et stratégique (épidémie frappant telle communauté, formation de tel type d'unités), ou privée (naissances, mariages et décès au sein de la faction que dirige le joueur), etc. Cette liste donne une première mesure de la variété des textes auquel un apprenant de langue est confronté dans RTW. Sur ce point, nous verrons plus en détail dans la partie 2-2-2 quels types de textes offre RTW et dans la partie 3-1-2 quelle attitude ont eue nos élèves face à ces textes. Les négociations diplomatiques seront, quant à elles, analysées dans la partie 2-2-2-b.

Ajoutons enfin que c'est le joueur lui-même qui décide, une fois qu'il aura déplacé (ou non) ses armées et se sera occupé (ou non) de la gestion de ses villes, de terminer le tour de jeu en cours en cliquant sur le bouton « fin de tour ». Cette action signale à l'ordinateur que c'est maintenant à son tour de jouer. Son tour de jeu ne dure en réalité que quelques secondes, mais comme, dans RTW, c'est lui qui gère l'ensemble des autres factions, il s'occupera en ce court laps de temps des armées et des villes de ces dites factions.

Deuxièmement, le temps réel prévaut, lui, sur la carte tactique où le joueur mène ses troupes face à l'opposant. Dans ce mode « bataille », le joueur peut néanmoins mettre en pause pour soit demander l'aide de son conseiller militaire, soit prendre le temps de donner des ordres à ses troupes, soit recueillir des informations sur la nature des troupes ennemies en

---

<sup>61</sup> Voir en Annexe III la liste de tous les bâtiments constructibles par les factions romaines.

faisant passer le curseur de sa souris dessus, ce qui pourra déterminer sa réussite ou non dans la bataille. Retenons à ce stade du mémoire que sur la carte tactique, l'apprenant de langue a là encore la possibilité de lire un certain nombre d'informations écrites. Nous reviendrons dans la partie 2-1-2 sur la nature de l'aide fournie notamment par le conseiller militaire en l'analysant au regard de la linguistique pragmatique.

## **1-3-Les élèves, l'organisation et le déroulement des sessions**

### **1-3-1-Les participants**

L'expérience a eu lieu dans le collège–lycée international privé de garçons de Sainte Marie<sup>62</sup>, situé à Tokyo au Japon. Cette école regroupe des élèves d'environ 60 nationalités différentes et la langue de travail des matières principales est l'anglais. D'un commun accord avec mon directeur de stage, M. Andrew CROSS qui est le principal du collège, il a été décidé de proposer cette expérience de jeu vidéo après l'école aux élèves de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> du collège ainsi qu'à ceux de seconde du lycée<sup>63</sup>. En tout, 13 élèves sur 22 apprenants concernés en classe de FLE<sup>64</sup> ont participé à au moins une session dont sept sont venus avec une certaine régularité (participation à 6 sessions ou plus). La majorité de ces participants plus ou moins assidus (6) étaient en classe de 4<sup>ème</sup>. Il a été organisé un total de 26 sessions à raison en moyenne de deux sessions par semaine. Enfin, précisons que, du fait que l'atelier jeu vidéo a été organisé après l'école, comme certains des participants pratiquaient un sport juste après l'horaire de nos sessions, ils n'ont pas pu venir à chaque fois ou bien participer aux sessions complètes d'une heure, ce qui tend à relativiser l'emprise que les jeux vidéo exerceraient

---

<sup>62</sup> Voir ici le site de l'école : <http://www.smis.ac.jp/>

<sup>63</sup> L'apprentissage d'une langue étrangère à Sainte-Marie commence en classe de 5<sup>ème</sup>.

<sup>64</sup> Il y avait 14 élèves en 4<sup>ème</sup>, 3 en 3<sup>ème</sup>, et 5 en seconde.

d'après certains médias sur les adolescents. Nous reportons le lecteur au détail du tableau 2 ci-dessous qui présente la participation des sept élèves les plus assidus.

Précisons également que si seulement 7 élèves sur 22 ont participé de façon plus ou moins assidue aux sessions, c'est que d'une part, ils n'étaient pas tous intéressés par le projet<sup>65</sup>, et/ou d'autre part que tous les parents n'ont pas accepté que leur fils reste après l'école pour jouer à un jeu vidéo en français.

<b>Nom</b>	<b>Nombre de participation</b>	<b>Nombre d'heures de jeu</b>
Thomas	23	21 heures 30
David	17	16 heures 30
Shawma	17	16 heures 30
Nicolas	11	8 heures
Jeremy	10	9 heures 30
Gordon	8	7 heures 45
Jonathan	6	4 heures 30

Tableau 2 : participation des élèves les plus assidus

Sans doute le rapport interpersonnel entre l'enseignant organisateur du projet (en l'occurrence nous-même) et les élèves autorisés à participer aux sessions, ainsi que les conditions pratiques ont-ils une influence sur la participation et l'assiduité des élèves. En effet, la plupart des 13 élèves qui sont venus au moins une fois était des élèves d'une de nos classes, à savoir celle de 4<sup>ème</sup>, que nous voyions tous les jours (contrairement aux autres élèves), que nous pouvions facilement tenir informés sur le calendrier des sessions suivantes de jeu (les autres élèves l'étaient par un calendrier affiché sur la porte de la salle informatique), et avec qui nous avons eu un bon contact, il nous semble (nous n'avons eu aucun contact avec les autres élèves, si ce n'est pendant les quelques minutes que nous avons passé dans leur classe pour leur présenter le projet). Du reste, même si ce mémoire étudiera plus tard et montrera dans une certaine mesure l'impact que RTW a eu sur la motivation et le niveau de compréhension des élèves, nous sommes bien conscients que le jeu vidéo en général ne peut apparaître comme une

---

<sup>65</sup> Nous avons rencontré quatre élèves dans ce cas.

panacée aux problèmes de motivation et de compréhension que peut connaître un public captif de type collège–lycée, notamment à cause du désintérêt ou du rejet que le jeu comme outil pédagogique provoque chez certains parents et/ou élèves. Voilà donc tout malentendu dissipé si le lecteur avait eu l’impression à la lecture des parties 1-1-2 et 1-1-3 que nous argumentions dans le sens d’un usage général du jeu vidéo à l’école.

### **1-3-2-Organisation et Déroulement des sessions**

Le but de l’expérience que nous avons menée à Sainte Marie était d’étudier l’impact d’un jeu vidéo sur la motivation des élèves–joueurs d’un côté, et sur les apprentissages langagiers que celui-ci allait sans doute permettre chez ces mêmes élèves d’un autre côté. Préalablement aux premières sessions, nous avons dû réfléchir au cadre méthodologique dans lequel elles auraient lieu, et, nous avons décidé de laisser aux élèves un maximum d’autonomie pendant les sessions. La seule intervention pendant les sessions mêmes que nous envisagions était de guider les joueurs vers le didacticiel inclus dans le jeu, pour ensuite les laisser de façon autonome découvrir et gérer le jeu, et en même temps faire par eux-mêmes le maximum (idéalement) de prises de conscience sur la langue. Cette volonté de se poser en observateur, et non en intervenant, relevait d’une optique que nous pourrions qualifier de scientifique, et qui était d’étudier la valeur et l’intérêt intrinsèques du jeu sur les deux points rappelés plus haut (motivation et compréhension). Malgré cette position initiale que nous venons de décrire, nous nous attendions quand même à ce que les joueurs aient quelques difficultés de compréhension ici et là. Fallait-il alors que nous intervenions ? Dans quelle langue pouvions-nous le faire ? En français, pour maximiser là encore l’exposition des élèves à la langue ? Mais ce choix n’allait-il pas faire intervenir une autre variable qui allait troubler l’étude que nous voulions scientifique des apports du jeu ? Pouvions-nous également laisser les joueurs interagir entre eux et aller par exemple jusqu’à s’aider sur le sens d’un mot ou d’un

message du jeu ? Car cette entraide ne manquerait pas elle aussi de constituer un facteur qui perturberait les objectifs originaux de l'étude.

Cependant, après avoir succinctement présenté le jeu aux joueurs, nous fûmes mis devant le fait accompli dès la première session de jeu : le didacticiel, conçu pour aider un joueur novice en jeux de stratégie comme RTW, était beaucoup trop dur pour les trois élèves présents à cette première session<sup>66</sup>, et nous avons été obligé de fournir une aide assez importante à chaque joueur. Nous avons en effet jugé que le principal était de ne pas rebuter les premiers élèves qui s'étaient montrés volontaires, de façon à ne pas compromettre prématurément l'expérience et à pouvoir voir si au bout de quelques heures de jeu, les élèves seraient capables de faire preuve de plus d'indépendance dans le jeu. Ce qui a été le cas.

En conclusion à cette partie 1-3 et au regard de ce que nous avons écrit ici, nous pouvons fournir un complément de réponse à la question qui constitue le fil d'Ariane de ce mémoire. Oui, et ce sera notre premier point, à nos yeux l'introduction d'un jeu vidéo à l'école dans la perspective qui est la nôtre fait sens, mais, comme nous l'avons vu, elle a davantage de chances de toucher un maximum d'élèves si le professeur a un lien direct avec les élèves ciblés. Deuxième point, utiliser un jeu vidéo en français avec des élèves d'un petit niveau, c'est possible, et cela porte même des fruits non négligeables, comme nous le montrerons dans la troisième grande partie de ce mémoire. Cependant, cette introduction doit s'accompagner d'une forme d'assistance, notamment pour un jeu aussi complexe qu'un jeu de stratégie comme RTW. En effet, nous reconnaissons que nous nous étions sans doute un peu laissé intoxiquer par nos propres souvenirs de jeux vidéo en langue étrangère et leur capacités (fantasmées à un certain point) à rendre autonome l'apprenant de langue. Par conséquent, réaffirmons ici que l'autonomie, cela s'apprend, et cette remarque vaut aussi pour le jeu vidéo.

---

<sup>66</sup> Il s'est même avéré relativement au dessus du niveau de l'élève provenant de la classe la plus élevée et ayant le plus d'années de français derrière lui, David, qui était en seconde.

## **2-Characterisation de Rome Total War comme outil pédagogique**

Nous reviendrons dans cette partie sur la notion d'*affordance*<sup>67</sup> que nous avons introduite dans ce mémoire dans la partie 1-1-3. Quelles sont les affordances du jeu RTW et que permettent-elles à un apprenant de langue ?

### **2-1-Le monde virtuel de Rome Total War comme simulation d'actes de langage**

#### **2-1-1-La notion d'« acte de langage » est-elle applicable à Rome Total War ?**

Moeschler donne dans son ouvrage *Argumentation et Conversation* les quatre propriétés d'un acte de langage.

-« *L'acte de langage consiste en la réalisation d'une action, i.e. d'une activité visant la transformation de la réalité*<sup>68</sup>. » Le monde et les personnages dépeints dans RTW peuvent en effet être considérés comme une réalité que le joueur peut transformer à souhait —dans les limites imposées par les concepteurs certes.

-« *L'acte de langage est un acte intentionnel : son interprétation appropriée est conditionnée par la reconnaissance de la part de l'interlocuteur, du caractère intentionnel de son énonciation*<sup>69</sup>. » Les actes que réalise le joueur dans RTW, que nous considérons comme des actes de langage et que nous listons plus bas, sont accomplis par le joueur en cliquant à l'aide de la souris. À moins de penser qu'un apprenant de langue n'a qu'une vague idée de ce qu'il fait et clique au hasard sur l'écran, le caractère intentionnel de cet acte accompli avec la souris par le joueur ne fait pas de doute. Quant à la reconnaissance par l'interlocuteur (l'ordinateur,

---

<sup>67</sup> En guise de rappel, une *affordance*, ce sont les opportunités d'apprentissage qu'une situation pédagogique offre à un apprenant. (BROUGERE, G. *op. cit.*, p. 152.)

<sup>68</sup> MOESCHLER, J. (1988). p. 24.

<sup>69</sup> *ibid.*, p. 24

dans RTW) de l'intention du joueur, le jeu est conçu pour reconnaître seulement un seul type d'actes suivant le nombre de clics de souris : un premier clic de souris sur un personnage équivaut ainsi à un acte de langage d'appel (ou de convocation), tandis qu'un deuxième clic équivaut suivant la situation à un acte de langage d'ordre, de menace ou de requête. (Voir plus bas la description des actes disponibles dans RTW)

-« *L'acte de langage est un acte conventionnel* » dont la réussite dépend de conditions d'emploi que Moeschler appelle « *conditions d'appropriété contextuelle*<sup>70</sup> ». « *Ces conditions portent sur [...] les circonstances et les personnes impliquées, [...] l'intention des personnes impliquées, [...] et le type d'effet associé [à l'acte de langage]*<sup>71</sup> ». Le jeu met précisément l'apprenant de langue en mesure d'accomplir avec succès différents actes de langage grâce au cadre créé par les concepteurs du jeu même. Pour donner un exemple tiré de RTW, il est impossible au joueur dans le cadre imposé par le jeu d'ordonner à un diplomate d'attaquer une armée ennemie. Le jeu autorise par contre le joueur à ouvrir des négociations avec cette armée ennemie par l'intermédiaire de ce personnage. Le jeu offre ainsi une base très stricte qui fixe les circonstances, les personnages impliqués, l'intention prêtée à ces personnages et le type d'effet associé aux ordres, demandes etc. initiés par le joueur, tous ces éléments recréant les conditions lui permettant d'accomplir un certain nombre d'actes de langage.

-« *L'acte de langage est un acte de nature contextuelle et cotextuelle*<sup>72</sup> » dont l'interprétation dépendra à la fois du contexte (la situation, et pour ce qui nous concerne, le jeu RTW) et du cotexte (l'ensemble du discours ou de la conversation). Il est à souligner que le cotexte est très réduit dans RTW, et que le contexte est, lui, prépondérant dans l'interprétation des actes de langage observables et réalisables dans ce jeu. En effet, c'est d'après ce que le joueur sait du contexte du jeu (les jeux vidéo en général, et peut-être l'Histoire de Rome également, les jeux vidéo de stratégie et l'intrigue de RTW en particulier, mais aussi les heures déjà passées

---

<sup>70</sup> *ibid.*, p. 24

<sup>71</sup> *ibid.*, p. 24

<sup>72</sup> *ibid.*, p. 25

à jouer à RTW) qu'il va pouvoir donner un sens aux différents actes de langage qu'il pourra accomplir dans RTW. Par conséquent, RTW met bel et bien un apprenant de langue en mesure d'accomplir des actes de langage (non verbalisés certes pour ce qui concerne le joueur), que nous caractérisons dans la partie qui suit.

## **2-1-2-Les différents actes de langage de Rome Total War**

Nous trouvons cinq types différents d'actes de langage dans RTW :

-L'appel : appeler ou convoquer un personnage, en cliquant dessus. Cette action déclenche toujours une réaction orale de la part du personnage, adaptée de plus à la fonction du personnage en question : un diplomate ne répondra pas de la même façon ni de la même manière qu'un espion, un assassin ou le commandant d'une armée. Nous illustrons dans le tableau ci-après les différentes façons dont chacun de ces personnages réagissent aux appels du joueur. Quant à la manière dont ils répondent, les concepteurs ont prêté une certaine attention aux voix de ces personnages. Ainsi un espion et un assassin répondront dans le jeu d'une voix étouffée, figurant de cette manière leur besoin de discrétion ; tandis qu'un diplomate, un commandant de bateau ou d'armée répondront d'une voix beaucoup plus claire, aidant ainsi le joueur-apprenant, s'il en était besoin, à déterminer le statut de ces personnages dans le jeu.

-L'ordre : ordonner à ses personnages de se déplacer et, suivant leur fonction, d'entamer des négociations diplomatiques avec une faction tierce (diplomate), d'assassiner un dirigeant ennemi (assassin), d'obtenir des informations sur une ville ou une armée ennemie (espion), ou d'attaquer une autre faction (soldat ou marin). Comme pour l'« appel », les personnages accusent réception de l'acte de langage « ordre » d'une façon différente selon leur fonction, comme le montre le tableau ci-dessous qui reprend les formules prononcées par les soldats, marins, etc. à la fois en réponse à un appel ou à un ordre.

	<b>Réponse à un appel</b>	<b>Réponse à un ordre</b>
<b>Soldat</b>	« Général » / « Empereur » / « Vos ordres ? » / « J'attends les ordres » / etc.	« En avant ! » / « À l'attaque ! » / « Chargez ! » / « Unités, en avant marche ! » / « Halte ! » / « Retraite ! » / etc.
<b>Marin</b>	« Oui, mon Capitaine » / « Paré à manœuvrer » / « Flotte parée » / etc.	« Entendu, Capitaine » / « À l'attaque ! »
<b>Assassin</b>	« Assassin paré » / « J'attends les ordres » / etc.	« Sa vie ne tient qu'à un fil. » / « C'est un homme mort. » / « Qui va mourir aujourd'hui ? » / « Il faut l'éliminer. » / « La mort approche. »
<b>Espion</b>	« À votre service » / « Votre Altesse » / « Oui, Maître »	« J'y vais. » / « Je me cache et j'attends. » / « Discrétion assurée » / « Espionnage » / « En quête d'indices » / « Mouvement terminé, Sire » / « En route » / etc.
<b>Diplomate</b>	« Seigneur »	« Je vais leur parler de ce projet »

Tableau 3 : formules d'accusé réception

Nous voyons un intérêt majeur à ce que nous venons d'écrire sur les actes d'appel et d'ordre dans RTW. Nous pensons que la variété dans la façon et la manière dont les actes de langage sont endossés par les différents personnages de RTW peuvent constituer une certaine richesse pour l'apprenant de langue, car ils sont présentés en accord avec le contexte (un diplomate ne répondra jamais « Espionnage » ; et un commandant d'armée ne répondra jamais « À l'attaque » à un simple ordre de déplacement) ce qui aide potentiellement l'apprenant à les comprendre et à étendre son vocabulaire. En même temps, puisque les personnages susmentionnés utilisent un nombre limité de ces formules d'acquiescement et qu'un joueur en une heure de jeu pourra entendre plusieurs dizaines de fois de tels énoncés, nous pouvons imaginer que leur récurrence permettra à l'apprenant, dans l'idéal, de vite se familiariser avec eux et potentiellement de les intégrer. Ajoutons cependant que la question se pose néanmoins de savoir à quel degré un apprenant va retenir ou intégrer ces énoncés. Va-t-il même y prêter attention, dans la mesure où ceux-ci n'ont qu'une fonction phatique ? Il semble, d'après ce que nous avons pu observer chez deux de nos élèves, Jeremy et Luke, que les

joueurs aient bien pu intégrer une partie de ces énoncés (voir partie 3-3 de ce mémoire à la page 84, et notamment la note de bas de page 193)

-La demande de conseil : demander aux deux conseillers du jeu, Victoria (pour la carte générale) et Marcus (pour la carte tactique), leur avis sur la conduite à tenir face à la situation qui se présente au joueur. Là encore, le joueur accomplit cet acte de langage simplement en cliquant sur le portrait de Marcus ou Victoria qui apparaît en haut à gauche de l'écran. Contrairement aux autres actes de langage permis par le jeu, les réponses que font ces deux personnages à cette demande de conseil apparaissent sous forme écrite **et** orale dans le jeu et sont extrêmement variées<sup>73</sup> de par leur nombre et de par leur nature même. Passons en revue quelques-uns des messages de Marcus pour illustrer cette variété. Dans ses messages, Marcus exprime aussi bien des conseils tactiques (c'est sa raison d'être d'ailleurs et la majorité de ses interventions sont de cette nature)

« **Un plan d'action**<sup>74</sup>

Utilisez les archers à cheval pour affaiblir l'ennemi et n'attaquez qu'après avoir épuisé les projectiles. Pourquoi risquer des vies quand on a encore des flèches ? »

que ses doutes

« **L'ennemi campe sur ses positions**

L'ennemi attend que nous avançons. *Hmm. Est-ce là de la sagesse ou de la lâcheté*<sup>75</sup> ? »

que des compliments

« **Superbe charge**

*Excellent !* Attaquer des piquiers par l'arrière est le meilleur moyen de les tuer avec la cavalerie. Mais prenez garde à ce que d'autres unités ne veillent pas sur les piquiers ! Faites un clic gauche sur le bouton Montrer pour zoomer sur votre unité. »

Les conseils tactiques peuvent être soit d'ordre général —sur la position à prendre face à tel dispositif ennemi, sur la faiblesse de telle unité face à telle autre type d'unité ennemie par

---

<sup>73</sup> Pour ce qui concerne l'aide apportée par Marcus, le conseiller militaire, faisons remarquer que même après avoir passé une quarantaine d'heures sur RTW dans le cadre de ce mémoire, nous ne sommes que rarement tombé deux fois sur le même conseil de sa part.

<sup>74</sup> Cette phrase apparaît en gras dans le jeu même.

<sup>75</sup> Nous mettons en italique certaines parties des passages présentés pour aider le lecteur à repérer les points que nous souhaitons souligner ici.

exemple, comme dans les deux conseils suivants :

« **Bien regarder les lignes ennemies**

Quand l'ennemi est concentré, préparez une ligne de défense. S'il est trop fort, évitez-le. Attaquez là où il s'y attend le moins. »

« **Utilisation des molosses** Vos molosses ne font pas le poids face à un soldat lourdement armé, mais ils sont parfaits contre les troupes légères et les ennemis en fuite. »

Ils peuvent être aussi beaucoup plus adaptés à la situation du champ de bataille comme dans les deux passages « L'ennemi campe sur ses positions » et « Superbe charge » cités plus haut.

La variété des conseils de Marcus se remarque aussi dans leur construction argumentative, certains reposant sur l'implicite

« **Magie de guerre**

Les druides ennemis poussent leurs alliés à l'héroïsme et *effraient nos soldats* par leurs *noires incantations*. *Tuons-les rapidement* pour faciliter le reste du combat. »

où la deuxième phrase (« *Les druides ...* ») entretient une relation implicite de cause à effet avec la troisième, les termes « *héroïsme* » « *effraient nos soldats* » et « *noires incantations* » conduisant de façon implicite à la conclusion énoncée dans la phrase suivante (« *Tuons-les rapidement* »). D'autres conseils reposent, quant à eux, sur une construction argumentativement marquée

« **Fixer et tuer l'ennemi**

L'infanterie est *idéale* pour maintenir l'ennemi en position cependant que la cavalerie attaque par les flancs, *mais* diverses combinaisons mêlant cavalerie, infanterie et tireurs utilisés pour bloquer et tuer l'ennemi peuvent fonctionner. »

dont la séquence contient à la fois l'adjectif à valeur axiologique « *idéale* » et le connecteur argumentatif restrictif « *mais* » ; ou bien

« **Contourner avec la cavalerie**

Une force de cavalerie qui tente un contournement est une menace sérieuse, mais une force mêlant cavaliers et fantassins, *quoique* plus lente, est encore plus dangereuse. L'infanterie peut *en effet* engager les piquiers ennemis laissant le champ libre aux cavaliers. »

dont la séquence est un peu plus complexe puisqu'elle contient une réorientation argumentative marquée par « *mais* », suivie d'une restriction introduite par « *quoique* », suivie d'une justification (de la réorientation ouverte par « *mais* ») introduite par « *en effet* ».

Nous observons donc une certaine variété discursive et argumentative dans les conseils prodigués par Marcus. Nous relevons également un degré relativement élevé de contextualisation de ces conseils, qui d'après ce que nous avons pu observer pendant les heures passées sur ce jeu sont, malgré leur caractère souvent généraliste, toujours (ou presque) adaptés à la situation à laquelle le joueur fait face sur le champ de bataille ; ce qui ne pourra qu'aider un apprenant de langue à en saisir le sens. Enfin, faisons remarquer que ces conseils ont bien sûr une haute valeur pratique dans le jeu (gagner ou pas la bataille), et que nous pensons que dans la mesure où celle-ci est reconnue par l'apprenant-joueur, il se fera une quasi-obligation d'essayer de les lire et de les comprendre, lui donnant ainsi de nombreuses occasions de pratiquer un travail de compréhension.

Pour terminer, il est deux autres types d'actes de langage qui, eux, peuvent seulement être accomplis par l'intermédiaire d'un diplomate dans le cadre de négociations avec une autre faction.

-La requête : offrir à une faction étrangère de commercer avec elle, d'échanger des informations géographiques, ou bien le droit de traverser le territoire de l'autre.

-La menace : menacer une faction étrangère de l'attaquer.

Ces deux derniers types d'actes sont matérialisés dans RTW sous la forme écrite —contrairement aux réponses que les personnages du jeu font à un appel ou à un ordre donné par le joueur ; réponses qui apparaissent uniquement sous la forme orale— ce qui malgré leur complexité syntaxique et de vocabulaire les rend néanmoins aptes à être compris par un apprenant de langue. L'apprenant peut en effet très bien prendre le temps de lire et relire ces messages écrits.

Nous renvoyons le lecteur sur ce point particulier des négociations diplomatiques à la partie 2-2-2-b où nous les analyserons en détail du point de vue de la linguistique pragmatique ainsi que de la linguistique textuelle.

### **2-1-3-Intérêt pour l'apprenant de langue.**

Pourquoi avons-nous convoqué Moeschler et les propriétés qu'il a définies des actes de langage ? C'est parce que nous croyons que l'un des intérêts majeurs du jeu vidéo, et en l'occurrence de RTW pour l'apprenant de langue, réside dans le fait qu'il met l'apprenant dans la peau d'un locuteur natif de la langue étudiée en lui permettant d'accomplir différents actes de langage, sans qu'il ait besoin de posséder les connaissances linguistiques nécessaires à la production de ces actes. Nous retrouvons ici l'emphase sur la compréhension que préconise Courtyllon, dont nous avons déjà parlé dans ce mémoire dans la partie 1-1-2. Cette caractéristique précise des jeux vidéo a été étudiée par Gee notamment qui parle à ce sujet de « *savoir partagé* ».

« Le savoir partagé, c'est le savoir que possèdent d'autres personnes, le savoir que l'on trouve sur certains sites Internet [...], ou le savoir qui est intégré dans certains outils médiateurs [...] et avec lequel l'on peut entrer en relation et interagir<sup>76</sup> »

Dans RTW, le savoir est partagé entre le joueur-apprenant de langue d'un côté qui décide du plan d'action à mener pour atteindre tel objectif mais ne disposerait pas forcément des outils langagiers pour diriger ses personnages si l'opportunité lui était donné dans le jeu de mettre en mots toutes les actions qu'il accomplit ; et le jeu d'un autre côté qui de par la façon dont il est conçu intègre des outils qui vont permettre au joueur d'accomplir ces actions, qu'il lui serait impossible d'accomplir dans la vie réelle (mener des troupes au combat, conduire des négociations diplomatiques, etc.). Gee souligne que le savoir partagé « *débarrasse l'apprenant-joueur d'une certaine partie de la charge cognitive* [nécessaire autrement à l'accomplissement des actions du jeu] *et fait reposer* [cette dernière] *sur le jeu*<sup>77</sup> », ce qui permet au joueur de « *commencer à agir, avec un certain degré d'efficacité, avant d'être*

---

<sup>76</sup> GEE, J. P. (2007). p. 99. (ma propre traduction)

<sup>77</sup> *ibid.*, p. 27.

*réellement compétent*<sup>78</sup> », en langue étrangère pour ce qui nous concerne. C'est précisément ce que nous constatons dans RTW où le jeu prend en charge à la place de l'apprenant de langue une série de tâches qui seraient trop dures à accomplir si l'apprenant était laissé à lui-même, et confronte celui-ci, même celui possédant un faible niveau de compétences linguistiques, à des situations de communication présentant une relative complexité, qui font sens pour lui<sup>79</sup>, et qu'il est de surcroît en mesure de gérer grâce au savoir partagé intégré dans le jeu.

## **2-2-Rome Total War, une macrostructure narrative enchâssée**

Comme nous le verrons plus bas, RTW intègre différents types de textes. Même un lecteur n'étant pas familier de la linguistique textuelle accepterait sans doute aisément d'apposer le terme « texte » à certaines séquences phrastiques que l'on y trouve. Il est par contre d'autres parties du jeu qu'il aurait beaucoup plus de mal à reconnaître comme tel. Nous commencerons donc dans cette partie 2-2 par voir en quoi la notion de texte s'applique à RTW. Nous continuerons ensuite avec une analyse de la variété textuelle mise en œuvre dans ce jeu, ainsi qu'avec une analyse pragmatique et énonciative de certaines de ces séquences textuelles, en traitant là encore ces dernières du point de vue de leur intérêt et limite pour l'apprenant de langue. Nous terminerons enfin par voir quel intérêt dans l'absolu représente pour l'apprenant de FLE la variété textuelle constatée dans le jeu.

### **2-2-1-En quoi la notion de texte s'applique-t-elle à Rome Total War ?**

Dans un article de la revue ALSIC, le sémioticien Vandendorpe s'attachait déjà en 1998 à confronter un hypermédia, le célèbre jeu vidéo *Riven*, à la notion de texte. Dans cet article,

---

<sup>78</sup> *ibid.*, p. 27.

<sup>79</sup> À condition bien sûr que l'apprenant adhère aux principes ludiques du jeu vidéo.

Vandendorpe définissait l'activité de lecture, et par là même la notion de texte, au travers de trois composantes cognitives mobilisées pour cette activité<sup>80</sup> : la concaténation (ou mise en relation), le rappel, et la sélection tabulaire<sup>81</sup>.

Concernant la première de ces composantes, le joueur doit constamment mettre en relation le son, l'image et le texte dans RTW, pas seulement dans les rapports de fin de tour dont nous avons déjà donné un exemple ici à propos de la multicanalité (voir partie 1-1-3), mais aussi sur la carte générale et sur la carte tactique. Pour donner un exemple portant sur cette dernière carte, le joueur doit, de façon à pouvoir gagner une bataille, croiser les messages oraux de ses troupes (« *Nous sommes attaqués* » en est un) avec les indications écrites données sur celles-ci ainsi que celles de l'ennemi (indiquant par exemple par écrit leur moral ou leur niveau de fatigue : « *Confiants* », « *Moral bas* », « *Frais et dispos* », « *Morts de fatigue* », etc.), et enfin la situation visuelle du champ de bataille qui lui indiquera, elle, où porte l'effort offensif majeur de l'ennemi ou l'avancée d'une attaque de ses fantassins par exemple.

Concernant la deuxième de ces composantes, le rappel (d'informations), ce type d'activité cognitive est lui aussi convoqué dans RTW. En effet lorsque, par exemple, le joueur affronte un ennemi qu'il a déjà combattu avant, il sera en mesure de rappeler à son esprit les forces et faiblesses des types d'unités auxquels il fait face et comment organiser sa ligne d'attaque en conséquence. Pour donner un autre exemple, lorsqu'il prendra le contrôle d'une ville appartenant à une faction à qui il a déjà pris une autre ville, le joueur pourra utiliser l'opération de rappel pour savoir quel type de bâtiment il doit conserver ou au contraire détruire pour que sa faction puisse gérer avec une chance de succès cette ville.

Concernant la troisième composante, la tabularité, celle-ci désigne les éléments du

---

<sup>80</sup> Nous reprenons ici une partie de l'analyse que Manguet et Potolia ont faite des travaux de Vandendorpe (MANGENOT, F & POTOLIA, A., *op. cit.*, p. 147)

<sup>81</sup> VANDENDORPE, C. (1998). pp. 116-118.

texte qui viennent aider le lecteur à s'orienter dans la masse textuelle « *en lui permettant de visualiser et d'identifier les articulations du texte, de choisir ce qu'il veut lire et de trouver aussi rapidement que possible les informations qui l'intéressent*<sup>82</sup>. » Il est à noter que les éléments de tabularité sont très nombreux dans RTW. Accessibles depuis la carte générale, le jeu propose un index des généraux et un arbre généalogique de la famille de la faction du joueur, un résumé des missions en cours confiées par le Sénat, des fiches sur les différents types d'unités (amies et ennemies) et sur les bâtiments constructibles, etc. Tous ces éléments de tabularité permettent au lecteur de mener le troisième type d'opérations cognitives propres au texte (la sélection) en le conduisant à sélectionner les informations pertinentes des différents éléments tabulaires mentionnés ci-dessus.

Les trois opérations cognitives caractéristiques du texte s'appliquent donc bien à un jeu comme RTW, et nous pouvons par conséquent parler pour ce jeu, comme Vandendorpe le fait pour l'hypermédia<sup>83</sup>, de « pseudo-texte », dans la mesure où RTW mêle données verbales et non verbales, et où sa nature n'est pas entièrement linguistique. Toutefois, nous n'appliquerons personnellement cette notion de pseudo-texte qu'à la macrostructure du jeu, car nous estimons que certaines séquences de RTW ont bel et bien une nature linguistique, et constituent *de facto* des séquences textuelles.

### **2-2-2-Les différents types de textes de Rome Total War**

Adam, dans un ouvrage de 1992, a contribué à actualiser le regard que porte la linguistique sur la typologie des textes en introduisant le concept de prototype de séquences de textes. C'est l'analyse qu'il y propose dont nous nous servirons ici pour catégoriser les différents types de textes que l'on rencontre dans RTW.

---

<sup>82</sup> *ibid.*, p. 118.

<sup>83</sup> *ibid.*, pp. 118-119.

Nous commencerons par le type qui apparaît comme le moins évident à appliquer à ce jeu vidéo : le type narratif. Nous croyons en effet, après avoir montré dans la partie précédente que RTW était un pseudo-texte, que nous pouvons aller plus loin et considérer le jeu comme une macrostructure narrative.

### **2-2-2-a-La macrostructure narrative de RTW**

Adam considère que six constituants doivent être réunis pour que l'on puisse parler de récit : une succession d'évènements (a), une unité thématique (b), des prédicats transformés (c), un procès (d), une causalité narrative (e), et une évaluation finale (f). Passons en revue ces six constituants et voyons dans quelle mesure ils s'appliquent à RTW.

À propos du critère (a), la succession d'évènements, Adam cite Paul Ricoeur qui dit « *tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté*<sup>84</sup> ». RTW est un jeu de stratégie par tours, c'est-à-dire que la chronologie du jeu est divisée en tours qui correspondent chacun à une demi-année. RTW est donc organisé, pour reprendre la terminologie d'Adam, en temps  $t / t+1 / t+ 2 \dots / t+n$ . Il faut préciser que c'est le joueur lui-même qui détermine la fréquence avec laquelle ces différents temps se succèdent. Nous avons donc bien affaire, globalement, à une succession temporelle telle que le définit Ricoeur, car, à moins que le joueur n'enregistre sa progression sur un nouveau fichier (ce qui est en fait conseillé à certains moments cruciaux du jeu, notamment juste avant une bataille décisive par exemple, faisant du jeu vidéo un récit non linéaire), il ne peut pas revenir sur une séquence précédente ; et le joueur voit donc une suite d'évènements (bataille, mouvements de troupes ou de navires sur la carte, etc.) se dérouler les uns après les autres au fur et à mesure qu'il enclenche le passage à un tour suivant.

À propos du critère (b), l'unité thématique, Adam précise que « *la présence d'(au*

---

<sup>84</sup> ADAM, J.-M. (1992). p. 46.

moins) un acteur est indispensable<sup>85</sup> »<sup>86</sup>. Adam précise également que cet acteur peut être « individuel ou collectif<sup>87</sup> ». Dans RTW, l'acteur est pluriel. Les joueurs ont en effet l'occasion de diriger jusqu'à la fin du jeu une « famille » romaine (ou comme formulé dans le jeu une « faction ») de leur choix, comportant donc plusieurs membres. L'acteur, pour reprendre le terme utilisé par Adam, est donc collectif dans ce jeu, ce qui répond au critère d'unité thématique.

À propos du critère (c), des prédicats transformés, Adam sur ce point se démarque de la position d'Aristote, ce dernier ayant défini un récit dans *La Poétique* comme devant raconter « le passage du malheur au bonheur ou [vice versa]<sup>88</sup> ». Adam préfère conserver comme critère de pertinence l'évolution, bonne ou mauvaise, d'une situation initiale, sans nécessairement qu'on assiste dans le récit à une résolution de l'élément qui en constitue la tension<sup>89</sup>. Or dans RTW, on assiste bien à une transformation de la situation à laquelle le joueur fait face. Celui-ci conquiert ou est conquis, conclut des alliances ou des traités, voit sa popularité auprès du Sénat et du peuple romains diminuer ou augmenter, etc.

À propos du critère (d), l'unité de l'action, là encore, Adam cite Aristote

« l'histoire [...] doit être représentation d'une action une et qui forme un tout ; et les parties que constituent les faits doivent être agencées de telle sorte que, si l'une d'elles est déplacée ou supprimée, le tout soit troublé et bouleversé. [...] Forme un tout, ce qui a un commencement, un milieu et une fin<sup>90</sup> ».

Dans RTW, le commencement est matérialisé à l'écran par le tableau présentatif qui situe l'année de départ (-270), indique quelques éléments sur les origines de la faction que le joueur va gérer, et situe les régions de l'Italie que cette faction contrôle. De plus, l'ensemble des événements auxquels le joueur est confronté rentre dans le cadre de l'objectif final qui lui est

---

<sup>85</sup> *ibid.*, p. 47.

<sup>86</sup> Il précise également que ce critère n'est pertinent que mis en rapport avec les critères (a) et (c).

<sup>87</sup> *ibid.*, p. 47.

<sup>88</sup> *ibid.*, p. 47.

<sup>89</sup> *ibid.*, p. 48.

<sup>90</sup> *ibid.*, p. 48.

assigné (conquérir 50 territoires), et on peut considérer par exemple que la conquête d'un territoire par le joueur (ou par une autre faction, car alors cet événement vient contrarier l'objectif final du joueur), l'éradication d'une faction par une autre ou l'établissement d'une alliance entre deux factions constituent une partie de ce tout dont parle Aristote, et que si l'un de ces événements venait à disparaître ou à être annulé du jeu, cela constituerait un bouleversement de cette règle particulière qui régit le récit dans RTW.

À propos du critère (e), la causalité narrative d'une mise en intrigue, Adam précise qu'un récit ne « *se contente [pas] d'énumérer une succession d'actes [...] sans mettre les événements en intrigue*<sup>91</sup>. » Nous retrouvons précisément une mise en intrigue dans RTW au début du jeu dans une courte vidéo qui est présentée après que le joueur a choisi une faction. Pour ne traiter que de la faction Julii, cette vidéo donne trois éléments qui constituent l'intrigue du jeu : la soif de pouvoir affichée par le chef de cette faction, le désir de vengeance que celui-ci nourrit envers les Gaulois qui occupent les territoires situés à la frontière nord des siens, et la volonté de propager la culture romaine. Nous trouvons également plusieurs complications au cours des nombreuses heures de jeu que requiert RTW et qui viennent entretenir le schéma narratif du jeu : apparition de la peste dans une ville, établissement d'alliance entre des factions rivales, désertion d'une partie des troupes du joueur dans le feu de la bataille, défection d'une partie de ses troupes en déplacement, etc.

Enfin, à propos du critère (f), la présence d'une évaluation finale, ou d'une morale, Adam indique que celle-ci peut être exprimée dans le récit de façon explicite ou implicite<sup>92</sup>. Dans RTW, bien que nous n'ayons pas terminé le jeu<sup>93</sup>, nous pensons que celle-ci est implicite et peut donc se déduire de l'ensemble des « événements » dépeints dans le jeu. Elle nous apparaît en l'occurrence très proche d'une morale machiavélienne où la soif de pouvoir et de reconnaissance affichée par les chefs de faction romains les pousse à un impérialisme

---

<sup>91</sup> *ibid.*, p. 55.

<sup>92</sup> *ibid.*, p. 56.

<sup>93</sup> ce qui nous demanderait encore peut-être plusieurs dizaines d'heures.

ravageur et conduit *in fine* le joueur à la morale « la fin justifie les moyens ».

Il ressort de tout ce que nous venons d'écrire ci-dessus que RTW est bien un pseudo-texte narratif, et comme nous l'avons déjà vu ici, qu'il possède une nature plus (rapport indiquant une mission octroyée par le Sénat, rapport sur l'évolution de la popularité de la faction du joueur auprès de la plèbe romaine et du Sénat<sup>94</sup>, etc.) ou moins (bilan financier, rapport de naissance ou de mort, etc.) verbale. Nous verrons quelles implications cela a pour l'apprenant de langue dans la partie II-B-3 de ce mémoire.

Enfin précisons ici que Adam, dans son ouvrage de 1992 déjà, établissait un rapprochement entre produits informatiques et récit

« Avec les développements récents de l'informatique, des jeux de rôles et des grammaires de récit, un nouveau type de narration a vu le jour [...] : le *récit arborescent*, principe à la base des "livres dont vous êtes le héros"<sup>95</sup> »

ce qui ne peut que nous conforter dans le parallèle entre jeu vidéo et récit que nous réalisons nous aussi dans ce mémoire. Le jeu vidéo n'est-il pas une forme de récit arborescent dans lequel le joueur est confronté à une multitude de possibilités, « *en adopte une et élimine les autres*<sup>96</sup> » ?

Cependant, comme le dit Adam, « *l'homogénéité* [textuelle] [...] *est un cas relativement exceptionnel*<sup>97</sup> », et l'enchâssement de séquences de différentes natures (descriptives, argumentatives, etc.) dans un même texte est très fréquent. Nous allons ainsi voir infra que RTW regorge en effet de séquences dialogales ainsi que descriptives

### **2-2-2-b-Les séquences dialogales de RTW**

Nous nous référerons là encore aux critères établis par Adam pour justifier la nature dialogale de certaines séquences de RTW. Cette fois-ci les composantes que définit Adam pour le texte

---

<sup>94</sup> Voir un exemple de ces deux types de messages en Annexe IV.

<sup>95</sup> *ibid.*, p. 72.

<sup>96</sup> *ibid.*, p. 72. Adam cite ici une nouvelle de *Ficciones* de Borges.

<sup>97</sup> *ibid.*, p. 31.

dialogal sont beaucoup plus simples que celles qu'il retenait pour le texte narratif, et se résument en deux types de séquences : les séquences phatiques d'ouverture et de clôture, et les séquences transactionnelles<sup>98</sup>. Il relève également des indices d'ordre pragmatique (présence de deux interlocuteurs), mais sans considérer cette caractéristique comme essentielle au texte dialogal<sup>99</sup>.

Nous trouvons en fait dans RTW deux genres dialogaux différents.

Premièrement, les interactions entre les conseillers (Victoria et Marcus) et le joueur. Nous considérons que celles-ci appartiennent au genre dialogal dans la mesure où l'on peut assimiler la façon dont elles apparaissent à l'écran (le portrait du conseiller vient se glisser en clignotant dans la partie supérieure gauche de l'écran) et dont le joueur les active (en cliquant dessus) comme une séquence phatique d'ouverture. Le message d'aide qui apparaît alors constitue la séquence transactionnelle<sup>100</sup>. Quant au fait que ce genre d'échanges ne comporte pas de séquence de clôture, citons ici Adam qui rappelle que « *les bornes que représentent les séquences phatiques ne sont pas indispensables : il arrive qu'une interaction démarre sans entrée en matière et/ou se termine ex abrupto*<sup>101</sup>. » Nous avons déjà montré la variété discursive, numérique et argumentative de ce type de séquences dialogales dans la partie 2-1-2 de ce mémoire. Dans cette même partie, nous avons également montré la haute valeur pratique que ces dialogues pouvaient avoir pour les joueurs, ainsi que leur degré élevé de contextualisation, tous ces éléments rendant ce type de séquences dialogales utile et donc profitable pour l'apprenant de langue. Nous ne nous étendrons donc pas davantage sur ce point. Mais il est un autre type de dialogue qui représente un intérêt particulier pour l'apprenant.

Deuxièmement, l'on trouve en effet dans RTW un type de dialogue beaucoup plus

---

<sup>98</sup> *ibid.*, p. 154.

<sup>99</sup> *ibid.*, p. 154.

<sup>100</sup> Pour un rappel de ce en quoi consiste l'aide fournie par Marcus, voir la partie 2-1-2 pages 34 et 35.

<sup>101</sup> *ibid.*, pp. 154-155.

structuré que le précédent : les négociations diplomatiques. RTW offre au joueur la possibilité d'envoyer ses diplomates en ambassade vers d'autres factions et de mener par leur intermédiaire toute une série de négociations avec celles-ci. Le diplomate peut soit « offrir », soit « demander », soit encore mener des « opérations privées » comme le détaille le tableau suivant :

<b>Opérations privées</b>	<b>Offrir</b>	<b>Demander</b>
Corrompre	Alliance Accès militaire Droits de commerce Cessez-le-feu Attaquer une faction Donner une région Acceptez ou nous attaquerons Offrir un paiement unique Tribut régulier Infos géographiques	Accès militaire Attaquer une faction Donner une région Offrir un paiement unique Tribut régulier Infos géographiques Devenir protectorat

Tableau 4 : détail des opérations réalisables dans le cadre des négociations diplomatiques

De façon à pouvoir entamer ce genre de négociations, le joueur devra guider un de ses diplomates vers une ville ou un personnage représentant la faction avec laquelle il souhaite entretenir des relations diplomatiques, puis il ordonnera à son diplomate d'entrer dans cette ville, ce qui déclenchera l'ouverture d'un écran particulier servant uniquement à cette fin. Au niveau typologique, les négociations diplomatiques comportent les trois types de séquences constitutives d'un texte dialogal : séquence phatique d'ouverture, séquence transactionnelle, et séquence de clôture-évaluation ; de même qu'un mode d'enchaînement de prises de paroles (cliquer sur telle ou telle touche pour le joueur).

Au niveau ludique, leur premier point d'intérêt réside dans le fait que ces négociations mettent le joueur face à une certaine gamme de choix (comme le montre le tableau 4 ci-dessus) et que l'issue de ces négociations a de réelles implications sur les chances de succès du joueur dans le jeu, ce qui garantit, nous le pensons, l'attention qu'un joueur pourra prêter à ce genre de dialogue.

Au niveau pragmatique, et ce sera leur deuxième point d'intérêt, le diplomate se verra accueillir par une formule de salutations qui dépendra des relations qu'entretiennent les deux factions. Suivant que celles-ci sont alliées, neutres l'une vis-à-vis de l'autre, ou en guerre, cette formule variera<sup>102</sup>, comme le montre le tableau plus bas.

<b>Relation entre les 2 factions</b>	<b>Exemples d'énoncés à valeur phatique d'ouverture</b>
<b>Alliées</b>	« Soyez le bienvenu, ami de Rome ! De quoi souhaitez-vous parler ? » « Bienvenu, noble allié ! Que pouvons-nous faire pour vous ? »
<b>Neutres</b>	« Le noble et magnifique Pharaon vous salue. Qu'avez-vous, en toute humilité, à proposer au grand Pharaon ? » « Salutations ! Que souhaitez-vous nous offrir aujourd'hui ? »
<b>En guerre</b>	« Faites vite car notre patience n'est pas sans limites et notre sympathie n'est pas toujours garantie ! » « Faites vite. Nous avons mieux à faire aujourd'hui qu'écouter vos misérables jérémiades. »

Tableau 5 : énoncés à valeur phatique d'ouverture suivant la nature des relations diplomatiques

Faisons remarquer au passage que nous n'avons fait figurer ici que des exemples d'énoncés d'ouverture qui apparaissent dans une séquence dialogale de négociations initiée par le joueur.

Toutefois, il arrive bien sûr aussi à l'ordinateur d'être l'initiateur de tels dialogues.

En ce qui concerne la séquence de clôture, il est à noter que celle-ci est intégrée à l'énoncé évaluatif de la séquence transactionnelle. Nous souhaitons à ce propos relever l'extrême variété de ce type d'énoncés, ce qui sera le troisième point d'intérêt des négociations. Nous en avons relevé près d'une trentaine, aussi bien des énoncés de clôture-évaluation positive que négative comme le montre le tableau ci-dessous<sup>103</sup>.

<b>Énoncés à valeur positive</b>	<b>Énoncés à valeur négative</b>
« Nous acceptons votre offre. Elle est juste et généreuse »	« Même si vous offriez vos entrailles aux plus vénérés de nos dieux, nous refuserions »

<sup>102</sup> Nous donnons ici deux exemples par type de relation, mais nous avons en tout relevé un nombre légèrement plus nombreux d'énoncés de ce genre.

<sup>103</sup> Nous donnons ici six exemples d'énoncés, trois à valeur positive et trois à valeur négative.

« L'or permet toujours d'éviter les malentendus entre ceux qui devraient être amis. Tous nos remerciements. »	d'écouter vos demandes. »
« Votre proposition n'est guère intéressante et encore moins tentante. Pourtant, nous sommes contraints de l'accepter. »	« Notre liberté est précieuse et elle n'est pas à vendre. Nous ne serons pas vos serviteurs. Vos belles paroles ne vous seront d'aucune utilité »
	« Cesser le combat ? Quelle plaisanterie ! Pourquoi cesser maintenant le combat qui fait rage entre nos peuples ? Certains de votre espèce respirent encore ! »

Tableau 6 : exemples d'énoncés de clôture-évaluation

Pour le besoin de l'argumentation, nous présenterons maintenant quelques exemples entiers de négociations afin de montrer dans quelle mesure les énoncés utilisés dans les séquences dialogales de négociations sont pertinents par rapport au cotexte et contexte du jeu, et peuvent bénéficier à un apprenant de langue.

### Complexité et subtilité des séquences dialogales de négociations

Voici tout d'abord deux exemples qui montrent que les échanges entre diplomates qui ont lieu dans le jeu affichent un certain degré de réalisme et de pertinence pragmatique :

Il s'agit dans ce premier exemple d'une séquence dialogale initiée par un diplomate grec ennemi, nommé Aspahlion<sup>104</sup>.

#### Exemple A<sup>105</sup>

1-Aspahlion (ÉpO<sup>106</sup>) : « *Il est temps de mettre un terme à cette effusion de sang* » Apparaît au centre de l'écran : « **Leurs offres / Cessez-le-feu** »

2-Le joueur choisit de faire une contre-proposition et de demander un paiement unique (4000 deniers) en échange de l'offre grecque<sup>107</sup>. Le joueur clique sur « Faire une contre proposition » au centre de l'écran. Ensuite, il clique « Offrir un paiement unique » dans la colonne « Demander ». Apparaît au

<sup>104</sup> Nous donnons le nom des diplomates ou représentants étrangers utilisé dans le jeu, ce qui nous permet ici d'illustrer un point particulier de l'argumentation que nous développerons dans la partie II-C-1 de ce mémoire.

<sup>105</sup> Nous numérotions à l'aide de 1-, 2-, etc. les tours de parole et mettons entre guillemets les énoncés à valeur dialogale.

<sup>106</sup> ÉpO : énoncé (phatique) d'ouverture

<sup>107</sup> Nous détaillons ici l'ensemble des touches sur lesquelles le joueur doit cliquer pour mener à bien ces négociations, afin de montrer que la participation du joueur à ces dialogues s'accompagne d'un travail de lecture et donc d'un travail sur la langue.

centre de l'écran de haut en bas : *Demander de l'argent Somme en deniers*. Le joueur inscrit alors 4000 deniers. Le joueur clique alors sur « Confirmer les infos sur l'offre ». Apparaît alors au centre de l'écran, « **Vos offres** / *Cessez-le feu* » « **Vos demandes** *Donnez-nous 4000 deniers* ». Le joueur clique alors sur « Faire une offre » pour valider sa demande.

3-Aspahlion (ÉpC<sup>108</sup>) : « *Votre proposition déshonorerait même un hôte, mais nous sommes forcés de l'accepter. Nous ne remercierons pas les dieux pour leur aide dans cette affaire.* »

Au niveau pragmatique, nous remarquons la cohérence de l'énoncé de clôture du diplomate grec avec le cotexte aussi bien que le contexte : le diplomate exprime son dépit (« déshonorerait même... » / « nous ne remercierons pas... »), car il se trouve contraint d'accepter la contre-proposition faite par le joueur au regard de la situation militaire de sa faction qui, dans le jeu, avait vu ses territoires se réduire comme peau de chagrin.

Dans le deuxième exemple ci-dessous, il s'agit d'une séquence dialogale initiée par un diplomate romain. Il a pour interlocuteur un diplomate thrace allié nommé Brinkainos.

#### **Exemple B**

1-Brinkainos (ÉpO) : « *Bienvenu, noble allié ! Que pouvons-nous faire pour vous ?* »

2-Le joueur clique sur « Corrompre » Apparaît au centre de l'écran la mention suivante : « **Vos offres** / *Corrompre* / Le personnage suivant va rejoindre votre faction : Brinkainos *Nos exigences sont raisonnables. Que souhaitez-vous en retour ?* ». Le joueur clique sur « Faire une offre » pour valider sa demande.

3-Brinkainos : « *Quiconque souhaite manifester de véritables marques d'amitié peut toujours faire une donation d'or conséquente.* » Apparaît au centre la mention suivante : « **Leurs demandes** : *Donnez-nous 1600 deniers / Corrompre* »

4-Le joueur clique sur « Accepter »

5-Brinkainos (ÉpC) : « *L'or est le plus sûr pavé sur le chemin conduisant à l'amitié mutuelle. Merci beaucoup.* »

Ici, nous remarquons que l'offre initiale du joueur (corrompre) a été renchérie par une contre-proposition du diplomate thrace, conduisant à un échange dialogal à cinq tours. La relative complexité pragmatique (demande implicite de bakchichs en 3) de ce dialogue ainsi que la cohérence co- et contextuelle constatée dans l'exemple A précédent illustrent, à notre avis, l'intérêt que peuvent représenter ces simulations de dialogues pour un apprenant de

---

<sup>108</sup> ÉpC : énoncé de clôture—évaluation

langue. D'autant que comme nous l'avons vu dans la partie 2-1-3, elles permettent de placer une partie élevée de la charge cognitive sur le jeu ; charge qui, dans une situation autre<sup>109</sup>, reposerait davantage sur l'apprenant, et l'empêcherait de prendre part à une telle activité (comme ici de négociations), s'il s'agit d'un apprenant faux débutant en particulier.

Toujours en ce qui concerne le réalisme affiché dans ces négociations diplomatiques, nous avons été étonné de voir à quel point les concepteurs du jeu avaient pensé à différentes trames de négociations et avaient inclus les dialogues nécessaires en conséquence. Ainsi, lorsque nous avons essayé de verser un tribut très minime (100 deniers) à une faction lointaine (ce tribut n'était motivé que par le fait de vouloir tester les limites de ce système de négociations), nous nous sommes vu répondre avec un énoncé très à propos : « *Nous ne comprenons pas ce qui vous pousse à nous faire ce don. Nous ne pouvons l'accepter* ». Ainsi également lorsque le joueur essaie dans le même tour d'ouvrir des négociations avec une faction sur un point sur lequel il vient pourtant de rebuter un représentant de cette faction, comme dans l'exemple suivant (séquence initiée par un diplomate romain à un représentant breton neutre nommé Votéporix).

### **Exemple C**

1-Votéporix (ÉpO) : « *Salutations ! Que souhaitez-vous nous offrir aujourd'hui ?* »

2-[Le joueur annule le traité de commerce existant entre sa faction et la faction bretonne]<sup>110</sup>

3- Votéporix (ÉpC) : « *Vous ne nous laissez pas d'autres choix* » (fin de la négociation)

(Ouverture de nouvelles négociations au même tour de jeu)

1'- Votéporix (ÉpO) : « *Salutations ! Que souhaitez-vous nous offrir aujourd'hui ?* »

2'-[Le joueur demande l'ouverture de droits de commerce]

3'- Votéporix (ÉpC) : « *Discuter avec ceux de votre espèce est une pure perte de temps.* »

Le joueur se voit naturellement accorder une fin de non recevoir assez sèche (en 3') après avoir demandé en 2' une réouverture du commerce qu'il venait lui-même en 2 de fermer.

Ainsi enfin lorsque le joueur essaie obstinément dans le même tour de jeu de réitérer avec un

---

<sup>109</sup> telle qu'un jeu de rôle fait en classe par exemple.

<sup>110</sup> Pour raccourcir notre propos, nous ne détaillons plus l'ensemble des touches sur lesquelles le joueur doit cliquer, mais proposons seulement le résumé de ses actions.

même interlocuteur une offre ou une demande qui vient de lui être refusée par ce dernier. Le joueur se verra alors systématiquement rejeter d'une manière aussi sèche, comme l'illustre l'exemple suivant (séquence initiée par un diplomate romain à un représentant scythe allié, Artashès).

**Exemple D :**

1-Artashès (ÉpO) : « *Soyez le bienvenu, mon ami ! Que pouvons-nous faire pour vous ?* »

2-[Le joueur demande à son allié scythe le droit pour ses armées de traverser le territoire scythe]

3-Artashès (ÉpC) : « *Bien stupide celui qui laisserait vos armées traverser ses terres. Nous ne sommes pas stupides. Vous ne passerez pas.* »

(Ouverture de nouvelles négociations au même tour de jeu)

1'- Artashès (ÉpO) : « *Soyez le bienvenu, mon ami ! Que pouvons-nous faire pour vous ?* »

2'-[Le joueur demande à nouveau à son allié scythe le droit pour ses armées de traverser leur territoire]

3'-Artashès (ÉpC) : « *Discuter avec ceux de votre espèce est une pure perte de temps.* »

L'attention que les concepteurs ont portée au réalisme des négociations et à la cohérence des positions de chaque faction transparait également dans l'exemple D supra, où 3' apparait logique par rapport à l'entêtement du joueur en 2' et la réponse déjà faite à la même demande romaine en 3.

Maintenant que nous avons vu la complexité et la subtilité certaine dont peut faire preuve la simulation de dialogue créée par les concepteurs du jeu, nous allons à présent écorner légèrement l'image quelque peu idéalisée que le lecteur se sera sans doute faite de cette simulation en lisant les pages précédentes.

**Problèmes liés aux séquences dialogales de négociations**

Nous remarquons un premier problème de cohérence lié à l'exemple D donné ci-dessus. Nous observons en effet une incohérence entre d'une part les salutations d'accueil que l'allié utilise envers le diplomate romain (en 1 et en 1'), et d'autre part la tournure que peuvent prendre les négociations entre ces deux factions. L'on assiste ainsi en 3' à une invective du représentant scythe envers le diplomate romain caractérisée par les termes axiologiquement marqués « *votre espèce* » et « *pure* ». Malgré cela, ce dernier se verra

immanquablement accueillir au tour suivant de négociations de façon amicale par un « *Soyez le bienvenu, mon ami* », ce qui apparaît en contradiction nette avec la nature hostile de l'énoncé de clôture utilisé en 3'.

Les limites du système de négociations de RTW apparaissent également dans l'exemple E suivant. Il s'agit d'une séquence initiée par un diplomate arménien neutre, nommé Kudurmabug. Celui-ci demande l'établissement d'un traité de commerce.

#### **Exemple F**

1-Kudurmabug (ÉpO) : « *Le commerce entre amis est toujours le bienvenu car il est synonyme de richesses.* »

2-Le joueur choisit de faire une contre-proposition et demande des informations géographiques en échange.

3-Kudurmabug : « *Après avoir étudié votre dernière proposition, nous pensons que cet arrangement serait plus équitable...* » La partie arménienne demande 1960 deniers en échange des informations géographiques.

4-Le joueur souhaite faire baisser ce montant et offre 500 deniers à la place.

5-Kudurmabug : « *Après avoir étudié votre dernière proposition, nous pensons que cet arrangement serait plus équitable* » Deuxième contre-offre arménienne : Kudurmabug demande 990 deniers.

6-Le joueur fait une deuxième contre-proposition. Il propose 910 deniers à la place.

7-Kudurmabug (ÉpC) : « *Nous acceptons votre proposition. Que cet accord nous soit profitable à tous.* »

Dans cet échange à sept tours de paroles, il apparaît d'une part qu'en 3, l'adjectif « *dernière* » utilisé par le diplomate arménien ne se justifie pas sémantiquement, car le joueur vient seulement de faire sa première proposition (qui est une contre-proposition certes). Ici, nous pouvons imaginer que l'énoncé 3 aurait été pertinent si ce dialogue avait été initié par le joueur lui-même (et non par le diplomate arménien). La contre-proposition faite par le joueur aurait alors réellement été sa deuxième proposition et l'utilisation du mot « *dernière* » aurait été pleinement justifiée. D'autre part, nous remarquons qu'au-delà de trois tours de paroles, ce sont systématiquement les mêmes énoncés qui reviennent (en 3 et 5), ôtant quelque peu de réalisme à la simulation dialogale recréée ici.

Pour conclure sur les négociations diplomatiques, même si nous avons constaté des

limites dans la simulation de négociations créée pour RTW, nous estimons que cette simulation dialogale offre pour le joueur-apprenant de langue un intérêt didactique de par l'attention certaine qui a été portée à la cohérence pragmatique des échanges permis dans le cadre de ces négociations ; de par, ensuite, la plus ou moins forte charge cognitive dont l'apprenant se trouve soulagée en participant à ces négociations ; de par, enfin, le réel enjeu de ces négociations qui ne peut que conduire l'apprenant à faire preuve d'efforts de compréhension pour les mener à bien.

### **2-2-2-c-Les séquences descriptives de RTW**

RTW contient une profusion de textes descriptifs : les concepteurs ont inclus un descriptif différent pour chaque type d'unités militaires aussi bien que pour chaque type d'infrastructure constructible<sup>111</sup> dans le jeu.

#### **Exemple prototypique d'une séquence descriptive du jeu**

Voici par exemple le descriptif d'une unité romaine déjà mentionnée ici, les hastaires :

« **Hastati**

Les hastati sont des unités d'hommes jeunes à l'époque de la légion de la république de Rome, qui tiennent le premier rang pendant les batailles. Ils sont censés fatiguer l'ennemi et le tenir en respect jusqu'à ce qu'intervienne la ligne de bataille suivante [...]. Ils disposent de deux pilums qu'ils lancent sur l'ennemi avant de se lancer dans le combat rapproché. Leur équipement comprend un glaive, un casque de bronze, un grand bouclier et une cuirasse. Le pilum est un javelot lourd fort bien conçu, doté d'une pointe en fer et d'une hampe souple [...]. »

Ce passage présente les différentes caractéristiques d'une séquence descriptive définies par Adam<sup>112</sup>. L'on trouve au début un ancrage référentiel donné par le titre (« Hastati »). Puis le passage continue avec une procédure de reformulation (« *Les hastati sont des unités d'hommes...* »), suivie d'une procédure d'aspectualisation de leur rôle dans l'armée romaine (« *Ils sont censés fatiguer l'ennemi...* »). Ensuite, les objets contigus du hastaire (pilums,

---

<sup>111</sup> Soit pour les seules factions romaines 35 types différents d'unités, et 67 types différents d'infrastructures, soit autant de textes descriptifs différents.

<sup>112</sup> ADAM, J.-M., *op. cit.*, pp. 84-95.

glaive, casque, etc.) sont présentés par une procédure de mise en relation métonymique. Enfin, le passage développe les propriétés d'un de ces objets contigus (« *Le pilum est un javelot lourd...* ») par une procédure de sous-thématisation.

### **Problèmes relevés dans certaines séquences descriptives**

Outre les nombreux types de bâtiments et d'unités disponibles dans RTW, chacun ayant comme nous l'avons dit leur propre fiche descriptive, les concepteurs du jeu ont également mis sur la carte générale les sept merveilles du monde antique<sup>113</sup>. Leur présence dans le jeu n'est pas simplement accessoire, mais utilitaire, car la possession du territoire sur lequel se trouve chacune de ces merveilles octroie un avantage particulier à la faction qui possède ce dit territoire<sup>114</sup>.

La description qui accompagne chaque merveille contient une partie que l'on pourrait appeler « topographique » à la suite de Fontanier, cité par Adam<sup>115</sup>. Ainsi sur la pyramide de Khéops :

*« La grande pyramide à Gizeh est une merveille : c'est une montagne érigée sur la tombe d'un grand monarque [...]. La pyramide est construite dans l'alignement parfait des quatre points cardinaux et la différence de longueur entre les quatre côtés est inférieure à 1 pour 1000 !<sup>116</sup> »*

La description de chaque merveille contient également le plus souvent une courte séquence à valeur historique. Ainsi le passage suivant sur l'origine des jardins suspendus de Babylone : « *Les jardins ont été attribués par les Grecs à Nabuchodonosor II (604-562 av. J.-C.) qui les aurait fait aménager pour qu'ils rappellent à sa femme la végétation des montagnes de son pays d'origine* », est un passage qu'on peut mettre au crédit du jeu pour la valeur historico-informative qu'il représente. Il en va de même pour la description de la pyramide de Khéops qui apporte son lot d'informations à valeur historique, mais que nous ne détaillerons

---

<sup>113</sup> La pyramide de Khéops, les jardins suspendus de Babylone, la statue de Zeus à Olympie, le temple d'Artémis à Ephèse, le tombeau de Mausole à Halicarnasse, le colosse de Rhodes, le phare d'Alexandrie.

<sup>114</sup> par exemple « *Les jardins suspendus confèrent 20% de bonus aux revenus agricoles dans toutes les communautés [contrôlées par la faction].* »

<sup>115</sup> *ibid.*, p. 79.

<sup>116</sup> La description continue ainsi sur quatre autres lignes.

pas ici.

Pour ce qui concerne les descriptions des cinq autres merveilles, leur lecture pourrait sans doute être bénéfique à un apprenant de FLE si elles n'étaient entachées de problèmes de cohérence interphrastique d'une part, et de polyphonie énonciative d'autre part. Ainsi dans le passage suivant sur l'histoire de la construction du phare d'Alexandrie :

*« Après la mort d'Alexandre le Grand, les querelles entre ses généraux achevèrent de désagréger son Empire. En Egypte, Ptolémée Soter se proclame Pharaon et, en 290 av. J.-C. environ, il commence la construction d'un phare [...]. Les érudits de la Grande Bibliothèque ont participé à sa conception et la construction fut achevée sous le règne de Ptolémée Philadelphus. »*

qui introduit une description du phare en lui-même, nous pouvons relever le premier type de problèmes mentionné plus haut : l'incohérence interphrastique. Nous y trouvons en effet un passage du passé simple (« *achevèrent* ») au présent (« *se proclame* », « *commence* ») puis au passé composé (« *ont participé* ») puis encore au passé simple (« *fut achevée* »). Ces quatre changements de temps incongrus et injustifiés dans la séquence narrative intégrée ici à la description du phare, déconcerteront sans doute pour le moins un apprenant de FLE, d'autant que ce n'est pas là un exemple isolé mais que l'on observe le même genre d'anomalies, mais à un moindre niveau, dans la description du tombeau de Mausole à Halicarnasse, de même que dans celle des jardins suspendus de Babylone.

Pour ce qui concerne la polyphonie, nous trouvons plusieurs postures énonciatives dans les descriptions des sept merveilles, qui ne contribuent pas à notre avis à l'intelligibilité globale de ces textes. La première, où le moment d'énonciation reste indéfini, concerne la pyramide de Khéops. C'est en effet la seule des sept merveilles du monde antique qui existe toujours, mais qui est en même temps la plus ancienne et qui est antérieure de plusieurs siècles à la période à laquelle se déroule le jeu. C'est pour cette raison que le présent générique (« *C'est un bâtiment très ancien.* », « *La pyramide est construite dans l'alignement [...].* ») utilisé dans la description, aussi bien que le « *au cours des siècles* » que l'on trouve plus loin et qui coupe le passé composé présenté du présent d'énonciation ne permet pas de déterminer la date de ce

dernier, l'hypothèse voulant que le moment d'énonciation coïnciderait avec notre époque moderne (à la manière d'une leçon d'histoire) étant aussi recevable que celle qui le placerait à l'époque du jeu RTW.

La deuxième, où le moment d'énonciation correspond clairement à notre époque moderne, concerne les jardins de Babylone et le phare d'Alexandrie. Dans la description de ce dernier, on parle en effet par exemple des tremblements de terre de 1303 et de 1323 qui auraient achevé de détruire le phare, et qui indique clairement un moment d'énonciation bien postérieur au jeu.

La troisième, où *a contrario* le moment d'énonciation coïncide avec le jeu, concerne le tombeau de Mausole. Cette description use en effet de nombreux verbes au présent (« *statues qui attirent des milliers de voyageurs ébahis* ») qui ne peuvent qu'indiquer la volonté des concepteurs de plonger le joueur dans l'époque du jeu.

Enfin, la quatrième est la plus problématique, car elle mêle dans un même texte les indices qui renvoient à un moment d'énonciation correspondant à l'époque du jeu et ceux qui renvoient à un moment d'énonciation contemporain de notre époque. Cette cacophonie intratextuelle se retrouve dans les descriptions du colosse de Rhodes, du temple d'Artémis, et de la statue de Zeus. Nous n'analyserons ici brièvement à titre d'exemple que celle du temple d'Artémis, qui nous semble être la plus représentative du travers énonciatif dont fait preuve le jeu à certains endroits.

#### **« Le temple d'Artémis à Ephèse »**

En capturant cette grande merveille, nos troupes ont accompli un haut fait digne des plus grands héros de Rome !

Ce temple réduit le coût des nouveaux bâtiments religieux de 30% dans toutes les communautés.

Artémis, la déesse de la fertilité, de la chasse et de la nature, est honorée dans un magnifique temple situé à Ephèse. C'est un bâtiment qui regorge de trésors et d'objets précieux. C'est un très vieux temple. Sa construction a été ordonnée par le roi Crésus de Lydie (un dirigeant à la fortune colossale et légendaire). Mais ce bâtiment porte maintenant les stigmates d'un incendie criminel perpétré par un homme, ou plus exactement un malfrat, appelé Erostrate qui voulait rendre son nom célèbre. Le temple a été détruit en 356 av. J.-C., la nuit de la naissance d'Alexandre le Grand. Selon Plutarque, la déesse

était trop occupée à veiller sur le petit Alexandre pour garder un œil sur son temple ! Le temple fut finalement restauré en 323 av. J.-C. sur l'ordre d'Alexandre le Grand. Il renfermait des œuvres des sculpteurs Phidias, Polyclète, Kresilias et Phradmon. Aujourd'hui, le temple continue d'attirer des milliers de visiteurs du monde entier. »

Au rang des éléments qui pointent vers un moment d'énonciation concomitant de l'action du jeu, nous trouvons le présent de l'indicatif à valeur déictique des premières lignes du paragraphe (« *est honorée* » « *regorge* »), l'embrayeur temporel « *maintenant* » de la 7<sup>ème</sup> ligne, ainsi que le passé composé à la ligne 9 (« *a été détruit* ») ; tandis qu'au rang de ceux qui indiquent un énoncé dont l'instance est totalement coupé du jeu, nous trouvons le passé simple deux lignes plus loin (« *fut restauré* » ligne 10-11). En effet, en ce qui concerne l'usage qui est fait des temps dans ce passage, et si l'on suit les propos de Maingueneau, passé simple et passé composé appartiennent à deux systèmes de temps différents, le premier relevant du récit et le second du discours<sup>117</sup>. Or, « *un énoncé utilisant les “temps” du discours est posé comme lié à l'actualité de son énonciateur, [...] tandis qu'un énoncé employant les “temps” du récit pose une série d'évènements dissociés de leur énonciateur*<sup>118</sup>. » Les temps eux-mêmes pointent donc vers des moments d'énonciation différents. Ajoutons à cela d'autres éléments d'ordre énonciatif —le déictique temporel « *aujourd'hui* » (ligne 12)— sémantique —« *visiteurs du monde entier* » — et historique —Plutarque<sup>119</sup> est un personnage qui n'est contemporain ni des évènements relatés (l'incendie du temple), ni de l'époque à laquelle se déroule le jeu (après -250)— qui viennent compléter l'imbroglio énonciatif, et la confusion sera totale dans l'esprit du joueur–apprenant de FLE

Pour revenir sur la description d'unités ou de bâtiments en général, il est à noter que la profusion de textes descriptifs dans RTW ne garantit pas qu'un joueur–apprenant passera une grande partie de son temps et de son énergie à lire les textes du jeu. En effet, d'une part, les

---

<sup>117</sup> MAINGUENEAU, D. (1991). p. 73.

<sup>118</sup> *ibid.*, p. 74. Les guillemets se trouvent originellement dans le passage cité.

<sup>119</sup> *Le Petit Robert des noms propres*, p. 1648. Plutarque (v. 46/49 – v. 125)

descriptions d'unités n'ont le plus souvent qu'un rôle purement informatif dans RTW. Et d'autre part, si les descriptions de certaines unités ennemies que le joueur rencontre sur le champ de bataille lui apportent effectivement des aides d'ordre tactique —le poussant ainsi, on pourrait le penser, dans un travail de compréhension écrite— nous estimons qu'un joueur apprend très vite par l'expérience qu'il développe dans le jeu, à se passer de la lecture de telles descriptions.

### **Le type descriptif « éthopée »**

Il est par contre un autre genre de séquence descriptive dont la lecture s'avère, elle, très utile pour réussir dans RTW, et donc motivante pour le joueur-apprenant : l'éthopée, c'est-à-dire la description des « *caractère, vices, vertus, talents et défauts*<sup>120</sup> » des généraux que dirige le joueur. Ainsi du personnage fictif Amulius Julius dont on apprend en cliquant sur sa fiche, donnée sous forme d'inventaire à la Prévert, qu'il est « *sans ennemi, totalement dépendant, dessinateur, commandant assuré, douteux, etc.* » En faisant passer le curseur de la souris sur chacun de ces traits de caractère, le joueur découvrira qu'ils ont une influence sur les capacités militaires ou managériales du général en question. Par exemple, le trait « douteux » mentionné ci-dessus indiquera « *De l'avis général, cet homme se livre à des activités suspectes et malhonnêtes. 40% de pénalité en résistance à la corruption, -2 en loi (effet négatif sur l'ordre public)* ». Dans la mesure où de telles informations peuvent guider le joueur dans les nominations qu'il est amené à faire aux postes de gouverneurs ou de généraux d'armée de sa faction (ces derniers ne nécessitant pas les mêmes qualités que les premiers), ces informations l'intéressent hautement, et, pour ce qui concerne l'apprenant de langue, peuvent représenter une occasion significative de lire du français en pratiquant la langue d'une façon qui fait sens pour lui, et non de façon purement gratuite.

---

<sup>120</sup> ADAM, J.-M., *op. cit.*, p. 80.

### 2-2-3-La variété textuelle de RTW et l'apprenant de langue

Terminons enfin cette partie 2-2 en examinant quel intérêt dans l'absolu représente pour l'apprenant de FLE la variété textuelle constatée dans le jeu.

« Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de textes, c'est non seulement les aider à comprendre un texte, mais c'est aussi leur fournir des instruments d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite et les rendre autonomes<sup>121</sup>. »

Certes, RTW ne « prépare » pas les apprenants à la variété textuelle dans le sens où Cuq et Gruca l'entendent ici, c'est-à-dire par une approche didactisée. Mais, de par le fait que, comme nous l'avons vu dans la partie 2-1-2, le jeu vidéo est un document authentique entier, nous estimons que les apprenants auront d'autant plus de chances de pouvoir travailler la compréhension écrite et leur aptitude à reconnaître différents types de textes en étant confrontés à la variété textuelle constatée dans RTW. Pour affiner le propos de Cuq et Gruca sur les avantages qu'offre une maîtrise de cette variété textuelle, nous citerons Adam<sup>122</sup> qui rappelle que tout lecteur natif face à un texte se livre à une « *activité intellectuelle [qui] conduit celui qui la pratique à créer des distinctions et à construire des types à l'intérieur de l'objet d'analyse*<sup>123</sup>. », et que cette catégorisation « *dote [le lecteur] d'un ensemble de stratégies de résolution de problèmes, [...] de stratégies de compréhension*<sup>124</sup> » et « *d'interprétation* ».

Le lecteur verra donc bien ici l'intérêt que peut représenter pour un apprenant la variété textuelle de RTW dans l'absolu, c'est-à-dire dans l'hypothèse où le joueur-apprenant lit ou essaie bien de lire les nombreux textes du jeu. Nous verrons en fait dans la partie 3-1-2 l'attitude que nos élèves ont eue face aux nombreux textes du jeu.

---

<sup>121</sup> CUQ, J.-P. & GRUCA, I., *op. cit.*, p. 172.

<sup>122</sup> qui cite lui-même Dispaux.

<sup>123</sup> ADAM, J.-M., *op. cit.*, p. 6.

<sup>124</sup> *ibid.*, p. 14

## **2-3-Rome Total War, « une simulation d'idéologies <sup>125</sup> » et d'histoire-géo ?**

Pourquoi s'intéresser à l'idéologie contenue dans RTW ? Parce que le jeu vidéo en général, comme tout document authentique, est le reflet de représentations culturelles d'une part ; et que d'autre part, notre public était composé d'adolescents, que le jeu vidéo était proposé dans un milieu scolaire où l'introduction de matériels pédagogiques ne peut pas se faire sans une réflexion sur les faits et idéologies qu'ils véhiculent, et sur sa compatibilité avec les autres matières enseignées dans l'établissement.

Les remarques que nous venons de faire valent notamment pour la dimension historiographique du jeu. Nous nous attarderons donc maintenant sur le contenu culturel et en particulier historique et géographique du jeu, avant de traiter dans un deuxième temps des représentations et idéologies présentes dans RTW.

### **2-3-1-Contenu culturel**

Premièrement, l'action du jeu RTW se situe dans le monde antique dans les zones où se développèrent les civilisations grecques puis romaines, et la carte générale de jeu montre avec assez de détails la géographie de cette zone. Les remarques qui suivent valent pour toute la zone de jeu, mais pour nous concentrer sur la France moderne, la carte générale reprend ainsi les principaux traits de la topographie française avec ses fleuves et leurs affluents<sup>126</sup>, ses montagnes et ses plaines, une subdivision de la Gaule de l'époque en plusieurs régions<sup>127</sup>, ainsi que quelques villes de l'époque. Nous entendons par « époque » la date de début de la

---

<sup>125</sup> L'expression provient d'un article de FORTIN, T. (2007).

<sup>126</sup> Bizarrement, la Seine est absente, mais on trouve la Loire et l'Allier, la Garonne et la Dordogne, ainsi que le Rhône et 3 de ses affluents : la Saône, la Drôme et la Durance.

<sup>127</sup> Aquitaine, Armorique, Lugdinensis, Narbonensis, etc.

« campagne impériale » qui commence en -270<sup>128</sup>. Il est à noter qu'il semble bien que les 7 « villes » ou villages qui composent la zone de la carte générale correspondant à la France moderne soient historiquement attestés à la date susmentionnée, sauf Lugdunum (« Lyon), qui fut fondée en 43 av. J.-C. par les Romains<sup>129</sup>. Massilia (« Marseille ») fut fondée vers 600 av. J.-C. par les Grecs<sup>130</sup> ; Narbo Martius (Narbonne) était déjà occupée par les Celtes avant sa transformation en colonie romaine en 118 av. J.-C<sup>131</sup>, de même pour Rennes dont l'archéologie a apparemment montré qu'elle était déjà occupée aux environs de 250 à 150 av. J.-C.<sup>132</sup>, etc. Sur ce point, nous pouvons donc relever un seul anachronisme précisément avéré, avec la présence de Lyon dans un scénario se déroulant 230 ans avant sa fondation. Avant de passer à la dimension historique du jeu à proprement parler, nous en profiterons pour établir un lien avec Charlier cité plus haut dans ce mémoire : sur ce point particulier de la géographie, nous estimons ici que RTW, grâce à la dimension opératoire des hypermédias dont parle Charlier, permet à des élèves comme les nôtres vivant à 10 000 kilomètres de la zone représentée dans le jeu de vivre de manière concrète, par l' « *intervention sur le monde*<sup>133</sup> », la géographie du monde gréco-romain antique. Nous ne souhaitons pas par cette remarque idéaliser RTW, car après tout, ce jeu représente de façon très stylisée la géographie des pays du bassin méditerranéen (absence de la Seine comme déjà relevée ici, extrême simplification du découpage des côtes grecques, placement parfois approximatif des villes sur la carte, etc.), mais nous souhaitons faire remarquer que les pérégrinations des personnages que contrôle le joueur l'obligent à des manipulations mentales qui le confrontent à la géographie du monde de RTW. Ainsi telle mission que le joueur se verra attribuer par le Sénat<sup>134</sup>, ou tel objectif

---

<sup>128</sup> Pour la clarté de la lecture, nous noterons comme ici sous la forme « -270 » les dates tirées du jeu RTW, et sous la forme « 270 av. J.-C. » les dates historiques.

<sup>129</sup> *Le Petit Robert des noms propres*. p. 1269.

<sup>130</sup> *ibid.*, p. 1328.

<sup>131</sup> *ibid.*, p. 1463.

<sup>132</sup> Voir le paragraphe « époque gauloise » de l'article « Rennes » sur [http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_de\\_Rennes](http://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_Rennes)

<sup>133</sup> CHARLIER, op. cit., p. 2.

<sup>134</sup> Par exemple, faire le blocus de tel port ; ou bien prendre telle ville.

qu'il se donnera lui-même dans le jeu l'obligera à contourner telle côte pour atteindre tel port, à franchir tel détroit pour atteindre telle mer, ou bien à longer telle rivière ou telle montagne pour arriver à telle ville. Ces exemples illustrent, à notre avis, la dimension manipulatoire et concrète des hypermédias telle que Charlier en a fait l'hypothèse ; et aussi dans une certaine mesure l'intérêt d'introduire un jeu comme RTW à l'école.

Deuxièmement, pour traiter maintenant de la dimension historique présente dans le jeu RTW, nous parlerons tout d'abord de l'armée romaine, pour ensuite passer aux armées étrangères, et enfin aux anecdotes scientifiques et historiques.

Le joueur qui entame pour une première fois une « campagne impériale » ne peut choisir une faction étrangère (Grèce, Carthage, Égypte, Dacie, Gaule, etc.), mais doit choisir une faction romaine. S'il est habile dans la gestion de ses unités et de ses communautés, il accompagnera et guidera ainsi cette faction jusqu'à la fin du jeu. Au lancement du scénario, la structure de l'armée romaine que le joueur peut commander reprend la structure des légions républicaines : *triaires*, *principes*, *hastaires*, et *vélites* ; et offre également au joueur la possibilité de diriger différentes unités d'artillerie<sup>135</sup>, d'utiliser différents moyens de siège<sup>136</sup> ou d'enrôler différentes unités « barbares », reflétant d'après ce que nous en savons une certaine réalité historique<sup>137</sup>. Cette structure se voit d'ailleurs modifiée après un certain nombre de tours de jeu, lorsque ce dernier fait part au joueur de l'établissement de réformes touchant son armée. Historiquement attestées, ces réformes ont été menées par un certain *Caius Marius* pour transformer et améliorer l'armée romaine en 107 av. J.C.<sup>138</sup>. Nous relevons sur ce point la liberté totale que prend le jeu avec la réalité historique, car dans l'expérience que nous avons faite du jeu, cette réforme marianique est apparue à l'écran en -238. Enfin, pour terminer ce paragraphe sur l'armée romaine, le jeu présente de nombreux détails

---

<sup>135</sup> Onagres, balistes et scorpions.

<sup>136</sup> Béliers, tours de siège, et sape.

<sup>137</sup> Ainsi la baliste semble déjà attestée en « *200 avant notre ère* », et « *les Romains ont toujours utilisé des auxiliaires [barbares]* » RICHARDOT, P. (2005). p. 258 et p. 324.

<sup>138</sup> *Le Petit Robert des noms propres*. p. 1321.

historiques sur l'évolution de l'armement romain. Ainsi par exemple, le joueur apprendra, au détour de la description d'une unité ibérique, l'origine du glaive romain, qui fut « *adopté après les combats de l'armée romaine contre d'importants contingents de scutarii, durant la première guerre punique*<sup>139</sup> ». Il apprendra par ailleurs que la faux de guerre est « *l'une des rares armes qui ont poussé l'armée romaine à modifier l'équipement de ses légionnaires, et à les doter de casques renforcés*<sup>140</sup> ». Il apprendra également que certains légionnaires portaient la *lorica segmenta*, « *une armure renforcée par des plaques flexibles [...] qui était moins onéreuse à construire et offrait une protection supérieure à la cotte de mailles*<sup>141</sup> », et découvrira aussi l'une des tactiques offensives des légionnaires romains qui « *après avoir lancé leurs pilums [...] se [ruaient] au contact et [combattaient] au glaive*<sup>142</sup> ». Tous ces éléments sur l'évolution de l'armée romaine et de son armement contribuent, nous pensons, à donner une vision dynamique de celle-ci, loin des images figées que l'on peut avoir sur les armées antiques. De plus, l'attachement certain des concepteurs du jeu à restituer tactiquement et matériellement les unités romaines concourt lui aussi à projeter le joueur dans le monde antique. Toutefois, la représentation qui est faite de l'armée romaine dans le jeu n'est pas totalement conforme à la réalité historique, comme nous l'avons vu avec les réformes marianiques.

Ensuite, en ce qui concerne les armées étrangères, il y a plus d'une dizaine d'autres factions dans RTW. D'un point de vue historique, il semble que le jeu caractérise et individualise avec une certaine justesse ces armées. Ainsi, on retrouve les célèbres éléphants de Hannibal parmi les unités carthaginoises, les chars de guerre avec archers montés parmi les unités égyptiennes et bretonnes, les colonnes d'hoplites parmi les unités grecques, les archers à cheval parmi les unités scythes, les cavaliers lourds cataphractaires parmi les unités parthes, etc. Les

---

<sup>139</sup> RTW, description d'une unité de scutarii.

<sup>140</sup> *ibid.*, description d'une unité de faucheurs daces.

<sup>141</sup> *ibid.*, description d'une unité de légionnaires.

<sup>142</sup> *ibid.*, description d'une unité de légionnaires.

concepteurs sont même allés jusqu'à doter certaines de ces unités de capacités tactiques attestées historiquement. Ainsi, les hoplites et autres piquiers peuvent former une phalange ; les archers et autres tireurs à cheval, un cercle cantabrique ; la cavalerie lourde, le triangle ; et pour revenir très brièvement sur les légionnaires romains, la tortue.

Enfin, en ce qui concerne les anecdotes scientifiques et historiques, nous avons relevé plusieurs exemples. Nous en donnerons ici trois. Le premier, intitulé « *La logique grecque* » est un message de début de tours qui informe le joueur dans un texte de quelques lignes que « *les théories conjointes de Platon et d'Aristote ont donné naissance à une nouvelle école de pensée appelée : logique* ». Toutefois, d'une part il ne nous a pas semblé que cette nouvelle ait eu une quelconque influence sur le cours du jeu<sup>143</sup>, et d'autre part, ce texte est apparu en l'année -250 pour nous, ce qui fait un anachronisme de plus dans RTW, car la date à laquelle cet événement est relaté dans le jeu est distante de plus de 70 ans de la mort du « *disciple de Platon* » et « *père de la logique* », Aristote (mort en 322 av. J.-C.)<sup>144</sup>. Le deuxième exemple est également un message à caractère scientifique : « *La vis d'Archimède. Archimède a inventé une pompe fort ingénieuse qui élève l'eau au moyen d'une vis sans fin [...].* ». Pour cet exemple précis, il semble bien que l'on ne puisse pas attribuer de mauvais points au jeu pour sa légèreté historiographique, car ce savant grec a été tué en 212 av. J.-C. et ce message est apparu en -226 dans le jeu, ce qui le rend plausible par rapport à la date de disparition du savant. Par contre, là encore, ce petit texte relatif à une invention d'Archimède semble n'avoir qu'une valeur informative dans le jeu. Enfin, le troisième exemple concerne les sept merveilles du monde antique. Nous avons déjà analysé ici les problèmes d'énonciation

---

<sup>143</sup> Nous estimons en effet qu'un apprenant ne fera sans doute pas l'effort de lire un message s'il ne voit pas l'intérêt de celui-ci par rapport au jeu. Étant donné que les anecdotes scientifiques apparaissent à l'écran accompagnées d'un icône spécifique que le joueur pourra facilement reconnaître après l'avoir rencontré quelques fois, il saura en voyant cet icône qu'il s'agit d'un message dont la lecture n'est pas indispensable à sa progression dans le jeu, et s'abstiendra sans doute alors de le lire.

<sup>144</sup> Les citations de cette phrase ainsi que les dates données ici proviennent de *Le Petit Robert des noms propres*, p. 116.

relevés dans les descriptions de ces merveilles, mais dans le propos qui est le nôtre à ce stade, nous ferons retenir au lecteur cette fois-ci l'intérêt, limité à la culture générale certes, que représente la présence de ces sept merveilles dans le jeu. Chaque merveille est en effet présentée par un texte descriptif reprenant son origine et les raisons de sa renommée, et nous pouvons facilement imaginer qu'un apprenant possédant déjà un certain niveau sera amené et même encouragé à en lire la description, de par le fait que la possession d'une merveille apporte certains avantages au joueur qui la détient.

Pour résumer et conclure cette partie 2-3-1 sur le contenu culturel, nous reconnaissons donc aux concepteurs de RTW des efforts dans la recherche historiographique et la reconstitution historique qu'ils ont menées pour le jeu. Ce dernier permet à un certain degré au joueur une projection mentale vers le monde méditerranéen antique, illustrant assez bien la dimension manipulatoire des hypermédias de Charlier. Cependant, nous avons vu d'une part que les données auxquelles les joueurs sont confrontés dans le jeu relèvent plus du factuel que du conceptuel, faisant émerger une problématique qu'il ne nous appartient pas de traiter (Qu'est-ce qui mérite d'être appris dans une classe d'histoire au collège ?). Et d'autre part, nous avons montré que l'intrigue aussi bien que l'arrière plan du jeu étaient teintés d'anachronismes, d'approximations géographiques, voire même de pures inventions historiques<sup>145</sup>. Il ne faut donc pas en demander trop à ce jeu sur ce point de vue là, car, il ne faut pas l'oublier, RTW reste un produit commercial de loisir, et non une simulation de géopolitique du monde antique. Toutefois et enfin, pour donner une touche légèrement plus positive à l'analyse que nous livrons ici de RTW, nous estimons que l'intérêt majeur de ce jeu RTW réside ailleurs, comme nous l'avons vu dans les parties 2-1 et 2-2 de ce mémoire, et comme nous le verrons également dans la partie 3.

---

<sup>145</sup> Pour les factions romaines et gauloises, les chiens de combat constituent une unité de combat à part entière sur le champ de bataille. De même que les cochons incendiaires ! Ces deux types d'unités n'ont à notre avis aucune base historique.

## 2-3-2-Représentations et idéologies dans RTW

Rappelons tout d'abord une critique faite aux jeux vidéo en général, en l'occurrence que la « *plupart de [ceux-ci] persistent à représenter l'idéologie d'une société capitaliste et occidentale androcrate et blanche*<sup>146</sup>. » Qu'en est-il de RTW ? En ce qui concerne ce jeu, et pour suivre l'analyse que Fortin et Trémel ont faite de plusieurs autres jeux vidéo<sup>147</sup>, il nous apparaît que les concepteurs de RTW ont premièrement su faire preuve d'un certain différentialisme culturel. Ainsi chaque faction a son type d'armement et d'unités particuliers<sup>148</sup>, ses noms de famille<sup>149</sup> et son propre habillement, ainsi que ses bâtiments « administratifs » ou religieux dédiés à ses propres dieux : les Parthes ont leur temple dédié à Zoroastre, les Grecs à Niké, les Égyptiens à Horus, et les Carthaginois à Baal. À ce propos, il est à noter que le panthéon religieux de certaines factions est beaucoup plus divers que celui d'autres factions. Ainsi, alors que le panthéon des factions susmentionnées n'inclut qu'une seule divinité, celui des Gaulois comprend 4 dieux, celui des Germains et des Bretons en comprennent 3 chacun, et celui des trois factions romaines 9 ! La vision du monde qui est présentée dans ce jeu est donc fortement romanocentrée, avec des touches particulières d'« exotisme » pour quelques factions orientales (Parthie, Royaume du Pont, Arménie) et africaines (Carthage, Égypte), car ces factions, contrairement aux autres, ont dans le « catalogue » des bâtiments qu'elles peuvent construire<sup>150</sup> une place des exécutions publiques et une police secrète, donnant une tonalité particulièrement répressive à ces factions.

Deuxièmement, le jeu semble une parfaite illustration d'une critique adressée par

---

<sup>146</sup> SANDFORD, R. & WILLIAMSON, B. (2005). p. 8.

<sup>147</sup> FORTIN, T. & TREMEL L. (2005)

<sup>148</sup> comme nous l'avons vu dans la partie 2-3-1

<sup>149</sup> Voir ainsi les noms propres des différents diplomates et représentants non-romains donnés en exemple dans la partie 2-2-2-b.

<sup>150</sup> Pour rappel, voir en Annexe III la liste de tous les bâtiments constructibles par les factions romaines.

Fortin et Trémel à un autre jeu *Civilization : Call to Power II* où « *la stratégie militariste de domination absolue est dûment encouragée*<sup>151</sup>. » Après avoir passé de nombreuses heures sur ce jeu, il nous apparaît en effet que le principe de RTW repose sur un expansionnisme à tous crins, lequel ne peut se réaliser que par le glaive et le sang, reflétant plus précisément une idéologie impérialiste teintée de colonialisme où, pour pouvoir exploiter rentablement une nouvelle communauté, la faction du joueur se doit de remplacer les divinités locales par son propre panthéon. La dimension économique de l'idéologie impérialiste que l'on trouve dans le jeu n'est pas non plus absente, car après avoir envahi une communauté étrangère, le joueur se voit donner la possibilité d'en exploiter les ressources naturelles (agriculture et mines). Il pourra aussi en développer les infrastructures (port) pour faire fleurir le commerce et ainsi accumuler davantage de richesses... qui serviront au développement de nouveaux types de bâtiments à fonction militaire (du forgeron à la fonderie, du baraquement à la caserne, etc.) propres à créer des unités nouvelles ou améliorées qui seront envoyées sur de nouveaux fronts.

Troisièmement, la vision qu'offre le jeu de la gestion du bonheur et du mécontentement public est extrêmement réduite. Celle-ci ne s'exerce que par trois intermédiaires : les infrastructures hydriques (bains publics, aqueducs, etc.), les infrastructures de divertissement<sup>152</sup> (arènes, amphithéâtres, etc.), et en dernier recours, les armes<sup>153</sup> ! laissant de côté les institutions politiques et juridiques du monde romain.

### **2-3-3-Pour une éducation à l'image**

---

<sup>151</sup> *ibid.*, p. 139.

<sup>152</sup> Renvoyant ainsi implicitement au *Panem et circenses* de Juvénal et constituant une mise en abyme intéressante des propos de Trémel sur les jeux vidéo : « *On peut voir* [dans les jeux vidéo] *une sorte "d'opium du peuple" et un moyen de contrôle efficace, pouvant "anesthésier" une partie de la jeunesse.* » TREMEL, L. (2006) Pas de numéros de pages disponibles.

<sup>153</sup> Si une communauté se rebelle, le joueur a la possibilité de la reconquérir et de passer la majorité de ses habitants par le fil de l'épée.

Comme nous venons de le voir, la vision qui est offerte des civilisations antiques du pourtour méditerranéen dans RTW n'est pas sans refléter les préjugés et les représentations plus ou moins conscientes des concepteurs ainsi que leur volonté de créer un produit ouvertement ludique quitte à prendre une certaine liberté avec l'Histoire. Après tout, leur but n'était pas de produire un CD-ROM ludo-culturel sur le monde romain, et nous avons dès le départ accepté ce travers en souhaitant sciemment faire jouer nos élèves à un produit commercial. Toutefois, et c'est là, nous pensons, une critique que l'on peut faire au projet que nous avons mené au collège de Sainte-Marie, nous avons méconnu ou sous-estimé l'aspect idéologique présent dans le jeu. Nous pensons maintenant que nous aurions dû profiter de l'introduction de ce média à l'école pour par exemple organiser une discussion avec la classe, même ceux ne participant pas aux sessions de jeu sur RTW, car tous nos élèves avaient peu ou prou déjà eu une expérience avec les jeux vidéo. Au cours de cette discussion, nous aurions pu essayer (en anglais bien sûr) de décrypter le monde romain présenté dans le jeu et de voir en quoi il diffère ou se rapproche de ce que les élèves avaient étudié en classe d'histoire ; l'emphase avec laquelle le jeu dépeint certains aspects de cette civilisation (son armée, son impérialisme) et en ignore d'autres (les arts, les sciences, le Droit romain, le rapport des Romains à la religion, le fonctionnement des institutions sous la République, etc.). Nous aurions également pu essayer de sensibiliser les élèves aux divers aspects idéologiques contenus dans le jeu (impérialisme/colonialisme) afin non pas de condamner le jeu ou de les encourager à en éviter l'usage mais de saisir cette occasion pour leur donner des « *clefs de lecture* », *source de distanciation critique et de plaisir*<sup>154</sup>. »

---

<sup>154</sup> DOLOSI, S. & TREMEL L. (2005). p. 211

## **3-Résultats de l'expérience**

### **3-1-Méthode de recueil et d'analyse des données et Attitude des élèves-joueurs face aux textes**

#### **3-1-1-La méthode**

Les données que nous avons déjà commencé à présenter dans ce mémoire ont été recueillies de différentes manières. Premièrement, nous avons conçu un questionnaire qui a été donné, avant le lancement de l'atelier jeu vidéo, à remplir aux élèves de la classe de collège que nous assurons et dont le but était de révéler les attitudes<sup>155</sup> de nos apprenants vis-à-vis des jeux vidéo<sup>156</sup> en général. Deuxièmement, nous avons ouvert un forum<sup>157</sup> sur Internet où certains des élèves ayant pris part à l'atelier ont pu laisser des commentaires sur leur expérience avec RTW, sur les difficultés inhérentes à la langue française qu'ils ont rencontrées, ou sur les prises de conscience sur la langue qu'ils ont pu faire grâce au jeu<sup>158</sup>. Troisièmement, après le début de l'atelier, nous avons procédé à des observations auprès des élèves pendant les séances de jeu. Quatrièmement, nous avons créé un test visant à essayer d'évaluer l'impact de RTW sur la compréhension écrite des élèves-joueurs. Ce test a été proposé une fois au début de l'expérience et une autre fois à la fin, à l'ensemble des élèves de notre classe de collège, même à ceux n'ayant pas pris part aux sessions, afin de pouvoir comparer les progrès en compréhension réalisés par le groupe de joueurs à ceux des autres élèves. Ce test nous a posé des problèmes d'interprétation, c'est pourquoi nous n'y ferons que

---

<sup>155</sup> Voir dans la partie 1-1-3 de ce mémoire en note 33 pour un rappel de ce que ce questionnaire a permis de révéler.

<sup>156</sup> Voir en Annexe V une reproduction de ce questionnaire.

<sup>157</sup> Dont voici l'adresse : <http://smarie.jtkc.org/index.htm>. Ouvrir les rubriques « Student log » et « Votre opinion sur le jeu » pour voir les messages postés par les joueurs. Ce forum avait été initialement conçu en pensant qu'une majorité des élèves de notre classe de collège participerait à l'atelier. Or moins de la moitié y a participé de façon active, ce qui explique que certaines rubriques (« Divers, Espace aide ») ont été laissées vierges.

<sup>158</sup> Voir en Annexe VI une reproduction de la feuille distribuée aux joueurs introduisant les modalités d'inscription au forum ainsi que le but de ce forum.

très peu référence ici. Cinquièmement, nous avons procédé à des entretiens individuels<sup>159</sup> avec 8 joueurs, c'est-à-dire les 7 ayant le plus participé aux sessions plus un autre ayant montré un certain intérêt pour le jeu mais n'ayant participé qu'à 4 sessions. Nous avons d'ailleurs suivi les recommandations de Kaufmann<sup>160</sup> sur l'organisation de ces entretiens et le travail d'analyse qui les suit.

La phase de recueil de données a été suivie d'une phase d'analyse de contenu. Pour procéder à ce travail, nous avons dans un premier temps établi une série de thématiques qui nous ont servi de filtre de lecture pour analyser les résultats des entretiens, des observations aussi bien que des messages laissés sur le forum. Ces différentes thématiques, reprenant d'ailleurs plusieurs des points principaux de la grille de questions, étaient les suivantes : l'évolution de la motivation au cours de l'année scolaire, les stratégies des élèves-joueurs face aux nombreux textes du jeu, les stratégies cognitives déployées face à ces textes, et éventuellement le rapport établi par les élèves entre le jeu et les matières étudiées à l'école, y compris le français.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse linéaire des entretiens et des messages du forum en relevant sur des fiches les exemples et/ou les explications donnés par les élèves infirmant ou confirmant les hypothèses initiales formulées sur chacun des points de la liste donnée dans le paragraphe supra. Ainsi, l'hypothèse relative à la motivation était que le jeu allait venir alimenter ou entretenir la motivation des élèves-joueurs à apprendre le français. Celle relative aux stratégies des élèves-joueurs face aux textes du jeu posait que le jeu allait dans une plus ou moins grande mesure mettre les joueurs dans une posture de lecture/déchiffrement de ces textes, et non dans une posture d'évitement. Celle relative aux stratégies cognitives présupposait que les joueurs allaient mettre en place différentes stratégies de compréhension, et pas seulement par exemple celle d'« essai par tâtonnements ».

---

<sup>159</sup> Voir en Annexe VII la grille de questions que nous avons utilisée pour ces entretiens.

<sup>160</sup> KAUFMANN, J.-C. (2007).

Enfin, l'hypothèse relative au rapport entre le contenu du jeu et l'école postulait qu'en offrant un jeu vidéo riche en contenu, les élèves allaient pouvoir non seulement établir des liens entre le jeu et le français mais aussi la classe d'histoire.

Dans un troisième temps, nous avons procédé à un croisement de données entre les entretiens des différents élèves mais aussi avec les observations que nous avons faites pendant l'année scolaire en classe et au cours des sessions, et avec les messages laissés par certains des joueurs sur le forum ; le tout afin de dégager des observations et conclusions générales, que nous présentons dans cette partie 3.

### **3-1-2-Attitude des joueurs face aux textes du jeu**

Les sept élèves qui ont à des degrés divers activement participé aux sessions de jeu peuvent être divisés en trois groupes<sup>161</sup>. Le premier, qui rassemble Nicolas, Gordon et Jeremy, est constitué de joueurs dont la stratégie face aux textes du jeu reposait sur l'évitement. Selon leurs propres dires, ils se fiaient au maximum aux images dans la gestion de leurs communautés par exemple, et lorsque celles-ci ne leur étaient d'aucune aide, ils cliquaient au hasard dans les choix qui leur étaient proposés.

Le deuxième, qui rassemble Jonathan et Shawma, réunit deux joueurs ayant à un degré relatif essayé de lire certains textes du jeu, à la recherche d'indices sur la façon de mener telle bataille ou sur la stratégie à suivre dans le développement de leur communauté. Par exemple, Shawma a entre autres trouvé dans ses lectures de textes que certains types de bâtiments augmentent le niveau de satisfaction de la population alors que d'autres augmentent le rendement agricole. Jonathan, lui, a dit avoir suivi l'aide de Marcus et de Victoria : « *Quand j'étais coincé, j'ai cliqué pour voir ce qu'ils disaient, et j'ai essayé de comprendre et ça m'a*

---

<sup>161</sup> Voir le tableau 2 de ce mémoire dans la partie 1-3-1 pour un rappel de la participation des 7 élèves les plus assidus aux sessions de jeu.

*aidé un peu.*<sup>162</sup> »

Le troisième enfin, qui regroupe ceux qui semblent avoir affiché le plus d'efforts de lecture : Thomas et David. David nous a dit avoir la plupart du temps suivi les conseils de Victoria sur le type de bâtiments à construire dans une communauté sauf lorsqu'après avoir conquis une ville, il avait besoin du type de bâtiments qui autorisait la formation d'unités militaires. Ce qui veut dire que, tout comme Shawma, il ouvrait la fenêtre descriptive des bâtiments, mais par contre, lui ne s'arrêtait apparemment pas aux informations succinctes présentées en tête de ces descriptions, et procédait à une lecture transversale de ces textes à la « *recherche d'informations clés.* » Quant à Thomas, c'est celui qui semble avoir manifesté le plus d'ardeur dans la lecture, disant avoir « *lu en général les descriptions de bâtiments ou d'unités* », et avoir utilisé le bouton d'aide de Victoria et de Marcus (« *En général, le bouton d'aide, c'est pas très long, j'ai essayé de comprendre autant que je pouvais, et parfois ça m'a aidé*<sup>163</sup> »).

L'attitude des joueurs des deux derniers groupes mentionnés supra révèle que l'hypothèse que nous avons faite sur les stratégies des élèves-joueurs face aux textes du jeu est en partie vraie. Ces quatre joueurs se sont bel et bien mis dans une posture de recherche active de sens (à des degrés divers certes) en utilisant pour cela les textes écrits du jeu. En réalité, il n'est pas surprenant de retrouver Thomas et David dans le dernier groupe, sachant que David est en fait un élève de seconde (alors que les autres sont en 4<sup>ème</sup>) et qu'il a donc plus d'heures d'apprentissage du français que les autres joueurs. Thomas, pour sa part, est l'élève qui manifestait le plus de facilités en français dans la classe de 4<sup>ème</sup>. Quant à Shawma et Jonathan, c'étaient également des élèves qui réussissaient relativement bien dans la classe de 4<sup>ème</sup>.

La relation que nous établissons ici entre réussite en classe et attitude face aux textes du jeu semblerait indiquer que nous avons choisi un jeu dont le contenu linguistique était hors de

---

<sup>162</sup> Entretien avec Jonathan.

<sup>163</sup> Entretien avec Thomas.

portée des élèves moyens ou faibles de notre classe, ce qui serait en quelque sorte un échec pour nous car notre but n'était pas d'offrir aux élèves un document authentique que seuls les élèves les plus forts allaient pouvoir utiliser. Or, d'une part, malgré l'attitude d'évitement que nous avons relevée chez les membres du premier groupe (Nicolas, Gordon et Jeremy), ces trois joueurs-ci ont reconnu lors de leur entretien avoir fait des progrès en français en jouant (Jeremy : « *Je comprenais plus avec le temps [ce qu'on disait dans le jeu]* » ; Gordon : « *En jouant, on peut apprendre du français* » ; Nicolas : « *Le jeu m'a aidé à faire des progrès en français* »). Car, pour revenir un instant sur le travail de lecture auquel est confronté un apprenant de FLE dans RTW, le joueur se trouve obligé de lire un minimum s'il veut jouer : lancer le jeu, sauvegarder ses progrès aussi bien que quitter le jeu requièrent du joueur qu'il reconnaisse un certain nombre de touches et clique dessus. De même pour réussir dans le jeu, il devra décrypter certaines informations : ordres de mission attribuée par le Sénat<sup>164</sup>,<sup>165</sup> nature des unités qu'il affronte sur le champ de bataille, niveau de bien-être des populations de ses villes, etc. Tous ces actes impliquent un minimum de lecture de sa part. Par conséquent, même si les trois joueurs du premier groupe affirment s'être totalement reposés sur les images pour jouer à RTW, ils ont nécessairement mené un certain travail de lecture (même limité) en jouant à ce jeu. D'ailleurs ils ont, comme les autres joueurs, mieux réussi le test écrit d'évaluation que le reste de la classe, ce qui confirme les progrès en compréhension qu'ils ont eux-mêmes constatés.

D'autre part, les effets que le jeu a eu sur les élèves-joueurs ne se limitent pas à la compréhension mais concernent également la motivation comme nous le verrons dans la partie 3-3, et ce dernier effet a touché les joueurs indépendamment de leur réussite en classe de FLE, ce qui plaide là aussi pour le choix du jeu que nous avons fait.

---

<sup>164</sup> Voir en Annexe IV, 1 exemple de messages informant le joueur de l'octroi par le Sénat d'une mission.

<sup>165</sup> Sachant que l'accomplissement de ce genre de missions était très important pour la réussite dans le jeu, les élèves étaient au début très demandeurs d'aide sur ce point. Et au fil du temps, ils faisaient preuve de plus en plus d'autonomie dans la lecture de ces messages.

## **3-2-Rome Total War et Apprentissage**

### **3-2-1-Les stratégies cognitives de compréhension et leur utilisation par les joueurs**

#### **3-2-1-a-Rappel sur les stratégies cognitives de compréhension**

Il existe différents types de stratégies de compréhension. Tout d'abord, la stratégie d'inférence qui consiste à « *utiliser les connaissances linguistiques et conceptuelles que l'on possède pour établir des hypothèses*<sup>166</sup> ». Ces hypothèses peuvent être soit relatives au sens d'un mot (qu'on infère grâce au con- et/ou au cotexte), à la fonction grammaticale d'un mot (est-ce un adjectif, un nom ou un verbe ?) et à l'intention du locuteur (en émettant des hypothèses sur la suite d'un texte grâce à ce que l'on sait déjà du texte). Ensuite, le deuxième type de stratégies de compréhension est la clarification/vérification qui « *consiste à vérifier si les informations qu'on a retirées d'un texte [...] sont conformes à la réalité*<sup>167</sup> ». Enfin, nous pouvons nous-même ajouter l'essai par tâtonnements qui convient particulièrement à l'univers interactif du jeu vidéo, car il permet à l'apprenant d'expérimenter différents choix offerts par le jeu, d'en voir les effets et de les relier mentalement aux textes qui lui proposaient ces choix.

#### **3-2-1-b-Une variété de stratégies cognitives déployées**

Les entretiens que nous avons conduits auprès des joueurs, et les messages postés par ces derniers sur le forum que nous avons créé ont permis de révéler que les élèves-joueurs ont bien eu recours et exercé différentes stratégies de compréhension en jouant à RTW.

Ainsi Gordon qui, par une opération logique d'analyse et de synthèse, a pu faire sens d'un type particulier de messages qui apparaissait de façon récurrente dans RTW, celui annonçant la disparition du jeu d'une faction ennemie<sup>168</sup>. Il nous a dit avoir seulement compris ce genre

---

<sup>166</sup> COURTILLON, J. (2000). p. 151

<sup>167</sup> *ibid.*, p. 151

<sup>168</sup> Il y a en tout 18 factions différentes dans RTW, et à chaque fois que l'une d'entre elles est annihilée, le joueur en est informé au début du tour suivant la disparition de cette faction.

de messages une fois qu'il est lui-même venu à bout d'une faction en particulier et qu'il a vu au tour suivant le message annonçant l'annihilation de celle-ci. En l'occurrence, c'est en analysant son action dans le jeu (combattre et faire disparaître une faction), en faisant la synthèse des précédents messages de ce type qu'il avait lus, et en mettant en relation tous ces éléments qu'il a enfin pu inférer le sens des messages « *Disparition d'une faction* ».

Ainsi également David qui a utilisé l'opération logique d'analyse (recherche de mots clés comme « *non, jamais, ne...pas...* ») pour inférer le sens des messages diplomatiques qui lui paraissaient sibyllins<sup>169</sup>. David également qui par tâtonnements a appris la chose suivante : « *Après avoir conquis une ville, je ne savais pas à quoi servait un bouton. J'ai appuyé dessus et j'ai alors mis une partie de la population en esclavage. Mais au moins maintenant je sais [à quoi sert ce bouton]*<sup>170</sup>. »

Ainsi enfin Thomas qui dans deux exemples relativement saisissants a utilisé une variété de stratégies de compréhension. Dans le premier exemple, il a tout d'abord pu établir grâce au jeu que le mot « mur » qui apparaît dans le jeu sous deux formes (« *mur de bois* » et « *mur de pierre* ») voulait dire en anglais « wall ». Pour arriver à cette inférence, sans doute les icônes représentant le mur de bois et celui de pierre dans la liste des bâtiments constructibles<sup>171</sup> l'ont-ils aidé, mais il a également déclaré avoir basé son inférence sur la similitude du mot avec le substantif anglais « mural », qui désigne une peinture murale. Après ce premier obstacle franchi, Thomas ne s'est pas arrêté là. Il a ensuite compris que le mot « pierre » voulait dire « stone » en anglais, et dans un deuxième temps, comme il savait que ce mot en français était également utilisé comme nom propre (« Pierre »), il a même établi une analogie entre ce nom et le nom propre « Peter », car « *Peter signifie également "roc" ou*

---

<sup>169</sup> Voir sur le forum <http://smarie.jtkc.org/forum.htm> le message de David du 9 mai 2010 « Other strategies » dans le fil de discussion « Trying out helps ».

<sup>170</sup> Voir sur le forum le message de David du 21 avril 2010 « Trying out helps » dans le fil de discussion éponyme.

<sup>171</sup> Une inscription indiquant en français « *mur de bois* » ou « *mur de pierre* » apparaît lorsque le joueur fait passer le curseur de la souris sur l'une de ces deux icônes.

“*Pierre*”<sup>172, 173</sup> ». Dans ce premier exemple, nous voyons donc que Thomas a mobilisé différents moyens pour aboutir aux inférences que nous rapportons ici : croisement entre les occurrences multiples des mots, rapprochement avec sa langue maternelle, de même que ses connaissances de culture générale. Pour le deuxième exemple dont nous souhaitons faire part ici, donnons la parole à Thomas<sup>174</sup> :

« (I) D’abord, j’ai pensé que “impôts”<sup>175</sup>, ça voulait dire “import” en anglais, comme dans “import goods”<sup>176</sup>, (II) car les deux mots se ressemblent, (III) mais je ne comprenais pas pourquoi importer plus de biens pouvait rendre la population d’une ville mécontente, (IV) alors je me suis dit que la seule chose qui en augmentant pouvait provoquer le mécontentement des gens, c’était les impôts, (V) d’autant que ça permettait dans le jeu de gagner plus d’argent.<sup>177</sup> »

Ici, Thomas illustre la complexité des processus cognitifs auxquels il s’est livré au cours des sessions de jeu. En (I), il est arrivé à une première inférence (impôts=import) basée sur la ressemblance morphologique entre les deux mots, comme il l’exprime en (II). Cette inférence a été remise en cause par un processus de vérification en mobilisant sa connaissance du monde, comme exprimé en (III). Thomas s’est alors livré, comme il le dit en (IV) à une reformulation de sa première hypothèse pour la remplacer par une autre plus conforme à la corrélation « plus d’impôts=plus d’insatisfaction ». Cette hypothèse a été finalement validée par lui par une seconde observation tirée du jeu « augmenter les impôts=davantage de rentrées d’argent », comme il le rapporte en (V).

Cet exemple illustre bien, nous pensons, l’intérêt d’un matériel interactif comme le jeu vidéo, dans lequel le joueur peut intervenir et agir sur la situation, constater les effets que son action a sur cette situation, et obtenir ainsi des feed-back du milieu qui viendront infirmer ou

---

<sup>172</sup> Voir sur le forum le message de Thomas du 17 avril 2010 « Seeing connections between French and English words » dans le fil de discussion éponyme.

<sup>173</sup> D’après l’évangile selon Jean, Jésus donna à Simon le surnom de *Képhas* (“roc”, “pierre” en araméen) et lui dit « Tu es Pierre et sur cette pierre, je bâtirai mon Église ». *Le Petit Robert des noms propres*, p. 1119 et p.1632

<sup>174</sup> Pour la commodité de l’analyse, nous désignons les différentes propositions de la citation de (I) à (V).

<sup>175</sup> Dans RTW, le joueur a l’occasion de gérer ses villes et de fixer le taux d’imposition (bas, normaux, élevés, très élevés). Plus le taux est élevé, plus la population est mécontente.

<sup>176</sup> « importer des biens »

<sup>177</sup> Entretien avec Thomas

confirmer les hypothèses qu'il a pu émettre quant au sens d'un énoncé ou d'un mot.

### **3-2-2-Des apprentissages constatés**

#### **3-2-2-a-Le jeu et la compréhension**

Premièrement, comme nous l'avons fait remarquer plus haut dans la partie 3-1-2, nous pouvons conclure de l'expérience menée au collège Sainte-Marie avec un jeu vidéo, à une amélioration des capacités de compréhension des élèves en français. Les deux tests de compréhension écrite que tous les élèves de la classe de 4<sup>ème</sup> ont passés le montre dans une certaine mesure, et les joueurs eux-mêmes ont reconnu avoir fait des progrès en compréhension. Ainsi Jeremy déclare, sur le forum, comprendre davantage aussi bien les messages diplomatiques que ce que les troupes disent sur le champ de bataille ou la carte générale<sup>178</sup>. Jonathan, lui, indique : « *au début, je pouvais pas vraiment lire un paragraphe long, mais après les activités qu'on a faites en classe et [grâce au jeu], j'ai appris à deviner le sens des mots et à peu près celui d'un paragraphe*<sup>179</sup> ». Il est d'ailleurs difficile de déterminer la part de progrès en compréhension que l'on peut attribuer au jeu et celle que l'on peut attribuer aux activités didactisées faites dans la classe de FLE. Cependant, il semble bien que les élèves ayant participé aux sessions de jeu aient fait plus de progrès en compréhension que ceux n'y ayant pas participé. Etant donné la part minimale que nous accordons dans ce mémoire aux résultats de nos tests de compréhension, nous ne présentons pas ici ce test ni ses résultats, mais nous renvoyons le lecteur à l'annexe VIII.

#### **3-2-2-b-Un lien avec certaines matières enseignées à l'école.**

Deuxièmement, l'expérience a permis de construire des ponts entre le jeu vidéo et la classe :

---

<sup>178</sup> Voir sur le forum les messages de Jeremy du 1 et du 4 mai 2010 « This is Jeremy » et « part 2 » dans le fil de discussion « This is Jeremy ».

<sup>179</sup> Entretien avec Jonathan

la classe de français, mais aussi celle d'anglais et celle d'histoire.

Les ponts jetés vers l'anglais et l'histoire existent, mais sans commune mesure avec ceux jetés vers le français. Nous passerons donc rapidement sur ces deux matières pour seulement préciser que pour ce qui concerne l'anglais, Shawma a ainsi constaté que la fréquence d'utilisation dans la langue anglaise des mots anglais d'origine française (tels que « *mignon* », « *caprice* » etc.) est de très loin inférieure à celle des mêmes mots dans la langue française. Ainsi les mots courants qui sont passés du français vers l'anglais ont perdu ce caractère « courant », et au contraire appartiennent à un niveau de langue soutenu en anglais. Nous pensons que c'est une prise de conscience importante à faire pour un apprenant de FLE anglophone. Car d'une part, cela lui montre qu'il existe des liens entre les deux langues, et donc que le vocabulaire qu'il maîtrise déjà en anglais peut être mobilisé dans un travail de compréhension de l'autre langue. Et d'autre part, *a fortiori* pour des apprenants adolescents qui ont une connaissance encore partielle du vocabulaire de leur langue et qui seront amenés à passer un examen de fin de lycée demandant des connaissances assez solides en anglais, un apprenant de FLE anglophone pourra « faire d'une pierre deux coups » en étant encouragé à lire davantage de romans, de journaux, etc. en anglais... ce qui l'aidera en fin de compte également s'il passe l'épreuve de français langue seconde.

Pour ce qui concerne l'histoire, Thomas et Shawma ont bien fait la relation entre la réforme marianique dont le jeu parle<sup>180</sup> et la classe d'histoire, cependant, nous ne pouvons pas nous exprimer sur la véracité des faits exposés à ce sujet dans le jeu, car, comme nous l'avons montré dans ce mémoire, les concepteurs de RTW ont parfois pris une grande liberté avec les faits historiques tels que l'historiographie les rapporte.

Pour ce qui concerne la classe de français, nous avons pu observer un double mouvement : du jeu vers la classe, et de la classe vers le jeu. Sur ce premier point, plusieurs des joueurs ont déclaré avoir réutilisé dans des productions écrites de classe certains mots

---

<sup>180</sup> cf. partie 2-3-1 de ce mémoire, à la page 62.

glanés dans le jeu. Ainsi de Nicolas qui a réutilisé le mot « attaque » ; de Gordon qui a réutilisé « commencer » ; ou de Jonathan avec « mort » et « guerre ». Pour continuer sur ce point, nous avons également observé en classe en une occasion au moins que grâce au jeu, certains mots de la langue française faisaient maintenant partie du vocabulaire passif des joueurs. Ainsi du mot « réussir » pour Jeremy, qui pendant un travail en binôme, nous avait demandé comment le mot « succeed » se disait en français. Lorsque nous lui avons donné le mot « réussir », il s'est exclamé connaître ce mot pour l'avoir rencontré dans le jeu<sup>181</sup>. En conclusion de ce point, le bilan de l'impact que le jeu aurait pu avoir sur les productions des élèves apparaît donc très mitigé.

Au sujet du deuxième point —de la classe vers le jeu— le jeu vidéo peut être considéré comme un énorme corpus de langue française en contexte, et à ce titre comme un prolongement de la classe. Thomas nous en a fourni quelques exemples. Tout d'abord, après que les élèves ont appris le mot « vieux » en classe, Thomas est par lui-même arrivé à la conclusion que les mots en « -ieux » appartenaient à la catégorie des adjectifs après être tombé sur le mot « victorieux » dans le jeu. Ensuite, pendant une autre classe, les élèves ont souhaité dire la phrase « J'ai bu en écoutant de la musique ». C'était la toute première fois, et les élèves nous l'ont confirmé, qu'ils voyaient une phrase contenant un gérondif... et ça a été la dernière fois de notre stage. Malgré cela, Thomas a gardé cette tournure de phrase en tête et a su interpréter « *Tours [de jeu] restant avant la reddition* » en « turns remaining before the surrender »<sup>182</sup>. David, quant à lui, nous a dit avoir profité de l'opportunité qui lui était donnée dans les nombreux textes de RTW d'observer la structure grammaticale des phrases et en particulier de comparer les occurrences du passé composé et celles de l'imparfait. L'analyse que nous pouvons faire de ces trois exemples, c'est que le jeu, en augmentant

---

<sup>181</sup> C'est effectivement un mot qui apparaît à l'écran après qu'un joueur a sauvegardé une partie. Le jeu annonce en effet à ce moment-là : « Sauvegarde réussie ».

<sup>182</sup> Voir sur le forum le message de Thomas du 13 mai 2010 « New Words List » dans le fil de discussion éponyme.

considérablement le temps d'exposition des élèves à la langue cible, a permis à ces deux élèves de poursuivre une réflexion métalinguistique sur des éléments de grammaire étudiés ou vus en classe.

Pour conclure maintenant sur l'ensemble de cette partie III-B, nous constatons que le jeu permet à chacun d'adopter ou non une posture de recherche de sens, de découverte de la langue utilisée dans le jeu, et en ce sens, il met fondamentalement le joueur dans une position autonomisante : celui-ci est libre de demander de l'aide ou non en français<sup>183</sup> (à un camarade ou au professeur), de se lancer dans des inférences sur le sens, ou d'adopter telle ou telle stratégie de compréhension ou de lecture. Toutefois, et c'est là une critique que l'on peut faire sur la façon dont nous avons mené les sessions de jeu, nous pensons maintenant que nous aurions pu davantage encourager une démarche autonomisante chez les joueurs si nous avions attiré leur attention sur différentes particularités du jeu :

-tout d'abord l'intérêt d'envoyer un diplomate en ambassade pour négocier avec d'autres factions<sup>184</sup>

-ensuite, la manière de gérer les villes conquises (où obtenir les informations sur l'état sanitaire, économique, etc. d'une ville ; et où obtenir des informations sur les caractéristiques d'un bâtiment ?)

-enfin, les différentes informations que l'on trouve dans les traits de caractères des généraux<sup>185</sup> ainsi que les indications qui apparaissent à l'écran lors des batailles (moral des troupes et niveau de fatigue), et l'incidence que ces informations peuvent avoir sur le cours du jeu.

---

<sup>183</sup> Tous les joueurs l'ont fait à un moment du jeu ou à un autre.

<sup>184</sup> Nous estimons que c'est une caractéristique du jeu qui a été très peu exploitée par nos élèves-joueurs.

<sup>185</sup> Pour un rappel à ce sujet, voir la partie 2-2-2-c consacrée à l'éthiopée, page 58.

### 3-3-Rome Total War et la motivation de l'apprenant

L'impact du jeu a été divers à ce niveau.

Un premier groupe (Shawma et Jonathan) n'a déclaré aucun changement dans leur motivation pour apprendre le français, bien que selon Shawma ce soit « *cool d'apprendre une langue étrangère.* »

Un deuxième groupe (Jeremy, Nicolas et David) a déclaré que jouer à un jeu vidéo les avait motivés et même, pour Jeremy et Nicolas, conduits à faire davantage d'efforts dans la classe de FLE de façon à pouvoir comprendre les textes du jeu. Sur ce point, Jeremy exprime ainsi l'origine de sa motivation nouvelle :

« Je pense que ma motivation a augmenté, parce que j'étais frustré en jouant au jeu quand je pouvais pas comprendre, et donc ça m'a poussé à vouloir apprendre plus, [...] parce qu'apparemment quelques messages [du jeu] sont importants et peuvent [en] changer le cours, mais si je peux pas les comprendre, tout va de travers. »

Et Nicolas : « *Comme je voulais savoir ce qu'ils disaient dans le jeu, j'étais plus attentif en classe.* »

Nous voyons donc dans le cas de ces deux élèves que le jeu a intrinsèquement constitué à la fois le déclencheur et l'objet de la motivation. Nous pensons en fait que nous trouvons ici une première illustration de ce que Courtillon écrit sur les démarches possibles pour créer la motivation chez un public captif. Elle propose ainsi de faire « *vivre d'une manière concrète de nouvelles pratiques linguistiques [aux apprenants]*<sup>186</sup> », et nous estimons que l'aspect concret du jeu vidéo, ainsi que sa dimension ludique, conviennent particulièrement aux adolescents pour susciter leur intérêt. Pour continuer sur ce point, ajoutons que nous avons été surpris dans l'entretien que nous avons pu avoir avec Nicolas notamment, à quel point il opposait les sessions de jeu vidéo et la classe de langue que nous assurons. Malgré nos efforts dans cette classe pour traiter de choses pratiques<sup>187</sup>, de thèmes qui touchent nos apprenants<sup>188</sup>, ou pour

---

<sup>186</sup> COURTILLON, J. (2003), *op. cit.*, p. 21

<sup>187</sup> Les élèves ont ainsi appris à demander à se lever pour aller aux toilettes, à l'infirmerie, à

faire vivre la langue par l'utilisation de matériels authentiques<sup>189</sup>, il semble que nous n'ayons pas réussi à susciter la motivation de cet élève dans la classe de FLE, car pour lui, la classe « *n'était pas amusante, c'était juste une autre classe* », nous donnant ainsi une leçon d'humilité sur le chemin qu'il nous reste à parcourir pour impliquer davantage les apprenants dans leur apprentissage du français.

Pour ce qui concerne le dernier membre de ce groupe, David, il apparaît que le jeu a constitué un élément de motivation, mais que celle-ci existait déjà avant l'expérience menée à Sainte-Marie, car David avait déjà eu l'occasion de « vivre de manière concrète », pour reprendre l'expression de Courtillon, la langue étrangère :

« J'aime le français plus qu'avant, parce que j'ai remarqué que ça aide souvent, pas seulement dans le jeu vidéo, mais aussi parce la France, c'est à côté de l'Allemagne<sup>190</sup>. Quand j'ai commencé à apprendre le français, je détestais cette langue. Maintenant, en fait, j'aime bien. [...]. Pendant l'été dernier, je suis allé chez mes grands-parents. Ils habitent près de la France, et mes parents [et moi], on est souvent allés en France pour faire des achats. »

Nous avons en fait trouvé un genre similaire de discours chez Gordon : « *Je veux continuer à m'améliorer en français, parce que [j'ai compris cette année] que je voulais devenir pâtissier plus tard, et que le meilleur endroit pour apprendre, c'est la France* ». L'apprentissage du français fait donc sens pour eux deux car, dans le cas de David, il a déjà vécu des situations réelles de communication, et dans le cas de Gordon, il a pu établir un lien affectif entre d'un côté sa vie et ses rêves, et de l'autre côté l'étude de la langue française. Ajoutons soit dit en passant que la motivation de Jeremy et Nicolas aussi est d'origine affective, mais liée au plaisir de jouer —et de jouer avec son /ses copain(s)<sup>191</sup>— plutôt qu'à des rêves professionnels

---

la fontaine à eau. Ils ont appris par ailleurs comment inviter un copain ou se faire inviter chez un copain. Ils ont également créé leur propre journal télévisé, etc.

<sup>188</sup> Voici quelques-uns des thèmes abordés : la Coupe d'Afrique des Nations, les J.O. d'hiver à Vancouver, Cannes 2010, un jeu vidéo. Voir en Annexe IX un exemple d'activités créées sur deux de ces thèmes.

<sup>189</sup> Nous avons ainsi et entre autres utilisé (et mimé) une poésie de Prévert « Déjeuner du matin », la première page de *L'Oreille Cassée* de Hergé, et le film *M. Batignole*.

<sup>190</sup> David est allemand.

<sup>191</sup> Nicolas venait le plus souvent avec son copain Jonathan et tous les deux échangeaient, en jouant, des remarques sur leurs aventures respectives dans le jeu vidéo.

comme pour Gordon. D'où l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage comme nous le faisons remarquer dans la partie 1-1-3 de ce mémoire.

Le troisième type d'impact que nous avons remarqué se situe au niveau du statut de la langue française. L'expérience que les joueurs ont eue en jouant à un jeu vidéo a permis à certains d'entre eux de jeter un regard nouveau sur notre langue. Ainsi de Nicolas :

« Au début [quand j'ai commencé à apprendre le FLE], je pensais qu'apprendre cette langue, c'était idiot, mais ensuite après avoir commencé à jouer [au jeu], j'ai vu qu'on pouvait faire beaucoup plus de trucs avec le français, et [...] j'ai plus aimé le français après ça. »

Ici Nicolas nous dit qu'en jouant à RTW il a pris conscience du statut du français comme véritable outil de communication et d'expression (ou en l'occurrence comme outil de jeu), et que ce n'était pas seulement une matière qu'il apprenait à l'école. Thomas aussi exprime cette idée quand il dit :

« J'ai toujours été intéressé par l'apprentissage des langues, et je pense que j'étais pas mal motivé déjà avant, mais après avoir joué au jeu vidéo, j'ai une autre raison d'apprendre le français, pas seulement pour la classe, mais parce qu'il y a d'autres applications au français. »

Grâce au jeu, ces deux élèves considèrent désormais le français comme une langue vivante, complexe et variée, au même titre que leur langue maternelle.

Nous avons même observé chez Thomas une translation mentale, permise grâce au jeu :

« Si je devais vivre en France, tout serait en français, [...]. Apprendre le français, ça serait important pour faire des choses habituelles, pas seulement scolaires » « Avant de jouer au jeu vidéo, apprendre le français c'était plutôt pour l'école, et je l'étudiais pas pour des raisons pratiques. Peut-être que ça me sera utile plus tard, mais je ne voyais pas les choses comme ça [avant], par exemple pour le travail ou autre, [...] si j'allais en vacances en France, je pourrais en quelque sorte deviner des choses comme dans le jeu »

Pour Thomas, le jeu vidéo a agi comme un révélateur du statut de langue vivante que l'on peut accorder au français comme déjà dit plus haut, mais l'extrait supra nous indique aussi que le jeu lui a permis d'envisager un autre monde, le monde francophone (ou français tout du moins), et que le jeu l'a conduit à se projeter dans ce monde et même à concevoir comme possible d'y occuper un jour une place. Étant en quelque sorte des ambassadeurs de la langue française et de la France, tous les professeurs de FLE enseignant à des adolescents n'ont-ils

pas l'espoir qu'un jour leurs élèves mettent à profit les heures passées en classe, fassent un réel usage de la langue, et peut-être l'utilisent un jour professionnellement ?

Le jeu vidéo, semble-t-il avec Thomas, a ouvert cette porte dans son esprit. Il ne tient maintenant qu'à lui de la franchir un jour.

Pour poursuivre sur le changement de statut que le jeu a permis aux yeux des élèves, nous aborderons maintenant un dernier point. Nous avons observé de nombreuses fois —aussi bien dans la classe de langue que pendant les sessions de jeu— deux de nos élèves ayant joué au jeu, Jeremy et Luke<sup>192</sup>, ponctuer sur le ton de la plaisanterie leur entrée ou leur sortie de classe de mots issus du jeu tels que « *Communauté assiégée !* » « *À l'attaque !* » ou bien « *Victoire !* »<sup>193</sup>. Et à chaque fois, ces exclamations ne manquaient pas de provoquer les rires chez ces deux compères. Nous avons également observé dans leurs productions écrites ou orales une certaine empreinte du jeu. Ainsi pour le reportage qu'ils ont tous les deux préparé pour le journal vidéo que nous avons fait faire en fin d'année à la classe entière, ils ont choisi de nommer leur personnage principal « Marcus Aurelius » et celui-ci était à la tête de « rebelles », comme il peut y en avoir dans le jeu. À l'évidence, le jeu a laissé une empreinte sur eux, et nous dirions même que celui-ci leur a tellement plu qu'ils se sont approprié une partie de son vocabulaire et l'ont réutilisée pour s'amuser avec. Nous pensons trouver ici un autre exemple du changement de statut que le jeu a permis chez les joueurs : nous avons vu plus haut que pour Nicolas, Thomas et David, le français, grâce au jeu, est devenu une langue dont la connaissance peut procurer de l'amusement. Avec Jeremy et Luke, le français gagne encore en statut car cette langue pour eux est devenu un idiome dont non seulement la connaissance, mais aussi l'usage est un accès au plaisir : plaisir de créer soi-même des situations burlesques en se réappropriant certains mots du jeu, et aussi plaisir des créer des

---

<sup>192</sup> Luke est venu quatre fois seulement, pour des raisons d'incompatibilité d'emploi du temps nous a-t-il dit.

<sup>193</sup> Ces mots sont tous des énoncés provenant du jeu et correspondant à des réponses à un appel ou à un ordre (nous avons déjà donné une liste de des réponses dans le tableau 3 de la partie 2-1-2 de ce mémoire).

histoires complètement loufoques avec les mêmes ou d'autres mots tirés de l'univers du jeu.

Pour conclure sur cette partie, ne pouvons-nous pas déduire de tout ce que nous venons de dire que le jeu a modifié les représentations que les élèves pouvaient avoir sur la langue française ? Et que cette langue a ainsi acquis un autre statut tel que les sociolinguistes l'entendent ? En effet, apprendre une langue étrangère, c'est, au-delà de la grammaire et du vocabulaire, prendre conscience que, pour le français au moins, c'est une langue que l'on peut utiliser dans tout le spectre des domaines et situations d'emplois. Il semble donc que, si le jeu vidéo a bien eu un impact sur la motivation d'une partie des joueurs comme nous l'espérons, il a d'un autre côté permis à un certain nombre d'entre eux une chose également très précieuse à nos yeux : jeter un regard nouveau sur la langue étudiée.

## Conclusion

Les leçons que nous pouvons tirer des sessions de jeu vidéo organisées au collège de Sainte-Marie sont multiples.

En premier lieu, offrir à des apprenants de langue adolescents la possibilité de jouer à un jeu dans la langue étrangère étudiée doit se faire d'une manière encadrée et réfléchie. Car, d'une part, les représentations et idéologies à l'œuvre dans les jeux vidéo sont porteuses de préjugés et de valeurs qui doivent être discutés et mis à distance avec ce type spécifique d'apprenants. Et d'autre part, nous avons vu que la complexité du jeu que nous avons choisi nécessitait une intervention du professeur. À un premier niveau, cette aide doit se faire pour que les apprenants-joueurs passent le cap des difficultés de prise en main du jeu qui apparaissent durant les premières sessions. À un deuxième niveau, cette intervention doit conduire les apprenants à prendre conscience des caractéristiques complètes du jeu (pour ce qui concerne RTW : les négociations diplomatiques, les traits de caractère des généraux, les indications tactiques écrites que le joueur peut trouver sur le champ de bataille, la manière de gérer les villes conquises, etc.), ce qui pourra amener les apprenants à adopter une posture active de lecture et de recherche d'informations.

Au regard des deux points que nous venons de mentionner, nous pouvons ajouter à la première leçon que nous tirons maintenant des sessions, que le professeur se doit de bien connaître le jeu qu'il offre à ses apprenants pour être en mesure d'intervenir comme nous l'estimons nécessaire.

En deuxième lieu, il nous est apparu que le jeu vidéo en général n'est pas un outil pédagogique qui convient à tous les genres de situations. Certains de nos élèves, soit par manque de temps, soit par désintérêt, soit à cause de l'opposition de leurs parents, ne sont en effet pas du tout ou très peu venus aux sessions de jeu. Le jeu vidéo ne peut donc pas être assimilé à une panacée aux problèmes de motivation des publics captifs, ou à un exerciceur

sur cédérom qui va grandement faire travailler la compréhension écrite et orale des élèves adolescents.

Ceci étant dit, et en troisième lieu, nous avons montré qu'il existait bien pour certains joueurs un impact du jeu sur leur motivation. Ce coup de pouce à la motivation a soit purement et simplement touché au désir des joueurs de faire des progrès dans la langue étudiée de façon à pouvoir être meilleur dans le jeu vidéo. Comme nous l'avons vu, ce coup de pouce s'est également matérialisé sous la forme d'une translation mentale qui a permis chez l'apprenant de rendre plus tangible le monde francophone, et l'a conduit à se projeter vers celui-ci. Nous avons par ailleurs observé que le jeu vidéo permettait à la langue étudiée de faire irruption dans l'affect des apprenants adolescents, ces derniers changeant alors de perspective sur la langue et ne la percevant plus seulement comme une matière scolaire. Nous avons estimé que ce processus déclenche chez l'apprenant un changement de statut de la langue étudiée et promeut celle-ci au rang de langue à part entière, avec ses multiples dimensions et domaines d'utilisation.

En quatrième lieu, nous avons relevé une grande diversité dans l'attitude des élèves face aux textes du jeu. Pour relativiser ce point particulier, nous avons montré qu'il existait un décalage entre le discours de certains élèves (qui peut se résumer en « nous évitons au maximum de lire les textes du jeu ») et les impératifs que RTW impose aux joueurs (ils sont un minimum obligés de lire pour progresser dans le jeu).

Le test que nous avons créé pour évaluer l'évolution de leurs capacités de compréhension, ainsi que les nombreuses remarques recueillies au cours des entretiens menés auprès des joueurs, semblent d'ailleurs bien montrer, à un degré divers suivant les joueurs certes, que le jeu a eu un impact sur les compétences de compréhension des apprenants.

Néanmoins, nous avons indiqué que nous estimions que l'attitude d'un apprenant-joueur face aux textes d'un jeu dépendait de leur utilité réelle dans le jeu ou à l'inverse de leur caractère purement informatif. L'analyse pédagogique préalable à l'achat d'un jeu vidéo doit donc

porter sur la variété textuelle, comme nous l'avons vu dans ce mémoire, mais également sur la pertinence des textes par rapport à l'intrigue et le besoin ou pas qu'un apprenant aura de les lire pour progresser dans l'aventure du jeu. C'est la raison pour laquelle nous avons estimé important de procéder à une analyse fouillée des contenus idéologiques, culturels et langagiers de RTW.

## Bibliographie

- ADAM, J.-M.** (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Association des historiens de l'Université Catholique de Louvain** (1998) "Jouer en classe, est-ce bien raisonnable ?", in *Clio, la revue de l'association des historiens de l'Université Catholique de Louvain*. n°116-117, avril-septembre 1998, pp. 6-8. Article consulté ici en juin 2010 : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/ppas.htm#Article>
- BAEK, Y. K.** (2008). What Hinders Teachers in Using Computer and Video Games in the Classroom ? Exploring Factors Inhibiting the Uptake of Computer and Video Games. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*. New Rochelle : Mary Ann Liebert Inc. publishers. Vol. 11, no 6, pp. 665-671. Consulté en février 2010 : <http://www.liebertonline.com/toc/cpb/11/6>
- BROUGERE, G.** (2005). *Jouer / Apprendre*. Paris : Economica.
- CHARLIER, P.** (1997). *L'expérience d'apprentissage par les hypermédias : le cas de lycéens de 16 à 18 ans*, In Actes du Forum international "Les jeunes et les medias demain", UNESCO, Paris, 21-25 avril 1997. Consulté en mars 2010 à l'adresse : <http://www.comu.ucl.ac.be/Grems/philweb/unesco.htm>
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I.** (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- COURTILLON, J.** (2000) Expliquer ou comprendre ? In M.-J. De Man-De Vriendt (Éd.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : Parcours et procédures de construction du sens* (chap. 3). Bruxelles : De Boeck Université.
- COURTILLON, J.** (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- DEHAAN, J.** (2005). Learning language through video games: a theoretical framework, an evaluation of game genres and questions for future research. *Interactive Convergence: Critical Issues in Multimedia*, Vol. 10. Consulté en février 2010 : <http://inter-disciplinary.net/publishing-files/idp/eBooks/Interactive%20Convergence%201.6.pdf>
- DOLOSI, S. & TREMEL L.** (2005) Dialogues vidéo-ludiques. In T. Fortin & P. Mora & L. Trémel (collaboration), *Les jeux vidéo : pratiques, contenus et enjeux sociaux* (pp. 201-217). Paris : L'Harmattan.
- FORTIN, T.** (2007). "Guerres à la portée de tous", in *Le monde diplomatique* de juillet 2007. <http://www.monde-diplomatique.fr/2007/07/FORTIN/14939>
- FORTIN, T. & TREMEL L.** (2005) Les jeux de "civilisation" : une représentation du monde à interroger. In T. Fortin & P. Mora & L. Trémel (collaboration), *Les jeux vidéo : pratiques, contenus et enjeux sociaux* (pp. 123-167). Paris : L'Harmattan.

- GEE, J. P.** (2007). *Good video games + good learning : collected essays on video games, learning and literacy*. New York : Peter Lang.
- KAUFMANN, J.-C.** (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- LOUVEAU, E. & MANGENOT, F.** (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- MAINGUENEAU, D.** (1991) *L'énonciation en linguistique française : embrayeurs, temps, discours rapporté*. Paris : Hachette Supérieur.
- MANGENOT, F.** (non daté). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur — Ingénierie de la formation à distance via Internet — Cours*. Poitiers : CNED — Université Stendhal–Grenoble 3.
- MANGENOT, F.** (1998) “Présentation du cédérom *Le trésor du San Diego*”, in Les cahiers de l'ASDIFLE n°9 (“Multimédia et français langue étrangère”). Paris : ASDIFLE.
- MANGENOT, F. & POTOLIA, A.** (2000). Les cédéroms ludo-culturels, quelques repères sémiologiques et énonciatifs, in Lancien, T. (dir.), *Les Cahiers du français contemporain 6*, Multimédia : les mutations du texte, Fontenay-Saint-Cloud, ENS-Editions.
- MOESCHLER, J.** (1988). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Didier.
- RICHARDOT, P.** (2005) *La fin de l'armée romaine*. Paris : Economica,
- SANDFORD, R. & WILLIAMSON, B.** (2005). *Games and learning*. Bristol : Future Lab. p 8. Article consulté ici en mai 2010 : [http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/games\\_and\\_learning2.pdf](http://www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/games_and_learning2.pdf)
- SILVA, H.** (2008). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- STRATTON B. & STRATTON S.,** (2004). *Rome Total War : Prima Official Game Guide*. Prima Games : Roseville, USA
- TREMEL, L.** (2006) Les jeux vidéo : outils pédagogiques ou vecteurs de l'idéologie dominante ? *Cahiers Pédagogiques*, décembre 2006, no 448. Pas de numéros de pages disponibles. Article consulté ici en avril 2010 : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2734>
- VANDENDORPE, C.** (1998). “La lecture de l'énigme” in revue électronique *ALSIC* Vol. 1/2, décembre 1998. Université de Besançon. pp. 115-132 Document consulté ici : [http://toiltheque.org/Alsic\\_volume\\_1-7/Num2/vanden/alsic\\_n02-rec2.pdf](http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num2/vanden/alsic_n02-rec2.pdf)

## Sitographie

Agence française pour le jeu vidéo : <http://www.afjv.com>  
 Site spécialiste du jeu vidéo : [jeuxvideo.com](http://jeuxvideo.com)  
 Jeu par navigateur KingsAge : <http://kingsage.fr>  
 Jeu par navigateur Travian : <http://travian.fr>  
 École internationale de Sainte-Marie : <http://www.smis.ac.jp/>



## Reproduction et détail d'un rapport de fin de tour

	Revenus	Dépenses
Agriculture	7556	
Activité minière	1525	
Commerce	5270	
Impôts	7619	
Solde		4950
Frais d'entretien de l'armée		10916
Recrutement		4
Construction	0	64
Transactions avec le sénat	0	0
Distractions		0
Diplomatie/Tributs	0	0
Corruption et autres	111	1798
<b>Total</b>	<b>22081</b>	<b>17732</b>
Bénéfices	4349	
Trésorerie de départ	174525	
Trésor	178874	

dont voici le détail infra :

	<b>Revenus</b>	<b>Dépenses</b>
Agriculture	7556	
Activité minière	1525	
Commerce	5270	
Impôts	7619	
Solde		4950
Frais d'entretien de l'armée		10916
Recrutement		4
Construction	1600	64
Transactions avec le Sénat	0	0
Distractions		0
Diplomatie / Tributs	0	0
Corruption et autres	111	1798
<b>Total</b>	<b>22081</b>	<b>17732</b>
Bénéfices	4349	
Trésorerie de départ	174525	
Trésor	178874	

## Annexe I



February 22, 2010

Dear Parents,

Computer-assisted learning is part of the lives of today's teenagers. Taking this into consideration, academics and researchers all over the world have started studying how instructional computer games can positively impact students' performances at school.

Games can also help students make progress in learning a foreign language. Therefore, as part of my MA research, I would like to open a computer game class after school time at Saint Mary's, and, with your agreement, offer the French 2 students a fun and motivating way to learn the language.

The games are playable entirely in French and in French only. They are not action games but strategy games. Playing these games will require students to understand and master complex vocabulary and sentences, which neurolinguists see as a way for learners to better internalize and integrate the structures of a language. Other types of language activities based on the games will be created in order to have the students practice their writing skills as well. This activity is free.

For the benefit of the students, the activity will be offered to the boys twice a week, 1 hour each time, from 3:20 to 4:20pm on Mondays and Tuesdays. The boys do not have to come to every session and can of course attend other activities if they want to. Mr. Cross, the Middle School principal, has reviewed the games and given his agreement for this project.

If you agree to allow your son to participate in this activity, please return this form with your name, signature and date. Thank you very much for your cooperation.

Sincerely,

Denis Charlot  
Grade 8 French teacher

**Annexe II (suite page suivante)**

I give my son the permission to participate in the computer game activity organized by Mr. Charlot at Saint Mary's International School.

Student name: \_\_\_\_\_

Parent name: \_\_\_\_\_

Parent signature: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**Annexe II (suite et fin)**

## Liste de tous les bâtiments constructibles par les factions romaines

<b>Bourg</b>	<b>Gros Bourg</b>	<b>Ville Mineure</b>	<b>Grande Ville</b>	<b>Métropole</b>
-Palissade en bois =>	Mur de bois =>	Mur de pierre =>	Muraille =>	Grande Muraille
-Baraquement =>	Baraquement =>	Caserne de =>	Camp militaire	Baraquement urbain
-	Ecuries =>	Haras =>	Hippodrome =>	Cirque Maxime
-	Champ de tir =>	Champ de tir =>	Champ de tir =>	Concepteur d'engins
-Marchand =>	Marché =>	Forum =>	Grand Forum =>	Curie
-	Forgeron =>	Batteur d'armure =>		Fonderie
-	Port =>	Chantier naval	Arsenal	
-	Egouts =>	Bains publics =>	Aqueduc =>	Distribution d'eau
-Défrichage =>	Agriculture =>	Rotation des =>	Irrigation =>	Latifundia
-Routes =>	Routes pavées =>	Voies		
-		Académie =>	Scriptorium =>	Ludus Magnus
-		Arène =>	Amphithéâtre =>	Colisée
-Autel =>	Temple =>	Grand Temple =>	Très grand =>	Panthéon temple

Source : STRATTON B. & STRATTON S., (2004). *Rome Total War : Prima Official Game Guide*. Prima Games : Roseville, USA. pp. 16-19

## Annexe III

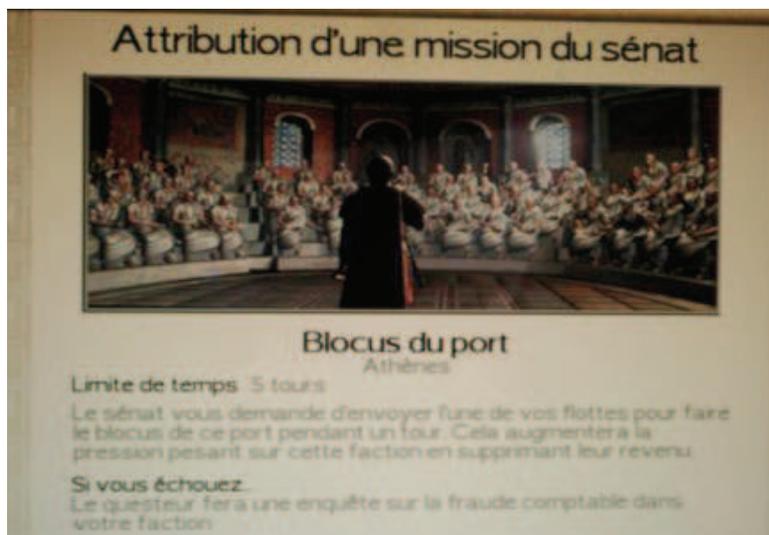
### 2 exemples de rapports de début de tour de jeu tirés de RTW

1<sup>er</sup> exemple :



« Augmentation de la popularité auprès du peuple  
Votre réputation auprès de la plèbe s'est améliorée. Peut-être qu'un jour les plébéens vous acclameront au lieu de vous faire passer pour un père fouettard ! »

2<sup>ème</sup> exemple :



**Attribution d'une mission du sénat. Blocus du port.** Athènes. **Limite de temps** 5 tours. Le sénat vous demande d'envoyer l'une de vos flottes pour faire le blocus de ce port pendant un tour. Cela augmentera la pression pesant sur cette faction en supprimant leur revenu. **Si vous échouez...** Le questeur fera une enquête sur la fraude comptable dans votre faction.

## Annexe IV



## Présentation du forum aux joueurs

### How to register ? Charlot

French 8 / M.

Allez à <http://smarie.jtkc.org/>

Cliquez sur « s'enregistrer », allez au bas de la page, cliquez sur « j'accepte le règlement ».

À « nom d'utilisateur », entrez votre prénom ou un pseudo.

À « adresse email », entrez votre adresse email.

À « mot de passe », entrez votre mot de passe. Par exemple 4566few\$

Enfin cliquez sur « enregistrer »

### Important to know :

There are 5 différents subforums : Qui est qui ? / Espace aide / Student log / Divers / Corbeille

-On the « Qui est qui ? » page, you can introduce yourself, your army, your strength as a général etc.

-On the « Espace aide » page, you can ask for help about the game... or answer to someone asking for help.

*-The « Student log » page is where you write about the difficulties or progresses that you think you have made in French while playing Rome Total War. You can also write about small things you have noticed about the French language while playing RTW ; or you can write about the way you play at Rome Total War : do you read the texts... sometimes/never/ very often ? what are the strategies that you use to try to understand the meaning of the texts ? If you don't read the texts, how do you do without them ?*

-On the « Divers » (miscellaneous) page, you can write about what you want... as long as it not offending or rude.

## Annexe VI

### Grille de questions utilisée pour les entretiens

#### Questions générales

Est-ce que c'est toi qui as choisi d'étudier le français à Sainte-Marie ?

Est-ce que tu aimes apprendre le français ?

Pourquoi le français et pas le japonais ?

Qu'est-ce que tu penses de la classe de français ?

#### Perception / attitude du joueur face à RTW

Comment tu as trouvé cette expérience de jeu ?

Qu'est-ce qui t'a plu le plus dans le jeu ? et le moins ?

Qu'est-ce qui t'a poussé à venir jouer à RTW ?

Est-ce que tu parles des sessions de jeu vidéo avec ta famille ou est-ce que tes parents te posent des questions sur les sessions de jeu ?

#### Impact de RTW sur la motivation

Si tu compares ta motivation pour apprendre le français maintenant et au début de l'année scolaire dernière, est-ce que tu dirais que ça a changé (en bien ? en mal ?) ou que c'est la même chose ?

#### Manière de jouer

Qu'est-ce que tu as fait face aux nombreux textes du jeu vidéo ? (éviter, cliquer au hasard, inférence, recours à un dictionnaire, etc.)

Est-ce que tu as souvent lu et suivi les conseils du général ou de la femme ?

Est-ce que tu penses qu'on peut jouer à ce jeu sans lire les textes ?

Est-ce que tu as essayé de développer tes villes ?

#### Apports de RTW (sur la langue, en histoire)

Est-ce que tu penses que jouer à RTW t'a apporté qqchose ?

Est-ce que tu penses que jouer à Rome Total War t'a aidé en français ?

Est-ce qu'à un moment de la classe, pour une des activités que nous avons faites, tu as réutilisé des mots que tu as appris en jouant au jeu ?

Qu'est-ce que tu peux me dire sur les différentes factions ou tribus de RTW ?

Contre combien de factions tu as joué ?

Quelles étaient leurs caractéristiques propres ? (types d'unités, noms, etc.)

Tu as dû remarquer qu'à un certain moment du jeu de nouvelles unités romaines (cohortes, cavalerie lourde, archers auxiliaires etc.) apparaissaient et que tu ne peux plus créer de hastati, principes ou triarii. Est-ce que tu sais pourquoi ? Est-ce que tu as fait des recherches à ce sujet ?

Est-ce que tu as joué aux batailles historiques disponibles dans le jeu ? Quelle(s) bataille(s) tu peux citer ?

## Annexe VII

### Présentation du test de compréhension écrite

page 75 fin partie III-B-2-a

Pour évaluer le niveau de compréhension écrite des élèves, nous avons créé un test de compréhension écrite à partir de mots et d'énoncés issus du jeu lui-même. En créant ce questionnaire, nous avons essayé de faire porter l'évaluation sur trois points :

- premièrement, le vocabulaire (questions 1 à 27)
- deuxièmement, de courts énoncés ou des phrases (questions 28 à 43)
- troisièmement, de courts textes (questions 44 à 55)

Nous renvoyons le lecteur aux pages suivantes de cette annexe pour qu'il prenne connaissance du test par lui-même.

Nous avons fait passer ce test écrit à la totalité de la classe de 4<sup>ème</sup>, une fois avant le début de l'expérience et une fois à l'issue ; de façon à pouvoir distinguer l'apport éventuel du jeu sur le niveau de français des joueurs, de l'apport des activités faites en classe même. Dans ce test, pour chaque item évalué de 1 à 43 inclus, il a d'abord été demandé aux élèves d'indiquer si oui ou non ils pensaient comprendre la phrase ou l'énoncé. Ensuite, les élèves ayant coché « oui » pour certains items ont dû indiquer en face de chacun de ces items la traduction correspondante en anglais.

Pour les items 44 à 55, les élèves ont dû lire un petit texte accompagné d'une image, cocher une réponse (parmi trois possibilités) à une question portant sur le texte, et justifier ensuite en anglais leur réponse en se référant au texte.

Voici dans le tableau page suivante les résultats de ce test, avec dans la colonne « 1<sup>er</sup> test » et « 2<sup>ème</sup> test » le nombre de réponses que nous avons acceptées pour chacun de ces tests, et dans la dernière colonne, le différentiel constaté entre ce premier et ce deuxième test.

## Annexe VIII (suite page suivante)

	1 <sup>er</sup> test	2 <sup>ème</sup> test	Progrès constatés
<b>Jonathan</b>	7	27	22
Jeremy A.	42	42	0
Fabian	44	44	0
<b>Shawma</b>	26	31	12
<b>Thomas</b>	35	44	15
<b>Nicolas</b>	16	24	18
Noel	11	20	9
Joohwan	26	26	4
Taishi	6	11	5
<b>Gordon</b>	28	37	11
Joji	13	17	10
<b>Luke</b>	22	27	10
<b>Jeremy W.</b>	18	27	12

Première remarque : Nous surlignons ici le nom des élèves que nous mentionnons dans le corps du mémoire pour notre étude. Jeremy W. est donc le « Jeremy » dont nous parlons dans le mémoire.

Deuxième remarque : Jeremy A. et Fabian sont des adolescents dont un des deux parents est francophone, ce qui explique le très bon résultat que ces deux élèves ont eu dès le premier test.

Le nombre de progrès constatés que nous indiquons dans la dernière colonne ne correspond pas simplement au nombre indiqué dans la colonne « 2<sup>ème</sup> test » soustrait de celui de la colonne « 1<sup>er</sup> test ». Car, pour les deux tests, nous avons accepté comme réponse les réponses correctes bien sûr mais aussi celles partiellement bonnes également. À titre d'exemple, pour l'item 33 « Résolution auto de la bataille », Gordon a répondu « results auto of the battle » au 1<sup>er</sup> test (ce que nous avons considéré comme partiellement correct, mais que nous avons comptabilisé dans les réponses acceptées pour le 1<sup>er</sup> test) et « auto resolution of the battle » au 2<sup>ème</sup> test (ce qui est parfaitement correct cette fois, et que nous avons aussi comptabilisé dans les réponses acceptées pour le 2<sup>ème</sup> test). Ces deux réponses figurent donc dans les deux colonnes (« 1<sup>er</sup> test » et « 2<sup>ème</sup> test ») comme acceptées, mais dans la mesure où elles indiquent un progrès de la part de l'élève entre les deux tests, celui-ci a été reporté comme tel dans la dernière colonne.

## Annexe VIII (suite page suivante)

### Difficultés liées à l'interprétation de ce test :

Premièrement, l'objectif de ce test était de mesurer l'évolution de la compétence de compréhension des élèves entre le début et la fin de l'expérience qui sert de base à ce mémoire. Or, nous avons compris en proposant le test la deuxième fois, à la fin de l'expérience donc, que le test que nous avons créé n'évaluait sans doute pas seulement la compréhension écrite, mais peut-être aussi la faculté de ceux qui ont participé aux sessions de jeu de reconnaître les images que nous avons intégrées dans le corps du test (voir items 44 à 55). Ainsi nous nous sommes demandé si, lorsque Jonathan a écrit en anglais, pour justifier sa réponse à l'item 45, « *Il faut avoir ce type de bâtiment pour former des unités de cavalerie* », cette remarque, pertinente par ailleurs, indiquait un réel progrès en compréhension, ou bien si Jonathan affirmait cela en se basant sur l'expérience acquise en jouant simplement à RTW, ou peut-être en se basant sur l'aide qu'un de ses camarades lui aurait fournie.

C'est pour cette raison que nous n'avons pas retenu les items 51 à 55, et que parmi les items précédents, seuls 44, 47, 49 et 50 ont finalement été retenus pour évaluer les progrès en compréhension. En effet, pour donner un exemple, dans le cas de 45 et 48, le joueur, pour répondre correctement, doit se livrer à une inférence qui se base sur la connaissance du monde de RTW. Ce qui revient à dire que ces deux questions ne viennent pas évaluer l'évolution intrinsèque des compétences linguistiques mais aussi la capacité du sujet passant le test à faire le rapport entre l'image, le texte et son expérience dans le jeu.

Deuxièmement, certains élèves ne sont venus que très peu de fois aux sessions de jeu. Ainsi, Noël est venu 4 fois et Joohwan 3 fois. Quel sens alors accorder aux progrès que nous avons constatés dans le test de compréhension chez ces deux joueurs ? Pouvons-nous vraiment créditer le jeu des 9 progrès constatés chez Noël par exemple, et ce malgré le fait qu'il ne soit venu que 4 fois ? En fait nous pensons que pour ce genre de joueurs, interpréter les résultats dans un sens (le jeu a eu un impact sur la compréhension) ou dans un autre n'est pas possible. Nous pensons également que si nous avions eu une base d'élèves non-joueurs plus importante (dans notre groupe classe, mis à part les deux élèves francophones, seuls deux élèves, Joji et Taishi, n'ont pas joué à RTW), les deux groupes (joueurs et non-joueurs) aurait été numériquement conséquents, et nous aurions peut-être pu vraiment comparer les progrès de ces deux groupes en compréhension.

Annexe VIII (suite page suivante)

## Questionnaire de compréhension écrite, test préliminaire

Name : \_\_\_\_\_ date : \_\_\_\_\_

Say whether or not you understand the following words :

1-un joueur	yes	/	no
2-poursuivre une campagne	yes	/	no
3-multijoueur	yes	/	no
4charger une partie	yes	/	no
5-quitter	yes	/	no
6-sauvegarder	yes	/	no
7-revenir à la partie	yes	/	no
8-commencer la campagne	yes	/	no
9-marcher	yes	/	no
10-courir	yes	/	no
11-armée ennemie	yes	/	no
12-troupes déployées	yes	/	no
13-morts	yes	/	no
14-survivants	yes	/	no
15-XXXXXXXXXX	XX	/	XX
16-bourg	yes	/	no
17-impôts bas	yes	/	no
18-impôts normaux	yes	/	no
19-impôts élevés	yes	/	no
20-impôts très élevés	yes	/	no
21-assaut	yes	/	no
22-onagre	yes	/	no
23-XXXXXXXXXX	XX	/	XX
24-bataille historique	yes	/	no
25-bataille rapide	yes	/	no
26-campagne impériale	yes	/	no
27-bataille personnalisée	yes	/	no

**Annexe VIII (suite page suivante)**





44-



The message reads

« **Faction la plus évoluée. La grandeur de Rome est sans limite ! Notre faction est la plus évoluée du monde connu. »**

The message in French above says that you need to do / can do something.

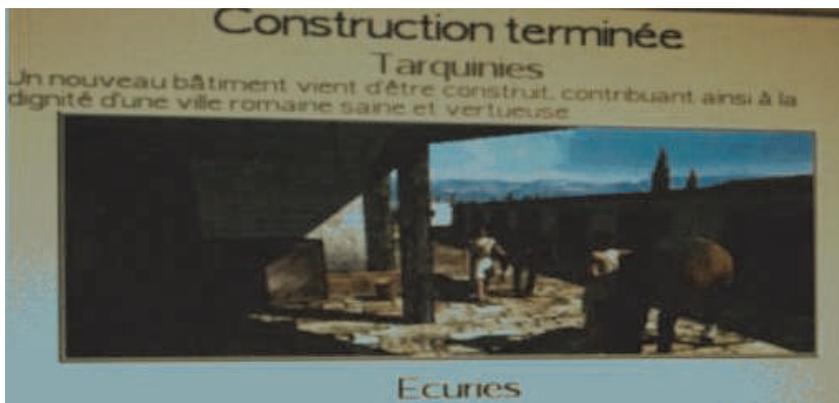
true

false

I do not know

if you have circled true, what do you think you have to do ? (answer in English)

45-



The message reads

« **Construction terminée. Tarquines. Un nouveau bâtiment vient d'être construit, contribuant ainsi à la dignité d'une ville romaine saine et vertueuse. Ecuries. L'écurie est le bâtiment de base requis pour entraîner des unités de cavalerie. »**

The message in French above says that you need to do or can do something.

true

false

I do not know

If you have circled true, what do you think you have to do ? (answer in English)

## Annexe VIII (suite page suivante)

46-



The message reads :

« Vous pouvez déplacer votre espion en faisant un clic droit en un point de zone en surbrillance. Chaque espion ne peut remplir qu'un mission par tour. Faites un clic droit sur un personnage, une armée ou une communauté appartenant à une faction rivale pour découvrir une information secrète.»

The message in French above says that you need to do or can do something.

true

false

I do not know

If you have circled true, what do you think you have to do ? (answer in English)

47-



The message reads :

« Attribution d'une mission du sénat Prendre une communauté. Tarquinies. Limite de temps 10 tours. Le sénat vous demande de prendre cette communauté pour la gloire de l'empire. Si vous réussissez, vous serez richement récompensé. »

The message in French above says that you need to do or can do something.

true

false

I do not know

If you have circled true, what do you think you have to do ? (answer in English)

Annexe VIII (suite page suivante)



The message reads :

« Construction terminée. Tarquines. Un nouveau bâtiment vient d'être construit. Routes pavées. Ces routes plus élaborées permettent aux armées de s'assembler et d'aller plus rapidement au devant de l'ennemi. La construction de routes pavées obéit avant tout à des besoins stratégiques. »

The message in French above says that you need to do or can do something.

true

false

I do not know

If you have circled true, what do you think you have to do ? (answer in English)

49-



The message reads :

« Succès de la mission du sénat ! Prendre une communauté. Tarquines. Le sénat a le plaisir de constater votre réussite dans la prise de cette communauté. Vous avez reçu une récompense pour vos efforts. Vous avez reçu un don de 10000 deniers. »

The message in French above says that you need to do or can do something.

true

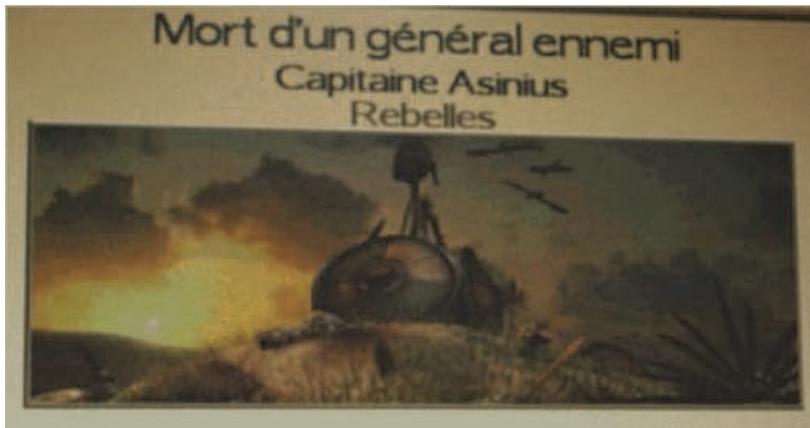
false

I do not know

If you have circled true, what do you think you have to do ? (answer in English)

## Annexe VIII (suite page suivante)

50-



The message reads :

« Mort d'un général ennemi. Capitaine Asinius. Rebelles. Que débutent les Jeux votifs ! L'un de nos grands ennemis est parti rejoindre ses ancêtres. Puisse-t-il les importuner comme il l'a fait avec nous ! »

The message in French above says that you need to do or can do something.

true

false

I do not know

If you have circled true, what do you think you have to do ? (answer in English)

51-



The message (not appearing on the picture) describing the unit shown on the same picture reads :

« La Crête est connue pour l'excellence de ses archers. Ces hommes peuvent affaiblir une ligne de bataille avant le contact proprement dit, ou être positionnées juste derrière un rideau de piquiers. Sans protection, ils sont à la merci des attaques de cavalerie ou de tirailleurs légers et leurs chances de survivre à une mêlée prolongée sont minces. »

The message in French above says what type of unit(s) you should use against the type of unit shown on the picture.

true

false

I don't know

If you have circled true, say what type of unit(s) you should use.

## Annexe VIII (suite page suivante)

52-



The message (not appearing on the picture) describing the unit shown on the same picture reads :

« Les mercenaires peltastes sont des tirailleurs très mobiles. Leur force réside dans leur capacité à franchir les terrains difficiles. Ils peuvent se battre efficacement, mais ils sont vulnérables à découvert face à la cavalerie. Leur vrai point fort est leur capacité à tendre des embuscades. Ils aiment s'attaquer par surprise à l'ennemi. »

The message in French above says what type of unit(s) you should use against the type of unit shown on the picture.

true

false

I don't know

If you have circled true, say what type of unit(s) you should use.

53-



The message (not appearing on the picture) describing the unit shown on the same picture reads :

« Les mercenaires samnites forment une unité d'infanterie légère assez fiable, mais ils ne sont pas destinés à former l'essentiel d'une ligne de bataille. Ils ne sont pas aptes à faire face à une infanterie lourde professionnelle mais leur équipement leur permet de tenir tête à la cavalerie légère ou professionnelle. »

The message in French above says what type of unit(s) you should use against the type of unit shown on the picture.

true

false

I don't know

If you have circled true, say what type of unit(s) you should use.

## **Annexe VIII (suite page suivante)**



The message (not appearing on the picture) describing the unit shown on the same picture reads :

« Les hoplites sont des piquiers particulièrement redoutables quand ils adoptent la formation appelée phalange : un groupe très compact qui présente un front hérissé de pointes à l'ennemi. Quand ils opèrent de cette façon, les hoplites sont très efficaces face à l'infanterie comme la cavalerie. »

The message in French above says what type of unit(s) you should use against the type of unit shown on the picture.

true

false

I don't know

If you have circled true, say what type of unit(s) you should use.

55-



The message (not appearing on the picture) describing the unit shown on the same picture reads :

« La garde civile est composée de travailleurs et paysans locaux ayant reçu un entraînement suffisant pour défendre leurs maisons et maintenir l'ordre dans les villes. N'étant pas voués à faire le travail de légionnaires romains, on attend d'eux qu'ils s'acquittent du mieux possible de leur tâche de miliciens. »

The message in French above says what type of unit(s) you should use against the type of unit shown on the picture.

true

false

I don't know

If you have circled true, say what type of unit(s) you should use.

## Annexe VIII (fin)

## Deux exemples d'activités faites dans la classe de 4<sup>ème</sup>

1<sup>er</sup> exemple : Cannes 2010 et le cinéma

I- Allez sur <http://www.festival-cannes.fr/fr.html>

1- Quand commence et quand finit le festival de Cannes ?

2- Regardez dans la Sélection Officielle du festival de Cannes. Combien de films sont en compétition ?

3- Regardez maintenant le nom des réalisateurs des films qui sont en compétition. Faites une rapide recherche sur Internet et donnez le nom et la nationalité d'au moins 5 réalisateurs qui ont chacun une nationalité différente. (=movie director / at least)

II- Maintenant, retournez sur la page principale ([www.festival-cannes.fr/fr.html](http://www.festival-cannes.fr/fr.html)) et regardez la bande annonce (=movie trailer) de « Robin des bois ». Si vous ne voyez pas la bande annonce sur cette page, allez sur :

<http://www.youtube.com/watch?v=r0VJaNNhj7o>

4- Comment s'appelle le réalisateur du film ? (=director)

5- Quel film célèbre (=famous) est-ce qu'il a fait avant « Robin des bois » ? (≠ après)

6- Quel récompense l'acteur et l'actrice principaux ont reçu dans le passé ? (=award / main / received / past)

7- Quand sort le film en France ? (=be released)

8- Maintenant, écoutez les dialogues et remplissez les blancs ("\_\_\_\_\_") en cochant (✓) le mot entendu.

« Je crois que j'ai \_\_\_A\_\_\_ de choses à t'apprendre sur ton \_\_\_B\_\_\_. Ton père était un visionnaire. »

A : bonjour                      beaucoup                      beau-père

B : histoire                      historique                      historien

« Qu'avait-il vu ? »

« Que les rois ont besoin de leur sujets. Une idée \_\_\_C\_\_\_ »

C : danger                      dangerosité                      dangereuse

## Annexe IX-a (suite page suivante)

-« Dressez-vous sans relâche, jusqu'à ce que les   D   deviennent des lions. Mon père est mort pour ça. »

D : mutants                   mutantes                   moutons

-« Qu'est-ce que ça   E   dire ? »

E : veut                       veux                       veulent

-« Ça veut dire ne renoncez   F   »

F : jardin                       jamais                       j'avais

-« Un   G   ne marchand pas la loyauté que lui doivent tous ses sujets »

G : roi                           pois                           trois

-« Au nom du roi Jean, payez ! Ou brûlez ! »

-« De nombreux torts doivent être réparé au pays du roi Jean, et j'implore un   H  . »

H : mirage                       miracle                       mystère

-« Il faut passer à l'  I   »

I : action                       avion                       adhésion

-« Nous ne sommes que des archers, Robin. »

-« Les lois de ce pays asservissent le   J   à son roi. Un roi qui ne leur offre   K   en retour. »

J : peuplier                       peul                       peuple

K : sien                           tien                           rien

-« Robin Longstride, également connu sous le nom de Robin des bois. »

-« Pour le crime d'incitation au désordre, j'ordonne qu'il soit tenu pour un hors-la-loi ! »

-« Tous ceux qui lui donneront   L   seront exécutés sur-le-champ. »

L : refuge                       réfugié                       refusionné

-« Un clou, je vous prie. »

-« Il semble que nous devons partager ma chambre. Je   M   avec une dague. Si vous faites ne serait-ce que mine de me   N  , je vous coupe vos attributs. »

M : dort                           dors                           dorme

N : coucher                       boucher                       toucher

-« Merci de m'en avertir. »

-« Robin, votre père   O   un grand homme. Vous   P   digne de lui. »

O : était                       étaient                       étais

P : être                           êtes                           hêtre

-« Autant d'hommes qu'il vous faudra. »

-« Es-tu prêt à devenir qui tu es ? »

-« Oui »

-« Ce que nous demandons, c'est la liberté. La liberté inscrite dans la loi. »

-« Dressez-vous sans relâche, jusqu'à ce que les moutons deviennent des lions. »

## Annexe IX-a (suite page suivante)

**9-Read the following summaries of 5 different movies and say what type of movie it is by ticking the corresponding box. Justify your answers**

**Synopsis 1** : En été, au mois d'août, Jean-Pierre Savelli, 45ans, apprend que Valérie, sa fiancée, veut faire se séparer de lui. Pour se ressourcer et retrouver calme et sérénité, il décide de changer de destination de vacances et de partir dans un camping, le Camping des Flots Bleus près d'Arcachon où il retrouve les habitués. Les vacances peuvent commencer !

Ce film est :    une comédie    une tragédie     un film d'action     on ne sait pas

**Justification :**

**Synopsis 2** : Pendant l'occupation américaine de Bagdad en 2003, un jeune sous-officier, Roy Miller et ses hommes ont pour mission de trouver des armes de destruction massive censées être stockées dans le désert iraquien. Ballotés d'un site piégé à un autre, les militaires découvrent rapidement une importante machination qui modifie le but de leur mission. En peu de temps et dans cette zone explosive, il découvrira que la vérité est l'arme la plus insaisissable de toute.

Ce film est :    une comédie    une tragédie     un film d'action     on ne sait pas

**Justification :**

**Synopsis 3** : La dernière bataille pour le pouvoir oppose des hommes à des rois et des rois aux dieux. Mais la guerre entre les dieux eux-mêmes peut détruire le monde. Né d'un dieu mais élevé comme un homme, Persée ne peut sauver sa famille des griffes de Hadès, dieu du monde des Enfers. Persée se porte alors volontaire pour conduire une mission dangereuse et porter un coup fatal à Hadès avant que celui-ci ne s'empare du pouvoir de Zeus et fasse régner l'enfer sur terre.

Ce film est :    une comédie    une tragédie     un film d'action     on ne sait pas

**Justification :**

**Synopsis 4** : Paris, avril 1994. Antoine Rives, jeune journaliste indépendant, tourne un reportage sur les rapatriés occidentaux du Rwanda, fuyant le génocide. Il rencontre Clément, étudiant rwandais dont la fiancée, Alice, est restée bloquée au pays. Il le convainc de repartir avec lui au Rwanda, à la recherche d'Alice, et de le laisser filmer son périple. Un « pacte » qui s'avère très vite intenable face au chaos et à la traversée de l'horreur.

Ce film est :    une comédie    une tragédie     un film d'action     on ne sait pas

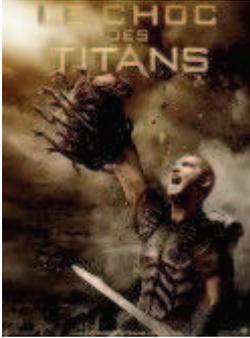
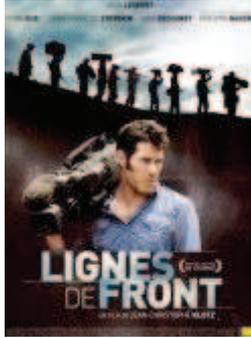
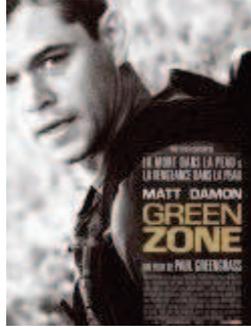
**Justification :**

## Annexe IX-a (suite page suivante)

**Synopsis 5** : Votre fille est amoureuse d'un imbécile ? Votre sœur vient de se fiancer à un beau gosse qui n'en veut qu'à son argent ? Un homme peut encore sauver la situation. Son nom : Alex Lippi. Sa profession : briseur de couples. Sa méthode : la séduction ! En quelques semaines, Alex s'engage à transformer n'importe quel mari, fiancé et petit ami en ex. Planques, écoutes téléphoniques, fausse identité, sourire ravageur, tout est bon ! Son contrat suivant : Juliette, une jeune héritière libre et indépendante.

Ce film est :     une comédie     une tragédie     un film d'action     on ne sait pas

**10-Now match the 5 movie summaries that you have read on the previous page with one of the movie posters below**

Le Choc des Titans 	Ligne de Front 	Green Zone 	L'Arnacoeur 	Camping 2 
Synopsis numéro...	Synopsis numéro...	Synopsis numéro...	Synopsis numéro...	Synopsis numéro...

**11-Now here are the reviews of these movies. Say whether the review is positive, negative or mixed. Justify your answer.**

**L'arnacoeur** Un James Bond de la drague : de cette idée en or, Pascal Chaumeil, le réalisateur, a tiré un film efficace qui dégage un vrai charme. Grâce à l'alchimie du couple d'acteurs principaux (Duris et Paradis) mais aussi au soin apporté aux personnages secondaires, en particulier Marc et Mélanie, les deux complices d'Alex dont chaque apparition déclenche l'hilarité. Jolie surprise.

positif

négatif

partagé

**Justification :**

## Annexe IX-a (suite page suivante)

**Le choc des Titans** On s'ennuie vite dans ce film au scénario simpliste et à l'esthétisme visuel assez laid. Les scènes de combat sont assez réussies mais malgré le charisme de l'acteur principal, l'émotion et la poésie manquent hélas défaut à ce divertissement spectaculaire.

positif                       négatif                       partagé

**Justification :**

**Camping 2** Après les 5 millions de spectateurs du premier film, les réalisateurs F. Onteniente et F. Dubosc recommencent. Problème, les producteurs n'ont pas beaucoup d'imagination, la réalisation est mauvaise et les acteurs ne sont pas motivés.... Quel manque de respect du public ! Le seul changement véritable, c'est Richard Anconina qui remplace Gérard Lanvin dans le rôle principal.

positif                       négatif                       partagé

**Justification :**

**Green Zone** Côté scénario, les faits sont simplifiés à l'extrême et leur complexité réduite au traditionnel schéma manichéen : le bon soldat Damon, seul contre presque tous, doit trouver une façon de sauver la face en un temps limité. Cette simplification joue contre le film qui, malgré tout, dénonce les erreurs et les malversations qui ne sont aujourd'hui que trop connues. Côté thriller, c'est réussi puisque le style est brut et dynamique, et le héros ne se décourage jamais et mène sa mission jusqu'au bout.

positif                       négatif                       partagé

**Justification :**

**Lignes de Front** Cela aurait pu donner un grand film mais l'histoire (trop symbolique) et la mise en scène (pas assez nerveuse) ne communiquent jamais les émotions que Klotz tente d'exorciser. Sans parler du laïus peu pertinent sur le métier de grand reporter.

positif                       négatif                       partagé

**Justification :**

**12-Now, you will be asked to write the summary of a movie you have seen. But first, using the 5 "synopsis" seen previously, answer the following questions about how to write the summary of a movie.**

What tense is mostly used in the summaries ? Give 5 examples.

## Annexe IX-a (suite page suivante)

In a movie preview, it is possible not to always make complete sentences to talk about the time and place of the action. Find the one example of this.

If you do want to make a complete sentence to talk about time, there are words that you can use like the word “during” in English for instance. Find in the movie summaries the equivalent of this word and other words given below.

during

**pendant**

in a few weeks

**en quelques semaines**

rapidly

**rapidement**

shortly

**en peu de temps**

In the “synopsis” number 5, what stylistic mean is used to make the summary incisive ? Give examples

**13-Now form a pair with someone lese and to write in 50 words at least, a short summary presenting a movie of your liking.**

## Annexe IX-a (fin du 1<sup>er</sup> exemple)

2<sup>ème</sup> exemple : Jeux vidéo Way of the Samurai





## Annexe IX-b (suite page suivante)





### Annexe IX-b (suite page suivante)

You are a journalist working for jeuxvideo.com and you are preparing an article about the forthcoming release of the game “Way of the Samurai 3” (WofS 3) in France (the game was released in Japan one year ago), but there are still a few things that you need to do to complete your article.

Activity 1 You have screen shots of the game and captions for each screen shot you have, but everything got mixed up. Match the pictures with one of the captions below (from A to L).

Write here your answers (pictures are numbered 1 to 12, from top left to bottom

**right):**

1-        2-        3-        4-        5-        6-        7-        8-        9-  
10-       11-       12-

a-Ces paysans vont vous aider.

b-Le héros est blessé.

c-Vous êtes maintenant devant le château de Minori.

d-Le samurai s'entraîne au sabre.

e-Vous pouvez acheter de la nourriture au magasin.

f-Allez en ville pour obtenir des informations.

g-Vous pouvez équiper votre héros dans le menu « paramètres ».

h-Vous pouvez choisir entre différents sabres.

i-On peut se téléporter d'un lieu à un autre à l'aide de la carte.

j-Des compagnons inattendus accepteront de vous aider temporairement.

k-Rendez-vous chez le forgeron pour améliorer vos armes.

l-Dans ce menu, votre héros peut changer de vêtements.

**Activity 2** You have given several grades to the game WofS3: one for sound, one for graphics, one for gameplay, etc., and one overall grade. However, the comments you wrote for each category got mixed up. Match each grade/category with one comment.

**Write here your answers:**

1-        2-        3-        4-        5-        6-

## **Annexe IX-b (suite page suivante)**

1-Graphismes 13/20

a-Le gameplay durant les scènes de combat est anarchique, en grande partie à cause des angles de caméra défilants. L'absence de mini-carte ne facilite vraiment pas les déplacements entre les différents lieux.

2-Jouabilité 11/20

b-La possibilité qui nous est donnée d'influer en permanence sur le déroulement de l'histoire constitue l'un des grands attraits du jeu. Votre comportement et vos choix de réponses auront un impact direct sur l'évolution

du scénario, celui-ci pouvant se terminer de 21 manières différentes.

3-Durée de vie 15/20

c-WofS3 est un jeu atypique. Mais pour peu que l'on accroche à son concept de scénario ouvert, il devient rapidement addictif et ne déçoit que par son gameplay très approximatif durant les scènes de combat. Saluons l'effort fourni au niveau de la localisation, le jeu comportant les doublages japonais et une traduction des textes en français. Espérons que cela incitera les néophytes à venir découvrir cette série qui reste encore unique en son genre à l'heure actuelle.

4-Bande son 15/20

d-Il est possible d'activer les voix japonaises dans les options. Les musiques ne sont pas très nombreuses mais elles sont réussies et servent bien le contexte du jeu.

5-Scénario 16/20

e-La réalisation des environnements et des décors est satisfaisante, même si le résultat est largement perfectible.

6-Note générale 14/20

f-WofS3 est un jeu qui ne s'apprécie qu'à la condition de le recommencer plusieurs fois. Certaines fins s'obtiennent rapidement mais découvrir les 21 fins possibles vous prendra du temps, beaucoup de temps.

## Annexe IX-b (suite page suivante)

**Activity 3 You have received several comments from people who have already played the game. Your editor in chief has asked you to sort them out between people who have a positive opinion of the game, those who have a negative opinion of the game, and those who have a mixed opinion about the game. After reading each comment, say whether it is a positive, a negative or a mixed comment by circling the corresponding possibility. Note : comments written here are from real players but have been largely modified to meet the objectives of this exercise and may not represent the real opinion of**

## **the players.**

1-Kevin a écrit : Ce jeu est tout simplement très bien. C'est vrai que les graphismes ne sont pas au top, mais il reste très joli. Les combats aussi sont jolis. En fait, ce jeu est tout simplement génial.

positif / négatif / partagé

2-Kouhza a écrit : J'ai essayé ce jeu pour m'aérer un peu l'esprit et j'y trouve beaucoup de plaisir. Ici, on a une durée de vie spectaculaire, un gameplay sympa et... des voix en japonais !!

avis positif / avis négatif / avis partagé

3-kidloicisback a écrit : WofS3 est un bijou. Les graphismes sont uniques, pas magnifiques mais le jeu a son propre style, un gameplay assez efficace pour ma part, et une durée de vie pour ce genre de jeu inégalée ! je suis à fond dedans , je ne peux plus m'en passer ! je vous le conseille, un jeu magnifique !

avis positif / avis négatif / avis partagé

4-Yoshin a écrit : Faut pas exagérer: j'aime le Japon et sa culture mais « WofS3 » est lourd, très lourd... devoir lire et relire les mêmes dialogues sans pouvoir les accélérer ou les zapper, ça en fait du temps perdu à ne pas jouer !! Et le système de sauvegarde... aïe aïe aïe !!!

avis positif / avis négatif / avis partagé

5-Lnferno a écrit : Je compense les commentaires exagérés de mes prédécesseurs !!! J'aime aussi le Japon mais pas de relire bêtement des dialogues que l'on ne peut ni zapper ni accélérer. Combats sympa mais pas de quoi tomber pas terre ! Et la sauvegarde : quelle misère !!

avis positif / avis négatif / avis partagé

## **Annexe IX-b (suite page suivante)**

6-Araegorn a écrit : Je recommande vivement ce jeu à tous ceux qui s'intéressent à ce que pouvait être la vie d'un samurai ; Ses principales qualités : combats au sabre excellemment réalistes, liberté d'action très vaste, musique très soignée, aller chez le forgeron pour booster son sabre moyennant yen, bonne maniabilité, etc.

avis positif / avis négatif / avis partagé

7-jerem8du 94 a écrit : Je ne conseille ce jeu à personne. Je l'ai acheté sur Internet je peux dire que je suis plus que déçu !!

avis positif / avis négatif / avis partagé

8-Alex-West a écrit : ce jeu a de bons et de mauvais côtés. D'un côté, on peut y jouer des dizaines d'heures, et les commandes de jeu sont faciles à prendre en main. Mais de l'autre côté, parfois le jeu est très lent, et la caméra est loin d'être parfaite. Peut mieux faire.

avis positif / avis négatif / avis partagé

9-Diunambule a écrit : J'adore ce jeu pour 2 raisons : -Les combats, tout simplement magnifiques, un peu comme dans le film « Tigre et Dragon<sup>194</sup> » ; -La liberté, choisir d'être gentil ou méchant, moi j'adore ça !! Ca me donne envie de refaire le jeu de nombreuses fois. Donc, si vous voulez changer des jeux de combats classiques, achetez ce jeu !!!

avis positif / avis négatif / avis partagé

**Activity 4** Read the 2 lists below of words or expressions that the players have used to express their opinion about the game. With the 1<sup>st</sup> list, put each expression in the left column if you think what is said is a positive comment about the game, and in the right column if you think what is said is a negative comment about the game.

## Annexe IX-b (suite page suivante)

**List** : un jeu magnifique ! / combats au sabre excellemment réalistes / les combats sont sympa / les graphismes ne sont pas magnifiques / le jeu est très lent / ici, on a un gameplay sympa / musique très soignée / bonne maniabilité / la caméra est loin d'être parfaite / les graphismes sont uniques / le jeu a son propre style / le jeu a une durée de vie inégalée / WofS3 est lourd, très lourd / ici, on a une durée de vie spectaculaire / les graphismes ne sont pas au top /

---

<sup>194</sup> "Crouching Tiger, Hidden Dragon" de Ang Lee, 2000

positive comment	negative comment

Now with the 2<sup>nd</sup> list, put each expressions in the left column if you think the expression is used to say that one likes something, in the left column if you think the expression is used to say one dislikes something, and in the middle column if you think the expression is used one has a mixed opinion about something.

**List :** j'adore ce jeu / ce jeu a de bons et de mauvais côtés / je suis déçu / j'adore ça / je recommande vivement ce jeu / ce jeu est génial / je ne conseille ce jeu à personne / d'un côté,... mais de l'autre côté,... / ce jeu est très bien / je conseille ce jeu /

one likes	mixed	one dislikes

**Activity 5** Now it is your turn to write a few sentences about your favourite game. (at least 50 words).

**Annexe IX-b (fin du 4ème exemple)**

Déclaration anti-plagiat

**DECLARATION**

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

13 septembre 2020